

Ball, Stephen J.

Edukacja, "majoryzm" i "curriculum umarłych"

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 73-97

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.

Stephen J. Ball

EDUKACJA, MAJORYZM
I „CURRICULUM UMARŁYCH”*

W końcu coś dodającego otuchy. Edukacyjna rewolucja zaplanowana przez Margaret Thatcher osiągnęła nieodwracalne 'mementum' w czasach Johna Majora.

(Daily Mail Leader 29.07.92)

Realizowane reformy zmieniają sposób nauczania naszych dzieci i zarządzania naszymi szkołami. The Sun wita je z całego serca [sic]. Nasze dzieci o wiele za długo pozostają na łasce zafascynowanych nowinkami „ekspertów”, bolszewickich związków zawodowych i władz lokalnych dzierżących w rękach opór politycznej obróbki.

(The Sun, 29.07.92)

W artykule tym chcę rozważyć dominację polityki ‘kulturowego restauracjonizmu’ w edukacji brytyjskiej. Kulturowi restauracjoniści są *nieugiętym skrzydłem, starymi humanistami Nowej Prawicy* (Ball 1990, s. 6) w łonie Brytyjskiej Partii Konserwatywnej. Głównym, politycznym obiektem ich zabiegów jest rewaloryzacja tradycyjnych form edukacji (Wexler, Grabiner 1986). To, co w ostatnim czasie uderza w brytyjskiej polityce oświatowej, to fakt, iż odkąd John Major zastąpił Margaret Thatcher na stanowisku premiera,

* Artykuł ten ukazał się po angielsku w „Curriculum Studies” 1993, vol. 1, nr 2. Publikujemy go za zgodą Autora uzyskaną przez p. Krzysztofa Blusza. (Termin „majoryzm” użyty tu jest dla określenia polityki J. Majora, analogicznie jak „thatcheryzm” — przyp. tłumacza.) Autor jest pracownikiem Centrum Studiów Edukacyjnych King’s College w Londynie.

program kulturowego restauracjonizmu nabiera coraz większej mocy i wywiera coraz istotniejszy wpływ na związane ze szkołą problemy polityki oświatowej. Dotyczy to szczególnie programu nauczania, oceniania osiągnięć uczniów, jak również metod nauczania (*pedagogy*) i kształcenia nauczycieli. W najprostszym sposobie rozumieć można tę sytuację jako zawładnięcie Johnem Majorem i poprzednim ministrem edukacji (Secretary of State for Education) Kennethem Clarkem przez osoby związane z Centrum Studiów Politycznych (Centre for Policy Studies — CPS). Jest to neoliberalne i neokonserwatywne ciało doradcze powołane przez Margaret Thatcher i „guru” Nowej Prawicy — Keitha Josepha — po klęsce wyborczej konserwatystów w roku 1974 (słownik kluczowych postaci i instytucji zamieszczony jest na końcu artykułu). Istnieje niemalże relacja tożsamości pomiędzy publikacjami Centrum Studiów Politycznych (CPS) a politycznymi wypowiedziami K. Clarka i J. Majora.

Aktualnie sprawujący urząd ministra edukacji John Patten podkreślił, iż chciałby zdystansować się od stanowiska CPS. Jego główne zainteresowania polityczne (poza troską o edukację religijną i uporem, by wszyscy uczniowie egzaminowani byli ze znajomości Szekspira) nie okazują się być skoncentrowane na programie nauczania. Niemniej jednak 14 lipca 1992 roku mianował on członkiem Rady Programu Narodowego (National Curriculum Council — NCC) prawniczym restauracjonistą Johna Marksa. Kilka dni później, 24 lipca tego roku J. Major powołał Johna Marebona — autora krytycznych broszur (*pamphlets*) wydawanych przez Centrum Studiów Politycznych (CPS), a zarazem męża wicedyrektorki CPS Sheili Lawlor — na członka Rady ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen (School Examinations and Assessment Council — SEAC). Nie ma powodu by przypuszczać, iż kadencja Johna Majora będzie sygnałem rzeczywistego zerwania z programem restauracjonizmu.

Jednakże zawładnięcie „kontekstem wpływu” (Bowe, Ball 1992) na politykę jest inną rzeczą niż przekształcenie tego wpływu w wiarygodny program polityczny. Stawiamy tu więc podstawowe pytanie o to, w jaki sposób program „kulturowej restauracji” uczyniono programem wiarygodnym i dającym się zaakceptować. Odpowiedź na to pytanie próbuję sformułować w ostatniej części artykułu.

Choć artykuł ten koncentruje się wokół specyfiki wpływów restauracjonizmu w edukacji brytyjskiej, sam program edukacyjnej restauracji jest jasno widoczny w systemach edukacyjnych wszystkich krajów anglojęzycznych. Jest on także częścią szerszego ruchu regresywnego tradycjonalizmu, promowanego w politycznych koncepcjach Nowej Prawicy. Projekt restauracjonizmu ma swoje podstawy w tym co Jones (1989, s. 32) nazywa „kulturową prawicowością” (*cultural rightism*):

Może ona wywodzić swą filozofię od Hobbesa i politycznej ideologii Burke'a. Podkreśla wagę silnego Państwa w sprawowaniu kontroli nad złem, jakie trawi społeczeństwo pozbawione nadzoru. Uważa zwyczaj i tradycję za konieczne cechy ustanowionego porządku. Bez nich Państwo jest osłabione, zaś tendencje wywrotowe mogą nabierać mocy. Stąd te. kulturowa spójność uważana jest za podstawową podporę władzy państwowej.

Aronowitz i Giroux (1991) pisząc o amerykańskim systemie oświatowym przedstawiają podobny restauracjonistyczny impuls konstruowany i rozwijany wokół koncepcji 'kulturowego kryzysu' w edukacji. Zdaniem tych autorów, prace północnoamerykańskich restauracjonistów — takich jak A. Bloom (1987) i E. D. Hirsch (1978) — stanowią:

...frontalny atak, którego celem jest dostarczenie pragmatycznego języka i obrona szkół jako 'terenów kulturowych' (*cultural sites*), a więc jako instytucji odpowiedzialnych za reprodukcję wiedzy i wartości niezbędnych dla rozwoju historycznych cnót zachodniej kultury (s. 25).

W swej analizie Aronowitz i Giroux ukazują władzę tekstualną i władzę polityczną jako ściśle związane ze sobą w restauracjonistycznym projekcie edukacyjnym. Celem „arystokratycznych tradycjonalistów”, jak nazywają autorzy jego zwolenników, jest „odbudowa wiedzy jako szczególnej formy władzy społecznej, oddziaływania i dyscypliny” (s. 39).

RESTAURACJONIZM I POLITYCZNY WPŁYW W ZJEDNOCZONYM KRÓLESTWIE

Analizując aktualną dominację restauracjonizmu trzeba brać pod uwagę jeszcze inne uwikłania. Aby w pełni ocenić jego dotychczasowe sukcesy, trzeba wziąć pod rozwagę także i to, co (i kogo) udało się restauracjonistom zastąpić w politycznym „kontekście wpływu”. Za czasów Majora i Clarke'a „przegranymi” na polu bitwy o możliwość realizacji decyzji politycznych stała się koalicja „oświatowych modernizatorów”. Była to luźno ukonstytuowana grupa pedagogów (*educators*), zwolenników 'nowego progresywizmu', którzy wywodzili się głównie ze środowisk związanych z naukami przyrodniczymi i matematycznymi. Byli wśród nich także progresywni nauczyciele zawodu (*progressive vocationalists*) reprezentujący edukacyjne interesy największych brytyjskich przedsiębiorstw o międzynarodowym kapitale [por. wyczerpującą prezentację tych dwu grup innowatorów w: Ball 1990]. Odebranie im wpływów stanowiło podstawową zmianę w definiowaniu pojęć edukacji i reformy edukacyjnej. „Teoretyczność” i „innowacyjność” jako elementy znaczące (*signifiers*¹) reformy edukacji zastąpione zostały pojęciem „tradycji”. Podobnie jak w przypadku

¹ W swych rozważaniach Autor posługuje się pojęciem *signifier* w znaczeniu, jakie wypracowane zostało przez Ferdinanda de Saussure'a (powszechnie przyjęte w lingwistyce rozróżnienie *signifiant-signifié*); por. m.in. Ferdinand de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 1961.

innych reform oświatowych w brytyjskiej edukacji po II wojnie światowej, i tym razem zręczność zwolenników restauracji (wspierana intensywnymi działaniami mediów) pozwoliła na oskarżenie „zmiany” o wszystkie edukacyjne problemy tuż przed tym, kiedy zmiana ta zaczynała przynosić efekty. Progresywiści zostali pozbawieni wpływu na proces reform rozpoczęty uchwaleniem w roku 1988 „Ustawy o Reformie Edukacji” (Education Reform Act), zaś same reformy przeorientowane tak, by stać się mogły kolejnym potwierdzeniem wartości tradycyjnych form edukacji i programu nauczania. W pewnym sensie nie można się temu dziwić, jeśli weźmiemy pod uwagę siłę lobby przemysłowego w brytyjskiej edukacji w latach osiemdziesiątych. Doprowadziło ono niemalże do wchłonięcia Ministerstwa Edukacji (Department of Education) przez Ministerstwo Pracy (Department of Employment) w celu stworzenia ‘superministerstwa’ zajmującego się sprawami edukacji i kształcenia (jak stało się to w Australii w połowie lat osiemdziesiątych). Ten zwrot ukazuje jednak ogólniejsze sprzeczności pomiędzy tendencjami tradycjonalizmu a modernizacji, jakie tkwią w stanowisku konserwatystów. W edukacji oznaczają one — używając niezbyt precyzyjnego określenia — sprzeczność pomiędzy akcentowaniem ‘kontynuacji’ przez tradycjonalistów, która przeciwstawiana jest naciskowi na ‘zaplanowaną zmianę’ akcentowaną przez zwolenników modernizacji. Jones (1989, s. 82) wyjaśnia tę sprzeczność następująco:

Tak więc, tendencja modernizacji, nie będąc przeciwna selekcji, nie zajmuje się tradycją ogólnokształcącej szkoły gramatycznej (*grammar school*). W odróżnieniu od kulturowej prawicy, pojmuje ją jako część samego problemu, nie zaś jako jego rozwiązanie. Jest całowicie krytyczna wobec antyindustrialnych wartości edukacji liberalnej.

