

Lewowicki, Tadeusz

O związkach między ideologiami, teoriami i strategiami reform oświatowych

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 9-15

1994

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.

Tadeusz Lewowicki

O ZWIĄZKACH MIĘDZY IDEOLOGIAMI, TEORIAMI I STRATEGIAMI REFORM OŚWIATOWYCH

Edukacja — szczególnie szeroko dostępna oświata szkolna — od wieków poddawana jest różnym intencjonalnym zmianom. Zazwyczaj zakłada się, że zmiany te znajdują impuls i uzasadnienie m.in. w teoriach czy ideologiach edukacyjnych (stanowiących uogólnione odzwierciedlenie stanu wiedzy, obrazu społecznych wyobrażeń o „dobrej” oświacie, potrzeb związanych z oświatą).

W rzeczywistości jednak relacje między teoriami i/lub ideologiami — z jednej strony — a strategiami reform — ze strony drugiej — bywają nader mgliste, czasem pozorowane. Jeszcze gorzej przedstawiają się relacje między ideologiami, strategiami reform i rzeczywistymi poczynaniami przeobrażającymi oświatę. Prowadzi to do bardzo różnych reakcji — negowania sensu i znaczenia ideologii edukacyjnych, dowolności w kreowaniu wizji reform oświatowych, wprowadzania zmian dyktowanych doraźnymi celami, zabiegów legitymizujących działania pseudoreformatorskie (przedstawiane jako przemyślane reformy) i in.

W tym szkicu pragnę przywołać wybrane kwestie pojmowania ideologii i reform oświatowych oraz podjąć próbę krytycznego oglądu dostrzegalnych związków między teoriami i ideologiami edukacyjnymi a strategiami reform. Traktuję to jako okazję do sformułowania kilku uwag ogólnych o zagrożeniach (pułapkach) i szansach rozmaitego kojarzenia teorii (i/lub ideologii) edukacyjnych i strategii zmian (reform) oświatowych.

O DEPRECJACJI IDEOLOGII, KRYZYSIE OŚWIATY ORAZ POTRZEBIE POZYTYWNYCH IDEOLOGII EDUKACYJNYCH

Ideologię pojmowano do ubiegłego stulecia jako naukę o ideach (zgodnie ze znaczeniem członów tworzących ten wyraz). Z czasem pojęciu temu nadano

także inne znaczenia — przede wszystkim „teoretycznego uzasadnienia” czy „samousprawiedliwienia” (Nowak 1993) dominacji grup ludzi. Ideologia coraz silniej związana była z praktyką życia społecznego, z polityką. W postaci zwulgaryzowanej stała się instrumentem polityki. To w odczuciu społecznym prowadziło do upadku znaczenia, a w przypadkach jawnego nadużywania ideologii do celów politycznych nawet do jej kompromitacji, zanegowania. W potocznym odbiorze pojęcie ideologii budzi dzisiaj negatywne oceny, niechęć.

Chroniczny kryzys oświaty, jej dotkliwa dysfunkcjonalność (*Edukacja narodowym priorytetem* 1989, Kwieciński 1992), służebna rola wobec dominującej adaptacyjnej doktryny życia społecznego (Lewowicki 1994), ideologii transmisji kulturowej (Kohlberg, Mayer 1993), sprzyjały podważeniu ideologii towarzyszących poczynaniom edukacyjnym. Splot wielu okoliczności, zjawisk i procesów zachodzących w życiu społecznym i w oświacie (oraz z oświatą związanych) spowodował zdeprecjonowanie ideologii — w tym obszarów ideologii odnoszących się do edukacji.

Zarówno jednak krytyka, jak i próby nakreślenia nowych modeli oświaty wcześniej czy później sytuowane są na gruncie zbiorów, a nawet zespołów, ogólnych pojęć oddających wyobrażenia o sensie, treściach i metodach edukacji. To zbliża refleksję o edukacji do nieco inaczej pojmowanej ideologii — ideologii jako właśnie zespołu pojęć, zespołu idei. W takim rozumieniu ideologia edukacji jest zbiorem „pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody wychowania” (Kohlberg, Mayer 1993, s. 52).

