

# Oskar Szwabowski

---

## Manifest liberalnej edukacji Marthy C. Nussbaum

---

Nowa Krytyka 29, 287-295

---

2012

Artykuł został 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## RECENZJE

**Oskar Szwabowski**

Szkoła Wyższa Collegium Balticum w Szczecinie

### **Manifest liberalnej edukacji Marthy C. Nussbaum**

**Martha C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton (NJ)–Oxford 2010, 178 s.**

Koncepcje edukacyjne Marthy C. Nussbaum nie są już obce polskojęzycznym czytelnikom. Wydana w 2008 roku książka *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*<sup>1</sup> stała się inspiracją dla polskich pedagogów<sup>2</sup>. Autorka prezentuje postępową wizję edukacji liberalnej, którą uważa za podstawę sprawnie funkcjonującej demokracji. W wydanej w 2010 roku książce *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* Nussbaum w gruncie rzeczy powtarza główne myśli zawarte we *W trosce o człowieczeństwo*. Pod względem teoretycznym czytelnicy nie zaobserwują żadnego istotnego postępu; żadnej pogłębionej problematyzacji własnych, liberalnych założeń. Jak gdyby pomiędzy rokiem 1997, kiedy ukazała się prze-

tlumaczona po jedenastu latach na język polski książka, a rokiem 2010 nie nastąpił żaden rozwój teoretyczny. Wydaje się, że M.C. Nussbaum konsekwentnie trzyma się przyjętych wcześniej ram ideologicznych. Zresztą „mocą” książki *Not for Profit* nie mają być analizy teoretyczne, ale jej polityczny wymiar. Sama autorka stwierdza, że jej argumentacja ma namówić nas do działania, a nie dostarczyć es- tetycznych czy czysto poznawczych przyjemności. Wartość *Not for Profit* określa moment historyczny, w którym książka ta się pojawia. M.C. Nussbaum nie prowadzi wykładu, ale bije w dzwony na alarm.

#### **Neoliberalna hegemonia i ekonomiczny model edukacji**

Według M.C. Nussbaum jesteśmy w środku niewidocznego kryzysu, rozkładającego nasze społeczeństwa niczym rak. Przy czym autorka nie ma na myśli problemów zapoczątkowanych w roku 2008

---

<sup>1</sup> M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008.

<sup>2</sup> *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wrocław 2008.

wraz z krachem kredytów typu *subprime*, ale coś, co wydarzyło się przypadkiem, mimochodem, lecz ma znacznie bardziej destrukcyjne dla demokracji skutki, a co M.C. Nussbaum określa mianem *silent crisis* (cichy kryzys) – kryzys edukacji. Kryzys ten związany jest z neoliberalną ideologią, która przybrała postać zdrowego rozsądku, naturalnej matrycy aksjologiczno-empirycznej. Nie tylko w Stanach Zjednoczonych czy Indiach (stanowiących materiał dla empirycznej refleksji autorki), ale również w Polsce. Wspomniana ideologia jest podstawą programu reform między innymi prof. Barbary Kudryckiej, potęgujących problemy, przed którymi stajemy jako globalne społeczeństwo.

Reformy inspirowane przez pragnienie wąsko pojętego zysku doprowadziły przez redukcję edukacji do wymiaru „ekonomicznego” raczej do „produkcji generacji użytecznych maszyn niż kompletnych obywateli”<sup>3</sup>. W wymiarze zdroworozsądkowym ideologia neoliberalna ujawnia się w nastawieniu samych uczniów, studentów i ich rodziców wobec edukacji. Przejawia się w dominującym przekonaniu, że w pogoni za dyplomami, w przedzieraniu się na kolejne, wyższe poziomy, chodzi jedynie o to, aby zdobyć dobrą pracę. Cichy kryzys ujawniający się na tych dwóch poziomach sprawia, iż humanistyka traci legitymizację i miejsce w programach kształcenia oraz sercach ludzi.

