

JERZY JASTRZĘBSKI

Edukacja jako ideologia

Kiedy w latach siedemdziesiątych minionego stulecia przeczytałem sławny już wówczas esej Thomasa J. Scheffa (1978) *Schizofrenia jako ideologia*, wywarł na mnie ogromne wrażenie i do dziś pozostał w mojej pamięci. Było to prawie 20 lat po tym, jak Daniel Bell ogłosił *Koniec wieku ideologii*, wysuwając tezy zaciekle atakowane nie tylko przez urzędowych ideologów po wschodniej stronie żelaznej kurtyny, ale również przez niemal całą, a nie wyłącznie komunistyczną, lewicę – po zachodniej. Trudno się dziwić, że na nadużywany wówczas powszechnie termin ze słownika skróconych uniwersyteckich kursów marksizmu-leninizmu reagowaliśmy alergicznie, łącząc go nie z Mannheimem czy nawet Bellem, ale wyłącznie z klasykami jedynej naukowej filozofii. Esey Scheffa kwestionował ową jednoznaczność i jednokierunkowość skojarzeń, pokazując, że nie lubiane pojęcie może przy pewnej interpretacji stać się efektywnym i efektywnym narzędziem badania rzeczywistości społecznej i kulturowej. Autor *Schizofrenii jako ideologii* zakładał, że w każdej kulturze przyjmowane są bezrefleksyjnie i nieświadomie pewne założenia dotyczące świata społecznego, które umożliwiają porozumienie. Można je przedstawić jako zbiór twierdzeń uznawanych za oczywiste, a w związku z tym stosunek do nich wyłącza krytyczny dystans i obiektywizację, czyli warunki poznania naukowego (uniemożliwia potraktowanie ich jako przedmiotu badań). Trudność badawcza i eksplikacyjna (będąca konsekwencją takiej postawy) tkwi także w sferze samego języka. Jak twierdzi Thomas Scheff, „kultura nie oferuje żadnego adekwatnego słownika, który pomógłby nam mówić zarówno o obecności, jak i nadużywaniu tych niewidzialnych porozumień”. Nie zmienia to faktu, że zbiór (system?) owych porozumień odgrywa w naszym życiu ogromną rolę, zarówno pozytywną, jak i negatywną, wpływając na sposób widzenia świata, rozumienia rzeczywistości i ostatecznie kształtując nasze zachowania. „Lojalność członków społeczeństwa wobec nie sformułowanych konwencji własnej kultury jest bezmyślna i nieprawdopodobnie intensywna” – powiada Scheff (tamże: 242), powołując się na Karla Mannheim, który ową nieświadomą i niewzruszoną lojalność wobec *status quo* nazywał właśnie ideologią. Ideologia w tym poszerzonym (i zmienionym) w stosunku do marksizmu sensie może nie tylko służyć do obrony politycznych czy ekonomicznych interesów jakiejś grupy społecznej, ale również określa stosunek do rzeczywistości i sposób

jej rozumienia. Wyznacza jednocześnie granice świata społecznego i dostarcza kryteriów zakwalifikowania poszczególnych zjawisk i procesów do kultury lub natury, z czym wiążą się oceny szans skutecznej ingerencji człowieka w zastaną rzeczywistość. Tak pojmowana ideologia nie musi być wyłącznie zbiorem przeświadczeń potocznych, przesądów lub przesądów – może zawierać w sobie wiedzę naukową, poglądy filozoficzne, wierzenia religijne. Zawartość kulturowego wyposażenia, treść przekonań i wyobrażeń, jest tu mniej istotna niż stosunek do owych bezrefleksyjnie przyjmowanych założeń, które równie dobrze mogą być empirycznie weryfikowalne, jak przyjmowane bez żadnych zobowiązań wobec prawdy i uzależnień od procedur uwiarygodniających. Zbiór przeświadczeń składających się na jakąś ideologię nie musi być jednorodny, uporządkowany ani spójny – może on wchłaniać elementy wewnątrznie i wzajemnie sprzeczne, sądy wartościujące i konstatacje opisowe pochodzące z różnych systemów wiedzy i obszarów doświadczeń, z różnych poziomów czy obszarów kultury. Zaangażowania emocjonalne oraz intencje udowodnienia wyższości podsuwanych w ramach poszczególnych ideologii sposobów opisywania, interpretowania i naprawiania świata powodują, że dyskursy ideologiczne są poznawczo jałowe – pozwalają co najwyżej zdiagnozować stany świadomości zbiorowej, ale niewiele sensownego mówią o zjawiskach i procesach społecznych. Chodzi w nich bowiem nie o prawdę, nie o ustalanie faktycznych stanów rzeczy, ale o obronę interesów i pozyskiwanie sojuszników; wynikają stąd oczywiste cechy ideologii: instrumentalizacja wiedzy, emocjonalnie nacechowany język, rozbudowana retoryka, lekceważenie logiki (błędy w argumentacji, brak spójności zbioru sądów itp.).

