

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

HOMO LIBERALIS

jako projekt edukacyjny

Od emancypacji do funkcjonalności



© Copyright by Małgorzata Lewartowska-Zychowicz
© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Recenzent:
prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Redakcja wydawnicza:
Magdalena Polek
Danuta Porębska

Projekt okładki:
Magdalena Muszyńska
Izabela Surdykowska-Jurek

CZARTART

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Gdański

ISBN 978-83-7587-725-0

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2010

Mojemu Synowi,
którego edukacyjne przygody stały się inspiracją tej książki,
i mojej Mamie,
dzięki której mogła ona powstać.

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział 1	
Dyskursywny charakter procesu konstytuowania się tożsamości <i>homo liberalis</i> – wprowadzenie w problematykę	17
Wprowadzenie	17
Dyskurs i jego badanie – umocowanie teoretyczne i strategia wywodu	18
Od polityki emancypacji do polityki tożsamości – narodziny hegemonii	24
Przemiany indywidualizmu liberalnego dyskursu tożsamości: od autonomicznej jednostki do swobody gospodarowania <i>versus</i> od wolnego rynku do autonomicznej jednostki	35
Tło i perspektywy rozwoju <i>homo liberalis</i> w polskim kontekście	62
Rozdział 2	
<i>Homo politicus</i> – liberalny projekt emancypacji jednostkowej	81
Wprowadzenie	81
Rozumność jako warunek emancypacji <i>homo liberalis</i>	82
Między racjonalną jednostką a Podmiotem	90
Racjonalna jednostka w wolnej wspólnocie politycznej – narodziny <i>homo politicus</i>	97
Własność jako narzędzie jednostkowej emancypacji – <i>homo liberalis</i> w systemie ekonomicznej wymiany	105
Jeana Jacques’a Rousseau krytyka <i>homo liberalis</i>	111
<i>Homo politicus</i> – rozpad i próba rekonstrukcji	116
Rozdział 3	
<i>Homo liberalis</i> jako inspiracja dla pedagogiki i edukacji	131
Wprowadzenie	131
Dziecko jako potencjalnie autonomiczna jednostka	132
Istota i cel dojrzwiania intelektualnego	134
Istota i cel dojrzwiania moralnego	140
Edukacja liberalna i liberalizowanie edukacji	148

Rozdział 4

Homo oeconomicus – projekt zapośredniczonej

wolności jednostkowej 165

Wprowadzenie 165

Zasada samoposiadania jako umocowanie idei niezależności *homo oeconomicus* 166

Wolny rynek jako przestrzeń egzystencji i rozwoju *homo liberalis* 175

Rozumność i moralność jako narzędzia skutecznego działania *homo oeconomicus* 184

Od wolności jako celu do wolności jako kontekstu jednostkowego aktywizmu 198

Uprywatnienie odpowiedzialności za rozwój jednostkowy –
doktryna neoklasyczna o edukacji 210

Rozdział 5

Ekspansja kapitalizmu postproduktywnego

a rynkowa polityka tożsamości funkcjonalnej 219

Wprowadzenie 219

Delegitymizacja liberalnego dyskursu pedagogicznego i śmierć *homo politicus* 221

Rynkowe praktyki rekonstruowania środowiska rozwoju *homo liberalis* 228

Rynkowa polityka tożsamości funkcjonalnej 239

Dyskurs rynkowy a edukacja – legitymizacja i mechanizmy zmiany 252

Zakończenie 265

Bibliografia 271

Wstęp

Problematyka podjęta w tej książce koncentruje się na liberalnej koncepcji jednostki, ujmowanej jako **edukacyjny w wymowie projekt tożsamości**¹ reprodukowany w szalenie nośnym, a ostatnio wręcz dominującym dyskursie publicznym, pełniący funkcję **zasady organizującej dla uprawianych praktyk edukacyjnych**². Penetrowanie owego zagadnienia jest związane z określonym pojmowaniem pedagogiczności jako **namysłu nad ludzkim rozwojem i jego edukacyjnym kontekstem**³. W tym ujęciu jednym z istotnych wyzwań dla pedagogiki ogólnej, w obrębie której lokują własne poszukiwania, jest wzbogacanie oglądu zjawisk edukacyjnych o kreowane w przestrzeni kulturowej perspektywy antropologiczne, poszerzające rozumienie podstaw i zasad, w których mocowane są instytucjonalne i nieinstytucjonalne praktyki edukacyjne. Takie rozumienie pedagogiki ogólnej sytuuje się w promowanym od lat przez Tomasza Szkundlarka badaniu pedagogicznego sensu zjawisk kulturowych⁴, a w opozycji do ujmowania pedagogiki ogólnej jako dyscypliny skierowanej wyłącznie „do wewnątrz” i zorientowanej na namysł nad własną tożsamością.

Te dwie możliwe perspektywy uprawiania pedagogiki ogólnej mają związek z dwiema tradycjami wyznaczania zakresu jej zainteresowań. Według jednej z nich, pedagogika ogólna ma się zajmować „charakterystyką pedagogiki jako nauki, czyli jej przedmiotem, zadaniami i metodami badań oraz analizą jej pod-

¹ Tożsamość traktuję tu jako społecznie wykreowany i normalizowany sposób tworzenia Ja i jego społecznych interakcji. Por. Zbyszko Melosik, Tomasz Szkundlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 58.

² W praktyce definicyjnej pedagogiki edukacja jest zwykle określana jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka” (por. Krzysztof Rubacha: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin* [w:] *Pedagogika*, Z. Kwiecieński, B. Śliwowski (red.), t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 21), na które składają się względnie odrębne procesy wychowania i kształcenia.

³ Maria Reut: *Przeciwko dyskursowi o wdrażaniu wartości* [w:] *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, T. Lewowicki (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP – Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

⁴ Tomasz Szkundlarek: *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa* [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, T. Szkundlarek (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

stawowych pojęć i zagadnień”⁵; według drugiej – pedagogika gromadzi i opisuje fakty i doświadczenia obserwowane w rzeczywistości oraz zależności między kierunkami rozwoju kultury a edukacją⁶. Odwołując się do Andrei Folkierskiej, można odnieść owe perspektywy do dwóch sposobów rozumienia ogólności: uogólniania, syntetyzowania czy scalania częściowych wyników subdyscyplin pedagogicznych lub uchwytywania rozproszonych w kulturze, jawnych i niejawnych założeń, wyznaczających sposoby myślenia pedagogów i edukatorów⁷. Przyjęta przeze mnie perspektywa badawcza lokuje się w takim rozumieniu pedagogiki ogólnej, w obręb którego włączane są kwestie społecznie i kulturowo kształtowanych dyskursów jako istotnych wyznaczników **okoliczności ludzkiego rozwoju oraz świadomie i nieświadomie uprawianych praktyk edukacyjnych**.

