

Astrid Męczkowska-Christiansen

Neoliberalne bezdroża wychowania

Studia Elbląskie 10, 287-297

2009

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

NEOLIBERALNE BEZDROŻA WYCHOWANIA

Pewnego dnia, szperając w internetowych zaułkach, natknęłam się na taką oto myśl jednego z misjonarzy pracujących w Afryce:

*Czy to jest jeszcze chrześcijaństwo, kiedy jeden chrześcijanin umiera z nudów, bo nie ma co zrobić z bogactwem, które nagromadził, albo z przejedzenia, podczas gdy inny — również chrześcijanin — umiera w tym samym czasie z głodu, bo nie ma za co kupić chleba?*¹

Zacytowana myśl, z pozoru obrazuje jedynie nierówności ekonomiczne — odwieczny problem ludzkości. Niemniej, zawarte w niej pytanie o aktualność „chrześcijaństwa”, stanowi *de facto* pytanie o możliwość przetrwania „wspólnoty ducha”² w świecie głębokich podziałów uwarunkowanych dostępem do kapitału ekonomicznego.

Tak postawione pytanie dotyka jednego z fundamentalnych problemów współczesnej kultury, zdominowanej dyskursem neoliberalnym: problemu niedostatku wspólnotowego uczestnictwa ludzi w kulturze, angażującego ich etyczną odpowiedzialność za nadawanie określonego kształtu rzeczywistości społeczno-kulturowej — odpowiedzialność wzmacniającą postawę wzajemnej solidarności przy jednoczesnym zachowaniu podmiotowej wolności jako warunku osobowego rozwoju.

Od pewnego czasu neoliberalizm, uznawany wcześniej za ekonomiczną apologetykę wolnego rynku, zyskał rangę „filozofii politycznej” czy też uznanej orientacji politycznej, kształtującej politykę gospodarczą, społeczną i kulturową w oparciu o racjonalność ekonomiczną. Doktryna neoliberalna, towarzysząca

* Astrid Męczkowska-Christiansen, dr hab., pedagog, filozof wychowania, profesor Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Autorka kilkudziesięciu prac naukowych, w tym książek: *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii do podkrytycznej dekonstrukcji* (Wrocław 2006); *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego* (Kraków 2002). Habilitację uzyskała na Uniwersytecie Gdańskim w 2007 roku.

¹ Ks. Kazimierz K u b a l, <http://www.homilie.org>, 21.02.2009.

² Postępuję się pojęciem „wspólnoty ducha” w znaczeniu socjologicznym, nawiązując do pojęcia *Gemeinschaft* wprowadzonego do socjologii przez F. Tönniesa, a także w nawiązaniu do koncepcji *tożsamości koinonicznej* autorstwa A. Hajduka; zob. F. T ö n n i e s, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, PWN, Warszawa 1988; A. H a j d u k, *Koinonia i communio jako czynniki konstytuujące tożsamość. Próba retrospektywy*, „Colloquia Communia” 2000, nr 3 (70).

rozwojowi „globalnego kapitalizmu”, jest określana mianem nowego imperializmu, „sprawującego kontrolę nad całą światową ekonomią i światowymi rynkami, zawsze i wszędzie”³. Dostarczające podstaw tej racjonalności stanowisko wyrażone w 1970 roku przez M. Friedmana, głoszącego iż „społeczna odpowiedzialność biznesu polega na wzroście zysków”⁴, przełożyło się na neoliberalne myślenie, przedkładające ekonomiczny zysk nad wszelkie kwestie dotyczące życia społecznego, dobrostanu indywiduów i dobra wspólnego⁵. Dodatkowo wzmocniło je przekonanie, że wolny rynek dostarcza rozwiązań dla wszelkich problemów społecznych i indywidualnych.

Ekonomiczna racjonalność neoliberalizmu uwidacznia się nie tylko na planie działań jego „agentów”, lecz także na poziomie dyskursu/języka, dokonując przekształceń w zakresie zastanych pojęć, a w konsekwencji - sposobów myślenia, rozumienia i oceny rzeczywistości⁶. W języku neoliberalizmu pojęcie wolności zostało zredukowane do swobody nieograniczonej akumulacji kapitału i odniesione do fundamentalnych uprawnień podmiotów gospodarczych, pojęcie globalizacji mistyfikuje pogłębianie się globalnych nierówności, elastyczność stanowi eufemistyczne określenie na wzrostu wyzysku, zaś wolny rynek to maska i narzędzie ustanawiania monopolu wielkich korporacji⁷. Posługując się zniekształconymi pojęciami o silnej mocy perswazyjnej, pod szyldami obrony wolności, wzrostu dobrobytu, społecznego postępu i poszanowania praw, dominujący dyskurs neoliberalny przedkłada efektywność rozumianą w rynkowych kategoriach, prywatyzację, zysk i gromadzenie kapitału nad redystrybucję dóbr, działania prospołeczne, społeczną sprawiedliwość oraz krytyczną edukację, przygotowującą do ról obywatelskich⁸.

