

Danuta Uryga

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej*

## „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym

**ABSTRAKT:** Tematem artykułu jest pojęcie systemu edukacji – jego pochodzenie i związki z konkretnym nurtem myśli naukowej, jakim jest funkcjonalizm. „System edukacji”, ten kluczowy dla oświaty w Polsce termin, jest nasycony treściami, które coraz słabiej korespondują z potrzebami i oczekiwaniami społecznymi. Autorka przeprowadza ogólną analizę tych treści, odwołując się do wybranych nurtów myśli pedagogicznej i wskazując na pułapki, które czyhają w dyskursie edukacyjnym na bezrefleksyjnych uczestników.

**SŁOWA KLUCZOWE:** system edukacji, funkcjonalizm w edukacji, dyskurs oświatowy, polityka edukacyjna.

Kontakt:	Danuta Uryga Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej danutau@aps.edu.pl
Jak cytować:	Uryga, D. (2014). „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 69-81. Pobrane z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/173">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/173</a>
How to cite:	Uryga, D. (2014). „System edukacji” jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 69-81. Retrieved from: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/173">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/173</a>

„System oświaty” to jeden z tych dobrze oswojonych terminów, które zdają się być w naszym słowniku od zawsze i pojawiają się niemal w każdej publicznej wypowiedzi na temat edukacji. Na jego popularność wpływa z pewnością fakt, że jest to pojęcie prawne obecne w nazwie najważniejszej dla edukacji Ustawy o systemie oświaty (1991), a także jej poprzedniczki – Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania (1961). Jest to również termin od dziesięcioleci stosowany zarówno w naukowo pojętej polityce edukacyjnej, jak i w publicznym dyskursie, dotyczącym oświaty, którego uczestnikami są m.in. urzędnicy administracji rządowej, parlamentarzyści, media, nauczycielskie związki zawodowe i organizacje pozarządowe. A przecież, jak stwierdził Ralf Dahrendorf (1982): „[...] modele, jakimi się posługujemy, są nie tylko użytecznymi narzędziami, ale w znacznym stopniu określają nasze ogólne perspektywy, nasz wybór problemów i rozkład akcentów w wyjaśnieniach” (s. 222). Za „systemem” stoi określona tradycja naukowa i badawcza oraz – szerzej, pewna wizja świata społecznego, jego porządku i zmiany, których język opisu, choć odchodzący stopniowo w przeszłość, wciąż ma licznych zwolenników.

Warto też pamiętać, że zanim w języku prawa oświatowego i pedagogiki pojawił się „system”, w powszechnym użyciu był termin „ustrój” – pojęcie o starożytnym rodowodzie, nawiązujące do zjawisk ze świata polityki i sposobu ich opisu. Jak silny był w jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym związek oświaty i polityki, świadczy nieoficjalna nazwa zwołanego w 1919 roku Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycielskiego, który obwołano „Sejmem Nauczycielskim” (Federowicz, 2007, s. 1173). „Stan” nauczycielski z terenu trzech zaborów miał w ten sposób zyskać możliwość wspólnej debaty i ustalenia jednolitego stanowiska w trudnej kwestii organizacji nowego sposobu funkcjonowania oświaty. Uchwały „sejmowe” nie zostały, co prawda, przyjęte jako dokumenty rozstrzygające, ale wydarzeniu temu nadano wysoką rangę poprzez odwołanie się do języka i wzorów działania należących do obyczajowości politycznej. Proces organizacji oświaty w II RP zyskał prawną podstawę dopiero kilkanaście lat później – w pierwszej uchwalonej po odzyskaniu niepodległości ustawie oświatowej z 1932 roku, w której nazwie pojawił się termin „ustrój szkolnictwa”.

Odejście w latach powojennych od politycznego rozumienia ładu edukacyjnego na rzecz ujęcia spraw oświatowych jako naukowo projektowanego, abstrakcyjnego „systemu” nie było zjawiskiem dotyczącym tylko naszego kraju, ani nawet tzw. „blo-

ku wschodniego”, którego ideologia zakwestionowała większość tradycyjnych pojęć opisujących społeczne praktyki. Kraje zachodniej części Europy poszukiwały w tym czasie zabezpieczenia przed kolejnym konfliktem zbrojnym w rozwijaniu instytucji demokratycznych, państwa opiekuńczego i przemysłu wykorzystującego nowe technologie. Wiązano wielkie nadzieje z powstałą w połowie stulecia interdyscyplinarną nauką – cybernetyką, poszukującą analogii między zasadami działania złożonych systemów-organizmów żywych, układów społecznych i maszyn, w celu opracowania sposobów ich kontroli poprzez przepływ informacji. Oparta na matematycznych podstawach cybernetyczna perspektywa okazała się przydatna w wielu obszarach poszukiwań naukowych, wpłynęła też na sposób widzenia wielu sfer życia społecznego (Umpleby, 1982). Jednym z przejawów tego wpływu była popularność terminu „system”, używanego już w drugiej połowie wieku XIX (w socjologii popularyzował go m.in. Emil Durkheim), który jednak dopiero w kolejnym stuleciu zyskał prawdziwie powszechne zastosowanie.

