

ŠVIETIMO POLITIKOS PROBLEMAS

Švietimo politika ir globalizacija: nacionaliniai ir supranacionaliniai ypatumai

Lilija Duoblienė

Docentė socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
Tel. (85) 266 76 25
El. paštas: lilija.duobliene@fsf.vu.lt

Straipsnyje analizuojama nacionalinės švietimo politikos problemos globalizacijos sąlygomis. Remiantis tyrėjų (Torresu, Apple'u, House'u, Lingardu, McLarenu, Yeates) įžvalgomis bandoma atsakyti į klausimą, kiek ir kokių galių turi valstybės priešintis globalizacijos procesui, ar įmanoma nacionalinės ir supranacionalinės švietimo politikos dėmė ir kokios galimos globalizacijos pasėkmės nacionaliniam švietimui. Šiame kontekste analizuojama, kokia yra Lietuvos švietimo politikos simptomatika. Daromos išvados, kad Lietuvos švietimo politikos keliai gana painūs. Aiškesni orientyrai, atsiradę pastaruoju metu, taip pat kelia abejonių, nes brėžia švietimo liberalizavimo, o kita vertus, didesnės valstybinės kontrolės kryptį ir deklaruoja radikalius, artimus neomarksistiniams teiginius.

Pagrindiniai žodžiai: švietimo politika, globalizacija, nacionaliniai ir supranacionaliniai ypatumai, Lietuva.

Nekalta švietimo politika?

Lietuvos švietimo teoretikai ir praktikai svarsto įvairius švietimo organizacijų ir ugdymo klausimus, disponuodami sąvokomis *švietimo politika* ir *globalizacija*, tačiau įdėdami į jas skirtingą turinį. Tradiciškai švietimo politika suprantama kaip švietimo strategijų kūrimas ir įgyvendinimas (Rado, 2003; Želvys, 2009). Lietuvoje ji yra kuriama pagrindinės valdžios nutarimais, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos vadovų įsakymais, vietos institucijų sprendimais, kitais teisės

aktais, o įgyvendinama ministerijos, vietos ir savivaldos institucijų, švietimo organizacijų vykdomu administravimu. Keičiasi ministrai, žadantys daugmaž radikalias permainas, tačiau realiame gyvenime nepatenkintųjų švietimu tik daugėja. Priežasčių ieškoma netinkamai kuriamoje ir vykdomoje švietimo politikoje.

Pagrindinis šio teorinio tyrimo klausimas – kodėl Lietuvoje, kurios visuomenė jau visą dvidešimtmetį gyvena nepriklausomos valstybės gyvenimą, švietimas yra viena iš sunkiausiai reguliuojamų ir mažiausiai sėkmingų socialinio gyvenimo

sričių. Visų lygių švietimo segmentai iki šiol nesuderinti, nesulaukiama ryškesnio švietimo kaitos efekto. Atrodo, kad politiniai veiksmai yra naudingi kažkam kitam, bet ne patiems švietimo dalyviams. Kad ir kaip būtų, vieną atsakymą į klausimą, kodėl švietimas Lietuvoje taip sunkiai tvarkomas, rasti labai sunku, tačiau „sufleruojančių“ atsakymų yra gana daug. Lietuvoje studijų apie tai nerasime. Bene rimčiausiai globalizacijos pasekmes Lietuvos švietimui aptaria L. Leišytė (2009) ir R. Želvys (2009), tačiau užsienio tyrėjams ši tema jau ne nauja.

Švietimo teoretikai N. C. Burbulesas, C. A. Torresas, M. Apple'as ir kiti daugelį metų aptarinėja švietimo globalizacijos sąlygomis problemas: kokia nacionalinės švietimo politikos vieta, kokie yra nacionaliniai, transnacionaliniai ir supranacionaliniai dabarties švietimo ypatumai? Ginčijamasi klausimu, ar nacionalinė švietimo politika dar turi kokių nors svertų priešintis globalaus pasaulio naujovėms, iššūkiams ir ypač tokiems, kaip antai švietimo unifikavimas ir standartizavimas.

Atrodytų, situacija yra kontroliuojama kiekvienos valstybės švietimo politikų: remiantis įvairių organizacijų (europinių, pasaulinių) nubrėžtomis strategijomis ir lokaliomis reikmėmis kuriama nacionalinė švietimo strategija, ji nuolat koreguojama, derinantis prie socialinės raidos. Tačiau akivaizdu, kad, nepaisant visų strateginių nuostatų plėtoti nacionalinę politiką, ją nuolat koreguoja globalaus pasaulio iššūkiai, kurie skatina valstybes ne tik dalytis patirtimi, bet ir lenktyniauti valstybių laimėjimais: kiek asmenų studijuoja, kiek baigia mokyklas, universitetus, vieną ar kitą pakopą, kokio lygio žinių ir kompetencijų įgyja mokiniai, studentai, moky-

tojai, kaip plėtojamas tęstinis mokymas, vykdomos mainų programos, koks perkvalifikavimo veiklos vyksmas, kokia mokymosi infrastruktūra, motyvacija, pilietinis aktyvumas ir kt. Dalyvaudamos tarptautiniuose tyrimuose, testavimuose, nacionalinės valstybės sužino apie save ir skatina savo piliečius toliau dalyvauti tarptautinėje „pasiekimų rinkoje“. Pamažu paklūstama standartui, kurio reikia norint konkuruoti pasaulyje. Standartas užtikrinamas įvairiais kontrolės mechanizmais, kurie jau susiję ne tik su nacionaline, bet ir su supranacionaline politika. Kieno gi labai ji tarnauja? Anot Apple'o (2000), pirmiausia verslo hegemonijos. Orientuojamasi į tai, ko reikia pasaulinei rinkai, kokių darbuotojų, kokio lygio, turinčių kokią kompetenciją, mažai paliekant laisvės pačioms valstybėms, o dar mažiau pačiam asmeniui galvoti ir pasirinkti tai, ką jis pats mano esant vertinga. Taigi tai, kas deklaruojama įvairiuose nacionaliniuose ar transnacionaliniuose politiniuose pareiškimuose: pasirinkimo laisvė, žodžio laisvė, asmens autonomija ir kartu stipri, savo identitetą turinti valstybė su tvirtomis vertybinėmis nuostatomis, tampa gerokai koreguojama supralygio politikos.

Viena vertus, galima teigti, kad nacionalinė politika, kad ir kokia ji būtų (socialistinė, liberalistinė, konservatoriška), yra nekalta dėl to, kas vyksta pasauliniu, o ir lokaliu mastu, ypač dėl vis didėjančio ekonomikos procesų diktato švietimui. Kita vertus, valstybių švietimo politikai privalo reflektuoti tai, kas vyksta, ir vienaip ar kitaip reaguoti: priešintis, ignoruoti, koreguoti ir t. t., bet jokiu būdu neignoruoti šio svarbaus proceso, kuriame globalizacijai naudinga kontrolė skverbiasi vis didesniu mastu, paralyžiuodama dalies lokalių

poreikių tenkinimą ir individo laisves bei interesus.

Štai E. R. House'as mano, kad švietimo politikai pasimeta ideologijose ir daro nepamatuotus sprendimus, labiausiai laikydami vieno kriterijaus – švietimo produktyvumo, kuris ateityje turėtų užtikrinti ekonomikos lygį ir padėti visuomenės gerovei. Taigi vadovaujamosi nuostata, kad švietimo politika tiesiogiai priklauso nuo ekonomikos ir atitinkamai jai tarnauja. Tačiau visiškai pamirštami dvasiniai, moraliniai gerovės parametrai, kurie yra kur kas sunkiau pamatuojami (House, 2000, p. 18).

Straiptnyje, atsakant į išskeltą klausimą, *analizuojama*, kodėl globalizacijos sąlygomis, kai vieši judesiai stebimi ir kontroliuojami tarptautinių organizacijų, besirūpinančių demokratijos plėtote visame pasaulyje, švietimo politika ima tarnauti atskirų interesų grupių labui. Taip pat bandoma įvertinti Lietuvos švietimo situaciją globalizacijos kontekste, modeliuojant artimiausios ateities prognozes.