W odniesieniu do zjawisk społecznych, neoliberalizm kojarzony jest przede wszystkim z generowaniem mechanizmów akcelerujących polaryzację ekonomiczną: bogacenie się bogatych i ubożenie biednych. Zdaniem N. Chomsky’ego, neoliberalizm jest „socjalizmem dla bogatych”, w którym biedni finansują bogatych za pośrednictwem systemu publicznych subsydiów. Innym ze społecznych skutków neoliberalnej dominacji w sferze społecznej jest „zatrącanie poczucia obywatelstwa jako podstawy odpowiedzialnego, etycznego funkcjonowania ludzi

³ E. Meiskis, cyt. za: K.J. Saltman, *Introduction*, w: K.J. Salman, D.A. Gabbard (red.), *Education as Enforcement. The Militarization and Corporatization of Schools*, Routledge Falmer, New York – London 2003, s. 4.

⁴ R.C. Solomon, *Etyka biznesu*, w: P. Singer (red.), *Przewodnik po etyce*, tłum. zbiorowe, Książka i Wiedza, Warszawa 2000, s. 407; M. Friedman, *The Social Responsibility of Business is To Increase its Profits*, „New York Times Magazine”, 13 September 1970.

⁵ Por. N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000. Warto dodać, że zdaniem Chomsky’ego, polityka neoliberalna ma niewiele wspólnego z wolnym rynkiem, gdyż obecne w niej mechanizmy ekonomiczne są sterowane polityką państwowego protekcjonizmu.

⁶ Mamy tu do czynienia z tworzeniem specyficznej „nowomowy”, w gruncie rzeczy stanowiącej język propagandy manipulującej ludzką świadomością — język doskonale opisany w odniesieniu do polityki III Rzeszy Niemieckiej przez V. Klemperera; zob. V. Klemperer, *LTI — notatnik filologa*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Kraków 1983.

⁷ A. Bihl, *Nowomowa neoliberalna*, tłum. A. Łukomska, Książka i Prasa, Warszawa 2008.

⁸ H.A. Giroux, *Beyond the Spectacle of Terrorism. Global Uncertainty and the Challenge of the New Media*, Paradigm Publishers, Boulder – London 2006, s. 71.

we wspólnotach demokratycznych jako wspólnotach konstruktywistycznych”, co zachodzi poprzez osłabianie demokratycznych instytucji i ograniczanie obywatelskiej aktywności przy jednoczesnym „wćwiczaniu” jednostek w zachowania konkurencyjne, aspołeczne i egoistyczne⁹. W rzeczywistości neoliberalnej ludzie zatracają prospołeczne czy wspólnotowe dążenia, zaś — jak twierdzi H.A. Giroux — „obywatel zostaje sprowadzony do roli konsumenta, a jego potrzeby ulegają absolutnemu sprywatyzowaniu”¹⁰.

Jeśli przyjąć, że zadaniem praktyki wychowania jest „wdrażanie” do uczestnictwa w kulturze, to przygotowanie podmiotów do funkcjonowania w kulturze neoliberalnej wymaga od nich płytkich zdolności adaptacyjnych, rozumianych na para-biologicznym poziomie dostosowania do życia w społeczeństwie konsumpcyjnym, wśród których ważne miejsce zajmują „konkurencyjność”, rozumiana jako życiowy spryt, konformizm skrywany pod mianem „inteligencji społecznej”, umiejętność manipulowania innymi katalogowana w postaci jednej ze „zdolności interpersonalnych”, samodyscyplina w wytrwałym podążaniu utartymi szlakami korporacyjnych karier¹¹, a także lojalność wyrażana poprzez otwartość do identyfikacji z ideologiami neoliberalnych instytucji (przykładowo: identyfikacja z „marką” czy „misją firmy”). Owa konieczność płytkiej adaptacji kulturowej wymaga zablokowania możliwości rozwojowych człowieka na co najwyżej, konwencjonalnym poziomie rozwoju (w odniesieniu do triady rozwoju moralnego L. Kohlberga) bądź poziomu integracji pierwotnej (w świetle koncepcji rozwojowej K. Dąbrowskiego). Tak więc rozwój hermeneutycznego i krytycznego rozumienia rzeczywistości, orientacja na wartości i realizację celów rozumianych w kategoriach etycznych, autonomia osobowa i szacunek dla Innego, wszelkie postawy wyrażające wyraz niezgody na zastaną rzeczywistość oparte na wrażliwości na zło, krzywdę czy niesprawiedliwość oraz wszelkie inne zdobycze rozwojowe, czyniące człowieka Osobą, w perspektywie rzeczywistości neoliberalnej należałoby traktować jako wyznaczniki społecznego niedostosowania, podobnie jak należałoby uznać za wyraz takowego niedostosowania wyrażane przez niektórych wątplenie, że jednoznaczny obraz świata dostarczany przez media, neoliberalnie zorientowanych polityków czy naukowców, obraz prezentowany jako TINA (There is No Alternative, czyli: rzeczywistość neoliberalna jest jedyną możliwą¹²; albo — mówiąc kolokwialnie — „światem rządzi pieniądz”) stanowi jedyną „dostępną” i nie podlegającą negocjacji rzeczywistość.

