



Menntaávarpið

Gert Biesta og Carl Anders Säfström

- ▶ Gert Biesta, prófessor í menntavísindum við Brunell-háskóla í London
- ▶ Carl Anders Säfström, prófessor í rannsóknum í menntavísindum við Maynooth-háskóla á Írlandi
- ▶ Abstract

Markmið þessa ávarps er að tala um menntun án þess að beita „hentistefnu“ eða „hugsjónamennsku“. Markmiðið felur í sér umhyggju fyrir því sem gerir uppeldisfræði að sérstöku fræðasviði og hvað það er sem gerir menntun uppeldisfræðilega. Meðal annars veltum við fyrir okkur spurningum um hverjir möguleikar uppeldisfræðinnar séu innan menntastofnana okkar. Ávarpinu sjálfu fylgja viðaukar okkar þar sem varpað er ljósi á tilurð ávarpsins ásamt tengslum þess við mismunandi hugmyndafræði og kenningar.

Efnisorð: Ávarp, menntun, árás, svar, uppreisn, frelsi.

Formáli þýðenda

Fyrir átta árum settust þeir Gert Biesta og Carl Anders Säfström niður og lögðu grunninn að ávarpinu sem hér er birt. Markmið þeirra var að skilgreina þau vandamál sem voru áberandi í menntaumræðu þess tíma og að skilgreina hvað menntun fæli í sér út frá sjónarhorni uppeldisfræðinnar (s. pedagogik).¹

Ávarpið hefst á útlistun höfunda um árásir á menntun og skólastarf. Í kjölfarið eru skilgreind tvö mismunandi sjónarmið sem eiga það sameiginlegt að vega að menntun fyrir það að uppfylla ekki þær kröfur sem til hennar eru gerðar. Annað þessara sjónarmiða er í anda „hentistefnu“ (e. populism). Að mati Biesta og Säfström skilgreininir hentistefna menntun sem verkfæri til að finna sem skilvirkasta leið til að veita nemendum þá þekkingu sem skilgreind er sem mikilvæg eða hagnýt og þá iðulega með hagsmuni atvinnulífsins í huga. Hitt sjónarmiðið, „hugsjónamennska“ (e. idealism), er oft sett fram sem andsvar við hentistefnunni. Þeir sem aðhyllast hugsjónamennsku vilja að menntun felist í að undirbúa nemendur fyrir framtíðina – sem er í sjálfu sér ófyrirsjáanleg og óræð. Orðið framtíð getur skírskotað til ansi margs, til dæmis hátæknivæddra samfélaga framtíðarinnar eða samfélaga sem lifa í samlyndi við náttúru og umhverfi, eins konar útópíur. Með því að beina markmiðum menntunar á óræða framtíð er nemendum falið að leysa vandamál nútímans í framtíðinni. Menntuninni er þá ætlað að undirbúa nemendur undir framtíðina í ljósi þeirra vandamála sem við erum að kljást við nú á dögum á kostnað þess að leyfa nemendum að lifa sem þegnar í lýðræðissamfélagi hér og nú.

¹ Hér birtist ávarpið í íslenskri þýðingu Gunnlaugs Magnússonar, lektors í uppeldis- og sérkennslufræðum við Uppsala-háskóla og Elsu Haraldsdóttur, doktorsnema í heimspeki við Háskóla Íslands með áherslu á heimspeki menntunar og gagnrýna og heimspekilega hugsun.

Í ávarpinu leggja Biesta og Säfström sig fram við að skilgreina markmið menntunar út frá sjónarhorni uppeldisfræðinnar og afþakka þannig skilgreiningar „utanaðkomandi aðila“, eins og til dæmis stjórnmálamanna, hagfræðinga, sálfræðinga eða félagsfræðinga, á því hvaða hlutverk og markmið menntun hafi. Þeir benda á að menntun hefur gildi í sjálfu sér og eigin markmið. Fyrir vikið véfengja þeir það að niðurstöður nemenda á prófum eða staða landa á alþjóðlegum samanburðarlistum (í anda PISA-könnunarinnar) eigi að vera mælikvarði á gæði menntunar. Þeir véfengja líka markmiðið að undirbúa einstaklinga fyrir eitthvað sem þeir geta aldrei orðið fyllilega undirbúnir fyrir. Þess í stað færa þeir rök fyrir því að helsta markmið menntunar sé frelsun einstaklingsins.

Ávarpið hefur vakið mikla alþjóðlega athygli og stuðlað að umræðu um menntamál og hlutverk menntunar frá sjónarhorni sem hefur verið vanrækt um skeið. Ávarpið var upphaflega skrifað á ensku en hefur nú verið þýtt og birt á fjölda tungumála. Það hefur verið notað í kennslu og námi víða, meðal annars í Argentínu, Danmörku, Belgíu, Svíþjóð og Kanada. Markmiðið með ávarpinu var ekki að marka stefnu sem væri algild hvað varðar innihald, tíma eða samhengi, þótt titillinn gefi slíkt í skyn. Markmiðið er fremur að koma með innlegg í umræðu um tilgang menntunar sem og að gefa skólafólki og uppeldisfræðingum orðið. Þá er ekki ætlast til þess að ávarpinu sé framfylgt í blindni heldur að það sé innblástur í umræðu þar sem það verði lesið og þróað sem lifandi texti. Að sama skapi vonum við að þessi þýðing á textanum verði innlegg í íslenska menntaumræðu, bæði í skólastarfi sem og innan menntavísinda og uppeldisfræði. Textinn á ekki síður erindi við menntamálaumræðu dagsins í dag en þegar hann kom út fyrst.