W ten sposób ujmowane ideologie edukacyjne są ważnym elementem myślenia o oświacie oraz praktyki oświatowej. Ujawniają one (przynajmniej w pewnej mierze) intencje czy sens działalności edukacyjnej, pozwalają na krytyczny ogląd „obrazu idei” oraz na zajęcie własnego stanowiska wobec określonej propozycji ideowej.

Tak pojmowane ideologie edukacyjne nie są ogólnikowymi hasłami niejako ukrytymi za politycznie zorientowaną ideologią, lecz próbami dość rozwiniętych odpowiedzi na wiele pytań o cele i funkcjonowanie oświaty. W społeczeństwach demokratycznych ideologie takie przedstawia się obywatelom w stosunkowo dobrze czytelnej postaci. Daje to szansę świadomego wyboru, nawet oddziaływania na ideologię (choć i w takich przypadkach niezależność tych ideologii od polityki nie jest przecież całkowita) (Potulicka 1993).

W chaosie życia społecznego (i oświatowego) w Polsce potrzeba klarownego nakreślenia nowych ideologii edukacyjnych wydaje się szczególnie silna i — miejmy nadzieję — ważna. W tytule tego fragmentu użyłem określenia „pozytywne ideologie edukacyjne”. Wypada więc wyjaśnić, że „pozytywne” traktuję tu jako proponujące idee edukacji poszerzającej możliwości rozwoju i samorealizacji uczestników procesów edukacyjnych, edukacji emancypacyjnej

i krytyczno-kreatywnej (Kwieciński, Witkowski 1991, Lewowicki 1994), sprzyjającej kształtowaniu demokratycznego ładu społecznego. Zawierają się w tym, rzecz jasna, elementy określonej „ideologii życia społecznego i oświatowego”, ale ideologie zawierające takie właśnie elementy oferują — jak sądzę — edukację przyjazną i pomocną ludziom, wspomagającą ich nieskrępowany rozwój i kształtowanie się społeczeństwa obywatelskiego, kierującego się zasadami demokracji i wolności. Przykłady zarysu pozytywnych ideologii edukacyjnych są coraz częstsze — także w naszym kraju. Tutaj przywołać trzeba przede wszystkim koncepcję („dziesięciościan” — zespół dziesięciu idei) Z. Kwiecińskiego (1992) i próby określenia idei przemian edukacji (por. wstęp Z. Kwiecińskiego do pracy: Kwieciński, Witkowski 1991). Szkice ideologii edukacyjnych znaleźć można w niektórych ukazujących się ostatnio pracach. Bardzo prawdopodobne staje się opracowanie spójnych zespołów idei — odwołujących się m.in. do teorii pedagogicznych i oświatowych.

IDEOLOGIE EDUKACYJNE A/I TEORIE PEDAGOGICZNE I OŚWIATOWE

Ideologie edukacyjne raczej rzadko i słabo nawiązują do teorii pedagogicznych (także psychologicznych, socjologicznych) i oświatowych. Wspomniane wyżej praktyczno-polityczne traktowanie ideologii wyrażało się i wyraża w lekceważącym stosunku do propozycji zawartych czy wynikających z teorii naukowych. O ile jeszcze do ubiegłego stulecia i — w jakiejś mierze — na przełomie XIX i XX wieku ideologie oświatowe uwzględniały dominującą orientację myśli pedagogicznej (np. najpierw herbartyzm, później deweyowski progresywizm), to nowsze ideologie zazwyczaj nie mają wyraźnych powiązań z teoriami — są niejako ponad wiedzą naukową. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy wydają się być od niedawna znane i u nas analizy ideologii oświatowych — ideologii naturalizmu, transmisji kulturowej i progresywizmu (Kohlberg, Mayer 1993).

