

METODOLOGINIAI UGDYMO ASPEKTAI

Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai

Lilija Duoblienė

Docentė socialinių mokslų (edukologijos) daktarė

Vilniaus universiteto Edukologijos katedra

Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius

Tel. (8 5) 266 76 25

El. paštas: lilija.duoblienė@fsf.vu.lt

Straipsnyje analizuojama šiuolaikinės švietimo ir ugdymo problemos remiantis postmodernizmo filosofų (J. F. Lyotard'o, J. Derrida, R. Rorty, M. Foucault) ir ypač ugdymo filosofų (S. Parkerio, R. Edwardso, R. Usherio, P. McLaren, H. A. Giroux, P. Trowlerio) įžvalgomis. Iš postmodernios minties perspektyvos aptariami tokie ryškėjantys ugdymo ypatumai kaip reliatyvizmas ir neapibrėžtumas, ugdymo turinio sumaištis, naujas ironiškas žodynas ir autoritetų praradimas. Daugiausia dėmesio skiriama švietimo, kaip teksto ir naratyvo, sampratai atskleisti ir sykiu reflektuoti kalbinius švietimo žaidimus, siekiančius ideologinių tikslų. Analizuojant šiuolaikinius švietimo ypatumus, parodoma jų natūralus, organiškasis atsiradimas iš modernios gyvenimo sandaros, tų ypatumų teigiamybės, padedančios pašalinti švietėjų baimes dėl stabilumo neužtikrinančios ateities, jaunosios kartos rytojaus. Galiausiai bendrinama, kad postmodernioji mintis, besiskverbianti į švietimą, ne tik kelia abejonių dėl ugdymo, bet ir jas išsklaido.

Pagrindiniai žodžiai: postmodernizmas, švietimas, neapibrėžtumas, ugdymo turinys, tekstas, autoritetas.

Įvadas

Lietuvos ugdymo teoretikai jau antrą dešimtmetį sprendžia keblias situacijas, susidaranti dėl eklektiško ugdymo filosofijos taikymo. Retrospektyviai žvelgdami Lietuvos pedagogikoje galėtume atpažinti įvairias filosofines nuostatas: idealizmo ir neotomizmo (tarpukaris), marksizmo (sovietiniai metai), idealizmo (atkūrus nepriklausomybę) ir pragmatizmo bei socialinio rekonstrukcionizmo, vykdančių reformą. Tarp jų teorinėse ugdymo prieigose aptiktume ir kitų filosofinių mokyklų idėjų. Tokia įvairovė galime tik džiaugtis, nes

ji rodo, kokia turtinga švietėjų mokslinė patirtis, analizuojant švietimo problemas iš filosofinės perspektyvos ir atitinkamai tobulinant švietimą. Tačiau praeitis ir įgyta patirtis šiandien yra svarbi tiek, kiek ją galime pritaikyti sprendami opias dabarties problemas. Kaip galėtume ir turėtume interpretuoti ugdymą šiandien, kai susiduriame su sparčiais pokyčiais ir naujovių gausa, kai dažnas švietimo ar ugdymo kliuvinys yra įvairių nesuderinamų paradigmu eklektika viename švietimo dokumente ar rašte? Švietimo politikai ir dokumentų rengėjai siūlo gana kontroversiškas nuos-

tatas ir priemonės joms įgyvendinti: taikyti humanistinius principus, vaiko unikalumo sampratą, ir sykiu – iš principo prie to nederančius standartus, matuojančius ugdytinį; kalbama apie liberalumą ir kartu neat-sispiriama mėgavimuisi institucine galia; kviečiama laisvai interpretuoti tekstus, o paskui reikalaujama atgaminti universalias prasmes. Toks eklektiškų ir prieštarin-gų nuostatų derinimas dažną švietėją visiškai paklaidina, o labiau susipratusius – erzina ir provokuoja aktyviau pasisakyti už švie-timo aiškumą ir skaidrumą, dar kitus – už pastovias vertybes ir „tikrą“ realybės pa-žinimą. Norima gražinti tai, kas prarasta: objektyvumą, užtikrintumą, kontrolę, drausmę, pagarbą mokytojui. Kai kuriuos švietėjus eklektiškumas gaivina šviežio-mis idėjomis, neišbandytais naujovėmis ir neskaitina klausyti, ar tos idėjos yra sude-rinamos.

Tokią situaciją iš dalies galėtume api-būdinti kaip neapibrėžtumo, kitaip – post-modernią. Akivaizdu, kad šis „postmoder-numas“ Lietuvoje susiklostė ar gali būti išvelgiamas dėl per didelių tempų, peri-mant edukacines naujoves ir greičiausiai nevisiškai teisingo ir tikslingo jų taikymo. Situacija tokia, kurioje ne vienas nori susi-prasti ir susigaudyti. Dar prieš dešimt metų šio teksto autorei teko išgyventi didelį ne-rimą dėl M. Fullano siūlomos neapibrėž-ties, t. y. nuolatinio buvimo procese idėjos. Ar įmanomas toks ugdymo procesas? – tas klausimas provokavo gilintis į šiuolaikinių ugdymo filosofų darbus. Šiandien nerimo neliko. Matyt, natūraliai pasiduota tam neapibrėžties „gūsiui“, prie jo priprasta, o prielankumą naujovėms palengvino teori-nė pažintis su panašaus pobūdžio procesu

visame pasaulyje: švietimo politikos anali-tikų ir ugdymo filosofų darbai.

Šio straipsnio tikslas – analizuoti šiuo-laikinius pasaulyje ir Lietuvoje vykstan-čius švietimo ir ugdymo procesus iš post-modernios filosofijos perspektyvos.

Straipsnis grindžiamas teorinių išvalgų analize ir interpretacija, jas papildant em-pirinių tyrimų metaanalize.

Dabarties ugdymo ypatumai

Dabarties ugdymo ypatumais dažniausiai vadinami *neapibrėžtumas ir reliatyviz-mas* (tiesos, vertybių, pažinimo, vertini-mo), kurį paskatino mokslo revoliucija. Su tuo susijusi ugdymo *turinio sumaištis*. Ji atsiranda dėl naujų teksto perskaitymo būdų, naujų ugdymo prioritetų – kompe-tencijų ugdymo, naujų socialinių iššūkių, priklausančių nuo gyvenimo tempo kaitos ir „gimdančių“ nemažai aktualių temų, dėl naujų ideologijų ir globalios bei lokalsios politikos derinimo. Čia išryškėja naujos komunikavimo ir ypač kalbėjimo nuosta-tos – *ironija* ir jos lydima savirefleksija, taip pat įvardijamos dabarties ypatumais. Ir galiausiai dar vienas dalykas – *autori-tetų praradimas*, kurį švietimas išgyvena ypač skausmingai. Be šių ypatumų, žino-ma, yra ir kitų, kuriems šiame straipsnyje neskiriama ypatingo dėmesio, nors iš da-lies, kiek yra susiję su minėtaisiais, palie-čiami ir kiti švietimo bei ugdymo aspektai. Jie gali būti svarstomi įvairiais požiūriais. Filosofinis požiūris leidžia atlikti analitinį judesį, t. y. užčiuopti šių ypatumų sąryšį su kitais reiškiniais, švietimo problemas išskleisti socialinės Lietuvos ar pasaulio kaitos kontekste, svarstyti tai, kas bendra visam dabarties pasauliui.