Íslenska þýðingin byggir á bæði enskri og sænskri útgáfu ávarpsins. Helsti kostur sænska textans er að þar er orðið education þýtt ýmist sem „utbildning“ (þ.e. menntun) eða sem „pedagogik“ (þ.e. uppeldisfræði). Í íslensku samhengi hefur hugtakið uppeldisfræði sterk tengsl við þroskasálfræði meðan pedagogik hefur í skandinavísku samhengi eigin hugmyndasögu og rannsóknarhefð. Íslenska orðið menntun hefur á hinn bóginn víða tilvísun og getur staðið fyrir til dæmis skipulagt skólastarf, nám, eða það að verða „meiri maður“ í anda klassíska „Bildung“-hugtaksins. Säfström og Biesta vísa ekki til Bildung í þessum texta svo við höfum þýtt orðið utbildning sem menntun og pedagogik oftast sem uppeldisfræði, en stundum sem menntun og vonum að það sé skýrt út frá samhengi textans til hvers sé vísað hverju sinni. Titillinn er þó einna óræðastur þar sem ávarpið er til varnar menntun með verkfærum uppeldisfræðinnar. Því nefnist það Menntaávarpið á íslensku, þótt það heiti Manifest för pedagogik á sænsku.

Að standa vörð um uppeldisfræði

1. Að gerast talsmaður menntunar

Enn á ný er vegið að menntun fyrir að ná ekki tilætluðum árangri. Slíkar ásakanir koma úr tveimur áttum: Úr garði hentistefnunnar og frá hugsjónafólki. Hentistefnan birtist í því að spurningar sem varða menntun eru einfaldaðar og líta út fyrir að snúast um smekk, lífsstíl eða hagnýtt val einstaklinga. Hún birtist í því að ferli menntunar eru sett fram sem einföld, einvíða og auðveld, eitthvað sem kennarar eigi að framkvæma með því að skilgreina og flokka bæði þekkingu og nemendur út frá vísindalegum niðurstöðum um „það sem virkar“. Hugsjónamennskan birtist helst í háfleygum væntingum um það sem menntun á að leiða til. Hér er menntun tengd við verkefni eins og lýðræði, samstöðu, þátttöku, umburðarlyndi, félagslegt réttlæti og frið. Þetta gerist jafnvel í samfélögum sem eru mörkuð alvarlegum félagslegum átökum eða stríðsátökum. Menntun og skólastarf virðast aldrei geta uppfyllt slíkar væntingar og þeim er því sífellt stillt í varnarstöðu. Úr þeirri varnarstöðu reyna sumir að skáka hentistefnunni með hugsjónastefnu og færa rök fyrir að lausn vandans sé sú að finna „réttu“ stefnu fyrir menntun. Á hinn bóginn vilja aðrir skáka hugsjónastefnunni með verkfærum hentistefnunnar og færa rök fyrir því að með niðurstöðum gagnreyndra rannsókna og betri aðferðafræði sé hægt að lagfæra vandamál menntunar svo að hún vinni í samræmi við þær væntingar sem gerðar eru til hennar. Báðar

stefnurnar líta á veikleika menntunar sem eitthvað sem verði að yfirstíga. Með því er hætta á að uppeldisfræðileg vídd hverfi úr menntun.

Þetta ávarp hefur að markmiði að taka upp málstað menntunar sem hvorki er að hætta hentistefnunnar né hugsjónabundinn. Markmið okkar er að taka til máls út frá umhyggju um það sem gerir menntun að uppeldisfræðilegri spurningu og velta fyrir okkur hversu mikil uppeldisfræði sé möguleg í menntastofnunum okkar nú á dögum.

2. Menntunarvídd uppeldisfræðinnar

Við teljum að það að taka til máls fyrir menntun undir formerkjum uppeldisfræði þýði að það sé sýndur áhugi á frelsi og þá sérstaklega áhuga á frelsi „hins“ (e. the other), það er frelsi barnsins, frelsi nemandans, frelsi háskólanemans. Frelsi er ekki ótakmörkuð heimild til að gera hvað sem er. Það snýst hvorki um „að allt sé leyft“ né um smekk eða val einstaklinga. Hugtakið frelsi er afstætt og því í eðli sínu erfitt viðureignar. Frelsi í uppeldisfræðilegum skilningi snýst ekki um fjarveru yfirvalds, heldur það að til staðar sé yfirvald sem ber með sér frelsi sem markmið.

Sambandið milli uppeldisfræði, menntunar og frelslis á sér langa sögu. Upphaflega var menntun álitin einkamál þeirra sem þegar voru frjálssir. Frá tímabili upplýsingarinnar hefur menntun hins vegar verið álitin frelsandi ferli, það er að segja ferli sem gerir frelsið að veruleika. Slíku frelsi er oftast en ekki stefnt inn í framtíðina, ýmist með sálfræðilegum rökum sem einblína á þroska og þróun á möguleikum einstaklingsins og innri eiginleikum hans eða þá með félagsfræðilegum rökum sem einblína á samfélagslegar breytingar, frelsi frá kúgun og það að útrýma ójafnrétti. Þannig hefur menntun ekki eingöngu verið tengd við hugmyndina um þróun heldur jafnvel orðið samheiti framfara. Á hinn bóginn, með því að líta á menntun sem eitthvað sem ekki er enn orðið – með öðrum orðum, með því að skilgreina menntun sem ferli sem uppfyllir markmið sín í framtíðinni – leysist spurningin um frelsi hér og nú upp og er sífellt skotið fram í tímann. Það stillir uppeldisfræðinni upp utan seilingar.

