

Cywilizacja, ideologia, edukacja. Prolegomena do analizy wzajemnych relacji

Dostrzegana od wielu dziesięcioleci cechą cywilizacji XX–XXI wieku — cywilizacji nowoczesności według Shmuela N. Eisenstadta¹ (lub jak można powiedzieć za Norbertem Eliasem² — najnowszego stadium procesu cywilizacyjnego) — jest umasowienie różnych dziedzin życia społecznego³. Wszystkie dziedziny rzeczywistości społecznej — bez względu na kryteria, według których są wyróżniane — mają tę cechę czy właściwość: produkcja, konsumpcja, komunikowanie się, realizowane wzory sukcesu, życia codziennego, w tym intymnego, wzory korzystania z przestrzeni ekspresji, wzory religijności, edukacji itp. Ta powszechność umasowienia ma swoje źródło w możliwościach technicznych i technologicznych, a ściślej — we wzrastającym tempie rozwoju tych możliwości. Może to być, i bardzo często jest, interpretowane jako postęp cywilizacyjny. Jeśli jednak wyobrazić sobie za Eliaszem proces cywilizowania jako przede wszystkim wprowadzanie do życia wspólnotowego oraz jednostkowe zinternalizowanie reguł ograniczających, a niekiedy niwelujących to, co naturalne w człowieku, a więc jako akceptowany we wspólnocie czy wręcz pożądaný rozwój normatywnej sfery kultury, to zasadność takiej interpretacji staje pod znakiem zapytania. Masowość produkcji

¹ S.N. Eisenstadt, *Nowoczesność jako odrębna cywilizacja*, przeł. A. Ostolski, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania et al., t. 2, Warszawa 2006.

² N. Elias, *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, przeł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Warszawa 2011.

³ W literaturze anglojęzycznej dotyczącej kształcenia na poziomie wyższym zjawisko to określane jest niekiedy jako *massification*. Jak się zdaje, pojęcie to ma w istotnej mierze negatywne konotacje dotyczące niepożądanych skutków gwałtownego wzrostu liczby uczestników kształcenia na tym poziomie (zob. S. Guri-Rosenblit, H. Šebková, U. Teichler, *Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions*, „Higher Education Policy” 20, 2007, s. 373–389; U. Teichler, *Massification: A challenge for institutions of higher education*, „Tertiary Education and Management” 4, 1998, nr 1, s. 17–27).

w jej skrajnej postaci — jednorazowości użytkowej i przedmiotowej zastępowalności przyspieszanej coraz bardziej przez marketing i udoskonalaną technicznie reklamę — ułatwia wprawdzie egzystencję, ale jednocześnie maksymalizuje potrzeby konsumpcyjne, przenosząc stan ich niezaspokojenia w sferę egzystencjalnej zbędności i hedonistycznej zachłanności. Techniczny rozwój środków masowego komunikowania się stymuluje powiększanie sfery przekazu treści najprostszych, w coraz większej mierze zbędnych interpersonalnie, to znaczy istotnych wyłącznie dla nadawcy komunikatu. Umasowienie kultury homogenizuje coraz więcej jej treści ekspresywnych na poziomie mieszanki pierwotnych emocji, a coraz więcej treści normatywnych — na poziomie osiągania skuteczności w interpersonalnej konkurencji. Prymitywizacja i brutalizacja zarówno publicznego dyskursu, jak i sfery behawioralnej jest niewątpliwie tego następstwem. Umasowienie wszystkich szczebli sformalizowanego kształcenia, będące skutkiem utowarowienia edukacji i podporządkowania jej rynkowemu prawu popytu i podaży, prowadzi wprost do degeneracji procesów edukacyjnych i dysfunkcjonalizacji rezultatów kształcenia.

W tym kontekście warto przypomnieć znaną koncepcję opóźnienia kulturowego (*cultural lag*), przywoływaną niekiedy przy wyjaśnianiu problemów społecznych, które pojawiają się, gdy zmiany społeczne i kulturowe nie nadążają za zmianami technologicznymi lub bardziej ogólnie — gdy jakikolwiek aspekt kultury nie nadąża za innym aspektem, z którym jest powiązany⁴. Koncepcja ta i sam termin pojawiły się wraz z intensyfikacją, a później gwałtownym przyspieszeniem procesów modernizacyjnych w XX wieku, kiedy stało się jasne, że rozwój technologiczny znacznie wyprzedza psychospołeczne i kulturowe możliwości racjonalnego nim zarządzania. Można wysunąć tezę, że powiększająca się wciąż luka kulturowa stanowi największe zagrożenie „cywilizacji nowoczesności”. Nikłe możliwości albo wręcz niemożność adekwatnego zagospodarowania technologii (także masowości jej użytkowania i skutków jej zastosowania) w aspekcie kulturowym, zwłaszcza aksjonormatywnym, jej dominująca sprawczość przyczynia się do szczególnego rodzaju symulowania czy „symulakryzacji” życia społecznego. Jean Baudrillard pisał, że symulacja jest „negacją znaku jako wartości” i przechodzi przez kolejne stadia, w których powstający w świadomości obraz nie jest już odzwierciedleniem rzeczywistości: początkowo ukrywa ją i wypacza, następnie ukrywa brak rzeczywistości określonego rodzaju, w końcu zaś obejmuje „cały gmach przedstawienia”, to znaczy wszelkie znaki dostępne percepcji, i staje się „czystym symulakrem samego siebie”, ponieważ traci związek z jakkolwiek rozumianą rzeczywistością⁵.

⁴ Zob. W.F. Ogburn, *Social Change*, New York 1950, s. 200–213; P.B. Horton, C.L. Hunt, *Sociology*, New York 1964, s. 501–502; M. Spencer, *Foundations of Modern Sociology*, New Jersey 1979, s. 64.

⁵ J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Warszawa 2005, s. 11–12.

W szczególności chodzi o osłabianie, a w końcu przerwanie więzi między sferą aksjonormatywną i behawioralną a osiągnięciami i realizacjami technologicznymi. Człowiek-umysł nie musi rozumieć, ma się rozwijać przez symulowane w istocie dostosowanie się do technologii i jej żywiołowego procesu rozwojowego oraz do dynamiki sfery ideologicznej różnych dziedzin życia społecznego⁶. Czy kierunki owej adaptacji, jej coraz większa abstrakcyjność to przyszłość rozwoju cywilizacyjnego? Czy też może to, co rozwija się w ten sposób, sygnalizuje zmierzch naszej cywilizacji?

Artykuł jest próbą wstępnego sformułowania zestawu pytań dotyczących funkcji ideologii w procesie zmian cywilizacyjnych⁷. Niezbędne wydaje się przypomnienie tutaj znanego rozróżnienia definicyjnego odnoszącego się do samego pojęcia cywilizacji — tego, co może być przedmiotem zmiany czy zakresem zmienności.

Termin „cywilizacja” używany jest w naukach społecznych i w literaturze historycznej na kilka różnych sposobów. W jednym ze znaczeń, stosowanym i rozwijanym przede wszystkim w Niemczech od końca XIX wieku do drugiej wojny światowej i być może najlepiej reprezentowanym w pracach Alfreda Webera, a w obszarze anglojęzycznym w pewnym stopniu przez R.M. McLvera, termin „cywilizacja” — w odróżnieniu od „społeczeństwa”, a nade wszystko od „kultury” — obejmuje przede wszystkim materialne, technologiczne i do pewnego stopnia organizacyjne aspekty życia społecznego, z pominięciem wymiarów głębszych, bardziej „duchowych”, kulturowych czy estetycznych.