Nacionalinės ugdymo dilemos: integracija ir fragmentacija

Stiprėjant globalizacijai, vis dažniau girdimas žodis *integracija*. Tai natūralu, galvojant apie globalų pasaulį, kuriame kuriamos įvairios tarptautinės organizacijos, sąjungos, asociacijos ir kt. Atrodo akivaizdu, kad modernus asmuo, nepaisant savo formaliai deklaruojamos autonomijos, turi integruotis į kokias nors bendruomenes, sąjungas: jei ne realias, tai virtualias, lygiai kaip ir institucijos integruojasi į didesnes institucijas, o valstybės į tarptautines sąjungas. Taigi integracija suvokiama kaip normalus kasdienis būvis, nors asmens ir valstybės integracija, be abejonės, turi

skirtingas priežastis. Kita vertus, yra ir tos pačios kilmės priežasčių – tai saugumas, išlikimas ir galios įgijimas. Globalizacijos procesas, perskirstydamas galių santykius, šiems interesams gali būti daugmaž dospelus. Tačiau, pirma, reikia turėti galvoje, kad globalizacija nėra lengvai apibūdinama ar nuspėjama. N. Yeates, remiantis Petrellos klasifikacija, pateikia net septynis globalizacijos tipus ir jiems savitus elementus. Tai finansų ir kapitalo savininkystės globalizacija, rinkos ir konkurencijos globalizacija, technologijų ir žinojimo globalizacija, gyvenimo stiliaus ir vartojimo bei kultūros globalizacija, valdymo ir reguliavimo globalizacija, globalizacija, kaip pasaulio politinė unifikacija, suvokimo ir sąmoningumo globalizacija (Yeates, 2001, p. 5). Kiekvienas tipas savaip keičia valstybės reikšmę, daro didžiulę įtaką socialinei jos politikai, o kartu ir švietimui.

Globalizacijos metu vyksta ne tik integracija, bet ir priešingas procesas – fragmentacija. B. Lingardas globalizacijos procesą pavadina „*Vernacular globalization*“ (angl.), tai reiškia, kad tam tikras socialinis fenomenas vienu metu yra ir nėra arba yra viena ir kita (Lingard, 2000). Šis procesas ypač akivaizdus švietimo srityje. Čia didelė sumaištis ir daug neaiškumų dėl nacionalinių švietimo prioritetų, jų suderinimo su tarptautiniais ir tarpusavyje, galimų sprendimų pasekmių ir jų valdymo. Daugelio tyrėjų teigiama, kad nacionalinė švietimo politika globalizacijos amžiuje turi vis mažiau galių, nes vis labiau yra veikiamas išorės procesų, koreguojančių jos trajektorijas, reikalaujančių „daryti taip kaip kiti“, neatsižvelgiant į kontekstų įvairovę, dermę valstybių viduje.

Nacionalinės švietimo politikos užduotis – reaguoti į pasaulinius iššūkius ir

derintis prie jų, taip pat atsiliepti į lokalias reikmes, taigi užtikrinti nacionalinius lūkesčius ir stiprinti šalies gyventojų pasitikėjimą valstybe. Švietimo politikai turi mąstyti iš karto keliomis kryptimis: lokalia ir globalia, projektuodami kuriamą visuomenės gerovę, išsilavinimo ir kompetencijų užtikrinimą, visuomenės heterogenizacijos ar homogenizacijos pasekmes. Juolab kad stiprėja glocalizacijos procesas, kuris turi ne tik pozityvią, bet ir negatyvią reikšmę, nes šio proceso metu tai, kas atrodytų kartu su atsivėrusiomis valstybių sienomis ir prieigomis suteikia daugiau galimybių, iš tiesų pasirodo veikia ir atvirkščiai – apriboja vietinius ar svetimus šalies gyventojus valstybių teritorijose (Bauman, 2002). Tai vyksta globaliai ekonomikai ir politikai darant įtaką atskirų valstybių politikai ir naudojant jos įrankius, jų pagalba sudarant ekonomines ir politines kliūtys demokratiškai naudotis socialinėmis, iš jų ir švietimo paslaugomis, kitaip tariant, globaliai ekonomikai ir politikai netiesiogiai kuriant šalių švietimą pagal tikslingai jam keliamus reikalavimus.

Vienas iš tokių pavyzdžių švietimo srityje, kai lokalias reikmės akivaizdžiai varžomos globalių procesų, yra šalių dalyvavimas tarptautinėse varžybose: moksleivių testuose, apžvalgose, studijose. Valstybės, siekdamos kuo geriau pasirodyti, privalo užtikrinti savo dalyvių lygį, taigi į nacionalinį turinį integruoja vis daugiau elementų, kurie užtikrintų mechanizmą, leidžiantį pasiekti atitinkamus rezultatus, t. y. orientuojasi į tarptautinius standartus. Tuo tikslu viduje sukuriama kiekvieną mokytojo ir mokinio judesį ribojanti švietimo sistema. Ji valdoma švietimo politikos ir jos administratorių vykdoma kontrole. Politikų grupė sprendžia, kaip geriausiai laviruoti

globalaus pasaulio edukacinėse varžybose. Valstybių viešojoji politika ir ekonomika perstruktūruojama pagal naujus modelius, siekiant „naujos viešos vadybos“ ar „korporuotos vadybos“ (Lingard, 2000, p. 82). Taip ima dominuoti tokios vertybės: „vertinimas“, „rungimasis“, „vadyba“, kurios yra svarbios tarptautinėje ekonomikoje, transnacionalinėse varžybose. Taigi siekis integruotis į pasaulio erdvę tampa labai svarbiu, pamirštant nacionalinius poreikius. Jie aukojami tarptautinio pripažinimo labui. Nacionalinė valstybių švietimo sistema perstruktūruojama taip, kad atitiktų pasaulinius standartus. Nacionalinis edukacinis laukas fragmentuojamas, skaidomas, neatsižvelgiant į vietos kontekstą. Grandininė priklausomybė – regioninis, nacionalinis, tarptautinis, globalus – tampa stipriai sunerta, atliepiant OECD, Pasaulio banko, UNESCO, UNICEF, UNDP ir kitus reikalavimus. OECD, Pasaulio banko, UNESCO ekspertai, atsižvelgiant į tai, kur dedami ekspertizės akcentai: ekonomika, finansai ar kultūra, tampa nacionalinių valstybių autoritetais – nuo jų priklausys valstybių reputacija, finansai, perspektyvos. Valstybės pagal minėtųjų ekspertų išvadas, siūlymus griežtina reikalavimus šalies viduje. Kontrolės mechanizmas veikia tikslingai – vykdyti tarptautinių organizacijų ekspertų nurodymus. Tiesa, globalios socialinės politikos specialistė N. Yeates, kruopščiai analizavusi įvairių tarptautinių ir supratautinių organizacijų įtaką valstybių nacionalinei politikai ir konstatuodama didžiulę jų reikšmę (jų skaičius per keturias dekadas po Antrojo pasaulinio karo išaugo tiek kartų, kiek per keturis amžius ir atitinkamai sustiprėjo jų galia), mano, kad ši kontrolė yra gana prasminga ir gali padėti efektyvesnei valstybių raidai, žinoma, jei

tos valstybės mokės tinkamai reformuoti savo socialinę politiką (Yeates, 2001).

