

Vic Kelly, A.

Obecne trendy i działania polityczne w szkolnictwie wyższym

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 13 (317), 129-142

1997

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

A. Vic Kelly

OBECNE TRENDY I DZIAŁANIA POLITYCZNE W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM*

PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI W SPOŁECZEŃSTWIE DEMOKRATYCZNYM

Można by argumentować, że głównym powodem ulokowania kursów przygotowujących nauczycieli w instytucjach uniwersyteckich jest umożliwienie im rozwoju w środowisku, w którym mogliby „oddychać” wolnością akademicką. Trzeba stwierdzić, że istotnie jest to z pewnością jedyny kontekst sprzyjający edukacji nauczycieli dla społeczeństwa demokratycznego, jako że właśnie chronione przez wolność akademicką otwartość wobec wiedzy oraz tolerancja dla opinii innych jest istotą tego, do czego zakomunikowania uczniom powinni dążyć.

Nauczanie nie jest bowiem, a przynajmniej nie powinno być w społeczeństwie demokratycznym, kwestią zwykłego przekazu (transmisji) wiedzy następnemu pokoleniu. Jeżeli zaś polega ono na czymś więcej, w takim razie również przygotowanie nauczycieli nie jest jedynie sprawą wyposażenia ich w treści do przekazu oraz w umiejętności metodyczne pozwalające im przekazywać je możliwie najskuteczniej, nauczyciel wreszcie jest kimś więcej niż „nośnikiem wiedzy wyposażonym w sprawności transmisyjne” (Goddard, 1985, s. 35). Społeczeństwo demokratyczne potrzebuje nauczycieli, których własne podejście

* Tekst ten w oryginale jest fragmentem rozdziału 6 książki: Kelly, A.V. (1995) *Education and Democracy. Principles and Practices*. Paul Chapman Publishing: Londyn (ss. 135–145).

do wiedzy i nauczania jest odbiciem owych demokratycznych zasad, które edukacja musi zakomunikować następnemu pokoleniu.

Stąd też przygotowanie nauczycieli polegające na wyposażaniu ich w wiedzę „poprawną politycznie” czy też (lub oraz) „przydatną ekonomicznie”, a następnie szkolenie ich w jej przekazywaniu, nie tylko nie spełnia wyróżnionych tu zasad demokratycznych, lecz wręcz jest dla nich silnym zagrożeniem. Zamiarem takiego procesu jest bowiem nie tylko przekształcenie nauczycieli w bezrefleksyjnych wykonawców (operatorów) ale, co daleko groźniejsze, w narzędzia bezkrytycznego propagowania cudzej ideologii oraz wdrażania form kontroli społecznej sprawowanej drogą dystrybucji wiedzy, „tuby propagandowe nowego programu... i nieuzbrojonych nadzorców rodzącej się klasy najniższej” (Inglis, 1989, s. 129).

Nauczyciele w społeczeństwie demokratycznym muszą przede wszystkim otrzymać wsparcie w uświadomieniu sobie „problematicznego” (niejednoznacznego) charakteru wiedzy, wartości, a przez to także samej edukacji. Muszą nauczyć się, jak ważna jest ciągła ocena własnej praktyki, nie tylko z punktu widzenia metod, ale również wytyczonych celów. Muszą być stale świadomi potrzeby kwestionowania i oceniania nie tylko skuteczności własnego „przekazu” programu szkolnego, ale także wartości programu, który „przekazywać” zamierzają. Ten dwa typy ocen dość znacznie różnią się od siebie pojęciowo wymagają też odmiennych sprawności, technik i sposobów pojmowania.

Nauczycielom trzeba pomóc w uznaniu społecznego i politycznego znaczenia edukacji w społeczeństwie demokratycznym. To zaś oznacza, że ich studia nad praktyką edukacyjną, własną lub cudzą, muszą znacznie wykraczać poza opis – w stronę analizy i krytyki. Muszą oni uznać wymiar praktyki edukacyjnej wiążący się z wartościami, fakt, że zawsze wiąże się ona z dokonywaniem wyborów, oraz że owe wartości i wybory nie są przedmiotem badań ścisłych, pozytywistycznych ze względu na swoją wykraczającą poza nie problematyczność – w związku z tym należy je zatem traktować bez dogmatyzmu i z autentyczną otwartością. Krótko mówiąc, trzeba im uświadomić pełnię znaczenia dwudziestowiecznej debaty na temat wiedzy ludzkiej dla praktyki edukacyjnej. Ponadto, studia edukacyjne muszą zawierać w sobie zastosowania perspektywy postmodernistycznej dla debaty edukacyjnej.

* Termin „poprawność polityczna” (*political correctness*) wszedł do współczesnej angielszczyzny na określenie lewicowo-liberalnej ideologii wsparcia dla wszelkich mniejszości i grup tradycyjnie pokrzywdzonych, której niektóre bardziej radykalne formy, zwłaszcza w USA (np. cenzura lektur szkolnych), często obecnie krytykuje się za „odwroconą dyskryminację”; autor jednak zdaje się termin ten interpretować tutaj szerzej, w odniesieniu do różnych ideologii (przyp. tłum.).

