dr hab. Maria Groenwald
Uniwersytet Gdański

Co na płaszczyźnie diagnostyki edukacyjnej łączy Henryka Szaleńca z Bruno Latourem i co na to Bolesław Niemierko?

Problematyka tegorocznej konferencji diagnostyki edukacyjnej koncentruje się na diagnozowaniu prowadzonym na szczeblach od regionalnego po wewnątrzszkolny oraz na formułowanych tam diagnozach[1] nauczycielskich bądź będących egzaminacyjnym wynikiem, gdzie ten ostatni staje się diagnozą wówczas, gdy stanowi punkt wyjścia do dalszej pracy z uczniem m.in. w zakresie, w którym test wykazał braki[2]. Mógłby ponadto ów egzaminacyjny wynik być składową pogłębionych analiz w zakresie nauczania-uczenia się i zrozumienia istoty zmian zachodzących w szkole w związku z wprowadzeniem zewnętrznego oceniania[3], jednak na tego rodzaju refleksje, pisze Henryk Szaleniec, wciąż jeszcze poświęca się zbyt mało czasu[4]. Dodaje przy tym, iż forum konferencji PTDE czy fora internetowe nie wyczerpują możliwości „upowszechniania wiedzy wygenerowanej na bazie wyników egzaminu i intelek-tualnych doświadczeniach w dziedzinie kształcenia i oceniania"[5]. A jednak mimo tych sporadycznych kontaktów, „egzaminacyjne wieści" (wyniki, ich interpretacje, zwłaszcza ich nadinterpretacje) rozprzestrzeniają się szybko i bardzo szeroko, co każe przypuszczać, że prócz wskazanych powyżej, istnieją jeszcze inne, mniej formalne i słabiej uchwytne sposoby ich infiltrowania.

W poszukiwaniu dróg wzajemnego przenikania diagnoz formułowanych na płaszczyźnie edukacji przez różne instytucje i diagnostów, zamierzam sięgnąć po Teorię Aktora-Sieci Brunona Latoura (zazwyczaj określana skrótem ANT, od Aktor-Network Theory). Oczywiście nie tylko Latour zajmuje się ANT, jednak na użytek tego opracowania odegra on rolę reprezentanta badaczy interesujących się tą teorią. Podobnie Henrykowi Szaleńcowi przypadnie w udziale rola reprezentanta diagnostów (teoretyków i praktyków) zainteresowanych relacjami zachodzącymi pomiędzy systemami diagnozowania i oceniania wewnątrzszkolnego oraz zewnętrznego. O ile poglądy H. Szaleńca na szereg

[1] W opracowaniu stosuję terminologię: diagnozowanie to czynności poznawcze (zbieranie danych, ich analiza, interpretacja) podejmowane przez diagnostę, w wyniku których zostaje sformułowana diagnoza. Diagnoza i diagnozowania znaczeniowo „zawierają się" w pojęciu diagnostyki - teoretycznym ujęciu procesu rozpoznawania. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 72; E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 16.

[2] Diagnozę rozumiem tu za S. Ziemskim jako rozpoznanie badanego złożonego stanu rzeczy, jego wyjaśnienie genetyczne i celowościowe, określenie fazy obecnej i przewidywanego rozwoju oraz możliwości udzielenia pomocy z zewnątrz. S. Ziemski, *Problemy dobrej diagnozy*, WP, Warszawa 1973.

[3] H. Szaleniec, *Dylematy rozwoju systemu egzaminów w Polsce*, „Egzaminy naszych uczniów" nr 2/październik 2008, s. 7; www.cke-efs.pl/file.php/28/Kwartalniki_2_2008/Dla_dyrektorow_i_nauczycieli_2_2008.pdf.

[4] *Ibidem*, s. 7.

[5] H. Szaleniec, *Refleksje na temat rozwoju systemu egzaminacyjnego* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Wyd. gRUPA TOMAMI, Kraków 2007, s. 187 i 191.

kwestii związanych z egzaminowaniem i diagnozowaniem są nam znane, teoria B. Latoura może być mniej popularna, stąd pokrótce przedstawiam ANT.