Inne znaczenie tego terminu, przyjęte przez Norberta Eliasa w książce *O procesie cywilizacji*⁸, skupiało się na „socjalizującym” procesie, przez który upowszechniany był i instytucjonalizowany obraz osoby cywilizowanej, konstruowany w środowiskach dworskich i wczesnoburżuazyjnych w Europie. To określenie cywilizacji, a właściwie (u)cywilizowania, powiązane było z wcześniejszym, mającym swoje korzenie we francuskim Oświeceniu, w którym cywilizację przeciwstawiano barbarzyństwu. W pracach kontynuatorów myśli Eliasa ten pogląd na cywilizację został rozszerzony na inne społeczeństwa i okresy historyczne.

Badacze używający w swoich pracach terminu „cywilizacja” w trzecim, bodaj najpowszechniej występującym rozumieniu, mimo znacznych niekiedy różnic

⁶ Przykładem w dziedzinie edukacji może być tworzenie krajowych ram kwalifikacji, a także dostosowywanie programów kształcenia do ideologicznie rekonstruowanych potrzeb rynku pracy.

⁷ Socjologiczny dyskurs zmiany społecznej, zideologizowany w znacznej mierze dyskurs postępu społecznego oraz coraz bardziej obecny w życiu społecznym dyskurs kryzysu i traumy kulturowej związanej ze zmianami społecznymi (zob. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, cz. VI) zasługują na odrębne potraktowanie analityczne w kontekście socjologii cywilizacji. Tutaj warto wspomnieć tylko, że w tym kontekście ważne jest ujmowanie kryzysu jako szczególnego, przekraczającego pewien próg dopuszczalności, nasilenia tendencji dezintegracyjnych w społeczeństwie.

⁸ Pierwsze wydanie w 1939 r., pełne wydanie polskie: N. Elias, *op. cit.*

w perspektywach badawczych, koncepcjach i metodologiach, stosowali ten termin na określenie wyodrębnionych całości społeczno-kulturowych, mających wspólne, bardzo ważne charakterystyki, przede wszystkim kulturowe. Tak pojmowali cywilizację Max Weber, Émile Durkheim, Oswald Spengler, Pitrim Sorokin, Arnold Toynbee, Alfred L. Kroeber, Fernand Braudel, a ostatnio Immanuel Wallerstein i Samuel P. Huntington. W zbliżonym sensie w swoich pracach używa tego terminu S. Eisenstadt, dla którego cywilizacja jest to

kombinacja ontologicznych bądź kosmologicznych wizji, koncepcji rzeczywistości potocznej i transcendentnej, z określaniem, konstruowaniem i regulacją głównych obszarów życia społecznego i interakcji⁹.

Cywilizacja zatem jest czymś odmiennym od takich tworów społecznych, jak reżimy polityczne, różne formy polityczno-gospodarcze lub zbiorowości — plemiona, grupy etniczne czy narody, a także od takich bytów symbolicznych, jak religie czy kompleksy tradycji kulturowych.

Rdzeniem każdej cywilizacji jest symboliczna i instytucjonalna relacja wzajemna między formułowaniem, rozpowszechnianiem, artykulacją i ciągłą reinterpretacją podstawowych wizji ontologicznych dominujących w danym społeczeństwie, jego podstawowymi założeniami ideologicznymi oraz centralnymi symbolami z jednej strony a definiowaniem i regulacją głównych obszarów życia zinstytucjonalizowanego z drugiej. Takie definicje i regulacje tworzą ogólne ramy, granice i znaczenia dla głównych formacji instytucjonalnych i ich uprawnomiczenia, mocno oddziałując na sposób ich zorganizowania i dynamikę.

Wpływ takich ontologicznych wizji i założeń na formacje instytucjonalne dokonuje się w procesach interakcji i kontroli rozwijających się w społeczeństwie. Procesy kontroli — i opór wobec nich — nie ograniczają się do egzekwowania władzy w wąskim, politycznym sensie. W znacznej mierze są one uruchamiane przez główne elity danego społeczeństwa. Najważniejsze w tym kontekście są grupy stanowiące elity polityczne, kulturalne i gospodarcze oraz takie, które konstruują przestrzeń solidarności oraz zbiorowe wyobrażenia głównych grup społecznych, reprezentując różne opcje kulturowe i różne interesy.

Struktura takich elit jest ściśle związana, z jednej strony, z podstawowymi orientacjami kulturowymi dominującymi w społeczeństwie, to znaczy różne typy elit reprezentują różne orientacje czy wizje. Z drugiej strony, w związku z rodzajami orientacji kulturowych i ich odpowiednim przekształcaniem w podstawowe założenia/przesłanki ładu społecznego, elity dążą do egzekwowania różnych sposobów kontroli nad alokacją podstawowych zasobów.

Taka kombinacja wizji ontologicznych i strukturacji form instytucjonalnych oraz zbiorowych tożsamości stanowi nieodłączny składnik w kształtowaniu się

⁹ S.N. Eisenstadt, *Civilizations*, [w:] *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, red. N.J. Smelser, P.B. Bates, New York 2001, s. 1916.

każdego społeczeństwa i zawsze łączy się ściśle z organizacyjnymi aspektami każdego układu instytucjonalnego — polityki, gospodarki, także rodziny i pokrewieństwa.

Sama implementacja czy instytucjonalizacja takich założeń oraz towarzyszące jej formowanie się wzorów instytucjonalnych za pomocą procesów kontroli społecznej — zarówno symbolicznej (zewnętrznej i wewnętrznej), jak instytucjonalnej (formalnej i nieformalnej) — generuje także tendencje konfliktowe i dążenia do zmian. Krystalizowanie się możliwości zmiany odbywa się zwykle przez działalność elit wtórnych (opozycyjnych) mobilizujących różne grupy czy środowiska — także zasoby — w celu zmiany poszczególnych elementów ładu społecznego.

Ze względów praktycznych, dla uelastycznienia socjologicznego dyskursu dotyczącego cywilizacji, warto zaproponować tutaj pojęcie formy cywilizacyjnej pojmowanej jako zrelatywizowany do różnorodnych uwarunkowań (np. politycznych, ustrojowych, technologicznych), odnoszący się do jakiegoś społeczeństwa jako całości lub do części bądź całości jakiegoś obszaru oddziaływania danej cywilizacji konstrukt pojęciowy o zawartości uzgodnionej dyskursywnie i akceptowanej przez uczestników dyskursu — naukowego, politycznego, medialnego, edukacyjnego, także potocznego (np. I, II, III, IV Rzeczpospolita, realny socjalizm, pierestrojka, New Deal, New Age, być może również nowoczesność w sensie zbliżonym o tego, jak rozumie ją S. Eisenstadt¹⁰, także transformacja ustrojowa, strategia lizbońska, proces boloński etc.).