Poszczególne ideologie wchodzą ze sobą w najróżniejsze relacje, tworząc gęstą, aczkolwiek trudno niekiedy wykrywalną sieć skomplikowanych uwikłań. Omotuje nas ona na tyle skutecznie, że często jesteśmy głusi na racjonalną argumentację, ślepi na fakty, zamknięci na wiedzę naukową, osobiste i zbiorowe doświadczenia; stajemy się odporni na rzeczywistość, naprawdę lub tylko w naszym mniemaniu zagrażającą interesom grupy, z którą się identyfikujemy. I bronimy się zazwyczaj przed kojarzeniem naszych przeświadczeń, postaw i zachowań z tymi interesami – związek ten bowiem jest często głęboko ukryty, trudny dla nas samych do uchwycenia, pośredni i nieoczywisty. Warto przy tym zauważyć, że te osobliwości ideologii występują na wszystkich poziomach i obszarach kultury – są one niezależne lub w niewielkim tylko stopniu zależne od społecznych charakterystyk i uwarunkowań jednostek i grup, których dotyczą.

Czy skojarzenie „schizofrenii” obecnej w tytule klasycznej pracy Scheffa i „edukacji”, o której obiecuje mówić tytuł tego szkicu, jest jednak zupełnie przypadkowe i wynikające z formalnej charakterystyki ideologii, czy też zostało zasugerowane przez podobną gramatyczną lub logiczną formułę „ x lub y jako z ” (przy czym x i y ze względu na posiadane cechy spełniałyby warunki przynależności do zbioru z)? Otóż wydaje się, że perspektywa „ideologiczna” pozwala tę powierzchowną z pozoru analogię pogłębić, a przynajmniej trochę skomplikować. W swoim sławnym

artykule Scheff dowodzi, że zjawisko społeczne, jakim – jego zdaniem – jest schizofrenia, zostało na skutek ideologizacji zakwalifikowane do kategorii fenomenów biologicznych, a więc przeniesione z obszaru kultury do sfery natury. Nadużywając autorytetu nauki, współczesna medycyna przypięła po prostu nonkonformizmowi etykietę choroby psychicznej, sankcjonując w ten sposób społeczne *status quo*. Ogromną rolę odegrały w tej operacji manipulacje słownikowe z kluczowymi terminami – na czele z *symptodem, terapią, pacjentem, lekarzem i szpitalem*.

Nie jest w tej perspektywie ważne, że koncepcja socjologa Scheffa została uznana przez większość psychiatrów za błędną, a nawet – według niektórych – medycznie szkodliwą. Ważne jest zademonstrowanie wpływu ideologii na sposób widzenia rzeczywistości, na tworzenie obrazów świata, na klasyfikację jego elementów drogą sekwencji przypisań do dziedziny natury lub kultury. Cenne jest również ukazanie decydującej roli języka na etapie realizacji koncepcji ideologicznych w sferze świadomości społecznej. Kluczowe dla pedagogiki i dla innych dyscyplin pojęcie *edukacji* jest także wysoce zideologizowane i może stać się narzędziem pomocnym w konstruowaniu wizji naturalnego i społecznego porządku uniwersum, a zwłaszcza może służyć wytyczaniu granic pomiędzy kulturą i naturą oraz dostarczać kryteriów umożliwiających przypisanie poszczególnych zjawisk lub procesów do jednego z tych dwu obszarów. Kierunek rewindykacji wydaje się tu jednak odwrotny niż w przypadku choroby psychicznej (Szasz 1978: 226–240). Psychiatria humanistyczna chciała przywrócić kulturze to, co społeczne; pedagogika, socjologia, psychologia, polityka, filozofia, posługując się pojęciem edukacji, usiłują natomiast „uspołecznic” to, co być może mieści się w porządku naturalnym. Być może, bo prawdziwość bądź fałszywość rozstrzygnąć w tym zakresie bywa z różnych powodów, w różnych czasach i miejscach, mniej lub bardziej zasadnie kwestionowana. I jest rzeczą wątpliwą, czy można na tym polu osiągnąć powszechną zgodę, czyli ostatecznie i zadowalająco dla wszystkich wyjaśnić fenomeny człowieka i społeczeństwa.

W rozumieniu potocznym słowa *edukacja, kształcenie i wychowanie* stanowią synonimy, a w każdym razie różnice znaczeniowe pomiędzy nimi traktowane są jako nieistotne i trudne do wykazania. Owa synonimiczność wpływa zapewne na rozległość zakresu i złożoność treści poszczególnych nazw. Wychowywać lub edukować zatem to tyle, co pielęgnować, opiekować się dzieckiem, zajmować się nim, dbać o jego zdrowie i dobre samopoczucie, czyli zapewnić biologiczne przetrwanie w warunkach niesamodzielności właściwej początkowym okresom życia człowieka. Edukacja to również doprowadzanie do biologicznej i społecznej dorosłości (dojrzałości); przygotowanie do samodzielnego życia uniezależnionego od pomocy starszych, bardziej doświadczonych i zasobnych; wyposażenie w kwalifikacje i umiejętności umożliwiające radzenie sobie w środowisku naturalnym i kulturowym. Edukować i wychowywać to przysposobić do zawodu, dać fach, nauczyć właściwego zachowania w różnych sytuacjach, poszerzyć wyobraźnię, uwrażliwić na piękno, uczynić kogoś wartościowym i mądrym człowiekiem, wdroić do twórczego myślenia i głębokiego rozumienia...