Taka jest istota wizji nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka” czy, jak to wyraził Lawrence Stenhouse (1975), wizji „nauczyciela jako badacza”. Nie wystarczy bowiem, jak dodaje Stenhouse „badanie pracy nauczycieli – powinni oni badać samych siebie”. W innej swojej książce (Kelly, 1993) pisałem, że jest to jedyna droga do właściwej integracji teorii i praktyki edukacyjnej. Znacznie ważniejsze jednak jest to, że jest to jedyna droga w stronę prawdziwie demokratycznej formy edukacji. Jeżeli bowiem nauczyciele mają być kimś więcej niż tylko wykonawcami, poprzez działania których narzuca się wzrastającemu pokoleniu wartości wyznawane przez grupę dominującą w społeczeństwie, muszą nauczyć się refleksji nad własną praktyką i to w wymiarze rozumianym najszerszej jak można, pozwalającym ogarnąć wszelkie jej konsekwencje. Trzeba oczywiście przy tym ich profesji dać swobodę przekładania takiej refleksji na praktykę. Trzeba też zawód nauczyciela wspomóc w wykształceniu rozumienia edukacji jako instytucji społecznej, która ma im, jako profesjonalistom, umożliwić danie społeczeństwu eksperckiego wkładu w proces podejmowania przez nie decyzji – wkładu, który – jak wykazemy w dalszej części – powinien być ważną częścią roli każdego profesjonalisty w systemie demokratycznym.

Aby w taki sposób przygotować nauczycieli do ich zadania, kształcenie nauczycieli powinno być, jak sugerowaliśmy powyżej, zlokalizowane w uniwersyteckiej uczelni wyższej cechującej się zdefiniowaną tu wolnością akademicką.

Myśl tę podkreśliła szczególnie w związku z przygotowaniem nauczycieli Komisja Robbinsa (Committee on Higher Education, 1963, s. 231):

fundamentalne znaczenie ma możliwość wyznaczania przez samą uczelnię wymagań stawianych oferowanym przez nią kursom i określania dozwolonych ich kombinacji. Nie znany jest nam żaden argument, który uzasadniałby pod tym względem narzucanie zewnętrznej kontroli ze strony centrum, chociaż naturalnie, co bardzo ważne, uniwersytety powinny starannie rozważyć kierowane do nich postulaty sugerujące, na przykład, jaki typ kursów uniwersyteckich najbardziej odpowiada różnym rolom przyszłych nauczycieli. Swoboda eksperymentowania z treścią i metodą to jedna z najpewniejszych gwarancji wydajności i odkrywczosci.

Wskazać trzeba jednak na prawidłowość odwrotną, będącą obecnie rzeczywistością w Anglii i Walii – jeżeli oferowane kursy nie mają w swojej intencji wykształcić w przyszłych nauczycielach krytycznego podejścia do wiedzy i wartości, tak zasadniczego dla istnienia demokracji, to upadają argumenty na rzecz umieszczenia na uniwersytetach już nie edukacji, ale szkolenia nauczycieli.

Co więcej, można by twierdzić wręcz, że fakt umieszczenia w Wielkiej Brytanii wielu takich kursów przy uniwersytetach dało politykom upragniony

przez nich dostęp do wszystkich aspektów życia uniwersyteckiego, a zatem spełniło rolę swoistego konia trojańskiego, przy pomocy którego dokonano inwazji uniwersytetów i poważnego podkopania autonomii akademickiej (Kelly, 1993). Warto być może tutaj zwięźle prześledzić procesy, które do tego doprowadziły – pozwoli to odsłonić część utajonych zagrożeń dla demokracji, do których rozpoznania tutaj dążymy.

W Anglii i Walii potworna nadwyżka nauczycieli we wczesnych latach siedemdziesiątych (wynikająca z równie potwornie głupiego błędu urzędników państwowych, którzy zaledwie kilka lat wcześniej zwiększyli nabór na [akademiczkie] kursy nauczycielskie), doprowadziło do powstania instytucji kontrolujących ten nabór, nie tylko pod względem liczby przyjętych, lecz także proporcji podziału na specjalizacje przedmiotowe i dotyczące grup wiekowych.

Można by tu naturalnie argumentować, że gdyby edukacja nauczycieli pomyślana została w kategoriach nakreślonych powyżej, nie miałaby wówczas charakteru owego konkretnego wyszkolenia, powodującego, że nie przystawała ani do innych rodzajów działalności zawodowej, ani do innych, nieukierunkowanych zawodowo typów studiów – a przecież młode osoby wyposażone we właściwą edukację są równie potrzebne w innych obszarach życia, co w nauczaniu. Co więcej, wiele umiejętności i sprawności nabytych przez osoby planujące zdobycie zawodu nauczyciela ma zastosowania szersze, wykraczające poza klasę szkolną. Mimo wszystko jednak, nie jest pożądane przyciąganie do skonkretyzowanych, ukierunkowanych zawodowo obszarów studiów ogromnej liczby studentów (słuchaczy), jeżeli wiadomo, że w tym obszarach nie ma dla nich przyszłości. Dlatego w opisanych okolicznościach wprowadzenie jakiegś formy kontroli nad liczbą przyjętych wydawało się nie pozbawione rozsądku.