W tym kontekście można mówić o ideologiach „szczegółowych” czy „partykularnych” i o ideologizacji w zakresie poszczególnych form cywilizacyjnych, a także w zakresie różnych segmentów życia społecznego. Warto byłoby zaadaptować dla tak pojmowanych ideologii szczegółowych stosowany przez Eisenstadta termin „polityka ideologiczna”, wprowadzie rozumiany przez tego autora szerzej, jako — w pewnym uproszczeniu — sposób radzenia sobie przez społeczeństwo z postrzeganym wyraźnie rozziwem między ładem transcendentnym a świeckim¹¹. Węższe, proponowane tutaj, rozumienie tego terminu dotyczyłoby, po pierwsze, nie cywilizacji w ogóle, lecz wspomnianych form cywilizacyjnych oraz dziedzin życia społecznego, a po drugie — kontrolowania sfery decyzyjnej życia społecznego przez wypełnianie wszechobecnej luki kulturowej codzienną (potoczną) utopią, czyli właśnie ideologiami szczegółowymi. Ideologizacja — uruchamianie i funkcjonowanie polityk ideologicznych — jest więc mechanizmem użytecznym w kontrolowaniu społeczeństwa, przy czym w miarę komplikowania się życia społecznego i powiększania się luki kulturowej, zwłaszcza w społeczeństwie umasowionym, staje się konieczna. Umasowienie i jego efekty, przede wszystkim spłylenie, spłaszczanie i postępujące sprymitywizowanie (w tym

¹⁰ S.N. Eisenstadt, *Nowoczesność jako odrębna cywilizacja*.

¹¹ S.N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przeł. A. Ostolski, Warszawa 2009, s. 143–175.

homogenizacja) systemów i hierarchii wartości, a więc i mechanizmów rozpoznawania i oceniania rzeczywistości społecznej, powodują (w gruncie rzeczy — wymuszają) stereotypizację poglądów, opinii, postaw i zachowań oraz sprzyjają tym samym powstawaniu społecznych mitologii. Ideologie szczegółowe upowszechniane w różnych segmentach życia społecznego w ramach polityk ideologicznych zagospodarowują, umacniają i ukierunkowują pojawiające się tam i funkcjonujące stereotypy i mity. Można wysunąć tezę, że do utrzymania ładu społecznego w społeczeństwie umasowionym są niezbędne.

Jednakże prawdziwie niebezpieczne jest oddziaływanie polityk ideologicznych, a co za tym idzie — przenikanie ideologii szczegółowych do sfery produkcyjnej oraz percepcyjno-epistemologicznej, do środowisk i segmentów życia społecznego wytwarzających i analizujących rzeczywistość — zarówno materialną, jak i społeczną.

W różnych fazach i odmianach rozwoju cywilizacyjnego — formach cywilizacyjnych — ideologie (w węższym rozumieniu pojęcia), także rozumiane jako ideowa materia polityk ideologicznych, mogą pełnić różne funkcje, w szczególności zaś mogą sprzyjać rozwojowi określonych form cywilizacyjnych bądź powodować ich rozkład czy upadek. Szczególnym przypadkiem są ideologie edukacyjne. Powszechność pierwszych szczebli kształcenia sprzyjała cywilizacji nowoczesności, powszechność — umasowienie — kształcenia na poziomie wyższym, sterowane tą samą w istocie ideologią edukacyjną, petryfikuje tę formę cywilizacyjną i być może prowadzi do jej implozji. Polski system edukacyjny jest tutaj przykładem; można by pomyśleć, że nad sferą edukacyjną ciąży jakieś fatum: zideologizowanie zarówno w poprzednim, jak i w obecnym systemie społeczno-politycznym, upolitycznienie i niesprawne zarządzanie, wydatne obniżanie się — na wszystkich szczeblach systemu edukacji — jakości kształcenia (rozumianej np. jako stopień realizacji podstawowych funkcji edukacji), kamuflowane niemiarodajnymi wskaźnikami ilościowymi, a w ostatnich latach wstrząsy oddolnych i zewnętrznych inicjatyw zawłaszczanych w dyskursie edukacyjnym przez różne opcje polityczne... Pojawiają się pytania: w jakim stopniu jest to polska specyfika, a w jakim są to ogólne mechanizmy oddziaływania ideologii edukacyjnych? W jakim stopniu interesy różnych grup zainteresowanych kształceniem (zaangażowanych w dyskurs edukacyjny) wpływają na to, co określane jest jako cele i efekty kształcenia?

Spajająca funkcja ideologii z definicji dotyczy grup interesów, a więc może oddziaływać destrukcyjnie czy rozluźniającą na uogólniony etos danej formy cywilizacyjnej (również ideologie edukacyjne służą grupom interesu). Jednakże proces wychodzenia pewnych ideologii z grupowych partykularyzmów, ich upowszechnianie się, również przez propagandę i agitację, w szerokiej społecznej skali nadaje im właściwości integrujące¹². Przemiana ideologii partykularnych, o prze-

¹² Por. uwagi Floriana Znanieckiego o ekspansji i recesji modeli i systemów ideologicznych: *idem*, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, przeł. J. Szacki, Warszawa 1971, s. 499–506; oraz o ekspansji ideologicznej: *idem*, *Współczesne narody*, przeł. Z. Dulczewski, Warszawa 1990, s. 193–202.

ważającym potencjale dezintegracyjnym, w ideologii powszechne o cechach spajających społeczeństwo, pozwala mówić o nich jako o „wielkich ideologiach” (jako przykłady można wymienić tutaj chrześcijaństwo i inne główne religie świata, socjalizm, faszyzm itp.). Ta wtórna, spajająca (integracyjna w skali ogólnospołecznej) funkcja ideologii słabnie w ponowoczesności, co już kiedyś sygnalizował Raymond Boudon, porównując dawniejsze wielkie ideologie do kontynentów i wysp, a współczesny pluralizm ideologiczny do archipelagów osobnych, względnie izolowanych wysp¹³. Czy „wyspowość” współczesnych ideologii byłaby sygnałem tendencji dezintegracyjnych, wskaźnikiem zagrożenia (pęknięcia) cywilizacyjnego, końca ery wielkich ideologii, a więc i wielkich formacji cywilizacyjnych? Czy może jest to właśnie rozwój zróżnicowanych form cywilizacyjnych w trudnym do przewidzenia kierunku?

Ideologie (zwłaszcza religie jako szczególne formy ideologii) są stymulatorami konstruowania zbiorowych tożsamości, czyli, według S. Eisenstadta, procesów kształtowania się, rozwoju i różnicowania cywilizacji oraz poszczególnych form cywilizacyjnych. W głównej mierze właśnie od funkcjonowania sfery ideologii zależy, co włączane jest do tożsamości zbiorowej (społecznej), co uważamy za łączące nas z innymi ludźmi — ich zbiorowościami, grupami — a co nas od innych różni.

Edukacja jest w istocie infrastrukturą czy spoiwem społeczeństwa, a w konsekwencji również cywilizacji, chociaż w różnych cywilizacjach i w różnych formach cywilizacyjnych jej funkcje postrzegane są różnie. Zazwyczaj traktowana jest jako element pomocniczy, bez szerszej świadomości jej znaczenia w kontekście ciągłości cywilizacyjnej, z dużym naciskiem natomiast na bieżącą, doraźną funkcję ideologiczną — kształtowanie świadomości zgodnie z interesami dominujących grup interesów (elit władzy). Na ogół albo jest podporządkowana religii, albo jakoś się do niej odnosi — przez inkluzję programową, separację, kwestionowanie czy odrzucanie. Nierzadko edukacja odwołuje się do niereligijnych form ideologicznych funkcjonujących w życiu społecznym na podobnych, jak religia, zasadach. Ma tłumaczyć, objaśniać świat, wpajać taki sposób jego pojmowania, jaki sprzyja umacnianiu tożsamości zbiorowej w ramach danej formy cywilizacyjnej.