Postmodernios ugdymo filosofijos atstovai R. Usheris ir R. Edwardsas svarsto, kaip pakito švietimo specifika šiandien. Ar ugdant suderinamos opozicinės nuostatos: individualizacija / socializacija, prievarta / liberalizmas, tikrovė / simuliacija, natūra / kultūra, mokymas / mokymasis, mokinys / mokytojas ir kt., t. y. tos opozicijos, kurios turėjo savo aiškias sampratas ir vietą švietimo bei ugdymo sistemoje ir daugiausia lėmė jų stabilumą. Postmodernistiškai nusiteikę švietimo teoretikai teigia, kad ir teorijoje, ir praktikoje opozicijų sintezė ar išgryninimas neįmanomas. Ryškėja natūralus situacijų ir ypač ugdymo situacijų, susijusių su opozicijomis, sudėtingumas. Visuomet yra tai, kas trukdo pasiekti užsibrėžtą tikslą, tai yra opoziciškumas. Viena vertus, tai gerai, siekiant rasti trukdžius, problemų priežastis, bet kita vertus – opozicijos yra kintančios, priklausančios nuo daugelio parametrų, todėl ir jų santykis įvairuoja, pasislinkdamas vienos ar kitos naudai arba jas sustatydamas greta, taigi pastovus jų santykis yra neužčiuopiamas. Visuomet, kai tik siekiama reiškinio komponentus sudėlioti į tam tikras „lentynėles“, išryškėja jų ambivalentiškumas. Tokia padėtis sunkina galimybę formuluoti aiškius ugdymo principus, tikslus, uždavinius. Bandomos įgyvendinti formuluotės taip ir lieka nepasiekiami idealai. Ir ne tik todėl, kad griežtos opozicijos tampa nebeįmanomos, bet ir todėl, kad visas mokslo, kaip ir mokymo, procesas kuriant ar perduodant žinias tampa didžiuoju naratyvu, kuriame kiekvienas dalyvaujantysis gali pasivadinti naratoriumi, savaip pasakojančiu istoriją (Lyotard, 1993).

Tai savo pavyzdžiais atskleidžia autorius Chris Husband (1993), tyrinėjęs mokytojų rengimo atvejį pagal Fullano modelį. Jo keturiais etapais nužymėtas modelis (iniciatyva, įgyvendinimas, tęstinumas, išvados), taikytas Rytų Anglijoje, sužlugo. Pagrindinė problema, sutrukdžiusi įgyvendinti šį modelį, – sklaida, kai išsiskiria koncepcijos supratimas, ją perduodant žemesnėms grandims: rengėjų direktoriams, mokytojams, mokytojų rengėjams.

Postmodernistai švietimo problematiką, kaip ir visų kitų socialinių sričių problematiką, pirmiausia sieja su kalbos vartojimu, jos daugiasluoksniškumu, žaismingumu, taip pat nepastovumu. Žodžių prasmė visuomet išslysta, kai tik norima ją pagauti. Tai gi dauguma postmodernistų išvalgų (pvz., J. F. Lyotard'o, J. Derrida) yra siejama su teksto kūrimo problematika ir jį skaityti būtina savirefleksija, o dalis (pvz., Foucault) su kitais socialiniais segmentais – ekonomika, kultūra, politika, atskleidžiant režimų praktikas ir galių santykius socialiniame gyvenime. Toks sąlyginis, bet jau literatūroje anglų kalba prigijęs postmodernizmo skirstymas į žaidybinių (angl. *ludic*) postmodernizmą ir kritinį (angl. *critical*) postmodernizmą atitinkamai turi atgarsių švietimo ir ugdymo filosofijoje, kai aptariama švietimo tekstų ir švietimo institucijų valdymo sistemų paskirtis (Edwards ir Usher, 1997; Zou ir Trueba, 2002). Kalbant apie švietimą, vis dėlto labiau išryškėja kritinio postmodernizmo reikšmė: net ir tais atvejais, kai svarstoma tekstų žaidybinis aspektas, siekiama pabrėžti, kokius socialinius santykius jie įteisina ir kaip svarbu mokėti tinkamai elgtis su švietimo tektais.

Reliatyvizmas moksle ir neapibrėžtumas švietime

Dabarties teoretikai diskutuoja apie subjektyvumą moksle, kuris skatina nežino-mybės, neapibrėžtumo sąvokų atsiradimą, aiškinant socialinio gyvenimo procesus. Kvestionuojant humanitarinių ir socialinių mokslų pretenziją į objektyvumą, ypač daug prisidėjo H. G. Gadameris, teigęs, kad joks mokslinis metodas negali atskleisti tiesos (Gadamer, 1988). Objektyvaus mokslinio metodo žlugimas taip pat siejamas su P. Feyerabendo ir T. Kuhno mokslo teorijomis, kurios griovė humanitariniuose moksluose nusistovėjusias pozityvistinės sociologijos ir filosofijos tradicijas (Welch, 1999, p. 27). Feyerabendo mokslo filosofija paneigė pirminio teiginio objektyvumą, nes kiekvienas pirminis mokslo teiginys yra tik tikėtinas arba viena iš nuostatų, kuria remiantis toliau konstruojamas mokslinis pažinimas; T. Kuhno svarstymai atskleidė, kaip kuriamos mokslo teorijos, kaip sąveikauja skirtingos paradigmos ir nuo kokių, kar-tais gana atsitiktinių veiksnių jų pripažini-mas priklauso (Kuhn, 2003). Nepaisant šių mokslo pamatus griaušančių pasisakymų, ugdymo mokslas plėtojamas savo ruožtu, tradiciškai, remiantis nusistovėjusias me-todais, o įsiklausymas į H. G. Gadamerio skelbiamas tiesas šį mokslą pasiekia kur kas vėliau. XXI amžius šioms išvalgoms jau yra atviras. Vadinasi, „ore pakimba“ ne tik kitų mokslų, bet ir edukologijos (ugdy-mo mokslo) metodo prieigos.

Gana įtikinamai skamba dar praeito šimtmečio antroje pusėje išryškėjusios kitokios prieigos prie humanitarinių bei socialinių mokslų ir ypač švietimo (edu-

kologijos) objektyvumo. Tai E. Shteiner, žymios teoretikės, svarstymai, kad tik fe-nomenologija leidžia edukologijai išlikti moksliskai, sutariant dėl objekto – ugdymo kaip fenomeno (Shteiner, 1986). Priešingu atveju, šios autorės manymu, edukologija, kaip mokslas, nustoja savo vertės, yra tie-siog švietėjiškas projektas, neturintis savo metodologinių prieigų skirtingai nei socio-logija ar psichologija, turinčios labai kon-kretų objektą – sociumą ar psichiką. Edu-kologijos objektas tradiciškai yra ugdymo procesas, t. y. slinktis, kurios naudingumą ir efektyvumą išmatuoti šiuolaikinių teori-jų akivaizdoje tampa utopiniu užmanymu. Ugdymo procesas vyksta daugelio veiks-nių aplinkoje, yra daugiamatis, taigi vi-suomet tikėtinas ir šalutinis poveikis, kurį suvokti ir nustatyti bus galima tik po kurio laiko. Vargu ar turėtume vienareikšmiškai įsiklausyti į šį E. Shteiner siūlymą, nors fenomenologiniam projektui atsiranda vis daugiau pritariančiųjų, tarp jų ir Lietuvo-je (ai) besidarbuojančių mokslininkų. Prie tokių gali būti priskiriamas A. Mickūnas (Mickūnas, 2008).

Postmodernistai svarsto paties moks-lo, kaip naratyvo ar kaip žinių įteisinimo priemonės, idėją (Lyotard, 1993; Foucault, 1998). Tikrovė, juolab ugdymo tikrovė, at-siranda kuriant tekstus (Usher ir Edwards, 1996). Svarstant teksto kūrimo, kaip in-dividualių minties konstrukto ir interpre-tacijų virtinės, situaciją, galima pasiremti Lyotard'o didžiojo pasakojimo idėja ir teigti, kad nėra nieko, kas būtų už to pasa-kojimo ribų.