### „SYSTEM” W NAUKACH SPOŁECZNYCH XX WIEKU

Spośród dyscyplin nauk społecznych, największą uwagę pojęciu systemu poświęciła w latach 50. i 60. antropologia społeczna w nurcie funkcjonalistycznym (Alfred R. Radcliffe-Brown, Bronisław Malinowski), którego przedstawiciele skupiali się nie, jak ich poprzednicy, na temporalno-przestrzennych źródłach poszczególnych elementów kultur i ich wzajemnych związkach, ale na opisie i wyjaśnianiu roli, jaką pełnią one w kulturze i na utylitarystycznie pojętym „wkładzie” danego elementu do utrzymania systemu jako całości (Ziółkowski, 2002). Antropologiczni strukturaliści (Claude Lévi-Strauss) dostrzegali natomiast systemowość w strukturze ludzkiego umysłu, którego percepcja świata polega na ujmowaniu oderwanych faktów jako elementów systemu znaków. Podobnie ujęli poszczególne dziedziny życia społecznego – jako systemy wymiany i komunikacji symbolicznej, które porównywano w celu ujawnienia podobieństw i różnic w ich strukturach (Ziółkowski, 2002).

Jeszcze większe znaczenie odegrało pojęcie „systemu” w socjologii, w której obszarze stało się hasłem identyfikującym najbardziej wpływową w drugiej połowie XX wieku amerykańską szkołę funkcjonalistyczną, badającą problematykę ładu, stabilności i równowagi w społeczeństwie. Jedno z ważniejszych pojęć, stosowanych w tym nurcie teorii socjologicznych, to „system społeczny”, składający się z wzajemnie powiązanych instytucji rozumianych jako względnie stałe wzory interakcji, które zapewniają równowagę działań i są jednocześnie mechanizmem kontroli społecznej (Ziółkowski, 2002). „O systemie społecznym można mówić wtedy i tylko wtedy, gdy mamy do czynienia ze zróżnicowaniem ról i pozycji społecznych, akceptacją wynikających z tego zróżnicowania praw i obowiązków, oraz istnieniem wspólnych norm i wartości” – tak Jerzy Szacki (2002, s. 820) opisuje w najogólniejszym ujęciu koncepcję Talcotta Parsonsa, czołowego przedstawiciela tego nurtu. Nawet zmierzch ery funkcjonalizmu, jaki nadszedł w końcowych dekadach XX wieku, nie sprawił, że „system” stracił w socjologii siłę oddziaływania. Współcześnie jest on ujmowany jako

względnie izolowana, wyodrębniająca się z otoczenia całość, która jest skoordynowanym wewnątrznie i mającym w miarę trwałą strukturę układem elementów oddziałujących na siebie nawzajem, a także na system jako całość. [...] Elementami systemu mogą być zarówno poszczególne przedmioty, jak i ich cechy lub stany, procesy, który owe przedmioty podlegają, albo też mniejsze układy zależności strukturalnych (Ziółkowski, 2002, s. 140).

### „USTRÓJ” I „SYSTEM” W Dyskursie Edukacyjnym

Zainteresowanie „systemem” ze strony innych nauk społecznych było nie mniejsze niż w socjologii, choć rozumiano go najczęściej w szerokim znaczeniu, niekiedy wręcz metaforycznie, jako „każdy, mniej lub bardziej wyraźnie wyodrębniony całościowy układ powiązanych ze sobą elementów społecznych” (Ziółkowski, 2002, s. 141–142). W kontekście pedagogicznym termin „system” przywoływany jest dość często (np. „system klasowo-lekcyjny”, „system dydaktyczny”, „system wychowania”, „system pedagogiczny”, „system szkolny”, „system oświaty”), wiele wskazuje też na to, że nie są to nawiązania mocno ugruntowane w socjologicznych czy antropologicznych teoriach systemu, a raczej wyrażają pewien bliski funkcjonalizmowi sposób myślenia o świecie i człowieku.

