

ŁUKASZ REMISIEWICZ

Uniwersytet Gdański

W stronę holistycznej socjologicznej teorii egzaminu

Egzamin to zjawisko społeczne. Zarówno w skali mikro (do jego przeprowadzenia potrzebne są co najmniej dwie osoby – egzaminator i egzaminowany), jak i w skali makro (wyniki egzaminów są narzędziem stratyfikacji społecznej). Nie jest on, w perspektywie holistycznej, przedmiotem zainteresowania socjologii ani w Polsce, ani na świecie. Nie ma subdyscypliny o nazwie „socjologia egzaminu”, a nawet w socjologii wychowania brakuje pogłębionych studiów z tego zakresu. Istnieją rzecz jasna publikacje odnoszące się do oceniania w kontekście społecznym roli egzaminów w makroskali i innych pojedynczych aspektów czynności egzaminowania. W tej pracy pragnę zasygnalizować wielość perspektyw, poczynając od klasycznych studiów M. Webera i K. Marksa, współczesnych makroteorii R. Collinsa i R. P. Dore’a oraz postmodernistycznej twórczości M. Foucaulta. Teorie te posłużą do nakreślenia wstępnych warunków, jakie musiałaby spełniać holistyczna socjologiczna teoria egzaminu.

Istnieje wiele teorii socjologicznych, na podstawie których można byłoby analizować poruszane zagadnienie. Wybrano jednak te, których autorzy, choćby w marginalnym stopniu, poruszyli zagadnienie egzaminu wprost. Jak sądzę, zdejmuje to przynajmniej w części odpowiedzialność za ewentualne nadinterpretacje tych koncepcji i teorii, które nie poruszały wątku egzaminów, a w obrębie których można by doszukiwać się miejsca dla egzaminu. Wyjątek stanowi koncepcja kredencjalizmu, która nie odnosi się do egzaminów, lecz do dyplomów. Obydwa zjawiska wydają się jednak na tyle bliskie, a kredencjalizm na tyle znany i oryginalny, że warto mimo wszystko go tutaj omówić.

Egzamin – zjawisko przemilczane

Egzamin, oprócz swoich oczywistych odniesień psychologicznych i pedagogicznych, jest także faktem społecznym. Powstał z pobudek społecznych i funkcjonuje w rzeczywistości mikro- i makrospołecznej. Poszukując literatury, udało mi się znaleźć tylko dwie prace hiszpańskojęzyczne, z których w jednej użyto tego wyrażenia (*sociologia del examen*) w tytule (Iglesias 2009), w drugiej zaś pojęcie „egzamin” występuje jako tytuł podrozdziału (Castillo 2006).

Dlaczego fenomen egzaminu jest pomijany? Wydaje się, że jest to wynik jednego z dwóch błędów. Błąd pierwszy nazwę „błędem pozornego nasycenia”. Dyscypliny nauk społecznych, takie jak wspomniana psychologia lub pedagogika, poświęcają egzaminowi bardzo wiele miejsca. Od popularnych przewodników radzących, jak efektywnie uczyć się do egzaminów, przez analizy korelacji wyników różnych egzaminów z najbardziej oryginalnymi zmiennymi, po szczegółowe zagadnienia diagnostyki szkolnej. Może to rodzić poczucie, że wszystko na temat egzaminu mogą powiedzieć, powiedziały, mówią lub mówić będą psychologia i pedagogika. Pogląd ten jest jednak złudny, o czym świadczy zjawisko „granicy przestrzennej”.

Jak łatwo zauważyć, wszystkie wspomniane wyżej studia ograniczają się do środowiska szkolnego, do rzeczywistości szkolnej, do funkcjonowania szkoły. Egzamin nie jest jednak tylko domeną szkoły, choć ta perspektywa może wydawać się dominująca. Egzamin na prawo jazdy, egzaminy na studiach, egzaminy czeladnicze, egzaminy na maklera, członka rady nadzorczej, ratownika medycznego, tłumacza przysięgłego czy rzeczoznawcę, to tylko nieliczne z wielu rodzajów egzaminów, które niemal każdego dnia odbywają się poza szkolną rzeczywistością. Jak się wydaje, także rozmowa kwalifikacyjna może zostać uznana za rodzaj egzaminu, co oczywiście nie jest myślą rewolucyjną, ale rozszerza perspektywę prowadzonych tu rozważań.

Istnieje także błąd drugi, który nazywam „błędem niewłaściwej percepcji”. W świadomości społecznej egzystuje intuicyjne przekonanie, że choć socjologia posiada narzędzia do analizy zjawisk edukacyjnych, to jej badania są niewiążące dla środowisk wychowawczych. Psycholog i pedagog to funkcje, które na stałe wpisane są w prace szkoły. O przypadkach zatrudniania socjologów w szkole nie słychać, choć procesy grupowe także odgrywają ważną rolę w jej działaniu. Jednak to pedagogika jest uważana za najważniejszą naukę, która daje asumpt do wskazań normatywnych w zakresie działań wychowawczych. Socjologia, jeśli już, uważana jest tutaj za naukę pomocniczą, przydatną jedynie w zakresie interpretacji teoretycznej badań wykonanych przy użyciu metod ilościowych. Toteż badania czysto socjologiczne nad zagadnieniem egzaminu, który w działaniach wychowawczo-edukacyjnych odgrywa znaczącą rolę, mogą wydawać się co najmniej niepraktyczne.