Przywołany styl uprawiania pedagogiki jako nieustannie podejmowanych prób wglądu w znaczące z punktu widzenia kształtowania się tożsamości dyskursy ma związek z dokonującym się od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku demistyfikowaniem upolitycznienia pedagogiki, które dawało wyraz jej służalczości wobec roszczeń dominujących grup społecznych, dotyczących kształtowania określonych form podmiotowości⁸. W okresie dominacji społecznej i politycznej monostruktury znaczącą rolę w instrumentalizacji pedagogiki jako narzędzia realizacji ponadjednostkowych celów odegrał jej naukowy status⁹, a opracowywane zgodnie z jego regułami środki edukacyjnych oddziaływań stały się uprawomocnionymi formami społecznego nadzoru¹⁰. Pedagogika i edukacja funkcjonowały zatem w owym czasie jako narzędzia realizowania zewnętrznego wobec nich projektu jednostki o określonej jakości, wyrażanej przez postawę klientystyczną wobec systemu nakazowo-rozdzielczego.

Polskiemu przełomowi formacyjnemu towarzyszyło niezwykle ożywienie dyskursu pedagogicznego, dla którego kluczowe stało się w tym kontekście nie tyle odsłanianie ideologicznych uwikłań pedagogiki i edukacji, ile przede wszyst-

⁵ Identyfikację tej tradycji podają za Stefanem Wołoszynem. Por. Stefan Wołoszyn: *Pedagogika jako nauka* [w:] *Zarys pedagogiki*, B. Suchodolski (red.), t. 1, PWN, Warszawa 1959, s. 22.

⁶ Henryk Rowid: *Podstawy i zasady wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1946.

⁷ Andrea Folkierska: *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, „Ruch Pedagogiczny” 1991, nr 5–6, s. 43.

⁸ Joanna Rutkowiak: *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki*. „Upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce*, T. Lewowicki, M. Szymański (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

⁹ Na temat pedagogiki instrumentalnej por. Teresa Hejnicka-Bezwińska: *Paradygmat pedagogiki instrumentalnej w Polsce (Skutki jego dominowania w badaniach pedagogicznych i kształceniu pedagogów)* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 1990.

¹⁰ Tomasz Szkudlarek: *Pedagogika jako dekonstrukcja kultury* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Toruń 1994, s. 397.

kim ujmowanie edukacji jako **przestrzeni budowania ludzkiej autonomii**¹¹. Joanna Rutkowiak określiła go jako wyraz polityczności pedagogiki, wyrażającej się przez jej społeczne zaangażowanie rozpatrywane w kategoriach etyczności¹² i mającej związek z wyzwaniem budowania nowego, demokratycznego porządku społecznego, dla którego funkcjonowania rdzeniowa jest **kategoria obywatelskości**¹³, rozumianej jako **wyraz autonomicznego politycznego sprawstwa**¹⁴.

Nadzieje na upełnomocniającą zmianę w edukacji, związane z polską pedagogiką transformacji, okazały się jednak przedwczesne, zaś edukacja po 1989 roku ponownie obnażyła swoją podatność na reguły zewnętrznego sterowania¹⁵. Tym razem jednak ich źródłem okazała się **radykałna ideologia rynkowa**, która legitymizowała się (w sposób nieuprawniony) na podstawie emancypacyjnego dyskursu liberalnego. W jej obrębie ukształtował się nowy **model tożsamości, funkcjonalnej wobec reguł nowego, wolnorynkowego porządku**. Poszerzanie jej wpływu – w Polsce i na świecie – przypominało początkowo gwałtowną, lecz aksamitną rewolucję opartą na technikach uwodzenia, stopniowo jednak coraz bardziej odpowiednio stawało się nazywanie tego zjawiska dyskursywną napaścią kapitału na społeczne praktyki edukacyjne. W jej rezultacie z dostępnego pola semantycznego eliminowane są znaczenia wspólnotowe, upełnomocniające jednostki jako członków pewnej całości politycznej, a ich miejsce zajmują zniekształcone przez ideologię rynkową kategorie o silnej mocy perswazyjnej, zrównujące emancypację jednostkową z aktywnością kierowaną logiką cel – środek, z efektywnością typu rynkowego i z kulturą indywidualnego sukcesu.

W istocie doszło więc do zasadniczej niespójności między rosnącą świadomością krytyczną pedagogiki a zamykającymi się na nią praktykami edukacyjnymi¹⁶, często wręcz beztrosko i ochotczo poddającymi się kolonizacji dyskursu rynkowego w imię wolności jednostkowej. Wobec rodzącej się hegemonii nowej ontologii pozoru¹⁷ pedagogicy okazują się dość bezradni i coraz częściej marginalizowani w publicznych debatach na temat edukacji. Dotychczasowy zwią-

¹¹ Lech Witkowski: *Uwagi o funkcjach edukacji* [w:] *idem, Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa 2000.

¹² Joanna Rutkowiak: *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki*, *op. cit.*

¹³ Joanna Rutkowiak: *Między upaństwowieniem, prywatyzacją i uspołecznianiem się pedagogiki* [w:] *Wybrane problemy pedagogiki po roku 1989*, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo „Edytor”, Toruń 1997, s. 25.

¹⁴ Kazimierz Przyszczykowski: *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń – Poznań 1999, s. 47.

¹⁵ Teresa Hejnicka-Bezwińska: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, WSP, Bydgoszcz 1989, s. 124.

¹⁶ Małgorzata Lewartowska-Zychowicz: *Pedagogika w społecznej debacie na temat niezbywalnych powinności wychowania*, „Forum Oświatowe” 2005, nr 1(37).

¹⁷ Określenie wprowadzone przez Jadwigę Staniszkis na oznaczenie sytuacji, w której rzeczywistość założeniowa produkuje pozór w sferze realności. Por. Jadwiga Staniszkis: *Ontologia socjalizmu*, Wydawnictwo „In Plus”, Warszawa 1989.

zek między pedagogiką a edukacją, oparty na kreowaniu przez pedagogikę idei i projektów rozwiązań dla edukacji, zostaje zerwany, nie widać jednak nowych sposobów nawiązywania porozumienia. Miejsce dyskursu etycznego stopniowo zajmuje kreowana przez sferę gospodarczą pula znaczeń – coraz szerzej i nie zawsze refleksyjnie akceptowane źródło sensów dla edukacyjnej praktyki.

W kontekście wzrostu siły oddziaływania hegemonii rynkowej na całą strukturę społeczną (w tym na sferę edukacji) prorocze okazało się ostrzeżenie Marii Czerepaniak-Walczak przed tzw. pułapką izonomii, czyli wolności odgórnie nadawanej, która sprzyja bierności podmiotu¹⁸ i w konsekwencji – jego podatności na zewnętrznie stanowione wzorce tożsamości. Wolność nie powinna być jednak, w jej ujęciu, traktowana na sposób (neo)liberalny, jako zdolność do zachowania, które wynika tylko z braku jego zewnętrznych ograniczeń, ale jako wyraz autonomicznego sprawstwa, przekraczającego narzucone konwencje aktywności i wzorce refleksji¹⁹. Dominacja wykreowanej przez dyskurs rynkowy nowej wersji emancypacji, wraz z towarzyszącymi jej modelami tożsamości, sprzyja ponownemu spychaniu zarówno pedagogiki, jak i edukacji na pozycje struktury służebnej wobec porządku społecznego i blokuje szanse ich współudziału w budowaniu i afirmowaniu społeczeństwa demokratycznego, opartego na uprawnionych jednostkach, zdolnych do politycznego współdziałania²⁰.