Jednym z bardziej trwałych terminów dotyczących edukacji jest, należący zarówno do obszaru pedagogiki, jak i polityki edukacyjnej, termin „system oświaty” („system oświatowy”, „system edukacyjny”). Jego pojawienie się w dyskursie edukacyjnym można zasadnie wiązać z rozkwitem funkcjonalistycznych koncepcji w latach 60. i 70., przy czym zastąpienie przez niego pojęcia „ustroju” nie nastąpiło od razu. W słownikach pedagogicznych i podręcznikach pedagogiki wciąż można odnaleźć ślad zmiany terminologicznej, jaka zaszła w drugiej połowie minionego stulecia: oba pojęcia występują niekiedy równolegle, czy wręcz synonimicznie (Wołoszyn, 2005; Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009; Federowicz, 2007; Banach, 1997), ale „ustrój” nie figuruje już w spisie haseł niektórych ważnych opracowań słownikowych (Pomykało, 1993; Okoń, 2007).

Przyjrzyjmy się najpierw współczesnym wersjom starszego terminu. Przywołane wcześniej związki „ustroju” ze światem zjawisk politycznych skłaniają do poszukiwań w jego znaczeniu czegoś w rodzaju układu konkretnych podmiotów, pozostających ze sobą w określonych relacjach stanowiących prawem. Istotnie, w haśle „Ustrój szkolny” w *Słowniku pedagogicznym* Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz pojawia się odpowiadająca temu ujęciu definicja tego pojęcia: „ogół *zasad* [wyróżnienie – D. U.] określających strukturę, organizację i finansowanie kształcenia realizowanego w szkołach wszystkich typów i szczebli, a także we współpracujących z nimi placówkach oświatowych i wychowawczych” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 187).

Zasady te to z pewnością regulacje prawne, stanowiące, podobnie jak w świecie polityki, grunt, z którego wyrasta określony ład w sferze publicznej, a objęte nimi instytucje stanowią zbiór o wyraźnych granicach. Jeśli szukać najogólniejszej cechy takiego sposobu widzenia oświaty to jest nim swoisty nominalizm – przekonanie, że

to byty indywidualne (szkoły i placówki zajmujące się kształceniem) stanowią o zaistnieniu pojęcia ogólnego, a nie odwrotnie.

W nieco inny sposób ujmuje pojęcie ustroju definicja w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*. „Ustrój szkolny” to pewna konstrukcja myślowa, która „przedstawia [wyróżnienie – D. U.] uporządkowaną organizację” szkolnictwa i „całokształt zasad organizacji i działania szkolnictwa w państwie” regulowanych przez politykę oświatową (Federowicz, 2007). Obraz, jaki ukazuje ta definicja, jest odmienny od poprzedniego. Pojawiają się w nim trzy elementy na równorzędnych, powiązanych ze sobą pozycjach – schemat organizacyjny, dotyczące go zasady oraz modelujące owe zasady decyzje. Pojawiają się w nim pojęcia „porządku” i „regulacji”, nie ma bezpośrednich odniesień do szkół i placówek oświatowych. Abstrakcyjność i realizm pojęciowy („ustrój” zdaje się bytem samoistnym) obecny w tej definicji sugeruje przesunięcie w stronę myślenia systemowego, mimo zachowania tradycyjnego terminu „ustrój”.

Jak sytuują się w stosunku do definicji „ustroju” definicje „systemu”? Różnice nie są łatwo uchwytne, dominuje wrażenie synonimiczności obu terminów. Tak jest w przypadku hasła „system oświaty” w *Słowniku pedagogicznym*, dla którego autorów jest to „ogół funkcjonujących w społeczeństwie i powiązanych ze sobą instytucji oświatowych, w tym głównie szkół różnych typów i poziomów, utworzonych w celu realizowania i upowszechniania zinstytucjonalizowanego kształcenia ogólnego i zawodowego” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 170). Obraz systemu oświaty, jaki prezentują autorzy, jest jasny i konkretny, nieodbiegający zbyt od „nominalistycznego” obrazu ustroju szkolnego – instytucje oświatowe są w jego ramach ukazane we wzajemnych związkach (choć nieokreślony jest ich charakter), a ich istnienie uzasadnione tradycyjnym, demokratycznej natury celem polityki oświatowej. Inaczej definiuje natomiast „system oświaty” *Nowy słownik pedagogiczny* Wincentego Okonia: w pierwszej części hasła jest on rozumiany podobnie jak w *Słowniku pedagogicznym* jako „ogół odpowiednio powiązanych ze sobą placówek i instytucji wychowania bezpośredniego i pośredniego, umożliwiających obywatelom zdobywanie wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz wszechstronny rozwój osobowości”. Druga część hasła ukazuje bardziej złożoną wizję systemu oświaty, nie zostaje jednak objaśniona istota „systemu” – wymienione zostają jedynie jego „podsystemy”: „system wychowania rodzinnego, system szkolnictwa, system kształcenia ustawicznego oraz system wychowania równoległego [m.in. media, instytucje społeczno-kulturalne, przedsiębiorstwa – D. U.]” (Okon, 2007, s. 397). „Systemowy” sposób myślenia da się w tym przypadku odnaleźć w sugestii istnienia projektu edukacyjnego w jakiś sposób „totalnego”, angażującego także te obszary życia społecznego, które w ciągu ostatnich dwóch dekad przywykliśmy traktować jako niezależne od planowych działań ze strony organów władzy państwowej.