Oba te błędy uruchamiają swoisty ciąg zdarzeń, który może blokować socjologiczną analizę tego zagadnienia. Ciąg ten przedstawia się następująco: egzamin to

zjawisko związane ze szkołą, szkoła to miejsce działań wychowawczych, wychowanie zaś to domena pedagogiki. Dlatego warto prześledzić, w jaki sposób z perspektywy socjologicznej można rozumieć zagadnienie egzaminu, jakie z tym rozumieniem mogą wiązać się problemy i jakich metod socjologicznych do analizy zagadnienia można użyć.

Pojęcie egzaminu w perspektywie społecznej nie jest zagadnieniem popularnym, lecz nie jest też zagadnieniem całkowicie przemilczanym. Autorzy, nawet ci nie będący socjologami, zdają sobie sprawę ze społecznych przyczyn i konsekwencji istnienia zjawiska. Nie zauważają jednak wszystkich problemów z nim związanych, w rozwiązaniu których dużą rolę mogłaby mieć właśnie socjologia, ponieważ dysponuje ona wieloma jakościowymi i ilościowymi metodami przydatnymi do analizy tego fenomenu. J. Pieter pisze:

W rozumieniu powszednim – gdy mowa o egzaminach – chodzi o poznawanie i ocenę stanu wiedzy uczniów przez nauczycieli. A więc egzamin składa się – logicznie i praktycznie rzecz biorąc – z dwóch części względnie etapów, którymi są: poznawanie faktycznego stanu wiedzy oraz jego wartościowanie (ocenie) (Pieter 1973, s. 18).

Ocenianie zaś to „porównywanie z pewnym wzorcem” (Boczkowski 2011, s. 73). Już w pracy J. Pietera mamy krótką wzmiankę na temat „społecznej funkcji egzaminów”, jak zatytułowany jest niespełna dwustronicowy podrozdział (Pieter 1973). Autor zauważa między innymi, że coraz to nowe egzaminy, stojące na drodze młodego człowieka w trakcie jego edukacji, są społecznie usprawiedliwionymi siłami selekcji. Autor ma na myśli, że z jednej strony egzaminy chronią społeczeństwo przed niekompetentnymi pracownikami, z drugiej zaś są źródłem dystrybucji nagród za uzyskaną wiedzę pomocną w dalszym awansie społecznym. Te intuicje będą dalej rozwijane, zwłaszcza że istnieją socjologowie, którzy podzielają podobną perspektywę teoretyczną. Ponadto, z perspektywy socjologicznej warto przytoczyć dokonane przez B. Niemierkę rozróżnienie egzaminów na powszednie i doniosłe (Niemierko 2006/2007). Egzamin powszedni to taki, w którym komentarz dydaktyczny jest ważniejszy od wyniku. W egzaminach doniosłych przeciwnie – wynik jest ważniejszy od komentarza. Oba rodzaje egzaminów różnią się także pewnymi znaczącymi socjologicznie parametrami. Przede wszystkim, skoro celem egzaminu doniosłego jest uzyskanie wyniku, jego twórcy przywiązują wagę do wysokiej standaryzacji, co przejawia się także w tworzeniu specjalnych warunków do jego zdawania – ocenianie przez egzaminatorów zewnętrznych, odseparowanie od siebie zdających, neutralna atmosfera. Ma to w założeniu wspomagać równość szans. Efektem wysokiej standaryzacji jest jednak także wspomaganie stratyfikacji społecznej, o czym będzie mowa później. Nie wyprzedzając faktów, spróbuję odwołać się do klasyki myśli socjologicznej celem przedstawienia socjologicznej analizy egzaminu.

Egzamin jako element biurokracji

Poszukując historycznych źródeł socjologii egzaminu, L. Castillo postawił tezę, że można je znaleźć w pracach między innymi M. Webera (del Castillo 2006). M. Weber uważał egzamin za kluczowy element edukacji w jej funkcji i strukturze – w istocie niezmienny od średniowiecza. Z drugiej strony, traktował egzamin jako naturalną część racjonalnej biurokracji (Weber 2002). Jej cechy charakterystyczne to między innymi hierarchiczność (a co za tym idzie kontrola hierarchiczna), zakres pracy regulowany przepisami oraz wymóg odpowiednich kwalifikacji. Egzamin jest w tej strukturze wstępnym warunkiem zatrudnienia członków administracji – stanowi bowiem jasny, formalny dowód kwalifikacji osoby, która go zdała z pozytywnym rezultatem. Jest także łatwym kryterium ustalenia hierarchii urzędów lub pensji: (w Chinach – przyp. aut.) *o zdolności do piastowania urzędu o określonej randze i o zdolności do sprawowania urzędu w ogóle przesądzała wyłącznie, w praktyce w znacznej mierze, liczba zdanych egzaminów* (tamże, s. 764). Mimo wszystko egzaminy te nie mierzyły wyłącznie poziomu wiedzy, ale także cechy charakteru. M. Weber przeprowadza bardzo ciekawe z punktu widzenia niniejszych rozważań rozróżnienie na egzaminy fachowe i egzaminy na gentlemana. Jak twierdzi, w Chinach dominowały właśnie te drugie, a to z powodu tradycji konfucjańskiej. Skoro człowiek nie jest narzędziem, to jego wartość i siła nie tkwią w choćby najwyższych umiejętnościach, ale w osobowości. I to jej kształtowanie ówczesna edukacja stawiała sobie za cel.

