

Preverjanje znanja: vednost ali oblast?

ZORA RUTAR ILC

POVZETEK

Če prelomimo z običajnim pojmovanjem šolskih praks kot nevtralnih in razsvetljujočih in razmislek o preverjanju znanja zastavimo ob osvetljevanju pogojev, v katere se umeščajo konkretne prakse, in učinkov, ki jih proizvajajo, se preverjanje znanja izkaže vsaj toliko kot edukacijska dejavnost tudi kot ideološka praksa. Postavljanje preverjanja je potemtakem specifičen način artikuliranja politično-edukacijskih interesov. Poteka kot hegemonistični boj različnih edukacijskih filozofij. Vsako od teh je moč tematizirati na ozadju funkcij, ki jim rabi, in v luči specifičnih učinkov, ki jih utegne sprožati.

Hipotetično bi izhod utegnili predstavljati avtorefleksivnost samih šolskih praks, tematiziranje njihovih epistemoloških predpostavk. V praksi pa je domet tako pojmovane "epistemologizacije" šolanja in preverjanja znanja omejen do mere, do kakršne šolanje ohranja svojo gospostveno funkcijo.

ABSTRACT

KNOWLEDGE ASSESSMENT: KNOWLEDGE OR POWER?

If we give up the usual thinking about school practices as neutral and illuminating and if the thought about the knowledge assessment is pledged as an illumination of the condition of the concrete practices and of the effects they produce, the knowledge assessment proves itself as much an educating practice as an ideological one. Carrying out the knowledge assessment is then a specific way of articulation of political-educating interests. It runs out as an hegemonistic fight of different philosophies of education. Each of them can be thematised on the background of the functions it serves and the effects it causes.

Hypothetically the autoreflexivity of the school practices, the thematising of their epistemological presuppositions can be a kind of outline. But in the real practice the range of the so called "epistemologisation" of the schooling and the knowledge assessment is limited to the measure to which the schooling keeps its master function.

V pričujočem tekstu bomo načeli dve vprašanji: 1. kaj lahko epistemologija pripeva h kritičnemu ovrednotenju obstoječih konceptov in praks preverjanja znanja v šolah in 2. ali je moč, upošteva je spoznavnoteoretske kriterije vednosti, zasnovati drugačno preverjanje znanja.

S tematiziranjem spoznavnoteoretskih vidikov šolske vednosti in praks njenega preverjanja najprej dregnemo v oblastna razmerja. Če prelomimo z običajnim pojmovanjem šolskih praks kot nevtralnih in razsvetljujočih ter razmislek o preverjanju zastavimo ob osvetljevanju pogojev, v katere se umeščajo konkretne prakse, in učinkov, ki jih proizvajajo, se preverjanje znanja izkaže vsaj toliko kot edukacijska dejavnost tudi kot ideološka praksa, vpeta v hegemonistična razmerja. Zato z njim ni moč opraviti zgolj na tehnični ravni.

Da so na "obči" ravni favorizirani določeni modeli in oblike vednosti, namreč ni naključje. Nedvomno se prevladujoča vednost, verovanja in verjetja ter nanje vezane prakse pri življenju ohranjajo, ker zastopajo oblastna učinkovanja. Teorije družbene in kulturne reprodukcije so osvetlile ključno vlogo šolanja pri vzdrževanju obstoječih družbenih razmerij. Bernstein, eden od nosilcev novih pojmovanj edukacije, trdi, da načini, kako družba izbira, razvršča, razporeja, prenaša in vrednoti edukacijsko vednost, odražajo razporejanje moči in principov družbenega nadzora in da prav šolsko znanje in načini njegovega prenašanja predstavljajo glavni vir reguliranja in strukturiranja doživljanja, identitete in relacij.¹ Preverjanje kot administrirana in zgoščena oblika te funkcije pa je v samem jedru kulturne reprodukcije.²

"Makro" oblastni učinki se potemtakem udejanjajo na mikroravni - na ravni subjektovega formiranja. Tega pa se teorije družbene in kulture reprodukcije le dotaknejo. Če je njihova zasluga, da šolanje umeščajo v kompleksno mrežo družbenih odnosov, pa kljub podrobnemu preučevanju načinov ideoloških posredovanj ne načnejo problema mehanizmov, ki ta posredovanja sploh omogočajo.