Podsumowanie tej krótkiej analizy wybranych, aktualnie obowiązujących w pedagogice definicji pojęć „ustroju” i „systemu” odniesionych do oświaty musi zawierać wniosek, że ich autorzy prezentują postawę niezdecydowania – starsze, polityczne w swoich korzeniach podejście ustrojowe, podkreślające rolę zasad prawnych i wskazujących podmioty im podlegające, występuje równoległe do podejścia zawierającego

pewne elementy perspektywy systemowej (abstrakcyjność, holizm, złożoność struktur i oddziaływań wewnętrznych, interakcje ze środowiskiem). Konflikt obu sposobów patrzenia na sprawę oświaty nie jest zaogniony – co prawda, szala zwycięstwa przechyliła się na stronę „systemu” (bo jest terminem częściej stosowanym i posiadającym więcej odniesień hasłowych), ale bliższe przyjrzenie się temu terminowi prowadzi do wniosku, że jest to zaledwie blade odbicie, metafora „systemu” stosowanego we wpływowych teoriach funkcjonalizmu. Za przywoływanym na każdym kroku terminem „system oświaty” najczęściej niewiele stoi poza iluzją powszechnej zgody co do jego znaczenia<sup>1</sup>.

„System oświaty” zadaje się zatem jedynie wyzutym z głębszych treści terminem prawnym, którego sens trapi (choć nie nadmiernie) autorów kompendiów pedagogicznych. Czy jednak używanie w dyskursie oświatowym terminu „system oświaty”, oderwanego w znacznym stopniu od swoich naukowych korzeni, jest istotnie obojętne dla naszego sposobu myślenia? Czy „system oświaty” jest jedynie punktem orientacyjnym w przestrzeni edukacyjnej, jak pomnik w przestrzeni miejskiej, którego znaczenie dawno ulotniło się ze świadomości mieszkańców?

#### SYSTEMOWE MYŚLENIE O EDUKACJI W KOMENTARZACH KRYTYKÓW

Dostrzegając funkcjonalistyczne korzenie „systemu oświaty”, trzeba liczyć się z możliwością, że pojęcie to modeluje w jakimś stopniu społeczną wizję edukacji, niekoniecznie w sposób, który odpowiada potrzebom podmiotów uczestniczących w edukacyjnych procesach. Wsłuchajmy się w kilka opinii wyrażonych przez pedagogów i filozofów edukacji na temat charakteru nurtu teorii i badań, do których należy funkcjonalizm.

Zbigniew Kwieciński i Lech Witkowski (1993) w zarysie historycznego rozwoju teorii pedagogicznych w USA i Europie Zachodniej w drugiej połowie XX wieku w następujący sposób opisali pierwszą jego fazę: lata 50. i 60. były, według tych autorów, okresem przebiegającym pod znakiem „paradygmatu funkcjonalno-liberalnego”, którego główne cechy to ortodoksyjna dominacja z tendencją do eliminacji odmiennych poglądów, centralizm, zaufanie do pozytywistycznej metodologii i dążenie do ustalania prawidłowości naukowych, a także „optymizm i zaufanie do stabilności oraz wartościowości własnego systemu politycznego i gospodarczego” (Kwieciński, Witkowski, 1993, s. 14). Pozostająca pod władzą funkcjonalizmu szkoła kształtowana jest przez „racjonalność techniczną”, którą opisał Henry A. Giroux (w opozycji do racjonalności emancypacyjnej i hermeneutycznej), charakteryzującą się silnym oparciem na naukach przyrodniczych, obiektywizacją wiedzy i ukierunkowaniem na opanowanie i kontrolę środowiska:

W pedagogicznym modelu zbudowanym na przekazie gotowych informacji, wartości i przekonań nie zadaje się pytania, czy są one usprawiedliwione, lecz w jakich warunkach mogą być zachowane. Od nauczycieli i uczniów oczekuje się w tym kontekście, aby byli raczej pasywnymi przekazywanymi lub

konsumentami wiedzy, niż negocjatorami świata, w którym pracują i działają (Giroux, 1993, s. 114).