Afirmatywna funkcja ideologii — w odniesieniu do danej formy cywilizacyjnej — dominuje, co jest oczywiste. Lecz w ramach tej funkcji, zwłaszcza w wypadku ideologii edukacyjnej, pojawia się jej szczególna odmiana, funkcja maskująca — łagodniejsza, postulatyczna, być może zakładająca odczytywanie pewnej umowności forma oddziaływania na świadomość, podobna nieco do funkcji rytuału religijnego. Przykładem mogą być działania niektórych uczonych (m.in. Jana Szczepańskiego) w odniesieniu do edukacji w okresie realnego socjalizmu, ujmowanego tutaj jako forma cywilizacyjna. Współcześnie taka maskująca funkcja

¹³ R. Boudon, *Local vs. general ideologies: A normal ingredient of modern political life*, „Journal of Political Ideologies” 4, 1999, nr 2, s. 141–161.

również występuje, co znajduje potwierdzenie np. w optymistycznych ideologiach edukacji „nieautorytarnej”, „autonomicznej” czy „demokratycznej” opisywanych m.in. przez Rolanda Meighana¹⁴, a także w usiłowaniach oswojenia i urealnienia ideologii, jaką jest w istocie proces boloński (z jego szczególną koncepcją ram kwalifikacji i faktycznego uzawodowienia uniwersytetów).

Tak więc ideologie, również edukacyjne, mogą być stymulatorami i inhibitarami rozwoju cywilizacji. Czy współczesne ideologie edukacyjne, włącznie z koncepcjami „nowych pedagogów” z kręgu medialnej inicjatywy TED (Technology, Entertainment, Design) — Salmana Khana, Sugaty Mitry czy Teda Robinsona — są pro- czy antycywilizacyjne, pro- czy antyintegracyjne w kontekście trwania określonych form cywilizacyjnych? Jaką rolę odgrywają lub być może odegrają w kształtowaniu się zbiorowych tożsamości, a w ich ramach — nowych ideologii edukacyjnych? W jakim stopniu są oryginalne, w jakim są powrotem do koncepcji wcześniejszych niż liberalno-demokratyczne, w jakim zaś przejawem ponowoczesności, końca ery wielkich ideologii?

Jednym z głównych założeń ideowych projektu reformy szkolnictwa wyższego w krajach członkowskich Unii Europejskiej jest zasadnicza zmiana sposobu kształcenia. Założenie to ujmowane jest hasłowo jako zmiana paradygmatu edukacyjnego polegająca na przejściu „od nauczania do uczenia się” (*from teaching to learning*). W oficjalnych deklaracjach i w omówieniach projektu nie ma bliższych wyjaśnień, o co chodzi w tym założeniu¹⁵. Można odnieść wrażenie, iż towarzyszy mu przekonanie o oczywistości tego hasłowego sformułowania. Takie przekonanie o oczywistości głoszonych haseł jest cechą wszelkich ideologii, zwłaszcza w ich wersji agitacyjno-propagandowej. Hasła mają inspirować, mobilizować do działania, zachęcać do przyłączenia się. Żmudne objaśnianie oraz, na przykład, wszechstronne uzasadnianie i ocena realna stosowalności nie są ani propagandowo, ani tym bardziej politycznie nośne. Warto jednak pamiętać, że ich brak grozi chaosem w ewentualnych działaniach praktycznych podejmowanych wyłącznie jako reakcja na deklaracje ideologiczne, a w ich obrębie na polityczno-propagandowe hasła.

Definicja ideologii edukacyjnej, sformułowana przez R. Meighana, określa ją jako

zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa i często — przez rozszerzenie terminu lub przez implikację — także na temat nieformalnych aspektów edukacji.

W takim sensie Meighan mówi dalej o ideologii edukacyjnej o charakterze demokratycznym, autorytarnym czy autonomicznym. Tym samym przechodzi

¹⁴ R. Meighan, L. Barton, S. Walker, *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiskurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 215–249.

¹⁵ Należy pamiętać, że koncepcje teoretyczne odróżniające te dwa paradygmaty funkcjonują jedynie w sferze zainteresowań naukowo-badawczych.

na grunt innego pojmowania ideologii — jako u k i e r u n k o w a n e j p o - l i t y c z n i e świadomości. Jest to pośrednie przyznanie, że określenie ideologii (także edukacyjnej) jako po prostu zbioru idei dotyczących jakiejś sfery życia społecznego, zwłaszcza formalnego uporządkowania tej sfery, jest niewystarczające do objaśnienia takich zastosowań tego pojęcia, które w dyskursie edukacyjnym pojawiają się częściej niż powyższa definicja utożsamiająca w istocie ideologię ze światopoglądem (można się przy tym zastanawiać, czy istnieje światopogląd nienacechowany ideologicznie). Jako kategoria socjologiczna ideologia definio- wana jest zazwyczaj bardziej szczegółowo, z uwzględnieniem takiego aspektu se- mantycznego, który nadaje szczególny sens określaniu wypowiedzi, tekstów, doku- mentów itp. jako ideologicznych. Jedna ze słownikowych definicji mówi, że jest to

system mniej lub bardziej powiązanych ze sobą poglądów, nastawień, wierzeń, mitów i idei [np. dotyczących systemu edukacji — przyp. A.B.] [...], prawdziwych lub fałszywych, wspólnych dla jednostek lub grup w określonym czasie i miejscu, zawsze łączących się z jakimś zespołem twierdzeń wartościujących oraz dyrektywami działania. W socjologii K. Mannheima ideologie są uznawane za wytwór grup społecznych, w których powstają, a ich funkcja polega na wspiera- niu istniejącego porządku społecznego i obronie interesów grupowych¹⁶.

Jak napisał Louis Wirth w swojej przedmowie do angielskiego wydania *Ideologii i utopii*, ważnym dokonaniem Mannheima było ukazanie, że zarówno ideologie — zespoły idei dążące do zachowania istniejącego porządku, jak i utopie — zespo- лы idei projektujące zmianę tego porządku, odwracają uwagę od istoty zagadnienia (przedmiotu obserwacji), ukierunkowując ją (a także ukierunkowując refleksję, debatę, szerzej — dyskurs) na wyselekcjonowane aspekty sytuacji, w szczególno- ści, można dodać, na elementy sprzyjające realizacji grupowych interesów¹⁷.

Wyróżniając dwa znaczenia słowa „ideologia”, partykularne i totalne, Mannheim pisał o tym pierwszym znaczeniu:

Z partykularnym pojęciem ideologii mamy do czynienia, gdy słowo to ma oznaczać jedynie, że nie chce się wierzyć określonym „ideom” i „wyobrażeniom” przeciwnika. Uważa się je bo- wiem za mniej lub bardziej świadomie maskowanie stanu rzeczy, którego rzeczywiste poznanie nie leży w jego interesie. Może tu wchodzić w grę cała skala od świadomego kłamstwa do pół- świadomego, instynktownego maskowania, od oszukiwania innych do oszukiwania samego siebie¹⁸.

Tak więc gdy charakteryzuje się czyjeś idee i poglądy jako „ideologiczne” i uważa się je za fałszujące lub zniekształcające rzeczywistą naturę zjawisk, pojęcie ideologii używane jest w sensie partykularnym.

¹⁶ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 82; zob. także Z. Bauman, *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 1998, t. 1, s. 297–301; *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, red. wydania polskiego M. Tabin, Warszawa 2004, s. 122–123.

¹⁷ L. Wirth, *Przedmowa do wydania angielskiego*, [w:] K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Warszawa 2008, s. 20.

¹⁸ K. Mannheim, *op. cit.*, s. 90.