Korak naprej od reproduksijske problematike zato predstavljajo teorije subjekta.³ S temi je moč utemeljevati, da oblastna učinkovanja, kakršna na "makroravni" zaznavajo reproduksijske teorije, uspejo le, če "primejo" na "mikroravni". Od tod je zato moč pojasnjevati tudi to, zakaj "ideološke" prakse ne stečejo brez preostanka, sem je moč umestiti probleme odporov.

Oblast je v prešitju fantazmatskega scenarija subjekta z družbenim imaginarijem - subjekt izpolnitev svojih individualnih fantazem "uzre" v "družbenih" oz. ideoloških obrazcih. Oblast torej ni odnos, ki bi vnaprej obstajal in ki bi šele moral uspeti, ampak je uspeh oblasti pogoj samega njenega obstoja. Skrajno shematično bi utegnili reči, da vsakokratni splet družbenih - ali boljše - rečeno diskurzivnih - razmerij vpotegne vase logiko individualnega fantazmatskega in mu priredi vednostne oblike. Vodilni princip pri tem je krpanje nestabilnega in imaginarnega občutka celovitosti in identitete realnosti, vsakokratni konkretni izrazi zagotavljanja tega pa se spreminjajo. Tako nastali vednosti, ki se izkazuje kot celovita, zaključena, enoznačna in nevprašljiva, je kroženje omogočeno prav zaradi fantazmatskega ustroja subjekta, na katerega se naslavlja in z njim sovpada. V njem je utemeljeno tako konstituiranje kot prenašanje vednosti.

Postavljanje preverjanja je potemtakem specifičen način artikuliranja politično-educacijskih interesov. Poteka kot hegemonistični boj različnih edukacijskih filozofij.

¹ Bernstein B., *Class, Code and Control*, Vol. II, Routledge and Kegan Paul Ltd, London 1980.

² Več o tem v Rutar Ilc Z. in Rutar D., *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*, Didakta, Radovljica 1997, in v Rutar Ilc Z., *Sodobna Pedagogika*, I. 97, št. 3/4.

³ Namenoma govorimo o teorijah in ne o teoriji: s konceptom fantazme referiramo zlasti na freudovsko in lacanovsko psihoanalitično teorijo subjekta in njune interpretacije, npr. v Rutar D., *Freudovi duhovi*, Vitrum, Ljubljana 1995.

Vsako od teh je moč tematizirati na ozadju funkcij, ki jim rabi, in v luči specifičnih učinkov, ki jih utegne sprožati. Ti pa se v končni fazi udeležujejo na "mikroravni" - na ravni subjekta, na ravni slehernika, ki je podvržen konkretnim praksam teh filozofij.

Po razvidnosti gospostvenih razmerij, ki jih obnavlja, izstopa klasično ustno preverjanje, organizirano kot enostranska izmenjava med posvečenim izpraševalcem in podrejenim izprašancem. Skozi šikaniranje, ki ga bolj kot ne neomejeno dopušča, še več, ki je pravzaprav stožer disciplinarnih razmerij v situaciji klasičnih izpitnih situacij, očitno obnavlja hierarhična razmerja in nanje neogibno navezuje tudi prenos vednosti.

Sodobne prakse preverjanja skušajo razvidna gospostvena razmerja razpuščati - shematično rečeno - na dva načina. Ene uvajajo tehnično izpopolnjene modele, ki naj bi kaprico gospodarja - učiteljevo samovoljo - v čim večji meri nadomestili s sistematičnim, nadzorovanim in objektivnim, tj. merljivim postopkom. Druge pa odgovor o bolj konstruktivnem preverjanju iščejo v samem dualnem razmerju med učiteljem in učencem, ki ga skušajo razbremeniti avtoritativnih razmerij, ga demokratizirati.

Vendar pa tudi razmislek o predružačenju preverjanja v prevladujočih terminih na psihometrične nasproti otrokocentrične oz. na produkt nasproti na proces orientirane edukacijske filozofije slejkoprej privede do zagat.

Natančnejši premislek namreč pokaže, da sta vodilni ideji dveh tipičnih praks, zastopnic obeh nasprotujočih si filozofij - maturitetnega zunanjega preverjanja in t.i. na učence osredotočenega preverjanja - ene o objektivnosti, druge pa o demokratičnosti, kaj lahko iluzija. Specifični načini, po katerih vsaka po svoje iščeta izhod iz razvidnih gospostvenih razmerij, so sociološko gledano le specifični vzorci vzdrževanja le-teh na nov, sicer manj razviden, a zato nič manj totalitaren način.