Raptowna zmiana na stanowisku premiera Wielkiej Brytanii w roku 1990, kiedy to J. Major zastąpił M. Thatcher, jak i przetasowania w łonie samego rządu, jakie po niej nastąpiły, zapewniły restauracjonistom możliwość szybkiej reakcji na populistyczne starania J. Majora. Jego poszukiwania ‘nowej’ polityki spotkały się z dobrze przygotowanymi przez prawicowe ciała doradcze (CPS i inne) gotowymi już koncepcjami polityki restauracjonizmu. Interesujący jest fakt, że S. Aronowitz i H. Giroux odnotowują podobny zwrot w amerykańskiej polityce podczas drugiej kadencji prezydenckiej Ronalda Reagana.

Znaczenie, jakie przypisuje się łączeniu reformy oświatowej z potrzebami wielkiego biznesu, nadal wpływa na debatę, podczas gdy żądania, by szkoły dostarczały umiejętności niezbędnych dla zwiększenia produktu narodowego oraz powiększaniu kapitału za granicę powoli ustępują miejsca miazdzącym naciskom na szkoły jako tereny produkcji kulturowej (1991, s. 24).

Sugeruje to, iż za zwrotem ku „kulturowej prawicowości” kryć się mogą raczej ogólne przyczyny polityczne niż ekonomiczne (ramy artykułu nie pozwalają nam jednak na ich głębszą analizę). Jeśli idzie o samą Wielką

Brytanię, profesor Brian Cox — niegdyś dziekan korpusu tradycjonalistycznych krytyków edukacyjnej modernizacji — zaproponował ostatnio inne, bardziej ponure wyjaśnienie dla sukcesów oświatowych restauracjonistów w łonie Partii Konserwatywnej. W artykule na łamach „The Guardian” sugerował:

Od czasu wyborów powszechnych krążyła w kręgach oświatowych uporczywa pogłoska, iż premier zgodził się ubić wspólny interes z prawym skrzydłem konserwatystów. Wyciszą oni swój sprzeciw wobec Maastricht, jeśli pozwoli on im przejąć kontrolę nad edukacją. Nie wiem, ile jest w tej pogłosce prawdy, ale sytuacja jaka ujawniła się w kilku ostatnich miesiącach z pewnością do niej pasuje („The Guardian”, 15 września 1992, s. 22).

Bez względu na to, które z wyjaśnień zostanie zaakceptowane, można jasno określić, jakie zachodziły zmiany w polityce i wpływie polityki na edukację od roku 1990. W pierwszej fazie procesu reform rozpoczętego w roku 1988 „edukacyjny *establishment*” był wyraźnie jedynie „częścią gry”; liberalni profesorowie, szkolny Inspektorat Królewski, urzędnicy Ministerstwa Edukacji, przedstawiciele lokalnych władz edukacyjnych — wszyscy oni pracowali, bądź współpracowali, z dwoma nowo utworzonymi agendami reformy edukacyjnej: Radą Programu Narodowego oraz Radą ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen. Pierwsza z nich kierowana była przez Duncana Grahama (poprzednio związanego z lokalnymi władzami oświatowymi, druga zaś przez Philipa Halseya, byłego urzędnika ministerialnego. Dla kulturowych restauracjonistów, którzy popierali i opowiadali się za Ustawą o Reformie Edukacji, wyglądało to jak porażka. Ludzie, których poglądy i wpływy chcieli oni wyrugować poprzez surową krytykę i wymagania ustawy, stali się tymi właśnie, których zadaniem było wypełnienie i wdrożenie programu reform.

...głównym źródłem kłopotów byli kolejni ministrowie, którzy dopuścili, by najważniejsze komitety, komisje i grupy robocze odpowiedzialne za szczegółowe wdrożenie ustawy zostały zdominowane przez ten sam typ ludzi, a czasami wręcz tych samych ludzi, którzy odpowiedzialni byli za doprowadzenie naszego systemu szkolnego do katastroficznego stanu, który naprawiony miał być przez ustawę z roku 1988. Ci ‘progresywni egalitaryści’ nadal pozostają, mniej czy bardziej jawnie, zdecydowani udaremnić reformatorskie cele ustawy. Jest znaczącym faktem, iż spośród pierwszych osób mianowanych do Rady Programu Narodowego oraz Rady ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen nie było nawet jednej osoby o utrwalonej pozycji spośród wieloletnich krytyków poprzedniego *establishmentu*, dopominających się radykalnej reformy [innymi słowy: żadnego ‘z nas’ — uzup. S.J.B.] (Flew 1991, s. 43).

Pierwszym sygnałem, iż ta krytyka poczynił J. Majora i K. Clarke’a przynosi efekty, było usunięcie z zajmowanych stanowisk w lipcu 1992 Philipa Halseya (przewodniczącego i dyrektora wykonawczego) Rady ds. Egzaminów Szkolnych oraz Duncana Grahama pełniącego w tym czasie obowiązki przewodniczącego Rady Programu Narodowego. P. Halseya zastąpił na tym stanowisku Lord Griffiths, były szef zespołu doradców pani M. Thatcher. Ten był profesorem ekonomii z City University w czasie mianowania go na nowe stanowisko pełnił funkcję przewodniczącego Centrum Studiów Politycznych.

Jednym słowem był absolutnie 'jednym z nas'. Inny doradca Margaret Thatcher — David Pascal — mianowany został przewodniczącym Rady ds. Programu Narodowego. W połowie roku 1992 można było powiedzieć, że kulturowi restauracjoniści wywodzący się z konserwatywnej Nowej Prawicy byli już dobrze okopani na pozycjach jako „nowy edukacyjny *establishment*”. Dotyczyło to w szczególności byłych członków Centrum Studiów Politycznych.

W konsekwencji, wprowadzanie w życie Ustawy o Reformie Edukacji stało się terenem walki politycznej wokół trzech podstawowych systemów przesłań kształcenia (Bernstein 1971): programu nauczania, oceniania i ostatnio — typu pedagogii (*pedagogy*). Zmagania o możliwość definiowania tego „co to znaczy być kształconym” reprezentują dwie kontrastujące ze sobą wizje szkoły. Ich symbolami są promowana przez kulturowych restauracjonistów 'wiktoriańska' klasa szkolna i elastyczna (*flexible*) szkoła epoki post-Fordowskiej promowana przez modernizatorów. Zanim jednak bliżej przyjrzymy się tym dwu wizjom edukacji, poświęcimy chwilę uwagi podstawowym problemom przywołanych wcześniej obszarów zmagania.

PROGRAM KSZTAŁCENIA (*THE CURRICULUM*)

Najbardziej widocznym aspektem oświatowych reform prowadzonych przez rząd konserwatystów jest rozwinięcie i wprowadzenie w życie narodowego programu kształcenia (National Curriculum). Brytyjski rząd nie usiłował utrzymać bezpośredniej kontroli nad programem szkolnym od czasu dziewiętnastowiecznych Revised Codes, chociaż systemy egzaminów i wymagań wstępnych do szkół wyższych zawsze służyły jako istotne formy kontroli zastępczej. Jednak w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych akceptowaną mądrością wśród członków Partii Konserwatywnej stało się przekonanie, że program szkolny znalazł się poza kontrolą; że „prawdziwa” wiedza zastąpiona została — szczególnie w przypadku 'rozszerzonych' szkół ogólnokształcących drugiego stopnia (*comprehensive secondary schools*) i progresywnych szkół początkowych — „programem ideologicznym”. Pani Thatcher wyraziła tę troskę w swym przemówieniu na konferencji partyjnej w roku 1987 mówiąc:

Zbyt często nasze dzieci nie otrzymują takiej edukacji jakiej im potrzeba, edukacji na jaką zasługują. W dużych miastach — gdzie młodzież musi otrzymać przyzwoitą edukację, jeśli w przyszłości ma żyć lepiej — możliwość tę zbyt często odbierają im lewicowe władze edukacyjne i ekstremistyczni nauczyciele. Dzieci, którym potrzeba umiejętności dodawania i mnożenia, uczą się antyrasistowskiej matematyki — czymkolwiek miałoby to być. Dzieci, które potrzebują umiejętności wyrażania siebie poprawną angielszczyzną, nauczone są politycznych sloganów. Dzieci, które nauczyć trzeba szacunku dla tradycyjnych wartości moralnych, uczone są, iż mają niezbywalne prawo by być homoseksualistami.