Ponadto M. Weber stwierdza, że dopiero w czasach jemu współczesnych (a pisał to w roku 1922) egzaminy fachowe na stałe wchodzą do powszechnego systemu nauczania. Dawniej francuska, angielska, a także amerykańska biurokracja obywatela się bez nich (tamże). Współcześnie coraz częściej oczekuje się kwalifikacji potwierdzonych konkretnym dokumentem. Wzrasta autorytet osób, które mogą pochwalić się większą ilością certyfikatów, zdanych na wysoki stopień (a stąd już tylko krok do kolejnej koncepcji – kredencjalizmu). Oczywiście duża liczba osób legitymujących się certyfikatami powoduje spadek ich wartości. To klasyczne prawo ekonomiczne ma także zastosowanie w edukacji. Jak się wydaje, ten paraedukacyjny wątek w twórczości M. Webera nie jest dobrze znany, natomiast jego pionierskie, wciąż aktualne intuicje są tutaj bardzo istotne. Z jednej strony dają ciekawy rys historyczny, a z drugiej inspirację do poszukiwań podobnych wątków w innych klasycznych opracowaniach.

O egzaminach wypowiadał się również K. Marks. Jego poglądy wyrażone zostały w pracy *Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa* (Marks 1962). Punktem wyjścia Marksowskiej analizy jest rozróżnienie między „panującym” a „urzędnikami władzy wykonawczej”, którzy są dysponentami władzy panującego. Możliwość bycia urzędnikiem państwowym jest zagwarantowana każdemu, jest bowiem niezależna od

statusu majątkowego. Zależna jest natomiast od wiedzy o państwie. Jej sprawdzaniu i poświadczaniu służy oczywiście egzamin. Jak pisze K. Marks:

W państwie rozumnym potrzebny jest raczej egzamin na szewca niż na urzędnika państwowej władzy wykonawczej; rzemiosło szewca jest bowiem umiejętnością, bez której można być dobrym obywatelem państwa, człowiekiem społecznym, natomiast nieodzowna „wiedza o państwie” jest warunkiem, bez którego człowiek, żyjąc w państwie, żyje mimo to poza państwem, odcięty od samego siebie, od powietrza. Egzamin to nic innego jak formuła masońska, prawne uznanie wiedzy o państwie za przywilej (Marks 1962, s. 309).

K. Marks, podobnie jak M. Weber, koncentruje się na biurokratycznej roli egzaminu, stwierdzając, że jest on *biurokratycznym chrztem wiedzy, urzędowym uznaniem transsubstancjacji wiedzy laickiej w poświęconą (każdy egzamin zakłada, że egzaminujący wie wszystko)* (tamże, s. 311). I choć poglądy K. Marksa nie mają statusu teorii, to inspiracje myślami K. Marksa i M. Webera można zauważyć w kolejnych koncepcjach socjologicznych.

Egzamin jako selekcja kredencjalna

Poglądami M. Webera i K. Marksa inspirował się nurt zwany kredencjalizmem. Wprowadził on dwa ważne terminy, użyte pierwotnie jako tytuły książek dwóch głównych przedstawicieli kredencjalizmu – R. Collinsa i R.P. Dore’a. Pierwszy z nich opublikował książkę *The Credencial Society* (1979), drugi – *The Diploma Disease* (1976). Obaj zauważają to samo, co wcześniej zauważył M. Weber: współcześnie cała edukacja opiera się na systemie dyplomów. To one mają zaświadczać o kwalifikacjach i zdobytej wiedzy. Zauważają jednak, że rosnącej produkcji dyplomów towarzyszy utrata ich wartości. W efekcie dochodzi do swoistej inflacji dyplomów (Gmerek 2011).

Nadprodukcja dyplomów możliwa jest dzięki obniżeniu standardów edukacyjnych. Jak pisze W. Patena: *szkoły więc produkują dyplomy, a tylko mimochodem przekazują wiedzę i selekcionują talenty* (Patena, bdw.). W tym wypadku rola nauczyciela czy wykładowcy zaczyna się i kończy na przedstawieniu pewnej konkretnej wiedzy i sprawdzeniu jej podczas egzaminu. Co prawda istnieją naukowcy, którzy, jak E. Gellner, bronią kredencjalizmu. Uważają oni, że współcześnie zanikają te struktury społeczne, które umożliwiałyby nieformalne sprawdzenie umiejętności (Ślusarczyk 2010). Stąd jedynym wyjściem z tej sytuacji jest zdanie się na instytucje, które biorą na siebie ciężar i odpowiedzialność przyznawania certyfikatów, dyplomów i innych kredencjałów, poświadczając swoim autorytetem egzaminacyjnie sprawdzone kompetencje.