3. Menntun í spennunni á milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“

Í stað þess að hugsa um menntun í ljósi hugtaka tímans – það er að segja sem eitthvað sem snýst um spennuna milli „þess sem er nú“ og „þess sem ekki er orðið“, leggjum við til að menntun sé staðsett í spennunni milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“. Slíkur „ótímabundinn“ skilningur á menntun getur skýrt hvað gerist þegar spennan milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“ er látin liggja á milli hluta og menntuninni er hvorki stillt upp af forsendum „þess sem er“ né forsendum „þess sem ekki er“. Menntun sem heyrir undir „það sem er“ verður að eins konar aðlögunarferli.

Þessi aðlögun getur snúið að „því sem er“ innan samfélagsins sem gerir menntun að samheiti félagsmótunar. Aðlögunin getur líka snúið að „því sem er“ hjá einstökum börnum eða nemendum. Þá er gengið út frá „staðreyndum“, til dæmis afburðagreinda barninu, barninu með athyglisbrest, barninu með námsörðugleika og svo framvegis. Í báðum tilvikum missir menntunin sjónar á frelsinu, hún missir sjónar á því sem er „umfram“, á því sem býður upp á eitthvað nýtt og óvænt. Lausnin er samt ekki sú að láta menntun heyra undir „það sem ekki er“ því ef við hættem okkur þangað, hlekkjum við menntunina við drauma útópíunnar. Það að halda menntun frá hreinni útópíu snýst ekki um svartsýni, heldur um að binda ekki menntun við óraunhæfar vonir sem skjóta frelsinu til framtíðar, frekar en að vinna að því hér og nú. Að halda sig í spennunni milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“ er því spurning um að vera ábyrgur fyrir nútíðinni. Það að binda menntun við „það sem er“, er að færa ábyrgðina á hendur áhrifavalda sem standa utan við menntunina. Með því að binda menntun eingöngu við „það sem ekki er“ leggjum við menntunina á það þunnildi sem ósnertanleg framtíðin er. Frá sjónarhorni uppeldisfræðinnar eru báðar aðferðirnar óábyrgar. Því þurfum við að halda okkur í spennunni.

4. Ágreiningur, sjálfið og sagan

Spennuna milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“ ber ekki að skilja sem gullinn meðalveg milli tveggja öfga. Hún ætti heldur ekki að skiljast sem samruni „þess sem er“ og „þess sem ekki er“ í einhvers konar ædri samsetningu. Spennan milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“ á uppruna sinn í árekstri „þess sem er“ og „þess sem ekki er“. Það varðar það hvernig „það sem er“ er truflað (e. interrupted) af einhverju sem er nýstárlegt á róttækan hátt fremur en endurtekning þess sem þegar er til staðar. Þessi truflun, sem við veljum að kalla „ágreining“ (e. dissensus), er sá staður þar sem sjálfið (e. the subject) „stígur fram í heiminn“. Það er sá staður þar sem það að taka til máls er hvorki endurtekning né staðfesting á því sem er til staðar, heldur eitthvað einstakt og nýtt á einstakan hátt. Það er því sá staður þar sem frelsið birtist. Þegar sjálfið er einskorðað við „það sem er“ verður það að sjálfsmynd sem samsvarar núverandi fyrirkomulagi eða aðstæðum. Þegar sjálfið er smækkað í „það sem ekki er“ verður það hugarburður, ímyndað sjálf sem verður ævinlega óraunverulegt. Að halda sig í spennunni milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“ þýðir því að saga sé tekin alvarlega og að menntun sé skilin sem nauðsynlega söguleg. Þessi skilningur er opinn fyrir möguleikum þess nýja og ófyrirsjáanlega, frekar en sífelldrar endurtekningar á því sem nú þegar er til staðar eða fyrirfram ákveðinni leið að framtíð sem mögulega mun aldrei eiga sér stað.

5. Fræðileg úrræði og spurningar uppeldisfræðinnar

Það að staðsetja menntun í spennunni milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“ hefur einnig afleiðingar fyrir þau fræðilegu verkfæri sem hafa áhrif á menntun. Við efumst um að mismunandi fræðigreinar geti náð utan um uppeldisfræðilegar víddir menntunar og þannig framkvæmt uppeldisfræðilega starfsemi. Þegar félagsfræði menntunar stefnir að því að útskýra hvernig menntun og skólastarf endurskapar ójafnrétti sem þegar er til staðar – beint eða í gegnum hugmyndafræði – starfar hún innan „þess sem er“. Að beita slíkri þekkingu innan menntunar eykur hættuna á að binda einstaklinginn við „það sem er“ frekar en að ýta undir frelsi hans. Þegar þroskasálfræðin á hinn bóginn skilgreinir „það sem ekki er“ sem „það sem ekki er enn“, er hætta á að hún setji framtíðarfrelsi sem mun kannski aldrei verða í forgang umfram það frelsi sem þegar er til staðar. Báðar þessar fræðigreinar leiða því menntunina frá spennunni milli „þess sem er“ og „þess sem ekki er“. Þetta leiðir af sér spurninguna um hvort mögulegt sé að skapa kenningu/fræði sem heldur sig í þessari spennu. Þessi spurning er hin sanna spurning uppeldisfræðinnar þegar hún hefur verið aðskilin frá hagnýtum og innfluttum fræðigreinum.