Edukacijska filozofija, orientirana na rezultate, z izpopolnjevanjem tehnoloških postopkov obeta nevtralnno posredovanje vednosti. Pri tem pa spregleda, da ni ne čistega posredovanja ne čiste, nevtralne vednosti. S samo izbiro vednosti in z načinom posredovanja le-te že deluje zainteresirano in vpliva - čeprav bolj kot ne skrito - na čisto določen način. Prizadevanje za povečevanje izhodnih učinkov, na osnovi katerih se sprejema usodne odločitve, naravnava na predpisane standarde kot nevprašljive, prek njih pa na predvidene vsebine in metode poučevanja in učenja, ki jih predpostavljajo zunanji preizkusi.

Sklicevanje na demokratičnost v postopku priprave katalogov znanj in pri izbiri oz. formuliranju nalog se izkaže prekratko iz dveh razlogov. Res je, da v pripravah sodeluje najširši krog strokovnjakov določenega področja, a vendarle se utegne pripetiti, da ti perpetuirajo le eno, v določenem prostoru uveljavljeno paradigmo. In tako prav postopek, ki skuša prečiti partikularno, osebno kaprico, prek svojega osnovnega principa - naravnavanja na izpitne vsebine in forme - zagotovi prevlado paradigemske kaprice. Poleg tega pa tudi sama izpitna oblika močno oži epistemološke opcije pri preverjanju znanja. Če je bila prej kaprica učitelja - gospodarja izpitnega razmerja tista, ki je učenca obvladovala po svoji volji, sta zdaj diktat prevladujoče paradigme in "epistemologija" izpitnega postopka tista, ki ga "izgrajujeta" po lastni meri.

Prav tako je iluzija predpostavka o dometu merjenja znanja in o objektivnosti presoje na osnovi izmerjenega. Merljivost konstruirā in obmejuje določen partikularen pogled na vednost, ki ima pred ostalimi predvsem to prednost, da si je v trenutnem razmerju hegemonističnih sil izboril prevlado.

V navideznem nasprotju s tehnološko obmejenimi postopki, katerih distinktivna poteza je izključevanje momenta subjektivnosti, je t.i. na otroka osredotočeno preverjanje. Vendar pa tudi procesno edukacijsko filozofijo in otroku prijazno preverjanje že v samem izhodišču obeležuje neka zagata. Obetano naravnavanje na potrebe otrok utegne nevprašljivo privzeti takšne ali drugačne partikularne definicije otrokovih potreb kot

univerzalnih. Pri tem se zaslepi za to, da konsenza o tem, kaj je za otroka dobro, ni. Konkretna teorija in definicije so le specifične konceptualizacije otrokovega razvoja, njegove narave in njegovih potreb, ne pa odraz "realnosti".

Tudi procesna edukacijska filozofija si potemtakem kaj lahko prilasti pravice do neposrednega naravnavanja poučevanja in učenja, nenazadnje pa tudi učencev, po specifičnih in partikularnih kriterijih, ki jih nevrprašljivo favorizira. S tem, ko se naravnava po teh konstruktivnih, pa meri na oblikovanje otroka na prav določen način.

V skrajnih primerih permissivne pedagogike se upoštevanje otrokovih potreb utegne zreducirati na prevlado principa ugodja in ob odsotnosti prepričljivih identifikacijskih figur otežuje "normalno psihično strukturacijo".

In če je v zvezi s samimi postopki ocenjevanja produktne orientaciji moč očitati, da v preveliki vnemi za objektivnostjo in merljivostjo pozabi na posameznika v fenomenološki razsežnosti njegove specifičnosti in njemu lastnega konteksta, je procesni moč očitati, da se vanj preveč vtika.

Potemtakem se vsiljuje sklep, da v spopadu med obema filozofijama ni ne končnega zmagovalca ne zagotovil za najboljše rešitve.

Takšen pomislek pa utegne postati paralizirajoč: kaj torej preostane, kako sploh delovati, snovati in usmerjati prakse preverjanja? Hkrati je to premislek o pomenu teorije za prakso.