1. Krótkie wprowadzenie do ANT

Zgodnie z założeniami ANT badacz-diagnosta nie dokonuje oglądu świata z perspektywy zobiektywizowanej, ani nie skupia się na weryfikacji hipotez, lecz podąża za społecznym aktorem, śledzi i interpretuje powiązania łączące go (aktora) z otoczeniem, nie tracąc przy tym z pola widzenia dynamiki owych powiązań[6]. W związku z tym, że w prowadzonym badaniu diagnoście sprawia trudność jednoznaczne wpisanie się w któryś z paradygmatów (idzie o wybór Kuhnowskiego paradygmatu normatywnego bądź interpretatywnego)[7], świadomie i stosownie do potrzeb diagnostycznego poznania, czerpie z każdego z nich, czasem nawet podczas jednego diagnozowania. Wtedy też ujawnia się hybrydyczna natura ANT-owskich diagnoz. Jej źródłem jest przyzwolenie na wieloparadygmatyczność w diagnozowaniu, a w jego ramach na korzystanie z etnografii, etnometodologii, antropologicznych badań terenowych, realizowanych w różnych kontekstach filozoficznych[8]. Jeśli na przykład przedmiotem poznania są określone praktyki edukacyjne, wówczas badacza interesuje ich usytuowanie w różnych kontekstach (społecznym, ekonomicznym, politycznym, kulturowym), rozpoznawanych we wzajemnym powiązaniu (o ile ma ono miejsce), tworzącym swego rodzaju dynamiczną sieć. W teorii Latoura sieć to zestaw relacji pomiędzy aktorami, obejmujący transformacje, translacje, transmutacje[9]. Ich dynamika przekłada się na „konstrukcję" sieci, która „zależy od rodzaju działania, przepływającego od jednego [aktora] do drugiego, stąd słowa »sieć« (net) i »praca« (work)"[10]. Społeczny aktor jawi się w niej jako swoisty „rezultat relacji", posiadający moc oddziaływania na nici łączące go z innymi aktorami. W efekcie sieć „jest tym, co powoduje, że ludzie trzymają się razem"[11].

W opisach konstrukcji ANT nierzadko pojawiają się metafory, których istotą jest „rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy"[12]. Metaforą, ale tylko metaforą (!) często wykorzystywaną w związku z ANT jest pajęcza sieć, po którą sięga się, próbując określić ontologię ANT po to, by uchwycić jej w pełni relacyjny charakter, pokazać że wszystkie obiekty są efektami wzajemnych interakcji[13]. Wiążąc się ze sobą (jako różne punkty) poprzez sploty oraz skrzyżowania nitek i węzłów, tworzą konstrukt stanowiący jedność i funkcjonujący jako całość. W związku z tym wszelkie „drgania", nawet te zainicjowane na peryferiach sieci, są przenoszone do miejsca centralnego.

[6] B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, przekład A. Derra, Wyd. Universitas, Kraków 2010, s. 11.

[7] T. S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, przekł. H. Ostromęcka, Wyd. Aletheia, Warszawa 2009.

[8] K. Abriszewski, *Splatając na nowo ANT. Wstęp do „Splatając na nowo to, co społeczne"* [w:] B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, Wyd. Universitas, Kraków 2010, s. XVI.

[9] B. Latour, *Splatając na nowo…*, op. cit., s. 184-185, 188-190.

[10] *Ibidem*, s. 206. B. Latour twierdzi, że zgodnie z ideą sieci raczej powinno się mówić worknet zamiast network.

[11] K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka*, Wyd. Uniwersitas, Kraków 2012, s. 10.

[12] G. Lackoff, M. Johnson, przekł. T.P. Krzeszowski, *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa 1988, s. 27.

[13] K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość…*, op. cit., s. 89.

Podsumowując, podstawowymi własnościami ANT są: (1) sieć stanowi rezultat relacji między różnymi bytami; (2) musi ona być tak skonstruowana, by: (a) siłę wiązań można było kontrolować za pomocą testów; (b) małe wysiłki zamieniała w większe skutki; (c) drobne informacje przenosiła do strategicznego miejsca określanego w ANT mianem „centrum kalkulacyjnego[14]; (3) relacje ustabilizowane, zamknięte w tzw. „czarnej skrzynce", tworzą jedność, czyli aktora, tym samym „nie ma grup, jedynie są procesy grupotwórcze"[15].

2. Diagnozowanie w świetle ANT - przypadek egzaminów

Z perspektywy ANT diagnozowanie edukacyjne oznacza nie tylko poznawanie prowadzonego w szkołach kształcenia i wychowania, ale także poznawanie edukacyjnych kontekstów, czyli szkolnej edukacji w jej powiązaniu politycznym, ekonomicznym, społecznym, kulturowym z otaczającym ją światem. ANT bowiem pozwala na poznawanie interakcji łączących te dwa „byty" - edukację i kontekst. Przykładem takich wzajemnie się przenikających relacji jest przywołane przez H. Szaleńca (za R. J. Stigginsem) filtrowanie odbywające się w dwu kierunkach: w dół i w górę. Filtrowanie w dół polega na przenikaniu do szkół wiedzy (na użytek rekrutacji oraz diagnozy edukacji na poziomie krajowym i wojewódzkim) zgromadzonej przez CKE (Centralną Komisję Egzaminacyjną) oraz okręgowe komisje egzaminacyjne. Filtrowanie w górę to transportowanie wiedzy o wewnątrzszkolnym diagnozowaniu do komisji egzaminacyjnych i organów nadzorujących, odbywające się poprzez nauczycieli-egzaminatorów lub kuratorów[16]. Jako punkt wyjścia do analizy sieci diagnoz przyjmę filtrowanie w dół i diagnozowanie prowadzone na szczeblu krajowym.