6. Að hugsa um menntun gegnum uppeldisfræði

Áskoronin liggur í að þróa kenningar og fræði sem gera frelsi að áhugasviði sínu og grundvelli. Slík fræði myndu hvorki starfa á sviði hins vitmunalega, þar sem fræðin myndu spyrða menntun við „það sem er“, né á sviði hins staðlaða, þar sem fræðin myndu spyrða menntun við „það sem ekki er“. Úrræði uppeldisfræðinnar eru frekar af siðfræðilegum, pólitískum og fagurfræðilegum toga. Uppeldisfræði fjalla um siðfræði sjálfsins, pólitík frelsunar og fagurfræði frelsisins. Siðfræði sjálfsins íhugar hvernig sjálfið birtist sem „einhver“ í gegnum ábyrgðarfullt viðmót gagnvart þeim og því sem eru „aðrir“ (e. the other). Pólitík frelsunar einblínir á augnablikið þegar sjálfið mælir á hátt sem hvorki er endurtekning né staðfesting á sjálfri sér, heldur þar sem það færir eitthvað nýtt fram í heiminn. Fagurfræði frelsisins lýsir upp samhengið þar sem það sem er álitid sjálfsagt breytist þegar jafnrétti birtist í aðstæðum ójöfnuðar.

7. Að rísa upp fyrir uppeldisfræði

Þetta ávarp gefur til kynna hvað það þýðir að tala fyrir menntun með uppeldisfræðilegum hætti. Við rísunum til varnar menntun með því að svara árásum og áskorunum sem binda menntun við annað hvort „það sem er“ eða „það sem ekki er“, það er að segja, við nútíð sem er að

fullu þekkt eða framtíð sem er þegar ákveðin en ætíð frestað. Báðar þessar nálganir þrengja að menntun fremur en að opna fyrir nýjum möguleikum. Þetta ávarp er tilraun til að setja í orð hvaða merkingu það hefur að tala fyrir menntun á hátt sem gerir hana sérstaka, einstaka og raunverulega. Að því leytinu til hefur ávarpið það markmið að skilgreina þær áskoranir sem þarf að mæta ef við viljum standa vörð um menntun – sem felur í sér að standa vörð um möguleikann til frelsis.

Nóvember 2010

Carl Anders Säfström

Eskilstuna

Gert Biesta

Stirling

Ávarp fyrir uppeldisfræðin?

Gert Biesta

Á okkar tímum er einungis hægt að skrifa ávörp af þessum toga með kaldhæðnum tóni. Við vitum, þegar allt kemur til alls, að ekkert ávarp sem hefur verið skrifað hingað til, hvort sem það er innan listgreina eða stjórnmála, hefur getað breytt heiminum. Þrátt fyrir að ávarp sé lagt fram af miklum metnaði, jafnvel þeim að ávarpið standi eitt og sér, ætti þessi metnaður ekki að fela í sér fyrirsmæli um hvað eigi að eiga sér stað eða hvað eigi ekki lengur að eiga sér stað. Sem kaldhæðinn gjörningur getur ávarpið ekki verið neitt annað en tilraun til að taka til máls með því að skapa tækifæri eða „stundartruflun“. Það er einmitt það sem þetta ávarp reynir að gera og það sem við reynum að gera með ávarpinu. Við reynum að taka til máls og ekki einungis að taka til máls um menntun heldur einnig að tala fyrir menntun.

Þess háttar ræða er ekki einföld því hún þarfnast aðgerða sem eru af tvennum toga. Ef það væri augljóst hvað menntun er og hvert umfjöllunarefni hennar er væri ósköp einfalt að tala um hana. Megnið af því verki hefði verið framkvæmt af „menntuninni“ sjálfri og það væri þá í raun lítil þörf á að ræða menntun á annað borð. Áskorunin liggur því ekki einvörðungu í að ræða fyrir og í nafni menntunar, heldur að samtímis segja eitthvað um það sem vísað er til þegar rætt er um hana, fyrir hana og í nafni hennar.

Ein aðferð til að gera þetta er með hugtakaskilgreiningum, það er að segja að leggja til skilgreiningu á því hvað menntun er eða ætti að vera og byggja röksemdafærslur á þeirri forsendu. Kannski er það eitthvað sem við gerum einnig í ávarpinu, því þrátt fyrir að við spyrðum menntun við hugmyndina um frelsi – frelsishugmynd sem er „erfið“ út frá tengingum hennar – reynum við að færa uppeldisfræðilegan áhuga í orð sem áhuga á einhverju sem ekki sé hægt að festa niður, sem geti ekki verið gripið og þar af leiðandi sé ómögulegt að skilgreina. Það sem meira er þá reynum við að benda á að það hvernig rætt er um menntun, hún skipulögð og hugleidd í menntaúræðu samtímans í samfélagsúræðu og innan uppeldisfræðinnar, eykur hættuna á að útiloka eða útrýma því eina sem raunverulega skiptir máli fyrir uppeldisfræðin.