Zablokowanie przez dyskurs rynkowy tej wersji podmiotowości z charakterystycznym dla niego lokowaniem konstytutywnej dla edukacji kwestii emancypacji w perspektywie jednostkowej, bez zapośredniczenia jej tym, co społeczne, powoduje, że staje się ona wyzwaniem jednostkowym, pozornie niezwiązanym ze społecznym umocowaniem ludzi. W stosunku do liberalnego projektu emancypacji mamy więc do czynienia z pozornie niewielką, lecz niezmiernie brzemienną w konsekwencje zmianą. Dyskurs klasyczno-liberalny jednostkową emancypację wiązał bowiem z – traktowanym jako społeczne zobowiązanie – wspieraniem ludzi w ich wysiłku podejmowania odpowiedzialności za kształt wspólnoty i własny w niej los, umocowanym w kompetencjach refleksyjnie skierowanego ku sobie Rozumu. Rozpad Wielkiej Narracji Oświecenia przyczynił się jednak do przeorientowania liberalnego dyskursu emancypacji na sferę wyartykułowanej w opozycji do niego przez kontrkulturę lat sześćdziesiątych „podmiotowej autokreacji”. Ta zaś doskonale wpisała się w umocowaną w racjonalności rynkowej kulturę przedsiębiorczości²¹. W rezultacie tego związku, **liberalne kategorie sprawczości**,

¹⁸ Maria Czerepaniak-Walczak: *Emancypacja czy izonomia? (Dylematy współczesnej edukacji)* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo PTP, Toruń 1996, s. 180–190.

¹⁹ Maria Czerepaniak-Walczak: *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2 (11).

²⁰ Zbigniew Kwieciński: *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.

²¹ Por. na ten temat Małgorzata Jacyno: *Kultura i indywidualizm*, PWN, Warszawa 2007; Tomasz Szkudlarek: *Edukacja i polityka po postmodernizmie: o aktualności i nieaktualności*

działania i współdziałania, które stanowiły oś jednostkowej emancypacji, zostały zastąpione przez zaradność, efektywność i rywalizację²², funkcjonujące jako składowe nowej „techniki siebie”²³ – uprywatnionej kreacji tożsamości zapośredniczanej przez dostępne na rynku opcje.

Clou nowej formy upodmiotowienia na sposób rynkowy stanowi fakt, że jednostka jakoby rządzi sama sobą. Zatem

[...] neoliberalizm wydaje się paradoksalnie rządzić bez rządzenia, co oznacza, że po to, by funkcjonować, musi dawać swoim podmiotom duży obszar wolności działania²⁴.

Ów obszar wolności ma jednak charakter iluzoryczny, ponieważ dyskurs rynkowy wytwarza **zamkniętą pulę znaczeń**, z której jednostki czerpią materiał symboliczny do konstruowania własnej tożsamości, oraz rozproszone formy władzy, które dyscyplinują praktyki kreowania tożsamości.

Edukację, ujmować zatem można jako rodzaj praktyki konstruowania tożsamości, która pozostaje w związku z dyskursywnymi praktykami społecznymi, a kreowane i reprodukowane w jej obrębie znaczenia – jako pochodne dominującego klimatu intelektualnego. Przyjęte przeze mnie rozumienie edukacji komponuje się ze stanowiskiem T. Szukdlarka, który uważa, że jeśli ująć edukację jako proces społecznego konstruowania i reprodukowania znaczeń, to wówczas staje się ona zasadniczo nieodróżnialna od kultury²⁵. W tym kontekście badanie generowanych i reprodukowanych przez liberalną kulturę projektów tożsamości jest równoznaczne z badaniem szeroko rozumianej edukacji. Podjęte przeze mnie analizy nie dotyczą w związku z tym w sposób bezpośredni pytań o charakterystykę szkoły i toczącego się w niej procesu kształcenia, idzie mi raczej o wyartykułowane w dyskursie liberalnym antropologiczne i normatywne podłoże kreowanej zmiany puli znaczeń kluczowych dla formowania się tożsamości jednostkowej i dla społecznych praktyk edukacyjnych.

Oświecenia [w:] *Dogmatyzm – rozum – emancypacja. Tradycje Oświecenia we współczesnym społeczeństwie polskim*, T. Żuk (red.), Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2005, s. 151.

²² Astrid Męczkowska: *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwaniami podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata* [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007, s. 353.

²³ Termin pochodzi od Michela Foucaulta. Por. Michel Foucault: *Techniki siebie* [w:] *Filozofia, historia, polityka*, D. Leszczyński, L. Rasiński (red.), przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 2000, s. 249.

²⁴ Michel Foucault: *The Birth of Biopolitics. Lectures at the College de France 1978–1979*, Palgrave Macmillan, New York 2008, s. 282.

²⁵ Tomasz Szukdlarek: *Wydarzenie, urzeczywistnienie, różnica: edukacyjna autokreacja społeczeństwa, op. cit.*

Ze względu na poczynione na wstępie założenie o **dyskursywnym charakterze ludzkiej tożsamości i dyskursywnej naturze społecznych praktyk edukacyjnych** dyskurs właśnie staje się dla mnie kluczowym pojęciem wywodu. Dlatego też część rozdziału pierwszego służy osadzeniu analizowanej problematyki w teorii dyskursu jako perspektywie przydatnej do penetrowania dominujących praktyk edukacyjnych. Najbardziej obiecująca pod tym względem okazuje się koncepcja Ernesto Laclaua i Chantal Mouffe, którzy pod pojęciem dyskursu rozumieją nie tyle semantyczny wymiar zinstytucjonalizowanych praktyk społecznych, jak czynił to Michel Foucault, ile bardziej całokształt instytucji i praktyk charakterystycznych dla danej formacji społecznej, odpowiedzialnych za tworzenie się ludzkiej tożsamości. Analiza dyskursu jest zatem również **strategią metodologiczną**, mającą w zamyśle prowadzić do wydobywania kolejnych edukacyjnych projektów tożsamości z horyzontu zmieniającego się dyskursu liberalnego. Mówiąc o projektach edukacyjnych mam na myśli liberalne inicjatywy, zamiary i plany działań społecznych i politycznych, zmierzające do zrealizowania modelu tożsamości *homo liberalis*.