Tačiau, Lingardo nuomone, ši globalizacijos reiškinių keliamą grėsmę yra gana rimta, nes vyksta dvejopas procesas. Kontroluojant ugdomi siaurai mąstantys ribotos kompetencijos specialistai, o greitėjantiems technologiniams ir socialiniams pokyčiams reikia žaibiško reagavimo, vadinasi, specialisto, kuris gali greitai keisti savo įgūdžius kitais, būti analitiškai mąstantis ir kūrybiškas. Vadinasi, globalizacija provokuoja priešintis siaurai apibrėžiamų kompetencijų ugdymui ir reikalauja vis labiau svarstyti apie analitiko, kūrėjo rengimą, o tai visiškai priešinga standartizacijai. Be to, viena vertus, šalys integruojasi, kita vertus, didėja atotrūkis tarp išvystytų ir mažiau išvystytų šalių dėl skirtingo ekonomikos augimo ir dėl to didesnių investicijų į švietimą jį modernizuojant, lygiai kaip ir didėja atotrūkis valstybėse tarp privataus ir valstybinio sektoriaus. Vadinasi, integracijos procesas, kuriame migruoja ir žmonės, ir idėjos, leidžia atsirasti vis didesnei kultūrų įvairovei, kartu jis skatina kultūrinę fragmentaciją, selekcionavimą, marginalizavimą, o besiplečiantis heterogenizacijos procesas bandomas suvaldyti ir apriboti dirbtinai palaikant norimą visuomenės struktūrą, atskiras homogeniškas grupes.

Globali politika daugelio tyrėjų interpretuojama kaip valstybių unifikavimo politika. Tai postmodernios ir kartu naujų režimų ženklu pažymėtos visuomenės politika, kurioje kokie nors stacionarūs valstybiniai svertai yra nefunkcionalūs, nes juos nuolat reikia koreguoti reaguojant į aplinkinius įvykius, o integracija į tarptautinius ir pasaulinius tinklus silpnina nacionalines politikas bei nacionalines švietimo

politikas. Taip svarsto kairuoliškos pakraipos teoretikai, nors jiems ne visi pritaria. Pavyzdžiui, Yeates šiai pozicijai prieštarautų, nes, anot jos, „nėra tokio tarptautinio mechanizmo, kuris užtikrintų išsipareigojimą šiai privalomybei pasauliniu mastu“ (Yeates, 2001, p. 125). Morrow ir Torres šiai valstybių unifikavimo nuomonei taip pat priešinasi, manydami, kad nacionalinė valstybė išlieka, bet kelia klausimą, kokia ji: bejėgė ir be galių ar stipri ir nepriklausoma? (Morrow, Torres, 1999, p. 36).

Valstybė globalizacijos procese tarsi silpnėja, o ypač vykdant neoliberalistinę politiką, tačiau, anot minėtųjų teoretikų, taip atrodo tik iš pirmo žvilgsnio. Valstybė, subsidijuodama įvairias korporacijas, daro nepaprastai didelę įtaką jų veiklai. Taigi valstybės galia didėja ir gali būti palyginama net su militarizmu. Tokią nuomonę išsako švietimo problematiką analizuojantys R. A. Morrow bei C. A. Torres (1999), pritardami N. Chomsky'io (2006) svarstymams institucijų autonomijos silpnėjimo klausimu. Panašiai asmeninės ir institucijų autonomijos silpnėjimo tendenciją išvelgė D. Schugurensky's, pabrėždamas valstybės galią, vykdomą kontrolės mechanizmus įtraukiant į švietimo ir ypač universitetų gyvenimą (Schugurensky, 1999, p. 300–301). Jis, skirtingai nei Morrow ir Torres, remiasi M. Weberio apibūdintu institucijų autonomijos mažinimu, naudojant valstybinę kontrolę. Autonomijos fikcija dar akivaizdžiau išskleista M. Foucault (1998) disciplinavimo teorijoje. Tai gana skirtingi socialinių teorijų autoriai: Weberis, Foucault ar Chomsky's, numatė dvikrypčius valstybinės politikos, iš to skaičiaus švietimo politikos, procesus, kai didesnės autonomijos suteikimas institucijoms yra tik dalis kur kas sudėtingesnio

proceso. Realiai valstybės galia institucijoms stiprėja. Kita vertus, valstybė tampa vis labiau priklausoma nuo tarptautinės erdvės, taigi praranda savitumą, pakludama galingesnių valstybinių, tarpvalstybinių ar viršvalstybinių susivienijimų reikalavimams.

Truputį kitaip į nacionalinio ir supranacionalinio švietimo problemas žvelgia J. Samoffas, jis mano esant tarptautinio bendradarbiavimo ir užsienio fondų panaudojimo pavojų. Užsienio fondai, keldami savo tikslus ir reikalavimus, verčia vietas valdžią būti atsakinga už tų tikslų įgyvendinimą, o jie gali būti visiškai neadekvatūs tų šalių specifikai, poreikiams, interesams. Autorius sako: „Ne be tokių terminų, kaip antai kooperacija, bendradarbiavimas, įgalinimas praktikoje funkcionuoja veiklos, skirtos sumažinti vietos valdžią ir iniciatyvas. Išorinius sprendimus pakeičiant lokalia autonomija, nutinka taip, kad vietos galia yra redukuojama, o ne kuriama“ (Samoff, 1999, p.74). Taigi tikslai, kurie pasiekiami vykdant tarptautinę veiklą pagal tarptautiškai iškeltus tikslus, nebūtinai teikia valstybei reikiamą naudą, juoba kad tą naudą švietimui yra labai sunku pamatuoti. Visi siekiai sukurti labai tikslus ugdymo kriterijus, pasiekimų reikalavimus, egzaminų testus, kurie tuoj pat keičiami pagal naujus tarptautinių organizacijų reikalavimus – užtikrina grandininę edukacinių veiksmų seką, tačiau ar tai kiek nors padeda švietimo plėtotei – abejotina.

Atvira ir paslėpta švietimo ideologija

Valstybė vadovaujasi savo politika, kurią lydi oficiali ir paslėpta ideologija. Ideologija, anot S. Žižeko, šiandienos pasaulyje

„gali reikšti bet ką – nuo kontempliatyvaus požiūrio, kurio laikantis nesuvokiama priklausomybė nuo socialinės realybės, iki įsitikinimų, skatinančių veikti, nuo nepakeičiamos terpės, kurioje individai realizuoja savo priklausymą socialinei struktūrai, iki klaidingų idėjų, įteisinančių dominuojančią politinę galią“ (Žižek, 2005, p. 710). Žižekas mano, kad kiekvienos ideologijos inversija yra ne mažiau ideologinė, o ji veikia „kaip generuojanti matrica“ tarp to, kas regima ir neregima, įsivaizduojama ir neįsivaizduojama. Visais atvejais esame jai pajungiami, net ir tais atvejais, kai bandome nuo jos atsiriboti.

O švietimo politikos tyrėjas P. Trowleris pateikia klasikinį A. Hartlejaus adaptuotą požiūrį: „vertybių, idėjų ir įsitikinimų dirbtuvės, kur yra sprendžiama, kokie keliai geriausi organizuoti socialinį gyvenimą ir kaip ištekliai turi būti panaudojami siekiant norimų tikslų. Šios dirbtuvės veikia kaip gairės ir kaip elgesio vertintojai“ (Trowler, 2003, p. 103).

Šiuo metu joks švietimo diskursas negali išvengti ideologijų temos: ideologijos ne tik pateikia vienokios ar kitokios politikos idėjų paketą ir įgyvendinimo būdus, bet ir jas iškreipia, taigi, kalbant apie švietimą, iškreipia visus tyriausius švietimo tikslus, vertybes, idėjas, juos pritaiko savo tarnystei. Viena vertus, ideologijos puikiai padeda skleisti demagogiją, kita vertus, „politinės ideologijos yra ir atstovaujamos demokratijos pagrindas“ (Jokubaitis, 2009, p. 237). Ideologijos, kurios reiškiasi ne tik vietiniu, bet ir tarptautiniu lygiu, deklaruodamos demokratijos sklaidą ir kartu skleidamos demagoginio bei manipuliacinio pobūdžio veiklą, negali pakeisti savo chameleoniško pobūdžio. Tačiau jos gali būti atpažįstamos, svarstomos, o jų pasek-

1 lentelė. *Ideologijos (pagal Trowler, 2003, p. 118, 120)*

<i>Politinė ideologija</i>	<i>Švietimo / ugdymo ideologija</i>	<i>Sąsajos</i>
Socialdemokratija	Progresyvizmas	Pabrėžiama asmenybės raida ir socialinė kooperacija
Neokonservatyvizmas	Tradicionalizmas	Pabrėžiama tvarka, hierarchija ir kultūrinis perdavimas
Neoliberalizmas	Verslumas	Pabrėžiamas kompetentingumas rinkoje individualiu ir tarptautiniu lygiu
Marksizmas, feminizmas ir kiti konfliktų teorijos modeliai	Socialinis rekonstrukcionizmas	Pabrėžiama galių šioms marginalioms grupėms suteikimas ir <i>status quo</i> galių tarp interesų grupių persikirstymas

mės prognozuojamos. Ir valstybei tenka didelis vaidmuo, svarstant jos galimybes užtikrinti teisingumo principais pagrįstą žmonių ir atskiro individo gyvenimą, vienaip ar kitaip reaguojant į lokalius ir globalius iššūkius, prisiimant atsakomybę už kurios nors ideologijos palaikymą.