Þetta er það sem við sjáum gerast bæði innan hentistefnunnar og hugsjónamenskunnar. Báðir þessir straumar virðast missa af einhverju sem skiptir máli, séð frá sjónarhóli uppeldisfræðinnar eða til að orða það með varfærnari hætti: Því sem skiptir máli uppeldisfræðilega séð og, að við teljum, ætti að skipta uppeldisfræðilegu máli. Meðan hentistefnan væntir of lítills af menntuninni og getur því kennt þeim um vandann sem hafa meiri væntingar, það er að segja þeim sem „flækja málið“, væntir hugsjónamenskan of mikils af menntun og getur því álasað þeim sem hafa lágur væntingar, þeim sem tengja menntun of fljótt við núverandi ástand. Frelsi verður þá eitthvað aukreitis, það verður eitthvað sem hvorki hentistefnan né hugsjónamenskan geta fangað en skiptir samt máli, eitthvað sem skiptir uppeldisfræðilegu máli.

Til hliðsjónar er mögulega vandinn sá að hugtakið „education“ getur vísað til svo margra ólíkra þátta og gerir það í raun (það er eingöngu í ensku², því ef litið er til annarra tungumála, t.d. þýsku, má sjá fjölda mismunandi hugtaka, eins og Erziehung, Bildung, Ausbildung og svo framvegis). Markmið okkar er ekki að ná utan um allar mögulegar skilgreiningar hugtaksins. Við erum til dæmis ekki að halda því fram að skólar eigi eingöngu að snúast um frelsi, eða að „starfsmenntun“ eigi ekki að kallast menntun. Við reynum þó að velta fyrir okkur hversu mikil uppeldisfræði sé möguleg eða geti átt sér stað í skólum eða í starfsnámi. Á vissan hátt erum við sýna hvers vegna það er mikilvægt að hafa möguleika á að spyrja slíkra spurninga og hvers vegna spurningin sé mikilvæg og merkingarþrungin. Ekki síst núna, í ljósi þess að menntun er ásökuð um að framkvæma ekki það sem henni ber (og jafnvel fyrir að framkvæma hluti sem hún á ekki að gera, séð frá sjónarhóli hentistefnunnar og hugsjónamenskunnar).

² Þetta gildir reyndar um íslensku líka, þar sem orðið menntun vísar til margra vidda sem annars hafa önnur hugtök í öðrum tungumálum (innskot þýðenda).

Hugmyndin um frelsi er ekki ný innan uppeldisfræðinnar. Við getum séð ótal vísanir til frelsis í hugmyndasögu uppeldisfræði og í uppeldisfræðilegu starfi. Við heyrum bergmál hugtaksins í hugmyndum um frelsun (e. emancipation), upplýsingu og frjálslynda menntun og við finnum loforð um frelsið í gagnrýninni menntun og menntun sem færir völd til einstaklinganna svo dæmi séu nefnd. Frelsi fær hér mátt til að halda uppeldisfræðinni frá því sem er, frá veruleika nútímans og þannig veita möguleika á því að brjóta nýjar leiðir. Það er þó hættu á að hugmyndum um frelsun, upplýsingu og mátt einstaklingsins verði sífellt skotið fram í tímann sem einhvers sem þarfnast tíma, einhvers sem kann að koma en mun ætíð koma síðar. Eins og við nefnum í ávarpinu er rík tilhneiging til að hugsa eingöngu um menntun á forsendum tímans, bæði hvað varðar það sem henni ber að skapa – hið upplýsta og frjálsa ríki framtíðarinnar – og með tilliti til markmiða hennar, barnsins sem „ekki er orðið“. Getur verið að fjarlægja þurfi tímahugtakið úr hugmyndum okkar um menntun til þess að við getum skilið hugtakið til fulls? Eitthvað sem hvorki felur í sér það sem er né heldur það sem ekki er enn, en mun verða síðar?

Ef við tökum frelsi alvarlega, sem eitthvað sem getur átt sér stað hér og nú, geta uppeldisfræðilegu augnablikin og uppeldisfræðilegir atburðir átt sér stað í átökum þess sem er og þess sem ekki er, hér og nú. Þessi átök sem við vísum til sem ágreinings (e. dissensus), hliðstæðs en ekki samnefnara ágreiningshugtaks Rancière, er augnablikið þar sem það að taka til máls (en ekki endurtaka það sem hefur verið sagt) getur átt sér stað. Það er hvorki augnablik þar sem sjálfmynd okkar er endurtekið dregin fram (jafnvel þótt endurtekningin sé ekki fullkomin, þar sem mismæli teljast ekki til þess að taka til máls) né er það framtíðarloforð um að fá að taka til máls. Það snýst frekar um það sem sagt er hér og nú, beint fyrir framan okkur. Þetta er eins og við reynum að færa rök fyrir, ekki að fjarlægja söguna úr menntuninni, heldur að taka söguna alvarlega. Að trú á því að sagan geti verið sköpuð, því hún er ekki fyrirfram ákvarðað skipulag sem dreifir úr sér heldur keðja atburða.