2.1. Wiązanie z centrum ku peryferiom

Z centrum kalkulacyjnego, jakim z ANT-owskiej perspektywy jest ministerstwo edukacji, mocą rozporządzeń spływają do szkół polecenia przeprowadzenia egzaminów, uprzednio przygotowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i okręgowe komisje egzaminacyjne. W miarę przemieszczania się na coraz niższe szczeble edukacji, zagęszcza się sieć powiązań ludzi i instytucji. Zarządzanie nią przez centrum kalkulacyjne przekłada się na sprawowanie kontroli nad pracą egzaminatorów w komisjach egzaminacyjnych oraz uczniów i nauczycieli w szkołach. W tym celu centrum wykorzystuje nie tylko urządzenia techniczne, lecz także „wszystkie negocjacje, intrygi, kalkulacje, akty perswazji i przemocy, dzięki którym aktor czy też siła przyznają sobie lub powodują, że zostaje im nadana władza, by mówić lub działać w imieniu innego aktora lub siły"[17].

[14] *Ibidem*, s. 21-22.

[15] K. Abriszewski, *Splatając na nowo ANT…*, op. cit. s. XX.

[16] R.J. Stiggins, *Two disciplines of educational Assesment*. Podaję za: H. Szaleniec, *Refleksje na temat rozwoju systemu egzaminacyjnego* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów…*, op. cit., s. 191-192.

[17] K. Abriszewski, *Wszystko otwarte na nowo*, Wyd. Nauk. UMK, Toruń 2010, s. 24.

Narzędziem kontroli w sieci diagnozowania edukacyjnego (podobnie jak w ANT) jest test. W komisjach egzaminacyjnych jakość testu świadczy o profesjonalizmie egzaminatorów, którzy go skonstruowali; w szkołach mierzy on skuteczność kształcenia według wymagań, spełnienie przez uczniów edukacyjnych standardów i jakość pracy nauczycieli. Ponadto, i w szkołach, i w komisjach ów test nieformalnie sprawdza gotowość uczniów, nauczycieli oraz egzaminatorów do podporządkowania się ministerialnym zaleceniom. Rangę testu i znaczenie egzaminacyjnego wyniku podnosi nadany im status podstawowego (a często jedynego) kryterium w rekrutacji do szkół wyższego szczebla. A skoro „uczniowie, nauczyciele i administracja oświatowa wierzą i uważają, że wyniki testowania są istotne - pisze H. Szaleniec, powołując się na sformułowane przez G. Madausa zasady - to nieważne, czy to rzeczywiście prawda czy fałsz. Wpływ [egzaminów na instytucje egzaminacyjne] powodowany jest przez to, jak ludzie postrzegają doniosłość egzaminu”[18]. I dlatego kształcenie w szkole polega przede wszystkim na przygotowaniu do niego.

2.2. Aktorzy sieci - mediatorzy

Wszyscy uczestnicy egzaminów szkolnych odgrywają określone role społeczne; zgod-nie z ANT są one „rezultatami relacji” obowiązujących w sieci egzaminów, w których ich uczestnikom przypada w udziale rola szczególna - bycia mediatorami. W słownikach mediatorem określa się osobę bezstronną, pozostającą bez wpływu na wynik rozmów pomiędzy stronami konfliktu, będącą pośrednikiem, pojednawcą, rozjemcą[19]. Według Latoura, mediatorzy zawiązują transakcje, dzięki którym współistnieją[20], tworząc wspólny świat[21]. Są, jak pisze, „bytami, które gromadzą i wiążą zbiorowość, działając na obszarze określanym dotychczas przez to, co społeczne, co jednak ograniczało się do już zestandaryzowanych form zbiorowisk”[22]. Tym stwierdzeniem odcina się od Parsonsowskiego modelu funkcjonalno-strukturalnego zakładającego, że poznanie jakichś przyczyn umożliwia przewidywanie określonych skutków, a normy i edukacyjne standardy obligują społecznych aktorów do odtwarzania ról, czyniąc zachowania jednostek przewidywalnymi[23]. Zgodnie z tymi społecznie akceptowanymi „zasadami” nauczyciele „realizują” program, „przerabiają” podręczniki i wraz z uczniami dążą do spełnienia ustalonych odgórnie wymagań egzaminacyjnych, gdyż jedni i drudzy widzą w tym jakieś korzyści[24]. Natomiast ANT odrzuca związki przyczynowo-skutkowe, wprowadzając

[18] G. Madaus, *The influence of testing on the curriculum*, Chicago 1988. Podaję za: H. Szaleniec, *Wyniki egzaminu a ewaluacja zewnętrzna szkoły* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Wyd. gRUPA TOMAMI, Kraków 2011, s. 42.