Argumentuota valstybės reikšmės tokių liberalistinių idėjų, pavyzdžiui, autonomiško individo sąmoningumas (deliberalizavimas), akivaizdoje kritiką pateikia M. Walzeris, ginčijantis liberalistinę stipraus individo ir silpnos valstybės politiką ir iškeliantis valstybės reikšmę šiuolaikinėje multikultūrinėje ir pliuralistinėje visuomenėje, kuri turi būti pirmoji, artimoji priebėga nuo globalizacijos, niveliacijos ir internalizacijos pavojų ir ypač siekiant „atlyginti patiriantiems nelygybę, atsirandančią dėl skirtingų grupių stiprumo ir silpnumo ir dėl jų tarptautinės hierarchinės tvarkos“ (Walzer, 2005, p. 87); to tikrai negali išspręsti liberalistinė „silpnos valstybės“ politika. Išreikšdamas kai kuriuos sentimentus komunitarinei politikai, Walzeris orientuojasi į socialinę demokratiją. Pirmiausiai jis yra itin kritiškas liberalų požiūriui į politinį švietimą; jie teigia, kad čia labiausiai pasi-

reiškia indoktrinacija, todėl politinis švietimas turi būti rezervuotas, taip pat teoretikas kritiškas ir kitiems sąmoningumo užtikrinimo segmentams. Politinis švietimas, be abejonės, gali padėti indoktrinacijai, kaip kad vyko komunistinio auklėjimo laikais, tačiau politinio sąmoningumo neugdymas taip pat nėra pateisinamas (Walzer, 2005, p. 92–93). Tokio sąmoningumo, kuris yra palydimas visų kitų liberalų propaguojamų procesų: organizacijų kūrimas, mobilizacija, pasirodymai, debatai, rinkimų kampanijos, lobizmas, fondų steigimas ir pan., anot Walzerio, tai tik dar viena ideologijos forma, nieko bendro neturinti su žmonijos gerove, pilietine bendruomene, veikia padedanti kurti verslo elitą.

Švietimo, kaip ir viso socialinio gyvenimo, yra oficiali politika ir ideologija bei paslėpta ideologija. Politinių ideologijų: socialdemokratinės, neokonservatyviosios, neoliberalistinės ir nemarksistinės / feministinės) ir švietimo ideologijų (progresyvizmo, verslumo (angl. k. *enterprise*), tradicionalizmo, socialinio rekonstrukcionizmo) priklausomybė parodoma 1 lentelėje.

Trowleris šiose ideologijose išvelgia daug paradoksų, tiksliau deklaracijų, ku-

rios niekaip negali būti įgyvendinamos, pavyzdžiui, konservatorių siekis stiprinti, efektyvinti švietimą, palaikant globalios rinkos plėtrą, o kita vertus – laikytis gana senamadiško ugdymo turinio ir metodų; arba liberalų skatinimas plačiau bendradarbiauti įvairiose ugdymo proceso veiklose, o kita vertus – didinti finansinės kliūtys.

Tiesa, Trowleris mano, kad kartais švietimo politikoje oficialioji ideologija yra patraukiama į šalį, jei švietimo politikai tuo metu ji yra nenaudinga. Tada reiškiasi paslėptoji ideologija, kuri veikia kaip nematomas mechanizmas. Tokia ideologija reiškiasi per ugdymo turinį, bendrąsias programas, įvairias instrukcijas mokytojams ir drausmės reikalavimus mokiniams. Ji gali būti siejama su Foucault aprašytu tiesos monopolio palaikymo režimu, kurio tikslas – produkuoti ir perduoti patikimas žinias ir užtikrinti socialinę reprodukciją (Foucault, 1972; Duoblienė, 2009). Dauguma teoretikų vis dėlto mano, kad neoliberalistinė ir neokonservatoriška politinė ideologijos greičiau ir atviriau vykdo reprodukcinę politiką socialinių klasių stratifikacijai užtikrinti. Kai kuriais atvejais šalia atviros politinės ideologijos taikoma paslėpta ideologija, kuri mokyklos lygiu realizuojama kaip *hidden curriculum*. Šis terminas turi negatyvią konotaciją. McLarenas teigia, kad „paslėptos programos siejamos su apibūdintais mokymo proceso pasiekimais....<...> tai yra dalis biurokratinio ir vadybinio mokyklos „presingo“ – suvienyta jėga, kuri priverčia ir pačius moksleivius palaikyti dominuojančias ideologijas ir praktikas, siejamas su autoritetais, elgesiu, morale“ (McLaren, 2007, p. 212). Paslėptos programos skirtos norimai socialinei sąrangai kurti ar tokiai sąrangai, kuri jau sukurta ir esanti patogi

reprodukuoti reikiamą individų tipą. Todėl paslėptos programos užtikrina tam tikrą žinių ir elgesio konstravimo paketą, tačiau tai nėra skirta ugdymo turinio esmei suvokti, plačiai dalykinei kompetencijai ir jai ugdyti. Kitaip tariant, ugdytojai nesigilina į tai, ką perduoda, koncentruodamiesi į tai, kaip geriau perteikti jau numatytą turinį. Apple'as *Hidden Curriculum* realizavimą apibūdino kaip visus klaseje egzistuojančius kontrolės procesus, skirtus tam tikram moksleivio modeliui ugdyti. Jis juos siejo su *reskilling* (gebėjimų dauginimo) ir *deskilling* (gebėjimų smulkinimo) procesais (Apple, 1995). Tokiam moksleivių ugdymo būdai nereikia mokytojo kūrybiškumo ir analitikos, mokytojas atlieka tik jam nurodytas funkcijas, kurios neturi nieko bendro su vaiko asmenybės ugdymu, o atvirkščiai – užtikrina jos ribojimą. Mokytojai, nė patys to nežinodami, tampa tokių režimų palaikančių programų vykdytojai. Kaip puikiausią tokios programos funkciją tradiciškai autoriai pateikia sekizmą, kai yra sakoma, kad berniukai turėtų būti akademiniam gyvenime aktyvūs, o mergaitės pasyvesnės, kartu berniukai mokomi didesnės nepriklausomybės nei mergaitės. Taip formuojamos tam tikros nuostatos ir elgesys, neteikiant dėmesio lyčių analizei, kritikai. Teorinis ir analitinis ugdymo aspektai pakeičiami praktiniais, kurie iš principo nėra blogis, tačiau, kai ta praktika pagrįsta netinkamomis (siauriems interesams atstovaujamos) nuostatomis, ugdymas tampa negatyvia, asmenį žlugdančia veikla.

Tačiau, anot P. McLaren, paslėptos programos gali būti panaudojamos ir pozityviems tikslams. Tai priklauso nuo to, kokios nuostatos slypi po ugdymo turiniu. Be to, susiprasti, kokios tos nuostatos ir

kam jos tarnauja, gali tik kritiškai, supratin- gi mokytojai, gebantys atpažinti sukurtus ideologinius konstruktus ir jų panaudojimo tikslus.