Ávarp þetta er því ekki einungis tilraun til að mæla fyrir hönd menntunar. Það er ekki heldur einungis tilraun til að útskýra það sem rætt er um. Ávarpið er mögulega kenning um uppeldisfræði, kenning sem hefur fyrst og fremst að markmiði að skilgreina viðfangsefni uppeldisfræðinnar. Það er mikilvægt því ef það er engin leið að ræða menntun með verkfærum uppeldisfræðinnar, ef það er engin uppeldisfræðileg leið til að ræða fræðilega um menntun, verða engin úrræði önnur til staðar en aðfengnar kenningar. Innan rannsóknasviðs menntavísindanna eru slík úrræði yfirleitt fengin að láni frá öðrum fræðasviðum, sem leiða til nýrra sviða eins og félagsfræði menntunar, sálfræði menntunar, sögu menntunar, heimspæki menntunar, hagfræði menntunar og svo framvegis. Þessi úrræði geta dregið mikilvæga þætti fram í dagsljósið og haft mikilvæg áhrif. Spurningin sem varpa verður þó fram á ný – með sama hætti og í tengslum við starfsemi uppeldisfræðinnar – er hvort þessar nálganir geti virkilega dregið fram uppeldisfræðilegar víddir menntunar. Við höfum ákveðnar efasemdir um það en telja má mikilvægast að komast að því hvort hægt sé að leggja þetta fram með þýðingarmikilli spurningu: Að hvaða marki geta félagsfræði menntunar, sálfræði menntunar, heimspæki menntunar, saga menntunar og svo framvegis, skilgreint hvað er „uppeldisfræðilegt“ við menntun?

Eins og við nefndum í upphafi er ávarpið tilraun til að taka til máls, að taka til máls til varnar uppeldisfræðum. Á vissan hátt getur þetta eingöngu verið framkvæmt en ekki útskýrt. Þannig er þessi athugasemd jafnmikil tilraun til að mæla fyrir hönd uppeldisfræðinnar og sjálft ávarpið sem það reynir að styrkja. Engum er því boðið að skrifa undir þetta ávarp. Ávarpið býður fólki hins vegar að tala sjálft fyrir uppeldisfræðin. Það er, í stuttu máli, ávarp sem kallar eftir því að verða margfaldað, ekki afritað.

Ávarp fyrir uppeldisfræðin!

Carl Anders Säfström

Nútíma menntun hefur verið tengd þróun velferðarríkis nútímans. Fyrstu raunsæismenn bræðsluketils Norður-Ameríku sáu menntun sem stökkbretti í átt að nýju og betra samfélagi. Tæknin yrði drifkrafturinn meðan menntun myndi leggja grunninn að hinu nýja samfélagi (Feinberg, 1975). Gildin og viðmiðin sem þessi nýja, góða veröld myndi þróa með sér voru byggð á þeim krafti tækninnar sem gerði það einfaldara og hagkvæmara fyrir manneskjuna að ná fram markmiðum sínum og lifa lífinu. Stærðarinnar verkefni voru framkvæmd á sviði rannsókna og nýjar aðferðir þróaðar til að vinna úr miklu magni upplýsinga. Bak við þetta lá þörfin fyrir að bæði móta og stýra þróun hins nýja ríkisborgara, lýðræðisþegns nútímans. Seinni heimsstyrjöldin hafði sýnt fram á þörfina fyrir þennan nýja „þegn“, aðskilinn frá fasistum og nazistum (Herrman, 1995). Félagsvísindin, búandi yfir vitneskju hins tæknivædda nútímaheims, þróuðust hratt með fjármagni frá hernaðarmálum (Herrman, 1995). Þegar félagsvísindin, ásamt uppeldisfræðunum, komu fram í Svíþjóð sneru þau sér til Bandaríkjanna til að læra nýju aðferðirnar við að meðhöndla stór gagnasöfn til að framkvæma hið „tvöfalda verk“ að bæði uppgötva og móta nýja lýðræðissinnann fyrir velferðarsamfélagið sem var í mótun (Säfström, 2004).

Til hvers er þessi stutta sögukynning? Hún er nauðsynleg til að mynda grundvöll fyrir skilning á því sem við sjáum fram á í menntun í Svíþjóð nú á dögum. Grundvallaratriðið er að menntun mótast í nútíma samfélagi sem hluti af því hvernig ríkið leysir innri vandamál og vinnur að því að mæta þörfum sínum. Það er að segja, hvernig það mótar þegna sína til að lifa af sem samfélag af ákveðnum toga (Popkewitz, 2008). Með öðrum orðum liggur menntun, hvorki sem hugmyndafræði né sem skólakerfi, ekki utan við uppbyggingu velferðarsamfélags nútímans, heldur er hún grundvöllur þess. Út frá þessu má draga tvær ályktanir.

Í fyrsta lagi, ef menntun verður fyrir árásum, þýðir það að öll hugmyndin um ákveðna tegund velferðarsamfélags verður fyrir árásum. Það sem styður þetta má sjá mjög greinilega í Svíþjóð nú á dögum, þar sem grunnskólamenntun byggir ekki lengur á hagsmunum heildarinnar, þeirri jafnréttishugsjón sem pólitíkin frá að minnsta kosti fimmta áratug 20. aldar hefur byggt á, heldur á því að fjölskyldur velji skóla út frá félagslegri stöðu sinni og efnahag (Englund, 2010). Ríkið greiðir einkareknum skólum fyrir kostnað sinn, svokölluðum „frískólum“. Þeir fylgja námskrám landsins, en eru einkafyrirtæki sem eru rekin fyrir skattfé sem leiðir til þess að skattar verða að hagnaði einkaaðila. Í dagblöðum eru fréttir um að rektur frískóla sé eitt arðbærasta viðskiptalíkanið í Svíþjóð, með minnstri áhættu og mestum hagnaði. Til dæmis tilkynnti *Dagens Nyheter* (Kraftig jobbtillvæxt í privat omsorg, 2010) að meðalhagnaður frískóla og hjúkrunarfyrirtækja væri um 13%, miðað við 9% fyrir allar aðrar tegundir viðskipta, og Svenska Dagbladet (Skolan glöðhet för riskkapitalister, 2010) birti fréttir um mikla fjölgun áhættufjárfesta á skólamarkaðinum vegna þess að þar væru háar tekjur af lágum fjárfestingum.