W takim rozumieniu edukacji nie ma miejsca na ideologię – „podstawą potocznych wyobrażeń edukacyjnych [...] są doświadczenia pierwotnych grup społecznych, gdzie relacje opiekuńcze i edukacyjne uwikłane są w kontekst życia uczestników tych grup”; weryfikacja skuteczności praktyk jest stosunkowo łatwa w relacjach „rodzice – dzieci” czy nawet „pokolenie dorosłych – pokolenie dorastających”. Edukacja jest tu nierozłącznie związana z ideą przetrwania, biologicznej i kulturowej ciągłości i reprodukcji. Na poziomie potocznym, zakorzenionym w tradycji społeczeństw wiejskich, spontanicznie i bezrefleksyjnie akceptowana jest „idea wychowania nie jako odrębnego rodzaju aktywności, ale jako organicznego składnika procesów życiowych, jako kontynuacji a zarazem uzupełnienia i dopełnienia procesów prokreacyjnych” drogą „kierowanej i wspomaganej emancypacji” (Schulz 2003: 124–125).

Granica dzieląca kulturę i naturę, to, co społeczne, i to, co biologiczne, jest tu zarta; opozycja między dwoma porządkami ludzkiego bytu właściwie nie istnieje. Podobnie sama edukacja (wychowanie, wykształcenie) nie wyodrębnia się spośród innych praktyk zbiorowych – jest częścią wszechogarniającego strumienia życia, przynależy do sfery bezrefleksyjnej naoczności i spontaniczności, do „natury rzeczy”. Nie wymaga więc uzasadnień i teoretycznej refleksji. Ubóstwo przysłów i aforyzmów edukacyjnych jest dość oczywistym dowodem braku takiej potrzeby na poziomie świadomości potocznej. Konstatuje się w nich dostępne powszechnemu doświadczeniu oczywistości w rodzaju: „niedaleko pada jabłko od jabłoni”, „czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”, „kto z kim przestaje, takim się staje”, „czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci” itp.

„Takie rozumienie edukacji, wedle którego jest ona elementem odwiecznego, naturalnego porządku istnienia, który to porządek obejmuje powtarzalne cykle narodzin, wzrostu, dojrzewania, prokreacji i śmierci, wydaje się pierwotne, najbardziej zasadnicze i wyjściowe dla ogółu pozostałych, choć w oficjalnej pedagogice nie ma ono szczególnego miejsca i poważania” – pisze Roman Schulz (2003: 125). Pedagogika nie obsługuje bowiem i nie bada „naturalnego porządku istnienia”, ale analizuje i opisuje sferę usług edukacyjnych oraz zinstytucjonalizowane i wyspecjalizowane wielofunkcyjne praktyki społeczne, wyodrębnione na zasadzie podziału pracy i ról zawodowych. W konsekwencji pojęcie edukacji rozpada się na wychowanie i kształcenie, a to drugie na uczenie się i nauczanie. A wszystko razem tworzy system oświatowo-wychowawczy, ze sztucznym środowiskiem, procesami, sytuacjami, aktami, celami, treściami, zasadami, metodami, formami organizacyjnymi, środkami, ogniwami, programami itp. Przekaz zaawansowanych kulturowo umiejętności składających się na sztukę życia i przetrwania przestał być pojmowany jako „okazjonalne akty transferu elementarnych doświadczeń i zasad”, a stał się jedną z najważniejszych części wyspecjalizowanego, zinstytucjonalizowanego sektora usług zbiorowych. Sektor ten zatrudnia niezwykle liczny personel z coraz wyższymi i coraz bardziej zróżnicowanymi formalnie kwalifikacjami – wachlarz specjalności oferowanych przez instytuty pedagogiczne może przyprawić o zawrót głowy, podobnie