Socialinis teisingumas ir švietimo dalyvio įgalinimas

Pastaraisiais dešimtmečiais iš švietimo politikų reikalauta iškelti socialinį teisingumą kaip esminę švietimo nuostatą. Šiandien švietimo politikoje vis dažniau vartojamas socialinį teisingumą geriausiai išreiškiantis ugdytinio *įgalinimo* terminas. Įgalinimas yra demokratijos ir pilietinės visuomenės kūrimo instrumentas. Įgalinimas yra itin svarbus, svarstant švietimą ir ugdymą iš liberalistinės pozicijos, bet apie įgalinimą daug kalbama ir kitu – kritinės pedagogikos požiūriu. Nors abu požiūriai sutampa, šiuo terminu reiškiamas skirtingas turinys. Neomarksistinės orientacijos teoretikai pirmiausia siekia įgalinti tas grupes, kurios yra marginalizuojamos, taigi orientuojantis į socialinio teisingumo ir lygybės užtikrinimą, o liberalai siekia įgalinti kiekvieną asmenį kovoti už save, savo vietą „po saule“, be abejonės, nepamirštant ir kovos vardan pilietinės visuomenės.

Anot kritinės pedagogikos atstovo McLaren, „įgalinimas reiškia ne tik pagalbą moksleiviams suprasti ir įsipareigoti aplinkiniam pasauliui, bet ir suteikti jiems galimybes praktikuoti narsą, kuri reikalinga esant progai keisti socialinę tvarką“ (McLaren, 2007, p. 211). Modernūs mąstytojai pasiskolina neomarksistines priemones ir apsiginkluoja aristoteline samprata apie būtiniausias vertybes, tarp kurių – narsa. Būtent narsa švietime buvo daugelį metų pamiršta, o sovietinėje ideologijoje ji buvo pakeista pseudonarsa,

reikalinga tik ideologinei tarnystei. Anot C. O'Hanlono, marksistinėje įtakoje buvęs J. Habermasas, vėliau tapęs vienu iš kritinės pedagogikos autoritetų, kurdamas savo socialinio aktyvumo (komunikatyvaus veiksmo) teoriją, kritinį pagrindimą skolinosi iš Aristotelio (O'Hanlon, 2000, p. 150). Taigi narsos, kaip vertybės, neatšiejamos nuo praktinio veiksmo, įtrauktis į kritinės pedagogikos ideologiją ir socialinio teisingumo sampratą, neatsitiktinė. Pagrindinis asmuo, mokant narsos, yra mokytojas. Narsą rodyti ir jos mokyti gali jaunatviškas ir entuziastingas mokytojas, o kita vertus, – subrendęs. Visais atvejais mokytoją reikia parengti suprasti galios/ žinojimų santykį bei jo analizės teorijas, kurios padėtų aprūpinti studentus įvairiomis jų įgalinimo priemonėmis. Kitaip sakant, mokytojų pareiga yra ne pateikti bendruomenines „tiesas“, o gebėti žinias ir tiesas vertinti pagal tai, kiek jos yra indoktrinuojančios ir kokias tikslais naudojamos. Žinios ir žinojimas (gebėjimas disponuoti žiniomis) padeda susiorientuoti socialinėje tikrovėje ir leidžia suprasti esamus socialinius konfliktus ir kaip juos galima spręsti, koku mastu reikia įsiliesti į aktyvų dalyvavimą ir koku būti stebėtoju, reflektuotoju.

Liberalistinės ideologijos įgalinimo samprata skiriasi. Įgalinimu laikoma imitaciniai rinkimai, balsavimai, debatai ir pan., ilgainiui per imitacines veiklas išmokantys asmenius būti pilietiškus, dalyvauti politinėse organizacijose, lyderiauti ir būti pajėgius dalyvauti konkurencijoje laisvos rinkos sąlygomis. Neabejotina, kad tai išties yra įgalinimo priemonės. Skirtingų ideologijų atstovus skiria tik tikslo klausimas: įgalinimas kovoti kiekvienam už save ir konkuruoti, suteikiant visiems ly-

gias starto sąlygas, ar įgalinimas kovoti už socialinį teisingumą visiems ir visada. Kita problema, kad ir socialiniam teisingumui pagrįsti būtų rasta skirtingų nuomonių.

Socialinio teisingumo teorijų ištakos tik kai kuriais aspektais yra siejamos su klasikinio liberalizmo tradicijomis; tradiciškai – tai kairiosioms ideologijoms priskiriama vertybė. Pastarieji, šalia socialinio teisingumo vertybės dar vardija lygybę, solidarumą, nelygstamą individo vertę, neatsižvelgiant į nuo jo (jos) galios ir turto cenzą. Visos demokratinės visuomenės, kad ir kokia būtų jas grindžianti ideologija, deklaruoja socialinio teisingumo politiką, tačiau socialinis teisingumas traktuojamas ir užtikrinamas skirtingai: liberalams svarbiausias rodiklis yra asmens autonomija ir pasirinkimo laisvių suteikimas, tikint, kad individas pajėgia daryti racionalius sprendimus vadovaudamasis savo individualiu protu ir sąžine; konservatoriams socialinis teisingumas neatsiejamas nuo moralinio teisingumo, dorybių etikos ir bendruomeninių idealų, o kairuoliškas teisingumas neatsiejamas nuo socialinių klasių problemų analizės ir tų klasių reproduktivumo bei galių santykių analizės. Pastaroji pozicija dėl savo įsitikinimų dar vadinama naujuoju humanizmu, aktyviai pasisakančiu prieš socialinio teisingumo pažeidimus įvairių socialinių grupių atžvilgiu.

Šiandien visos politinės, o ir švietimo ideologijos, kovodamos už socialinį teisingumą, svarsto, kaip jis gali būti užtikrinamas švietime, kokios jo išraiškos, rodikliai, kas lemia vieno ar kito rodiklio atsiradimą ir kaip jis yra matuojamas. Ypač išsiskiria kritine teorija grįstas požiūris, savo dėmesį sutelkiantis į švietimo kalbos kodų vartojimą ir per juos laiduojamą galių santykių legitimavimą, prisidedantį prie socialinės

nelygybės didinimo. Neoliberalios orientacijos teoretikai skatina svarstyti socialinio teisingumo galimybes švietimo decentralizavimo, galių perskirstymo, marketizavimo bei vartojimo laisvių didinimo aspektu, taip siekiant užtikrinti švietimo pažangą. O skirtingos prigimties ideologijos: neoliberalizmas ir neokonservatyvizmas švietimo politikoje tampa viena kitos ramsčiu, ypač sutariant dėl privataus kapitalo, iš dalies kuriančio sąlygas ir elitariniam švietimui palaikyti.

Posovietinių šalių švietimo kaitos specialistai, svarstydami socialinio teisingumo ir lygių galimybių perspektyvą, mano, kad politikams labiausiai turėtų rūpėti perėjimas nuo struktūrinių priemonių prie funkcinių ir užtikrinti kiekvieno individualias reikmes, įvairių tikslinių grupių poreikius ir kintamus visuomenės poreikius (Rado, 2001). O to įgyvendinimas priklauso nuo ideologinių nuostatų (egalitarinių, elitarinių, laisvos rinkos, liberalių) ir būtent paskutiniosios, anot Rado, leidžia derinti socialinius ir darbo rinkos rezultatus, pirmenybę teikiant funkcinėms politikos priemonėms.

Lietuvos švietimo politikų reakcija į globalius procesus

Globalizacijos įtaka juntama visose valstybėse ir, žinoma, neaplenkia Lietuvos. Kaip Lietuvos švietimo politikai ir specialistai reflektuoja globalizacijos proceso juntamas pasekmes Lietuvoje? Kokios laikosi filosofijos ir politikos? Kokiais vadovaujasi orientyrais?