Warto w tym miejscu wskazać także na wady systemu kredencjalnego. Jak się wydaje, należy ich szukać już w samych założeniach. Na przykład nie każdy zauważa, że rzeczywistość kredencjalna zakłada pewien specyficzny model ludzkiego poznania: wiedza zdobyta raz (i poświadczona dyplomem) nie będzie podlegać zapomnieniu (wszak kredencjał jest materialnym potwierdzeniem wiedzy). Istnieją co prawda kredencjały, które należy co pewien czas odnawiać, ale są one w mniejszości. Inaczej mówiąc, osoba, która raz dostała uprawnienia, np. do nauczania języka, posiada je dalej, mimo iż przez ostatnie 10 lat mogła nie mieć z nim żadnego kontaktu, w związku z czym jej kompetencje znacząco się obniżyły. Jest to fałszywe założenie i wydaje się, że nawet codzienne doświadczenie mu przeczy, choć – trzeba przyznać – procesy pamiętania/zapominania nie są przez naukę wystarczająco zbadane¹.

Ponadto, w rzeczywistości kredencjalnej przyszedł pracownik rozliczany jest nie z posiadanej wiedzy, lecz z oceny na dyplomie. W interesie zdającego egzamin, który ma być przepustką do osiągnięcia świadectwa, jest zaliczenie go przy jak najmniejszym wysiłku, w jak najkrótszym czasie, najmniejszymi kosztami. To zaś musi prowadzić do przewartościowania wiedzy i nadania jej roli przedmiotowej, służebnej. Wartość ma więc tylko i wyłącznie ta wiedza, którą można wykorzystać podczas zdawania egzaminu. Każda inna pozostaje zbędna. Fakt ten siłą rzeczy motywuje do nadużyć. Na przykład, by poświadczyc dyplomem wiedzę, której faktycznie się nie posiada. Stąd proceder kupowania dyplomów, a także ściągania na egzaminie.

Egzamin jako motor reprodukcji

Teoria P. Bourdieu ma szczególną wartość dla analizy zagadnienia egzaminu. O ile większość koncepcji sytuuje egzamin w kontekście edukacyjnym i wychowawczym, o tyle P. Bourdieu tworzy całościową i spójną koncepcję społeczną opisującą to zjawisko (Kłoskowska 2006).

Według P. Bourdieu, społeczeństwo musi nieustannie odbudowywać się – reprodukcować swoją strukturę, aby zapewnić sobie ciągłość istnienia. Szkoła jest instytucją, której zadaniem jest wspieranie tego procesu. Jednym z głównych zadań systemu edukacji jest reprodukcja kulturowa, polegająca na przekazywaniu uprawomocnionego społecznie porządku (Bourdieu, Passeron 2006). Kluczowy w tym procesie jest wpływ klasy wyższej, kulturowo dominującej, która w sposób instytucjonalny ma większe możliwości, aby narzucać swój porządek. Dzieje się tak, ponieważ posiada ona dostęp do instytucji, które zajmują się wytwarzaniem kultury, przez co ma wpływ na jej kształtowanie. Administracyjne decyzje klasy wyższej obowiązują całe społeczeń-

¹ Zob.: krzywa Ebbinghousa, efekt Zeigarnik, teoria interferencji (Maruszewski 2001).

stwo. Z tego względu równolegle odbywa się także drugi rodzaj reprodukcji – reprodukcja społeczna.

Ważną kategorią we współczesnym dyskursie o szkolnictwie są nierówności w edukacji. W tym kontekście jednak są one nieuniknione, a to za sprawą habitusu pierwotnego. W koncepcji P. Bourdieu jest to kompleks różnych dyspozycji, które mają wpływ na postrzeganie świata, recepcję otrzymywanej wiedzy, a także ocenę zdarzeń. Dzieci pochodzące z klasy wyższej inaczej postrzegają świat, inaczej mówią, inaczej myślą i oceniają niż dzieci z klasy niższej. Jak pisze T. Gmerek (2011), nierówności w dostępie do edukacji, a także w odnoszeniu edukacyjnych sukcesów, są pokłosiem dyspozycji przekazanych w ramach stosunków rodzinnych. Rodzice lepiej wykształceni nie tylko przekazują dzieciom umiejętności, których nabycie wydatnie pomaga w życiu szkolnym (na przykład nawyk ładnego wystawiania się), ale mają także wpływ na konkretne wybory edukacyjne poprzez werbalny (nakłanianie) i niewerbalny (atmosfera domu wspierająca kształcenie) wpływ. Z tego wynika na przykład dodatnia korelacja między pochodzeniem społecznym a aspiracjami edukacyjnymi.

Łatwo zauważyć, że pochodzenie klasowe ma podwójne znaczenie: po pierwsze jest źródłem pierwotnego habitusu, po drugie zaś, tworzy sprzyjające warunki podczas samego procesu edukacyjnego, a to dlatego, że program szkolny i zadania szkoły są z oczywistych względów tworzone przez osoby z klasy wyższej. Świadczy o tym fakt, że dostęp do edukacyjnych, rządowych i administracyjnych instytucji mają tylko osoby z tej właśnie klasy.