jak liczba studentów zgłębiających wiedzę o edukacji na studiach licencjackich, magisterskich, podyplomowych i doktorskich. W miarę przesuwania wiekowej granicy formalnego bądź nieformalnego obowiązku szkolnego (szkoła podstawowa, szkoła średnia, a ostatnio – praktycznie biorąc – szkoła wyższa) ilość edukatorów rośnie, podobnie jak nakłady na edukację. Rynek pracy staje się coraz bardziej rozległy, złożony i wobec szybkich zmian coraz bardziej nieprzewidywalny ilościowo i jakościowo. Taki stan rzeczy rodzi poczucie niepewności, a w skrajnych przypadkach nawet dezorientację. Edukatorzy muszą więc nieustannie wykazywać potrzebę swojego istnienia oraz niezbędną i wysokie walory świadczonych przez siebie usług. Przymus szkolny (wraz z innymi przymusami dotyczącymi opieki pozaszkolnej) umacnia co prawda ich pozycję na rynku usług zbiorowych, ale też zmusza do nieustannego, świadomego lub nieświadomego, uzasadniania tego przymusu. Sytuację instytucjonalnych edukatorów komplikują ostatnio media, konkurując skutecznie ze szkołą w walce o wpływy, czas i pieniądze młodego pokolenia, ale oddziaływanie środków masowego przekazu usiłuje się kanalizować bądź neutralizować w ramach tzw. edukacji medialnej. Edukacja ma bowiem obejmować wszystko, być dobra na wszystko i dobra dla wszystkich. Ma być procesem permanentnym i wszechogarniającym. Ma służyć teraźniejszości i przyszłości. Ma wychodzić na korzyść ludziom, zwierzętom i przyrodzie. Ma być fundamentem kultury i społeczeństwa. Ma być każdemu człowiekowi absolutnie niezbędna do życia i szczęścia.

Odzwierciedleniem tych przeświadczeń, aspiracji i ambicji mogą być już same definicje. „W najszerszym pojęciu przez edukację rozumie się ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka” – pisze Krzysztof Rubacha (2003: 21) w najnowszym i najpopularniejszym podręczniku pedagogiki. „W bardzo szerokim znaczeniu termin *edukacja* obejmuje wszystkie procesy społeczne, które przygotowują ludzi do uczestnictwa w kulturze”. Te procesy, w wyniku których „niedojrzała istota ludzka powoli staje się świadomym odbiorcą i aktywnym uczestnikiem” – uściśla Gerard L. Gutek (2003: 14–15). Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego (2003: 11–12) termin *edukacja*, który zaczyna dominować w dyskursie naukowym i w mowie potocznej pod wpływem angielskiego, oznacza nauczanie i uczenie się w celu pozyskiwania wiedzy i umiejętności; „spontaniczne i celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących”; kształcenie charakteru; formowanie tożsamości. Jak powiada dalej Kwieciński (tamże), mówiąc o kształceniu:

podkreślamy jednorodność i nierozzerwalność, równoczesność i niezbędność intencjonalnego rozwijania wiedzy i rozumności, zdolności do przeżywania wyższych emocji moralnych i estetycznych oraz kontrolowania emocji negatywnych, samosterowności motywacji i umiejętności skutecznego działania w różnych sferach i momentach (także krytycznych) życia osobistego, społecznego, zawodowego i obywatelskiego, formowania osobowości z bogatym światem pozytywnych przeżyć, zorientowanej na zadania nie tylko osobiste, ale też pozaosobiste, na stały rozwój w okresie najbliższym i zaplanowany na okresy odległe.

Termin *edukacja* w swym najszerszym znaczeniu obejmuje – według Kwiecińskiego – wszystko, co powyżej, co kojarzy się z kształceniem i wychowaniem, „wszel-

kie zorganizowane czynności nauczania, uczenia się i wychowywania na wszystkich szczeblach: od państwa do organicznych prowadzących te działania zarówno bezpośrednio [...] jak i pośrednio” (np. rodzina, przedszkole, szkoła, uniwersytet, poradnia, samorząd, stowarzyszenia, kluby, parafia, rząd, parlament, ministerstwo, instytucje zarządzania, oceniania i kontroli, media i sfera komunikacji społecznej).

Te rozproszone i zróżnicowane treści *edukacji* integruje na gruncie pedagogiki pojęcie *ideału wychowania* rozumiane jako synteza celów praktyk edukacyjnych oraz związanych z nimi wartości. Dzisiaj – według Stanisława Nałaskowskiego (por. tamże: 41) – ów fundament aksjologiczny tworzą: wolność, odpowiedzialność i godność. Celem wykształcenia, wychowania, edukacji jest więc rozpoznanie i urzeczywistnienie owych wartości w życiu jednostkowym i zbiorowym. Takie rozumienie tych trzech synonimicznych terminów w aspekcie teleologicznym nawiązuje do osiemnastowiecznej tradycji niemieckiej, do utożsamiania *Bildung* z *Humanität*, z treścią człowieczeństwa, którą Herder definiował, odwołując się do takich wartości, jak rozum, dobroć serca, sprawiedliwość, a Winckelmann upatrywał w harmonii, w połączeniu piękna moralnego i fizycznego (por. tamże: 61–62; Nałaskowski 2003). Jeszcze wcześniej John Locke twierdził, że „najcenniejszy owoc wychowania to cnota. Ona to najwyższym dobrem i najwyższym skarbem” – a Montaigne za pomocą edukacji chciał „meblować duszę” (za: Łaski 1999: 69, 75).