Tak więc intencją narodowego programu kształcenia jest przywrócenie „prawdziwej” wiedzy do szkół i zdyscyplinowanie nauczycieli. Ale „wołę prawdy” (*will to truth*) leżąca u podstaw takiej reformy niełatwo było urzeczywistnić pomimo kolosalnego zakresu uprawnień, jakie ministrowi edukacji przyznawała ustawa z roku 1988. Nawet uważna selekcja kandydatów, którzy stali się członkami grup roboczych (*Working Groups*) przygotowujących programy kształcenia w zakresie każdego z 10 przewidzianych w ustawie przedmiotów (*subjects*), nie zapobiegła ujawnieniu się bardzo otwartych konfliktów wokół zawartości i charakteru raportów, które sporządzane były przez te grupy. Wielokrotnie proces uszczegóławiania programu był ograniczany do potwierdzenia zestawu osobistych uprzedzeń sprawującego urząd ministra edukacji (pozostającego pod presją zwolenników kulturowego restauracjonizmu) bez liczenia się z przeciwnym sądami i opiniami formułowanymi przez członków grup roboczych i nauczycieli-praktyków (por. np. Ball 1990, s. 198–204 na temat *Mathematics Working Party*). Polityczne oczekiwania związane z programem narodowym nigdy nie były zbyt odległe od widocznych wyników tych utarczek. Przedstawię trzy krótkie przykłady tych zmagania. Każdy z nich oświetla w pewien sposób oblicze kulturowego restauracjonizmu; związane są one z nauczaniem muzyki, geografii i historii.

Muzyka. Wychowanie muzyczne było zawsze „piątym kołem u wozu” w programie szkolnym. Cieszyło się słabym zainteresowaniem ze strony uczniów i rzadko stanowiło przedmiot kontrowersji politycznych. Sytuację tę zmieniła reakcja kulturowych restauracjonistów na sprawozdanie grupy roboczej ds. wychowania muzycznego oraz będąca jej konsekwencją interwencja ministra edukacji. Reakcja na wspomniane sprawozdanie wsparta została przez dwa artykuły prasowe, których autorami byli filozofowie związani z nurtem kulturowego restauracjonizmu, organiczni intelektualiści Nowej Prawicy: Anthony O’Hear (1991b) oraz Roger Scrutton (1991). Sprawozdanie określone zostało w nich jako „zdrada dzieci naszego narodu” oraz „klasycznej tradycji... najwyższych osiągnięć kultury europejskiej”. Przyczyną gniewu filozofów była propozycja, by jednym z trzech celów kształcenia (*attainment target*), jakie osiągnąć powinien uczeń, była kompetencja wykonawcza (*performance*). To, co ośmielili się uczynić autorzy sprawozdania, to przedstawienie wychowania muzycznego w szkole jako złożonego zarówno z elementów wiedzy i praktykowania. Mówiąc dokładniej, odważyli się podjąć próbę wpisania do Programu Narodowego pomysłu (zawsze chętnie akceptowanego w klasie szkolnej), iż uczenie się muzyki mogłoby obejmować zarówno muzykowanie, jak i uczenie się o muzyce. W oczach krytyków jednak określenie jednego z oczekiwanych celów kształcenia w terminach ‘muzycznych doświadczeń’ uczniów zrównywało

w jakiś sposób te uczniowskie starania z wytworami europejskiego kanonu muzycznego. Restauracjonistyczna krytyka zredukowała zestaw kompleksowych problemów do kwestii Beethovena (zawsze Beethovena), przeciwstawianego zespołowi tubylców grających na pustych blaszanych beczkach. Dotykamy tu dwu kluczowych aspektów programu restauracjonizmu. Są nimi brak wiary w doświadczenie i jego istotność oraz eurocentryczny, kulturowy rasizm wpływający na estetyczne sądy jego zwolenników. Pierwszy z nich dobrze ilustruje fragment z artykułu R. Scruttona sugerujący jednocześnie niecodzienne osobiste wyobcowanie:

Kiedy byłem piętnastolatkiem, to grając na gitarze basowej czy fortepianie z moimi przyjaciółmi, wiedziałem już, że to co robię może nie mieć dla mnie żadnej trwałej wartości. Wiedziałem to dzięki temu, że już wcześniej nauczono mnie doceniać muzykę.

To co jest istotne w tym miejscu, to fakt, że *muzyka* definiowana jest wyłącznie jako wytwór — skatalogowanych w kanonie — Wielkich Innych. Dla restauracjonistów muzyka nie jest łączeniem dźwięków dla uzyskania efektu muzycznego, ani też zespołową aktywnością. Nie jest też kwestią twórczości, a raczej samotnej kontemplacji, skamieniałej tradycji i duchowej abstracji, nie mającej nic wspólnego z tym co „tu i teraz”, czy też z możliwością bezpośredniego zaangażowania. Edukacja i uczenie się oparte są na alienacji, zanegowaniu własnego Ja. Wiedza ceniona jest właśnie za jej niepragmatyczność, ezoteryczność, bezstronność, elitarność i tkwiące w niej trudności. Uczenie się jest aktem poniżenia, pasywności i szacunku. Uczeń przystępuje do zdobywania wiedzy jako osoba naiwna i tkwiąca w niewiedzy. Pozostawia przedmiot swego poznania nietknięty i niezmienny. Program kształcenia traktuje się jako muzeum. Znaczące jest to, że repertuar, stanowiący element programu zatwierdzony przez R. Scruttona, nie przywołuje ani jednego nazwiska spośród żyjących kompozytorów. A. O’Hear odważnie włącza do swej listy Duke’a Ellingtona, choć przypuszczalnie spotkało by się to z akceptacją miłośnika jazzu jakim jest Kenneth Clarke.

Osobista opinia ministra edukacji wyrażona w związku ze sprawozdaniem grupy roboczej oraz późniejszy raport konsultacyjny Rady Programu Narodowego nie pozostawiają wiele wątpliwości czyje poglądy brane były pod uwagę podczas debaty nad programem narodowym. Artykuł wstępny w metodycznym piśmie „Nauczyciel Muzyki” donosił:

Opublikowanie raportu konsultacyjnego Rady Programu Narodowego na temat wychowania muzycznego wywołało furję wśród nauczycieli muzyki i pedagogów... zmienia [on] wypracowane zrównoważenie celów kształcenia w zakresie kompetencji wykonawczej na korzyść wiedzy o faktach i sugeruje, że zachodniej muzyce klasycznej należy się pierwszeństwo przed muzyką innych kultur... Rada Programu Narodowego wprowadziła po prostu w życie pragnienie ministra edukacji, którego przedmiotem są uproszczenia, wiedza encyklopedyczna i podkreślanie wartości klasycznego dziedzictwa Zachodu... Raport potwierdza, iż jest w swej istocie nie tylko odrzuceniem głównych

uwag sformułowanych w sprawozdaniu grupy roboczej, ale nie liczy się także z poparciem, jakie uzyskało to sprawozdanie. 80% respondentów udzieliło poparcie proponowanej koncepcji celów kształcenia. („Music Teacher”, luty 1992, s. 5)

Raport konsultacyjny Rady Programu Narodowego o wychowaniu muzycznym konkludował:

Rada nie uważa, by propozycje grupy roboczej w zakresie trzech celów kształcenia w wystarczającym stopniu podkreślały znaczenie historii muzyki, kładły wystarczający nacisk na różnicowanie muzycznego dziedzictwa i na uznanie dla różnorodności innych tradycji muzycznych.

Wychowanie muzyczne kulturowi restauracjoniści widzieli jako przedmiot zawładnięty przez progresywnych pedagogów. W przypadku geografii, progresywiści (i wielu innych nauczycieli) sprawozdanie grupy roboczej postrzegali jako skolonizowane przez zwolenników kulturowej restauracji czy też będące wynikiem silnego wpływu z ich strony.

Geografia. Podobne kontrowersje wywołało sprawozdanie grupy roboczej ds. programu kształcenia w zakresie geografii. Po raz kolejny dotyczyły one zabiegów ministra edukacji o prymat wiedzy o faktach. W tym przypadku jednak wstępna wersja sprawozdania spotkała się z niepokojem ze strony samych praktyków. Wielu geografów obawiało się deprofesjonalizacji i pozbawienia ich przedmiotu wymiaru politycznego na skutek powrotu do upraszczającego podejścia geografii regionalnej. Podobne obawy dotyczyły także ich roli jako nauczycieli. Geografia jako przedmiot kształcenia miała zostać w ich przekonaniu sfragmentaryzowana, zaś w konsekwencji jej różne aspekty — ekonomiczny, polityczny, ekologiczny czy przestrzenny — zostałyby pozbawione wzajemnych związków (Huckle, Machon 1990). Komentatorzy dostrzegali silny wpływ politycznego programu konserwatystów w przedstawionym sprawozdaniu.