W analizach Waltera Feinberga i Jonasa F. Soltisa można znaleźć dobre uzupełnienie tej wizji funkcjonalizmu w postaci objaśnienia sposobu ujmowania przez niego celów edukacji:

Dla funkcjonalistów zróżnicowanie ról i solidarność społeczna to dwa fundamentalne warunki życia społecznego. [...] W złożonych społeczeństwach nowoczesnych, w których role zmieniają się z pokolenia na pokolenie, potrzebna jest bardziej sformalizowana struktura, dzięki której młodzież otrzymuje wykształcenie, zapewnione jest zróżnicowanie ról i formuje się solidarność grupowa. W tym celu zbudowano system powszechnej, obowiązkowej i publicznej edukacji (Feinberg, Soltis, 2000, s. 21).

W nowoczesnym społeczeństwie, według funkcjonalistów, selekcja nie przebiega zatem na podstawie dziedziczonych statusów, ale ma charakter merytoryczny i odbywa się w szkole, co gwarantuje równość szans. Szkoły ponadto uczą „działania zgodnego z zasadami demokracji, tolerowania różnic, pracy w warunkach wyspecjalizowanej i zaawansowanej technologicznie gospodarki. [...] Szkoła odgrywa rolę w asymilacji kulturowej, socjalizacji politycznej i modernizacji” (Feinberg, Soltis, 2000, s. 28).

Trudno oprzeć się wrażeniu, że znamy dobrze ten sposób przedstawiania celów edukacji i sposobów ich osiągnięcia – jest to język administracji oświatowej, ekspertów w dziedzinie kształcenia, ale również uczestników dyskursu publicznego niezwiązanych ściśle z edukacją. Jak dowodzą Feinberg i Soltis (2000), uznanie tego sposobu prowadzenia dyskursu edukacyjnego za całkowicie „naturalny” i „oczywisty” jest jednak błędem, za którym stoi brak świadomości istnienia innych głosów, wyrażających w obszarze nauk społecznych zupełnie odmienne stanowiska. Radykalni krytycy funkcjonalizmu z nurtu konfliktowego wskazywali w minionym stuleciu, że jest on utajonym orężem ideologicznym, „bo w sposób nieuzasadniony uprawomocnia instytucje i działania nowoczesnego społeczeństwa”, świadomie lub nieświadomie przejmuje perspektywę dominujących w społeczeństwie grup i nadaje jej rangę uniwersalnej normy”, a wpisana w funkcjonalistyczny sposób myślenia szkoła „pozostaje w służbie dominującej, uprzywilejowanej klasy, gdyż umożliwia społeczną reprodukcję ekonomiczną i politycznego *status quo* i czyni to w taki sposób, że stwarza pozory obiektywności, neutralności i równych szans” (Feinberg, Soltis, 2000, s. 38–44).

Nowsze koncepcje, należące do nurtu pedagogiki krytycznej, dostrzegają w „systemie oświaty” teren reprodukcji dominującej kultury, negującej dziedzictwo kulturowe grup zdominowanych na drodze „gwałtu symbolicznego” (Szkudlarek, 2010) oraz narzędzie upowszechniania neoliberalnego modelu ekonomicznego. Funkcjonalistyczna tradycja myślenia sprowadza szkołę do miejsca mechanicznej socjalizacji, powielania istniejących struktur społecznych i kształtowania w stosunku do nich indywidualnych pragnień i oczekiwań. W efekcie, szkoła funkcjonalistyczna to instytucja, przywołując

słowa Tomasza Szkudlarka, „blokująca szanse jednostek na pełne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym, ograniczająca ich możliwość decydowania o własnym losie, uniemożliwiająca myślenie w kierunku dostosowania *systemu* do potrzeb ludzi” (Szkudlarek, 2010, s. 17).

Dostosowanie ludzi do systemu oświaty oznacza współcześnie:

replikowanie w szkole warunków spotykanych w miejscu pracy: hierarchicznego podziału pracy i jego wertykalnej konstrukcji, warunków pracy wyobcowanej poprzez pozbawienie kontroli uczniów nad ich uczeniem się; koncentrację szkoły na zewnętrznych czynnikach motywacji, co ma przypominać proces produkcji, w którym wynagrodzenia motywują pracę, ale oceniany (wyceniany) jest końcowy produkt (wiedza); konkurencyjność poprzez podsyćanie współzawodnictwa między uczniami i koncentrację na rankingach i systemach ewaluacji (Stańczyk, 2013, s. 28).