Na prezentowany wywód, konstruowany na podstawie analizy dyskursu liberalnego, składa się pięć rozdziałów, z których pierwszy pełni rolę swoistej prezentacji teoretyczno-metodologicznej, wprowadzającej w podejmowaną problematykę i równocześnie osadzającej ją przestrzennie, kolejne natomiast obrazują kontinuum rozwoju liberalnej koncepcji jednostki, a w związku z nim kierunków zmiany w liberalnej edukacji. W rozdziale drugim zostaje czytelnikowi przedstawiona postać *homo liberalis* w ujęciu klasycznym, którego charakterystykę wyznacza związek dwóch elementów: aktywności gospodarczej i politycznej, połączonych spoiwem konstytutywnej dla podmiotowości idei wolności. Sfera autonomii prywatnej jest w tym ujęciu sprzężona z odpowiedzialnością za ład społeczny i na tym związku mocuje się liberalny projekt powszechnej edukacji ku odpowiedzialnej wolności. Sformułowany w doktrynie klasycznej model jednostki jest następnie w rozdziale trzecim rozpatrywany jako inspiracja dla pedagogiki i edukacji, owocująca rozwojem liberalnych ideologii edukacyjnych.

W rozdziale czwartym podejmuję analizę procesu rozpadu klasyczno-liberalnej koncepcji *homo politicus*, wzorca jednostki etycznie zaangażowanej w swój świat społeczny, do którego przyczyniła się doktryna neoklasyczna. Dokonany przez nią wysiłek uwolnienia jednostki od odpowiedzialności za sferę publiczną posłużył za uzasadnienie normatywnej prawomocności jej pogrążania się w prywatnej zapobiegliwości. Na idei prawa do niezależności jednostki od wszelkich zewnętrznie stanowionych projektów wychowawczych umocowane zostały w tym ujęciu zabiegi depolityzacji państwa, które polegają na odbieraniu mu misji edukacyjnej, w konsekwencji czego kwestia rozwoju jednostkowego i perspektyw ludzkiej emancypacji zostaje przesunięta do sfery prywatnej zapobiegliwości, na którą nikt nie ma prawa wywierać wpływu. W taki oto sposób liberalna polityka emancypacji uległa radykalizacji, polegającej na całkowitym uprywatnieniu

kwestii jednostkowej wolności oraz zerwaniu związku między perspektywami ludzkiej emancypacji a zrównoważeniem sfery politycznej i ekonomicznej, postulowanym w doktrynie klasycznej.

Rozdział piąty stanowi z kolei próbę odsłonięcia mechanizmu działania sekwencji wymuszeń i napaści kapitału, upelnomocnionego przez neoklasyczną doktrynę liberalną, na jednostkę – osamotnioną w zdepolityzowanym państwie i rozmontowanym, pozbawionym więzi społeczeństwie – która polega na poddawaniu jej różnorodnym zabiegom indoktrynacyjnym. Traktuję je jako dyskursywnie rozprzestrzeniane elementy kapitalistycznej polityki tożsamości funkcjonalnej, która ma walor edukacyjny, ponieważ służy za główny, dostępny w przestrzeni kulturowej zasób znaczeniowy, z którego ludzie czerpią, konstruując własną tożsamość, a także wytwarza zhomogenizowaną według reguł rynkowych przestrzeń społeczną – swoiste uniwersum, w którym odmienne wzory tożsamości stają się równie trudne do pomyślenia jak alternatywne modele edukacji. I tak jak każdy hegemoniczny projekt tożsamości, również *homo liberalis* wymaga pilnego przemyślenia, i to tym prędszej, im bardziej wydają się oczywiste i jedynie możliwe legitymizowane przez niego praktyki edukacyjne. Też, z którą próbuję się zmierzyć w tej książce, jest więc w istocie załamanie się (przekonstruowanie) konstytutywnego sensu edukacji, jakim jest dyskurs emancypacji jednostkowej, zainicjowane „chytrością” rozumu ekonomicznego, który w pojęciową ramę liberalizmu zdołał wpisać mechanizm konstruowania się tożsamości funkcjonalnej.

1

Rozdział

Dyskursywny charakter procesu konstituowania się tożsamości *homo liberalis* – wprowadzenie w problematykę

Wprowadzenie

Rozdział niniejszy pełni w moim tekście funkcję swoistej prezentacji metodologicznej, której sens sprowadza się do objaśnienia teoriopoznawczych podstaw i strategii wywodu własnego. Zabieg ten wydaje się szczególnie użyteczny ze względu na potrzebę uzasadnienia pedagogicznego charakteru problematyki, którą się będę zajmować. Pedagogiczność podjętego zamysłu polega zatem na **wprowadzaniu do pedagogiki ogólnej namysłu antropologicznego**, który tu opiera się na wysiłku penetrowania dyskursywnych okoliczności kształtowania się i przemian modelu *homo liberalis*, ujmowanego jako wzorzec jednostkowej tożsamości, reprodukowany w niezliczonych instytucjach i praktykach współczesnych społeczeństw liberalnych demokracji. Idzie więc o badanie dyskursywnych podstaw pewnego projektu edukacji. Punktem oparcia jest dla mnie sformułowana przez Stefana Kunowskiego teza o tym, że za każdą pedagogiką i pedagogią kryje się jakaś antropologia, która służy za normatywne uzasadnienie podejmowanych praktyk edukacyjnych¹. Stąd też próby rozumienia sensu owych praktyk mogą być podejmowane niejako od zewnątrz – za pośrednictwem rekonstruowania modelu jednostki, który stanowi ich podstawę legitymizacyjną.

Przedmiotem poszukiwań będzie zatem w tym rozdziale określenie wstępnych dyskursywnych warunków powstania, przemian i dominacji liberalnego modelu jednostki, ujmowanego jako wzorzec społecznych praktyk edukacyjnych, mających na celu ukształtowanie modelowej tożsamości. W tym kontekście istotne

¹ Stefan Kunowski: *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993.

będzie dla mnie znalezienie odpowiedzi na pytanie o sam proces dyskursywnego formowania się modelu *homo liberalis*, o warunki uzyskania społecznego przyzwolenia na jego reprodukowanie w stabilizowanej strukturze społecznej, jak również o ważność i perspektywy owego modelu w polskim kontekście, ze specyficznym dla niego splotem różnorodnych tradycji myślowych, w które wpisują się obecnie dyskurs liberalny i liberalne pedagogie.

Dyskurs i jego badanie – umocowanie teoretyczne i strategia wywodu

Prezentowany wywód opiera się na poststrukturalistycznym przekonaniu, że **jednostki są konstytuowane jako podmioty w ramach instytucji i struktur dyskursywnych**, nie mają zatem charakteru uprzedniego czy esencjalistycznego. Tożsamość jednostkowa nie jest rezultatem oddziaływania autonomicznej świadomości ani też czynników całkowicie od niej niezależnych. Nie jest również strukturą homogeniczną, lecz składa się z pozycji podmiotowej, czyli pozycjonowania podmiotu w obrębie struktury dyskursywnej, oferującej różne pozycje o różnej dostępności, oraz z podmiotowości politycznej, czyli zdolności do podejmowania decyzji identyfikującej ją z projektami politycznymi, wyłaniającymi się w wyniku ścierania się dyskursów stale decentrujących strukturę społeczną². Przyjęte za podstawę wywodu stanowisko skłania do analizy tytułowej kwestii *homo liberalis* w kontekście teorii dyskursu i teorii hegemonii, które dostarczają teoretycznej perspektywy rozumienia procesu powstawania i dominacji liberalnych praktyk edukacyjnych. Teorie te umożliwiają również znaczące wzbogacenie zasobu narzędzi metodologicznych pedagogicznego oglądu kontekstu konstruowania, przekazywania i upowszechniania się praktyk edukacyjnych³.