Dlaczego Kalifornia powinna być wyróżniona tak silnie, podczas gdy nie formułuje się wymagania dogłębnych studiów nad Chinami? Szczegółowe nazywanie Wysp Falklandzkich można postrzegać jako przykład koncentrowania się na szczegółach, które jest sztuką dla sztuki [...]. Ewentualnie może być postrzegane jako polityczny zabieg, mający na celu reifikację naszej imperialnej tradycji, która jest symbolicznie nie do utrzymania w ramach ekonomicznej przyszłości Wspólnoty Europejskiej. Czy zawsze będziemy zmuszani do wyszczególniania niezliczonych faktów jako celu samego w sobie, czy też pewnych miejsc, które są nagrobkami przeszłości? (Hall 1990, s. 314)

To, co ponownie uderza w tych propozycjach, to zapatrzenie w przeszłość kryjące się w koncepcji wiedzy przedmiotu. Wydaje się, że celem sprawozdania jest przeniesienie Zjednoczonego Królestwa do jakiejś mitycznej złotej epoki Imperium. Geografia angażowana jest w niejawną politykę przestrzeni. Niekiedy propozycje te wydają się mieć więcej wspólnego z europejską polityką Margaret Thatcher niż z dobrą praktyką edukacyjną. Główny nacisk kładziony jest raczej

na podporządkowanie ucznia miejscu i przestrzeni niż na kompetencji analitycznej. Odległość jest tu bardziej faktem niż pozycją. Uczeń, zagubiony w odteoretyzowanej przestrzeni, pozostawiony jest jedynie z listą zapamiętanych stolic. Mimo pewnych poprawek w sprawozdaniu końcowym wymowa i dominujące znaczenia geografii jako przedmiotu nauczania zostały przeorientowane. Uczniowie izolowani są w czasie i przestrzeni przez restauracjonistyczną geografę programu narodowego dzięki podszeptom o asymilacji, nacjonalizmie i konsensie odwołującym się do regresywnych przywołań fikcyjnych chwaleb przeszłości. Ich myślenie jest 'odcinane' od rzeczywistości zintegrowanego rynku europejskiego, globalnych zależności i nierówności ekonomicznych oraz problemów ekologicznego kryzysu.

Historia. Podobne uwagi sformułować można pod adresem programu nauczania historii, choć w tym przypadku emocjonalne tło sprawozdania poświęconego temu programowi jest daleko silniejsze. Podczas konferencji partii konserwatywnej w roku 1988, ówczesny minister Kenneth Baker przedstawił swą determinację w zabiegach o to, by w przyszłości wszystkie dzieci znały główne wydarzenia brytyjskiej historii włączając w to „ostateczne rozszerzenia brytyjskich wpływów w całym świecie”. W swym oświadczeniu K. Baker dodał także: „nie powinniśmy czuć się zawstydzeni naszą historią, nasza duma z przeszłości daje nam pewność naszej dzisiejszej niezaprzeczalnej pozycji w świecie”. Ponownie mamy tu do czynienia z restauracjonistyczną kruczatą wymierzoną przeciw reformom programowym z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Tym razem koncepcja „nowej historii” dostarczyła siły napędowej dla potwierdzenia i krytyki (Beattie 1987; Kedourie 1988; Deucher 1989) mających na celu wsparcie koncepcji programu nauczania historii zaproponowanej w programie narodowym. Tak więc w jednej z publikacji Centrum Studiów Politycznych, zatytułowanej „Błędy i zło nowej historii”, H. Kedourie (1988, s. 6) wyjaśnia:

Celem tego artykułu jest ujawnienie przeciętnemu czytelnikowi niektórych sposobów, z pomocą których, pod płaszczykiem historii stanowiącej jeden z podstawowych przedmiotów proponowanego programu narodowego, uczniowie szkół średnich wprowadzani są w przedmiot różniący się od wszystkiego, co ich rodzice skłonni byłiby zaakceptować jako przedmiot nauczania ich dzieci. Coś, co doprawdy nie przypomina w żaden sposób tradycyjnej historii. Sytuacja jest poważna. Dziś wiele dzieci opuszcza szkołę bez żadnej wiedzy historycznej. Wedle tej koncepcji historia sama w sobie pojmowana winna być w terminach takich pojęć, jak przyczyna i skutek, zmiana i rozwój, postęp i ciągłość. Uczniowie powinni czuć, że biorą udział w tworzeniu dziejów, że mają w niej do odegrania aktywną rolę. Ich rozumienie historii powinno być kształcone przez empatię.

Zbieżność krytyki pedagogicznej i politycznej w tej materii nie wymaga komentarza. To co poraża i przeraża jednocześnie w przywołanym stanowisku restauracjonistycznych krytyków „nowej historii”, to sprzeciw wobec możliwości,

by uczniowie byli, czy też powinni być, zachęeni do postrzegania swego życia i doświadczeń jako związanych z dziejami, czy też by czuli się ich twórcami. Historia, w koncepcji zwolenników restauracjonizmu, jest zbiorem faktów o przeszłości, którą tworzyły wielkie wydarzenia i słynni ludzie. Ma swój własny bierny bieg. Nie ma tu miejsca na teorię czy analizę. Jak w przytoczonym powyżej cytacie, próby spojrzenia na 'kurtynę wydarzeń', do ich przyczyn czy też wysiłki wiązania ich w spójne całości za pomocą strategii eksplanacyjnych traktowane są tu z głęboką podejrzliwością. Historia jest zatem po to, by się jej nauczyć, by ją znać. Koncepcja ta powoduje doniosłe konsekwencje polityczne i pedagogiczne. „Skutecznie znosi jakikolwiek praktyczny sens przyszłości i zbiorowego wysiłku. Poddaje w ten sposób myślenie o przyszłej zmianie na pastwę wyobrażeń o całkowitej katastrofie i niewyjaśnialnym kataklizmie” (Jameson 1984, s. 65). Historia dla zwolenników restauracjonizmu jest „rekonstrukcją przeszłości dla samej rekonstrukcji”. Nie stanowi dla nich „preludium współczesnych wydarzeń” (Beattie 1987, s. 4). Pozbawiona perspektywy wartościującej oddziela fakty od ich interpretacji, interpretacje zaś od interesu. Pozostawiani jesteśmy z „bezosobowym autorytetem tradycji” (Jones 1989). W tych właśnie kategoriach możemy interpretować odpowiedź ministra (w owym czasie był to John MacGregor) na tymczasowe sprawozdanie grupy roboczej ds. programu kształcenia w zakresie historii. Stwierdził on mianowicie:

1. chronologia zasługuje na większą uwagę, 2. zwiększona powinna zostać ilość treści związanych z brytyjską historią, 3. zasób wiedzy powinien zostać wydzielony i włączony do programu jako oddzielny cel kształcenia.

Pani M. Thatcher (nadal sprawująca wtedy urząd premiera) także zaznaczyła swój sprzeciw wobec znanego już w tym czasie sprawozdania. Po części, właśnie dzięki jej interwencji do końcowego tekstu sprawozdania wprowadzono zmiany inspirowane stanowiskiem restauracjonistów. Z tego powodu właśnie pojawiły się prasowe tytuły: „Historia w szkołach podbita przez M. Thatcher” (*Daily Express*; 4 kwietnia 1990) i „Thatcher ma swój własny sposób na szkolną historię” (*Independent on Sunday*; 1 kwietnia 1990).

Związki pomiędzy przeszłością a terażniejszością w podejściu do historii przez restauracjonistów różnią się zasadniczo od tych, jakie odnaleźć można w 'nowej historii'. Podejście afirmujące „minioną chwałę” służy ideologii imperium i nacjonalizmu. Krew, walka, ból i nieład historii zamieniane są w litanie chwały i zwycięstw, retrospektywne i sentymentalne preparowanie rzeczywistości. Jest to właśnie to, co Foucault nazywa „walką o powszechną pamięć”. Wielka Brytania w tej historycznej wizji zwolenników restauracjonizmu jest centrum historii, źródłem łagodnego i postępowego wpływu na świat, nosicielem sprawiedliwości i cywilizacji. Narodowy program kształcenia

skoncentrowany jest na politycznych, konstytucyjnych i militarnych problemach historii. Odsuwa jednocześnie na plan dalszy jej wymiary społeczne i kulturowe. Szkolna historia ukazywana jest w formie teatru władzy odgrywanego jako 'opera mydlana' królów, królowych i dworzan, jako widowisko i postaci. Emocje, identyfikacje, wyrzuty sumienia i empatia powinny zostać usunięte. W to miejsce otrzymujemy historię jako pełną mocy siłę moralną i jako celebrację opresji i przemocy (artykułowane poprzez powtarzający się imperialny przedmiot odwołań).

Fenomen narodowego programu kształcenia w zakresie historii można jasno widzieć jako próbę podjętą przez tych, którzy dysponują władzą dla jego stworzenia (a więc przez demokratycznie wybrany rząd). To próba stworzenia tego, co wydaje się im właściwym obrazem przeszłości. Zarówno rząd, grupa robocza, Rada ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen oraz Rada Programu Narodowego, działając jako nasi historycy, intensywnie zaprojektowali przeszłość tak, by mogła ona zadziałać jako wehikuł transmisji kultury. (Jenkins, Brickley 1990, s. 11)

W każdym z tych trzech przedmiotów nauczania — wychowaniu muzycznym, geografii i historii — roszczenia programu restauracjonistów wykazują tę samą uderzającą jednolitość zarówno w formie, jak i treści. W każdym przypadku punktem wyjścia jest dekonstrukcja wszechstronnego, modernistycznego programu kształcenia, następnie zaś zastąpienie go politycznym, lecz pozbawionym wymiaru politycznego autorytatywnym programem nauczania tradycji. Wykorzystuje się tu „dyskurs drwiny” (*discourse of derision*), jak nazywam to w innym miejscu (Ball 1990). Dyskurs ten posługuje się prostymi opozycjami opartymi na oczywistości 'dobra' i 'zła', sacrum i profanum, normalności i obłędu. Druga z Foucaultowskich reguł wykluczania — podział i odrzucenie — jest tu bardzo dobrze widoczna. Zarówno język, styl, jak i ton moralnej zniewagi nie pozostawiają miejsca na profesjonalne sądy w tych dziedzinach. Nie ma tu wątpliwości, kompromisów czy relatywizmu. To **programowy fundamentalizm** (*curricular fundamentalism*). Stanowiska moralne są jasne, kategoryczne i powszechnie obowiązujące. Modernistyczny projekt edukacji ogólnej (*comprehensive education*) jest przeklęty i doszczętnie odrzucony. Próba uznania pluralizmu i wielokulturowości Wielkiej Brytanii u schyłku dwudziestego tysiąclecia jest wyszydzona i zastąpiona regresywnym *little Englandism*.