Nawet krytyka edukacji podejmowana z pozycji bliskiej funkcjonalizmowi zawsze pozostaje w specyficznej pozycji „krytyki adaptacyjnej”, analizowanej w następujący sposób przez Roberta Kwaśnicę: pożądanym celem jest świat racjonalnie urządzony, świat „ludzi rozumiejących dziejowe konieczności (prawa rozwoju społecznego) i cele dziejów, ludzi umiejących sprostać wytyczonym przez historię zadaniom”, zaś kryzys oznacza zakłócenie postępu jako racjonalizacji wszelkich dziedzin życia za sprawą błędów realizacyjnych lub zbyt niskiego poziomu racjonalności działających podmiotów (Kwaśnica, 1990).

#### **DYSKURS EDUKACYJNY W NIEWOLI „SYSTEMU”**

Dyskurs funkcjonalny i myślenie systemowe cechuje niezachwiana pewność własnych racji i przekonanie o nieobecności alternatywnych sposobów widzenia świata społecznego. Przenika on naszą codzienność oświatową, a symbolicznym tego wyrazem jest powszechność użycia terminu „system oświaty”, który niesie z sobą obraz złożonego, ale uporządkowanego bytu powołanego do istnienia przez racjonalną myśl i naukowe założenia. Czytelny przykładem ugruntowanej obecności takiej perspektywy w polskim dyskursie oświatowym jest sprawa niedosłego „referendum oświatowego” – inicjatywy stowarzyszenia i fundacji Rzecznik Praw Rodziców, działającej pod hasłem akcji „Ratuj Maluchy!”, której celem było poddanie pod demokratyczny osąd kwestii obniżenia wieku obowiązku szkolnego, wprowadzenia obowiązku przedszkolnego, likwidacji gimnazjów i powstrzymania likwidacji szkół.

Wśród licznych komentarzy dotyczących zasadności referendum na uwagę zasługuje wypowiedź Janusza Czapińskiego – autorytetu ze świata nauk społecznych, nagrana dla portalu wp.pl, w której referendum jawi się jako irracjonalne zakłócenie *koniecznego* z powodów ekonomicznych procesu społecznych zmian:



Ze społecznego i ekonomicznego punktu widzenia to jest niezbędne, ponieważ spada liczba dzieci w Polsce. Co prawda wydłużono wiek emerytalny, ale to moim zdaniem nie wystarczy. Trzeba na rynek pracy w dłuższym okresie aktywności zawodowej puścić wszystkich, których się da i rzeczywiście, obniżenie wieku szkolnego to jest wydłużenie o rok mniej więcej [...] pracy tych dzieciaków, które po skończeniu szkół znajdują się na rynku pracy. Więc to jest absolutnie niezbędne (Czapiński, 2013).

Reforma przedstawiona przez MEN jest „skokiem cywilizacyjnym” w tym samym kierunku, w jakim podąża od dawna Europa Zachodnia, redukuje więc ona cywilizacyjne zapóźnienia. Jeśli zatem popełnione zostały w tej kwestii jakieś błędy, to dotyczyły one decyzji poprzednich ministrów o przesuwaniu reformy w nieokreślą przyszłość. Przyczyną tych błędów był zaś strach przed opinią publiczną – społeczeństwo nie dojrzało bowiem jeszcze do przyjęcia racjonalnych argumentów, kieruje się w tej kwestii obyczajem i emocjami:

Polska rodzina nie jest przyzwyczajona do tego, żeby skracać dzieciństwo swoim pociechom, [...] nawet po dwudziestu czterech latach transformacji nie jest przygotowana, ciągle gdzieś zakopana w takim tradycyjnym pojmowaniu dzieciństwa – dzieciństwo powinno być jak najdłuższe. [...] Absolutnie to nie powinno mieć miejsca [odkładanie przez MEN decyzji o reformie], bo to, mówiąc w cudzysłowie, rozjuszyło przeciwników obniżenia wieku szkolnego (Czapiński, 2013).