Czym jest lub może być w egzamin w rozumieniu P. Bourdieu? Można powiedzieć, że ma on cel uniwersalny. Jego zadaniem jest sprawdzenie, w jakim stopniu określone zasoby kulturowe zostały właściwie przekazane. Skutki niedostosowania do kulturowych standardów są podczas egzaminu aż nadto widoczne w zestawieniach liczbowych. W 2002 roku średnia różnica w wynikach egzaminów po szkole podstawowej między uczniami z miasta i ze wsi to 3,26%, ale już różnica w ocenie umiejętności pisania wynosi 5,02%. Identyczna korelacja zachodzi, gdy badamy wyniki sprawdzianu gimnazjalnego z tego samego roku. Różnica w pełnym wyniku sprawdzianu (część humanistyczna) wynosi 6,67%, ale już jeśli weźmiemy pod uwagę tylko umiejętność konstruowania tekstu, jest to 11,79% (Herczyński, Herbst 2002). Również w skali makro stratyfikacja społeczna jest reprodukowana między innymi za sprawą wyników egzaminów, będących podstawą selekcji jednostek pod względem poziomu przyswojonego przez nie kapitału kulturowego. Wszak otrzymanie niskiej noty z egzaminu po gimnazjum skazuje zdającego na gorszą szkołę średnią, ta zaś gorzej przygotowuje ucznia do zdania egzaminu maturalnego. Zły wynik z matury zamyka drogę na prestiżowe kierunki studiów. Zatrzymanie się na pewnym etapie edukacji jest więc skutkiem internalizacji norm w takim stopniu, który nie pozwala na ich pogłębienie w przyszłości. Stopień internalizacji tych norm wynika bezpośrednio z poziomu danej placówki edukacyjnej.

P. Bourdieu odnosi się bezpośrednio do zjawiska egzaminu, dostrzegając problem „formalnego” sprawdzania wiedzy. Jak pisze, *egzaminatorzy są (...) najczęściej zmuszani – zarówno przy okazji agregacji, jak i matury, do obniżania wymagań co do zakresu wiedzy czy umiejętności praktycznych na rzecz wymagań dotyczących formy* (Bourdieu, Passeron 2006, s. 156). Wszak forma, czyli sposób egzaminowania, jest czymś, co dużo łatwiej sprawdzić za pomocą precyzyjnych, mierzalnych kategorii.

Ukryte czynniki w reprodukcji egzaminacyjnej

Koncepcja P. Bourdieu w mniejszym i nieco innym stopniu niż następna odwołuje się do kategorii władzy. Bardzo łatwo prześledzić poszczególne etapy edukacji z tej perspektywy. Na początku młody człowiek otrzymuje w miejscu pierwotnej socjalizacji (najczęściej w rodzinie) pewien kapitał kulturowy. Od niego zależy recepcja treści, z którymi styka się w szkole, a co z tym związane – recepcja oficjalnego kapitału kulturowego. Następnie, poprzez egzaminy (częściej powszednie, co kilka lat doniosłe), instytucje systematycznie sprawdzają jego kompetencje kulturowe, nabywane w ramach systemu edukacyjnego. Oczywiście weryfikacja ta narzucana jest w sposób odgórny. Uosobieniem klasy panującej są w tym przypadku instytucje edukacyjne związane z rządem (ministerstwo edukacji, centralna komisja egzaminacyjna).

Innymi słowy *w szkołach, nawet współcześnie nie uczy się umiejętności praktycznych (...), ale ezoterycznej retoryki, która służy temu, aby trzymać outsiderów na dystans* (Collins 2006, s. 500). Konsekwencje teorii reprodukcji doprowadziły do budowy teorii ukrytego programu. Jak pisze J. Lenkiewicz:

Ukryty program to wszystko, czego uczniowie uczą się, co poznają i czego doświadczają w szkole, a co jest poza oficjalnym programem nauczania, poza oficjalnymi celami nauczania, poza tym, czego świadomie chce nauczyć nauczyciel, a co jest niezmiernie ważne dla efektów uczenia się dzieci w szkole (Lenkiewicz 1994).

Ukryty program wspiera reprodukcję. Nauczyciel, oprócz czynności związanych z nauczaniem materiału przewidzianego programem szkolnym, zachowuje się i mówi w określony sposób, egzekwuje pewne normy, jedne zachowania nagradza, a inne karze. Władza, którą posiada, daje mu prawo, by osądzać, co jest normą, a co jest niepożądane.