[19] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i obcojęzycznych*, www.slownik-online.pl/kopalinski; *Słownik języka polskiego PWN*, www.sjp.pwn.pl/slownik/2567305.

[20] B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne…*, op. cit., s. 153.

[21] *Ibidem*, s. 167.

[22] *Ibidem*, s. 350.

[23] K.-J. Tillman, *Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przekł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 118-126.

[24] M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. UG, Gdańsk 2011, s. 130.

właśnie mediatorów, którzy przekształcają, tłumaczą, zakłócają i modyfikują znaczenia zdarzeń, okoliczności, precedensów[25]. Z racji podejmowanego działania, którego sami są źródłem, dają się poznać jako aktorzy aktywni[26], „wyposażeni w zdolność translacji tego, co przenoszą - zdolność redefiniowania, przegrupowywania, [ale] także zdrady"[27].

W przypadku egzaminów przykładowymi mediatorami są: (1) uczniowie i nauczyciele modelujący treści kształcenia odpowiednio do egzaminacyjnych wymagań; (2) konstruktorzy zadań, którzy budując je, wiążą standardy wymagań z wiedzą i umiejętnościami konkretnych uczniów prezentowanymi na egzaminie; (2) testy - z chwilą ich użycia podczas egzaminu zaczynają pośredniczyć między egzaminacyjnymi wymaganiami a wiedzą uczniów; (3) egzaminatorzy sprawdzający prace - rozwiązania zadań łączą ze schematem odpowiedzi (tzw. kluczem)[28]; (4) egzaminatorzy zatrudnieni w okręgowych komisjach egzaminacyjnych - wiążą rozkłady wyników z regułami analiz statystycznych; (5) Centralna Komisja Egzaminacyjna i okręgowe komisje egzaminacyjne - uwikłane w zbiurokratyzowany (w rozumieniu R.K. Mertona[29]) zinstytucjonalizowany system oceniania zewnętrznego, wiążą edukację z polityką. ANT zwraca uwagę, że ich działania, choć odgórnie zaplanowane, cechuje pewna dynamika oraz zmienność w czasie, dlatego Latour postuluje śledzenie losów mediatorów przez cały czas, aż do chwili powstania ostatecznej wersji raportu z badań[30]. Ta zmienność i (do pewnego stopnia) nieprzewidywalność cechuje także wytwory ich pracy. Choć są one normowane przez standardy wymagań (programowych, egzaminacyjnych) i procedury (egzaminacyjne i instytucjonalne), co i raz wymykają się tym regulacjom.

2.3. Egzamin jako translacja

Tym, co mediatorów łączy i skłania do współistnienia, jest translacja[31]. Znaczeniowo obejmuje ona nie tylko procesy wiązania ze sobą różnych aktorów (ANT nazywa to przyłączaniem sojuszników), ale również dotyczy wszystkich operacji łączenia ludzi i urządzeń technicznych, co przykładowo ma miejsce podczas: (a) stwarzania reprezentacji (polega ona na zamianie obiektu na zapis za pomocą urządzenia zapisującego); (b) pełnienia funkcji rzecznika (polityk mówi w imieniu wyborców)[32]. W sytuacji egzaminu przykładem translacji jest egzaminacyjny wynik; „mówi" on w imieniu nauczyciela

[25] B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne…*, op. cit., s. 83.

[26] *Ibidem*, s. 186.

[27] B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, przekł. M. Gdula, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 20101, s. 117.

[28] H. Szaleniec, D. Węziak-Białowolska, *Czy e-ocenianie może zapewnić większą rzetelność punktowania?* [w:] B. Niemierko, M.K Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli,* Wyd. gRUPA TOMAMI, Kraków 2008, s. 56.

[29] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 198-256.

[30] B. Latour, *Splatając na nowo…*, op. cit., s. 183.

[31] *Ibidem*, s. 154-155.

[32] *Ibidem*, s. 25.

i ucznia, gdyż jest interpretowany jako reprezentacja umiejętności dydaktycznych tego pierwszego i ocena tego drugiego. Natomiast reprezentacją szkoły jest wynik tej placówki umieszczony na skali staninowej.