Tyrėjas, kaip teigia šiuolaikinė herme-neutika, atsiduria pasakojimo viduje (Gal-laher, 1992). Tokioje situacijoje lemiamas

dalykas yra tyrėjo savirefleksija, nes nuolat aptinkamas vis kitas santykis su tekstu, kinta supratimas.

Klausimas, ar galima fiksuoti universalias tiesas, leidžiančias spręsti apie tikrovę, vis dėlto yra svarbus teoretikams ir kelia nerimą. Tikrovė permaininga, taigi tiesos užgriebiamos trumpam, momentiška. S. Parkeris mano, kad postmodernizmas neskelbia reliatyvumo universalizavimo. „Kol pasakojimų daugė yra kuriama, tik kai kurie iš jų pasirodys esą įtikinami pretendentai į tiesą, kai daugumai jų nepavyks rasti ko nors bendro su mūsų laikų pokalbiais“ (Parker, 1997, p. 155).

Reikia pabrėžti, kad reliatyvizmas, priskiriamas šiuolaikiniam pasauliui, negali būti tiesmukai siejamas su postmodernizmu. Reliatyvizmas yra iš dalies kito diskurso, t. y. diskurso, kuris ieško tikrovės pagrindimo už teksto ar konteksto, neutraliai ir nesuinteresuotai (Usher ir Edwards, 1996, p. 27), sąvoka. Postmodernizme toks santykis iš principo yra negalimas.

Pokalbiai arba naratyvai tampa pagrindine priemone postmoderniam asmeniui, kartu ir mokytojui, kurti ir perduoti dabarties tiesas. Tekstų gausa ir galimybės juos peržaisti leidžia kiekvienam būti aktyviu šiuolaikinio gyvenimo stiliaus kūrėju ir ieškoti naujų sampratų ir jų pateisinimo būdų. Todėl labai pasikeičia ugdytojo vaidmuo: jis turi prisiimti misiją ir atsakomybę kurti švietimo tikslus, vertybes, pasinaudodamas naujais švietimo naratyvais.

Kuriami nauji tekstai, o sykiu kaskart permąstomas ir asmeninis santykis su jais. Taigi vyksta nuolatinis savęs kūrimas. Jis pasireiškia ginčijant ir peržiūrint, visų

pirma, savo ir tik paskui – kitų tyrėjų ar ugdytojų prielaidas. Skaitydami postmodernios ugdymo filosofijos autorius – R. Edwardsą, R. Usherį, S. Parkerį – aptinkame jų pačių abejonę tuo, kad tai, ką jie kalba, nėra jų paties sugalvotas konstruktas arba žaidimas. Galima pateikti ir daugiau tokios savirefleksijos pavyzdžių, kai manoma, kad tiesos, per tą laiką, kol buvo sakomos, jau paseno ir reikalauja naujo paaiškinimo arba net paneigimo. Štai N. C. Burbules straipsnyje apie ugdymą lygiai taip pat suabejojama, ar autoriai, skleisdami savo postmodernistines idėjas, jas išreiškę, nepakeitė savo nuomonės (Burbules, 2000). Klausimas, kuriuo tarsi norėta pareikšti kritiką, bet iš tikrųjų įsitraukta į žaidimą, kai reflektuojami ir kvestionuojami bet kokie pagrindai ir iš jų kylantys teiginiai. Teorinių konstruktu prielaidų pastovumo principą ir nuostatas ginčijo ir kiti teoretikai, kurių negalime pavadinti postmoderniais, pavyzdžiui, K. R. Popperis, tačiau jam, remiantis fa-libilistine teorija, rūpėjo prieiti daugiau ar mažiau universalią tiesą (Popper, 1998), o postmodernistai tokių vilčių nepuoselėja. Čia ryškėja kita tendencija – tyrėją užvaldo farmakoniškas sindromas: pripažinti du priešingus teiginius vienu metu. Mat *pharmakon* graikų kalba reiškia ir nuodus, ir vaistus (Derrida, 2006). Tai mėgstamas ir postmodernizmo lektūroje kartojamas žodis. Burbules šią sąvoką pabando pritaikyti visam ugdymui įvardyti. O tai reiškia, kad ugdymas, viena vertus, siekia gydyti (tobulinti), bet tuo pačiu metu visuomet turi ir šalutinį poveikį, kuris gali būti apibūdinamas kaip nuodijantis (Burbules,

2000). Skamba gana negailestingai, kai edukaciją įprasta kildinti iš lotyniško žodžio *educō* (kelti aukštyn, vesti pirmyn).

Tokia užsienio švietimo tyrinėtojų laikysena gali būti įdomi ar net vertinga ir Lietuvos švietėjams. Lietuvos edukologai, besidomintys ugdymo filosofijos problemomis, nori objektyviai įvertinti situaciją (ugdymo tikrovę): išaiškinti ontologines ir epistemologines ugdymo prieigas, įvardyti prarastas ar būtinas ugdyti vertybes ir švietimą keisti pozityvia linkme. Vertėtų įsiklausyti į postmodernistų kvietimą išvelgti situacijų nevienareikšmiškumą ir pirmiausia pasistengti reflektuoti save. Taip bendruomenė bus greičiau atnaujinta, nes, neatsinaujinus pačiam, nedera rūpintis kitų atnaujinimu. Socialinė kaita kviečia keistis visus. Kaitos proceso pajauta leis kritiškai įvertinti norą „pagriebti“ ugdymo tikrovę, ją užfiksuoti ir planuoti, siekiant konkrečių standartų, tobulinti.

Nauja, su mokslo tiesų reliatyvumu ir subjektyvumu susijusi švietimo situacija neišvengiama. Švietimas ir ugdymas, vei-

kiamas mokslo naujovių ir mokslo filosofijos, tampa sudėtingas, sunkiai suprantamas ir valdomas. Postmodernistų teigimu, švietimas paveikiamas tokių socialinių fenomenų kaip neapibrėžtumas, kai esama neaiškioje situacijoje, netikrumas, kai išplėtotos informacinės technologijos sunkina tikrovės ir atvaizdų atskyrimą, neaiškumas, kai yra įvairių supratimų, nuomonių pliuralizmas.

Postmodernizmo įtaką švietimui gana schemiškai, nors taikliai parodo P. Trowleris, apžvelgdamas Anglijos reformų patirtį. Jis pateikia postmodernaus ugdymo lentelę (lentelė), kurioje išryškina esmines dabarties švietimo sistemos sankirtas su postmodernizmu.

P. Trowlerio pateiktos lentelės informacija yra iškalbi, vertinga, parodo, kaip esmingai keičiasi šiuolaikinis švietimas, ir akivaizdžiai atskleidžia jo perėjimą nuo visuotinai įteisintų struktūrų prie asmeninių sprendimų, asmeninio ugdytinio, kaip vartotojo poreikio, teigia fiksuotų tiesų ir turinio kritiką, prioritetu skelbia skirtingų

Lentelė. *Postmodernizmas ir ugdymas* (Trowler, 2003, p. 164)

<i>Dabartinė švietimo sistema (modernizmas)</i>	<i>Prieštaravimai postmodernioje visuomenėje</i>	<i>Tinkamesnė švietimo sistema</i>
Pasėnės, fiksuotas nacionalinių programų turinys	Kontrastas su pasirinkimais, siūlomais medijų bei populiariosios kultūros	Pasirinkimas, interaktyvumas, besimokančiojo naršymas internete
Žinios paskirstytos pagal lygius	„Aukštosios“ ir „žemosios“ kultūros jungimas, vertinimo standartų kvestionavimas	Ugdymas naudojant reklamą, švietimo žaidimai, medžiagos pateikimas daugialypėje terpėje
Hierarchiniai santykiai mokykloje – autoritetai neginčijami	Autoritetų ginčijimas ir atsakymai, legitimacijos krizė	Individuali mokymosi atsakomybė, vietoj autoriteto ką nors pasirenkant savo nuožiūra
Elgesio reguliavimas, remiantis dienotvarkė	Postmodernizmas = vartotojiška visuomenė	Mokymosi vieta ir laikas determinuojami žinių vartotojo
Fiksuota programa ir turinys	Greita žinių kaita – „ateities šokas“	Žinios „vartojamos“ pagal poreikį – „savalaikiame“ ugdyme

kultūrų dermę, naujoves, nuolatinį nu-
matytų rodiklių, lygiai kaip ir autoritetų,
kvestionavimą.