Odgovor kaže pričeti iskati na ravni, na kateri Millotova tematizira eno temeljnih zagat vzgoje: kako vzgajati, ne da bi odujevali željo gojencev, jo dušili z zahtevo, da se nam prilijčijo, da se nam ponujajo v svoji podobnosti. Odgovor Millotove niti ni odgovor, je bolj frustracija, ki pomete z iluzijami uspešnih rešitev: ker je vzgojni proces v temelju imaginaren, preostane le prizadevanje za zmanjševanje tega imaginarnega, kar pa še ne pomeni obvladovanja želje in njenih učinkov. "Ta redukcija implicira spoznanje, da si lahko le podvržen, kakor tudi implicira odrekanje slehernemu hlepenju po obvladovanju."⁴

Tako kot vzgojnih, tudi šolskih praks, še prav posebej pa preverjanja, ni moč misliti mimo obeležij gospodstva, mimo postavljanja specifičnih zahtev pred učence. Nenazadnje je to - podobno kot v vzgojnem procesu - pogoj samega strukturiranja (v primeru pričujočega razmisleka epistemološkega).

Pokazali smo, da so edukacijske filozofije in prakse specifični načini organiziranja razmerij gospodstva. Prek favoriziranja sanim vednostnim formam implicitnih epistemologij in prek disciplinarnih mehanizmov, ki jih uvajajo, organizirajo koordinate za specifične tipe subjektivitete.

Vendar pa se v množici "epistemoloških" rešitev, ki so hkrati izraz relacij moči in specifični načini discipliniranja, ne kaže prepustiti slepemu naključju. Korak naprej od slednjega predstavlja - kot pri Millotovi v zvezi z vzgojnim postopkom - zadržanost. Zadržanost, ki predpostavlja tematiziranje praks preverjanja (in šolskih praks nasploh): osvetljevanje pogojev, pod katerimi se pojavljajo in vzdržujejo, implicitnih predpostavk, na katerih so zasnovane in učinkov, ki jih proizvajajo, zlasti tistih mimo načrtovanih in zagotavljanjih. Tovrstno početje nas sicer ne odreši vpetosti v "ideologijo", saj je edini način našega obstoja v njej; razkriva pa njene konkretne mehanizme in učinke in s tem omogoča, da jih vštujemo in jih skušamo reducirati ali nanje kako drugače vplivati.

Prav teorija utegne paralizirajoč dvom, ki ga zaseje v prakso, spremeniti v zadržanost, ki prakso oplemeniti. Odvezuje jo fascinacije - iluzij o lastni omnipotentnosti.

⁴ Cit. Millot, Freud antipedagog, v: Gospodstvo, vzgoja, analiza, ur. Močnik in Žižek, Ljubljana 1983, str. 216.

To ne pomeni, da se moramo konkretnim rešitvam in praksam odreči; odreči se kaže le ekskluzivnosti in nevprašljivosti, v kateri se ponujajo, in pokazati njihove učinke. Šele pripoznanje le-teh reducira "slepo podrejenost" in vzpostavi možnost izbire.

Osvetljevanje razmerij gospodstva, v katera so konkretne prakse vpotegnjene, pa odpira tudi možnosti odpora in rekonceptualiziranja.

Če naj šolanje služi razvijanju poti spoznavanja in kultiviranju odnosa do vednosti, potem je eden ključnih vidikov tematiziranja epistemološki. Razkrivanje epistemologij, implicitnih načinom strukturiranja vednosti med samim poučevanjem in zlasti pri preverjanju, pokaže, kam merimo: kakšne spoznavne postopke spodbujamo in kaj s tem proizvajamo. Namesto iniciiranja v nevprašljive spoznavne postopke kaže le-te tematizirati.

Šele ko so tako artikulirani, je moč med spoznavnimi postopki izbirati in zastaviti pot samostojnemu konceptualiziranju.

Razvijanje zmognosti za samostojno konceptualiziranje gre uvideti kot dviganje pouka na simbolno raven. Če - v grobem približku rečeno - pedocentrične prakse obvladuje fascinacija, tehnološke prakse pa repetitivna in kvantifikacija, si z epistemologizacijo pouka in preverjanja obetamo tematiziranje spoznavnih postopkov in usposabljanje učencev za njihovo samostojno tvorbo.

To je hkrati argument zoper obe prevladujoči prepričanji, s katerima polemiziramo. Zoper prepričanje, da učenja ne kaže lajšati, ker da sta prav disciplina in "dril" kot njen izraz pogoj za "svobodo" in "avtonomnost", in zoper prepričanje, da kaže učenje naravnati na princip ugodja in izhajati iz fasciniranja.