Translacje egzaminacyjne przebiegają jako filtrowanie w dół, ponieważ zostały zapoczątkowane przez ministerialne rozporządzenie powołujące CKE i wyznaczające jej określone zadania[33]. Niektóre spośród tych zadań są przekazywane w dół egzaminacyjnej hierarchii, na przykład do konstruktorów zadań, którzy zakres treściowy programu kształcenia oraz wymagania programowe (i egzaminacyjne) próbują przełożyć na treść zadań testowych. Celowo używam określenia „próbują", gdyż ów przekład okazuje się trudnym wyzwaniem z tej racji, że „nie wszystkie umiejętności jednakowo łatwo poddają się sprawdzaniu zewnętrznemu. [W związku z czym] sprawdzane są te umiejętności, które są łatwe i ekonomiczne w badaniu na egzaminach zewnętrznych"[34]. Innym przykładem są translacje dokonywane przez komisje egzaminacyjne zbierające wyniki pomiaru i dokonujące ich analizy po to, by mówiąc w imieniu uczniów, pokazywały ich osiągnięcia w zakresie wiedzy i umiejętności wyznaczonych egzaminacyjnymi standardami wymagań. Te informacje przekazują nie tylko „do góry", czyli do ministerstwa, ale także szeroko je rozpowszechniają „w dół" do innych zainteresowanych nimi odbiorców - do kuratoriów, szkół, poszczególnych dyrektorów, jednostkowych uczniów, nauczycieli itd. Henryk Szaleniec zwraca uwagę na to, że w kierowanych do szkół informacjach o wynikach egzaminów, nadal dominuje opis ilościowy, w związku z czym „poważną trudność stanowi określenie, jakie umiejętności opanowali uczniowie, jeżeli uzyskali konkretny wynik na egzaminie"[35]. Co nie przeszkadza sięgać po te ilościowo określone wyniki egzaminu kuratoriom sprawującym nadzór pedagogiczny i traktującym je jako przesłankę przydatną w pracy ze szkołami oraz niepodważalny argument w prowadzeniu lokalnej polityki oświatowej[36].

Latour zaznacza, że translacją może być również nabywanie przez poszczególnych aktorów nowych acz specyficznych kompetencji, takich, które pozwalają im działać jako całość w połączeniu z nowym sojusznikiem/kooperantem. W przypadku egzaminów uczniowie, doskonaląc umiejętność rozwiązywania zadań testowych o różnej konstrukcji, nabywają obycia testowego; dzięki niemu lepiej „kooperują" i z testem jako narzędziem, i z egzaminatorami, którzy analizując odpowiedź, mogą przyjąć, iż w jej formułowaniu nie przeszkodziły zmagania egzaminowanych z konstrukcją zadania. Z kolei ze strony nauczycieli oczekuje się, że nabywszy kompetencji analizowania wyników egzaminów, będą doskonalić umiejętność ich interpretowania i przekładania na warsztat dydaktyczny, co powinno polegać na kształceniu wyrównującym uczniowskie braki edukacyjne zdiagnozowane podczas egzaminu. Korzyści z udziału w egzaminach odnoszą też egzaminatorzy - podnosząc umiejętności

[33] CKE i okręgowe komisje egzaminacyjne powołano na mocy ustawy O zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 25 lipca 1998 r. (Dz.U. nr 117 poz.759). www.cke.edu.pl.

[34] H. Szaleniec, *Wyniki egzaminu a ewaluacja zewnętrzna…*, op. cit., s. 45.

[35] H. Szaleniec, *Dylematy rozwoju systemu egzaminów w Polsce*, „Egzaminy naszych uczniów"…, op. cit., s. 10.

[36] Ibidem, K. Stróżyński, *Wiarygodność diagnostyki edukacyjnej [*w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów…*, op. cit., s. 290 i nast.

w konstruowaniu i sprawdzaniu zadań, podwyższają jakość arkuszy, zaś będąc nauczycielami-egzaminatorami sprawdzającymi arkusze, wiedzę o egzaminach przenoszą na grunt codziennej pracy na lekcji z uczniami.

3. Odpowiedzi z peryferyjnych ośrodków diagnozowania

Przedstawiony powyżej opis wiązań egzaminacyjno-diagnostycznych odzwierciedlał filtrowanie w dół - kierunek wyznaczony przez centrum kalkulacyjne. Z perspektywy ANT jest nim ministerstwo zarządzające (poprzez CKE i okręgowe komisje egzaminacyjne) systemem oceniania zewnętrznego oraz kierujące przebiegiem kształcenia, m.in. poprzez podstawę programową i inne rozporządzenia wysyłane na bieżąco do szkół. Tymczasem ANT zwraca uwagę na to, że sieć, będąc rezultatem relacji miedzy bytami, tworzy jedność tylko wtedy, kiedy działania aktora usytuowanego także na jej peryferiach są odczuwane przez centrum. Kim zatem są aktorzy-mediatorzy oddolnie konstruujący diagnostyczną sieć i jakich dokonują translacji?