Galima vardyti daug dokumentų, kurie Lietuvoje buvo priimti atkūrus nepriklausomybę ir įstojus į Europos Sąjungą bei įsiliejus į įvairių tarptautinių organizacijų

tinklą. Bandyta reaguoti praktiškai į visus iššūkius, apie kuriuos kalbėta platesniu kontekstu: mokymasis visą gyvenimą (MVG), suaugusiųjų ugdymas, kompiuterinis raštingumas, darni plėtra, mobilumas, ankstyvasis užsienio kalbų mokymas, tarpkultūrinis ugdymas ir kt., bandyta išsiklausyti į Pasaulio banko, OECD, UNESCO ir kitų ekspertų rekomendacijas (Švietimo ir mokymo sistemos modernizavimas, 2005). Tai, be abejonės, yra teisingas kelias, tačiau tokią politiką ir švietimo ideologiją, kuri akumuliuoja visas naujas siūlomas idėjas, nors kartais jos ir prieštarauja viena kitai, sunku kaip nors įvardyti. Švietimo kaitą pagal tai, į kokį socialinio kismo pobūdį yra orientuojamasi, galima priskirti prie *restitucinės, imitacinės, kontinuacinės ir inovacinės* (Šaulauskas, 2000). Vėliau jas savaip interpretavo Z. Norkus, Lietuvoje išvelgdamas restitucinį ir kontinuacinį, taip pat ir imitacinį socialinių transformacijų pobūdį, neatsiejamą nuo esamos politikos. Bėda ta, kad Lietuvoje nieko neturiama inovatyvaus (Norkus, 2008). Sociologas, aptardamas valstybių politikos transformacijas, teigia, kad Lietuvoje susiklostė itin netinkama inovacijoms rasti padėtis. Mat, iš pradžių Lietuvos nepriklausomybė buvo kuriama turint geresnes starto sąlygas nei kitose Baltijos valstybėse. Pasitikėta patogesne etniniu požiūriu padėtimi, radikaliu politinių jėgų pasikeitimu, į valdžią atėjus sąjūdžio iniciatyvinės grupės suformuotai Konservatorių partijai, tačiau, deja, labai greitai į politiką grįžo kairiosios jėgos, vėl stabdančios pokyčius (Norkus, 2008). Kitas ypatumas buvo tas, kad partijos vykdė tarsi priešingą savo nuostatomis reformų politiką, t. y. konservatoriai, siekiantys keisti seną tvarką, kai kuriais atvejais buvo stagnatoriškesni, nei social-

demokratai, o šie labiau atspindėjo jiems nebūdingą liberalistinę politiką, orientaciją į privatų kapitalą, rinką, tačiau tam pasitelkiant korumpuotus būdus, neskaidrias priemones. Demokratiniai procesai strigo ir vienu, ir kitų partijų valdymo periodais. Taigi suprasti, kokiai politinei ideologijai iš tikrųjų atstovavo Lietuvos valstybės vyriausybės institucijos, nors buvo kelios tradicinės partijos, nebuvo lengva. Jas atskirti pasidarė dar sunkiau, kai politinių judėjimų procesai pasuko nuo susipriešinimo prie koalicijų. Anot J. Dementavičiaus, tai prasidėjo 2000 metais, kartu su naujomis socialdemokratų nuostatomis, tuomet, kai „negatyvus diskursas radikalai pasikeitė ir į 2000 metų rinkimus eita su šūkiu „Veikime kartu“, iš esmės pripažįstant bendradarbiavimo su visomis partijomis galimybę“ (Dementavičius, 2008, p. 65). Procesą dar labiau apsunkino naujų populistinių partijų kūrimasis, skelbiant nepasitikėjimą valdžioje esančiais politikais ir taip siekiant kuo platesnio visuomenės palaikymo. Vis dėlto, nepaisant Lietuvos politinių ideologijų transformacijų, J. Dementavičius Lietuvos partijų veiklą vertina gana pozityviai, išvelgdamas jų vertybes ir politinius orientyrus bei manydamas, kad pagrindinė Lietuvos ideologija vis dar tęsia sąjūdžio idealus, atsiskleidžiančius posakiu „mes ne už tokią laisvę kovojome“ ir neleidžiančius susilpnėti demokratijos plėtojimo procesui. Taigi politologas tai, kas traktuojama kaip partijų krizė, politikos krizė, negebėjimas būti politikoje, paaiškina globalizacijos proceso pasekmėmis ir nenurimstamu Lietuvos piliečių poreikiu nesustoti, kovoti už geresnį valstybės gyvenimą, nes politikoje juntama, kad „plaukia galingas laivas“ (Dementavičius, 2008, p. 78). Jei ir yra manančių, kad politinės

partijos vertybių nebeturi, tai mokslininkas įrodinėja atvirkščią poziciją. Beje, gana panašią išvadą daro ir kiti partijų veiklos ir jų tapatybės tyrėjai (Ramonaitė, 2009).

Lietuvos švietimo politika, 1990 metais startavusi kaip itin atsakingai traktuojanti nacionalinio švietimo tikslus, o sykiu demokratines vertybes (Tautinės mokyklos koncepcija, 1988), ilgainiui pasirodė kaip aiškiai orientuota į tarnystę tarptautinėms organizacijoms, ekspertiniams tarptautiniams vertinimams, standartizacijai ir rezultatų vaikymuisi, o nacionalinė politika nebuvo pakankamai skaidri (Švietimo kaita 1988–2008, 2009). Nepriklausomo švietimo dvidešimtmečiui skirtoje konferencijoje, apibūdinant švietimo nueitą kelią, išsakyta daug kritikos. Priežasčių reikšti nepasitenkinimą būta ne viena: tai ir švietimo politikos nukrypimas į chaotišką administravimą, ir švietimo politikų neatsižvelgimas į kontekstą, nesupratimas socialinės kaitos procesų (Būdienė, 2009). Įpusėjus pertvarkai, kalbėti apie išskirtinius nacionalinius ypatumus, taip sureikšmintus tautinės mokyklos koncepcijoje, švietimo politikoje tapo nemadinga, išskyrus tuos atvejus, kai reikėdavo duoti ataskaitas apie švietimo būklės padėtį lyginamuoju aspektu. Žmonių gerovė, socialinis teisingumas, lygios galimybės visiems, deklaruojami kairuoliškų partijų, siejami su ugdymo pasiekimų standartizacija, būdinga dešiniuosios partijoms, ideologiškai buvo šioks toks nesupratimas. Galbūt nacionalinės švietimo politikos savitumo ir aiškaus požiūrio praradimą lėmė pastarojo dešimtmečio socialdemokratų laimimi švietimo ministro portfeliai. O kai apie nacionalinės politikos prioritetus ir švietimo pavojus 2009 metais pasisakyta dešiniųjų vyriausybės, nacionaliniai inte-

resai suskambo gana reakcingai, gal kiek ir senamadiškai, pavyzdžiui, grįžimas prie krikščioniškųjų vertybių ar konservatyvios šeimos politikos diegimo, užuot mokius lytinio švietimo, arba tautinio ugdymo įvedimas, užuot mokius tarpkultūriškumo. Taigi, politinės ir švietimo ideologijos buvo sunkiai atskiriamos, o švietimo filosofijos atpažinti taip pat buvo neįmanoma (Duoblienė, 2005). Pasisakymai, kad nėra švietimo metodologinių orientyrų, tapo vis dažnesni (Targamadzė, 2009). Pagrindinis švietimo dokumentas „Švietimo gairės“ (2003), numačiusios švietimo perspektyvas iki 2012 metų, buvo pakankamai gerai parengtas dokumentas, tačiau neišvengęs teorinių nesklaidumų ir pernelyg gero savo šalies potencialo ir perspektyvų įsivertinimo, teigiant, kad „švietimas savo paskirtį geriausiai atlieka, kai jo raida lenkia bendrąją visuomenės raidą“ (Švietimo gairės, 2003, p. 4.), o tai netruko sulaukti kritikos (Želvys, 2009). Jei švietimo kaita pateisino švietimo politikų lūkesčius, tai tik popieriniu variantu, pateikiant visuomenei puikius Lietuvos švietimo rezultatus (Kaip sekasi įgyvendinti valstybinės švietimo strategijos nuostatas?, 2007), tačiau neilgai trukus pradėta atvirai kalbėti apie švietimo nesėkmes: mokytojų autoriteto menkėjimą, mokinių iškritimą iš mokyklų ir socialinės atskirties didėjimą, tėvų nepasitenkinimą, mokytojų emigraciją, prastą aukštojo mokslo kokybę, mokyklos biurokratizavimą, šėšėlinį švietimą ir pan. O nauji dokumentai skelbė mokyklų ir mokytojų autonomijos didinimą, socialinę ir psichologinę pagalbą moksleiviui, mokytojų kompetencijų kėlimą, naujų programų atnaujinimą į pagalbą mokytojui, pasiekimų aprašus (standartus), kurie leistų geriau rengti moksleivius ir baigiamųjų egzaminų

testus, užtikrintų skaidrų stojimą į aukštąsias mokyklas.