W ciągu ostatnich trzech, a może nawet czterech stuleci apologia edukacji, będąca rdzeniem ideologii nowoczesności, poczyniła spore, by nie rzec – imponujące postępy. Pedagogowie, filozofowie, myśliciele społeczni i reformatorzy polityczni prześcigali się w odkrywaniu coraz to nowych funkcji kształcenia i wychowania. Powszechnie zatem zwracano uwagę na rozwijające, korekcyjne i kompensacyjne funkcje nowoczesnej, zinstytucjonalizowanej edukacji, która miała wzbogacać i poszerzać wyposażenie wyniesione z domu, a w razie potrzeby naprawiać szkody wyrządzone przez środowisko pozaszkolne oraz wyrównywać szanse i likwidować skutki braku dostępu do dóbr kultury. Edukacja formalna (zwana też niekiedy „wtórnym porządkiem edukacyjnym” w opozycji do „edukacji naturalnej”) przyspiesza – według pedagogów – postęp społeczny i rozwój jednostkowy, bo „te same elementy kultury są przekazywane i nabywane o wiele sprawniej w toku procesów wyspecjalizowanych i systematycznych niż w toku działań amatorskich i okazjonalnych” (funkcja akceleracyjna). Równocześnie, nabyte w ten sposób umiejętności i kompetencje mogą osiągnąć wyższy stopień zaawansowania i są doskonalone w sposób ciągły, systematyczny i świadomie kierowany (funkcja progresywna). Powszechność i jednolitość edukacji zinstytucjonalizowanej gwarantuje wszystkim dostęp do dóbr kultury, stwarza równe szanse awansu, likwiduje skutki wykluczeń, naprawia błędy polityki społecznej i gospodarczej (funkcja demokratyzacyjna). Tym samym wpływa na funkcjonowanie jednostek i zbiorowości, umożliwiając i ułatwiając pełnienie odpowiednich ról dzięki optymalnemu przygotowaniu kompetencyjnemu i emocjonalnemu (funkcja adaptacyjna) (por. Schulz 2003: 134–135).

Tak, z grubsza biorąc, edukatorzy i pedagodzy uzasadniają wyższość zinstytucjonalizowanego i sformalizowanego porządku edukacyjnego nad „naturalnym”, rodzinno-środowiskowym. Ale przedstawiona wyżej lista pożytków z edukacji nie jest bynajmniej pełna i nie wyczerpuje katalogu korzyści kompletowanego w ramach współczesnych dyskursów edukacyjnych. Można się z niego dowiedzieć, że edukacja jest nie tylko najpewniejszym i najskuteczniejszym instrumentem naprawiania świata, ale także dobrem samym w sobie i – w wymiarze jednostkowym – niesprowadzalnym do żadnych innych wartości. Jest motorem rozwoju społecznego (a może nawet ewolucji gatunku). Jest siłą napędową gospodarki i najistotniejszym składnikiem kapitału ludzkiego (w ekonomicznym znaczeniu terminu). Jest niezbędnym i wystarczającym warunkiem oświecenia publicznego oraz podstawowym i najważniejszym źródłem wiedzy o świecie. Jest niezbywalnym składnikiem osobistego szczęścia i najważniejszą instytucją rozwoju i formowania jednostki (drogami akulturacji, inkulturacji, enkulturacji i uspołecznienia). Jest ubezpieczeniem od bezrobocia, obietnicą awansu i prestiżu, nadzieją na lepszą przyszłość oraz gwarancją dobrej pracy i „ciekawego życia” (Stańczyk 2007).

W artykule o „wielości języków pedagogiki” Joanna Rutkowiak (1994) skonstruowała „protektorat wielu ideologii nad językiem wypowiedzi o wychowaniu”. W cytowanych tu tekstach wyraźnie widoczne są przecież inspiracje i zapożyczenia z tradycji oświeceniowej (Herder, *Theorie der Bildung des Menschen*) myśli socjalistycznej, neoliberalnej, konserwatywnej; z prawa, z lewa, z centrum, z awangardy i ariergardy ruchów społecznych i politycznych. Rzutujące na język różnice ideologii edukacyjnych nikną jednak, gdy mowa o istocie, celach, wartościach i korzyściach z edukacji. Na te tematy edukatorzy przemawiają właściwie jednym głosem, nieznacznie tylko zmieniając akcenty i modyfikując szczegóły wypowiedzi. Wszędzie przebiega ten sam optymizm poznawczy i edukacyjny, wypływający z takich samych przeświadczeń dotyczących natury ludzkiej i natury świata społecznego. Wbrew doświadczeniu wierzymy ciągle niespełnionym i niemożliwym do spełnienia osiemnastowiecznym i dziewiętnastowiecznym obietnicom. Dalej jesteśmy przekonani, że edukacja nas „podnosi” i zbawia. Dalej jest naszą wiarą i nadzieją, choć niekoniecznie miłością, bo – jak mówi przysłowie perskie: „jeśliby wysłuchano modłów dzieci, ani jeden nauczyciel nie zostałby przy życiu”. Edukacja stała się zatem świecką religią, przedmiotem nabożnej czci, ze specyficznym kultem i obrzędowością (Dzień Nauczyciela, kodeksy etyczne uczniów i nauczycieli). O edukacji mówi się językiem odświętnym, uroczystym, pełnym frazesów i sloganów; językiem coraz luźniej korespondującym z rzeczywistością szkolną, ekonomiczną czy polityczną. Potwierdza to tezę Mannheima, że ideologie służą zawsze konserwowaniu *status quo*, chociaż zwykle przywołują przyszłość i naturę na świadków prawdziwości swoich racji i słuszności intencji. Podobnie jak mit, ideologie naturalizują historię, przedstawiając ją jako oczywistość i konieczność. Praktyka społeczna odrywa edukację od natury, a ideologia jej ją zwraca – po to, by wymusić społeczny konformizm i bezrefleksyjne posłuszeństwo zasadom ustanowionym przez edukatorów. Edukatorzy wydają przecież na każdym etapie naszego