Niestety, zrządzeniem losu (choć właściwie los miał tu udział mniejszy niż celowy zamiar), kontrola na tym się nie skończyła. W ciągu następnej dekady rozszerzono ją także na formę i treść samych kursów, gdzie natychmiast wykorzystano ją do położenia nacisku na zawartość tematyczną oraz elementy metodyczne i ograniczenia uwagi poświęcanej rozwojowi sprawności krytycznych i oceniających, które, jak wcześniej wykazywaliśmy, są podstawowymi wymogami nauczania w społeczeństwie demokratycznym. W rezultacie znowu otrzymaliśmy zbiór praktyk i działań politycznych w swoich fundamentalnych założeniach wrogich demokracji.

Procedury powołane w celu wprowadzania tej kontroli w życie również nie były o grosz choćby bardziej demokratyczne niż sama polityka oświatowa. Powołano ogólnokrajowe ciało, Radę ds. Akredytacji [Ośrodków] Kształcenia Nauczycieli (CATE), której zadaniem było udzielanie programom kształcenia nauczycieli, po spełnieniu przez nie wskazanych kryteriów, licencji. Licencja ta

oznaczała uznanie, iż ukończenie danego kursu prowadzi do zdobycia statusu nauczyciela wykwalifikowanego (tzw. status QT). Kryteria jej przyznawania – bardzo szczegółowe i sztywne, zawierające m.in. wyraźnie określone wymiary godzin dla wskazanych głównych przedmiotów kursu – ustalane były przez polityków, jedynie „po zasięgnięciu rady w CATE” (sformułowanie dziś funkcjonujące jako znana technika retoryczna), z minimalnym jedynie udziałem profesjonalistów, i to tych najbardziej potulnych. O tym, że było to narzędzie służące wymuszaniu zmian upragnionych przez polityków a nie – jak twierdzono – mechanizm nadzorowania i poprawy „jakości”, wyraźnie świadczy właśnie minimalny udział ekspertów edukacyjnych w pracach tego ciała oraz skalę ignorowania komentarzy, uwag i porad profesjonalistów.

Pracę CATE ułatwiały hospitacje zajęć, prowadzone przez Inspektorat Jej Wysokości, które uzupełniały obowiązek składania na ręce Rady przez prowadzące kształcenie instytucje szczegółowych programów zajęć. Inspekcje te również pozostawiały wiele do życzenia z punktu widzenia zasad demokratycznych; ich celem nie było bowiem doradztwo prowadzące do ulepszania prowadzonych kursów według kryteriów edukacyjnych, lecz przeistoczenie ich według zamówień polityków. „Oceny” tych kursów nie dokonywano w kategoriach zasad, na podstawie których je pierwotnie skonstruowano ani z punktu widzenia efektywności realizacji tych zasad w praktyce, ani nawet nie w odniesieniu do jakiegokolwiek alternatywnego zbioru zasad sformułowanych na gruncie edukacji. Chodziło o zniszczenie wszystkich tego rodzaju zasad i zastąpienie ich przez nową ideologię polityczną, nowy dyskurs. Dokonano tego nie drogą debaty nad dominującymi zasadami wyznaczającymi planowanie kształcenia nauczycieli – to przecież postawiłoby ciała takie na niekorzystnej pozycji – lecz poprzez przyjęcie jako aksjomatu założenia, że zasady takie są z gruntu błędne i konieczna jest ich eliminacja.

Eliminację tę przeprowadzono poprzez oparcie „ocen” wyłącznie na kryteriach wyznaczonych przez CATE przez polityków, co dawało wrażenie, jak gdyby kryteria te były czymś naturalnie przyrodzonym człowiekowi czy też wręcz nadanym przez Stwórcę (i takie pewnie były w ich oczach). Tego jednak otwarcie nie przyznawano, przedstawiając Inspektorów Jej Wysokości jedynie jako niezależnych strażników jakości (którymi kiedyś istotnie byli). Kiedy nawet jednak wprost stawiano oceniającym pytanie o stosowane przez nich kryteria jakości, a przez to podstawę ich ocen, odpowiedzi nie było.

Podjęcie się oceny bez jasnych jej kryteriów to oczywiście działanie dziwaczne – z punktu widzenia zarówno profesjonalnego, jak i intelektualnego. Jednak podjęcie się oceny na podstawie kryteriów, których nie chce się jasno przedstawić, jest już nie tyle dziwaczne, co przewrotne, a przy tym

zupełnie nie do pogodzenia z zasadami demokratycznymi. Dowodzi ono również wyraźnie, że głównym celem opisanych działań było zdobycie kontroli politycznej, a nie postęp edukacyjny. Całe przedsięwzięcie okazało się więc nieuczciwe intelektualnie, nie do zaakceptowania z punktu widzenia profesjonalnego oraz przewrotne politycznie, i spowodowało utratę reputacji, osobistej i zawodowej, jego dobrowolnych wykonawców.