Krytyka obejmuje też sprawność administracji oświatowej, ale nie stanowi to o sensowności samej reformy. Błąd inicjatorów referendum polega natomiast na mylnej identyfikacji problemu polskiej oświaty, wymagającego uwagi i aktywności społecznej rodziców. Czapiński wskazuje dwa z nich – jednym jest „filozofia oświaty”, a dokładniej – organizacja procesu kształcenia:

Ja się nie dziwię, że oni protestują, ale powinni przeciw czemu innemu protestować. Powinni protestować przeciw całej filozofii edukacji, ponieważ polska szkoła tkwi w takim tradycyjnym modelu bismarckowskim jeszcze, nawet świadczą o tym ławki w szkołach, dzieciaki jak w kinie widzą swoje plecy zamiast widzieć swoje twarze i podejmować jakieś wspólne zespołowe działania (Czapiński, 2013).

Na pytanie dziennikarki, czy działania rządu nie zmierzają do ubezwłasnowolnienia rodziców, odpowiada natomiast:

No właśnie, wszystko w ramach tego syndromu dziecięcej choroby demokracji – Konstytucja nam gwarantuje swobodę wypowiedzi, organizowania różnych akcji społecznych i jeśli ktokolwiek teraz namawia, w Sejmie na przykład

politycy Platformy, żeby utracić tę inicjatywę, to działa wbrew tym zapisom konstytucyjnym, to znaczy zniewala tych, którzy chcieliby zmiany (Czapiński, 2013).

Zniewolenie w tym przypadku jest jednak w jakimś stopniu usprawiedliwione ważnością problemu, który podejmuje reforma i groźnymi konsekwencjami jej dalszego wstrzymywania lub całkowitego odrzucenia.

Trudno o lepszą syntezę „systemowego myślenia” dotyczącego obszaru oświaty. Szkolnictwo jest w jej ramach wprzęgnięte w szerszy, złożony system społeczny (jego dominujący „podsystem” to ekonomia), podlega racjonalnemu procesowi projektowania, którego najsłabszą stroną jest decyzja polityczna, bowiem w tym miejscu pojawiają się czynniki obniżające racjonalność, głównie – partykularne interesy i emocje. Wiedza na temat kierunku, w jakim podąża postęp społeczny, dostępna oświeconym fachowcom rzadko znajduje oddźwięk wśród niekompetentnych mas, jeśli zatem jest to konieczne, to należy wpłynąć na podtrzymanie procesu osiągania racjonalnego celu.

Co ciekawe, Czapiński sugeruje inicjatorom pierwszego w najnowszej historii Polski buntu rodziców, „oprotestowanie całego systemu edukacji”. Istotnie, jest to rada, w którą warto się wsłuchać, niezależnie od intencji, z jaką została wygłoszona, bowiem emancypacyjne dążenia obecne w ruchu „Ratuj Maluchy!” zdają się ulegać zniewalającej sile myślenia systemowego. Jak bowiem inaczej wyjaśnić fakt skupienia wielkiego wysiłku miliona obywateli na kwestii blokowania określonej inicjatywy MEN? Czy w przypadku sukcesu „maluchy” istotnie zostałyby „uratowane”, czy może zagrożenie, jakie wyczuwają w polskich szkołach rodzice, jedynie oddaliłaby się w czasie? Czy pytania referendalne przybrały faktycznie postać „rewolucyjną”, jak podkreślały media (Pezda, Nowakowska, 2013), a ich akceptacja przez Sejm mogła doprowadzić do „wywrócenia do góry nogami całego systemu”, czy raczej go konserwują?

Dyskurs funkcjonalny ogranicza nasze myślenie o podmiotach edukacji, odbiera im głos, by oddać go rzecznikom realizacji powinności wobec abstrakcyjnego systemu, który w zasadzie może zostać obudowany dowolną ideologią, w tym momencie zaś ulega „ekspansji edukacyjnego ekonomizmu” (Szkudlarek 2001, s. 165). Prawdopodobnie, to ów dyskurs każe również unikać radykalnych pytań o postać edukacji w naszym kraju, bowiem – jak zauważył Witkowski (1998) – braki w instrumentarium językowym ograniczają nas w fundamentalnym dla kondycji ludzkiej procesie stawiania pytań. „Znaczenia nie są ani statyczne, ani predeterminowane, ale biorą się z dynamicznej negocjacji między użytkownikami języka, osadzonej w kontekście uwarunkowań fizycznych, językowych, społecznych i kulturowych” – twierdzą kognitywiści (Langacker, 2009, s. 49). Podejmijmy zatem próbę takich negocjacji. Nie zniknęło z naszego słownika pedagogicznego pojęcie „ustroju” – w jego politycznym sensie można rozwinąć bez większego trudu demokratyczne wątki, choć daje się w nim też odczuć przynależność do świata, który odszedł dawno w przeszłość. Szukajmy więc dalej (poszukiwania takie podjął zresztą w ostatnim czasie Witkowski