Jeżeli uświadomimy sobie, że zawód nauczyciela mogą wykonywać tylko osoby o wysokim wskaźniku internalizacji norm (ponieważ przeszły wszystkie szczeble edukacji), nietrudno domyślić się, dlaczego mechanizm reprodukcji działa wyjątkowo

sprawnie. Normy przyjęte przez nauczyciela są przez niego przekazywane uczniom nawet w nieuświadomiony sposób. Błędem byłoby jednak sądzić, że ukryty program przekazywany jest tylko w przypadku kontaktu twarzą w twarz. W interesującym badaniu dotyczącym ogólnokrajowego egzaminu z języka ojczystego w Norwegii K.L. Berge dokonuje oceny rozbieżności pomiędzy deklaratywną polityką edukacyjną tego kraju a praktycznymi normami oceniania (Berge 2002). Nie wdając się w metodologię dość skomplikowanego badania ilościowego, K.L. Berge chciał sprawdzić, czy polityka równości i otwartości na odmienności jest realizowana przez norweski system edukacji. W tym celu sprawdził, jakie cechy tekstów pisanych są najlepiej oceniane na egzaminie pisemnym z języka ojczystego oraz jakie oczekiwania mają wobec egzaminowanych sami nauczyciele. Okazało się, że istnieją bardzo sztywne ramy oceniania, które premiują głównie odtwórczość (co wiąże się z posiadaniem dużej wiedzy na temat poglądów innych) lub bardzo dobry styl (co również wiąże się z posiadaniem odpowiedniego habitusu).

Egzamin jako zniewolenie jednostki

M. Foucault zagadnieniu egzaminu poświęcił cały podrozdział w książce *Nadzorować i karać*. Zjawisko egzaminu traktuje on jako przejaw władzy i pozostaje w opozycji do J. Locke'a i T. Hobbesa, według których władza jest wynikiem umowy społecznej czy zgody większości. *Władza to swoista gra wolności i zniewolenia* (Błesznowski 2009, s. 78). Rodzi się tam, gdzie może powstać potencjalny opór. A zatem, jak można ją zdefiniować? Wydaje się, że dla M. Foucaulta władza jest możliwością zmiany zachowania, pewnego „urobienia” podmiotu podług woli osoby władzę posiadającej (tamże, s. 79).

Egzamin jest formą wypełnienia relacji władzy i poddaństwa (Foucault 1998, s. 222). Egzaminator to ten, który ma prawo wymuszać pewne zachowania. Egzaminowany zaś zostaje na czas egzaminu pozbawiony swojej podmiotowości. Jak celnie pisze F. Ortega: *egzamin zamienia podlegającego w przypadek, w obiekt badań jego wiedzy i umiejętności. Obiekt ten, może być opisywany, analizowany i sądzony, ale osoba musi być również kierowana na właściwą drogę, porządkowana, poprawiana* (Galván bdw.). Uprzedmiotowienie zdającego wiąże się zatem z oddaniem w ręce egzaminatora własnej „sprawczości”. Egzaminator mając władzę nad dyskursem, decyduje o zachowaniach swojego „poddanego”. B. Błesznowski porównuje to do współczesnej formy wyznania konfesyjnego (Błesznowski, 2009, s. 91). Podobnie jak podczas spowiedzi czy przesłuchania, także podczas egzaminu zdający jest odarty z tego co, być może, chciałby ukryć. Wszystko, czego życzy sobie egzaminator, musi, pod groźbą kary, zostać ujawnione.

Ujawnienie to można analizować w dwóch aspektach. Pierwszy z nich, nazwijmy go bezpośrednim, wyraża się w tym, że w momencie egzaminu zdający musi ujawnić pewne informacje i zademonstrować swoje cechy fizyczne, psychiczne, osobowe. Nie ma tu żadnej symetrii między nim a egzaminującym, który „ujawnia” się jedynie w ściśle określonym, minimalnym stopniu, jaki określa jego rola. Drugi aspekt ma charakter pośredni. Ujawnia on pełnię władzy systemu egzaminacyjnego nad zdającym. Indywidualność jednostki wtłoczona zostaje w ramy dokumentacji. Każdy egzamin, jego wynik, a niekiedy także przebieg, ma odzwierciedlenie na piśmie. Zdający i jego sposób zdawania jest zatem uwieczniony, czy raczej „uwięziony” w dokumentacji egzaminu. To właśnie ta nieprzemijalność i nieodwracalność egzaminacyjnych rezultatów sprawia, że ten drugi aspekt jest bardziej trwały aniżeli pierwszy.

M. Foucault traktował zjawisko egzaminu stosunkowo szeroko. Być może ma to związek z faktem, że sam termin (*examen*) jest w języku francuskim, podobnie jak hiszpańskim i angielskim, bardziej wieloznaczny niż w polskim – oznacza rozpatrywanie, badanie, sprawdzanie. W tym rozumieniu bardziej zrozumiałe staje się, że dla niego aparaturą „egzaminacyjną” posługuje się na przykład współczesny szpital (Foucault 1998, s. 223). Pacjent, będąc pod stałą obserwacją, staje się takim samym „obiektem” egzaminacyjnym, jak siedzący za kierownicą młodzieniec na placu ośrodka ruchu drogowego. Tym bardziej że instytucja szpitalnego „obchodu” jest ukierunkowana na sprawdzanie stanu zdrowia, a także na monitorowanie postępów leczenia.

W stronę teorii holistycznej

Nakreślenie założeń przedstawionych koncepcji miało na celu zarysowanie obszaru możliwych teoretycznych odniesień do problematyki egzaminu i ma być pomocne przy konstruowaniu holistycznej teorii egzaminu i określaniu warunków, jakie musiałaby ona spełniać.