O drugim, totalnym (określanym także jako radykalne) rozumieniu ideologii Mannheim pisze tak:

Można mówić o ideologii jakiejś epoki lub konkretnie określonej pod względem historyczno-społecznym grupy, np. klasy, w tym sensie, że ma się na myśli swoistość i charakter totalnej struktury świadomości tej epoki czy grupy¹⁹.

Współcześnie nie ma zgody co do tego, jak najlepiej zdefiniować ideologię, są też opinie, że pojęcie to jest w ogóle niepotrzebne w analizach społecznych i politycznych ze względu na swą wieloznaczność i kontrowersyjność. Wciąż jednak w rozważaniach definicyjnych obecna jest wspomniana Mannheimowska idea dwoistego ujmowania ideologii. Po pierwsze, szeroko używa się tego terminu do opisu zespołu idei, wartości i przekonań sterujących działaniami społecznymi i politycznymi (w szczególności jako „ideologie” opisuje się idee, wartości i przekonania stanowiące zaplecze partii politycznych). Można to określić jako neutralne pojęcie ideologii, nawiązujące do totalnego rozumienia ideologii w koncepcji Mannheim’a. Ideologia jest tu pojmowana jako wyraźny i relatywnie spójny system idei i przekonań, przenikający działania społeczne i polityczne, zadaniem zaś, wobec którego staje badacz ideologii, jest wyodrębnianie takich systemów i opisywanie ich właściwości²⁰. Większość współczesnych partii politycznych oraz ruchów społecznych i politycznych zawiera ideologie w tym właśnie sensie, a ich zdolność do uzyskiwania społecznego poparcia zależy od umiejętności wytwarzania i rozpowszechniania systemów przekonań, które są w dostatecznym stopniu atrakcyjne dla aktywistów i zwolenników.

Po drugie, używa się terminu „ideologia” w bardziej normatywny sposób, odnosząc się do idei, przekonań czy form symbolicznych, które są w jakiś sposób mylne, wprowadzające w błąd, iluzoryczne lub jednostronne, albo takich, które służą interesom wpływowych grup. Można te odmienności znaczeniowe określić jako warianty pewnej krytycznej koncepcji ideologii. Zwolennicy tej koncepcji uważają, iż samo nazwanie czegoś „ideologicznym” zawsze zawiera konotację negatywną: zakłada, że idee lub formy symboliczne dotyczą tylko niektórych aspektów zjawisk czy procesów lub są wprzężone w realizację partykularnych interesów. Nie ma przy tym zgody co do tego, jak powinno się rozumieć ową krytyczną koncepcję ideologii. Z jednej strony ujmuje się ideologie jako zespoły idei dotyczących świata społecznego, które są w pewnym sensie „fałszywe” czy iluzoryczne, podczas gdy z drugiej strony preferuje się myślenie w kategoriach wzajemnych relacji między światem symboli i władzą. Przykładem tego drugiego podejścia jest pogląd, że ideologia powinna być konceptualizowana w kategoriach sposobów, w jakich formy symboliczne służą, w szczególnych okolicznościach, ustanawianiu i utrzymywaniu relacji nadrzędności

¹⁹ *Ibidem*, s. 91.

²⁰ Zob. M. Seliger, *Ideology and Politics*, London 1976; M. Dubois, *Sociology of Ideology*, [w:] *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*.

i podporządkowania²¹. Jeśli przyjmie się koncepcję krytyczną, wówczas analiza ideologii nie jest prostą kwestią opisu wartości i przekonań, lecz ma również wymiar normatywny. Inaczej mówiąc, można stwierdzić, że analiza ideologii jest związana z problematyką krytycyzmu społecznego i politycznego²². Inną konsekwencją jest to, że badanie ideologii może być rozszerzone poza sferę zorganizowanej polityki. Instytucje władzy politycznej są oczywiście ośrodkami ideologii, ale równie ważne jest uwzględnianie sposobów, w jakie znaczenia tam generowane funkcjonują w innych instytucjach, takich jak media czy system edukacyjny.

Ideologia polityczna jest to upowszechniany (upubliczniany) według pewnego stałego wzoru zbiór idei, przekonań, wartości i opinii, który dominuje — intencjonalnie bądź nieintencjonalnie — nad planami działań w sferze publicznej i jest usiłowaniem usprawiedliwienia, objaśnienia, potępienia lub zmiany społecznych i politycznych zamierzeń i procesów w jakiejś politycznie zdefiniowanej zbiorowości.

Totalny charakter ideologii opisywany przez Mannheima uzyskał nowe znaczenie w świetle analizy Raymonda Arona poświęconej współczesnym mu systemom politycznym²³. Proponuje on identyfikację każdego systemu politycznego za pomocą „oficjalnej ideologii”, to jest „złożonego systemu doktrynalnego”, ukształtowanego, z jednej strony, przez ogólne zasady (reguły) wpływające „z teoretycznej analizy tego, co się faktycznie dzieje”, z drugiej strony zaś — przez propozycje zakwalifikowane jako „mylące” (wprowadzające w błąd), „zniekształcone” lub nawet „absurdalne”. Bardziej nawet niż krytyczną enumerację tych propozycji Aron podkreślał specyficzną cechę wszelkiej „oficjalnej ideologii”: niechęć jej promotorów do poddawania jej jakiegokolwiek krytycznej debacie, zwłaszcza dotyczącej tych składników ideologii, które stanowią podstawę określonego systemu interpretacji świata społecznego. Można zapytać (trawestując pytanie R. Arona dotyczące ideologii socjalistycznej), dlaczego wyznawcy i popularyzatorzy procesu bolońskiego, stanowiącego ideologiczno-edukacyjne zaplecze strategii lizbońskiej, w dyskursie reformatorskim na temat szkolnictwa wyższego i podyplomowego pomijają oczywistą kwestię zasadniczego warunkowania stanu tych podsystemów edukacyjnych przez sytuację w podsystemach edukacyjnych niższych szczebli, jak również kwestię nikłej rozpoznawalności zapotrzebowań i chłonności rynku pracy w odniesieniu do osób wychodzących z systemu edukacyjnego. W kontekście tej drugiej kwestii postulaty przygotowania edukowanych do wyzwań rynku pracy oraz podejmowane w związku z tym działania mają charakter zdecydowanie hasłowy, ideologiczny w węższym znaczeniu. Odpowiedzi na te pytania

²¹ Zob. J.B. Thompson, *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*, Cambridge 1990; M. Dubois, *op. cit.*

²² Niski poziom dyskursu na tematy społeczne i polityczne (krytyka doraźna, interwencyjna, często popadająca w krytykanctwo) jest na ogół skutkiem zideologizowania, ale też bywa wykorzystywana do utrwalania i poszerzania wpływów określonych ideologii.

²³ R. Aron, *La lutte de classes: Nouvelles leçons sur les sociétés industrielles*, Paris 1964.

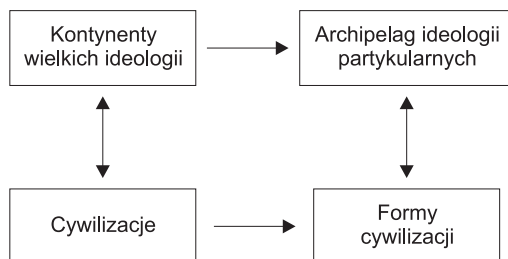
należałoby szukać, podobnie jak uczynił to Aron, odwołując się do uwikłanego w różnorodne uwarunkowania przeświadczenia o uniwersalnym powołaniu głoszonej ideologii, przekazywanej zwolennikom, naśladowcom oraz wykonawcom, a także krytykom, jako jedynie właściwa wizja rzeczywistości edukacyjnej czy też jako jedynie słuszny system interpretacyjny odnoszący się do tej sfery rzeczywistości społecznej.