3.1. Aktorzy - mediatorzy

Aktorami są te same osoby co opisani już powyżej mediatorzy sieci konstruowanej od centrum ku peryferiom, czyli uczestnicy egzaminów - egzaminatorzy, kuratorzy, metodycy, nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Jednak różnica polega na tym, że teraz z ich strony oczekuje się inicjatyw podejmowanych w odpowiedzi na wysyłane z centrum impulsy, w dalszej kolejności wychwytywane zwrotnie przez centrum decyzyjne. Henryk Szaleniec, obserwując praktyki edukacyjne, stwierdza, że znaczenie tych „odpowiedzi" dla przebiegu kształcenia i diagnozowania jest mniejsze od wpływu, jaki wywierają na nie egzaminy[37]. Uwzględniając nadawane każdemu z nich znaczenia, to pierwsze określane jest „powszednim", a drugie - „doniosłym"[38].

3.2. Translacje

Jakich zatem owi aktorzy dokonują powszednich translacji? Idąc dalej tropem lektur i prac H. Szaleńca, wyróżnię dwa aspekty diagnostycznych translacji: diagnozowanie realizowane jako klasometria oraz etyczne aspekty diagnozowania.

Klasometria

Nauczycielskie translacje są prowadzone z pomocą klasometrii w celu, jak pisze G. Szyling, „ograniczenia napięć, jakie występują między wywiedzioną z psychometrii teorią pomiaru dydaktycznego a nauczycielskimi praktykami oceniania"[39]. Te klasometryczne translacje umożliwiają, m.in.: (1) pozyskiwanie informacji o kontekście kształcenia[40], czyli o powiązaniach szkoły

[37] G. Madaus, *The influence of testing on the curriculum*, Chicago 1988. Podaję za: H. Szaleniec, *Wyniki egzaminu a ewaluacja…*, op. cit., s. 39.

[38] B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic…*, op. cit., s. 252.

[39] G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 77.

[40] B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, War-szawa 2007, s. 303.

z środowiskiem pozaszkolnym; (2) łączenie danych pochodzących z różnych źródeł (np. z egzaminów), zgromadzonych w różnym czasie i przy różnych okazjach[41]. Jednak z związku wysoką rangą nadawaną egzaminom klasometria upodabnia się do nich, w czym znaczący jest udział nauczycieli-egzaminatorów biorących udział w zewnętrznym ocenianiu[42]. Korzystając bowiem ze zdobytego doświadczenia, przenoszą do klasometrii konstrukty egzaminacyjnych zadań. Tym samym ograniczają właściwe jej szerokie spektrum metod poznania do pomiaru dydaktycznego i do testu zbudowanego na wzór egzaminacyjnych arkuszy. Co więcej, kierowanie się w kształceniu egzaminacyjnymi standardami może sprzyjać zawężaniu programu nauczania do wymagań egzaminacyjnych[43] - przestrzega H. Szaleniec, opierając swoje obawy na wynikach badań przeprowadzonych przez G. Madausa. Wynika z nich, że w sytuacji, w której kształcenie zostaje zdominowane przez przygotowanie do egzaminów, dochodzi de facto do definiowania programu nauczania przez egzaminy i do „przesunięcia kontroli nad programem nauczania do instytucji, która przygotowuje i przeprowadza egzamin"[44]. Przed czym skądinąd przestrzega także Krzysztof Konarzewski, kreśląc na podstawie wyników badań własnych „czarny scenariusz" przewidujący „coraz więcej przygotowań do egzaminu, coraz lepsze wyniki egzaminacyjne i coraz gorsze wykształcenie absolwentów"[45]. Ostatecznie egzamin, choć powinien być tylko jednym z ilościowych wskaźników wykorzystywanych w zewnętrznej ewaluacji szkoły, staje się dominującym wskaźnikiem diagnozy; szkoła zaś okazuje się niezdolna do wypracowania własnych diagnoz równoważących diagnozy egzaminacyjne i skutecznie z nimi konkurujących.

Aspekty etyczne

Dostrzeganymi przez H. Szaleńca na płaszczyźnie diagnostyki drogami autentycznie łączącymi „świat szkolnej codzienności" ze „światem egzaminów", są postawy etyczne uczestników diagnozowania (a więc i klasometrii) wobec siebie i drugich. Zainicjowane na diagnostycznych peryferiach (w klasie, w szkole), przenikają do centrum, przyjmując (wyróżnione przez Szaleńca) postaci: odpowiedzialności, zaufania i oszustwa. Duże znaczenie przypisuje on odpowiedzialności spoczywającej na nauczycielu wobec uczniów za jakość kształcenia oraz za komunikowanie im diagnoz (szkolnych i egzaminacyjnych), podczas którego uważnie słucha tego, co także pozawerbalnie chcą mu powiedzieć wychowankowie[46].

---

[41] M. Daszkiewicz, *Pierwsze kroki „klasometrii"* [w:] B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Wyd. PTDE Kraków 2004, s. 122-123, 126.

[42] H. Szaleniec, *Wyniki egzaminu a ewaluacja…*, op. cit., s. 46.