Dyskurs jest pojęciem pochodzącym ze strukturalistycznej teorii języka Ferdynanda de Saussure’a, który potraktował język jako byt autonomiczny, niezależny od relacji z podmiotem, który w nim się wypowiada, i przedmiotem, o którym mowa. Efekt niezależności języka uzyskał on dzięki odróżnieniu znaku (*signifié*) od realnego przedmiotu, do którego się on odnosi, i związaniu go z elementem znaczącym (*signifiant*), stanowiącym materialną stronę znaku (dźwięk, zapis). O znaczeniu decydował w tym ujęciu układ elementów znaczących⁴, dzięki cze-

² Ernesto Laclau: *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Verso, London – New York 1990, s. 60–61.

³ Teresa Hejnicka-Bezwińska: *Tworzenie – przekazywanie – wykorzystywanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)* [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K. Szmidt (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 43.

⁴ Ferdinand de Saussure: *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kasprzyk, PWN, Warszawa 1991.

mu podważone zostało przekonanie, że słowa oznaczają przedmioty istniejące w rzeczywistości, że reprezentują ludzkie myśli i że istnieje bezpośredni związek między słowami a ideami, które są przekazywane za pośrednictwem słów.

Dyskurs w ujęciu Teuna A. van Dijka **oznacza język w użyciu, sposób wypowiedzania się, albo też treść wypowiadanych koncepcji i idei**⁵. Najkrócej można o nim powiedzieć, że dotyczy tego kto, jak i dlaczego używa danej formy językowej⁶. Charakterystyka dyskursu dokonana przez van Dijka odnosi się zatem do trzech wymiarów: formy wypowiedzi, jej celu oraz użytkownika języka, i wyznacza zarazem trzy poziomy analizy dyskursu – językowy, komunikacyjny (poznawczy) i interakcyjny⁷. W pierwszym wymiarze dyskurs może być rozumiany i analizowany jako struktura werbalna, gdy w grę wchodzi rozpoznanie elementów struktury dźwięków, takich jak wymowa, akcent czy intonacja. W drugim wymiarze jest analizowany jako typ komunikatu i wówczas badaniu poddaje się całe zdania i przenoszone przez nie znaczenia. W trzecim natomiast wymiarze można studiować dyskurs jako narzędzie perswazyjne, badając jego figury retoryczne. W każdym z tych trzech ujęć idzie o formę językową dyskursu, o jego swoistą strukturę, słabo zaznacza się natomiast problematyka struktury społecznej i społecznych praktyk, które są rezultatem pracy dyskursu. W interpretacji van Dijka dyskurs aktualizuje się jednak w pewnym kontekście kulturowym, na który składają się tło społeczne, czyli wzory rozumienia, komunikowania się i oddziaływania interpersonalnego, a także pochodzenie i pełnione przez uczestników role, ich cele i intencje⁸. Według Foucaulta z kolei, dyskurs sam wytwarza takie ramy w postaci wzorów, reguł i procedur rozumienia i działania, które pełnią funkcje dyscyplinujące. Dlatego jego krytyczna analiza dyskursu polega na demistyfikacji dominacji społecznej, która jest możliwa dzięki badaniu procedur kontrolnych dyskursu, wiążących komunikację ze społecznymi strukturami⁹. Foucault (podobnie jak Jacques Derrida i Jacques Lacan) korzysta w niej z aparatury pojęciowej de Saussure’a, ale dokonuje zasadniczej modyfikacji jego koncepcji języka, zakładając jego związek ze strukturą i praktykami społecznymi. W ich ujęciu analiza dyskursu polega zatem na badaniu dyskursywnych praktyk formujących nieuprzednie wobec nich społeczne struktury i podmiotowości. Podmiot traci zatem u nich swoją uprzywilejowaną pozycję i esencjalistyczny charakter. Foucault podtrzymał jednak równocześnie rozróżnienie na praktyki dyskursywne i niedyskursywne, przez co nie wszystkie praktyki zostały włączone w pole jego

⁵ Teun A. van Dijk: *Badania nad dyskursem* [w:] *Dyskurs jako struktura i proces, idem* (red.), przeł. G. Grochowski, PWN, Warszawa 2001, s. 9–10.

⁶ *Ibidem*, s. 10.

⁷ *Ibidem*, s. 14.

⁸ *Ibidem*, s. 29–31.

⁹ Michel Foucault: *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Wydawnictwo „słowo/obraz/te-rytoria”, Gdańsk 2002, s. 7.

zainteresowania jako instrument dyskursywnego konstruowania tożsamości¹⁰. Interesowały go więc głównie totalizujące i indywidualizujące formy władzy, wykorzystywane przez rządy i powoływane przez nie instytucje. Procedury totalizujące i indywidualizujące identyfikowane przez Foucaulta powstawały jego zdaniem wraz z procesem przejmowania przez rządy odpowiedzialności za ład społeczny oraz powstawaniem scentralizowanych aparatów administracyjnych i wraz z naukami humanistycznymi służyły wytwarzaniu technologii dyscyplinarnych, ujarzmiających jednostki.

Dopiero przez Laclaua i Mouffe dyskursy i **praktyki dyskursywne zostały potraktowane jako synonimy stosunków społecznych**, dzięki czemu możliwe stało się zniesienie opozycji między praktykami dyskursywnymi i niedyskursywnymi, ponieważ wszystkie przedmioty miały być konstytuowane jako przedmioty dyskursu. Nie oznacza to, że przedmioty nie istnieją dla nich w sensie materialnym, lecz tylko to, że poza dyskursem nie mają znaczenia. Dyskurs ma w tym ujęciu charakter nie tylko mentalny, ale przede wszystkim materialny, ponieważ tworzy ramy znaczeniowe, w których toczy się życie społeczne¹¹. O ile dla Foucaulta dyskurs był więc semiotycznym wymiarem praktyk społecznych, o tyle dla Laclaua i Mouffe jest on synonimem stosunków społecznych, dzięki czemu **wszystkie praktyki i instytucje społeczne, które współkształtują tożsamości, trzeba traktować jako immanentnie dyskursywne**. W tym kontekście okazuje się możliwe analizowanie całokształtu instytucji i praktyk społeczeństwa liberalnego jako dyskursywnych – czyli tworzących ramę znaczeniową dla rozwoju ludzkiej tożsamości.