Jednym z powodów wieloznaczności samego pojęcia „teoria socjologiczna” jest rozbieżność pomiędzy filozoficznymi założeniami idealnej teorii a praktyką badawczą. Idealna teoria byłaby teorią dedukcyjną, która za pomocą aksjomatów i formuł już udowodnionych wyprowadza wnioski przy użyciu aparatu logicznego (Ziółkowski 2006). Pod względem formalnym teoria socjologiczna byłaby więc bliska teoriom nauk ścisłych.

Mniej restrykcyjny pogląd przedstawia J. Szacki, który za teorię uznaje *wszelki zespół pojęć i stosunkowo ogólnych twierdzeń o rzeczywistości społecznej, mający porządkować dostępną wiedzę na jej temat oraz dostarczać wytycznych dla dalszych obserwacji i badań* (za: tamże, s. 17). Nieco bardziej precyzyjną definicję podaje

S. Nowak. Definiuje on teorię jako *pewien spójny system praw nauki zintegrowanych wedle pewnej jednolitej zasady dla wyjaśniania i ewentualnego przewidywania zjawisk określonej kategorii* (Nowak 2007, s. 396–397). Innymi słowy teoria socjologiczna według różnych autorów ma porządkować dane empiryczne, formułować prawa lub – w skrajnej wersji – formalizować je.

Dlaczego potrzebna jest socjologiczna teoria egzaminu? Egzamin co najmniej raz w roku (w okresie wiosennym) staje się zazwyczaj przedmiotem ogólnospołecznej debaty. Głos socjologii w tych debatach jest zazwyczaj mało słyszalny. Być może właśnie dlatego, że wciąż nie dysponuje ona całościową koncepcją zjawiska egzaminu.

Postulując teorię holistyczną, pod pojęciem tym rozumiem taką teorię, która ujmuje dane zjawisko na wszystkich poziomach jego występowania. Tradycyjnie w socjologii wyróżniamy trzy poziomy analizy: mikro-, mezo- i makrosocjologiczny. Przykład takiej teorii prezentuje R. Boudon (2009). Wyróżnia on trzy tzw. bloki elementów: środowisko, system interakcji (współzależności) oraz produkty interakcji. Do elementów środowiska należą wszelkie dane instytucjonalne, ekonomiczne, historyczne oraz aktorzy wyższego rzędu (jeśli mówimy o systemie makro, będą to osoby publiczne). System interakcji składa się ze zmiennych indywidualnych oraz zmiennych racjonalnych, a także aktorów niższego rzędu. Produktami są natomiast wytwory i rezultaty systemu interakcji – wydarzenia i dystrybucje, zwane też parametrami. Jeśli wydarzenie W_1 przyczynia się do zaistnienia pewnej sytuacji S , której elementem jest W_2 , to W_2 jest dystrybucją W_1 . Środowisko determinuje pole działania systemu interakcji, ten jednak wpływa także na definiowanie środowiska (i to z różnych perspektyw, biorąc pod uwagę różnorakie interesy jednostek). System interakcji wytwarza produkty, które mają wpływ na sam system interakcji, ale nie pozostają one bez wpływu na środowisko. Tym samym proces, który wypływa *de facto* ze środowiska, wieńczy produkt, który środowisko to zmienia lub reprodukuje.

Innego modelu teoretycznego użyli J. Wilson i M. Musick (1997). Badając zjawisko wolontariatu, wyróżnili trzy jego zasadnicze aspekty: produktywną pracę (wymagającą kapitału ludzkiego), zachowanie kolektywne (wymagające kapitału społecznego) i etycznie kierunkowane zachowanie (wymagające kapitału kulturowego). Również i w tym przypadku możemy powiedzieć, że autorzy tworzą teorię holistyczną (sami nazywają ją teorią zintegrowaną), ponieważ badają zjawisko na wszystkich płaszczyznach jego występowania.

W przypadku zagadnienia egzaminu należy określić ściśle poziomy analizy zjawiska i wyznaczyć tworzące go elementy. Na poziomie mikro należy ustalić, jakie relacje kształtują się między aktorami w procesie egzaminacyjnym. Zwróćmy uwagę, że aktorów jest tutaj wielu. Pierwszoplanowymi są oczywiście egzaminujący i egzaminowani. Na drugim planie znajduje się całe otoczenie w postaci nauczycieli, rodziców, korepetytorów, rodzeństwa, kolegów. Wszyscy oni w pewnym stopniu są zainteresowani wynikiem egzaminu. Ponadto należy zwrócić uwagę, w jaki sposób relacje bu-

dowane wokół zjawiska egzaminu wpływają na jednostkę i jej późniejsze stosunki z otoczeniem. Czym egzamin jest dla jednostki? Przy zachowaniu odpowiedniej dozy krytycyzmu dobra byłaby perspektywa władzy nakreślona przez M. Foucaulta, ale wykorzystać można w tym przypadku także liczne opracowania psychologiczne, dotyczące np. zjawiska stresu egzaminacyjnego.