Dominujące i niejako wyprzedzające (w stosunku do teorii naukowych) miejsce polityki i ideologii wywoływało dążenia do przystosowywania się nauki do ideologii. Formułowano więc (i usiłuje się to czynić nadal) teorie czy raczej pseudoteorie „potwierdzające” zalecenia polityczne i ideologiczne. Polskie doświadczenia z okresu lansowania polityczno-administracyjnej reformy szkolnictwa w latach siedemdziesiątych dostarczają niejednego przykładu niby-teorii organizacji szkolnictwa, polityki oświatowej, środowiskowych funkcji „reformowanej” szkoły itp. „Mini-ideologie” oświatowe, cząstkowe uzasadnienia wizji i decyzji ideologicznych utożsamiano z teoriami oświatowymi (te ostatnie

mieszając z teoriami pedagogicznymi). Okolicznością sprzyjającą takiemu pomieszaniu ideologii i teorii oświatowych oraz teorii pedagogicznych była słabość pedagogiki jako dyscypliny naukowej (szczególnie słabość tych obszarów pedagogiki, które mogłyby — i powinny — poszukiwać odpowiedzi na pytania o sens i kierunki zmian oświaty).

Zapóźnienie w rozwoju ważnych subdyscyplin pedagogiki nie pozostaje bez wpływu na współczesne relacje między ideologiami a teorią pedagogiczną (oraz generowaną na polu pedagogiki teorią przemian oświatowych). Skumulowane kryzysy — ustrojowy, gospodarczy i dotychczasowej racjonalności, sensu życia (Kwieciński, Witkowski 1991, Kwaśnica 1990) spowodowały poszukiwanie nowej wizji świata wartości, idei przewodnich, nowej ideologii. I ideologia demokratycznego ładu społecznego okazała się jednym z ważnych źródeł przesilenia zachodzącego w pedagogicznych teoriach (głównie w zakresie edukacyjnej aksjologii i teleologii). Można powiedzieć, że ideologie zastępujące wcześniej dominującą ideologię życia społecznego (i oświaty) ukazały perspektywę uwolnienia teorii naukowej od ideologii właśnie. Czy wyzwolenie takie nastąpi, to już inna sprawa. Jest ono jednak nader potrzebne, jeśli pedagogika zdobyć się ma na własne propozycje reform i chce dysponować możliwościami krytycznej analizy różnych propozycji zmian oraz przemian już dokonujących się.

STRATEGIE REFORM (MIĘDZY WIZJAMI I MIRAŻAMI IDEOLOGII A OGRANICZENIAMI MOŻLIWOŚCI ZMIAN)

Przyjęcie (lub narzucenie) ideologii prowadzi do zachowań zmieniających oświatę (a przynajmniej mających ją zmieniać). Nowe — ewentualnie konkurencyjne, opozycyjne, alternatywne wobec dotychczasowej — ideologie zachęcają do zmian radykalnych i całościowych. W wymiarze polityki oświatowej skłania to do kształtowania nowych zasad tej polityki, a ideologiczno-polityczne przesłania adresowane są najsilniej do sfery celów i zadań edukacji, swoistej filozofii oświatowej. Wymaga to ideologicznej reorientacji nauczycieli — lub wymiany nauczycieli. Zabiegami towarzyszącymi są zmiany treści, często metod i organizacji kształcenia i wychowania, również zmiany w zarządzaniu i administrowaniu oświatą. W różnych krajach usiłowano realizować strategię reform całościowych. Powojenna historia polskiej oświaty dostarcza co najmniej paru przykładów.

W sytuacjach, w których reformy nie są skierowane na urzeczywistnienie nowych wizji ideologicznych, lecz służyć mają wzmocnieniu (podtrzymywaniu) ideologii panującej, przywoływane są rozmaite odmiany reform częściowych, „wyspowych”, „mozaikowych”, „doskonalących”. Dotyczą one wybranych

dziejzin — nie zawsze istotnych. Bywa, że wywołać one mają nie zmianę w oświacie, lecz raczej wrażenie, że oświatę otacza się troską i pragnie ulepszać. Oczywiście, różne reformy tego typu (np. nastawione na zmianę metod uczenia się — nauczania) mogą przynieść wcale pozytywne skutki.