– 2012). I nie chodzi, rzecz jasna, tylko o nowe etykiety, ale o powiązane z nimi modele ujmowania rzeczywistości. Nie chodzi też o wyrzucenie myślenia systemowego na „śmietnik historii”, ale nadanie mu postaci w świadomy sposób. Można wszak postąpić jak mieszkańcy Bukaresztu, którzy zdecydowali o zaskakującej modyfikacji stojącego w centrum miasta pomnika Włodzimierza Ilicza Lenina – obecnie nosi on nazwę „Hydra”, bowiem z klatki piersiowej zdekapitowanego wodza rewolucji bolszewickiej wyrasta pęk róż na węzowych łąkach.

#### BIBLIOGRAFIA

- Banach, C. (1997). *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy* (wyd. 2). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czapiński, J. (2013, 25 października). Prof. Janusz Czapiński: niech rodzice oprotestują cały system edukacji. *WP Wiadomości*. Pobrane 17 listopada 2013, z: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Prof-Janusz-Czapinski-niech-rodzice-oprotestuja-caly-system-edukacji,wid,16104290,wiadomosc.html>
- Dahrendorf, R. (1982). *Out of Utopia: Toward a Reorientation of Sociological Analysis*. W: L. A. Coser, B. Rosenberg (red.), *Sociological Theory. A Book of Readings. 5-th Edition*. New York, NY: Macmillan.
- Federowicz, M. (2007). Ustrój szkolny. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (Tom 6, s. 1171–1178). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Feinberg, W., Soltis, J. F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Giroux, H. A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 149–184). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (1990). Ukryte założenia trzech krytyk: przyczynek do samowiedzy pedagogii przejścia i pogranicza. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 118–157). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Kwieciński, Z., Witkowski, L. (1993). *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Langacker, R. (2009). *Gramatyka kognitywna: wprowadzenie*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny* (wyd. 10). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pezda, A., Nowakowska, A. (2013, 9 listopada). Sześciolatki bez referendum: ruch Ratuj Maluchy nie czuje się przegrany. *Gazeta Wyborcza*. Pobrane z: [http://wyborcza.pl/1,76842,14921646,Szesciolatki\\_bez\\_referendum\\_\\_Ruch\\_Ratuj\\_Maluchy\\_nie.html](http://wyborcza.pl/1,76842,14921646,Szesciolatki_bez_referendum__Ruch_Ratuj_Maluchy_nie.html)

- Pomykało, W. (red.). (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Stańczyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie: w stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Numer specjalny*, 165–191.
- Szkudlarek, T. (2010). Wyzwanie pedagogiki krytycznej. W: T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (s. 9–48). Kraków: Impuls.
- Umpelby, S. (1982). Cybernetics. W: *American Society for Cybernetics*. Pobrane 13 listopada 2013, z: <http://www.asc-cybernetics.org/foundations/definitions.htm>
- Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania. (1961). Dz.U. 1961 nr 32 poz. 160.
- Ustawa o systemie oświaty. (1991). Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.
- Witkowski, L. (1998). O słowniku nowej generacji dla pedagogiki. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: „Żak”.
- Witkowski, L. (2012). Współczesne „systemy” edukacyjne między samoregulacją i autodegradacją: o problematyczności i dramaturgii kategorii systemu w pedagogice. W: R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna: edukacja – polityka oświatowa – kultura*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Wołoszyn, S. (2005). Oświata i wychowanie w xx wieku. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (Tom 1, s. 155–179). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ziółkowski, M. (2002). System. W: *Encyklopedia Socjologii* (Tom 4, s. 140–147). Warszawa: Oficyna Naukowa.

#### THE EDUCATIONAL SYSTEM AS A MONUMENT OF FUNCTIONALISM IN EDUCATIONAL DISCOURSE

**ABSTRACT:** The theme of the article is the concept of the educational system—its origin and relationship with a specific strand of scientific thought, which is functionalism. “The education system,” the key term for education in Poland, is saturated with content that less and less corresponds to the needs and expectations of society. The author carries out an analysis of the content, referring to some currents of pedagogical thought and pointing at the traps in the educational discourse, dangerous to its thoughtless participants.

**KEYWORDS:** educational system, functionalism in education, educational discourse, educational policy.

- 
1. Iluzja ta znajduje niestety wyraz w treści Ustawy o systemie oświaty, w której kluczowe dla niej pojęcie pozostaje bez definicji.