W taki oto sposób mniej więcej w ciągu ostatniej dekady kształcenie nauczycieli w Anglii i Walii stało się działaniem bardziej politycznym niż profesjonalnym, w miarę zdobywania przez polityków coraz ściślejszej kontroli nad sposobem przygotowywania do tego zawodu. Kontrolę tę wykorzystano do przesunięcia akcentu w kształceniu nauczycieli ze studiów krytycznych, które – jak kilkakrotnie tu podkreślaliśmy – mają centralne znaczenie dla edukacji nauczycieli na rzecz społeczeństwa demokratycznego, w stronę bardziej zawężonych intelektualnie form szkolenia przygotowujących, co wyraźnie dostrzegalne, do ograniczonych zadań z zakresu transmisji wiedzy.

Jedną z niezwykle poważnych strat spowodowanych przez ten proces było wycofanie studiów nad rozwojem dziecka z programu kształcenia nauczycieli przygotowywanych do pracy z bardzo małymi dziećmi w żłobkach, przedszkolach i klasach początkowych. Wydawałoby się oczywiste, że takim nauczycielom w najpierwszej kolejności potrzebne jest zrozumienie małego dziecka – znacznie bardziej, niż – na przykład – zdobycie szczegółowej wiedzy eksperta w jednym ze szkolnych przedmiotów przewidzianych przez ogólnokrajowy program nauczania. Mimo to, w konsekwencji nacisku na zdobycie przez nich eksperckiej wiedzy w dziedzinie jednego przedmiotu, studia nad rozwojem dziecka niemal zupełnie zniknęły z programów.

Istnieje ogrom dowodów badawczych potwierdzających wagę dobrej jakościowo edukacji we wczesnych latach życia dziecka (Sylva, 1992). W ramach ustaleń dokonanych w ramach jednego z programów badawczych stawiających sobie za cel rozpoznanie głównych składników jakości edukacji we wczesnym dzieciństwie (Early Childhood Education Research Project), podjętego przez londyński Goldsmiths' College, rozumienie rozwoju dziecka trzeba zakwalifikować jako najważniejszą cechę, którą posiadać winna osoba zawodowo zajmująca się pracą z małymi dziećmi. A jednak to ten właśnie aspekt kursów kształcenia nauczycieli uznano za zbędny. Znowu wskazać tu trzeba na odrzucenie rad ekspertów, zniechęcanie do myślenia kwestionującego i krytycznego oraz narzucanie konkretnej ortodoksji politycznej – nowego dyskursu.

Warto tu też powiedzieć, że całemu temu procesowi towarzyszy też posługiwanie się „dyskursem szyderstwa” – mieszanie z błotem i ośmieszanie „naiwnie rozumujących” naukowców – humanistów, którzy upierają się, aby

procesy edukacji w społeczeństwie demokratycznym postrzegać jako rzecz znacznie subtelniejszą i wymagającą niż zwykła technika dydaktyczna – stworzono tu pozorny deficyt mający uzasadnić ogrom przeprowadzonych zmian.

Ostatecznym efektem tego procesu było sprowadzenie szkolenia nauczycieli do działalności, które – jak obecnie się twierdzi – nie wymaga już lokalizacji w ramach uniwersytetu, jako zajęcie, które najlepiej wykonywać „na miejscu” („w biegu”) – a więc w klasie szkolnej – nie wymagającego już refleksji, lecz jedynie zręczności wykonawczej.

Dlatego bardzo prawdopodobne jest, że w Anglii i Walii programy kształcenia nauczycieli wkrótce przestaną być częścią uniwersytetów. W czasie, kiedy powstawała niniejsza książka (tj. w 1994 r., przyp. tłum.) brytyjska Izba Lordów odrzuciła zapis w projekcie ustawy o oświacie, który pozwalałby szkołom na przyznawanie statusu nauczyciela wykwalifikowanego (QTS) bez żadnego udziału ze strony uczelni wyższej. W uzasadnieniu powołano się na to, że dla rozwoju przyszłych nauczycieli zasadnicze znaczenie ma atmosfera i charakter uniwersytetu. Mimo to istnieją poważne wątpliwości, jak długo same uniwersytety będą uważały za właściwe oferowanie i uprawomocnianie typów kursów, których podjęcia obecnie wymaga się od nauczycieli oraz jak długo będą akceptować postępującą erozję wolności akademickiej, będącej konsekwencją kontroli politycznej nad tymi kursami. Tak czy inaczej, całkowitemu zniszczeniu z pewnością ulegnie jeden niesłychanie ważny mechanizm ochrony, utrzymania i rozwoju demokracji.

Jako swojego rodzaju postscriptum trzeba by wspomnieć, iż obecnie w Wielkiej Brytanii zamierza się powołać Agencję Kształcenia Nauczycieli (TTA), która przejmie kontrolę nie tylko nad podstawowymi kursami kształcenia nauczycieli, lecz także – zgodnie z obecnymi propozycjami – nad kursami zaawansowanymi a nawet nad wyborem tematów indywidualnych edukacyjnych programów badawczych. Spowoduje to jeszcze silniejsze odsunięcie studiów edukacyjnych od środowiska uniwersyteckiego poprzez wydzielenie ich od pozostałych w kwestiach finansowania i kontroli nad programem nauczania. Ponadto doprowadzi to do dalszego zawężenia pola dla jakiegokolwiek obiektywnej, krytycznej oceny praktyki edukacyjnej. Taka jest intencja, niezależnie od tego, jakie retoryczne zabiegi jej towarzyszą.