⁹ J. Rutkowiak, *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, „Verso”, Lublin 2007, s. 101.

¹⁰ H.A. Giroux, op. cit., s. 2.

¹¹ Zob. B. Jedlewska, *Pokolenie niewolników sukcesu? O fenomenie sukcesu we współczesnej kulturze i aktualnym wymiarze zjawiska zwanego „wyścigiem szczurów”*, w: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, op. cit., s. 683–689.

¹² Zob. J. Żakowski, *Anty. TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu*, „Sic!”, Warszawa 2005.

Joanna Rutkowiak¹³ dokonuje nawet pewnej „klasyfikacji ludzkich modeli” odpowiadających neoliberalnym zapotrzebowaniom, wśród których wyróżnia:

- Nierefleksyjnych producentów, spośród których około 20 % stanowią wysoko wykwalifikowani technolodzy i analitycy społeczni i około 80 % pracownicy o niewysokich kwalifikacjach umysłowych, wykorzystujący stosunkowo proste umiejętności do pracy z zaprogramowanymi inteligentnymi urządzeniami przemysłowymi;

- Nienasyconych konsumentów, poddawanych wyrafinowanym naciskom marketingowym i w ten sposób napędzającym korporacyjne obroty;

- Ludzkich odpadów, przeznaczonych na „społeczny przemiał” (w nawiązaniu do pojęcia Z. Baumana¹⁴), których miejsce w systemie polega na roli negatywnego wzmocnienia i utwierdzenia ludzi w przekonaniu, że są kowalami swojego losu.

Do obrazu kreślonego przez Rutkowiak dodałabym jeszcze jedną grupę:

- „Refleksyjnych cyników”, którzy świadomie dostosowują się do istniejących warunków, „prawdziwą wiedzę” składając w ofierze konieczności¹⁵. Jak pisze P. Sloterdijk: *„Powszechny cynizm od dawna opanowuje tych, którzy obsadzają kluczowe stanowiska w społeczeństwie: w zarządach, w parlamentach, radach nadzorczych, w dyrekcjach przedsiębiorstw, wydawnictwach, na wydziałach uczelni, kancelariach i redakcjach. Cynicy nie są bowiem głupcami i na wskroś przejrzeni nicóż, do której wszystko zmierza. Ich aparat psychiczny jest wystarczająco elastyczny, by wmontować weń jako czynnik przeżycia ustawiczne wątplenie we własne postępowanie. Cynicy wiedza, co robią to, ponieważ w ich krótkowzrocznej perspektywie realne konieczności życia i mechanizmy samozachowawcze mówią im jedno i to samo — że tak musi być”*¹⁶.

Kultura neoliberalna kolonizuje przestrzeń edukacji i osobowego rozwoju jej podmiotów. Edukację rozumiem w tym kontekście szeroko: jako całokształt instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, jawnych bądź ukrytych oddziaływań, wywierających wpływ na kształtowanie (się) tożsamości człowieka. Problem kolonizacji można w tym wypadku rozumieć dwojako:

- albo, jak twierdzi J. Rutkowiak neoliberalowie celowo „realizują (...) zamierzony edukacyjny program kształtowania jakości ludzi, odpowiadający zapotrzebowaniom ich doktryny”¹⁷,

- albo też dyscyplinowanie jednostek do reguł kultury neoliberalnej jest uwikłane w subtelne gry *władzy-wiedzy* i rozproszone w tkance społecznej

¹³ J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego)*, w: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007, s. 10.

¹⁴ To ludzie ze społecznych slumsów i gett wielkich miast, ludzie trwale bezrobotni czy korzystający z opieki państwa. Jednak, jak zauważa Bauman, granica „społecznego upośledzenia” przesuwa się coraz wyżej, ku wykształconym przedstawicielom klasy średniej, którzy coraz częściej czują się zagrożeni; Z. B a u m a n, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 21 i nast.

¹⁵ P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe DSW E TWP, Wrocław 2008, s. 24.