Ugdymo turinio sumaištis

Viena Lietuvos, kaip ir kitų valstybių, švie-
tymo specialistų sprendžiamų problemų –
ugdymo turinio sumaištis, atsirandanti dėl
bandymo suderinti skirtingus požiūrius,
t. y. akademinį, konservatyvų, kuriame la-
bai aiškūs turinio atrankos kriterijai, viena-
reikšmiškai apibrėžtos tiesos, kurias reikia
žinoti, o iš kitos pusės – atsinaujinimo,
orientuojantis į praktinį gyvenimą, į tai,
kas šiandien aktualu socialine ir asmenine
prasmė bei perspektyvu. To padarinys –
keisti ugdymo turinio konstruktai, kuriuo-
se laisvė kaupti žinias ir patirtį, juos siejant
į visumą (konstruktyvus požiūris) gerokai
„stabdoma“ dėl reikalavimo atkartoti bū-
tinias žinias atsiskaitymų metu. Ugdymo
turinio specialistai vis labiau linkę pritarti
konstruktyvistiniam požiūriui. Jis dekla-
ruojamas nacionaliniuose ir europiniuose
švietimo dokumentuose. Tačiau rengiami
išsilavinimo standartai, įtvirtinantys kon-
servatyvesnį požiūrį. Standartuose, nepai-
sant šių dienų laiko dvasią atspindinčių
tendencijų fiksuoti gebėjimus, vis dėlto
daugiau dėmesio skiriama akademiniam
turiniui (Lietuvos bendrojo lavinimo mo-
kyklos bendrosios programos ir išsilavini-
mo standartai, 2002, 2003). Pati standarto
idėja yra pasenusi. Vargu ar ji galime taikyti
postmodernioje visuomenėje. Tokiam fik-
suotam ugdymo turiniui kadaise smarkiai
priešinosi J. Dewey ir vėlesni pragmatiz-
mo sekėjai, o šiandien priešinosi teoretikai
P. McLarenas, H. Giroux, teigiantys, kad

žinių mokymas reiškia bankinį mokymą,
t. y. perdavimą to, kas istorijoje sukaupia ir
nenorima keisti. Bankinio mokymo nega-
lima painioti su bankininkystės mokymu.
Jie panašūs tik tuo, kad kaupia, tačiau kau-
piami skirtingi dalykai: vienu atveju – pini-
gai, kitu – žinios (Giroux, 1994; McLaren,
1999). Toks bankinis mokymas kaupiant
žinias yra uoliai kontroliuojamas švieti-
mo dokumentų rengėjų, administratorių ir
galiausiai žemiausios grandies – mokyto-
jų, gal net nesuvokiančių šios savo misi-
jos. Panašiai svarsto ir kiti, nors ir mažiau
radikalūs, postmodernizmo įtaką patyrę
teoretikai – R. Usher, R. Edwards, N. Bur-
bules ir C. A. Torres, ugdymo turinio įtei-
sinimą laikantys ne kuo kitu, o valdančiųjų
galios mechanizmais. Anot R. Usherio ir
R. Edwardso, tai – turinio įgyvendinimo
pakeitimas subjektų drausminimu (Usher
ir Edwards, 1996, p. 82). Tokios išvados
daromos remiantis M. Foucault discipli-
navimo teorija ir humanizmo bei švietimo
pažangos kritika (Foucault, 1998). M. Fou-
cault teigė, kad žmonija istorijoje gerokai
pasistūmėjo ne humanistinės pažangos, o
bausmės ir drausminimo mechanizmų pa-
žangos link – švietimo procesus pavertė
anoniminiais, neleidžiančiais rasti akivaiz-
daus, atsakomybę už padarinius prisiiman-
čio asmens ar kaltininko.

Kitas, kur kas nuosaikesnis švietimo
teoretikas E. Poweris, svarstydamas socia-
linės kontrolės klausimus, tvirtina, kad,
žinoma, niekas nelinkęs kurti anarchiją
švietime, todėl tam tikra turinio kontrolė
yra būtina. Anot autoriaus, švietimui bū-
tini turinio „griaučiai“. Tačiau klausimas,
ar kontrolės ir drausminimo procesas švie-
time yra legalus, anot Powerio, – neat-

sakytas. Net ir tuo atveju, kai žinias ima pakeisti kompetencijos, drausminimo įteisinimo problema ne mažėja, o tik didėja. Perėjimas prie praktinių gebėjimų, vykęs Amerikoje praeito amžiaus aštuntame dešimtmetyje, Anglijoje – panašiai arba kiek vėliau, devintame dešimtmetyje (Trowler, 2003), Lietuvoje prasidėjo tik praeitame dešimtmetyje ir, žinoma, privertė perkonstruoti švietimo sistemą, jos ugdymo (pradinio, pagrindinio, vidurinio lavinimo, aukštojo mokslo) programas, o sykiu kėlė naujas problemas. Svarbu pažymėti, kad per tokį trumpą laiką Lietuvos švietimas jau išmoko kelias puikias pamokas: pradėtas vartoti standartų terminas ir jo atsisakyta (Lietuvos bendrojo lavinimo bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003; Lietuvos bendrojo lavinimo bendrosios programos, 2008), pereita prie pasiekimų apibūdinimo, nors ši idėja, regis, ateityje dar bus keičiama.

Švietimo politikai, besiblaškantys tarp žinių ir kompetencijų, o sykiu atsisakančys apibrėžtos turinio vizijos, kaip atgyvenos, užtikrinančios ugdymo reprodukciją, pereina prie šiuolaikinių kompetencijų ugdymo konstrukto, net neįtardami, kad tarnaus tai pačiai socialinei reprodukcijai. Mat, siejant dalykų mokymą su praktinėmis kompetencijomis, kurios dažnu atveju yra dirbtiniai žinių pakaitai, švietimo reformuotojai naujais kompetencijų ir gebėjimų aprašais apriboja asmens laisves, kūrybines galias ir kartu pasilieka sau galią kontroliuoti tai, kas jau įteisinta. Viena vertus, galime sakyti, kad tokiu atveju jokios turinio sumaištis nėra. Bet sumaištis čia vis dėlto atsiranda dėl perskyros žinojimas / gebėjimas, kurią sunku nustatyti.

Gebėjimų matavimas tampa sudėtingas ir beveik nepaaiškinamas procesas, nors kartu gana lengvai kontroliuojamas, kuriant pačius įvairiausių gebėjimų, įgūdžių detalizavimo konstruktus (angl. *reskilling*, *deskilling*), smulkiai aprašytus M. Apple'o (Apple, 1996). Be abejonės, kompetencijų ir gebėjimų atsiradimas – tai naują socialinio ir ekonominio gyvenimo būdą ir jų plėtotę liudijantys pozityvūs reiškiniai. Tačiau mažai paisoma to, kad naujas būdas reikalauja ir naujų priemonių. Su gebėjimais ir kompetencijomis negalima elgtis taip, kaip kadaise elgtasi su žiniomis – jos rūšiuotos. O štai net ir aukščiausio lygio europiniai švietimo dokumentai, kaip antai Tuningo projekto kompetencijų aprašai, Dublino deskriptoriai, Mokymosi visą gyvenimą kompetencijų aprašai ir kt., atskleidžia politikų norą rūšiuoti, sukeliant papildomų problemų dėl to, kad tas rūšiojimas neskaidrus.