M.C. Nussbaum dostrzega, że model edukacji dla ekonomicznego wzrostu (*education for economic growth*), poprzez redukcyjne ujęcie rozwoju, uzasadnia cięcia w zakresie nauk humanistycznych, które ujmuje jako zbędne, stanowiące je-

dynie „ozdobne falbanki”, błyskotki, nie zaś źródło dochodu czy też przestrzeń rozwoju potrzebnych społecznie umiejętności. Z czystym sumieniem można zrezygnować z nauki historii niesprawiedliwości klasowej, płciowej, z kształtowania wśród społeczeństwa podstaw logiki, krytycznego myślenia. Gospodarce wystarczy, że szerokie grupy opanują podstawowe umiejętności czytania i liczenia, a tylko wąska elita znacznie bardziej wymagające umiejętności. Z tego punktu widzenia powszechna edukacja humanistyczna na odpowiednio wysokim poziomie jest chybioną inwestycją. Dominujący paradygmat potwierdzają pragnienia i niechęci „klientów”: po pierwsze mamy do czynienia z naciskiem społecznym, aby „upraktyczyć” edukację, co wiąże się z akceptacją braków kulturowych na rzecz rynkowych umiejętności; po drugie – z niechęcią studentów wobec na przykład filozofii, która jest traktowana jako historyczna skamielina<sup>4</sup>.

Paradygmat ekonomicznego wzrostu nie dostrzega specyfiki i wagi humanistyki. Po pierwsze, zauważa M.C. Nussbaum, objawia się to w podejściu reformatorów i biurokratów, którzy domagają się od nauk humanistycznych konkretnych zysków. Postawiona pod ścianą na przykład filozofia ma ukazać brzęczący złotymi monetami *impact* albo wyrok zostanie wykonany. Ideologia *impact* traktuje badania w duchu wulgarnej pragmatyzmu<sup>5</sup>. Po drugie – operują wąskim rozumieniem rozwoju i innowacyjności<sup>6</sup>.

Marginalizacja, a w niektórych wypadkach likwidacja humanistyki, wynika nie tylko z nieporozumienia, ale również

<sup>3</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton (NJ)–Oxford 2010, s. 2 (wszystkie tłumaczenia z tej książki – O.S.).

<sup>4</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>5</sup> Ibidem s. 128–130.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 52–54.

ze strachu<sup>7</sup>. Z lęku przed krytycznymi, świadomymi jednostkami. M.C. Nussbaum dotyka tutaj ważnego problemu, choć niestety nie rozwija go szerzej, a mianowicie kwestii zbędności demokracji w ramach neoliberalnej organizacji społecznej. Strukturalnej istotności rugowania głosu obywateli i wszelkiej refleksji krytycznej dla funkcjonowania dyktatury rynku.

### Humanistyka w obronie demokracji

Według M.C. Nussbaum edukacja humanistyczna w duchu liberalnym nie jest „rzeczą bez znaczenia”, lecz ma fundamentalne znaczenie dla funkcjonowania demokracji i zdrowego rynku. Jest istotnym składnikiem naszej cywilizacji, chroniącym przed różnego rodzaju dyskryminującymi i faszyzującymi praktykami.

Kluczową postacią w rozważaniach M.C. Nussbaum jest Sokrates: zarówno jego techniki pedagogiczne, jak i wizja edukacji. Oprócz niego autorka przywołuje wielu postępowych pedagogów, takich jak Rousseau, Dewey, Pestalozzi, Alcott, Montessori, u których edukacja nie jest „pasywną asymilacją”, ale krytyczną aktywnością<sup>8</sup>. Edukacja nie polega na bezrefleksyjnym wrastaniu w tradycję, na pamięciowym opanowaniu podstawowych informacji i przyswojeniu uznanych interpretacji kanonu. Taki model pasuje do systemów dyktatorskich, a nie demokratycznych.

W tym miejscu trzeba pokrótce zrekonstruować rozumienie demokracji i humanistyki w twórczości M.C. Nussbaum, aby jaśniej ukazać powiązania i zależności. Poglądy te są już znane polskojęzycz-

nemu czytelnikowi, nie są one również oryginalne, ale stanowią przykład tego, co określić można jako etyczny liberalizm. Pole teoretyczne reprezentowane przez M.C. Nussbaum jest reprodukowane między innymi w twórczości Eugenii Potulickiej czy Joanny Rutkowiak<sup>9</sup>. Warto jednak poświęcić kilka słów wspomnianym tematom, nie tylko ze względu na „logikę” wywodu, ale też z politycznego powodu, jakim jest rugowanie wspomnianych koncepcji ze sfery publicznej.