W interpretacji Laclaua i Mouffe, istotne z punktu widzenia formowania się tożsamości znaczenia, przypisywane przedmiotom i działaniom kształtują się w ramach systemów, składających się ze znaczących różnic, swobodnie dryfujących w przestrzeni dyskursywnej. **Mocne podmiotowości powstają jednak tylko wówczas**, gdy rozerwaniu ulegną dotychczasowe dyskursy i **zaktualizuje się hegemonia nowego dyskursu**. Hegemonia – termin kluczowy z punktu widzenia badania losów koncepcji *homo liberalis* – jest praktyką polityczną, w ramach której różne siły polityczne i różne tożsamości wiążą się we wspólny projekt polityczny, mający prowadzić do wyłonienia się nowego porządku społecznego. Jej powstanie jest rezultatem pracy dyskursów w przestrzeni dyskursywnej,

¹⁰ David Howarth: *Dyskurs*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 161. Na kanwie odróżnienia praktyk dyskursywnych i niedyskursywnych ufundowana została krytyczna analiza dyskursu (KAD), w obrębie której tożsamości społeczne, relacje społeczne, instytucje itp. posiadają częściowo semiotyczny charakter, co nie oznacza jednak, że można je redukować do zjawisk językowych/komunikacyjnych i tak też badać. Por. na ten temat: *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, A. Duszak, N. Fairclough (red.), Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2008.

¹¹ Ernesto Laclau, Chantal Mouffe: *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 113.

polegającej na wiązaniu w całość różnych wątków dyskursu i zmierzającej do wytworzenia struktury pola dostępnych znaczeń. Pole to wyznacza parametry, w ramach których kształtuje się tożsamość jednostkowa. Podstawowa struktura dyskursu, zdaniem Lacana, ma z reguły autorytarny charakter, ponieważ wśród rozproszonych elementów znaczonych tworzy spójne pole znaczeniowe dzięki interwencji dominującego elementu znaczonego¹². Jednak z hegemonią dyskursu mamy do czynienia wówczas, gdy zostały wykształcone i wypełnione tzw. puste znaczące, czyli elementy znaczące bez elementu znaczonego. Powstają one w rezultacie opróżniania partykularnych treści z elementu znaczonego i funkcjonują jak formy, które różne grupy starają się wypełnić własną treścią. O puste znaczące toczy się dyskursywna walka, w wyniku której różne partykularyzmy próbują je zhegemonizować. Dzięki temu własną partykularność mogą przedstawiać jako inkarnację nieobecnego wspólnotowego (czyli uniwersalnego) porządku¹³. Istotą praktyk dyskursywnych jest to, że wymagają one marginalizowania w przestrzeni publicznej tych dyskursów, które zagrażają dyskursowi hegemonicznemu (przed pozyskaniem dominacji – partykularnemu). Wynika stąd, że dyskursy konkurencyjne są nieusuwalnie antagonistyczne, a społeczna praktyka dyskursywna ma nieuchronnie charakter polityczny. Z hegemonią dyskursu we właściwym sensie mamy do czynienia wówczas, gdy *status quo* ulega naturalizacji i przekształca się w „to, jak się rzeczy mają naprawdę”¹⁴. W ramach tego naturalizowanego *status quo* konstruowane są tożsamości jednostkowe i zbiorowe¹⁵.

Formowanie się hegemonii zaczyna się od praktyki artykulacyjnej (praktyki wiązania), konstytuującej punkty węzłowe odpowiedzialne za stabilizowanie znaczeń, które opanowują swobodny przepływ różnic¹⁶. Nawet hegemoniczny dyskurs nie jest jednak zdolny do wyartykułowania (powiązania) wszystkich elementów pola, ponieważ jego istotą jest konstytuowanie się w opozycji do swego zewnątrz. Ta właściwość dyskursów powoduje, że w polu dyskursywnym zawsze pozostaje nadwyżka znaczenia, która nigdy nie jest wyczerpywana przez istniejące dyskursy. Stąd wynika przygodny i negocjacyjny charakter hegemonii, która jest stale narażona na dyslokację będącą rezultatem tworzenia nowych punktów węzłowych. Dzięki niemu koncepcja Laclaua i Mouffe nie jest deterministyczna, bo opisywana przez nich struktura społeczna pozostaje otwarta na zmianę, natomiast

¹² Jacques Lacan: *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*, przeł. B. Gorczyca, W. Grajewski, Wydawnictwo KR, Warszawa 1996.

¹³ Ernesto Laclau: *Emancypacje*, przeł. L. Koczanowicz, K. Liszka, Ł. Nysler, A. Orzechowski, L. Rasiński, A. Sypniewska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2004, s. 75–78.

¹⁴ Chantal Mouffe: *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005, s. 25.

¹⁵ Antonio Gramsci: *Nowoczesny książę* [w:] *idem, Pisma wybrane*, przeł. B. Sieroszewska, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1961, t. 1, s. 517.

¹⁶ Ernesto Laclau, Chantal Mouffe: *Hegemonia i socjalistyczna strategia*, *op. cit.*, s. 119–129.

tworzone w jej obrębie tożsamości są nieprzesądzone. Poststrukturalistyczna analiza dyskursu wskazuje jednak, że dyskurs poprzedza ludzkie wypowiedzi, działanie i jednostkowe tożsamości. Dlatego każda ludzka myśl, postrzeżenie i działanie zależą od ustrukturyzowania dostępnego pola znaczeniowego.

Stale obecna w polu dyskursywnym nadwyżka znaczenia stanowi zagrożenie dla ustabilizowanego dzięki punktom węzłowym porządku społecznego. Wynika ono stąd, że struktury społeczne ulokowane są naprzeciwko swojego dyskursywnego zewnątrz, toteż zdarzenia, które nie mogą być symbolicznie przedstawione w ramach istniejącego porządku, rozrywają go i przyczyniają się do dyslokacji struktur, organizowanych i legitymizowanych na podstawie dotychczasowych zasad¹⁷. System społeczny jest w tym ujęciu prowizoryczną całością, powstającą dzięki hegemonicznej praktyce dyskursywnej (praktyce wiązania), w ramach której wytwarzane są tożsamości aktorów społecznych. System społeczny nie ma charakteru domkniętego, co wynika ze stale obecnej nadwyżki znaczenia i z natury praktyk dyskursywnych, przez co działania społeczne nie polegają wyłącznie na odtwarzaniu istniejącego systemu znaczeń i praktyk, ale również na wytwarzaniu nowych punktów węzłowych (nowych praktyk artikulacyjnych).