Aron w swoich analizach ujmował ideologię jako system sprecyzowanych przekonań rozbudowywanych wokół pewnych centralnych tez opisowych i normatywnych. Głównymi właściwościami tego systemu są jednolitość, spójność i totalizujący charakter przejawiający się w umiejętności znajdowania odpowiedzi na wszystkie pytania. Jednak to tradycyjne wyobrażenie ideologii wymaga pewnych korekt. Wszystkie ideologie, także dominująca w nowoczesnych społeczeństwach ideologia edukacyjna, zawierają niemożliwe do całkowitego wyeliminowania napięcia i sprzeczności, biorące się właśnie z owego przemożnego dążenia do monolitycznej autoprezentacji. Celem każdego ideologa jest oczywiście nadanie wszechobejmującej spójności temu, co traktuje jako rzeczywiste i konieczne, ale przecież nie sposób wnioskować o prawdziwej naturze systemu przekonań tylko na podstawie tego, jak ów system sam się definiuje i jaki swój obraz pragnie zaprezentować społecznemu światu.

Trzeba przy tym pamiętać, że współczesne ideologie nie mają takiego zasięgu jak wszechobejmujące systemy ideologiczne końca XIX i początków XX wieku. R. Boudon twierdził — i trudno z tym się nie zgodzić, zwłaszcza w odniesieniu do ideologii edukacyjnych — że nowoczesne ideologie przypominają archipelag, podczas gdy ideologie dawne przywodzą na myśl raczej kontynenty. Boudon pisał, że istnieją ideologie dotyczące tego, co należałoby zrobić z bezrobociem, możliwościami edukacyjnymi, z przestępczością czy narkomanią oraz z wieloma innymi sprawami — także ideologie mówiące, jak należałoby to zrobić. Jednak te ideologie — teoretyczne diagnozy i projekty działań — są słabo powiązane między sobą, ludzie zaś przestali zauważać, że pochodzą one od szerszych, wszechobejmujących teorii czy wizji świata społecznego. Jest wiele różnorodnych ideologii lokalnych, nieodnoszących się wcale — albo tylko w niewielkim stopniu — do jakichś ogólniejszych systemów światopoglądowych²⁴. W szczególności wyspa ideologii edukacyjnej dotyczącej szkolnictwa wyższego w Europie jest niewystarczająco skomunikowana z kontynentem rynku pracy — można zaryzykować tezę, iż w tej wątlej komunikacji popełniany jest swoisty błąd Kolumba: błędne przekonanie o naturze odkrywanego kontynentu oraz o roli ideologii edukacyjnej w jego „oswajaniu”.

Nawiązując do wcześniej zaproponowanej kategorii form cywilizacyjnych i związanych z nimi ideologii szczegółowych (partykularnych), można byłoby spróbować włączyć koncepcję Boudona do szerszego, syntezującego ujęcia relacji między cywilizacją i ideologią, które wstępnie (i w dużym uproszczeniu) przedstawia poniższy schemat.

²⁴ Zob. R. Boudon, *op. cit.*



Marksistowska tradycja podkreślająca związek między ideologią, alienacją i „fałszywą świadomością” prowadzi do akceptowanego również przez niemarksistów utożsamiania ideologii z błędnymi przekonaniem. Ideolog przedstawia pewien obraz porządku społecznego i pragnie być powszechnie postrzegany jako jedyny depozytariusz prawdziwego znaczenia tego obrazu, jako ktoś wyłącznie uprawniony do objaśniania jego szczegółów oraz ogólnej wymowy, jednakże zarówno obraz, jak i jego sens mają w znacznej mierze charakter iluzoryczny, w szczególności nie są zgodne z porządkiem racjonalnym, logiką czy zobiektywizowanym dyskursem naukowym.

Warto jednak pamiętać, że zjawiska ideologiczne ujmowane są w niektórych koncepcjach teoretycznych inaczej, jako niezależne od jakichkolwiek odniesień do nauki czy wiedzy zobiektywizowanej. Na przykład C. Geertz rozważał dyskurs ideologiczny jako „akt symboliczny” zmierzający do wywołania efektu mobilizacji. „Kognitywna” funkcja ideologii jest, jego zdaniem, zdecydowanie drugorzędna wobec jej funkcji „praktyczno-społecznej”²⁵. Jednak nawet ujmowana jako pewien akt symboliczny ideologia wciąż podlega ocenom w kategoriach prawdy i fałszu. Z badań empirycznych i obserwacji potocznej wynika, że ideologie przypisują uniwersalną prawomocność czy słuszność tezom, których prawomocność jest ograniczona; w szczególności są mieszkanką tez wątpliwych lub słabo uzasadnionych i tez solidniejszych, quasi-naukowych. Można powiedzieć, że ideologie o charakterze ogólnym, takie jak socjalizm, marksizm, liberalizm czy konserwatyzm mają u swych podstaw argumentację naukową, bardziej lokalne, „wyspowe” ideologie zaś (takie np. jak przekonanie, że upowszechnienie i komercjalizacja kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym oraz reformy strukturalno-organizacyjna i technologiczne w instytucjach szkolnictwa wyższego zasadniczo zmieniają sytuację absolwentów na rynku pracy) oparte są na pewnych doświadczeniach — ale na doświadczeniach o ograniczonej prawomocności. Tak czy inaczej, chociaż całkowita akceptacja, jak również całkowite odrzucenie jakiegokolwiek ideologii jest w jakiejś mierze decyzją ryzykowną (bo właśnie z gruntu ideologiczną!), należałoby zdawać sobie sprawę z zakresu i intensywności tych zjawisk ideologicznych, które stereotypizują i mitologizują rzeczywistość.

²⁵ C. Geertz, *Ideology as a cultural system*, [w:] *Ideology and Discontent*, red. D.E. Apter, London 1964.

W kontekście socjologicznym stereotyp można określić jako

1) system uproszczonych przekonań (wyobrażeń, oczekiwań), 2) o wyraźnych konotacjach emocjonalnych i oceniających, 3) podzielanych przez członków grupy lub społeczności, 4) wyrażanych w komunikacji symbolicznej, werbalnej i pozawerbalnej, 5) czerpanych raczej z wtórnych przekazów społecznych niż opartych na bezpośrednim doświadczeniu, 6) dotyczących dostatecznie ważnych dla tej społeczności klasy obiektów, 7) ujmowanych w sposób globalny, 8) cechujących się sztywnością i odpornością na zmiany mimo informacji, które ich nie potwierdzają, 9) pełniących bowiem ważne funkcje adaptacyjne o charakterze socjobiologicznym i psychologicznym.

[...] Stereotypem może się stać każde przekonanie dotyczące dowolnej klasy obiektów rzeczywistych, abstrakcyjnych lub urojonych pod warunkiem, że z jakichś powodów są one dla danej społeczności na tyle ważne, by być tematem masowej komunikacji²⁶.