Svarstant naujų gebėjimų, kurių reikalauja skubri socialinė kaita, atsiradimą, neatsisakoma ir naujų žinių, jos tebekaupiamos, todėl turinys plečiasi, imamas integruoti, kuriamos naujos integruojamosios programos (verslumo, tarpkultūriškumo, informacinio raštingumo ir kt.), kurių derinimas ir tarpusavyje, ir su pagrindiniu turiniu taip pat reikalauja švietimo teoretikų ir praktikų specialiųjų pastangų. Jei jų nėra, naujosios programos padedamos giliai į stalčius.

Savitą požiūrį į ugdymo turinį, jo kaitą yra aptaręs N. Postmanas, nusiteikęs gana pesimistiškai. Jis seno ir naujo turinio neatitiktį traktuoja kaip vieną didesniųjų švietimo problemų, vedančių mokyklą prie „pabaišos“ (Postman, 1996). Taigi, tai, kas tarp

postmodernistų labai populiariu – įvardyti įvairių gyvenimo sričių (istorijos, teatro, kultūros) „mirtį“, aptinkama ir švietime. N. Postmanas mano, kad mokyklų kles-tėjimo metas buvo praeities šimtmečiai. Dabartis paženklinta naujomis technologi-jomis, kurios reikalauja visai kitos moky-klos ir turinio sampratos. Turinys keičiasi dėl naujų technologijų, darančių socialinio gyvenimo ir vaiko ugdymo raidos perversmą. Šiandienos mokymo turinys neturi nieko bendra su tuo pasauliu, kuriame gy-vena vaikai. Technologijos atveria jiems kitas prieigas prie informacijos, kuria kito-kią mąstymo struktūrą, kurią McLuhanas įvardija mozaikine (McLuhan, 2003), jų gyvenimas remiasi kitokiomis impresijo-mis, kurios neatsiejamos nuo informacinių technologijų, medijų. Jaunimas, naujusias technologijas priimantis kaip savaime su-prantamą dalyką, taip, kaip rašalinį ar tu-šinį rašiklį praeituose amžiuose traktavo jų protėviai, vis dėlto turi suprasti, kaip jos keičia realų pasaulį, kuo realus pasaulis skiriasi nuo virtualaus, net jei virtualus pa-saulis jiems tampa reikšmingesnis. Taigi, N. Postmanas mano, kad vaikai privalo turėti mokyklinį dalyką, skirtą gilintis ir klausiti: „Kuo ypatinga informacija sim-boline raiška? Kaip ideografija skiriasi nuo raidžių? Kuo vaizdiniai skiriasi nuo žodžių? Piešiniai nuo fotografijų? Kalbė-jimas nuo rašymo? Televizija nuo knygų? Radijas nuo televizijos? Informacija atei-na įvairiomis formomis, įvairiais būdais ir įvairia kokybe. Ar tie skirtumai ką nors reiškia? Ar tie skirtumai lemia kintančius fizinį ir socialinį efektus?“ (Postman, 1996, p. 190). Be to, autorius primena, kad klausimų skaičius nėra baigtinis.

Jo siūlymas mokyklai – pirmiausia mo-kyti naratyvo, konstruojančio asmens pa-saulį. Anot autoriaus, „be naratyvo gyve-nimas neturi reikšmės. Be reikšmės moky-mas neturi tikslo“ (Postman, 1996, p. 7). Naratyvo turtingumas, liudijantis ir pa-saulio matymo bei supratimo turtingumą, kuriamas kalbinėmis priemonėmis: api-brėžimais, klausimais, metaforomis. Ypač pastarosios, anot autoriaus, dar neturi savo vietos ugdyme. Jos tarnauja literatūros pa-mokose kaip kalbos puošmenos, ornamen-tai, o jų vertė ir galimybės turtinti pasaulio matymo horizontą neatskleidžiamos (Pos-tman, 1996, p. 175).

Ugdymo žodynas: tarp metafiziko ir ironiko

N. Postmanas, P. McLarenas ar M. Apple’as siūlo dabarties mokymo diskursą kons-truoti kritiškai, reflektiviai, nepasiduodant socialinio drausminimo priemonėms, atpa-žįstant tai, kas tendencinga, nes politiškai ir ideologiškai tarnauja tik vienos suinte-resuotos grupės naudai. Taigi, autoriai, suvokdami neišvengiamą reliatyvizmo ir neapibrėžtumo įtaką švietimui, siekia ben-drų susitarimo ženklų, leidžiančių atpažinti vieną ar kitą švietimo paradigmą.

O štai R. Rorty ir juo sekančių S. Parke-rio, R. Usherio ir R. Edwardso išvalgos yra kur kas radikalesnės apibūdinant kalbos nenusipėjamumą ir neapibrėžtumą. Ypač įtaigiai postmodernaus kalbėjimo ypatu-mus atskleidė R. Rorty – siejo jį su ironija. Kodėl ironija? Atrodytų, gaivinama sena – sokratiškoji ironija. Skirtumas tas, kad ji gaivinama kitais tikslais. Sokratiškoji ironija kreipė pašnekovą į pažinimą, tiesą.

Dabar, paneigus vienos tiesos galimybes, laikomasi prielaidų, kad kiekviena kalbinė forma kontekste ir laike įgauna vis kitas reikšmes ir prasmes, todėl jos esmės užčiuoptis yra negalima ar bent jau negalutinė. Taigi tie, kurie vartoja baigtinį žodyną, yra metafizikai, o tie, kurie pripažįsta jo nebaigtinumą – ironikai. Apie tai šio teksto autorės jau yra rašyta (Duoblienė, 2006).

Šias išvalgas siedami su švietimu, galime teigti, kad viena iš dabarties švietimo problemų yra metafizinis kalbėjimas arba prieraišumas prie baigtinio žodyno. Vargu ar galime sau leisti įsivaizduoti švietimą, kuriame klesti ironija. Tai greičiausiai vestų į anarchiją, nesuskalbėjimą, konfliktus. Tačiau besąlygiškas prisirišimas prie metafiziko žodyno gali tapti vienu iš susikalbėjimo su jaunesne karta trukdžių. Ugdytojas (mokytojas, profesorius) tradiciškai įsivaizduoja kalbą tiesas, savo paties ataras arba iš kitų perimtas. Pateikdamas tas tiesas, jis kuria savo dalyko diskursą, neįsileisdamas kito požiūrio, prieštaraujančio jo požiūriui, o, vadovaujantis R. Rorty filosofija, prieštaraujančio jo vartojamų sąvokų sampratai (Rorty, 1997). R. Rorty šiuo atveju siūlytų atsiverti ironijai, kuri niekuomet nebus skaudinanti taip, kaip skaudina skirtingų asmenų – metafizikų – žodynų neatitiktis. Ironija leidžia laisvai disponuoti sąvokomis, suteikiant joms vis naujų reikšmių, tiriant žodžių derinius, jų žaismę ir iš to kylančią pasaulio, kaip vaizdinio ir jo įkūnijimo, įvairovę bei pilnatvę. Būtent toks ironijos pasitelkimas, pasak R. Rorty, sietinas su filosofijos, kaip metafizikos, baigtimi ir atsivėrimu literatūrai, kuri yra kur kas poetiškesnė, tikresnė, natūralesnė. Literatūra gali atskleisti asmens

kančias, skausmą, problemas, tai, kas visus vienija, kitaip nei filosofija, kuri turėjo atskleisti visiems bendrus tiesos, gėrio, būties dalykus, tačiau akivaizdžiai tapo nepajėgi tai daryti. Ironijai reikšti naudojama literatūrinė priemonė metafora. Jos ypatumas ir yra nesuderinamumo talpinimas vienoje sąvokoje arba kelių sąvokų jungtyje, unikaliu būdu aptinkant tropus, kurie leidžia naujai, ypatingai, savitai išreikšti pasaulį ir parodyti jį kitiems (Rorty, 1997; Ricoeur, 2000). Žinoma, metaforų mokyti reikia, kaip ir savirefleksijos, tačiau kyla klausimas, ar kvietimas ironizuoti nėra pernelyg grėsmingas, ar nereiškia visiško mokytojo profesijos – skleisti žinias, ugdyti asmenį – sunaikinimo?