Tym, co ulega zapomnieniu w paradygmacie ekonomicznego wzrostu, a co stanowi ducha humanizmu, jest „ludzka dusza”, rozumiana jako „zdolność myślenia i wyobrażania”, świadcząca o naszym człowieczeństwie i umożliwiająca bogate relację międzyludzkie. Ekonomiczni edukatorzy nie zastanawiają się, jak tak rozumianą ludzką duszę połączyć ze światem w bogaty, subtelny i złożony sposób<sup>10</sup>. Nie dostrzegają człowieka jako jednostki, wielowymiarowej egzystencji, która wymaga pielęgnacji i rozwijania rozumienia doświadczenia w sensie Deweyowskim, czyli nie w wąsko empirycznym stylu. Tym samym niejako jej istotę stanowi krytyczny, refleksyjny namysł nad naszą egzystencją, miejscem w społeczeństwie i samym społeczeństwem. Literatura nie jest jedynie rozrywką, ale rozwija naszą refleksyjną wyobraźnię, umiejętność stawiania się w sytuacji innego, likwidując kulturowe *blind spots*<sup>11</sup>.

Odwołując się do psychoanalizy Freuda i badań między innymi Donalda Woodsa Winnicotta, psychoanalityka i pediatry, M.C. Nussbaum wskazuje na konieczność odpowiedniej edukacji dla

<sup>7</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>9</sup> J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwiłkiania edukacji*, Kraków 2010.

<sup>10</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit...*, op. cit., s. 6.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 108.

powstania zdrowej, refleksyjnej osobowości, wolnej od uprzedzeń i strachu. Autorka sugeruje, że „derzenie cywilizacji” musi zostać rozpoznane jako wewnętrzny konflikt, jako zmaganie się sił narcyzmu i chciwości z siłami szacunku i miłości w każdej jednostce<sup>12</sup>. Nasze „naturalne” nastawienie, według autorki, sprawia, że łatwiej dostrzegać nam innego jako jedynie ciało, rzecz, niż jako autonomiczny podmiot. W wyniku „złej” edukacji, zamiast wyzbywać się strachu, uprzedzeń, narcyzmu, przenosi się na przykład wstręt na pewne grupy społeczne. Również niewłaściwe uporanie się z naszą bezradnością i kruchością ma destrukcyjny wpływ na nasze egzystencje i byt społeczny. Wspomniany przez M.C. Nussbaum „mit kontroli”<sup>13</sup> jest może funkcjonalny w odniesieniu do korporacyjnego wyścigu szczurów, przyczyniając się do wąsko pojętego sukcesu<sup>14</sup>, lecz jednak utrudnia relacje podmiotowe i ludzką satysfakcję z życia. W tym kontekście edukacja humanistyczna przyczynia się do wytworzenia „lepszycy” podmiotów, odpornych na manipulację, jak również społecznej kultury przeciwko stygmatyzacji i dominacji<sup>15</sup>.

Jak już wspomniałem, humanistyka zostaje w pewnym sensie utożsamiona z duchem sokratycznym: z podejrzliwością, krytycznym namysłem, przestrzeganiem zasad logiki. Podczas zajęć sokratycznych uczniowie i studenci uczą się konstruować argumenty za i przeciw, roz-

ważają ich moc, rozpoznają pozorne argumentacje, chwytby erystyczne i retoryczne. Sokrates jawi się jako nauczyciel logiki, która nie jest rozwiązywaniem zadań oderwanym od codzienności, ale integralnym elementem naszego istnienia. Jest „społeczną praktyką”<sup>16</sup>. M.C. Nussbaum stwierdza, że „Logika jest rzeczywista i często reguluje ludzkie relacje. Sporo oszczerstw i stereotypów działa w ten sposób, poprzez fałszywe wnioskowanie. Zdolność wykrywania błędu jest jedną z rzeczy, która czyni demokratyczne życie przyzwoitym”<sup>17</sup>.

Demokratyczny typ sokratejski jest aktywny, krytyczny, ciekawy, zdolny do oporu wobec autorytetu i presji. Nie przyjmuje niczego na mocy autorytetu osoby czy tradycji. Wyzwała się z utartych prze(d)sądów, poddając testowi rozumowi wszelkie „złote myśli”. Osoba wyedukowana sokratycznie ceni poglądy na mocy ich logiki, nie zaś „pochodzenia”. Jak pisze M.C. Nussbaum, „klasa, sława i prestiż nie liczą się, liczą się tylko argumenty”<sup>18</sup>.