¹⁶ Ibidem, s. 21–22.

¹⁷ J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst...*, op. cit., s. 10.

w różnego rodzaju mikro- i makro- mechanizmach sprawowania kontroli nad kształtowaniem się ludzkich podmiotowości¹⁸, obejmujących m.in. zinstytucjonalizowaną transmisję kultury dominującej (szkoła), oddziaływanie zideologizowanych treści kultury masowej, dostarczającej określonych wzorców samorealizacyjnych (media), zarządzanie czasem i przestrzenią¹⁹, biopolitykę i politykę ciała²⁰.

Jestem raczej zwolenniczką tej drugiej tezy, przyjmując za M. Foucaultem, że władza posiada charakter dyskursywny i jest „wrośnięta” w tkankę społeczną, co określa Foucaultowska maksyma „władza jest wszędzie”²¹.

Jednym z obszarów kolonizacji osobowego rozwoju podmiotów jest obszar konstruowania i społecznej dystrybucji wiedzy, dokonywanych pod sztandarem rozwoju „społeczeństwa wiedzy”. W domenie gospodarki, a także edukacji, zwłaszcza na jej wyższych etapach, mamy obecnie do czynienia z afirmacją rynkowej wartości wiedzy i, niemalże całkowitym, zastąpieniem pojmowania wiedzy w humanistycznych kategoriach *sophia* czy *phronesis* na rzecz jej rozumienia jako zasobu wartościowanego w kategoriach ekonomicznych (tj. „kapitału”²²), gwarantującego zaspokojenie potrzeby ekonomicznego wzrostu i konkurencyjności na rynkach światowych²³. W potrzeby „fantazmatycznego” społeczeństwa wiedzy doskonale wpisuje się technologiczny, „przemysłowy”, model kształcenia. W konsekwencji, w obszarze edukacji na wszelkich jej poziomach, dochodzenie ucznia do wiedzy, pojmowane jako podmiotowy wysiłek rozumienia, zostaje zastąpione nabywaniem informacji o rzekomo utylitarnej funkcji. Kształcenie szkolne, skoncentrowane na efektywności przekazu informacji, przybiera postać edukacyjnego *technopolu*²⁴, stanowiącego formę kulturowego AIDS — co, za N. Postmanem, oznacza *Anti-Information Deficiency Syndrom* (syndrom braku odporności na informację²⁵). Wiedza szkolna, przyjmująca postać depozytu składanego w umyśle ucznia, pełni rolę czynnika alienującego, utwierdzającego podmiot na pozycjach „widza”, niezdolnego do interwencji w rzeczywistość²⁶. Pozbawieni „barier informacyjnych” uczniowie nie potrafią dokonywać selekcji wiedzy, nie rozumieją

¹⁸ W sensie podmiotu jako efektu ujarzmienia, co denotuje Foucaultowskie pojęcie *assujettissement*; zob. T. K o m e n d a n t, *Postowie tłumacza do Michel Foucault: Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, „Aletheia” — „Spacja”, Warszawa 1993, s. 381.

¹⁹ Zob. Z. B a u m a n, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa 2000, s. 25 i nast.

²⁰ Zob. M. F o u c a u l t, *Nadzorować i karać...*, op. cit., s. 32 i nast.; idem, *Seksualność i władza*, w: idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa – Wrocław 2000, s. 201–218; idem, *Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w College de France 1976*, przeł. M. Kowalska, „KR”, Warszawa 1998, s. 240–244, idem, *The birth of Social Medicine*, w: idem, *Essential Works III: Power*, przeł. R. Hurley, The New Press, New York 2000, s. 137.

²¹ M. F o u c a u l t, *Trzeba bronić społeczeństwa*, op. cit., s. 39.

²² Zob. T. S z k u d l a r e k, *Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy*, w: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, Wrocław 2006.

²³ Zob. *Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report*, UNESCO Publishing, 2005.

²⁴ D. K l u s - S t a ń s k a, *Dokąd zmierza polska szkoła? — pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, w: idem, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, „Zak”, Warszawa 2008, s. 15.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Zob. P. F r e i r e, „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, przeł. K. Blusz, w: K. B l u s z, *Edukacja i wyzwolenie*, „Impuls”, Kraków 2000.

otaczającej rzeczywistości ani własnego w niej doświadczenia. Zostając pozbawieni możliwości refleksji, stają się bezradni w dokonywaniu ocen, analiz oraz demaskacji przejawów manipulacji i perswazji. Pozbawieni tych możliwości ludzie tracą kontrolę nad własnym życiem.