Turėdami omenyje asmens laisves ir teises branginančią dabarties visuomenę, turime pripažinti, kad seni, mokytojų autoriteto galia paremti edukaciniai tekstai šiandien tampa nepaveikūs. Nusigręžimas nuo jų, nenoras išgirsti šimtmečius gyvavusių teiginius rodo jų senamadiškumą šiuolaikinės kartos požiūriu ir reikalauja permąstyti ne tik tekstus, bet ir ugdytojo santykį su ugdytiniu. Ugdytojo pažeidžiamumas, įskaudinimas sustiprėja tuomet, kai ugdytojų tekstas ne tik nesuprantamas, bet ir visiškai atmetamas, nes neatitinka naujosios kartos žodyno. Jau ne vienas teoretikas yra svarstęs ironiško kalbėjimo švietime galimybes, tiksliau – neįmanomumą dėl ugdymo ir didaktikos specifikos, kurie daugiau ar mažiau remiasi kontrole. Taigi visi sutarimai dėl ugdymo proceso, kad ir kiek žaismingumo elementų juose būtų, turi laikytis tam tikrų iš anksto abiejų šalių suderintų principų, t. y. kas vienu ar kitu atveju laikoma tiesa, kas vertinama, ko reikalaujama (Lyo-

tard, 1993, p. 64). Neatsitiktinai pastaruoju metu ugdymo literatūroje atsiranda vis daugiau siūlymų ugdytojui tartis su ugdytiniais dėl turinio, metodo, vertinimo ir sąlygų, laisvių, alternatyvų ir pan. Visi šie susitarimai dažniausiai siejami su konstruktyvizmo teorija, teigiančia, kad pasaulis ir žinios apie jį – tai personalinis konstruktas, tačiau akivaizdu, kad tokį procesą galime traktuoti ir kaip bėgimą nuo tiesioginės ironijos. Laikomasi sąlygų, palengvinančių susikalbėjimo procesą. Apie tai rašė ir R. Rorty: liberalusis ironikas atpažįsta metafiziko kalbėjimą ir gali prie jo prisiderinti. Tiesmukai taikydami ironiko žodyną ugdytojais akivaizdžiai susidurtų su didžiuliais nepatogumais, neįmanomumu valdyti situaciją ir sklandžiai tęsti pradėtą ugdymo procesą. Tai puikiausiai parodo S. Parkeris, pateikdamas kelis pavyzdžius, kaip ironiko žodynas pasitelkiamas ugdymo procese: užuot uždavę klausimą, koks yra postmodernaus kurso turinys ar struktūra, galime klausti, „koku žanru reikia rašyti, jeigu rašomas ne detektyvas?“ (Parker, 1996, p. 145) arba „koks žaidimas bus, kai baigsis pirmasis žaidimas?“ (ten pat, p. 142).

S. Parkeris, švietimui naudodamas R. Rorty teoriją apie ironiją, mano, kad ji puikiausiai padeda dar kartą permąstyti švietimo sąvokas. Pavyzdžiui: ką reiškia refleksija arba kritiškumas? Net ir šios sąvokos, kurios ugdytojams buvo daugiau ar mažiau atpažįstamos, siūlomos vartoti ne tradiciškai, o jas aptariant naujame kontekste. Be to, S. Parkeris, šalia R. Rorty išvalgų, remiasi P. Meksoreno McLareno siūlymais ritualizuotą ugdymą „apaugusį“ ugdytiniais nesuprantamais reikalavimais, tekstų ir veiksmų kodais, peržiūrėti,

pateikti savo sampratas, nesitaikyti su *ready made* edukaciniais produktais (Parker, 1996, p. 143). Ugdymui keisti – pritaikyti jį prie naujų sąlygų – anot postmodernizmo šalininkų, gali pasitarnauti ir postmodernistų taikomas dekonstrukcijos manevras, teigiantis žodžio reikšmės kintamumą laike, lygiai kaip ir didžiojo naratyvo kūrimo refleksija (Lyotard, 1993; Derrida, 2006). Palaipsnis perėjimas prie ironijos, kaip pasakytų tiesų kvestionavimo (peržaidimo), ir yra viena iš galimybių kurti naują švietimo diskursą.

Vadinasi, mokytojas ne tik konstruoja, bet ir dekonstruoja, pasiremdamas jau esamais švietimo tekstais.

Naujasis žodynas gali būti pritaikytas švietimo politikai ir ideologijai reflektuoti. Tuomet visi klausimai apie esmes (kas yra grožis?, kas yra gėris?) keičiami klausimais apie tai, kas vykdo socialinę kontrolę, kokius žaidimus žaidžia politikai, kokie šališkumai yra akivaizdūs švietime. Be abejonės, teoretikų siūlymą naudoti ironiko žodyną taip pat galima kritikuoti, nes ideologijos kritika, reikalaujanti aiškumo, tarsi pretenduoja į „teisingumą“ atpažinimą, o ironija ir didysis naratyvas vargu ar gali tai užtikrinti. Veikia, kaip minėta, tokia taktika gali apsaugoti nuo pažeidžiamumo ir didelio nusivylimo. Tekstų ir diskursų atpažinimas ideologijos demaskavimo tikslais yra šiek tiek kito diskurso reikalas. Jį turėtume svarstyti kritinio, o ne žaidybinio postmodernizmo požiūriu, nors, kita vertus, kalbant apie tekstų rašymo ar skaitymo mokymą, atskirti kūrybiškumą nuo juose įkūnijamų galių santykių ne visuomet net ir profesionalui pavyksta.

Be autoritetų

Mokyklos gyvenimas ir ypač ugdymo turinys tradiciškai buvo organizuojami, remiantis autoritetais. Tačiau visuomenėms demokratėjant, autoritetai ima nustoti savo galių. Jie ima nustoti savo galių ne tik dėl demokratiškumo plėtros ir deklaruojamos humanizmo filosofijos. Ne mažesne priežastimi galime įvardyti globalizaciją, kurios vienas iš ypatumų, nurodomų postmodernizmo teoretikų, yra autoritetų epochos pabaiga.

Z. Baumanas, kalbėdamas apie globalizacijos įtaką lokaliems kontekstams ir išvelgdamas globalistų ambicijas daugelį reiškinių universalizuoti, visus lokaliai administruojamus gyvenimo būdus traktuoja kaip „atgyvenusius bei nereikalaujančius kitokios socialinės tvarkos“, o „elitą – kaip kolektyvinį mokytoją“, pakeitusį jį, kaip kolektyvinio vadovo, funkcijas (Bauman, 1994, p. 7–8).