W rezultacie programy nauczycielskie w Wielkiej Brytanii produkują obecnie nauczycieli, którzy pod żadnym niemal względem nie dorastają do zasad, które wcześniej wyróżniliśmy jako zasadnicze kryteria oceny kompetencji nauczycieli w społeczeństwie demokratycznym. Przeciwnie, programy te produkują nauczycieli, którzy – jak można by dowodzić – są do tej roli

absolutnie nieprzygotowani – a przynajmniej tego się od tych programów oczekuje i wymaga.

Co więcej, uzupełniające czy bardziej zaawansowane programy kształcenia nauczycieli, poprzez które w ciągu ostatnich kilku lat próbowano takiej sytuacji nieco zaradzić, dla bardzo zresztą niewielkiego odsetka nauczycieli, same również podlegają owemu procesowi przejmowania kontroli politycznej. Wreszcie, wspomniane wcześniej ograniczenia narzucone działalności badawczej, szczególnie restrykcyjne na obszarze badań edukacyjnych, obecnie zostały rozszerzone i hamują badania edukacyjne na wszystkich poziomach, w tym na poziomie indywidualnego przewodu doktorskiego.

Widać z tego, w jaki sposób kształcenie nauczycieli stało się koniem trojańskim, przy pomocy którego edukacyjni wandalie (jeżeli wybaczą czytelnicy taki historyczny skrót myślowy) przedostali się do systemu uniwersyteckiego. Niech będzie to ważnym ostrzeżeniem dla reszty tego systemu.

Podkreślić tutaj trzeba silnie, iż opisane procesy składają się łącznie na znaczne zagrożenie dla demokracji. Trwa oblężenie bastionów edukacji uniwersyteckiej i wolności akademickiej, ale już przegraliśmy bitwę o zapewnienie szkołom nauczycieli, którzy byliby w stanie kształcić w przyszłym pokoleniu właściwą świadomość demokratyczną.

Opisany powyżej proces jest, co nie ulega wątpliwości, procesem deprofesjonalizacji. W jego następstwie nauczyciele w każdym z sektorów oświaty w Anglii i Walii doświadczyli ograniczenia swojej pozycji zawodowej oraz, co ważniejsze, minimalizacji własnego wpływu na politykę społeczną w sferze oświaty. Jest to część ogólniejszego procesu deprofesjonalizacji, ogarniającego wszystkie zawody tzw. wysoko wykwalifikowane (*professions*), a najdotkliwiej, jak się wydaje, zawód lekarza.

Jest to zatem dobry przykład próby zahamowania rozwoju, podejmowanej w wielu obecnych działaniach i decyzjach politycznych, szczególnie w oświacie, ale także w innych dziedzinach, np. służbie zdrowia i opiece społecznej. Wydaje się, że postępu oczekuje się jedynie w sferze technologii, ekonomii i produkowania bogactwa. W innych dziedzinach, a szczególnie w edukacji, bycie „postępowym” to wykroczenie.

Jednym z głównych narzędzi hamowania rozwoju w edukacji jest odrzucenie doradztwa profesjonalistów w tworzeniu polityki oświatowej. Dlatego na zakończenie zbadamy właśnie kwestię właściwej roli profesjonalisty w społeczeństwie demokratycznym.

ROLA PROFESJONALISTY W SPOŁECZEŃSTWIE DEMOKRATYCZNYM

Mówiliśmy wcześniej o wrogości Platona wobec demokracji; wskazaliśmy również, iż wrogość tę wzbudzał jego pogląd, iż kierowanie społeczeństwem jest zbyt złożonym zadaniem, aby powierzać je osobom pozbawionym wiedzy i umiejętności, która pozwoliłaby im je skutecznie sprawować. Platon ilustruje to porównaniem do nawigacji okrętem, mówiąc, iż nierozsądną lekkomyślnością byłoby, aby pasażerowie statku przed rozpoczęciem rejsu głosowali, kto ma być kapitanem i nawigatorem.

Porównanie to jest jednak zbyt uproszczone. Główną, jeżeli nie jedyną kwestią dotyczącą sfery wartości, jest w przypadku nawigacji okrętu pytanie o to, gdzie ma on płynąć. Nietrudno sobie wyobrazić sytuację, w której decyzja o tym została by podjęta przez pasażerów w sposób właściwie demokratyczny, natomiast fachowa wiedza nawigatora posłużyłaby wprowadzeniu jej w życie. Analogia ta pokazuje kilka innych kwestii, mających bezpośrednie odniesienie do problemu właściwej roli profesjonalisty, intelektualisty, czy posiadacza fachowej wiedzy w społeczeństwie demokratycznym.