Stajemy wobec niezwykłego, prawdopodobnie największego wyzwania w naszej historii. Nasza cywilizacja zagrożona jest nie tylko przez kultury o innych postawach i wartościach, lecz również przez destrukcyjne tendencje wśród nas samych (Deuchar 1989, s. 1).

W każdym przypadku związku pomiędzy pedagogią a wiedzą, doświadczeniem a rozumieniem są zrywane i zastępowane apodyktycznym tekstem i apodyktycznym nauczaniem. Uczeń powinien uczyć się historii, muzyki i geografii, ale on sam nie jest w nie włączany. Wykluczone są możliwości uczestnictwa w kulturze czy też analitycznej bądź politycznej świadomości. Nie

dziwi więc, że ten program transmisji jest starannie zaopatrzonej w równie bezkompromisowe i tradycjonalistyczne koncepcje systemu oceniania i pedagogii. Nie dziwi zatem i to, iż obszar debaty nad pedagogią i systemem oceniania określany jest poprzez rywalizujące ze sobą, naszkicowane powyżej, interpretacje istoty wiedzy. Poświęćmy im chwilę uwagi.

SYSTEM OCENIANIA (*ASSESSMENT*)

Pytanie o to, jak najlepiej oceniać ucznia, z pozoru wydaje się bardzo proste. Prostota ta jak zawsze jednak zwraca się ku szeregowi trudnych filozoficznych i psychologicznych dyskusji (por. Troman 1989). Z powodu braku miejsca dotknijemy tutaj jedynie podstawowych kwestii. Linia konfliktu pomiędzy 'starym' edukacyjnym *establishmentem* (popierającym system oceniania o charakterze diagnostycznym i podejścia nakierowane na rozwiązywanie problemów, zorientowane na proces kształcenia i ocenianie uczniów przez nauczycieli) a kulturowymi restauracjonistami — optującymi za rywalizacyjnym systemem egzaminowania opartym na normach, którego wyniki są publicznie ogłaszane oraz za pisemnymi testami i egzaminami, których standardy określone są poza szkołą — jest dobrze określona. Pierwsze sformułowania systemu oceniania w narodowym programie kształcenia bazowały całkowicie i zdecydowanie na pierwszym z wymienionych modeli (Sprawozdanie TGAT, DES, 1988). Późniejsze zmiany zarekomendowane przez Radę ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen, czy też czynione jednostronnie przez ministra sygnalizują zdecydowane przesunięcie na korzyść drugiego z modeli. Minister K. Clarke podsumował stanowisko restauracjonistów w swym westminsterskim wystąpieniu w roku 1991 (Clarke 1991).

Wrogość brytyjskich pedagogów do pisemnych egzaminów każdego rodzaju może posunąć się do absurdałnych granic. Brytyjska lewica wierzy, iż egzaminy pisemne powodują u uczniów stres i osłabiają motywację. [Proszę zwrócić uwagę na przypadkowe zestawienie pojęć 'pedagogdy' i 'lewica' — S. J. B.] Od dwudziestu lat tolerujemy sytuację braku jakichkolwiek państwowych testów czy egzaminów aż do momentu, kiedy uczniowie przystępują do egzaminu GCSE² w wieku lat 16... Ta godna uwagi narodowa obsesja kryje się również za gwałtownym sprzeciwem wobec ostatnio wprowadzonych testów przeprowadzanych w wieku lat 7. Zostały one przygotowane w wersji odrobinę zbyt skomplikowanej [Model TGAT — S. J. B.] i zapowiedzieliśmy ich uproszczenie... Same komplikacje były w dużej mierze zamierzone przede wszystkim jako próba wyciszenia oponentów, którzy obawiali się ponad wszystko testów pisemnych... Sprzeciw wobec

² GCSE (General Certificate of Secondary Education) — Świadectwo Ukończenia Szkoły Średniej — uzyskiwane przez uczniów po zdaniu egzaminu w wieku lat 16 jako tzw. „Ordinary Level” (GCSE 'O' level) — poziom podstawowy. Po uzyskaniu tego świadectwa i dalszej dwuletniej nauce uczniowie uzyskują świadectwo ukończenia szkoły średniej na poziomie zaawansowanym (GCSE 'A' level) dające prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia (przyp. tłumacza).

testów i egzaminów opiera się w głównej mierze na powszechnej pamięci lewicy o starej dyskusji na temat egzaminów 11+³ i ogólnokształcących szkół 'gramatycznych' (*grammar schools*).

Kompleksowe ocenianie postrzegane jest więc jako zaciemniające rzeczywiste kompetencje ucznia. Proste testy zaś ujawniają prawdziwą zawartość uczniowskich głów. Kompleksowość jest 'miękką' i bałamutną, prostota natomiast 'wymagająca', bezsporna, niedwuznaczna i zdroworozsądkowa. Testowanie staje się dla restauracjonistów sposobem klasyfikacji uczniów i rozpoznawania 'kiepskich' (*poor*) szkół. Dla neoliberalnego skrzydła Nowej Prawicy rezultaty testów stanowią także system informacyjny, który — jak wierzą — przyczyni się do 'urynkowienia' oświaty. Restauracjonistyczny atak na program nauczania i ocenianie uczniów dokonywane przez nauczycieli jest również po części wynikiem fundamentalnego braku zaufania do samego nauczyciela.

Nie można całkowicie polegać na ocenach opisowych uczniów przygotowywanych przez nauczycieli tak długo, dopóki nie mogą one być i nie są zweryfikowane wynikami niezależnie przeprowadzanych egzaminów powszechnych. (Flew 1991, s. 29)

Oceny zgodnie z tą wizją nie mają istotnej pedagogicznej wartości. Służyć muszą raczej za widziany wskaźnik efektywności pracy nauczyciela. Stąd też oceny przedmiotowej dokonuje się jak „wezwanie do porzucenia fundamentalnej zasady naturalnej sprawiedliwości — iż nikt nie powinien być sędzią swych własnych uczynków” (Flew 1991, s. 29). Jest to kolejny znak bliskiej zwolennikom restauracjonizmu niezwyklej filozofii i społecznej psychologii niedowierzania. Opiera się na wierze w to, co w nas wszystkich najgorsze, w normę osobistej interesowności, która daje początek potrzebie dyscypliny i podnieć jako jedynym możliwym podstawom porządku społecznego i społecznej motywacji.

PEDAGOGIA

Poprzedni minister edukacji Kenneth Clarke wykorzystał swe szczególne poglądy i zainteresowania kształceniem dla przypuszczenia ataku na ruch progresywizmu w nauczaniu wczesnoszkolnym. W swym wystąpieniu na forum

³ 11+ Exam — egzamin selekcyjny, do którego uczniowie przystępowali po ukończeniu szkoły początkowej w wieku lat 11. Jego wyniki decydowały o typie szkoły, do jakiego byli kierowani w starym systemie brytyjskiego szkolnictwa. Mogły być nimi: szkoła gramatyczna (*grammar school*) dla uczniów, którzy uzyskali najlepsze wyniki egzaminacyjne, szkoła techniczna (*technical school*) dla uczniów wykazujących uzdolnienia w zakresie nauk ścisłych bądź też szkoła nowoczesna (*modern school*), do której trafiała większość młodzieży, aby zakończyć naukę w wieku lat szesnastu. Wskutek krytyki tego systemu selekcji utworzono tzw. szkoły 'rozszerzone' (*comprehensive schools*), przyjmujące bez egzaminów i innych form selekcji wszystkich uczniów, którzy ukończyli szkołę początkową (przyj. tłumacza).

Tory Reform Group (Clarke 1991), wykorzystując szeroko krytyczną broszurę wydaną przez Centrum Studiów Politycznych — CPS (O'Hear 1991b) podjął ostrą krytykę koncepcji edukacji 'progresywnej' i 'skoncentrowanej na dziecku' oraz modnych progresywnych poglądów edukacyjnych „ekspertów”. Dokonując całej serii niezwykle błędów w odczytaniu, logicznych skrótów i ułomnych wnioskowań dowodził, że teoria edukacji — w szczególności zaś teorie J. Deweya i J. J. Rousseau — doprowadziły do zaniedbań w przekazywaniu wiedzy w szkołach początkowych oraz sentymentalnej idealizacji dziecka.

Rousseau jest źródłem poglądów lewicy w tej i wielu innych kwestiach. Filozofia Rousseau rozwinięta została przez Deweya tak, aby dać podstawy ideologii progresywistycznej edukacji jak również i tej ideologii, która zakorzeniła się w części naszych szkół, collegów i [uniwersyteckich] wydziałów edukacji. Jego idee są symptomatyczne dla całej filozofii życia nie dbającej o to, czego uczono się w przeszłości.