Če kot pogoj "avtonomnega" konstituiranja subjekta pripoznamo identifikacijo na simbolni ravni, identifikacijo s poenotujočo potezo,⁵ gre v primeru epistemologizacije kot moment simbolne identifikacije pojmovati avtonomnost presoje oz. neodvisnost od Avtoritete, pa najsibo to učitelj, učbenik ali pa preverjena metoda ali obrazec. "Dril" bi v tej luči prej ugledali kot moment šikaniranja in iniciacije v gospodstvena razmerja kot pa kot operator simbolne identifikacije.

Fascinacija v poučevanju pa izhaja iz principa ugodja. Išče načine, kako otroka pritegniti, ga navdušiti, psihološko rečeno - ga motivirati. A če ostane le pri vtisih in kratkotrajnih ugodjih ob njih, zadržuje spoznanje v imaginarnem. Otrok bo hlepel po vedno novih fascinacijah in le-te bodo lahko prebile njegov "epistemološki" prag. Odvisen od njih, ne bo zmožen spoznavanja utemeljevati na simbolni ravni.

Epistemologizacija poučevanja ne izključuje nujno ne drila ne fascinacije, a ju skuša prečiti s simbolizacijo.

"Dril" in fascinacija sta dva načina za zagon procesa spoznavanja. Fascinacija aktivira, "dril" pa "opremi z osnovnimi dejstvi". Vendar pa šele tematiziranje vtisov in dejstev ter navezava kompleksnejših postopkov spoznavanja nanje trajno izrabita učinkovitost fascinacije in "drila". Brez predelave na simbolni ravni še tako izčrpna faktografija in še tako privlačne učne tehnologije zapuščajo nepovezane in neartikulirane vtise, na osnovi katerih ni moč graditi samostojnega konceptualiziranja.

Epistemologizacije ne gre jemati kot konkretno metodo ali skupek metod, ampak bolj kot princip, kot odnos do vednosti, kot njen operator. Pri tem odnos do vednosti ni pojmovan v smislu "diskurzivne policije", ki bi nadzorovala (ne)pravilnost učenčevega odnosa do vednosti in ga utirjala v "pravo" smer. Epistemologizacija - nasprotno - predpostavlja odvezovanje od izgotovljenih obrazcev vednosti in vzorcev njenega

⁵ Več o tem prim. npr. Žižek, Jezik, ideologija, Slovenci, DE, Ljubljana 1987.

osvajanja ter vztraja na rahljanju utrjenih in nivelirajočih spoznavnih postopkov.⁶

Epistemologizacija pouka spodbuja odkrivanje samostojnih poti in principov spoznavanja. Namesto opremljanja s finaliziranimi oblikami znanja - posiljevanja v vnaprej izdelane sheme in modele - opremlja za samostojen razmislek.

V tem smislu je preverjanje moč uvideti v dvojni funkciji. S preverjanjem se obnavlja sami obliki preverjanja implicitna epistemologija. Določen tip preverjanja lahko torej paleta spoznavnih postopkov oži in jih favorizira kot nevrtašljive in že izgotovljene, lahko pa s samo svojo zasnovo promovira izgradnjo spoznavnega procesa - proces iskanja in aktivne uporabe spoznavnih postopkov in principov.

Vprašamo se torej lahko, ali je moč ponuditi konkretni model preverjanja, ki bi izhajal iz epistemoloških izhodišč.

Za epistemologijo kot usmerjenost na konstrukcijo konkretnega spoznavnega postopka je distinktivno, da je diferencialna, usmerjena v detalj in v specifično. Tuje ji je shematiziranje in posploševanje v modele.

Težko bi torej govorili o konkretnem modelu epistemološkega preverjanja; utegnili pa bi zarisati nekatere splošne poteze, znotraj katerih je moč preverjanje zastavljati v skladu z epistemološkimi kriteriji.

Če naj preverjanje prispeva k samostojni spoznavni aktivnosti, mora omogočati izbiro in celo konstruiranje čim širše palete spoznavnih postopkov in možnosti njihove fleksibilne uporabe. S tem pa se v veliki meri izključuje pretežno na pisno obliko omejeno preverjanje, še zlasti če je podrejeno pretežno kompjuterizirani obdelavi. Širino spoznavnih postopkov zagotavljajo preizkusi na čim več različnih tehnologijah in na različne načine.

