prof. UG dr hab. Dorota Klus-Stańska
Uniwersytet Gdański

Ukryta polityczność oceniania szkolnego w świetle radykalnych nurtów socjologicznych – tezy do wystąpienia

Rozróżnienia wyjściowe

Postępy szkolne i związane z nimi ocenianie można rozpatrywać z dwóch perspektyw. Z pierwszej za oczywiste przyjmuje się traktowanie oceniania szkolnego jako immanentnego elementu nauczania i przypisuje mu pożądane rozwojowo i społecznie funkcje przy założeniu, że ocenianie będzie przeprowadzone zgodnie z pewnymi zasadami. Taka perspektywa typowa jest dla socjologicznej tradycji funkcjonalistycznej i dla działań edukacyjnych podejmowanych na gruncie pedagogiki pozytywistycznej. Z drugiej perspektywy, ocenianie jest rozpatrywane jako upolitycznione, a nie merytorycznie związana z procesami uczenia się, praktyka społeczna, której skutki rozwojowe i społeczne są co najmniej dyskusyjne. Tę perspektywę można nazwać emancypacyjno-krytyczną. Każda z tych perspektyw umożliwia uzyskanie pewnych znaczących danych i interpretacji rzeczywistości edukacyjnej. Dlatego, choć są wobec siebie opozycyjne, powinny być traktowane jako współistniejące.

Niestety, ocenianie i pomiar doczekały się swoich licznych opracowań teoretycznych przynależnych głównie do jednego typu pedagogiki i edukacji. Zdecydowana ich większość skonstruowana jest w racjonalności funkcjonalistyczno-technicznej, w której wątpliwości może budzić jedynie skuteczność lub ekonomiczność czynności oceniająco-pomiarowych. Natomiast ich sens kulturowy i kontekst polityczny pozostaje poza dyskusją i problematyzacją. Kiedy myślimy instrumentalnie o ocenie efektów edukacji szkolnej, pomiarze czy diagnozie na tym pomiarze opartej, pytania, które są stawiane, odnoszą się do trafności, rzetelności i mocy dyskryminacyjnej narzędzia pomiarowego. Nie pyta się nigdy o korzyści, które w ukryty sposób są osiągane przez wybrane grupy społeczne za pośrednictwem systemu szkolnego, funkcjonującego w określony sposób dzięki mocy oceniania.

Limitowanie zakresu pytań nadających się do postawienia jest efektem (nieświadomego, jak się wydaje, bo nigdy nie artykułowanego wprost) pozostawania na gruncie strukturalnego funkcjonalizmu (np. Talcotta Parsonsa), w którym przyjmuje się, że system społeczny jest spójną wewnętrznie funkcjonalną strukturą, której elementy realizują zadania służące utrzymaniu ogólnego ładu i równowagi. W tej perspektywie wszelkie działania społeczne, zwłaszcza zinstytucjonalizowane, są z definicji funkcjonalne wobec trwania społeczeństwa i jego rozwojowej zmiany. Konsekwentnie, system edukacji jest rozpatrywany jako z definicji zapewniający postęp i stabilizację społeczną. Według funkcjonalistów dzięki obiektywnej selekcji uczniów, prowadzonej z użyciem merytorycznie uzasadnionych kryteriów, szkoła dostarcza wykwalifikowanej

siły roboczej, zapewnia odpowiednio skanalizowaną zmienność biograficzną jednostek i zasadną ich alokację na znaczące pozycje społeczne, redukuje różnice społeczne i niweluje napięcia. Debata nad jej jakością może więc odnosić się jedynie do pytania, jak zwiększyć jej skuteczność.

W przeciwieństwie do funkcjonalistów zwolennicy socjologicznych teorii konfliktu eksponują nieuchronność napięć charakteryzujących każdy system społeczny i uwikłanie oświaty w realizację interesów klas dominujących i utrwalanie niesprawiedliwych stosunków społecznych. Nie chodzi tu zatem jedynie o deformacje czy dysfunkcje szkoły, które dostrzegali już niektórzy z funkcjonalistów (Robert K. Merton), gdyż wówczas należałoby zabiegać o udoskonalenie warunków pełnienia funkcji założonych, ale o polityczną (co nie znaczy partyjną) zależność szkoły i jej (nieświadome) pełnienie funkcji reprodukcyjnych i wykluczających. W takiej sytuacji pytanie o zwiększanie skuteczności szkoły staje się pytaniem o możliwości pogłębiania nierówności społecznych i utrwalania istniejącej dominacji, a selekcja dzieci i młodzieży przestaje być ujmowana jako merytoryczna, a nabiera tła politycznego.