Pomimo arbitralności praktyk dyskursywnych, **hegemonia nie opiera się wyłącznie na przymusie zewnętrznym, ale potrzebuje przyzwolenia społecznego**, które wsparte jest na uwewnętrznionym autorytecie i uprawomocnieniu, oraz **odpowiednich „technik siebie”**. Zdaniem Antonio Gramsciego przyzwolenie, prowadzące do intelektualnej i moralnej dominacji, jest uaktywniane głównie za pośrednictwem społeczeństwa obywatelskiego. Zgodnie z tradycją Hegłowską społeczeństwo obywatelskie jest zasadniczą strukturą nowoczesnego społeczeństwa i jako takie musi być ujmowane jako nowy podmiot polityczny pośredniczący między rodziną a państwem czy wspólnotą etyczną, partycypującą w tym samym zbiorze cnót. Jest zatem zarówno terenem walki o dominację i władzę, jak i obszarem spontanicznej aktywności politycznej podmiotów, które łącząc się w grupy, mogą stanowić źródło artikulacji politycznych¹⁸ o emancypacyjnej wymowie.

Teoria hegemonii, odniesiona do problematyki pedagogicznej, może zatem odśłonić komplikacje związane z przyjęciem perspektywy liberalnej jako zasadniczego kontekstu myślenia o edukacji i konstytutywnym dla niej dyskursie emancypacji.

Badanie hegemonicznego (jak staram się dowodzić) edukacyjnego dyskursu liberalnego w kontekście **analizy dyskursu ujmowanej jako strategia badawcza** będzie polegać na penetrowaniu liberalnej doktryny, liberalnej ideologii i liberalnych praktyk pod kątem kreowanej przez nie siatki istotnych dla ludzkiego rozwoju znaczeń. Włączenie w pole moich zainteresowań różnorodnych, rozpro-

¹⁷ Ernesto Laclau: *New Reflections on the Revolution...*, *op. cit.*, s. 47–48.

¹⁸ Paweł Dybel, Szymon Wróbel: *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Wydawnictwo Fundacji „Aletheia”, Warszawa 2008, s. 169–172.

szonych praktyk społecznych, znajduje umocowanie w fakcie, że nie ma jednej metody przeprowadzania analizy dyskursu.

Można raczej mówić o [...] różnych stylach badawczych, które odpowiadają ontologii społecznej przyjmowanej w ramach określonych perspektyw¹⁹.

Przyjętą w moim wywodzie „ontologię” stanowi perspektywa kreowana przez Laclaua i Mouffe, w obrębie której wszystkie instytucje i praktyki należy traktować jako immanentnie dyskursywne. Stąd przedmiotem moich zainteresowań nie będzie wyłącznie językowy wymiar kreowanej struktury, lecz także jej wymiar materialny (również w tym ujęciu dyskursywny), nie będą też nim różnorakie aspekty komunikacji, ale raczej różne rodzaje praktyk społecznych.

Przyjęcie owego szerokiego rozumienia dyskursu lokuje się w obrębie praktyki stosowanej w naukach społecznych, zgodnie z którą termin „dyskurs” odnoszony jest nie tylko do sposobów mówienia, ale również do wypowiadanych koncepcji i idei²⁰, do działań społecznych oraz do struktur tworzonych w obrębie kreowanej przez nie ramy znaczeniowej²¹. Dyskurs, ujmowany jako działanie i wytwory społeczного działania, jest w tym kontekście inicjatorem i równocześnie produktem kontekstu, konstruującym i konstruowanym przez struktury i procesy społeczno-kulturowe. Natomiast jego analiza jest wówczas określana jako „**społeczna analiza dyskursu**”²². W owej analizie kluczową rolę odgrywa znaczenie, przypisywane dyskursowi przez jego użytkowników, które należy wiązać ze społecznymi interakcjami.

Ulokowanie moich poszukiwań w kontekście społecznej analizy dyskursu sytuuje konstruowany wywód w okolicach klasycznego już programu demaskatorskiego pedagogiki krytycznej, fundowanego na teorii krytycznej²³, z której czerpię podstawowe założenia o tym, że:

- język/dyskurs jest kwestią podstawową dla formowania się tożsamości;
- autowyobrażenia jednostkowe powstają pod wpływem kontekstu społecznego;
- instytucje i praktyki społeczne należy analizować w kontekście konstytuujących je idei;
- wolnościowy charakter współczesnych demokracji liberalnych nie jest oczywisty;

¹⁹ David Howarth: *Dyskurs*, *op. cit.*, s. 206.

²⁰ Teun A. van Dijk ten sposób rozumienia dyskursu nazywa „odmianą światopoglądową dyskursu” (*order of discourse*). Por. Teun A. van Dijk: *Badania nad dyskursem*, *op. cit.*, s. 12.

²¹ *Ibidem*, s. 10–17.

²² *Ibidem*, s. 17.

²³ Zwykle teoria krytyczna jest wiązana z dokonaniem szkoły frankfurckiej, nawiązującej do Marksowskiej krytyki ideologii. Współczesna pedagogika krytyczna przekracza jednak tę orientację filozoficzną i sięga również do repertuaru krytycznego filozofii poststrukturalistycznej i postmodernistycznej.

- jednostki w ich obrębie są poddawane akulturacji do odczuwania zadowolenia w polu relacji dominacji i podporządkowania;
- opresyjność jest najsilniej reprodukowana wówczas, gdy opresjonowani akceptują swój status jako naturalny²⁴.

W tym kontekście mój wysiłek krytyczny polega na demaskowaniu różnorakich redefinicji elementów dyskursu liberalnego, które służą jako podpora w utrzymywaniu *status quo*, a których istotna siła polega nie na tym, że dokonują jakoby aktów przemocy na niewinnych, biernych jednostkach, ale na tym, że wytworzyły mechanizmy „wsiakania” w ludzką świadomość jako główna, jeśli nie jedyna, matryca ich relacji ze światem i samym sobą.

Dodatkowe korzyści płynące z przyjęcia perspektywy krytycznej to akceptacja i uprawnienie własnej stronniczości, wyrażanej przez pedagogiczne zaangażowanie po stronie jednostki i emancypacyjnego potencjału edukacji, uzasadniane tym, że zarówno jednostkę, jak i edukację postrzegam jako będące „w stanie obłąkania”.

Od polityki emancypacji do polityki tożsamości – narodziny hegemonii

Projekt jednostki będący podstawą liberalnej polityki emancypacji narodził się równolegle z powstaniem liberalnej doktryny politycznej i ekonomicznej, które początkowo funkcjonowały jako zjawiska teoretyczne, miały jednak wkrótce pozyskać znaczący wpływ na życie społeczne, dzięki temu, że wyrażały i legitymizowały interesy najbardziej dynamicznej ówczesnie grupy społecznej. Doktryna jest najczęściej definiowana jako historycznie uwarunkowany pogląd o spójnej podstawie metodologicznej²⁵, który gromadzi swoich wyznawców wokół wspólnej, pozytywnie waloryzowanej wizji rzeczywistości. Faktyczny jednak wpływ na życie społeczne doktryna pozyskuje wówczas, gdy opowie się za nią jakaś większa siła społeczna o realnym wpływie politycznym. Wtedy doktryna zaczyna pełnić funkcje, do których wcześniej nie miała dostępu, takie jak integrowanie postaw społecznych wokół przyjętej podstawy światopoglądowej, tłumaczącej zjawiska życia społecznego, dokonującej ich ewentualnej krytyki i wskazującej perspektywy rozwojowe, a także organizowanie sił politycznych dla promowania i wdrażania określonego porządku społeczno-politycznego²⁶. Jest to moment, w którym **doktryna**, rozumiana jako zjawisko teoretyczne, **zaczyna funkcjonować jako ide-**

²⁴ Joe L. Kincheloe, Peter McLaren: *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, przeł. P. Pluciński [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, N. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 431–433.