Po pierwsze, jak kilkakrotnie wykazywaliśmy, kwestie wartości przenikające obszar decyzji politycznych wykraczają daleko poza zagadnienie docelowego kierunku. Sfera wartości jest kwestią preferencji i opinii, a nie fachowej wiedzy. Polityka społeczna nie jest sprawą nauk ścisłych, lecz wartości i ideologii. Na polu tym nie ma ekspertów. Przeciwnie, stale tu wskazujemy na niebezpieczeństwa płynące z pozytywistycznego podejścia do „nauk” społecznych [w rozumieniu scjentyistycznym]. Okręt państwa, którym kierują profesjonalni sternicy, popłynie tam, gdzie oni sobie zażyczą. Cały sens demokracji polega natomiast na uniknięciu tego.

Po drugie, porównywalne niebezpieczeństwo wiąże się z powierzeniem wszystkich sterów amatorom. Planowanie polityki społecznej wymaga bowiem wielu rodzajów wiedzy eksperckiej – nie jest prawdą, że fachowość taka potrzebna jest tylko w stadium wdrożeniowym. Tutaj porównanie przytoczone przez Platona znowu okazuje się zbyt uproszczone, jako że nie uwzględnia złożoności tworzenia polityki. Chociaż w naszym odczuciu decyzje na temat kierunku, w którym toczyć się powinny nasze sprawy, powinno się podejmować demokratycznie, to ważne jest, aby decyzje takie podejmować na podstawie jak najszerszych informacji i jak najgłębszego zrozumienia sprawy. Rolą osób o właściwych kompetencjach profesjonalnych powinno być udostępnianie takich informacji i ułatwianie zrozumienia rzeczy, a przez to wsparcie procesu

decyzyjnego, a nie czekanie w milczeniu na przekazanie im do wprowadzenia w życie już podjętych decyzji. Nie ma innego sposobu, by zapewnić, aby prowadzona polityka społeczna miała możliwie najmocniejsze podstawy.

Jak także wskazywaliśmy wcześniej, w kontekście, w którym decyzje muszą odwierciedlać ideologię wyznawaną przez osoby je podejmujące, kluczowo ważne jest przedstawienie adekwatnych powodów, uzasadnień i wyjaśnień na rzecz tych decyzji. Co więcej, te powody, uzasadnienia i wyjaśnienia muszą mieć wyraźnie sformułowaną i wyrażoną podstawę teoretyczną. Opowiadanie się za odrzuceniem rozważań teoretycznych na rzecz czegoś, co określa się jako „praktyczność”, ujawnia zatem, w najlepszym wypadku, słabość intelektualną i naiwność polityczną, a w najgorszym – oburzającą nieuczciwość. Przy okazji wcześniejszych uwag na temat przygotowania nauczycieli powiedzieliśmy, że w żadnym obszarze nie jest możliwa praktyka bez teorii; natomiast w sferze polityki, praktyka pozbawiona mocnej, starannie przemyślanej i jasno wyrażonej teorii jest rzeczą przewrotną i niebezpieczną.

Jeżeli zatem decyzje w sprawie polityki społecznej mają być decyzjami opartymi na znajomości rzeczy i na rozumieniu i starannym rozważeniu odpowiedniej wiedzy, jeżeli mają towarzyszyć im szczegółowo i właściwie przedstawione powody, uzasadnienia i wyjaśnienia – muszą w pełni wykorzystać to, co są im w stanie dać profesjonaliści wyposażeni we właściwą dla danej dziedziny wiedzę ekspercką. Rola profesjonalisty w społeczeństwie demokratycznym nie polega na podejmowaniu decyzji za nas wszystkich, zatem nie do nauczycieli należy dyktowanie kształtu systemu oświaty i nie do lekarzy decydowanie o kształcie służby zdrowia. „Intelektualista nie ma, po pierwsze, pełnić roli proroka, zmuszającego innych, aby mu się podporządkowali” (Sholle, 1992, s. 278; w omówieniu poglądów Foucault). Z drugiej strony skrajną formą głupoty jest odmowa skonsultowania się z osobami posiadającymi fachową wiedzę ekspercką czy też wysłuchania ich rady w planowaniu edukacji czy służby zdrowia. Jeszcze cięższą formą głupoty, graniczącej z przestępstwem, jest bezwzględne odrzucenie takiej rady. Nawet jeżeli, jak to często się zdarza, czyni się tak w imieniu demokracji, jest to działanie z gruntu antydemokratyczne.

Rolą zawodów wysoko wykwalifikowanych („profesji”) w społeczeństwie demokratycznym jest dopilnowanie, aby demokratyczne wybory dokonywane były z pełną znajomością rzeczy i z pełną świadomością ich konsekwencji teoretycznych, praktycznych, a nawet ideologicznych. Przedstawiciele tych zawodów odpowiedzialni są za to, aby decyzje i działania polityczne podejmowano na podstawie możliwie najpełniejszych informacji oraz, co równie ważne, aby każdy obywatel miał do tych informacji dostęp w celu zdobycia

możliwości oceny tych decyzji i działań. Jak bowiem zaznaczaliśmy, skuteczna demokracja wymaga obywateli wyemancypowanych i poinformowanych.