Pirmiausia matome, kad, pasak autoriaus, asmenybes keičia kolektyvai. O jų paskirtis, kaip tradicinio mokytojo ar priežiūrėtojo, – kontroliuoti. Taigi vietoj asmenybių randasi kolektyvai, o vietoj autoritetų – ekspertai. Ekspertai, t. y. savo dalyko žinovai, specialistai, atstoja autoritetus, bet sykiu gasdina jiems priskirto eksperto vardo magija, veikiau primenančia šamanizmą, nei racionalų santykį su žiniomis (Bauman, 1994; Giddens, 2000). Eksperto vardas gali būti ir anoniminis, o dažniausiai taip ir yra, nes ekspertai įprastai vardų neskelbia (jų vardai išlaptinami). Anonimiškumas ir ekspertų kontrolės tinklas kildinamas iš M. Foucault anoniminės kontrolės ir valdymo mechanizmo teorijos. Ne

paslaptis, kad ir globalizacijos reiškiniai siejami su valdančiųjų ar valdininkų tinklo išplėtimu. Tą tinklą kontroliuoti puikiausiai padeda ekspertai. Neabejotinai šis ekspertavimo procesas apima ir švietimą, kaip vieną iš sričių, kuriai labai svarbi kokybės priežiūra. Taigi daugėja nustatančiųjų kokybės ir kitų parametru vertinimo kriterijus bei juos kontroliuojančiųjų.

S. Parkeris, remdamasis Z. Baumanu, autoriteto problemą svarsto švietimo perspektyvoje ir, pasitelkęs Z. Baumano prielaidas, aiškina švietimo hierarchijos pabaigą. Mokytojas dažnai keičiasi vietomis su mokiniu: mokytojas tampa mokiniu, o mokinys mokytoju (Parker, 1997). Tai pabrėžia ir kiti teoretikai (Fullan, 1997). Hierarchijos sugriovimą stimuliuo, žinoma, informacinės technologijos, jų sklaida ir naujos erdvės bei laiko sampratos. Laikas tapo galingiausiu matu, užkariavusiu erdves (Bauman, 1994; Usher ir Edwards, 1996). Tokiomis sąlygomis pirmaujantys laiko prasme tampa stipresni, galingesni. Tai pirmiausia nutinka mokykloje, kur mokytojai gerokai atsilieka nuo savo mokinių informacinių technologijų įvaldymo prasme, todėl tampa mažiau reikšmingi ugdymo procese ir praranda įtaką ugdymo procesui. Informacijos prieinamumas ir jos pasiekimo greitis naujai ugdytinių kartai yra lengviau įveikiamas nei vyresniajai. Viltis, kad naujoji mokytojų karta nenusileis ugdytiniais, atrodo, gana utopiška, nes technologijų tobulėjimas greitėja nepaliaujamai, t. y. greičiau nei kinta mokytojų rengimas, taigi perskyra tarp mokinių ir mokytojų didėja. Mokytojui belieka susitaikyti su padėtimi, kad mokytojo daly-

kinė kompetencija dažnu atveju susilygina su mokinio, o kartais jo ir pralenkiama.

A. Giddensas neatsisako autoriteto sąvokos, o pasitelkia modernesnę autoriteto sampratą, nors sykiu įvardija ir jo pakaitą – ekspertą. Tradicinis autoritetas, anot A. Giddenso, buvo grindžiamas tradicija ir religija. Šiandien globalizacija į kiekvieną vietą „atneša“ vis daugiau įvairovės, skirtingų tradicijų, taigi senoji autoriteto samprata nebeveikia. „Susiformavus modernioms sistemoms, faktiškai nėra vienas iš mūsų nėra specialistas visais socialinės veiklos aspektais. Autoritetas šioje situacijoje nebėra abejonės alternatyva. Priešingai, kurti ekspertizės metodus skatina pats abejonės principas; vertindamas konkuruojančių autoritetų teiginius, nespecialistas stengiasi panaudoti šį principą skeptiškoje pasaulėžiūroje, kuri beveik neišvengiama pliuralistinėmis sąlygomis“ (Giddens, 2000, p. 250).

Taigi šiandienos autoritetas yra panašesnis į siauros srities specialistą ar ekspertą, nei į visose srityse rodančią išmintį asmenybę. A. Giddensas mano, kad autoritetų siekis yra senosios tradicijos „paklusti“ reliktas. Šį polinkį į dogminį autoritarizmą autorius mano esant patologiškai stokojantį kritiškumo, gebėjimo daryti sprendimus. Kita vertus, perdėm didelis abejojimas taip pat yra patologija, ilgainiui vedanti į socialinio gyvenimo paneigimą.

Ar įmanoma susigrąžinti autoritetus, svarsto A. Giddensas? Jo atsakymas: ir taip, ir ne. Jei visuomenė religinga, turi galimybę tuos autoritetus susigrąžinti ar atrasti naujus dėl religinių įsitikinimų. Tačiau tokių bendruomenių, juolab visuomenių nėra taip

daug, o asmuo, susidūręs su problemomis, dažniau renkasi ekspertus, kad ir kokie prasti jie būtų (Giddens, 2000, p. 183).

Lietuvoje vis dar siekiama apeliuoti į galias krikščioniškas tradicijas (Švietimo gairės, 2003; Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003). Tradicijų puoselėjimas yra vienas iš švietimo dokumentų prioritetų. Dėl Lietuvos teritorijos mažumo pedagogų bendruomenė tebeina senuoju tradicijų atgaivinimo keliu, tačiau, įstojus į Europos Sąjungą, tas procesas sudėtingėja, nes vis daugiau europinių dokumentų verčia atsiverti pliuralizmui, daugiakultūriškumui, naujovėms.

Kai kurie ugdymo filosofai bando gelbėti autoriteto reikšmę, ieško modernių jo atitikmenų. E. J. Poweris, aptardamas autoritetų švietime žlugimą, svarsto, o kas gi juos pakeis ir netrukus prieina išvada, kad juos pakeis ne kas kitas, kaip tie, kurie „geriausiai žino apie švietimą, žino, ką tai reiškia, kokie turimi tyrimai ir ką švietimas dar gali nuveikti“ (Power, 1982, p. 269). Nors autoriui, regis, nelabai svarbu tai susieti su eksperto vardu, akivaizdu, kad ir nevalingai jis tuos geriausius susieja su asmenimis, kurie ir yra eksperto atitiktis.

P. Trowleris savo pateiktoje lentelėje (lentelė) vienareikšmiškai nusako autoriteto ir hierarchijos mokykloje nunykimą postmodernizmo sąlygomis. Kas vietoj to siūloma? Individuali atsakomybė ir kai kurių kitų, pasirinktų iš bendruomenės, pagalba. Taigi ateityje švietimą lydės sau parankių ar įsitikinimais, pasiekimais patrauklių asmenų pasirinkimai. Kaip jie bus pasirenkami – kitas klausimas.

Apibendrinimas

Šiuolaikiniai teoretikai laikosi nuostatų, kad šiandienos pliuralistiniame pasaulyje socialiniai ir humanitariniai mokslai negali pretenduoti į universalias tiesas: yra skirtingų paradigmų ir jomis remiantis konstruojama teorinė ar praktinė veikla. Todėl ir edukologijos metodai negali užtikrinti vienareikšmių, universalių tiesų. Į edukologiją ir švietimą ima skverbtis subjektyvumas, reliatyvizmas ir neapibrėžtumas.