Za epistemološko dejavnost je značilno, da ni enkratno in dokonč(a)no dejanje, ampak proces, ki vključuje napredovanje prek nedodelanih rešitev in zmot ter njihovo tematiziranje. To pa predpostavlja tako kontekstualnost kot kontinuiranost preverjanja, v nasprotju z enkratnim - odločilnim preverjanjem.

V kontekstualnosti in kontinuiranosti preverjanja sta zato utemeljeni tako možnost individualiziranega izkazovanja kot možnost kompleksne presoje le-tega. Če kot epistemološko dejavnost pojmuje tudi proces ocenjevanja, ga namreč ni moč misliti kot protokolidirano presojo anonimnih izdelkov.

Meje epistemologizacije preverjanju zato v najprej začrtujejo neepistemološke zahteve, npr. po selekcioniranju in po specifičnih oblikah primerljivosti. Če je na ravni t.i. formativnega in edukacijskega preverjanja še moč zagotavljati fleksibilnost in širino postopkov preverjanja, pa se možnosti zanje pri evalvacijskem in sumativnem preverjanju - še zlasti ko služi kvantitativnim primerjavam in na njih zasnovanim usodnim odločitvam - dramatično zožijo.

Množične in poenotene oblike preverjanja so v funkciji reguliranja določenih razmerij, ki prečijo morebitne epistemološke ambicije. Manevrski prostor za epistemološko produktivne rešitve je skrčen do mere, ki jo določajo zahteve po reguliranju.

Vprašanje javne primerljivosti in odgovornosti se na primer z vso samoumevnostjo povezuje predvsem s psihometrično utemeljenimi oblikami preverjanja. Vendar pa gre o njih govoriti le kot o specifičnem načinu zagotavljanja le-te. Prav epistemologiziranje preverjanja bi bilo moč uvideti kot drugačen način reševanja vprašanj o odgovornosti in primerljivosti.

To pa nas privede do poslednje zagate. Niti o epistemologizaciji preverjanja znanja niti o standardih znanja nikakor ne gre govoriti le v zvezi s samim preverjanjem

⁶ Prim. npr. Likar, Epistemološka analiza procesa znanstvenega spoznanja pri G. Bachelardu, Problemi, 1982, 4-6, str. 1-12, in Riha R., Filozofija v znanosti, DDU Univerzum, Ljubljana 1982.

znanja. Nasprotno: preverjanje znanja je le en vidik, ki ga ni moč misliti mimo predrugačenja pouka v epistemološkem duhu. Odgovor na vprašanje o predrugačenju preverjanja in dvigu standardov je torej neogibno povezan z odgovorom o predrugačenju pouka.

Drugače rečeno: vprašanje, ali je možna epistemologizacija preverjanja, je hkrati vprašanje, ali je možna epistemologizacija šolanja.

Epistemologizacijo je v najširšem smislu moč pojmovati kot tematiziranje ideoloških praks, kot razpuščanje razmerij gospostva torej. Radikalno gledano se potemtakem epistemologizacija pouka (in preverjanja)⁷ ne izčrpa v naravnavanju po spoznavnoteoretskih principih. Slejkoprej namreč trči na problem avtoritet in nenazadnje na serijo ureditev in uredb, ki so videti s šolanjem neogibno povezane, a je s tako pojmovane epistemološke pozicije moč podvomiti vanje. Gornja meja epistemologizacije potemtakem niso le regulativne prakse, ki "štrlijo", ampak sama šola kot specifičen institucionaliziran branik obstoječega reda.

To pa je navsezadnje temeljna zagata šolanja, s katero smo naš razmislek sploh pričeli: ali ni šolanje predvsem izraz gospostvenih razmerij in šola "ideološki aparat", žargonsko rečeno, ne pa predvsem epistemološka dejavnost - dejavnost, ki bi bila v prid razširjanju spoznavnih zmožnosti učencev? Skrajno shematično rečeno bi zato utegnili zaključiti, da je stopnja epistemologizacije šolanja in preverjanja v obratnem sorazmerju z njegovo funkcijo ohranjanja gospostva.

⁷ Radikalno gledano je kot skrajni izraz epistemologizacije preverjanja moč misliti ukinitve preverjanja kot izdvojene aktivnosti, integriranje preverjanja v samo epistemološko dejavnost torej.