Jak dalej pisze K. Mudyń, stereotypem w tym rozumieniu jesteśmy skłonni nazywać tylko te przekonania, których sami nie podzielamy, te zaś stereotypy, które tkwią w nas, traktujemy jako słuszne i uzasadnione poglądy. Przekonania, które przestaliśmy podzielać, bywają też nazywane mitami — w szczególnym, wąskim znaczeniu tego słowa, „zblizonym do ujęcia potocznego, utożsamiającego mit z fałszem, iluzją, propagandą, stereotypami i racjonalizacjami”²⁷. W pewnych kontekstach mit staje się synonimem stereotypu.

Przykładem takiego użycia słowa „mit” może być kontestacyjna praca Herberta Schillera *Sternicy świadomości*, w której autor, analizując ideologię dominującą w społeczeństwie amerykańskim lat siedemdziesiątych, wymienia pięć składających się na nią mitów: mit suwerennego prawa do indywidualnego wyboru; mit neutralności kluczowych instytucji społecznych; mit niezmienności natury ludzkiej; mit braku konfliktu społecznego w społeczeństwie amerykańskim; mit pluralizmu środków masowego komunikowania²⁸.

Podobny schemat można zastosować w refleksji nad ideologią edukacyjną dotyczącą szkolnictwa wyższego, określaną jako proces boloński. Składają się na nią, między innymi, następujące mity: mit istotności czy nawet dominacji autotelicznej funkcji kształcenia na tym szczeblu; mit zapewniania jakości kształcenia za pomocą rozwoju materialnej i organizacyjnej infrastruktury instytucji kształcących; mit korzystnych dla jakości kształcenia efektów zmian strukturalnych w szkolnictwie wyższym; mit pozytywnej funkcji powszechnej dostępności do kształcenia na poziomie wyższym; mit pozytywnych czy wręcz rewolucyjnych efektów masowego kształcenia na poziomie wyższym dla gospodarki i dla rozwoju społecznego; mit utożsamiający rzeczywisty poziom wykształcenia z liczbą lat skolaryzacji.

Według K. Mudynia istotnym socjologicznym elementem charakterystyki stereotypów ważnych dla danej społeczności jest nie tylko skala uproszczeń tych

²⁶ K. Mudyń, *Stereotyp*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, red. K.W. Frieske *et al.*, Warszawa 2000, s. 119, 121.

²⁷ E. Tarkowska, *Mit*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, red. H. Domański *et al.*, Warszawa 1999, s. 251.

²⁸ K. Mudyń, *op. cit.*, s. 121.

aspektów rzeczywistości, których dotyczą, lecz przede wszystkim nieuświadamianie sobie owych uproszczeń, co w rezultacie powoduje utratę kontroli poznawczej nad praktyczną stosowalnością danego stereotypu oraz, co szczególnie niebezpieczne, kształtowanie się pod jego wpływem (czy w jego kontekście) konkretnych oczekiwań. Teorie i modele naukowe są użytecznymi, często niezbędnymi uproszczeniami obrazu rzeczywistości, lecz stają się stereotypami, wówczas gdy traktuje się je jak opisy zjawisk:

Każda koncepcja naukowa lub filozoficzna, niezależnie od jej walorów poznawczych oraz precyzji rozstrzygnięć pojęciowych, kiedy już wejdzie w krwiobieg kultury, stając się przedmiotem „masowej konwersacji”, zaczyna żyć podwójnym życiem. Dla nielicznych pozostaje mniej lub bardziej wyrafinowaną, złożoną konstrukcją pojęciową — dla pozostałych staje się zaczątkiem stereotypu lub ideologii²⁹.

Tak więc stereotypizacji ulegają również idee i wytwory kultury symbolicznej. Wiele pojęć i koncepcji traktowanych jako oczywiste lub potwierdzane przez praktykę (utożsamianie wzrostu ekonomicznego z rozwojem społecznym czy liczby lat skolaryzacji z poziomem wyedukowania) jest w istocie zestereotypizowaną i zmitologizowaną formą ideologii — w jej węższym rozumieniu.

Zmiana paradygmatyczna, a więc zmiana najogólniejszego i najbardziej podstawowego zespołu wzorów, według którego funkcjonuje jakiś podsystem społeczny, jest w istocie zastąpieniem jednej ideologii inną. Można spróbować zatem scharakteryzować, choćby w ogólnych zarysach, istotę takiej zmiany, co stanowić będzie również punkt wyjścia do rozważań nad jej adekwatnością do sytuacji społecznych, realnością i ewentualnymi pożytkami z niej płynącymi, inaczej — nad dobrymi i złymi stronami nowej ideologii edukacyjnej, odnoszącej się do szkolnictwa wyższego.

Zmianę paradygmatu można rozumieć jako zasadniczą zmianę dominującego w danej sferze rzeczywistości społecznej dyskursu — sposobu myślenia, nadawania sensów, praktyki poznawczej realizującej się za pośrednictwem systemów komunikacyjno-znaczeniowych³⁰. W wypadku paneuropejskiego projektu reform, określanego jako strategia lizbońska, sferą, w której miałyby dojść do takiej paradygmatycznej zmiany, jest system szkolnictwa wyższego, ujmowany zarówno w skali europejskiej, jak i w skali poszczególnych krajów członkowskich. Główne kierunki przemian w tej sferze rzeczywistości społecznej określone są w sekwencji międzynarodowych porozumień i dokumentów, nazywanej procesem bolońskim, jednym z tych kierunków zaś miałyby być przejście od biernego (mało zaangażowanego intelektualnie, emocjonalnie, behawioralnie) do aktywnego (wszechstronnie i głęboko zaangażowanego) sposobu nabywania wiedzy i umiejętności przez jednostki i zbiorowości kształcone na wyższych uczelniach.

²⁹ *Ibidem*, s. 121–122.

³⁰ B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s. 73.

Dotychczas istniejący paradygmat polega na przekazywaniu kształconym osobom mniej lub bardziej dokładnie określonych elementów wiedzy i umiejętności uznanych przez stosownych decydentów za optymalne dla przyszłego życia zawodowego i szerzej — dla prawidłowego funkcjonowania w tym fragmencie rzeczywistości społecznej, który jest jakoś powiązany z daną dyscypliną akademicką. Można nazwać ten paradygmat transferowym modelem kształcenia.

W związku z przewidywanymi potrzebami kształtującego się „społeczeństwa wiedzy”³¹ postulowana jest zmiana polegająca na stymulowaniu bardziej zróżnicowanej i bardziej elastycznej, a przede wszystkim intensywniejszej aktywności kształceniowej osób studiujących. Powinno to być przejście od biernego przyswajania wiedzy i umiejętności do świadomego sterowania (zarządzania) swoimi zasobami intelektualnymi, emocjonalnymi i behawioralnymi przy uwzględnianiu różnych uwarunkowań społecznych, przede wszystkim zaś wymagań i ograniczeń rynku pracy. Taki pożądaný paradygmat edukacyjny w kształceniu na poziomie wyższym można by określić jako model zarządzania wiedzą albo model interaktywny.