Ci sami ludzie, funkcjonując w obszarze kultury popularnej, przekazu medialnego, czy też rynku wydawniczego oferującego całą masę *quasi*-profesjonalnych poradników na temat tego „jak kierować własnym życiem”, stają się „klientami” dostarczanych przez współczesną kulturę płytkich strategii samorealizacyjnych, prowadzących do zastąpienia procesu osobowego rozwoju konstruowaniem estetyzowanych form tożsamości w oparciu o identyfikacje konsumenckie. Zdaniem jej teoretyków, współczesna kultura zglobalizowanego świata coraz silniej reprezentuje wymóg indywidualizacji, proponując nowe drogi samorealizacji czy dostarczając nowych ofert tożsamościowych. Odradza się — jak określa ją M. Jacyno²⁷ — *romantyczna jaźń*, której znaki firmowe stanowią hasła typu „wyróżnij się”, „bądź sobą”, czy „bądź autentyczny”. Ta sama „romantyczna jaźń” w obszarze kultury popularnej i przekazu medialnego wchodzi w konkordans z neoliberalną „kulturą przedsiębiorczości”, promującą racjonalność i odpowiedzialność jednostki za siebie. W konsekwencji, proponowanym stylem życia staje się „wyrachowany hedonizm” jako pewna możliwość syntezy romantycznej jaźni z „kulturą przedsiębiorczości”, aktualizowanych obszarze społeczeństwa konsumpcyjnego.

Za obecność we współczesnej kulturze „nowych” strategii indywidualizacji, uznaje się, z jednej strony, zjawiska diagnozowane jako osłabienie społecznej więzi i opisywane pod szyldem kulturowego narcyzmu²⁸, z drugiej — tworzenie fasadowych wspólnot, określanych przez R. Senneta mianem „destruktywnego *Gemeinschaftu*”²⁹.

Idea kulturowego narcyzmu stanowi formę koncentracji na własnej tożsamości; podmiot narcystyczny postrzega otaczający świat przez pryzmat własnych potrzeb. Jego zainteresowanie rzeczywistością koncentruje się wokół pytania: „co to oznacza dla mnie?”³⁰. Narcyzm uniemożliwia utrzymywanie intymnych więzi; poczucie godności zastępuje złudnym odczuciem autentyczności; niszczy poczucie publicznego obowiązku; neguje możliwość demokratycznego współdziałania. Pomimo tego, że postawa narcyzmu *de facto* uniemożliwia uczestnictwo w sferze publicznej, stanowi ona podstawę określonego mechanizmu budowania poczucia wspólnoty. Mechanizm ten w następujący sposób opisuje R. Sennet:

*Obserwujesz szczegóły zachowania osób dzielających dany pogląd, by zdecydować, które najbardziej odpowiadają twojemu wyobrażeniu o samym sobie. (...) Ludzie chcą się nawzajem przegłądać, żeby wiedzieć, do której grupy należą, a akty odstaniań się symbolizują kto w co wierzy, a nie, w co powinno się wierzyć*³¹.

²⁷ M. Jacyno, „Wszystkie globalne problemy zaczynają się na twoim talerzu”. *Doświadczenie podmiotowości w warunkach globalizacji*, w: M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny (red.), *Kultura w czasach globalizacji*, IFiS PAN, Warszawa 2004, s. 112.

²⁸ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007, s. 66.

²⁹ R. Sennet, *Upadek człowieka publicznego (Fragmenty)*, „Krytyka Polityczna” 3.

³⁰ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001, s. 233.

³¹ R. Sennet, *Upadek człowieka publicznego*, op. cit., s. 65.

Mamy zatem do czynienia z konstruowaniem wspólnoty „wewnętrznie pustej”. W rozumieniu J. Baudrillarda³² jest to masa, stanowiąca zaprzeczenie wspólnoty czy społeczności w ogóle; niezdolna do formułowania celów i wyrażania postaw, gdyż zewnętrzne oznaki tożsamości, czy też wybrane na zasadzie konsumenckich identyfikacji „style życia”³³, zastępują w niej funkcje postaw światopoglądowych i politycznych. To także „wspólnota” ludzi, którzy, w ramach samorealizacyjnych dążeń refleksyjnie przeciwstawiających się wszelkim formom kulturowej determinacji, skłonni są do odcinania się od własnych korzeni, w myśl przekonania, że ich tożsamość pochodzi z autentycznego wyboru. Z tego powodu wszelkie, podejmowane przez nich formy „powrotu do korzeni” czy wyboru tradycyjnych form życia nie oznaczają lokalnej afiliacji kulturowej, lecz estetyzację wybranego stylu życia, w ramach środków dostarczanych przez kulturę globalną³⁴.