życia świadectwa i dyplomy, bez których nie liczymy się w społeczeństwie i na rynku pracy, wymagającym coraz bardziej skomplikowanych licencji. System edukacji i biurokracja państwowa działają tu w porozumieniu, którego nie da się kontestować pod groźbą marginalizacji i wykluczeń. Inna sprawa, że konformizm też nie zawsze bywa przez rynek i społeczeństwo opłacalnie nagradzany. Wiara coraz rzadziej czyni cuda. Warunek konieczny okazuje się jednak niewystarczający.

Bo przecież zarówno nauka, jak i doświadczenie potoczne pouczają nas (bezsukcesnie) o tym, że świadectwa, nawet uczelni wyższych, nie zawsze i coraz rzadziej stanowią przepustkę do „lepszego życia”; nie zawsze (i coraz rzadziej) ukończenie szkół jest wystarczającym warunkiem otrzymania ciekawej i dobrej pracy albo społecznego awansu, coraz rzadziej bywa też wykształcenie oznaką i źródłem prestiżu, a dyplom ekwiwalentem szlacheckiego patentu. Na próżno badacze języka dowodzą, że uwarunkowania lingwistyczne wyniesione ze środowiska rodzinnego prowadzą (przynajmniej w niektórych krajach) do drastycznej i nieusuwalnej drogą formalnego wykształcenia dyskryminacji. Na próżno socjologowie twierdzą, że wśród czynników stratyfikacji społecznej edukacja nie zajmuje bynajmniej pozycji najważniejszej, że o wiele większe znaczenie ma rodzinne wyposażenie materialne i kulturowe. Na próżno ekonomiści pokazują, że nie istnieje stały i wyraźny związek między poziomem wykształcenia i wskaźnikiem bezrobocia. Na próżno filozofowie pragną nas przekonać, że dyskursy edukacyjne mają charakter władczy, a nie prawdziwościowy (czyja szkoła, tego wiedza). Ludzie widzą, że w życiowej karierze ogromną rolę odgrywa pochodzenie społeczne, zamożność i powiązania towarzysko-środowiskowe, spryt i szczęście, dostęp do wartościowych informacji, wyposażenie genetyczne, uzdolnienia i talenty, miejsce zamieszkania i urodzenia, a nawet płeć, narodowość, rasa czy orientacja seksualna. Wolą jednak, albo muszą, wierzyć w edukację. Tak ich bowiem od najmłodszych lat w domu i szkole wytresowano. Indoktrynacja okazała się tu niemal równie skuteczna jak nauczanie religii od trzeciego roku przedszkolnego życia. Tym skuteczniejsza, że przymusowa. Bez szkoły moglibyśmy się chyba ostatecznie obejść, ale kim bylibyśmy bez świadectw, zaświadczeń, dyplomów? Oczywiście zawsze istnieje jakiś pozaedukacyjny margines, ale ceną marginalizacji jest wykluczenie z gry i brak nadziei na wygraną; choćby nie wiem jak złudna była ta nadzieja, ogromna większość ludzi chce jednak w tych zawodach uczestniczyć, choć ich reguły nieustannie się zmieniają i są trudne do rozpoznania.

Niewątpliwie ogromną rolę w powstaniu i utrzymywaniu się ideologicznego kultu edukacji odegrały teorie społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa wiedzy. Co prawda Theodor W. Adorno w swoim sławnym eseju *Theorie der Halbbildung* przestrzegał już czterdzieści lat temu przed pułapkami umasowienia, instytucjonalizacji, urynkowania oraz równoczesnego mitologizowania wiedzy szkolnej, ale dopiero dziś dotarł do nas w pełni proroczy sens tego przesłania. Nawiązując polemicznie do Humboldta i akceptując do Adorna, filozof austriacki Konrad Paul Liessemann (2006) w pamfletowym traktacie *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* pisze:

Nieedukacja (*Unbildung*) nie oznacza zwyczajnej nieobecności wiedzy, nie jest także żadną określoną formą braku kultury, lecz wyraża niekiedy wręcz nadzwyczaj intensywną styczność z wiedzą poza wszelką ideą edukacji. Nieedukacja dzisiaj nie jest ani indywidualną porażką, ani rezultatem chybionej polityki edukacyjnej: jest losem nas wszystkich, gdyż jest konieczną konsekwencją kapitalizacji ducha.