Od niedawna temu postulatowi zmiany paradygmatycznej towarzyszyć zaczął postulat kolejnej zmiany tego rodzaju: na funkcjonującą w szerszym kontekście wielkiej ideologii neoliberalnej partykularną ideologię całkowitego podporządkowania kształcenia rynkowi pracy — nie tyle nawet jego faktycznie identyfikowanym potrzebom, ile pewnemu fantomatycznemu, zideologizowanemu wyobrażeniu o nim. Hasłem jest tutaj nauczanie umiejętności miękkich, kształtowanie kompetencji i dyspozycji do konkurowania (współzawodnictwa, walki) o wejście na rynek pracy i autopozycjonowanie na nim. Ideologiczność i „symulakryczność” tego hasła polega na tym, że w zdecydowanej większości, właściwie niemal we wszystkich miejscach i rodzajach pracy takie umiejętności i kompetencje albo nie mają żadnego znaczenia — liczy się przede wszystkim elementarne przygotowanie zawodowe oraz posłuszeństwo i lojalność — albo mają znaczenie coraz mniejsze lub przestają się liczyć w konkurencji z postawami i zachowaniami koniunkturalnymi w kontekście wzrastającej niepewności pracy. Tak więc zideologizowany przekaz kulturowy — znak, obraz — nie tylko, jak pisał Baudrillard, ukrywa i zniekształca rzeczywistość, ale ukrywa to, że tej rzeczywistości nie ma albo że jest ona w zaniku. To prosta droga do zerwania związków z jakąkolwiek rzeczywistością, zwłaszcza że n a u c z a n i e umiejętności miękkich zasadniczo powiedzieć się nie może, ich posiadanie lub brak bowiem związane są przede wszystkim z cechami charakteru i osobowości, można je tylko wzmacniać czy rozwijać.

Projekt reformowania europejskiego systemu edukacyjnego, w szczególności szkolnictwa wyższego, nie podejmuje tak szczegółowych zagadnień, jak egzegeza ideowych (ideologicznych?) haseł. Warto jednak zastanowić się, jakie

³¹ Jest to kolejna kategoria pojęciowa używana w kontekście ideologicznym częściej niż merytorycznym, w tym drugim zresztą nieliczne bardziej konkretne definicje (uwzględniające kontekst systemu edukacyjnego) funkcjonują wyłącznie w obrębie teoretycznej refleksji socjologiczno-edukacyjnej.

są podstawy rozważania kwestii paradygmatu edukacyjnego i ewentualności jego zmiany. Współczesny dyskurs edukacyjny ma dwukierunkowy charakter: z jednej strony załamywanie rąk na kanwie negatywnej diagnozy stanu edukacji, z drugiej zaś — pozytywistyczne w formie, lecz w istocie beztreściowe debaty oraz „działania naprawcze” na wszystkich szczeblach kształcenia (w szkolnictwie wyższym — parametryzacja i Krajowe Ramy Kwalifikacji). Czy w ogólnych propozycjach zmian strukturalnych oraz regulacji parametryzacyjnych stanowiących o treści i kierunku przedsięwzięć podejmowanych w ramach procesu bolońskiego i strategii lizbońskiej — niezależnie od ogólnych stwierdzeń o potrzebie zmian w systemie edukacyjnym w celu zwiększenia gospodarczej i ogólnospołecznej konkurencyjności Europy — chodzi wciąż o dobro publiczne, czy też jest to motywowane ideologicznie biurokratyczne brnięcie w ślepy zaulek cywilizacyjny? Od czego tak naprawdę należałoby rozpocząć proces reformowania systemu edukacyjnego — niezależnie od Deklaracji, uruchamianiu Procesów i akceptowania Strategii? Trzeba mieć nadzieję, że odpowiedzi na te i im podobne pytania zaczną w końcu wydobywać się z ideologicznego szumu informacyjnego, dominującego w dyskursie edukacyjnym.

Bibliografia

- Aron R., *La lutte de classes: Nouvelles leçons sur les sociétés industrielles*, Gallimard, Paris 1964.
- Baudrillard J., *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Ideologia*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Boudon R., *Local vs. general ideologies: A normal ingredient of modern political life*, „Journal of Political Ideologies” 4, 1999, nr 2, s. 141–161.
- Dubois M., *Sociology of Ideology*, [w:] *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, red. N.J. Smelser, P.B. Baltes, Elsevier, New York 2001.
- Eisenstadt S.N., *Civilizations*, [w:] *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, red. N.J. Smelser, P.B. Baltes, Elsevier, New York 2001.
- Eisenstadt S.N., *Nowoczesność jako odrębna cywilizacja*, przeł. A. Ostolski, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2006.
- Eisenstadt S.N., *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przeł. A. Ostolski, Warszawa 2009.
- Elias N., *O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne*, przeł. T. Zabłudowski, K. Markiewicz, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.
- Geertz C., *Ideology as a cultural system*, [w:] *Ideology and Discontent*, red. D.E. Apter, The Free Press of Glencoe, London 1964.
- Guri-Rosenblit S., Šebková H., Teichler U., *Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions*, „Higher Education Policy” 20, 2007, s. 373–389.
- Horton P.B., Hunt C.L., *Sociology*, McGraw-Hill Book Company, New York 1964.
- Mannheim K., *Ideologia i utopia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Meighan R., Barton L., Walker S., *Socjologia edukacji*, przeł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Universitas, Kraków 2000.
- Mudyń K., *Stereotyp*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, red. K.W. Frieske, H. Kubiak, G. Lissowski, J. Mucha, J. Szacki, M. Ziółkowski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.

- Ogburn W.F., *Social Change*, Viking, New York 1950.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti, Toruń 1997.
- Seliger M., *Ideology and Politics*, George Allen and Unwin, London 1976.
- Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, red. wydania polskiego M. Tabin, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Spencer M., *Foundations of Modern Sociology*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey 1979.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Tarkowska E., Mit, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, red. H. Domański, A. Kojder, K. Koseła, K. Kowalewicz, H. Kubiak, W. Kwaśniewicz, J. Mucha, M. Ofierska, A. Piotrowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Teichler U., *Massification: A challenge for institutions of higher education*, „Tertiary Education and Management” 4, 1998, nr 1, s. 17–27.
- Thompson J.B., *Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*, Polity Press, Cambridge, UK 1990.
- Wirth L., *Przedmowa do wydania angielskiego*, [w:] K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, przeł. J. Szacki, PWN, Warszawa 1971.
- Znaniecki F., *Współczesne narody*, przeł. Z. Dulczewski, PWN, Warszawa 1990.

Civilization, ideology, education. Prolegomena to the analysis of interrelations

Summary

The article is an attempt to formulate initially the questions relating to the role and functions of ideology and education in the process of civilization change. On different stages and in different varieties of civilization development ideologies (in the narrow sense of the notion) can support the development of some civilization forms or be the reason for their decay or even failure. Educational ideologies are the special cases of the so-called particular ideologies. To what extent such phenomena as: the ideologization of the educational sphere in Poland both in the previous and in the present socio-political systems, politicization and inefficient management, and recently the shake-ups of both grass-roots and top-down (also internal and external) initiatives appropriated by different political options in the educational discourse are the Polish specificity, and to what extent are they general mechanisms of influence of the prevalent educational ideology?

Ideologies stimulate the processes of collective identities construction which are, according to S. Eisenstadt, the processes of civilizations development. Ideologies exert a strong influence on what we include in the collective (social) identity, what we think we have in common with other people, groups or communities and what distinguishes them from us.

Education is an infrastructure of social integration, as well as a system transmitting ideologies, though its functions and role are perceived differently in different civilizations or in particular civilization forms. It is quite often treated as a secondary element, without realizing how important it is in the context of civilization continuity but with the emphasis on its short-term ideological function: shaping consciousness according to the dominant interest groups (power elites). A question appears whether the way to explain the world in educational process does or does not strengthen collective consciousness in the frame of particular civilization forms.

Ideologies can be both stimulators or inhibitors of civilization development. Are contemporary ideologies of education the former or the latter? To what extent are they original or returning to the concepts earlier than neoliberal ones, and to what extent are they symptoms of post-modernity or of the end of great ideologies?