Logika, o której pisze M.C. Nussbaum, nie jest jedynie formalnym testem. Nasze rozumowanie potrzebuje danych, sporej liczby informacji, nie tylko o kulturze, w której wzrastaliśmy, ale również o innych światach, o sąsiadach bliższych i dalszych. Potrzeba wiedzy z zakresu historii, literatury, ekonomii, historii prawa, studiów nad religią, geografii itd. Humanistyczna edukacja winna ukazać zróżnicowanie naszego świata, wielość stylów wyznań, życia, systemów społecznych i prawnych, promując realną, rzetelną wiedzę wyzwalającą od stereotypów.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 29 i 143.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 35–39.

<sup>14</sup> Zob. o dwóch typach sukcesu: B. Jedlewska, *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniechań, pilne wyzwania*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.

<sup>15</sup> M.C. Nussbaum, *Not for Profit...*, op. cit., s. 44.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 75.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 51.

Trzecim aspektem wychowania humanistycznego jest rozwijanie „refleksyjnej wyobraźni”, którą wiąże autorka z empatią, umiejętnością stawiania się w sytuacji innego. Literatura jest zapisem cudzych doświadczeń, które pozwalają lepiej „orientować” się w labiryncie uczuć i emocji. Rozwinięte współodczuwania, myślenia z pozycji potwora, kreatury, wykluczonego, niewidocznego – blokuje przesady, usuwa stygmaty, wskazując, że ludzie to skomplikowane i delikatne istoty, którym należy się nasz szacunek.

Wspomniane powyżej „umiejętności” są kluczowe dla demokracji, którą pojmuje się w szerszym znaczeniu niż jedynie głosowania raz na parę lat na określonych polityków. Według M.C. Nussbaum demokracja wymaga nieustannego negocjowania znaczeń, jest codziennym spotkaniem z innością, różnicą. Demokracja to równościowy dialog odnośnie do kształtu naszej wspólnej rzeczywistości. Pod względem strukturalnym wymaga ona rozwoju określonych obywateli, cechujących się wspomnianymi „umiejętnościami”. Bez tych cnot ulega powolnej degeneracji.

Według M.C. Nussbaum, jako obywatele nie jesteśmy już przypisani określonej tradycji czy określonemu narodowi, ale funkcjonujemy z konieczności w przestrzeni globalnej, w społeczeństwie multikulturalnym. Rozwój kapitalizmu doprowadził do zjednoczenia całego świata, oplecenia kuli ziemskiej licznymi skomplikowanym zależnościami. Problemy ekonomiczne, polityczne, religijne, ekologiczne mają globalny zasięg. Toteż rozwiązanie ich wymaga globalnej współpracy. „Nikt z nas – stwierdza autorka – nie pozostaje poza globalnymi zależnościami”<sup>19</sup>. Musimy więc traktować siebie

jako „światowych obywateli”, jako członków heteronomicznych państw, zależnych od planetarnych relacji, gdzie nic już nie uzasadnia się na mocy samego istnienia, ale wymaga testu rozumu.

W tak rozumianej demokracji, w takich realnych warunkach, rozwój wiedzy, krytycznego myślenia, refleksyjnej wyobraźni zdaje się kluczowy dla minimalizacji konfliktów. Tym samym humanistyka staje się narzędziem pokojowego rozwiązywania sporów, sprawnego funkcjonowania współczesnych społeczeństw, gdzie obywatele są samodzielni, odpowiedzialni, przepełnieni szacunkiem i zrozumieniem dla inności, zdolni do autorefleksji i refleksji, rozważania argumentów pod względem ich „mocy logicznej”, a nie wąskich interesów grupowych czy indywidualnych. I chociaż „wiedza nie stanowi gwarancji dobrego zachowania, [to] ignorancja jest rzeczywistą gwarancją złego zachowania”<sup>20</sup>.

## Dwa modele edukacji

Wymienione wyżej dwa modele: dla ekonomicznego wzrostu i dla demokracji, nie są sobie radykalnie przeciwstawione. To znaczy, że nie jesteśmy zmuszeni do wyboru między wzrostem ekonomicznym a demokracją. Pierwszy z analizowanych modeli jest o tyle chybiony, że jest zbyt redukcjonny, niemniej drugi model nie oznacza rynkowej afunkcjonalności czy wykształcania podmiotów antyrynkowych. Wręcz przeciwnie, rozwijając edukację dla demokracji, stwarzamy warunki do rozwoju i innowacji. „Zdrowy” rynek potrzebuje podmiotów odpowiedzialnych, kreatywnych, krytycznych, świadomych różnic i umiejących funkcjonować w różnych środowiska, jak również