Taigi senoji puikavimosi paviršiumi politika, primenanti sovietinius laikus, pasirodė esanti gaji. Jos nepajėgė išguiti nei kairiosios, nei dešinėsios ideologijos. Tokią Lietuvos švietimo situaciją taikliai apibūdino R. Želvys, išvelgdamas visų posovietinių šalių mentaliteto savitumą, specifinį socialinį ir politinį kontekstą (Želvys, 2009). Kitaip tariant, traumos nepagydytos, kaip ir neatsakyta žalingų socialinių ir politinių įpročių. Be to, šiame kontekste buvo išauginta visa karta edukologijos specialistų, kurių diskurso specifika pasižymėjo ta pačia tuščiažodžiavimo mokykla, kuriai prigijo T. McLaughlino pavartotas terminas „edutauškalai“ (McLaughlin, 1997). Negaluojanči pasirodė ne tik švietimo politika, kuri, kaip kad mano E. R. House'as, pasimeta ideologijose ir daro nepamatuotus sprendimus, laikydamosi vieno kriterijaus – švietimo produktyvumo (House, 2000), bet ir švietimo specialistų, kurie kompetentingai išlietu į švietimo politikos formavimą, rengimas. Be abejonės, neturėtume „edutauškalų“ grupei priskirti Lietuvos pedagogikos, vėliau pavadintos edukologija, klasikų: prof. L. Jovaišos, prof. B. Bitino ir jų pirmtakų. Jų indėlis į edukologijos plėtotę ir švietimo problemų sprendimą – nepamainomas. Tačiau bendriausiu požiūriu situacija jų idėjų sklaidai pasirodė nepalanki: tradicionalizmo ideologija, paveikta liberalistinių idėjų ir progresyvizmo „šešėlio“, nes jam nebuvo leista Lietuvoje kaip nors ryškiau išsiskleisti, galiausiai feministinio bandymo apeliuoti į socialinį teisingumą ir didesnę emancipaciją, apgaubtą dargi globalizacijos „skraiste“, švietimo specialistus ir politikus įspraudė į tuos darbinio režimo

rėmus, kurie nekelia kokių nors didesnių pavojų, nes dažniausiai naudoja tik vieną švietimo politikos funkciją – administravimą, pamirštant analizę ir ją pagrįstą strategavimą. Moralinis įsipareigojimas dirbti valstybei ir jos švietimo labai tapo tik deklaratyviu performansu. Siekiant išvengti galių persikirstymo, kuris nežinia ką atneš švietimui, buvo priimta pernelyg atsargi, galiausiai daugeliu aspektų išryškėjusi kaip „trypčiojimo“ vietoje pozicija. Prisimenant Dementavičiaus alegorijas, galima sakyti: „galingas laivas plaukia.“ Deja, bent jau švietime visą dvidešimtmetį jo kryptis buvo gana miglota. Ir tai susisieja su globalizacija, kaip nežinomos krypties procesą apibūdinančiais P. Haydenu, C. el-Ojeili'iu. Jie, perfrazuodami Z. Baumaną (2002) mintį, kad globalizacija sukelia „slystančio iš rankų“ pasaulio įspūdį, kai reikalus tvarkant nėra jokio centro ar valdymo pulto, naudoja skrydžio lėktuvu, kuriame nėra piloto, alegoriją (Hayden, el-Ojeili 2009). Atrodytų, Lietuva yra ta žemė, kurioje išryškėja globalizacijos ypatumai pačiu keisčiausiu būdu: ne tik todėl, kad sąlygos diktuoja naują socialinę politiką, bet ir todėl, kad Lietuvos švietimo formuotojai atrodo nenemato, kad „lėktuvus skrenda be piloto“, taigi tuo ir nesirūpina.

Ateities prognozės: tarp deklaracijų ir realybės

Akivaizdu, kad stiprėjant globalizacijai Lietuva vis labiau įsitraukia į tarptautinius tinklus, patiria supranacionalinių švietimo galių įtaką, todėl akivaizdžiai juntamas aiškesnės Lietuvos švietimo politikos poreikis, atskiriant tai, kas Lietuvai naudinga, nuo to, kas pražūtinga, nes dviejų dešimtmečių švietimo politikos rezultatai

rodo gana skirtingų kryptių sprendimus, labiau imitacinius nei efektyvius, reikalingus Lietuvos ateičiai švietimo politikų veiksmus (Duoblienė, Bulajeva, 2009).

Ko galima tikėtis iš dabartinės, naujai veikiančios valdžios: konservatorių ir liberalų koalicijos? Neabejotinai – permainų. Ir tai parodė jau prasidėjusi aukštojo mokslo pertvarka. Tačiau čia kyla ir klausimų, pavyzdžiui, kam skirta pertvarka: kapitalui, bankams ar elitui, kuris, postmodernioje kapitalistinėje visuomenėje taip pat neatsiejamas nuo bankų, o gal visuomenės gerovei? Įsiklausant į švietimo kritikų balsą, būtų galima atsakyti, kad pertvarka padės pirmiausiai atskirų interesų grupių galiai bei kapitalui gausinti, konkurencijai stiprinti ir masiniam nekokybiškam švietimui plėtoti. Tačiau, galvojant apie tai, kad esame ne tipiška Vakarų valstybė, o posovietinių valstybių grupei priklausanti savitos politinės transformacijos visuomenė, galima tikėtis ir visai kitų pasekmių. Juk Lietuvoje daug kas vyksta kitaip, nei sveiku protu prognozuota. Taigi ir jau gerokai nuvalkiota citata „švietimas savo paskirtį geriausiai atlieka, kai jo raida lenkia bendrąją visuomenės raidą“, pagaliau gali tapti realybe, kaip samprotauja V. Būdienė (2009), tik nuogaustaudama, kad didėjanči švietimo kontrolė, ryškėjantis asmens autonomijos ir teisių nepaisymas neatsiskleisčių blogąja, išvirkščiąja, demokratinei visuomenei pražūtinga puse.

Neomarksistinę ideologiją propaguojantys kritinės pedagogikos atstovai mano,

kad būtent jų siūlymai nesitaikstyti su esama švietimo padėtimi, būti kritiškiems, ugdyti mokytojų ir moksleivių pilietinį sąmoningumą ir aktyvumą gali padėti keisti visuomenę, užbėgant už akių globalizacijos proceso visa niveliuojančioms socialinėms transformacijoms (Hill, Boxley, 2007), taigi Lietuvos švietimo gairėse paminėtai ir iki šiol kartojamai ištarme dėl švietimo misijos būti socialinių pokyčių priešakyje, greičiausiai pritartų. Tai yra jiems suprantamas šūkis. Tačiau ką šis teiginys reiškia Lietuvos dokumentuose – sunku pasakyti. Viena iš interpretacijų, kad tai – Lietuvos švietimo ir ypač Lietuvos mokyklos, kaip kultūros nešėjos, kūrybiškumo dirbtuvių įgyvendinimo numatomas rezultatas, esamoje situacijoje neatrodo įtikinamas, nes kūrybinis potencialas kol kas nėra pakankamas. Taigi nedidelėms valstybėms, demokratijos naujokėms, tokioms kaip Lietuva, verta atkreipti dėmesį į pažangių valstybių švietimo teoretikų kvietimą imtis aktyvios pozicijos, tačiau aktyvumą suprantant kaip kritiškumą ir dialogą, sąmoningą švietimo krypties išivertinimą ir apdairų švietimo ateities formavimą, o ne neomarksistų ideologijai būdingus pasipriešinimo būdus, kurie, žvelgiant iš posovietinės, potrauminės šalies perspektyvos, atrodo perdėm radikalūs, nepamatuoti. Reikia konstatuoti, kad Lietuvai dabarties situacijoje labiau tiktų nuosaikesnis kelias, nesitikint didelio proveržio iki jos visuomenėje nebus subrandintas pakankamas kritiškumo ir kūrybiškumo potencialas.