Inna sferą „wywiązywania się” z wymogu samorealizacji w rzeczywistości neoliberalnej staje się konsumpcja. Rola konsumenta szeroko wykracza w tym wypadku poza konotacje stricte ekonomiczne, nie pozostaje w bezpośredniej relacji ze stanem posiadania, nie stanowi prostej funkcji prestiżu, lecz, co dopowie J. Baudrillard, można ją uznać za „język” — swoisty kod określający sposób funkcjonowania człowieka w rzeczywistości³⁵. Przedmiot konsumpcji stracił także swój związek z tradycyjnie rozumianą wartością użytkową — obecnie odnosi się on także do relacji międzyludzkich — „solidarności, wzajemności, ciepła i społecznego zaangażowania, znormalizowanych pod postacią usług”³⁶. Konsumpcji podlegają sfery dotychczas uznawane za domenę dobra wspólnego, w tym edukacji. Także formy uczestnictwa publicznego czy politycznego zaangażowania przypominają branie udziału w kulturowym spektaklu pozoru: „skrajna lewica kupuje skrajnie lewicowe gadżety, skrajna prawica skrajnie prawicowe”³⁷. „Konsument jest wrogiem obywatela”, pisze Z. Bauman³⁸. Konsumpcja tworzy także warunki dla „uprawiania moralności na odległość”³⁹ — włączania się w akcje charytatywne, strajki konsumenckie, etc., nie angażujące istoty moralności — dokonywania etycznych, nie zaś konsumenckich wyborów, zwłaszcza w sytuacjach moralnego dylematu.

Można, jak sądzę, uznać, że w nurt kulturowej, neoliberalnej indywidualizacji wpisuje się niekiedy działanie szkoły poprzez bezrefleksyjne głoszone hasła podmiotowości, wolności i uczniowskich praw jako wyjęte z kontekstu wyznaczonego przez horyzont takich pojęć jak odpowiedzialność, obowiązek i etyczna

³² J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, przeł. S. Królak, „Sic!”, Warszawa 2006.

³³ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, op. cit., s. 97.

³⁴ Por. ibidem, s. 44–45.

³⁵ J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, przeł. S. Królak, „Sic!”, Warszawa 2006, s. 112.

³⁶ Ibidem, s. 219.

³⁷ R. Okraska, *Coca-colocaust*, www.templumnovum.com/Templum/TN1-03-RO-cola.html, 10.09.2007.

³⁸ *Wiek kłamstwa. Rozmowa z Zygmuntem Baumanem*, w: J. Żakowski, *Anty. TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu*, „Sic!”, Warszawa 2005, s. 32.

³⁹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, „Scholar”, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 205.

dojrzałość. Mam tu na myśli szczególnie model tzw. szkoły „beztresowej”⁴⁰, opartej na rodzinnej atmosferze, uprawiającej „pedagogikę ludyczną” — zastępującą uczniowską pracę zabawą, zaś wymagania naiwnie rozumianym „wspieraniem swobodnego rozwoju”⁴¹; szkołę myślącą humanistyczną a zarazem personalistyczną ideę „wychowania do wolności” z pojęciem „wychowania w dowolności”. „Wychowanie w dowolności” jako liberalizacja wychowania niesie za sobą ryzyko ustanowienia blokad na drodze rozwoju podmiotu, w szczególności zagrożenie „pułapką izonomii”. Isonomia oznacza stan, będący „rezultatem odgórnego nadania, obdarzenia (człowieka, grupy) zestawem praw i zakresu wolności”⁴². Taka „wspaniałomyślność władzy” może prowadzić do bezrefleksyjnego korzystania z praw przez uczniów; kształtowania się ich roszczeniowej postawy w sytuacjach ograniczania praw i zakresów wolności, sprowadzającej się do „oczekiwania dobrostanu bez własnego wysiłku”. Jej konsekwencją jest odsuwanie przez ucznia postawy troski i odpowiedzialności za siebie samego⁴³. Co podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, ryzyko bycia „obdarowanym” polega przede wszystkim na uwalnianiu ucznia od zadania samodzielności i aktywności, towarzyszącym zdobywaniu praw i wolności. Tym samym liberalizacja wychowania staje się zaprzeczeniem „treningu” postaw obywatelskich oraz prowadzenia do dojrzałości jako wolnego, co znaczy i odpowiedzialnego — poprzez jego związek z poczuciem moralnego obowiązku — kierowania własnym życiem.