Wrogość Deweya do tradycyjnego kształcenia i tradycji w ogóle wywodzi się z wiary, iż troska o dziecko jest — czy też powinna być — jedynie kwestią jego własnych odpowiedzi na jego własne problemy. Stąd i tak zwane 'podejście skoncentrowane na dziecku', za jakim Dewey się opowiada. Dziecko uczone będzie lekceważenia zwyczaju i tradycji. Dewey i jego zwolennicy nie dostrzegają faktu, że każdy rodzaj ludzkiej działalności (włączając w to przy okazji naukę) obejmować będzie całą masę tradycyjnych i uświęconych zwyczajem typów wiedzy i umiejętności. (Clarke 1991, s. 5)

Wątpliwa ścisłość tego sprawozdania z myśli Deweya jest nieistotna. To co się tutaj liczy, to efekt — destabilizacja zaangażowania i szacunku. Po raz kolejny odnajdujemy w centrum tej wypowiedzi deifikację tradycji i przeszłości oraz kategorię sprzeciw wobec każdej próby uznania dziecka za aktywny podmiot w procesie dydaktycznym. Tę dyskursywną interwencję we wczesnoszkolne metody nauczania minister edukacji podjął ponownie w grudniu 1991 roku w wygłoszonej przez siebie zapowiedzi „debaty wśród nauczycieli nauczania początkowego na temat najbardziej efektywnych metod nauczania dzieci” (Letter 11.12.91) [sam proces zdobywania wiedzy przez uczniów, 'uczenie się' nie ma tutaj prawie żadnego znaczenia — przyp. S. J. B.]. W swym wcześniejszym „Oświadczeniu na temat edukacji początkowej” (*Statement on 'Primary Education'*) z 3 grudnia 1991 roku minister wyjaśniał:

Niech mi wolno będzie powiedzieć jasno, że odpowiedź na pytanie o to, jak nauczać, nie może być odpowiedzią rządu. Nie zamierzam poszerzać moich uprawnień w tym kierunku. Moim celem jest zainicjowanie dyskusji, nie zaś narzucanie rozwiązań... Zapraszam każdego nauczyciela kierującego nauczaniem początkowym i każdego nauczyciela nauczania początkowego, by wziął udział w radykalnym namyśle, którego w tej chwili potrzebujemy, nad tym jak najlepiej nauczać dzieci w naszych szkołach. (s. 2)

W tym stwierdzeniu niejasna jest kwestia, jak dyskusja ta powinna się toczyć? W jaki sposób nauczyciele mogliby wyrazić swe poglądy publicznie? Jak zdecydowano by o wynikach tej debaty? I dlaczego w ogóle dyskusja ta powinna być ograniczona do „radikalnego namysłu”? Uciekanie się do tradycji i obyczaju przestało obowiązywać nauczycieli! Tak naprawdę, nie ma tu oczywiście żadnej „prawdziwej” debaty, jest jedynie gra słów. Jedyny jej cel, to stworzenie dyskursywnej platformy umożliwiającej ministrowi edukacji zabieranie głosu w sprawach, które uznaje za leżące poza zasięgiem uprawnień. Debata ta nie jest rzeczywistym wydarzeniem. Nie ma tu okazji dla wyrażania opinii. Nie ma różnorodności poglądów czy dowodów (poza tymi, które aranżuje sam minister edukacji). Wszystko polega na tym, by tylko jego pogląd uczynić słyszalnym. Stąd i anty-edukacyjne media włączyły się do owej debaty z przyjemnością. „The Evening Standard” (9.12.91, s. 9) w artykule, który nawiązuje do osoby lady Plowden, pod tytułem „Kobieta kryjąca się za 25 straconymi latami dziecięcej edukacji”, stwierdzał:

W ostatnim tygodniu królewscy inspektorzy edukacji ogłosili, iż nauczyciele brytyjskich szkół początkowych mogliby nauczyć się wiele od swoich francuskich odpowiedników. Tablice, biurka, nauczanie wykorzystujące formalną dyscyplinę i powrót selekcji może wkrótce stać się stałą cechą naszych klas szkolnych, konkluduje raport...

Zgodnie z tym, co pisze Melanie McDobnagh, dziennikarka „Standard”, sądzić można, iż autorką całej intrygi, która doprowadziła do fatalnej kondycji szkół brytyjskich, była lady Plowden (przewodnicząca zespołu przygotowującego progresywny raport edukacyjny w roku 1967 — Plowden Report). Minister Edukacji podsumował raport Inspektorów Królewskich odwołując się do niego w artykule na łamach „Standard”:

W bieżącym tygodniu Inspektorat Królewski publikuje raport nt. edukacji początkowej we Francji. Francuscy nauczyciele pracowali zgodnie z wymaganiami wysoce scentralizowanego programu narodowego w klasach, które wielością podobne są klasom brytyjskim. [...] Inspektorat Królewski stwierdził, iż proces nauczania był dokładnie zaplanowany i efektywnie realizowany. Stawiał dzieciom wysokie wymagania i prowadził do należytych postępów. Uczniowie koncentrowali się na zestawach zadań i pozytywnie reagowali na wymagające standardy pracy. (Clarke, Oświadczenie, s. 5)

Także w tym komunikacie minister K. Clarke oświadczył:

Aby wesprzeć debatę i nadać kierunek polityce oświatowej w zakresie kształcenia nauczycieli początkowego zleciłem profesorowi Robinowi Alexandrowi, naczelnemu inspektorowi Inspektoratu Królewskiego Jimowi Rose oraz Christopherowi Woodheadowi, dyrektorowi wykonawczemu Rady Programu Narodowego przygotowanie raportu na temat metod nauczania w szkolnictwie początkowym oraz organizacji pracy w klasie szkolnej. (Clarke, Oświadczenie, s. 9)

Jak widać, w rzeczywistości całą debatę ogłoszono, podsumowano i zamknięto w tym samym dokumencie. Progresywne metody edukacji skoncentrowanej na dziecku i Raport Plowden postawione zostały pod publiczny

pręgierz, progresywni nauczyciele przywołani do porządku, sam zaś przedmiot debaty pozostawiony na pastwę bezkompromisowego przywrócenia tradycyjnych metod nauczania. Doprawdy nie było tu żadnej potrzeby dyskusji (z wyjątkiem jej efektu). Wzięła się ona z fundamentalistycznego podejścia do wiedzy, dla zwolenników którego uczenie się jest rytuałem, wprowadzeniem w tradycję, środkiem ochrony i reprodukcji kanonu.

ZDROWY ROZSADEK I WIKTORIANIZM

Analizując przywołane powyżej poglądy odnajdziemy w nich zespół kluczowych motywów i wyobrażeń. Jednym z motywów podstawowych, który jest jednocześnie kluczową cechą majoryzmu w ogóle jest **antyintelektualizm**. Będący jego istotą brak wiary w teorię i badania naukowe przeciwstawiany jest uznaniu dla „zdrowego rozsądku”. Doskonale obrazuje go powiedzenie Johna Majora o „uniwersytecie ulicy”. Antyintelektualizm stanowi naturalne przedłużenie thatcherowskiej celebracji potocznej mądrości i pragmatyki handlowca-menedżera, zniesławiającej jednocześnie kierującego się ustaleniami teorii i przykładającego zbyt wiele uwagi do reguł i przepisów urzędnika państwowego. Sukcesy finansowe liczą się bardziej niż biurokratyczne osiągnięcia. Dyskursywne uprzywilejowanie zdrowego rozsądku stanowi zabezpieczenie niekwestionowalności kanonu. Jego naturalna przewaga i status są bowiem częścią zdrowego rozsądku. Dzięki temu strażnicy i sędziowie kanonu pozostają niewidzialni. Zakwestionowanie kanonu oznacza wystąpienie przeciw zdrowemu rozsądkowi. Jest irracjonalne, destruktywne i szalone.

Drugim z kluczowych motywów restauracjonizmu jest **nostalgia**, oświatowy wiktorianizm, który przedstawia edukację — szczególnie rodzicom — za pomocą bliskich i dobrze im znanych wyobrażeń o „tradycyjnych” formach pedagogiki. Ten kulturowy populizm konstruowany jest wokół pojęć dyscypliny, władzy i nauczania. Wiktoriańska klasa szkolna i gramatyczna szkoła ogólnokształcąca ukazywane są jako utracony przedmiot pragnień, który przywołuje czas, gdy edukacja była czymś prostym, kiedy nauka oznaczała takie zdobywanie wiedzy i postępowanie, jakiego wymagał nauczyciel. W klasie szkolnej, w której uczył się minister Kenneth Clarke, ławki ustawione były w rzędach, dzieci zachowywały ciszę a nauczyciel, stojący ‘przed frontem’ uczniów i dzierżący w ręce kredę, rozdzielał wiedzę. Ten pełen siły obraz ‘nauczyciela’ i ‘nauczania’ przemawia do rodziców w tak sugestywny sposób, jakiemu nie dorównują nowe metody nauczania i nowy charakter relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Wielu rodziców rozpoznaje w tych obrazach i okrucinach żal i tęsknotę za swymi szkolnymi latami. Oczywiście nie oznacza to, że rzeczywiście tradycyjne klasy

szkolne w większości przypadków i dla większości ludzi tak wyglądały. To właśnie sytuacja, w której historyzm pojawia się jako polityka:

...a mianowicie, przypadkowe wykorzystanie do naprawy współczesności stylów z przeszłości, gra przypadkowych stylistycznych aluzji. Ogólnie rzecz ujmując to co Henri Lefebvre nazwał wzrastającym prymatem tego, co określa się jako 'neo'. (Jameson 1984, s. 65–66)

Stąd i 'tradycyjna edukacja' (oraz tradycyjne wartości) jawi się tutaj jako pastisz; polityczne *simulacrum* — tożsama kopia, której oryginał nigdy nie istniał. Polityka oświatowa Zjednoczonego Królestwa jest aktualnie stanowiona w kontekście tego, co Jameson nazywa „trybem nostalgii”, „desperacką próbą zawłaszczenia nieobecnej przeszłości” (1984, s. 66) z zamysłem zawrócenia edukacji do stanu naiwności i niewinności. Powrotu do czasu, w którym nie istniały pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych, arkuszy pracy, rozwiązywania problemów, poszukiwania, sprawności czytania i konstruktywizmu. Proces nabywania wiedzy opiera się w tej wizji na nauczaniu i inteligencji. Nauczanie to przekazywanie wiedzy ustanowionej i uzgodnionej (sama wiedza zaś konstruowana jest przez przeszłość). Miarą inteligencji jest zaś rezultat testu. Nie dziwi zatem, iż to *simulacrum* doskonale współbrzmi z szerszym projektem restauracjonizmu i neokonserwatywną polityką. Mamy tu do czynienia z edukacją „szacunku” dla nauczyciela, przeszłości i narodu oraz 'starszych i mądrzejszych' — dla tradycyjnych wartości wiktoriańskiego dzieciństwa klasy średniej. Hierarchia i różnicowanie ukazywane są jako 'naturalne' w ramach tego dyskursu „autorytetu”. Jest to więc próba wyrwania edukacji z jej współczesnego kontekstu i stworzenia w zamian regresywnej edukacji z wyobrażeń i szkoły będącej historycznym rezerwatem tematów, w którym minione style są elementami odniesienia dla metod, którymi posługuje się nowy nauczyciel.

Bliźniaczymi cnotami Majorowskiego bezklasowego społeczeństwa, które wspierają zarządzanie restauracjonistyczną klasą szkolną, są indywidualizm (pewnego rodzaju) oraz współzawodnictwo. Używa się ich jako zaprzeczenia kolektywnego modernizmu szkoły 'rozszerzonej'. Klasa szkolna jest mikrosmosem całego społeczeństwa: „konserwatyści potrafią na szczęście docenić zarówno historyczne tradycje tego kraju, jak i wartość wolności i wolnego rynku” (Willets 1992, s. 108). Ontologia restauracjonizmu skierowana jest przeciw każdej koncepcji ludzkiej natury jako bytu społecznego (z wyjątkiem wąskich znaczeń, w jakich przywołuje się pojęcia rodziny i narodu). Wyobraża ją sobie wręcz przeciwnie, w terminach prywatności, samowystarczalności i rywalizacji jednostek. Takie ujęcie ludzkiej natury oparte jest na polityce i ekonomii Adama Smitha i Fredricha Hayeka. Wiara w wiktoriańską ekonomię *laissez-faire* (oraz jej osobliwy merkantylny naturalizm — urzeczywistniony w tradycji i historii — jak również pojęcie sterowanego rynkiem ekonomicznego

darwinizmu) znajduje analogię w koncepcji naturalnej, intelektualnej selekcji w klasie szkolnej. Nauczanie nie jest tak bardzo interwencją pedagogiczną, jak najbardziej efektywną metodą rozpoznawania i urzeczywistniania nieuchronnych różnic pomiędzy uczniami na podstawie poziomu ich inteligencji.

A zatem i wiedza w tradycyjnej szkole urzeczywistniana jest za pomocą tradycyjnego programu kształcenia. Ochrona i transmisja tego, „co najbardziej wartościowe, wśród tego, co kiedykolwiek napisano lub powiedziano”. Pastisz sam w sobie. Zredagowana z góry, stereotypowa i nierzeczywista książkowa przeszłość. Program kształcenia, który unika współczesności i tego co w niej istotne. Skoncentrowany wokół 'dziedzictwa' i 'kanonu'. Oparty na „temporalnym odłączeniu się”. To program kształcenia nieufny w stosunku do tego co powszechne i bezpośrednie. Program stworzony z echa przebrzmiałych głosów; głosów politycznej i kulturowej elity. Jednocześnie jest to program kształcenia ignorujący historię kobiety i klasy robotniczej oraz tych, których skolonizowano. Jednym słowem — *curriculum umarłych*. Cześć i obiektywność to jedyne postawy dające się zaakceptować w ramach tego 'panteonistycznego' podejścia do wiedzy. Niewiele wspólnego ma ono z tym, co nazywamy 'krytycznym dystansem'. Podejście to „skutecznie znosi możliwość jakiegokolwiek praktycznego sensu przyszłości i zbiorowego projektu” (Jameson 1984, s. 85). Kanon nie może stanowić wyzwania. Wybory dokonały się w innym miejscu i w innych czasach. Są one 'przekazywane' kolejnym generacjom dzięki nienaruszalnej i bezspornej 'mądrości pokoleń'. Dziecko pojmwane w duchu raportu lady Plowden jako aktywny uczeń zastąpione jest przez bezgłosego czytelnika i cierpliwego słuchacza. Klasa szkolna staje się świątynią ciszy, a uczniowi odbiera się zdolność do modelowania własnych reprezentacji opartych na aktualnych doświadczeniach.

Bez względu na to, jak wysoki jest kredyt zaufania, jeśli osoby, które go otrzymują są tak źle wykształcone, iż nie wiedzą kim był Winston Churchill i nigdy nie spotkały się z powieściami Charlesa Dickensa, to doprawdy są one zagrożone wydziedziczeniem z własnej społeczności. (Willets 1992, s. 118)

Społeczność przywoływana w powyższym cytacie jest społecznością przeszłości, pełnym szacunku dziedzictwem, kulturowym punktem skupienia dla wykuwania narodowej tożsamości, konsensu i politycznych przynależności. Kultura (przez duże K) zastępuje politykę (i ekonomię) jako podstawy nadające znaczenie doświadczeniu. Doświadczenie natomiast staje się możliwe jedynie dzięki narracji wielkich 'zredagowanych wydarzeń' z połyskującej fatamorgany historyzmu.

Sukces restauracjonizmu tkwi zatem w powszechnej znajomości jego elementów odniesienia. Zastępuje on niepewność zmiany przytulnymi, złączonymi w nostalgiczną całość obrazami rodziny, narodu i szkoły, które

portretowane są w kolorze sepii dobrze znanej ze starych fotografii. Ład i zdroworozsądkowe cnoty wiktoriańskiej klasy szkolnej dostarczają pełnego siły kontrpunktu dla bezgranicznej, szklano-plastkowej anonimowości modernistycznej szkoły 'rozszerzonej'. Populistyczna polityka majoryzmu, zastępująca równość 'bezklasowością', renaturalizuje system oświatowy, który powszechność osiąga dzięki podziałom, natomiast różnicę legitymizuje poprzez ideologię wyboru. W restauracjonistycznym systemie edukacji cnota i wartość nie są generowane kompleksowością nauczania i uczenia się, lecz dzięki ikonografii szkolnego mundurka, sali egzaminacyjnej i autokratycznego nauczyciela. Element znaczący (*signifier*) i oznaczany (*signified*) są od siebie oddzielone. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w kształceniu jednoczą się tak, iż zmiana i postęp osiągnane są poprzez powrót do wymagowanej przeszłości. Indywidualnej wolności towarzyszy patriarchalna srogość. Ekonomiczne odrodzenie opierać ma się na takich formach nauczania i uczenia się, które nie mają żadnego związku z elastyczną specjalizacją, wymaganą przez post-Fordowskie techniki produkcji. Tak więc, restauracjonistyczny filozof A. O'Hear wątpi nawet w wartość wynalazku, którego autorem jest konserwatywny rząd Miejskich Kolegiów Technicznych (City Technology Colleges). O'Hear ostrzega, że produktem tych szkół może stać się Bob Cratchists przyszłości: „przywiązany do swych komputerowych ekranów nawet bez odrobiny poczucia dumy wiktoriańskiego urzędnika” (O'Hear, cytowany w Regan, 1990; por. także O'Hear 1988).

Tłumaczył: Krzysztof Blusz*

GLOSARIUSZ

AKTORZY

Kenneth Baker: minister edukacji w latach 1986–1989, autor ustawy o reformie edukacji z roku 1988, proponowany na urząd ministra spraw wewnętrznych.

Kenneth Clarke: minister edukacji w latach 1990–1992, również promowany na ministra spraw wewnętrznych.

Profesor Brian Cox: współtwórca *Black-Papers*, pravicowych, tradycjonalistycznych krytyk edukacji 'rozszerzonej' (*comprehensive*) i progresywnej, publikowanych w latach 1969–1975. Mianowany przewodniczącym grupy

* Przekład przygotowany w ramach realizacji projektu badawczego KBN (nr 1 1101 92 03).

roboczej ds. języka angielskiego w programie narodowym. Ostatnio coraz bardziej słyszalny krytyk Rady Programu Narodowego i polityki rządu w zakresie nauczania języka angielskiego.