(za: Żychliński 2007: 66).

Zdaniem Liessemanna w naszej epoce brak jakiejkolwiek normatywnej idei edukacji; nie wiadomo, na czym miałyby polegać dziś wykształcenie, skoro wiedza została sprowadzona do „dającego się zbilansować wskaźnika kapitału ludzkiego” (tamże). Ideologia społeczeństwa wiedzy przesłania naszą pogłębiającą się niepewność i dezorientację – zakładamy, że wiedza ma służyć rozwojowi społecznemu i jednostkowemu, ale nie wiemy, o jaki jej rodzaj chodzi, i nie potrafimy zabezpieczyć się przed jej coraz szybciej następującą dewaluacją i dezaktualizacją. „Ustawiczna nauka staje się koniecznością – pisze Liessemann – nikt jednak dokładnie nie wie, czego i po co właściwie się uczyć” (tamże: 30). A skoro tak, to konieczność owa przestaje być wyjaśniana i wspierana przez wiedzę i doświadczenie. Jest w coraz większym stopniu przedmiotem wiary, elementem ideologii. Być może źródło tych trudności i nieporozumień stanowi nieuprawnione i mechaniczne identyfikowanie wiedzy z informacją, podczas gdy – zgodnie z twierdzeniem autora *Theorie der Unbildung* – wiedza jest informacją, ale właściwie zinterpretowaną. Jak jednak mamy cokolwiek poprawnie i sensownie zinterpretować, skoro nie znamy reguł interpretacji, a zarazem brak nam systemu aksjologicznych i epistemologicznych odniesień w postaci powszechnie akceptowanych kryteriów prawdy, piękna, dobra czy choćby użyteczności. Sytuację dodatkowo komplikuje spadek udziału tradycyjnie definiowanej edukacji w dostarczaniu wiedzy pożądanej i przydatnej, co sprawia, że dotychczasowe miejsca kształcenia i nauczania oraz związane z nimi strategie interpretacji kultury i społeczeństwa zepchnięte zostały do defensywy i wymagają niełatwych uzasadnień.

Tyle filozofowie i pedagodzy, krytycy i komentatorzy przemian współczesności. Ale i ekonomiści mają swoje powody, by podejrzliwie przyglądać się obiegowym opiniom na temat edukacji i przeświadczeniom niezgruntowanym w empirii, za to zgodnym z potocznymi, tradycyjnymi, wpajanymi przez szkołę wyobrażeniami na temat dróg społecznego awansu i cywilizacyjnego rozwoju. Na drugim biegunie postmodernistycznej (choć nie wyłącznie postmodernistycznej) dekonstrukcji edukacji jako ideologii spotykamy wiele znaków zapytania i mnożących się wątpliwości odnośnie do bezpośrednich rzekomo związków pomiędzy wiedzą (tworzoną i wykorzystywaną) a wzrostem gospodarczym. Elżbieta Soszyńska (2007) po przebadaniu 200 (!) modeli teoretycznych ekonomicznego rozwoju doszła do wniosku, że wysokość nakładów na edukację nie wpływa na poziom PKB *per capita*, jeśli nie zostaną spełnione inne ważne warunki. Ale nawet po ich spełnieniu musimy uzbroić się w cierpliwość, ponieważ – jak twierdzi Leszek Zienkowski (2003: 21):

to nie poziom bieżących nakładów na środki trwałe i nie poziom bieżących nakładów na edukację, ale ich stan (wieloletnie nagromadzenie) wpływa na poziom rozwoju gospodarczego.

Wszystkie czynniki wzrostu (zasoby środków trwałych, kapitał wiedzy naukowej oraz kapitał wykształcenia) muszą przy tym występować nie tylko długo, ale i równocześnie, będąc odpowiednio korelowane i korygowane. „Szeroko rozumiana wiedza naukowa i nakłady na wiedzę [badania i edukację – J.J.] – konkluduje Zienkowski (tamże: 31) – odgrywają coraz istotniejszą rolę w procesach wzrostu gospodarczego i współdecydują o tych procesach, ale przedwcześnie jest jeszcze na formułowanie tezy o tym, że są one decydującym czynnikiem rozwoju”. Równie ostrożne wnioski na temat roli edukacji w „przyspieszaniu” pozytywnych zmian formułują autorzy zagraniczni, nie kwestionując przy tym jej potencjalnie ważnego, ale nie do końca rozpoznanego – jeśli chodzi o siłę i mechanizmy – wpływu na niemal wszystkie praktyki społeczne (zob. Capolupo 2005).