Liberalizacja wychowania idzie w parze z oddziaływaniem kultury popularnej negującej obecność wszelkiego autorytetu w kulturze i wychowaniu, a w jego miejsce podstawiającej idole — popkulturowe „ikony stylu” — jako wzorce samorealizacyjne. Silna moc perswazyjna mediów, ich uwikłanie w neoliberalne gry rynkowe, manipulowanie umysłami i emocjami ludzi („W istocie to wirtualna maszyna przez was mówi, ona was myśli” — pisze J. Baudrillard⁴⁴), kreowanie sztucznych potrzeb i pragnień można ująć w postaci diagnozy: autorytaryzmu kultury negującej znaczenie autorytetu. Jest to postać kultury stanowiącej szczególne zagrożenie dla młodych ludzi, znajdujących się (w świetle teorii rozwoju tożsamości autorstwa E. Eriksona⁴⁵) w fazie rozwoju szczególnie wymagającej jego obecności ze względu na konieczność zaspokojenia potrzeby tożsamości. „Dorastający młody człowiek poszukuje najbardziej namiętnie ludzi i idei, co oznacza również ludzi i idee, w których służbie wydawałoby się wartościowym dowodzenie

⁴⁰ Przy pełnej świadomości nieadekwatności tego pojęcia, akcentowanej przez B. Śliwerskiego; zob. idem, *Szkoła między manipulacją a przemocą w debacie publicznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1–2 (5–6).

⁴¹ Por. D. Klus-Stańska, op. cit., s. 15–16; J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst...*, op. cit., s. 12.

⁴² M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja czy izonomia? (Dylematy współczesnej edukacji)*, w: H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Wydawnictwo PTP, Toruń 1996, s. 186.

⁴³ Idem, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacyjnej*, US, Szczecin 1994; idem, *Emancypacja czy izonomia?*, op. cit., s. 180–195.

⁴⁴ J. Baudrillard, *Pakt jasności. O inteligencji zła*, przeł. S. Królak, „Sic!”, Warszawa 2005, s. 66.

⁴⁵ Zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, „Warex”, Kraków 2003.

sobie wiarygodności”⁴⁶ — twierdzi Erikson. Paradoksalnie, ten sam człowiek będzie wyrażał potrzebę wierności „gromką i cyniczną nieufnością”⁴⁷. Niemożność wypełnienia tej potrzeby może prowadzić do tożsamościowego zamętu, poczucia odepchnięcia, społecznej anomii, zablokowania rozwoju tożsamości, a nawet psychopatologicznych regresów. Na co wskazują badania prowadzone nad współczesną polską młodzieżą zrealizowane przez H. Świdę-Ziębę⁴⁸ — znajduje się ona w sytuacji permanentnego braku autorytetu jako „czegoś za czym warto byłoby się opowiedzieć”, realizując potrzebę wierności, bądź „czegoś, czemu warto się przeciwstawić”, realizując potrzebę rozwojowego buntu (kolejną z ukazanych przez Eriksona). Jedna z uczestniczek tychże badań tak oto mówi o swoim pokoleniu:

*Obdarto nas ze wszelkiej możliwości przeciwstawienia się starszemu pokoleniu, bowiem poprzednie generacje są nam przychylne. Nie jesteśmy w stanie stworzyć zachowań antykonformistycznych, bowiem natychmiast przeradzają się one w konformizm za sprawa rodziców, którzy ich nie dostrzegają lub im wręcz przyklaskują. Nie możemy zbudować nowego na murach starego, bo stare nie istnieje*⁴⁹.

Jedną z podstawowych konkluzji płynących z przywoływanych badań jest zgodnie składana przez ich uczestników deklaracja mówiąca, iż „nie jesteśmy pokoleniem”⁵⁰ — deklaracja wskazująca na brak obecności pokoleniowej więzi wśród pierwszej „neoliberalnej” generacji młodych Polaków.

Pomimo tego, że przyczyny osłabiania więzi społecznej, stanowiącej fundament społeczeństwa demokratycznego, mogą łączyć się z wielością różnorodnych czynników, za jeden z nich można, jak sądzę, uznać szkołę, promującą „kulturę pracy wyalienowanej”. Do jej wyznaczników zaliczam⁵¹:

- Promowanie przez instytucje edukacyjne tzw. „samodzielnej” pracy ucznia spowodowanej do indywidualnego wysiłku stanowiącego zaprzeczenie współdziałania i wzajemnej pomocy. W tym sensie uczeń podlega alienacji od społecznego środowiska działania, co przeciwstawia się kształtowaniu kompetencji do współudziału i kooperacji, stanowiących podstawowe kompetencje obywatelskie (J. Dewey).

- Kładzenie nacisku na indywidualną rywalizację, hierarchizację osiągnięć uczniów, a w konsekwencji selekcję edukacyjną, przyznającą im określone miejsca w szeregu rang i przywilejów. Rezultaty tej selekcji akceptowane są jako naturalne i etycznie niewinne, co stępią wrażliwość uczniów na problem społecznej niesprawiedliwości, nawet, gdy sami padają jej ofiarami. Rywalizacja, funkcjonująca w roli faktycznej strategii wychowawczej, stanowi zaprzeczenie kształcenia postawy społecznej solidaryzmu.