<sup>19</sup> Ibidem, s. 80.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 81.

zdolnych do samokształcenia<sup>21</sup>. Możemy dostrzec podobieństwo między stanowiskiem M.C. Nussbaum i Stanisława Kozyra-Kowalskiego, zawartym w jego pracy *Uniwersytet a rynek*<sup>22</sup>, gdzie rzetelna edukacja sprzyja rynkowi i zapobiega jego korupcji. Przy czym relacji tej nie można odwrócić: edukacja podporządkowana rynkowi nie przyczynia się do wzrostu wolności, rozwoju cnot demokratycznych. Przywołując zaś przeprowadzone przez Michaela Burawoya<sup>23</sup> rozróżnienie modeli uniwersytetu na regulacyjny i rynkowy, można stwierdzić, że manifest M.C. Nussbaum opowiada się przeciwko jawnemu podporządkowaniu zasadom zysku, gdzie zanika „specyfika” akademii, jak również modelu regulacyjnego, który ma za zadanie uczynić naukę wydajną i sterowalną, poprzez samą restrukturyzację fabryki edukacyjnej, wiążący się z „kulturą audytu”<sup>24</sup>. W ramach modelu rynkowego i regulacyjnego, stwierdza Burawoy, rozkwita wiedza instrumentalna, a w „modelu publicznym” – wiedza krytyczna. Jest to przestrzeń krytyczna istotna dla demokracji nie tylko przez wytwarzanie demokratycznych umiejętności, ale również jako „najważniejsza instytucja w organizowaniu demokracji deliberacyjnej”<sup>25</sup>. Roz-

ważania Burawoya są bliskie koncepcji M.C. Nussbaum, gdzie uniwersytet nie jest redukowany do „wieży z kości słoniowej” ani do „fabryki”, ale występuje jako element kluczowy dla rozwoju demokratycznych społeczeństw i jako przestrzeń publiczna.

### Problem liberalnej edukacji

Stanowisko M.C. Nussbaum wydaje się pociągające i rozsądne. Częściowo dzieje się tak dlatego, że stanowi ono element poprzedniej liberalnej hegemonii, częściowo z powodów empirycznych i pragmatycznych. Właśnie w kontekście „praktyki społecznej” chciałbym przyjrzeć się bliżej manifestowi, czy szerzej: strukturze pola teoretycznego, jakie nam zostaje zaproponowane. Zdaję sobie sprawę, że nie jestem w stanie przeprowadzić w niniejszym tekście wyczerpującej krytyki. Problem jest dość skomplikowany, wymagający niekiedy wielce subtelnych analiz, małych, pozornie nieistotnych przesunięć. W gruncie rzeczy kompleksowa krytyka koncepcji M.C. Nussbaum oznaczałaby krytykę liberalizmu etycznego jako takiego. Poza tym wymagałoby uwzględnienia, chociażby dla utrzymania akademickich standardów, całego kompleksu tekstów wspomnianej autorki. Z konieczności moja krytyka skupi się jedynie na kilku istotnych kwestiach o wymiarze bardziej ogólnym. W niektórych miejscach tylko zarysuję przestrzeń problematyzacji.

W kontekście polityczno-historycznym wypowiedź M.C. Nussbaum wydawać się może postępową. Trudno się nie zgodzić, że szacunek dla inności, rozwój krytycyzmu i empatii – mogą być czymś niepożądanym. Widzimy, iż od czasu rozwijania kultury testów osłabieniu ulega „kultura rozumu”. W Polsce mamy do

<sup>21</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>22</sup> S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Poznań 2005.

<sup>23</sup> M. Burawoy, *Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne*, przeł. T. Leśniak, „Praktyka Teoretyczna”, <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/michael-burawoy-redefinicja-publicznego-uniwersytetu-ramy-analityczne/> [dostęp: 4.11.2012].

<sup>24</sup> Ibidem. Zob. również interesujący artykuł: M. Kruszelnicki, *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych*, [w:] *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki. Kolokwia*, t. 2, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Toruń 2011.

<sup>25</sup> M. Burawoy, *Redefinicja...*, op. cit.

czynienia z rozkwitem irracjonalizmów, gdzie zabobon nadaje ton funkcjonowaniu przestrzeni publicznej, a młodzi ludzie gromadzą się w ugrupowaniach skrajnie prawicowych. Wprowadzenie liberalnych zasad oznaczałoby bez wątpienia postęp i usunęło przynajmniej część problemów obniżających jakość życia.