W każdym z tych ogólnych podejść do reformowania oświaty dostrzec można instrumentalny charakter i podporządkowanie politycznie bądź światopoglądowo itp. zorientowanej ideologii. Strategie reform są proponowane czy lansowane głównie przez polityków i administrację oświatową. „Ideologie pedagogiczne” dopisywane bywają na użytek „strategów” kierujących reformami (zmianami, pseudoreformami). Strategie przeplatają się z wybiegami taktycznymi, ideologie (lub namiastki ideologii) z doraźnymi korzyściami. Udział nauki i argumentacje z niej czerpane służą przede wszystkim legitymizacji działań polityczno-administracyjnych. Bogactwo nazw przypisanych reformom oraz skojarzenia z nazwiskami wybitnych polityków i/lub działaczy oświatowych ułatwiać mają społeczną aprobatę, wywoływać przychylną atmosferę.

Przedstawiony obraz ideologii i strategii reform komplikuje się w określonych warunkach. W przypadku polskiej oświaty mamy ostatnio do czynienia z zasadniczą zmianą ideologii oświatowej — w tym z kształtowaniem się zróżnicowania tych ideologii (podobnie jak teorii pedagogicznych, co świadczy o rozwoju refleksji poświęconej edukacji — por. Paulston 1993). Jednocześnie praktycznie niemożliwe jest podjęcie radykalnych i całościowych reform. Na przeszkodzie stoją zarówno niedostatki materialne, kondycja stanu nauczycielskiego, jak również brak klarownej i uzasadnionej koncepcji oraz strategii reformy, brak stosownych wzorów i doświadczeń (i wiele innych uwarunkowań).

Wszystko to sprawiło, że przed kilku laty pojawiła się strategia zmian ułatwiających nade wszystko — po pierwsze — przygotowanie do demokratyzacji oświaty i — po drugie — przetrwanie oświaty w kryzysowych warunkach (*Edukacja narodowym priorytetem* 1989, Kupisiewicz 1994). Obecnie — bez odpowiedniego przygotowania i w istocie nadal w sposób administracyjno-polityczny — wprowadza się różne zmiany w kilku wybranych zakresach oświaty i jej funkcjonowania (zarządzanie, treści kształcenia, system edukacji nauczycielskiej, legislacja dotycząca oświaty). Pod hasłami radykalnej zmiany dokonuje się dezorganizacji i atomizacji dotychczasowego systemu oraz pozoruje reformy w kilku sferach praktyki oświatowej. „Ideologicznie” wierzy się w misję przebudowy i (w przyszłości) w pozytywne wyniki własnych poczynań. Dopiero rok bieżący przyniósł zapowiedź głębszej refleksji oraz prac nad przygotowaniem koncepcji całościowej i długofalowej reformy oświaty.

Zderzenie formującej się nowej ideologii edukacyjnej z wieloma barierami, trudnościami, niejasnymi wizjami i możliwościami zmusza do poszukiwania strategii zmian obejmujących ważne obszary edukacji (cele, treści, kształcenie

i doszkadzanie nauczycieli, relacje między podmiotami uczestniczącymi w edukacji, warunki materialne i organizacyjne — i in.), ale realizowanych w określonej kolejności i — z konieczności — w stosunkowo długim czasie. Początkowe etapy powinny być poświęcone np. kształceniu i rekwalifikacji nauczycieli — kadry akademickiej (Witkowski 1994), pracom programowym (treściom kształcenia) i wprowadzaniu nowych strategii uczenia się — nauczania, przygotowywaniu społeczeństwa do zmiany modelu edukacji i tworzeniu warunków materialnych i organizacyjnych dla przyszłej reformy. Wymaga to wielu starań w zakresie kształtowania wizji przemian (wizji obejmującej zarówno ideologię, jak i jasno określone obszary i metody zmian oraz przewidywane efekty), a także pozyskiwania różnych grup społecznych — w tym nauczycieli i rodziców — do współdziałania w przeobrażaniu oświaty. „Tocząca się” (jeśli przyjąć wzór szwedzki) reforma obejmować może kolejne obszary oświaty. Tempo i powodzenie takiej reformy będzie zależało (jak powodzenie każdej reformy) od wielu czynników zewnętrznych wobec oświaty, ale minimalizowane mogą być niebezpieczeństwa zakłóceń czy zniekształceń sensu i ogólnej strategii zmian.