Na poziomie mezo mamy do czynienia z relacjami między szkołami. Sposób przeprowadzania egzaminów i jego rola w budowaniu tożsamości szkolnej jest uzależniony od etosu szkoły i ten etos tworzy. Wyniki zaś wpływają na konkurencję między szkołami, co także nie pozostaje bez znaczenia dla pozycji placówek w regionie. Studia socjologiczne omawiające ten zakres są najmniej liczne.

Poziom makro jest z kolei najbardziej wyeksploatowany. Istnieją tutaj dwie wielkie koncepcje edukacji – kredencjalizm i reprodukcjonizm, jednak i one nie wyjaśniają zadowalająco roli egzaminu. Obie perspektywy, w największym skrócie, sprzedają egzamin do roli katalizatora, tyle że w pierwszym przypadku jest on źródłem rozdzielania certyfikatów, w drugim zaś dzieli on jednostki na te, które zinternalizowały przekazane przez system edukacji normy, oraz takie, które tego nie dokonały.

Podsumowanie

Wymogi systemu wpływają na stosunki zarówno na szczeblu lokalnym, jak i jednostkowym. Jednostki z kolei mają własne cele, które realizują poprzez poddanie się organizacji, a odpowiednio duży zbiór takich motywacji wpływa na makrosystem. Chcąc przeanalizować temat egzaminu w sposób holistyczny, należałoby opisać to zjawisko na wszystkich tych poziomach, a następnie sprawdzić, w jaki sposób poszczególne parametry modelu oddziałują na parametry innych modeli. Zaczynając od mikropoziomu, należałoby stworzyć zarys socjologicznej mikroteorii, w której aktorami byłiby egzaminowani i egzaminatorzy w sytuacji egzaminacyjnej. Wyniki egzaminu mają swoje znaczenie także dla rodziny egzaminowanego, i wpływają na jego dalsze szanse edukacyjne. Następnie trzeba przeanalizować konsekwencje egzaminów w życiu szkół i w procesach konkurencji między nimi. Ten zaś poziom odnieść do makroteorii – wpływu egzaminów na lokalny i regionalny rynek pracy oraz sposoby reprodukcji struktury społecznej.

Bibliografia

BERGE K.L., 2002, *Hidden norms in assessment of students' exam essays in norwegian upper secondary schools*, *Written Communication*, 19 (4).

- BŁESZNOWSKI B., 2009, *Batalia o człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- BOCZKOWSKI A., 2011, *Jakość kształcenia w wymiarze ideologicznym i empirycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- BOUDON R., 2009, *Logika działania społecznego*, Nomos, Kraków.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., 2006, *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- CASTILLO DEL L.M.G., 2006, *Hacia una evaluación del examen y un examen de la evaluación*, Revista de la Pontificia Universidad Católica Del Ecuador, 78 (4).
- COLLINS R., 1979, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, Academic Press, New York.
- COLLINS R., 2006, *Konfliktowa teoria stratyfikacji*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Scholar, Warszawa.
- DORE R., 1976, *The Diploma Disease*, University of California Press, California.
- FOUCAULT M., 1998, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.
- GALVÁN V., bdw, *La influencia de Michel Foucault en el ámbito educativo español*, pobrano z: http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_48.html#aut
- GMERK T., 2011, *Edukacja i nierówności społeczne*, Impuls, Kraków.
- HERCZYŃSKI J., HERBST M., 2002, *Pierwsza odsłona. Społeczne i terytorialne zróżnicowanie wyników sprawdzianu szóstoklasistów i egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonych wiosną 2002 roku*, Fundacja „Klub Obywatelski”, Warszawa.
- IGLESIAS F.J.M., 2009, *Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia*, ÍBER, 60.
- KŁOSKOWSKA A., 2006, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu*, [w:] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- LENKIEWICZ J., 1994, *Czym są „ukryte programy” szkoły?*, Edukacja i Dialog, 06, Pobrano z: http://eid.edu.pl/archiwum/1994,24/czerwiec,30/czym_sa_ukryte_programy_szkoły,104.html
- MARKS K., 1962, *Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wszystkie*, t. I, Książka i Wiedza, Warszawa.
- MARUSZEWSKI T., 2001, *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- NIEMIERKO B., 2006/2007, *Znaczenie edukacyjne egzaminu doniosłego*, Meritum, 3–4.
- NOWAK S., 2007, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa.
- PATENA W., bdw, *Kredencjalna teoria wykształcenia*, pobrano z: <http://blog.wsb-nlu.edu.pl/Patena/2009/06/28/kredencjalna-teoria-wykształcenia/>
- PIETER J., 1973, *Egzamin obiektywny*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- POPPER K., 2002, *Logika odkrycia naukowego*, PWN, Warszawa.
- ŚLUSARCZYK M., 2010, *Spory o edukację. Wczoraj i dziś*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków.
- WEBER M., 2002, *Gospodarka i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- WILSON J., MUSICK M., 1997, *Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work*, American Sociological Review, 62(5).
- ZIÓLKOWSKI M., 2006, *Teoria socjologiczna początku XXI wieku*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Scholar, Warszawa.

Towards a holistic sociological theory of exam

Sociology in Poland and in the world is not interested in the phenomenon of exam, despite the fact that it is a product of social interaction. It is possible that sociology appears to have no theoretical poten-