Poza tym warto zwrócić uwagę, że M.C. Nussbaum opowiada się za zmianami etosu uniwersytetu, za destrukcją elitarnego charakteru, do której doprowadziła demokratyzacja szkolnictwa wyższego, pojawianie się w murach szacownej instytucji ludzi o innym kapitale kulturowym, reprezentantów innej tradycji. Ruch ten zrewolucjonizował akademicko uprawianą naukę, łącząc ją z codziennym doświadczeniem, upominając się o rozważanie palących problemów społecznych, analizowanie sytuacji grup marginalizowanych (Women Study, Black Study itd.), znosząc podział na tematy godne i niegodne, na wysoką i niską kulturę. Transformacja uniwersytetu i produkcji wiedzy, za którą opowiada się M.C. Nussbaum i której broni, stwierdzając, że obecnie istnieją w Stanach lepsze warunki do edukacji sokratejskiej, kształcenia obywatelskiego, niż pięćdziesiąt lat temu – wydaje się pożądana z perspektywy emancypacyjnej. Można twierdzić, że „z raju głupców” uniwersytet przekształcił się w demokratyczną przestrzeń zaangażowaną w społeczne problemy, w instytucję dobra wspólnego.

Problem jest jednak niestety znacznie bardziej skomplikowany.

Po pierwsze przyjrzymy się relacji zmian rynkowych i edukacyjnych w ramach analizowanego pola teoretycznego. Dostrzeżemy, że autorka oddziela kryzys ekonomiczny od edukacyjnego, ich relacja zaś opiera się na politycznych decyzjach. Tym samym nierozpoznane zostają strukturalne uwikłania instytucji w dynami-

kę zmian fabryki społecznej. „Niechęć” wobec filozofii ma szersze podstawy niż tylko złudzenie co do „archaiczności” danej dyscypliny. Liberalna edukacja jest podważana przez ekonomiczne przemiany, z jednej strony między innymi przez tak zwaną pedagogikę długu<sup>26</sup>, z drugiej przez proces prekaryzacji<sup>27</sup>. Inaczej mówiąc, proces demokratyzacji doprowadził do zakwestionowania narracji nie tylko merytokratycznej<sup>28</sup>, ale i liberalnej. Realizacja „obietnicy” wymaga, z jednej strony, szerszej refleksji o samej strukturze pola liberalnego; z drugiej zaś – rozpatrzenia „warunków możliwości” danego projektu.

<sup>26</sup> J. Williams, *Pedagogika długu*, przeł. P. Kowzan, M. Zielińska, Edu-Factory Polska, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1659-jeffrey-williams-pedagogika-dlugu.html> [dostęp: 4.11.2012]; P. Kowzan, *Pedagogika długu: od migracji do zmian instytucjonalnych*, [w:] *Przemysły kreatywne i fabryki Wiedzy: Analiza i opór*, „Czytanki dla Robotników Sztuki”, z. 2, Wolny Uniwersytet Warszawy 2010, [http://www.wuw-warszawa.pl/download/raport2010\\_07.pdf](http://www.wuw-warszawa.pl/download/raport2010_07.pdf) [dostęp: 4.11.2012].

<sup>27</sup> G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, przeł. P. Kaczmarek, M. Karolak, „Praktyka Teoretyczna”, <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/rozdzial-1-prekariat/> [dostęp: 4.11.2012]; C. Newfield, *Struktura i milczenie kognitariatu*, przeł. M. Byra, Edu-Factory Polska, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1971-christopher-newfield-struktura-i-milczenie-kognitariatu.html> [dostęp: 4.11.2012]; C. Vercellone, *Kapitalizm kognitywny a modele regulacji relacji plac: czego nauczył nas francuski ruch przeciwko umowom o pierwszą pracę (anty-CPE)*, przeł. M. Ratajczak, [w:] *ibidem*, <http://ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1719-carlo-vercellone-kapitalizm-kognitywny-a-modele-regulacji-relacji-plac.html> [dostęp: 4.11.2012].