LITERATŪRA

- Apple M.W. Education and Power. Routledge, 1995.
- Apple M.W. Between Neoliberalism and Neo-conservatism: Education and Conservatism in Global Context // Globalization and Education. Critical Perspective. Ed. by N. C. Burbules, C.A.Torres. New York, London: Routledge, 2000.
- Bauman Z. Globalizacija / pasekmės žmogui. Vilnius: Strofa, 2002.
- Būdienė V. Lietuvos švietimo kaita 1988–2008 metais ir edukologinis diskursas // Acta paedagogica Vilnensia, 2009, Nr. 22, p. 188–193.
- Chomsky N. Tikslai ir vizijos. Kitos knygos, 2006.
- Dementavičius J. Liaudies nublokšti: Lietuvos partijų vertybiniai tapatumai ir jų raida // Vertybių nykimas? Rimtas požiūris į atsakomybę. Vilnius: Demokratinės politikos institutas, 2008, p. 35–79.
- Duoblienė L. Foucault idėjų sklaida švietime: disciplinuojančios mokyklos demaskavimas // Problemos, 2009, Nr. 75, p. 44–58.
- Duoblienė L., Bulajeva T., Išvados // Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Sud. L. Duoblienė, T. Bulajeva, Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009, p. 253–267.
- Duoblienė L. Nykstanti ugdymo filosofija Lietuvoje: paradoksas ar norma // Acta paedagogica Vilnensia, 2005, Nr. 14, p. 67–76.
- Yeates N. Globalization and Social Policy. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2001.
- Jokubaitis A. Ideologijų pradžia ir pabaiga // Partinės demokratijos pabaiga? Politinis atstovavimas ir ideologijos. Sud. A. Ramonaitė, Vilnius: Versus Aureus, 2009, p. 226–248.
- Foucault M. Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas. Vilnius: Baltos lankos, 1998.
- Foucault M. The Archaeology of Knowledge. Pantheon Books. New York, 1972.
- Hayden P. and El-Ojeili Ch. Introduction: Reflections on the Demise and Renewal of Utopia in a Global Age // Globalization and Utopia. Critical Essays. Ed by P. Hayden and Ch. El-Ojeili, Palgrave Macmillan, 2009, p. 1–13.
- House E.R. Economic Change, Education Policy Formation and the Role of the State // Images of Educational Change. Ed. by H. Altrichter and L. Elliott. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2000, p. 13–20.
- Hill D., Boxley S. Critical Teacher Education for Economic, Environmental and Social Justice: an Ecosocialist Manifesto // Journal for Critical Education Policy Studies. 2007, Vol. 5, No 2, www.jceps.com/print.php?articleID=96
- Kaip sekasi įgyvendinti Valstybinę švietimo strategiją? Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2007.
- Lingard B. It Is and It Isn't: Vernacular Globalization, Education Policy, and Restructuring // Globalization and Education. Critical Perspective. Ed. by N. C. Burbules, C. A. Torres. Routledge. New York, London, 2000.
- Leišytė L. Globalizacijos įtaka Lietuvos aukštojo mokslo kokybei ir institucijų autonomijai užtikrinti: teritorijų persikirstymas ir masto kitimas // Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Sud. T. Bulajeva, L. Duoblienė. Vilnius: VPU Leidykla, 2009, p. 32–54.
- McLaren P. The Educational Researcher As Critical Social Agent: Some Personal Reflections on Marxist Criticism in Post – modern Times of Fashionable Apostasy // Multicultural Research: A Reflective Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation. Ed. by Grant C. A. Falmer Press, London, 1999, p. 168–198.
- McLaren P. Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of education, Pearson Education, Inc. (Fifth edition), 2007.
- McLaughlin T. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė. Kaunas: Kauno technologijos universitetas. 1997.
- Morrow R. A., Torres C. A. The State, Social Movement, and Educational Reform // Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres. Oxford: Roman and Littlefield Publishers, Inc., 1999, p. 91–117.
- Norkus Z. Koks kapitalizmas, kokia demokratija? Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2008.
- O'Hanlon C. Experts of the future? // Images of Educational Change. Ed. by H. Altrichter and L. Elliott. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2000, p. 146–159.
- Rado P. Švietimas pereinamuoju laikotarpiu. Vilnius: Garnelis, 2001.
- Ramonaitė A. Lietuvos partijų vertybinis žemėlapis: partijų elito nuostatų analizė // Partinės demokratijos pabaiga? Politinis atstovavimas ir ideologijos. Sud. A. Ramonaitė. Vilnius: Versus Aureus, 2009, p. 24–53.

Šaulauskas M. P. Socialinė kaita: metodologija ir bendrosios tendencijos // Socialiniai pokyčiai: Lietuva, 1992/ 1998. Vilnius, 2000, p. 9–37.

Švietimo gairės (Valstybinės švietimo strateginės nuostatos 2003–2012. Projektas), Švietimo kaitos fondas, 2002.

Švietimo ir mokymo sistemos modernizavimas. Vilnius: ŠAC, 2005.

Švietimo kaita 1988–2008 m. Mokslinė praktinė konferencija Lietuvos švietimo pertvarkos 20 metų sukakčiai paminėti. Vilnius: VPU leidykla, 2009.

Schugurensky D. Higher Education Restructuring in the Era of Globalization // Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres. Oxford: Roman and Littlefield Publishers, Inc., 1999, p. 283–305.

Samoff J. No Teacher Guide, No Textbooks, No Chairs: Contending with Crisis in African Education // Comparative Education. The Dialectic of the

Global and the Local. Ed. by R. F. Arnove, C. A. Torres. Oxford: Roman and Littlefield Publishers, Inc., 1999, p. 393–343.

Targamadžė V. Ateities mokyklos eskizo brėžtis: metodologinė įžvalga // Pedagogika. VPU leidykla, 2009, t. 95, p. 36–42.

Trowler P. Education policy. London and New York: Routledge, 2003.

Walzer M. Politics and Passion. Toward a More Egalitarian Liberalism. New Haven and London: Yale University Press, 2004.

Želvys R. Švietimo politikos kontekstas // Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2009, p. 13–32.

Žižek S. Viskas, ką norėjote sužinoti apie Žižeką, bet nedrįsote paklausti Lacano. Darbų rinktinė. Sud. A. Žukauskaitė. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla, 2005.

EDUCATION POLICY AND GLOBALIZATION: NATIONAL AND SUPRANATIONAL PECULARITIES

Lilija Duoblienė

S u m m a r y

The article analysis the problem of national education policy in the contexts of globalization, searching for the answer how much power has the state to protect national interests and to stand against the process of globalization, if is possible to combine national and supranational education policy and what is consequences of it for national education. Different points of view toward the influence of international organizations on national education, emphasizing their interest are analyzed, and then different educational ideologies in compliance with globalization and possibilities to ensure social equity are investigated. This analysis is linked with Lithuanian situation, trying

to find out the symptomatic of Lithuanian education policy. The article summarizes that Lithuanian education policy for many years had not clear direction and had balanced between national and international interests. Recently the direction is more obvious, but still eclectic, because it stresses the policy based on liberal education, though declares strategies toward conservative education for the strong state and at the same time claims neomarxist statements toward the reconstruction of the society.

Key words: education policy, globalization, national, supranational, Lithuania.

Įteikta: 2010 08 05

Priimta: 2010 10 02