[43] H. Szaleniec, *Dylematy rozwoju systemu egzaminów w Polsce*, cz. II. „Egzaminy naszych uczniów. Kwartalnik dla dyrektorów i nauczycieli" nr 3/2008 s. 6; www.cke-efs.pl/file.php/28/Kwartalniki_3_2008/3_dla_nauczycieli_dyrektorow.pdf)

[44] G. Madaus, *The influence of testing on the curriculum…*, op. cit., s. 42.

[45] K. Konarzewski, *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2008/2, s. 7.

[46] H. Szaleniec, *Jak komunikować uczniom wyniki egzaminów*, WSiP, Warszawa 2004, s. 39.

Oszustwo ukazuje jako destrukcyjny skutek presji sukcesu, nacisków rodziny, ale i też lenistwa, oraz jako przejaw nieetycznych zachowań nauczycieli (Szaleniec zalicza do nich m.in. kształcenie „pod" i „przez" test). Obecne zarówno podczas klasometrii, jak i egzaminów zakłóca diagnostyczne czynności, prowadząc do powstania błędnych diagnoz. Dlatego jako konieczną postuluje „wieloletnią systematyczną pracę prowadzącą do zmian postaw uczniów względem oszustwa egzaminacyjnego"[47]. Działaniami, jak stwierdza, które w tym celu już podjęto, są: urealnienie wymagań, wprowadzenie zespołów nadzorujących oraz unieważnienia egzaminu w przypadku niesamodzielności pracy z testem[48]. Są one jednak odpowiedziami centrum na informacje o przypadkach oszustw docierające doń z usytuowanych peryferyjnie obszarów diagnozowania. Nie są zatem działaniami zainicjowanymi oddolnie, np. przez uczniów.

Zaufanie jest tym, co łączy aktorów i zarazem najsilniej spaja sieć, aczkolwiek i w tym zakresie dominuje aktywność centrum. By podnieść zaufanie peryferiów do swoich posunięć, m.in.: (a) podejmuje próby modyfikowania zadań stosowanych w egzaminach zewnętrznych tak, by mogły dać szanse kreatywnym uczniom; (b) zwiększa jawność (przezroczystość) egzaminów poprzez np. udostępnianie wglądu w „egzaminacyjną kuchnię", publikowanie większości egzaminacyjnych zadań[49]; (c) podnosi rzetelność egzaminu, również dzięki wyeliminowaniu egzaminacyjnego oszustwa[50]. Centrum oddolnym diagnozom ufa, ale zachowuje wobec nich dużą ostrożność, graniczącą z nieufnością. Jak widać, w splataniu sieci wzajemnych translacji diagnozowanie z centrum dominuje nad diagnostycznymi peryferiami.

4. Splatanie na płaszczyźnie diagnostyki - zadania na przyszłość

Jeśli mediatorami są ludzie, wówczas trudno przewidzieć z całą pewnością, jakich dokonają translacji, zanim zostaną sformułowane nauczycielskie diagnozy bądź ogłoszone egzaminacyjne wyniki. Mimo tej (do pewnego stopnia) nieprzewidywalności, jedne i drugie wpływają na budowanie środowiska uczenia się, motywują do wysiłku intelektualnego, kreują relacje społeczne między uczniami w klasie oraz między uczniami a nauczycielami[51]. Jako interpretacje faktów społecznie konstruowanych, ich diagnozy „przemieszczają się" pomiędzy różnymi szczeblami „diagnostycznej hierarchii" i pozostają z nimi w interakcji. Ale w świetle ANT mediatorami okazują się także standaryzowane arkusze egzaminacyjne przenikające do kształcenia i oceniania wewnątrzszkolnego. Stąd ważnym zadaniem staje się niedoprowadzenie do zdominowania kształcenia przez przygotowanie do testu, „zachowanie równo-wagi w kształceniu umiejętności i przewidzianych obowiązującą podstawą programową, programem szkoły, wybranym programem nauczania

[47] H. Szaleniec, *Oszukiwanie na egzaminie istotnym źródłem majowej porażki* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych. Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*, Wyd. gRUPA TO-MAMI, Kraków 2006, s. 211.

[48] H. Szaleniec, *Refleksje na temat rozwoju systemu egzaminów…*, op. cit., s. 192.

[49] *Ibidem*, s. 202.

[50] H. Szaleniec, *Oszukiwanie na egzaminie istotnym źródłem majowej…*, op. cit., s. 197.

[51] H. Szaleniec, *Wyniki egzaminu a ewaluacja…*, op. cit., s. 39.

i przygotowanie uczniów do egzaminu"[52]. Potencjalnie dane z egzaminów mogą wspierać i wzajemnie dopełniać się z informacjami uzyskanymi w toku nauczycielskich badań własnych[53], co w rzeczywistości staje się możliwe dzięki otwartości mediatorów na wzajemne translacje.