Fyrri hugmyndir um menntun – skóli fyrir alla, skilgreindar út frá hugmyndum um lýðræði, samstöðu og réttlæti – hafa verið uppnefndar froða (s. flum) af íhaldssömum og frjálslindum stjórnsmálaöflum. Þetta uppnefni, sem hefur fengið ansi mikla fótfestu í opinberri umræðu, er hluti af umskiptum í orðræðunni um menntun og nám í Svíþjóð, þar sem „agi“ og „ró“ hafa orðið að lykilordum í stað lýðræðis (Månsson og Säfström, 2010). Til að skýra þetta betur, þá hefur hugtakið „skóli fyrir alla“ nú verið endurnefnt „allir með“ og „ævilangt nám í þekkingarsamfélaginu“. Þetta er mjög aðskilin orðræða sem einkennist af viðsnúningi til raunhyggju, þekkingar byggðar á heilarannsóknum, gagnreyndra rannsókna, sálfræði raunhyggjunnar og hugmynda um leiðtogahæfni og hagkvæmni sem virðast nú gegnumsfara allt sem snýst um skóla og menntun.

Í öðru lagi, ef uppeldisfræðilegar rannsóknir eru hluti af sérstakri velferðarpólitík sem nú verður fyrir árásum frá pólitískum öflum frá hægri, bæði frjálslindum og íhaldssömum, þá þýðir það að uppeldisfræðilegar rannsóknir verða líka fyrir árásum. Allar rannsóknir sem snúa að einhverju utan við sjálfar sig (til dæmis að „réttlæti“, „samstöðu“, „lýðræði“ og „frelsi“) eru nú véfengdar. Með öðrum orðum er rannsóknarstarf smækkað niður í að vera rannsóknir rannsóknanna vegna, þar sem stjórnsmálamenn ákveða til hvers þær eiga að vera nýttar (Biesta, 2010).

Í Svíþjóð veldur þetta því að „nýja hægrið“ endurskilgreinir hugmyndina að baki velferðarsamfélaginu innan frá, með því að breyta öllu menntakerfinu og uppbyggingu skólans. Þar á meðal eru breytingar í skólalögum og einkunnakerfi skólans, að leyfa kennurum að refsa nemendum, að aðgangskröfum í framhaldsskóla og háskólanám er breytt, skilyrðum fyrir fjármögnun uppeldisfræðilegra rannsókna er breytt og framkvæmdar eru breytingar í kennaramenntun sem meðal annars ákvarða hverjir fá að mennta kennara. Það felur í sér breytingar í háskólaheiminum og að nýju „gæðamatskerfi“ er komið á fót. Þetta eru breytingar á öllum stigum menntunar, frá leikskóla upp í háskólanám.

Kaldhæðni örlaganna birtist í því að til þess að koma þess háttar grundvallarbreytingum af stað hefur bandalag hægri flokka³ þurft að ráðast harkalega á uppeldisfræðilegar rannsóknir, þar sem stór hluti rannsókna innan menntageirans í Svíþjóð hafa verið framkvæmdar innan hinnar „sósíal-demokratísku“ jafnaðarmannahugsjónar um velferðarríkið (Rosengren og Öhngren, 1997). Öllu heldur verður ríkið að endurskilgreina rannsóknir um menntun svo að þær falli betur að markmiðum þess. Þetta birtist skýrast með þeim hætti að ýta undir heilarannsóknir og eldri tegundir sálfræðirannsókna á menntun undir áhrifum raunhyggjunnar (Säfström, 2011). Ríkið styður því rannsóknir sem hafa fátt markvert að segja um menntun, nema með miklum erfiðismunum, og geta auðveldlega verið ásakaðar um að staðfesta einungis það sem er þegar pólitískt ákvörðuð stefna um hvað menntun sé og til hvers hún sé. Skorti á vísindalegum trúverðugleika (sem er ákaflega kaldhæðnislegt í ljósi þess að menntamálaráðuneytið heldur því fram að það sé að gera þetta til að auka gæði rannsókna) er mætt með hörkulegum og árásargjörnum áróðri, viðhaldið meðal annars af einu af stærstu dagblöðum Svíþjóðar, Dagens Nyheter (sjá Wiklund, 2006). Þetta breytir menntapólitíkinni í hreina tækifærismennsku, sem á skammarlegan hátt, og ranglega að auki, ásakar góðar og almennar uppeldisfræðilegar rannsóknir fyrir að uppfylla ekki einhvers konar „gæðastaðla“. Hér ber þá að minnast þess að það eru ekki uppeldisfræðilegar rannsóknir sem eru gagnrýndar í sjálfu sér, heldur er þetta árás á velferðarríki jafnaðarmennskunnar.

Hér kem ég að kjarna málsins. Frekar en að setja sig í samhengi við hugsanahefðir sem eru eldri en stjórnmalaflokkarnir, laga uppeldisfræðilegar rannsóknir sig of auðveldlega að stjórnmalum hvers tíma. Þær verða því of auðveldlega smækkaðar í beitingu hugmynda sem koma annars staðar frá, megi það vera frá pólitíkinni eða af öðrum ranni. Hugmyndafræðilegar árásir, eins og þær sem lýst er hér að framan, gera uppeldisfræðina veikburða og valda ruglingi jafnvel innan sviðsins sjálfs. Þeir sem stunda góðar uppeldisfræðilegar rannsóknir, hvort heldur sem þær eru almennar eða gagnrýnar, sáu ekki fyrir hvað framundan var og þegar þessi beina árás kom á allt það sem þeim var heilagt, voru engin svör til staðar. Eða öllu heldur: Eina mögulega svarið virtist vera að staðfesta það sem hægri öflin sögðu, það er að uppeldisfræðilegar rannsóknir væru einungis að viðhalda úr sér gengnu velferðarríki til að vinna að sínum eigin pólitísku hagsmunum. Hin fáu svör sem bárust frá rannsóknasviðinu grófu sig bara dýpra í rykið.