O MIEJSCU TEORII PEDAGOGICZNYCH I PEDAGOGÓW (ZAMIAST ZAKOŃCZENIA)

W tym zagmatwanym pejzażu ideologii, teorii i praktyki przemian zagubieni są pedagogowie i pedagogiczne teorie. Po pierwsze, ich miejsce i funkcje związane powinny być z krytyczną analizą pojawiających się ideologii, tropieniem ich podtekstów i źródeł politycznych, konfrontacją ideologii z wiedzą naukową i zobiektywizowanymi odczytaniem społecznymi i indywidualnymi potrzebami oświatowymi.

Po drugie, pedagogika niejako zobowiązana jest do odczytywania i formułowania ogólnych ideologii edukacyjnych (które nie muszą i nie powinny być — jak dotąd — głównie uszczegółowieniem ideologii o rodowodzie i intencjach politycznych). To powinność wobec społeczeństwa, ale i szansa niezależnego istnienia pedagogiki — jako dyscypliny wyzwolonej od służebności polityce czy politycznie zdominowanej ideologii.

Po trzecie, teorie pedagogiczne powinny pomagać w analizie i ewaluacji różnych strategii reform, rozmaitych poczynań praktycznych. Teorie te — bardziej niż dotąd oparte na wiedzy interdyscyplinarnej — stać się mogą podstawą kreowania i ewentualnego korygowania strategii zmian. Pedagogowie wydają się być grupą mającą duże szanse określenia zagrożeń i szans rodzących się na stykach ideologii, teorii i praktyki edukacyjnej. Dzięki temu mogą przyjąć ważne funkcje w kreowaniu wizji przemian i w procesach społecznych negocjacji

dotyczących ofert i wyborów ideologii oświatowych oraz strategii reform. Czy funkcje te zechcą i potrafią spełniać?

LITERATURA

- Edukacja narodowym priorytetem.* (1989). Warszawa—Kraków: PWN.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993). *Rozwój jako cel wychowania.* W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację.* Warszawa: IBE.
- Kupisiewicz Cz. (1991). *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych.* Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Cz. (1985). *Paradygmaty reform oświatowych.* Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Cz. *Propozycje i kierunki reform szkolnych w USA, Anglii i Polsce na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych* (w druku).
- Kwaśnica R. (1990). *Dwie racjonalności. Ku „milczącej wiedzy pedagogicznej”.* Forum Oświatowe nr 1—2.
- Kwieciński Z. (1992). *Socjopatologia edukacji.* Warszawa: IRWiR PAN.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) (1991). *Ku pedagogii pogramicza.* Toruń: Wyd. UMK.
- Lewowicki T. (1994). *Przemiany oświaty.* Warszawa: Wydział Pedagogiczny UW.
- Nowak M.: *Analiza krytyczna współczesnych teorii i ideologii edukacyjnych i jej praktyczne implikacje* (maszynopis powielony).
- Paulston R. G. (1993). *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów.* W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację.* Warszawa: IBE.
- Potulicka E. (1993). *Nowa Prawica a edukacja,* Poznań—Toruń: WSE UAM, Wyd. „Edytor”.
- Schulz R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie.* Warszawa: PWN.
- Witkowski L. (1980). *Edukacja: wyzwanie trzeciego stopnia* (maszynopis). [Jest to propozycja dotycząca kształcenia podoktorskiego nauczycieli akademickich].