Profesor Anthony Flew: filozof edukacji i członek grupy oświatowej w Centrum Studiów Politycznych; autor wydawnictw neoliberalnego Instytutu Spraw Ekonomicznych i Zespołu Spraw Społecznych. Zasiada również w radzie Towarzystwa Wolności.

Duncan Graham: były główny inspektor i pierwszy przewodniczący rady programu Narodowego, usunięty w roku 1991 wkrótce po objęciu przez Johna Majora urzędu premiera.

David lord Griffiths: wybrany przewodniczącym Rady ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen (SEAC) w roku 1991. Były długoletni kierownik zespołu politycznego Margaret Thatcher. Niegdyś przewodniczący Centrum Studiów Politycznych (CPS).

Philip Halsey: były starszy urzędnik ministerstwa edukacji i nauki i pierwszy przewodniczący SEAC. Usunięty w roku 1991 wkrótce po objęciu przez Johna Majora urzędu premiera.

Keith lord Joseph: minister edukacji w latach 1981–1986. Konserwatywny, neoliberalny intelektualista, polityczny 'guru' Margaret Thatcher w latach siedemdziesiątych.

Sheila Lawlor: dyrektor wykonawczy Centrum Studiów Politycznych; otwarty krytyk progresywizmu i zwolennik tradycjonalizmu w edukacji.

John MacGregor: minister edukacji w latach 1989–1990. Został przewodniczącym Parlamentu i w roku 1992 ministrem transportu.

Dr John Marebon: Trinity College, Cambridge; mąż Sheli Lawlor i autor krytycznej broszury Centrum Studiów Politycznych o nauczaniu języka angielskiego, mianowany członkiem Rady ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen w roku 1992.

John Markes: członek kilku prawicowych ugrupowań restauracjonistów — m.in. Centrum Studiów Politycznych, Narodowej Rady Standardów Edukacyjnych, Hillgate Group. Ostatnio autor broszur wydawanych przez stowarzyszenie

Kampania na rzecz Prawdziwej Edukacji. Aktualnie pasowany na 'rządowego doradcę ds. egzaminów'. Od roku 1992 członek Rady ds. Programu Narodowego i Rady ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen (od roku 1990). Wśród innych prawniczych polityków czy osób związanych ze stanowiskiem restaurcjonizmu, którzy zostali mianowani członkami tych rad, znaleźli się John McIntosh, John Barnes, Dr Anthony Freeman, Martin Turner.

Profesor Anthony O'Hear: filozof i autor krytycznych broszur publikowanych przez Centrum Studiów Politycznych, komentator „Daily Telegraph”, rządowy przedstawiciel w Radzie Akredytacyjnej ds. Edukacji Nauczycielskiej.

Lady Plowden: przewodnicząca komitetu doradczego, który przygotował Raport Plowden — opublikowany w roku 1967 wpływowy raport na temat kształcenia wczesnoszkolnego, popierający progresywizm.

John Patten: minister edukacji od roku 1992.

David Pascall: dyrektor wykonawczy koncernu „British Petroleum”, wybrany Przewodniczącym Rady Programu Narodowego w roku 1991; był członkiem zespołu politycznego Margaret Thatcher w latach 1983–1984.

Roger Scrutton: profesor estetyki w Birkbeck College, redaktor magazynu Torysów „The Salisbury Review”; autor i członek kilku ugrupowań restaurcjonistycznych, m.in. Centrum Badań Edukacyjnych i Instytutu Obrony Europejskiej i Studiów Strategicznych.

David Willets: Dyrektor ds. Badań w Centrum Studiów Politycznych — CPS, zdobywca konserwatywnego miejsca w Parlamencie w wyborach powszechnych w roku 1992. Autor pracy „Nowoczesny konserwatyzm” (*Modern Conservatism*) wydanej w roku 1992.

INSTYTUCJE

CPS (Centre for Policy Studies) Centrum Studiów Politycznych: założone w roku 1974 po porażce wyborczej konserwatystów dla 'analizy' idei radykalnych. Współprzewodniczącymi Centrum byli Margaret Thatcher i Keith Joseph.

CRE (*Campaign for Real Education*) **Kampania na rzecz Prawdziwej Edukacji**: ufundowana jako reakcja na zawieszenie w czynnościach służbowych Johna Honeyforda pełniącego w Bradford obowiązki *headteacher*. Zawieszenie to było po części wynikiem opublikowania przez niego krytycznego artykułu na temat wielokulturowości w „The Salisbury Review” (por. wyjaśnienie przy nazwisku Roger Scrutton). Wiceprzewodniczącym CRE jest Stewart Deuchar.

DES (*Department of Education and Science*) **Ministerstwo Edukacji i Nauki**: w 1992 nazwane Ministerstwem Edukacji; odpowiedzialne za wyłączenie spraw nauki ze swych kompetencji.

HMI (*Her Majesty's Inspectorate*) **Inspektorat Królewski**: częściowo autonomiczna jednostka Ministerstwa Edukacji i Nauki odpowiedzialna za 'kontrolę jakości'. Identyfikowany przez restauracjonistycznych krytyków jako część 'starego' edukacyjnego *establishmentu*, ostatnio mocno zredukowany i zreorganizowany w ramach nowej struktury **OFSTED** (*Office for Standards in Education*) **Biura Standardów Edukacyjnych**.

LEA (*Local Education Authorities*) **Lokalne Władze Edukacyjne**: niebezpośrednio wybieralne rządowe organy lokalne, które do niedawna posiadały poważną władzę i wpływ na lokalną politykę oświatową i zaopatrzenie szkół. Zarówno władza ta, jak i wpływ znacznie osłabły od wprowadzenia w życie ustawy o reformie edukacji z roku 1988. Opublikowane w roku 1992 „Education White Papers” proponują dalsze ograniczenia w kompetencjach i uprawnieniach LEA.

NCC (*National Curriculum Council*) **Rada Programu Narodowego**: ustanowiona w roku 1988 na mocy ustawy o reformie edukacji jako organ doradczy ministra edukacji. W zakresie jej kompetencji znajdują się wszystkie sprawy dotyczące programu szkolnego, prowadzenia prac badawczych i rozwojowych oraz publikacji i upowszechniania informacji dotyczących programu szkolnego.

SEAC (*Schools Examination and Assessment Council*) **Rada ds. Egzaminów Szkolnych i Ocen**: powołana do życia w roku 1988 na mocy ustawy o reformie edukacji jako zespół doradczy ministra edukacji odpowiedzialny za promocję nowych osiągnięć w zakresie oceniania, których wymaga ustawa.

LITERATURA

- Aronowitz S., Giroux H.: *Postmodern Education: politics, culture and social criticism*. University of Minnesota Press. Minneapolis 1991.
- Ball S. J.: *Politics and Policy Making in Education*. Routledge. London 1990.
- Beattie A.: *History in Peril: many parents preserve it*. Centre for Policy Studies. London 1987.
- Bernstein B.: *On the classification and framing of educational knowledge* W: Young M.F.D. (red.): *Knowledge and Control*. Collier-Macmillan. London 1971.
- Bloom A.: *The Closing of the American Mind*. Simon & Schuster. Nowy York 1987.
- Bowe R., Ball S. J.: *Reforming Education and Changing Schools*. Routledge. London 1992.
- Clarke K.: *Education in a Classless Society*. Westminster Lecture to the Tory reform Group, 12 czerwca 1992.
- Department of Education and Science, National Curriculum: The Task Group on Assessment and Testing: a report, HMSO. London 1988.
- Duecher D.: *The New History: a critique*, Campaign for Real Education. 1989.
- Flew A.: *Educational services: independent competition or maintained monopoly*, W: Green D. G. (red.): *Empowering the Parents*. Institute of Economic Affairs. London 1991.
- Foucault M.: *L'Ordre du Discourse*. Paris 1971.
- Hall D.: *The national curriculum and the two cultures: towards a humanistic perspective*. *Geography*, 22/1990, s. 310–320.
- Hirsch E. D.: *Cultural Literacy: what every American needs to know*. Houghton-Mifflin, Boston 1987.
- Huckle J., Machon P.: *Geography and political education in the National Curriculum*. *Teaching Geography*, 15(2)/1990, s. 53–57.
- Jameson F.: *Postmodernism or the cultural logic of late capitalism*. *New Left Review*, 147/1984, s. 61–84.
- Jenkins K., Brickley P.: *History and the National Curriculum*. *Teaching History*, 62/1990, s. 10–16.
- Jones K.: *Right Turn*. Radius. London 1989.
- Kedourie H.: *Errors and Evils of the New History*. Centre for Policy Studies. London 1988.
- Music Teacher, artykuł redakcyjny, luty 1992.
- O'Hear A.: *Father of Child-Centredness: John Dewey and the ideology of modern education*. Centre for Policy Studies. London 1991.

- O'Hear A.: *Out of sync with Bach*. The Times Educational Supplement, 22 luty 1991.
- Regan D.: *City Technology Colleges: potentials and perils*. Centre for Policy Studies. London 1990.
- Scrutton R.: *Rock around the classroom*. Sunday Telegraph, 10 luty 1991.
- Troman G.: *Testing tension: the politics of educational assessment*. British Educational Research Journal, 15/1989, s. 279–296.
- Wexler P, Grabiner G.: *America during the crisis*. W: Sharp R. (red.), *Capitalism, Crisis and Schooling*. Macmillan, South Melbourne 1986.
- Willets D.: *Modern Conservatism*. Penguin. London 1992.