<sup>28</sup> G. Roggero, *Skład żywej wiedzy: praca, przechwytywanie i rewolucja*, przeł. K. Szadkowski, [w:] *Wieczna radość. Ekonomia polityczna społecznej kreatywności*, Warszawa 2011; *Nadzieja przeciw nadziei: konieczna zdrada*, przeł. Yak, Centrum Informacji Anarchistycznej, <http://cia.media.pl/nadzieja-przeciw-nadziei-konieczna-zdrada> [dostęp: 4.11.2012]; Z. Bauman, *Niepewna przyszłość edukacji*, Gazeta Wyborcza.pl, <http://wyborcza.pl/1,76842,9324083,Niepewna-przyszlosc-merytokracji.html> [dostęp: 4.11.2012].



Ujmując wspomniany problem na przykładzie uniwersytetu, należy zwrócić uwagę, że ani u Michaela Burawoya, ani u M.C. Nussbauma nie odnajdziemy analizy bardziej subtelnej ekonomicznego i politycznego podporządkowania „klasycznego uniwersytetu”, a tym samym szerszego uwikłania instytucji edukacyjnych w ramach całości systemu. W kontekście uwikłania pojawiają się co najmniej dwa istotne pytania:

- a) na ile „realistyczny” jest projekt liberalny?
- b) na ile jest on rzeczywiście postępowy we współczesnych warunkach społecznych?

W przestrzeni społecznej dostrzegamy silny nurt i obiektywne tendencje rozsadzające zaistniałe struktury, toteż całkiem możliwe, że debata o przyszłości edukacji wymaga problematyzacji instytucji reprezentacji.

Z powyższymi uwagami wiąże się problem obywatelstwa. Z jednej strony należałoby się zastanowić, za Chantal Mouffe, czy możliwa w ogóle jest figura globalnego obywatela<sup>29</sup>. Z drugiej należałoby poddać analizie określone upodmiotowienia określane mianem obywatela/obywatelki. Wprawdzie pojęcie obywatelstwa nie ulega esencjalizacji narodowej, nie jest oparte na osadzeniu w określonej grupie, ale konceptualizowane przez Nussbauma jako pewien etos, to jednak uwikłane jest ono w podział polityczno-prywatny, związane zarówno z autonomiczną wizią podmiotu, jak i z określonymi instytucjami reprezentacji.

Problematyka podmiotu została w ramach refleksji filozoficzno-społecznej poddana poważnej pracy teoretyczno-krytycznej, która, odnosząc wrażenie, jest

przez autorkę ignorowana. Dodatkowo w przestrzeni bytu społecznego dostrzegamy, że pewien ruch emancypacyjny, polegający na indywidualizacji, w ramach neoliberalizmu stał się funkcjonalny dla praktyk antyemancypacyjnych, legitymizujących nierówności, o raczej destrukcyjnym charakterze dla społeczeństwa i osób. Jeżeli nie chcemy się odwoływać do „klasycznych podmiotów” i „zdrowego” kapitalizmu ery fordystycznej, to musimy znacznie głębiej przemyśleć problem obywatelstwa i upodmiotowienia.

Inną istotną kwestią jest problem rozumu. M.C. Nussbaum wydaje się rozszerzać jego pojęcie, włączając do racjonalności to, co afektywne. Po drugie, zasada oparcia debaty publicznej na rozumie wydaje się sensownym posunięciem. Mało tego – jedynym, jakie można byłoby sobie wyobrazić, jeżeli mamy w wolny i równościowy sposób negocjować znaczenia i stanowić wspólne prawa czy reguły. Trudno nie ulec urokowi, kiedy Kazimierz Ajdukiewicz uzasadnia wagę „kultury logicznej” dla funkcjonowania społeczeństwa<sup>30</sup>. Niestety, takie stanowisko wydaje się utopijne. Po pierwsze dostrzegamy, że uwzględnienie „afektywności” przez M.C. Nussbauma ma raczej charakter negatywny, to znaczy, że odpowiednia edukacja działa jak terapia, likwidując psychologiczne bariery w komunikacji. Po drugie wiemy już od Schopenhauera, że racjonalna debata jest możliwa jedynie pomiędzy równymi osobami<sup>31</sup>. Tymczasem rzeczywistość społeczna cechuje się wielkimi nierównościami pod względem posiadanego kapitału kulturowego, których szkoła w żaden sposób nie likwiduje.

<sup>30</sup> K. Ajdukiewicz, *Co może zrobić szkoła dla podniesienia kultury logicznej uczniów*, [w:] idem, *Język i poznanie*, t. 2, Warszawa 1985.