Jednym z głównych składników tej odpowiedzialności jest obowiązek wspierania obywateli w ich oporze wobec wysiłków tych, którzy chcieliby odebrać im dostęp do pełniejszego rozumienia świata i przez to narzucić im swój autorytet. Z tego względu edukacja nauczycieli, podobnie jak edukacja każdego profesjonalisty innego typu, powinna mieścić w sobie nie tylko praktyczne szkolenie, ale także odpowiednie przygotowanie to tak widzianej szerszej roli. W kontekście demokratycznym należy bowiem od nich wymagać, aby doradzali społeczeństwu – na dowolnym jego poziomie – w sprawach wymagających przygotowania lub oceny działań politycznych, aby wspomogli proces, dzięki któremu można zapewnić, by te działania były możliwie najrozsądniejsze oraz, przede wszystkim, aby stworzyli gwarancję, że będą one autentycznym wynikiem właściwych procesów demokratycznych, a nie decyzji i ideologii wąskiej grupy, narzuconych całej reszcie. Szczególnie nauczyciele powinni być przygotowani nie tylko do skutecznego wykonywania swoich czynności w klasie szkolnej, ale także do dostarczania społeczeństwu tego rodzaju fachowej wiedzy eksperckiej. Jest ona bowiem, podkreśmy ponownie, zasadniczym składnikiem demokracji i kluczowym narzędziem jej utrzymania i ochrony.

Znowu trzeba tu jednak z przykrością zauważyć, iż głównym trendem ostatniej dekady była stopniowa deprofesjonalizacja. Większość ostatnich decyzji na obszarze polityki oświatowej w Wielkiej Brytanii podjęto przy minimalnym lub zerowym uczestnictwie ze strony profesjonalistów i przy szczątkowej debacie lub bez jakiegokolwiek debaty. Przyglądając się obecnej polityce oświatowej wobec programów szkolnych w Anglii i Walii dostrzec można, iż wprowadzany tam ogólnokrajowy program nauczania (*National Curriculum*) skontruowany został bez żadnego udziału eksperckiego lub z zupełnie minimalnym takim udziałem. Brak takiego udziału, jakkolwiek by go uzasadniać, w sposób nieunikniony doprowadził do popełnienia błędów, których można było uniknąć, do niepotrzebnego marnotrawstwa publicznych pieniędzy i poważnych nieprawidłowości w sferze oferty oświatowej. Co jednak poważniejsze, widać również wyraźnie, iż brak ten przyczynił się do dalszej erozji zasad demokratycznych i samej demokracji. Nawet gdyby wszystko to popełniono przez zwykły błąd czy brak należytej rozwagi, byłby to czyn poważny. A przecież jasne jest, iż jest on wynikiem celowej polityki deprofesjonalizacji – a zatem jest działaniem niezwykle przewrotnym w stosunku do tych, w których troskach i myślach są interesy demokracji.

Nie chodzi tylko o to, że nie szukano porady pedagogów – chodzi o to, iż poradę taką bezwzględnie odrzucono. Trudno byłoby znaleźć choćby jednego

poważnego eksperta w dziedzinie edukacji, który nie ostrzegałby w swoim czasie przed zasadniczymi nieprawidłowościami w konstrukcji centralnego programu nauczania dla Anglii i Walii. Ich poglądy zostały jednak zignorowane i zmieszane z błotem przy pomocy owego dyskursu szyderstwa, o którym wcześniej wspominaliśmy; odmówiono im jakiegokolwiek właściwej im roli w procesie tworzenia ram dla nowej polityki oświatowej w dziedzinie programu szkolnego. Cały zawód nauczycielski był i jest przez obecny rząd stale oczerniany i lekceważony.

Co więcej, potraktowano tak nie tylko zawód nauczycielski. W podobny sposób skutecznie zepchnięto na margines w kwestii polityki zdrowotnej rolę zawodu lekarskiego. Podjęto także próby podważenia politycznej niezależności środowisk prawniczych i sądów, o których to już od czasów Johna Locke'a mówi się jako o głównym zabezpieczeniu przed erozją zasad liberalnych i demokratycznych.

Ponownie trzeba zaznaczyć, że stanowi to odzwierciedlenie tendencji ogólnooświatowych. Na przykład z raportów pt. „Teoria programu nauczania a państwo”, opublikowanych w czasopiśmie *Journal of Curriculum Studies* (1990, vol. 22, nr. 4, ss. 377–400) podobny obraz wyłania się, poza Anglią i Walią, dla systemów oświaty w Stanach Zjednoczonych, Hiszpanii i Australii. Trzeba też wskazać, iż jako główne racjonalne uzasadnienie tego trendu przytacza się stwierdzenie, iż komercyjny, podporządkowany prawom ekonomii model edukacji w planowaniu edukacyjnym nie jest jedynie niewłaściwy, lecz, co znacznie poważniejsze, antydemokratyczny. Głównym powodem, dla którego rządy nie chcą korzystać z rad ekspertów reprezentujących wysoko wykwalifikowane zawody jest fakt, iż doradztwo profesjonalistów zawsze skupiać się będzie na zapewnieniu możliwie najwyższej jakości, czy to w dziedzinie oświaty, edukacji, opieki socjalnej czy wymiaru sprawiedliwości. A wysoka jakość kosztuje. Podawanie takiego właśnie powodu odrzucenia doradztwa ekspertów jest jednak politycznie niewygodne – wygodniejsze jest ośmieszanie wymienionych zawodów, oskarżenie ich o marnotrawstwo pieniędzy publicznych, o odpowiedzialność za niepowodzenia gospodarcze, o beczynność i lenistwo, a nawet – by odwołać się tu do określenia należącego do ulubionych przez władze i zarazem uznanego przez nie za jedno z najbardziej obelżywych – o „ideologiczność”, a następnie wykorzystać to jako wymówkę uzasadniającą samodzielne przejęcie planowania lub przekazanie jej w ręce „słusznie myślących” laików.