W związku z tym przed nauczycielami pojawia się ważne zadanie - przekazywania do centrum decyzyjnego (filtrowanie w górę) doświadczeń wyniesionych z pracy w szkole, diagnoz i wyników autoewaluacji, pozyskanych dzięki badaniom własnym prowadzonym samodzielnie i metodologicznie poprawnie. Jednak usytuowanie nauczycieli na peryferiach diagnostycznej sieci, wymaga wzmocnień wspomagających filtrowanie diagnoz w górę, do centrum. W tym celu konieczne jest podjęcie działań powiększających rangę nauczycielskich wyników badań własnych, nadanie im większej „mocy", m.in. przez wsparcie ich wiedzą ekspercką, twierdzi Szaleniec[54]. Tu jednak pojawiają się trudności. Otóż płynące do centrum decyzyjnego nieliczne translacje ze strony nauczycieli-mediatorów są ubogie, a najczęściej ich brak. Eksperci natomiast (z wielu powodów) niechętnie włączają się w pogłębione badania szkoły, przykładowo realizowane jako badania etnograficzne; a jeśli już tego zadania się podejmują - ograniczają się do ankieterskiego badania opinii. W efekcie diagnozy przenikające ze szkół-jako-peryferiów-sieci do centrum stają się przewidywalne (decyduje o nich konstrukcja kwestionariusza) i sporadyczne, a najczęściej - zostają w obrębie peryferiów zamknięte. Ostatecznie peryferia, niepotrafiące uwolnić się od prowadzonego przez centrum diagnozowania w postaci egzaminów, sprawiają wrażenie omotanych nimi. Zapatrzone w nie, tkwią ubezwłasnowolnione, zamknięte w sieci utkanej przez centrum, które wszakże z peryferiów czerpie uzasadnienie dla swego bytu; w świetle ANT takie usytuowanie centrum określa się jako „perwersyjne upodobanie do marginesów"[55].

Na koniec kilka słów o konferencjach PTDE dlatego, że podczas tej ostatniej pojawia się m.in. tematyka diagnozowania w kontekście ANT. W ciągu wielu lat zdołały one powiązać diagnostów siecią o konstrukcji zrównoważonej przynajmniej w zakresie tematów poszczególnych zjazdów (problematyka zgłaszanych referatów nie zawsze tę równowagę utrzymuje). Te spotkania są dobrowolne, odbywają się w aurze dzielenia się wiedzą i diagnostycznym doświadczeniem wynoszonym z filtrowania w górę i w dół. To powoduje, że konferencyjne interakcje „nie rozgrywają się między [rozłącznymi] domenami ontologicznymi, lecz raczej wiążą się z krążeniem po sieci translacji"[56]. Sieci, w której teoria Latoura w wielu punktach współbrzmi z poglądami H. Szaleńca, uważnie śledzącego nieustanne „stawanie się" diagnostyki edukacyjnej, zachęcającego do włączania dobrych i sprawdzonych innowacji do diagnozowania oraz do przeplatania się diagnoz nauczycielskich z egzaminacyjnymi. Jednak budowanie sieci w ramach konferencji, to „nie tylko

[52] H. Szaleniec, *Wyniki egzaminu a ewaluacja…*, op. cit., s. 46.

[53] H. Szaleniec, *Jak komunikować wyniki…*, op. cit., s. 17.

[54] H. Szaleniec, *Refleksje na temat rozwoju systemu egzaminacyjnego…*, op. cit., s. 186.

[55] B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowocześni…*, op. cit., s. 174.

[56] K. Abriszewski, *Poznanie, zbiorowość, polityka…*, op. cit., s. 47.

szereg pozytywnych procesów tworzenia wiązań, ale także ich przekształcanie (wzmacnianie, osłabianie) i niszczenie"[57]. Potrzeba więc, jak w każdej sieci, panującego nad nią centrum; tego upatruję w osobie Bolesława Niemierki - z jednej strony inspirującego do diagnostycznych poszukiwań, a zarazem z drugiej - uważnie wysłuchującego napływających translacji, nawet tych docierających z diagnostycznych peryferiów. Zachowując otwartość na nowych sojuszników, powiększa moc „diagnostycznej sieci", ale i też jej wiązania kontroluje, by uchronić ją przed chaosem i rozpadem[58]. Pora więc, by po (wybiórczym) przedstawieniu diagnozowania w świetle ANT zapytać: co o odczytaniu dynamiki diagnostyki edukacyjnej przez pryzmat teorii B. Latoura splecionej z poglądami H. Szaleńca sądzi Bolesław Niemierko?

[57] K. Abriszewski, *Wszystko otwarte na nowo…*, op. cit., s. 32.

[58] B. Latour, *Splatając na nowo…*, op. cit., s. 26.