<sup>31</sup> A. Schopenhauer, *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów*, przeł. J. Łoziński, Warszawa 2008.

<sup>29</sup> C. Mouffe, *Paradoks demokracji*, przeł. A. Orzechowski, Wrocław 2005; eadem, *Polityczność. Przewodnik Krytyki Politycznej*, przeł. J. Erbel, Warszawa 2008.

Po trzecie – nie uwzględnia antagonistycznych sprzeczności, czyli konfliktów, które nie znajdują zadowalającego rozwiązania. Po czwarte – materialnych warunków, w jakich dochodzi od dyskusji<sup>32</sup>.

M.C. Nussbaum, pozostając w optyce racjonalizmu, nie dostrzega istotnej kwestii przemocy – ani jej kluczowej roli w ustanawianiu i utrzymywaniu określonej struktury społecznej, ani kwestii „boskiej przemocy” wykluczonych, przemocy z służbie zmiany społecznej. Przemoc pojawia się jedynie negatywnie, jako efekt złej edukacji czy niepowodzeń komunikacyjnych. Można stwierdzić, że do dość idealistyczna wizja.

Nadto iluzja jednoczącego rozumu wiąże się z traktowaniem nierówności nie jako strukturalnych, ale raczej interpersonalnych czy psychologicznych<sup>33</sup>. Czy zrozumienie sytuacji wykluczonych, zwiększenie wrażliwości na wypowiedzi performatywne, usunięcie kulturowych stygmatów – oznacza likwidację nierówności? Zbyt łatwo nierówności mogą zostać uznane po prostu za różnice, które należy celebrować.

Piąty problem wiąże się ściśle z powyższym. Mianowicie M.C. Nussbaum zdaje się sugerować, że edukacja ma moc wyrównywania różnic i inicjowania zmiany społecznej. Liczne badania empiryczne i analizy teoretyczne ukazują, że instytucje edukacyjne raczej różnicują, raczej hierarchizują i umacniają nierówności (np. poprzez dyplom), niż prowadzą do egalitarnego społeczeństwa<sup>34</sup>. Raczej konserwują

panującą strukturę społeczną, niż ją rozszatkują. I nie jest to winna nauczycieli. Ponadto w odniesieniu do zmiany społecznej autorka opowiada się za indywidualizacją problemu. Podstawą wszelkich przemian są jednostki, które muszą zostać odpowiednio wychowane. M.C. Nussbaum unika tym samym problemu dialektycznej relacji między jednostką a społeczeństwem, między tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne, między człowiekiem a warunkami jego człowieczeństwa.

Ze względu na indywidualistyczną analizę, poza polem refleksji pozostają wszelkie zbiorowe akcje społeczne. Masowe protesty i strajki, które w znaczny sposób „zaburzają” racjonalną komunikację. Sugerować to może, że każdy zbiorowy protest jest z natury irracjonalny, łamiący zasady demokratycznego współżycia.

Innymi słowy, można powiedzieć, że w rozważaniach M.C. Nussbaum została zignorowana „materialna” podstawa funkcjonowania społeczeństwa. Ignorowanie zaś tendencji stawia pod znakiem zapytania pozornie oczywistą „realność” postulowanego programu. Wprawdzie wypada się zgodzić z Paulem Kelly, że „liberalny egalitaryzm pozostaje [...] jednym z najbardziej atrakcyjnych, ważkich i w najmniejszym stopniu narażających się na zarzut nieadekwatności stanowisk w łonie tradycji liberalnej”<sup>35</sup>, to jednak wypada też zaznaczyć, iż powyższe stwierdzenie dotyczy jedynie „tradycji liberalnej”, a o nią właśnie należy zapytać. O adekwatność „liberalizmu” w porównaniu z innymi tradycjami. Wtedy ocena, w moim przekonaniu, brzmi inaczej.

<sup>32</sup> P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2006. Szczególnie krytyka habermasowskiej „idealnej sytuacji komunikacyjnej”.

<sup>33</sup> Dostrzega to również Matthew Charles w swojej recenzji analizowanej książki: M. Charles, *Carry on Campus*, „Radical Philosophy” 166 (March/April 2011), s. 42.

<sup>34</sup> Zob. np. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł.

E. Neyman, Warszawa 2006; Z. Kwieciński, *Wykluczenie*, Toruń 2002; A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008.

<sup>35</sup> P. Kelly, *Liberalizm*, przeł. S. Królak, Warszawa 2007, s. 14.