Það sem flækir málin enn frekar er að uppeldisfræði í Svíþjóð glímir líka við árásir úr eigin ranni. Önnur fög koma að uppeldisfræðunum gegnum það sem kallað er menntavísindi, en oft án þess að vinna heimavinnuna sína, það er að segja án þess að hafa fyrir því að reyna að skilja sögu og kenningar uppeldisfræðinnar og að setja sitt eigið viðfangsefni í samhengi við það sem þegar hefur verið gert og er enn gert innan uppeldisfræðinnar, bæði innanlands sem utan. Þessi útvíkkun á „mennta“-rannsóknunum í háskólunum, sérstaklega gegnum kennaranámið, flækir málin enn frekar. Uppeldisfræðin hafa verið jafnarsett á hörkulegan máta sem sjálfstæð og fræðileg hefð og endalaust er verið að finna upp nýjar nálganir til að mæta kröfum sviðs í tilvistarkreppu og ákveðinna stefnugæðarmanna. Að einu leyti þó er þessu samhengislausu sviði nú haldið saman af metnaði ríkisins, ekki aðeins til að viðhalda ákveðinni tegund rannsókna heldur til að skilgreina hvað rannsóknirnar eiga að sýna fram á, hvernig eigi að sýna fram á það og hvaða kenningar eigi að leggja fram til að rökstyðja sannleiksgildi niðurstaðanna (sjá Säfström, 2010). Viljum við að uppeldisfræðin standi fyrir það? Ég trúi staðfastlega að svo sé ekki. Það er kominn tími til að rísa upp til varnar uppeldisfræðunum!

3 Í Svíþjóð sat ríkisstjórn fjögurra hægri flokka sem kallast „Alliansen“ (Bandalagið) árin 2006–2014. Þetta eru Moderaterna, Krisdemokraterna, Folkpartiet og Centerpartiet.

Abstract

This manifesto aims at speaking for education in a way that is neither populist nor idealist. It aims at speaking out of concern for what makes education educational, and is interested in the question of how much education is still possible in our educational institutions. After the text of the manifesto itself, we include two commentaries in which we try to highlight some of the reasons that have led to the writing of the manifesto, and in which an attempt is made to situate the manifesto in a number of discussions and debates.

Um höfundana

Gert Biesta er prófessor í menntavísindum við Brunell-háskóla í London og Carl Anders Säfström er prófessor í rannsóknum í menntavísindum við Maynooth-háskóla á Írlandi. Báðir hafa þeir ritað fjölda greina og bóka um menntun og uppeldisfræði

About the authors

Gert Biesta is a Professor of Education at Brunell University, London, and Carl Anders Säfström is a Professor of Education Research at Maynoot University, Ireland. They have both published several books and articles on the subject of education.

Heimildir

- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Englund, T. (2010). Questioning the parental right to educational authority: Arguments for a pluralistic public education system. *Education Inquiry*, 1(3), 235–258.
- Feinberg, W. (1975). *Reason and rhetoric, the intellectual foundations of 20th century liberal educational policy*. New York: John Wiley & Sons.
- Herrman, E. (1995). *The romance of American psychology: Political culture in the age of experts*. California: University of California Press.
- Kraftig jobbtillväxt i privat omsorg. (2010, 29. september). *Dagens Nyheter*. Sótt af <http://www.dn.se/ekonomi/kraftig-jobbtillvaxt-i-privat-omsorg>
- Månsson, N. og Säfström, C.-A. (ritstjórar) (2010). Tema: Ordningens pris. *Utbildning & Demokrati*, 19(3).
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform. Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Rosengren, K.-E. og Öhngren, B. (1997). *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSEFR.
- Säfström, C.-A. (2004). Den pedagogiska psykologin, differentieringsfrågan och den liberal-demokratiska välfärdsstaten. Í J. Bengtsson (ritstjóri), *Utmaningar i filosofisk pedagogik* (bls. 267–290). Lund: Studentlitteratur.
- Säfström, C.-A. (2010, 19. febrúar). Professor: Överlåt forskningen åt forskarna. *Västerås Läns Tidning*. Sótt af <http://vlt.se/asikter/debatt/1.740321-professor-overlat-forskningen-at-forskarna>
- Säfström, C.-A. (2011). Rethinking emancipation, rethinking education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 199–211.
- Skolan glödhet för riskkapitalister. (2010, 7. ágúst). *Svenska Dagbladet*. Sótt af http://www.svd.se/naringsliv/nyheter/skolan-glodhet-for-riskkapitalet_5098225.svd
- Wiklund, M. (2006). Kunskaþens fanbärare. Den gode läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena. Í J. Jansdotter (ritstjóri), *Örebro Studies in Education*, 17. Örebro: Universitetsbiblioteket.



Gert Biesta og Carl Anders Säfström. (2019).
Menntávarpið.
Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2019/styrd/05>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2019.5>