Szkolnej „kultura pracy wyalienowanej” towarzyszy kryzys etycznej odpowiedzialności szkoły za wychowanie — szkoły „zafiksowanej” na kwestiach „rzetelno-

⁴⁶ Cyt. za L. Witkowski, op. cit., s. 139.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Zob. H. Świdę-Ziębę, *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

⁴⁹ Ibidem, s. 19.

⁵⁰ Ibidem, s. 14.

⁵¹ Zob. A. Męczkowska.

ści”, „konkurencyjności”, „efektywności” i „sprawności”⁵². Zdaniem D. Klus-Stańskiej, szkoła, pracujący w niej nauczyciele, opinia publiczna, a także pedagodzy akademicy nagminnie traktują procesy kształcenia intelektualnego jako rozłączne wobec wychowania — konstruowania postaw, systemów wartości i tożsamości. Sama szkoła używa tego oddzielenia jako „wymówki”, podkreślając, że zajmuje się nauczaniem, a wychowanie należy do zadań rodziny⁵³. Mamy w tym wypadku do czynienia ze zjawiskiem *a d i a f o r y z a c j i*, która „polega na tym, że pewne typy ludzkiego postępowania czyni się obojętnymi moralnie, uwalnia się je od ocen moralnych”⁵⁴, a następnie przekształca w problemy techniczne. Z tego punktu widzenia działalność szkoły, związanej z postępowaniem zgodnym wobec przyjętych reguł i dyrektyw, polegającym na realizowaniu ogólnie narzuconych programów kształcenia, wspierania wymiernych (czyli „pomiarowo dydaktycznych”) osiągnięć uczniów, czy nawet realizowania aktywności quasi-marketingowej, polegającej na kształtowaniu pozytywnego wizerunku szkoły jako instytucji zorientowanej na potrzeby klienta, przypisuje się znamiona moralnej neutralności wypełniania stawianych wobec niej zobowiązań. Co zatem z wychowaniem? W wypadku wychowania adiaforyzacja dotyczyłaby sytuacji, w której formalizuje się wpływy wychowawcze, realizując je w postaci specjalnych programów, w przydzielonym czasie, niekiedy przy udziale odrębnych specjalistów, etc., z pominięciem codziennej osobowej relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, zachodzącej w jej wspólnotowym środowisku i przy udziale etycznego zaangażowania w „stawianie się Człowieka”.

Jan Paweł II powiedział kiedyś, że „Człowiek bytuje zawsze na sposób jakiejś kultury sobie właściwej, która z kolei stwarza pomiędzy ludźmi właściwą więź, stanowiąc o międzyludzkim i społecznym charakterze jego bytowania. Wszystko co człowiek «ma» o tyle jest kulturotwórcze, o ile człowiek przez to, co posiada, może równocześnie pełniej «być» jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych społeczeństwu wymiarach jego bytowania”⁵⁵. W świetle tej wypowiedzi kultura neoliberalna jako środowisko dla wychowania stanowi zaprzeczenie kulturotwórczej siły wspomagającej realizowanie „ambicji bycia człowiekiem”⁵⁶.

⁵² D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, op. cit., s. 23.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ *Postmodernizm czyli nowoczesność bez złudzeń*. Rozmowa Adama Chmielewskiego z Zygmuntem Baumanem, „Odra” 1995, nr 1(398), s. 27.

⁵⁵ Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie UNESCO*, Paryż, 2 czerwca 1980, w: *Przemówienia i homilie Jana Pawła II*, Kraków 1997, s. 270.

⁵⁶ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja Christifideles laici*, w: *Adhortacje Ojca Świętego Jana Pawła II*, „M”, Kraków 1996, s. 44.

NEOLIBERAL WILDERNESSES OF EDUCATION**SUMMARY**

The presented article is focused on analyzing the risk of colonizing impact of neoliberal culture on both education (in its institutional aspect) and the field of personal development of its subjects. In particular, the presence of the risk of neoliberal colonization seems discernible in the following areas:

Education for Knowledge Society, where mercantilization of knowledge substitutes an developmental efforts for thinking and understanding;

Superficial self-realization strategies, offered by contemporary mass-culture, that lead to substitution of the process of personal development by construing estheticised form of self-identity basing on 'shallow' consumer identifications;

Liberalization of education, where the concept of individual freedom is deprived of its relation to the notion of moral responsibility, loses its ethical content;

The authoritarianism of neoliberal 'Culture of no authority', where practices of symbolic violence are not accompanied by delivering authority offers and, as a consequence, adolescent rebellion could assume blind and self-destructing shape;

The weakened relationship between education and community life, that makes hardly possible to build up social bounds as a foundation of democratic society;

The crisis of ethical responsibility for education.