Zjawiskiem towarzyszącym zarządzaniu wszelkimi służbami społecznymi jest bowiem w ostatnich latach, szczególnie na poziomie decyzyjnym, rosnące w nim uczestnictwo niezawodowców. Doprowadziło to do nominacji na

stanowiska kuratorów (inspektorów) szkolnych osób, od których nie wymaga ani nie oczekuje się żadnych wcześniejszych doświadczeń w dziedzinie edukacji.

Jak już powiedzieliśmy, włączenie członków społeczeństwa do procesu podejmowania decyzji jest w społeczeństwie demokratycznym w sposób jasny słuszne. Jednak z przyczyn tu wcześniej poruszonych nadawanie im władzy pozwalającej na oddalanie porad profesjonalistów a nawet dokonywania sądów na temat poziomu i wyników ich pracy można uzasadnić jedynie pragnieniem oszczędności lub (oraz) sprawowania kontroli politycznej, i to kosztem jakości. Trudno bowiem obstawać przy twierdzeniu, iż grupa społeczna, którą w wielu społeczeństwach rozwiniętych uznać można za najmniej kompetentną — tj. przedstawiciele przemysłu i przedsiębiorcy, których wysiłki doprowadziły do obserwowanej dziś recesji gospodarczej będącej sednem całego problemu — są tym samym bardziej niż eksperci — profesjonalisci kompetentni, by przejąć kierowanie innymi ważnymi obszarami życia społecznego.

Dlatego też dostrzegamy dalsze konsekwencje przyjęcia komercyjnego modelu planowania edukacyjnego, który, jak przekonywaliśmy, jest nie tylko niewłaściwy dla edukacji, ale także szkodliwy dla utrzymania demokracji. Dostrzegamy także dalsze dowody wskazujące na to, iż proces odwrotny od demokratyzacji społeczeństwa (jego „dedemokratyzacja” czy „oddemokratyzowanie”) jest głównym składnikiem obecnych trendów politycznych.

Samo już ignorowanie eksperckiej wiedzy profesjonalistów jest głupotą. Jednak czynienie tego celowo, więcej — dążenie do dyskretacji i pomniejszenia jakości tej wiedzy, posuwające się nawet do usuwania ważnych składników elementarnych programów kształcenia nauczycieli, jest wręcz przestępstwem. Przestępstwem przeciw każdemu społeczeństwu jest bowiem odmawianie profesjonalistom uczestnictwa w kształtowaniu decyzji i działań politycznych w tym społeczeństwie. Jest to także szczególny rodzaj przestępstwa przeciw demokracji, w każdym calu podobny do najgorszych form antyintelektualizmu w maoistowskich Chinach.

Dlatego jeszcze raz musimy tu przypomnieć, iż idea wybierania władz w odbywającym się co kilka lat głosowaniu, a następnie pozwalanie jej na działania nie wsparte żadnym doradztwem profesjonalistów, nie jest zgodna z zasadami demokracji. Jeżeli władza postępuje tak, jakby miała tutaj wolną rękę, naraża tym samym na ryzyko przyszłość demokracji i jej stały rozwój.

Brak właściwego korzystania z fachowej wiedzy ekspertów jest zatem kolejną cechą obecnej polityki społecznej, uzupełniającej ogólny obraz powolnego upadku demokracji. Wyjaśnia on nie tylko, dlaczego koncepcja ogólnokrajowego programu nauczania w Anglii i Walii okazała się tak wyraźną

i żalosną klęską, że obecnie całą koncepcję zasadniczo przeprojektowuje się, ale także dlatego sam ten program ma swój udział w rozkładzie demokracji.

Tłumaczył: *Piotr Kwieciński*

LITERATURA CYTOWANA

- Goddard, D. (1985), Assessing teachers: a critical response to the government's proposals. *British Journal of Education*, vol. 8, s. 35–38.
- Inglis, F. (1989), Theory and tyranny: the strange death of democratic England. *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, nr 2, ss. 123–130.
- Kelly, A. V. (1993): Education as a field of study in a university: challenge, critique, dialogue, debate. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 19, nr 2, s. 125–139.
- Sholle, D. (1922), Authority on the left: critical pedagogy postmodernism and vital strategies. *Cultural Studies*, vol. 6, nr 2, s. 271–289.
- Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann, London.
- Sylva, K. (1992), Quality care for the under fives: is it worth it? *Royal Society of Art Journal*, vol. CXL, nr 543, s. 683–690.