Jak więc widać, funkcjonalizm (a na gruncie pedagogiki jej nurt pozytywistyczny) dostarcza nam w odniesieniu do systemu społecznego, w tym również do szkoły, optymistycznej, zadaniowej wizji świata, podczas gdy teorie konfliktu (i związana z nimi pedagogika krytyczna) sugerują uwikłania polityczne, skonfliktowanie interesów społecznych i dążenie do dominacji.

Obszary potencjalnego kwestionowania funkcjonalności oceny

Szeroko rozumiane ocenianie szkolne wykorzystywane jest do prowadzenia i podtrzymywanie określonego typu nauczania. Skoncentrowane jest na szacowaniu stopnia zaawansowania wybranych elementów informacji, umiejętności, kompetencji, które zostały administracyjnie wskazane jako ważne kulturowo i których modele ekspresji zostały sparametryzowane. Taki kontekst założeniowy występuje bez względu na to, czy ocenianie ujmujemy jako jedno- czy wielowymiarowe, sumujące czy kształtujące, nastawione na wynik czy nastawione na proces. W każdym z tych przypadków przyjmuje się, że:

a. obecność oceniania w szkole jest niezbędna z powodów psychologicznych.
b. ocena pełni funkcje „wyjaśniane" psychologicznie i neutralne politycznie (funkcje informacyjna i motywacyjna odnoszą się do nierelewantnej politycznie sfery poznawczej, a funkcja selekcyjna uzasadniona jest względami merytorycznymi, niezależnymi od stosunków władzy).
c. w szkole oceniane są ważne aspekty rozwojowe (ważna wiedza i ważne umiejętności z ważnych obszarów). Im wyższy stopień znajomości tej wiedzy i im większa sprawność w jej używaniu na uznawane przez szkole sposoby, tym lepiej dla rozwoju ucznia.
d. uczniowie słabsi muszą osiągnąć biegłość co najmniej w podstawowym zakresie informacji i prostych umiejętności, uczniowie zaawansowani mogą być oceniani za postępy w złożonych zadaniach koncepcyjnych i badawczych.
e. ocena może być „obiektywnym" wskaźnikiem rzeczywistości (postępów ucznia), a jej dysfunkcje w zakresie owej „obiektywności" wiązane są bądź z czynnikami sytuacyjnymi (np. złe samopoczucie ucznia), niewydolnością

„narzędzia" oceniania (kompetencja nauczyciela, konstrukcja skali itp.), jednostronnością, ewidentną niesprawiedliwością, relatywizowaniem ocen w stosunku do poziomu osiągnięć całej klasy lub innymi czynnikami, które można by ogólnie określić mianem niedoskonałości lub dysfunkcji.

Tymczasem nie można zapominać, że treści i kompetencje rozwijane w szkole są wynikiem arbitralnych wyborów administracyjnych, że każda kategoria edukacyjna (rozwój, wiedza, wychowanie, program nauczania itd.) są niejednoznaczne i mają charakter dyskursywny, że doświadczanie procedur oceniania nie jest obojętne tożsamościowo dla żadnej ze stron tego procesu, że wreszcie selekcja będąca wynikiem oceniania ma zasadnicze skutki biograficzne i polityczne.

Główne pytania

Dla poszerzenia perspektywy refleksji nad ocenianiem i pomiarem, spróbuję odpowiedzieć na dwa pytania:

1. Jak to się dzieje, że ludzie akceptują fragmentaryzowanie uczniów w celu szacowania ich własności, godząc się w konsekwencji na selekcje i segregacje z tym związane?
2. Czyim interesom ten rodzaj praktyk społecznych służy?

Ich postawienie staje się możliwe, jeśli zrezygnujemy z przyjmowania za punkt wyjścia funkcjonalizmu socjologicznego, zgodnie z którym instytucje, które działają w celu realizacji wyznaczonych im zadań (a więc także szkoła i typowe dla niej aktywności, jak na przykład pomiar edukacyjny), pełnią istotne funkcje społeczne i umożliwiają w ten sposób rozwojową zmianę. W to miejsce przyjmuję stanowisko wspólne dla teorii konfliktu, w świetle którego dynamika praktyk społecznych związana jest z nieuchronnymi konfliktami interesów między grupami dominującymi i zdominowanymi, a system oświatowy jako miejsce zagęszczonych upolitycznionych praktyk społecznych służy utrzymaniu zastanych stosunków władzy symbolicznej i ekonomicznej.