Nie dysponujemy zatem przejrzystym, przekonującym i opartym na badaniach naukowych modelem relacji pomiędzy tymi praktykami a edukacją. Nie wiemy więc, jak edukacja powinna wyglądać, aby spełnić nasze jednostkowe i zbiorowe oczekiwania i nadzieje na dobre życie. Nie wiemy, czy i w jakim zakresie nakłady na edukację są ekonomicznie opłacalne i zwiększają komfort egzystencjalny, czyniąc nas lepszymi, mądrzejszymi i szczęśliwymi. Tę dotkliwą niepewność usiłujemy więc zastąpić pozorami wiedzy stwarzanymi przez ideologię uzasadniającą działania i wysiłki przynoszące rezultaty w znacznym stopniu niemożliwe – jak dotąd – do rozpoznania, oszacowania i przewidzenia. Ważne praktyki społeczne, które z różnych względów nie mogą stać się przedmiotem satysfakcjonującej i opartej na naukowych podstawach wiedzy, stają się – przynajmniej okresowo – przedmiotem wiary kultywowanej i celebrowanej przez zainteresowanych ich trwaniem.

Edukacja – podobnie jak praca – jest praktyką nudną, wymagającą wiele wysiłku, obciążoną ryzykiem nieefektywności i dlatego z reguły dokonuje się pod przymusem. Ów kompromitujący przymus traci stopniowo charakter bezpośredni i w coraz większym stopniu bywa uzupełniany bądź zastępowany przez różne formy przemocy ekonomicznej lub ideologicznej. W tej perspektywie oglądana ideologia byłaby zatem – zgodnie z definicją Raymonda Williamsa (1977) – zbiorem iluzji, wierzeń, fałszywych idei rozbieżnych z doświadczeniem i wiedzą naukową. Kryterium oceny ideologii jest jej funkcjonalność i skuteczność w służbie interesów jakiejś grupy społecznej, a nie prawdziwość czy adekwatność do rzeczywistości.

Na zakończenie wypada więc raz jeszcze zapytać: „komu to służy?” i „kto za tym stoi?”. Na pewno – jak już o tym była mowa – wszelkiego rodzaju edukatorzy, osoby zajmujące się zawodowo świadczeniem usług edukacyjnych i obsługą tego sektora (nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie, pedagodzy, a w szerszym sensie też sprzętaczki w szkole i ministrowie edukacji). Ale nie tylko – również rodzice, z których szkoła zdejmuje odpowiedzialność za dzieci. A także politycy, którzy mówią o demokracji i równości szans życiowych oraz nieustannie wydłużają czas pobytu w po-

czekalniach dla przyszłych bezrobotnych. Często również dzieci, młodzież i dorośli, którzy uwierzyli, że coś jednak od nich zależy, że ktoś coś dla nich robi i że sami mogą zrobić coś dla siebie. W ten sposób wszyscy są zadowoleni i wszyscy coś z tej edukacji mają. I o to w końcu chodzi, żebyśmy w tę bajkę uwierzyli.

Literatura

- Capolupo, R. (2005): *The new growth theories and their empirics*, „Discussion Paper in Economics”, nr 04, Glasgow.
- Gutek, G.L. (2003): *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk.
- Kwieciński, Z. (2003): *Przedmowa*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Liessemann, K.P. (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien.
- Łaski, A. (red.) (1999): *O wychowaniu: sentencje – myśli – aforyzmy*, Warszawa.
- Nalaskowski, S. (2003): *Ideał wychowania i proces kształcenia*, Toruń.
- Rubacha, K. (2003): *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej dyscyplin*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa.
- Rutkowiak, J. (1994): *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości*, [w:] H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa.
- Scheff, T.J. (1978): *Schizofrenia jako ideologia*, [w:] K. Jankowski (red.): *Przełom w psychologii*, Warszawa.
- Schulz, R. (2003): *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń.
- Soszyńska, E. (2007): *Demokracja – wiedza – wzrost gospodarczy. Referat na konferencji „Wiedza a demokracja”*, Warszawa 10–11 maja 2007 (w druku).
- Stańczyk, P. (2007): *Wykształcenie, rynek pracy i „lepszé życie” w perspektywie znaczeń nadawanych przez studentów zaocznych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 1.
- Szasz, T. (1978): *Mit choroby psychicznej*, [w:] K. Jankowski (red.): *Przełom w psychologii*, Warszawa.
- Williams, R. (1977): *Marxism and Literature*, Oxford.
- Zienkowski, L. (2003): *Gospodarka „oparta na wiedzy” – mit czy rzeczywistość?*, [w:] L. Zienkowski (red.): *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Warszawa.
- Żychliński, A. (2007): *O iluzjach edukacji*, „Przegląd Polityczny”, nr 87.