Iš esmės keičiasi šiuolaikinis švietimas: jame ryškėja tendencijos tiesas įteisinančių struktūrų įsigalėjimą keisti asmeniniais švietimo dalyvių sprendimais, orientuotis į asmeninį ugdytinio, kaip vartotojo, poreikį, t. y. išsilaisvinti iš sisteminių schemų ir autoritetų. Bet kartu su išsilaisvinimo procesu ryškėja ir švietimo sistemos galių stiprinimas naujais, sunkiai atpažįstamais pavidalais. Kaip atsvara sistemos galių primetimui ryškėja fiksuotų švietimo tiesų, dokumentų ir ugdymo turinio kritika, prioritetais skelbiami skirtingų požiūrių, kultūrų dermė, naujovės, nuolatinis numatytų rodiklių, lygiai kaip ir juos nustatančių autoritetų, kvestionavimas. Taigi neaiškumas, neapibrėžtumas gali būti suprantami ne tik kaip švietimo grėsmių ir nesėkmių priežastys, bet ir kaip naujos būsenos, nauji švietimo reiškinių ypatumai, galintys inspiruoti naujus švietimo modelius, sklaidyti abejones, skatinti švietimą neatsilikti nuo socialinės kaitos tempų.

Svarbi švietėjų sprendžiama problema – ugdymo turinio sumaištis, atsirandanti dėl bandymo suderinti skirtingus požiūrius, t. y. akademinį, konservatyvų, kuriame labai aiškūs turinio atrankos kriterijai,

vienareikšmiškai apibrėžtos tiesos, kurias reikia žinoti, o iš kitos pusės – atsinaujinimo, orientuojantis į praktinį gyvenimą, į tai, kas šiandien aktualu socialine ir asmenine prasme bei perspektyvu. To padarinys – keisti ugdymo turinio konstruktai, kuriuose laisvė kaupti žinias ir patirtį, juos jungiant į visumą remiantis konstruktivistiniu požiūriu, yra gerokai „stabdoma“ būtinų ar *ready made* žinių reikalavimo atsiskaitymams.

Didelė švietimo problema yra metafizinis kalbėjimas arba prieraišumas prie metafiziko žodyno. Besąlygiškas metafiziko žodyno vartojimas gali tapti vienu iš susišnekėjimo su jaunesne karta trukdžių. Anot postmodernizmo šalininkų, ginančių ironiko žodyno pranašumus, ironikas visuomet atskiria metafiziko žodyną ir, prireikus gali juo naudotis. Taigi palaiapsnis perėjimas prie ironijos, kaip pasakytų tiesų kvestionavimo (suabejojimo ir pasitaisymo), ir yra viena iš galimybių kurti naują švietimo diskursą.

Autoritetų reikšmė globalizacijos amžiuje mažėja. Autoritetus keičia ekspertai, t. y. dalyko žinovai, specialistai. Tačiau jei visuomenė yra religinga, anot A. Giddenso, turi galimybę tuos autoritetus susigrąžinti ar atrasti naujus dėl religinių įsitikinimų. Susidūrus su autoritetų praradimu švietime, tokia galimybė tampa labai patraukli.

Lietuvos švietime ryškėja globalizacijai būdingi reiškiniai, o su tuo ir naujas šiuolaikiškas požiūris į ugdymo procesą, dažną jo turinio kaitą. Bandoma reaguoti į naujovių gausą, o iš kitos pusės – apeliuojama į krikščioniškas tradicijas. Tradicijų puoselėjimas yra vienas iš švietimo dokumentų

prioritetų. Einama tradicijų atgaivinimo keliu, tačiau, įstojus į Europos Sąjungą, tas procesas sudėtingėja, nes vis daugiau

europinių dokumentų, kaip ir globalizacijos procesas, verčia atsiverti pliuralizmui, postmodernizmui būdingoms naujovėms.

LITERATŪRA

Apple M. W. Education and power. London and New York: Routledge, 1995.

Bauman Z. Intimation of postmodernity. London and New York: Routledge, 1994.

Burbules N. C. Postmodernism for Analytic Philosophers of Education // Educational Philosophy and Theory. 2000, vol. 32, no. 3.

Derrida J. Laiškas draugui japonui // L. Duoblienė. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba, 2006.

Duoblienė L. Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. Vilnius: Tyto alba, 2006.

Foucault M. Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas. Vilnius: Baltos lankos, 1998.

Fullanas M. Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. Vilnius: Tyto alba, 1998.

Giroux H. A. Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy // Multiculturalism: A Critical Reader. Ed by D. T. Goldberg. Blackwell, 1994.

Giddens A. Modernybė ir asmens tapatumas. Vilnius: Aidai, 2000.

Husbands Ch. Change management in initial teacher education: National contexts, local circumstance and the dynamics of change // Teacher Education Policy. Ed by Rob McBrid. London, Washington: Falmer Press, 1993.

Kuhn T. S. Mokslo revoliucijų struktūra. Vilnius: Pradai, 2003.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. 2003.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pagrindinio ugdymo bendrosios programos. 2008: www.pedagogika.lt

Liotard J. F. Postmodernus būvis. Vilnius: Baltos lankos, 1993.

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 C. A. Grant. London: Falmer Press, 1999.

Mickūnas A. Mokslas ir mokykla: pasvarstymai apie ugdymo prieigas // Acta paedagogica Vilnensia. 2009, t. 22, p. 37.

Parker S. Reflective teaching in the postmodern world. Buckingham: Open University Press, 1997.

Popper K. R. Atviroji visuomenė ir jos priešai. Vilnius, 1998.

Postman N. The end of education. New York: Vintage Books, 1996.

Power E. J. Philosophy of education. Studies in philosophies, schooling, and educational policies. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1982.

Rorty R. Privati ironija ir liberalioji viltis. Atsitiktinumas, ironija ir solidarumas // Kultūros barai. 1996, Nr. 7, 8, p. 11–17.

Ricoeur P. Interpretacijos teorija. Diskursas ir reikšmės perteklius. Vilnius: Baltos lankos, 2000.

Steiner E. Logic of education and of educology // James E. Cristensen (Ed.). Educology 86. Proceedings of a Conference on Educational Research, Inquiry and Development with an Educological Perspective. July 10–12, 1986. Canberra Australian National University: Sydney Educology Research Associates, 1986.

Švietimo gairės (Valstybinės švietimo strateginės nuostatos 2003–2012), 2003.

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

Usher R., Edwards R. Postmodernism and education. London and New York: Routledge, 1996.

Welch A. The triumph of technocracy or the collapse of certainty? Modernity, postmodernity, and postcolonialism in comparative education // Comparative Education. Ed by R. F. Arnove, C. A. Torres. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 1999.

Zou Y., Trueba E. T. Ethnography and schools: Qualitative approaches to the study of education. Rowman & Little Field, 2002.

Гадамер Г. Г. Истина и метод. Москва: Прогресс, 1988.

THE SIGNIFICANCE OF POSTMODERN THOUGHT FOR EDUCATIONAL CHANGE

Lilija Duoblienė

S u m m a r y

The article analyses educational challenges of the contemporary world from the perspectives of postmodern philosophy (Lyotard, Derrida, Rorty, Foucault) and special philosophy of education (Parker, Edwards, Usher, McLaren, Giroux, Trowler). The investigation of present education from the postmodern perspective provides insights for better understanding of new educational problems and features. Relativism and uncertainty, content ambiguity, ironic vocabulary and the loss of authorities are presented as most typical features of contemporary education. The discussed features make us create new doubts about education, question the meaning of education in general and its future prospects. The philosophy of education based

on postmodernism, helps to understand all these features as organic, natural features of contemporary world, helping us to clarify things and get rid of the doubts or just perceive them as unavoidable.

The most of attention is given to the analysis of education as text and narrative (ludic postmodernism approach). It opens new possibilities to understand irony and reflection in the word games. The analysis shows, how they are being played in education trying to achieve ideological goals, so some education aspects are explicated from critical postmodernism approach also.

Keywords: postmodernism, education, uncertainty, content ambiguity, text, authority.

Iteikta: 2009 01 15

Priimta: 2009 02 15