Kierunki analizy i jej „instrumenty"

Dla skonstruowania obszaru możliwych rozstrzygnięć i interpretacji przywołam kilka wybranych teorii należących do nowej socjologii oświaty. Będzie to więc próba przyjrzenia się „mierzalności oświatowej" uczniów z nie-funkcjonalistycznej, a radykalnej perspektywy. Do tego zadania wykorzystam jako wybrane koncepcję normalizacji Michela Foucault, teorię reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu, socjolingwistyczną koncepcję Basila Bernsteina i teorię reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa.

Koncepcja normalizacji Michela Foucault otwiera dyskusję nad opresywnością ustalania standardów, do których spełniania motywowane są jednostki. Wymuszanie samonormalizacji przez system sankcji i etykietowania zachowań „nienormalnych", legitymizowane jest użyciem rozproszonej władzo-wiedzy ekspertów i produkuje mechanizmy wykluczeń.

W świetle teorii reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu działanie sytemu edukacji oparte jest na ukrytej przemocy symbolicznej realizowanej z użyciem autorytetu pedagogicznego, zapewniającej utrwalenie istniejących stosunków dominacji. W jej świetle zabieganie o wysokie szkolne lokaty jest efektem akceptacji i przyswojenia norm, wzorców, systemów wiedzy, które zawierają obraz świata pokazywany jako jedyny normalny (np. zgodny z konserwatywno-mieszczańskim wzorem kultury lub przystosowany do potrzeb wolnego rynku), wykluczają awangardę myślenia i blokują zmianę stratyfikacji społecznej. Argument „sprawowania misji edukacyjnej", uprawomocniający stosowaną kontrolę i ocenianie, wzmacnia rutynizację i stereotypizację działań w szkole, co wyzwala samoodtwarzanie i umacnia internalizowanie arbitralności.

W socjolingwistycznej koncepcji Basila Bernsteina, wyjaśniającej niektóre aspekty zróżnicowań sukcesów i porażek szkolnych, szczególnie rozwinięte zostały wątki kodów językowych jako zdeterminowanych przez pochodzenie społeczne i nieuchronnie wyznaczających trajektorię zhierarchizowanych losów szkolnych. Dla różnych klas społecznych typowe są różne „techniki wychowawcze", których efektem są odmienne wzorce języka i związanego z nim myślenia. Niezgodność efektów socjalizacji uruchamianej w rodzinach robotniczych z oczekiwaniami szkoły generuje klęski oświatowe dzieci z tych warstw i zamyka ścieżki ich awansu społecznego. Z tego punktu widzenia to nie tyle „nieudolność" uczniów jest przyczyną nieefektywności ich uczenia się, co brak profesjonalnej oferty szkoły wrażliwej na kod językowy tych uczniów prowadzi do ich demotywacji, wygaszania ciekawości, deprecjonowania ich strategii komunikacyjnych i intelektualnych, a w rezultacie do klęski oświatowej.

W swojej koncepcji reprodukcji ekonomicznej Samuel Bowles i Herbert Gintis podobnie jak Pierre Bourdieu eksponują zachowawcze funkcje szkoły, ale w przeciwieństwie do niego przenoszą akcent na aspekty ekonomiczne. W świetle ich prac szkoła promuje rywalizacyjne relacje społeczne typowe dla stosunków kapitalistycznego rynku, oferując warunki, w których sukces szkolny jest zdeterminowany społeczno-ekonomicznym pochodzeniem uczniów. Mimo deklarowania merytoryczności kryteriów selekcji i sortowania uczniów szkoły działają w sposób zapewniający reprodukcję relacji miejsc pracy.

Uruchomienie perspektywy krytycznej, inspirowanej poststrukturalizmem i nową socjologią oświaty, otwiera zatem pole pytań o rzeczywiste, a nie zakładane, funkcje oceniania, jego uwikłanie w polityczność i umacnianie stratyfikacji społecznej, statusów gwarantujących dostępność atrakcyjnych dóbr i możliwości oraz symboli potwierdzających „naturalność" takich relacji społecznych.