²⁵ Andrzej Sylwestrzak: *Historia doktryn politycznych i prawnych*, PWN, Warszawa 1997, s. 16.

²⁶ *Ibidem*, s. 22–24.

ologia aktywnie zaangażowana w spory polityczne, a skonstruowana przez nią antropologia przeobraża się w program edukacyjny realizowany w praktykach dyskursywnych.

Ideologia to termin, który wszedł w użycie w okresie Wielkiej Rewolucji Francuskiej, a do literatury został wprowadzony przez Antoine’a Destutta de Tracy w 1796 roku i odniesiony do nauki o ideach, która miała badać źródła ich pochodzenia, stopień obiektywności oraz społeczne i polityczne znaczenie²⁷. Termin „ideologia” posłużył francuskim *les philosophes* do wyjaśniania tego, w jaki sposób ludzie tworzą idee i jak je wykorzystują. Odrzucili oni w tej kwestii wykładnię metafizyczną i teologiczną i przyjęli podejście naukowe. Przełamali w ten sposób tradycję platońską, w której idee miały poprzedzać ludzkie doświadczenie, i zaczęli szukać ich źródeł w naturze życia społecznego. Takie rozumienie idei odpowiadało klimatowi oświecenia, gdyż naukowe podejście do nich pozwalało znaleźć legitymizację dla projektu społecznej zmiany w kierunku nakreślonym przez prawa rządzące życiem społecznym, których rozpoznawaniem z kolei zajmowała się nauka. Na tym właśnie zadaniu koncentrował się polityczny w istocie oświeceniowy projekt rozwoju jednostkowego. Z teoretycznej myśli oświeceniowej zrodziła się w ten sposób ideologia wyposażona w program polityczny oparty na idei wartościowości swobodnego jednostkowego aktywizmu²⁸. Była ona jednak traktowana jako aksjologicznie neutralna, ponieważ miała się wspierać na rezultatach dociekań naukowych.

Tę neutralistyczną interpretację zakwestionował Karol Marks, dla którego ideologia była związana z systemem klasowym, iluzją i mistyfikacją, budującą fałszywy obraz świata i kamuflującą ten prawdziwy oraz podtrzymującą w ten sposób nierówności²⁹. Marks wprowadził tym samym, trudne do uzasadnienia, rozróżnienie na wiedzę fałszywą (ideologię) i prawdziwą. Co ważniejsze jednak, odsłonił zachowujący do dzisiaj ważność związek ideologii z określonymi grupami społecznymi, co okazało się trudnym teoretycznie problemem dla liberałów, którzy własne idee uważali i wciąż uważają za projekt dla każdego, a nie dla konkretnej klasy, ze względu na immanentnie wpisany w niego potencjał emancypacyjny obrazowany przez szansę mobilności pionowej, dostępnej – jakoby – każdemu w równym stopniu.

Wynikająca z rozróżnienia na wiedzę fałszywą i prawdziwą słabość Marksowskiego rozumienia ideologii skłoniła jego bezpośrednich i odległych następców do własnych poszukiwań. Włodzimierz I. Lenin na przykład odnosił ideologię do zróżnicowanych interesów poszczególnych klas, a nie tylko klas wybranych.

²⁷ Andrew Heywood: *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przeł. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, PWN, Warszawa 2007, s. 20.

²⁸ Gerald L. Gutek: *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 144–145.

²⁹ Karol Marks, Fryderyk Engels: *Ideologia niemiecka*, www.filozofia.traugutt.net/wspolczesnosc (2.08.2008).

Każda klasa miała w tym ujęciu własną ideologię, przez co termin ten utracił u niego swoje pejoratywne znaczenie³⁰. Lenin zbliżył się więc w swojej interpretacji do współczesnego rozumienia ideologii, która od lat sześćdziesiątych XX wieku jest pojęciem neutralnym, definiowanym zwykle jako zbiór idei, przez które ludzie zakładają, wyjaśniają i usprawiedliwiają swoje cele i służące do ich osiągnięcia środki zorganizowanego działania społecznego. Podobnie przez Antonio Gramsciego ideologia nie jest traktowana jako świadomość fałszywa lub system błędnych przekonań, lecz jako wytwór historii, odzwierciedlający materialne interesy klasowe i z tego względu organicznie powiązany z całością instytucji społecznych (ideologia organiczna), lub jako zespół abstrakcyjnych idei, odzwierciedlający społeczne determinanty lub intencje myślicieli i jako taki – racjonalistyczny, woluntarystyczny i arbitralny (ideologia ogólna)³¹. **Ideologia pełni w tym kontekście dwojaką rolę – z jednej strony wytwarza modelowe tożsamości, z drugiej strony natomiast jest rodzajem pojęciowej matrycy, służącej swoim zwolennikom do oglądu świata i siebie samego.** Tym tropem podąża też Louis Althusser, eksponując indywidualistyczny wymiar ideologii, ponieważ dla niego jest ona nie tylko praktyką społeczną, której funkcją jest **przekształcanie jednostek w podmioty oraz nadawanie im tożsamości społecznej i politycznej**, ale również wyobrażonym i przeżywanym stosunkiem podmiotu do rzeczywistych warunków jego egzystencji, materializowanym za pośrednictwem konkretnych instytucji i organizacji społecznych³². Zdaniem Gramsciego, ideologia może się przekształcać w zdrowy rozsądek, który służy ludziom za narzędzie oglądu świata³³. Joanna Rutkowiak zwraca w tym kontekście uwagę na to, że **ideologia jest więc nie tylko zjawiskiem zewnętrznym wobec jednostki, ale ideą, którą przyjmuje ona i przekształca jako narzędzie swojego rozumienia i działania w świecie**, również w odniesieniu do innych ludzi³⁴. Ideologie wszczepiane człowiekowi przez zabiegi dyskursywne stają się jego główną, bądź nawet jedyną, mapą pojęciową świata oraz wyznacznikiem norm postępowania³⁵. Dostarczają jednostkom podzielanej z innymi perspektywy, dzięki której świat jest przez nie poznawany i rozumiany, oraz wyznaczają cele ludzkiej aktywności³⁶. Dzięki

³⁰ Włodzimierz I. Lenin: *Co robić? Palące zagadnienia naszego ruchu*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1951.

³¹ Antonio Gramsci: *Pisma wybrane*, t. 1, przeł. B. Sieroszevska, PWN, Warszawa 1961, s. 79.

³² Louis Althusser: *For Marks*, Allen Lane, London 1969, s. 221–233.

³³ Antonio Gramsci: *Zeszyty filozoficzne*, przeł. B. Sieroszevska, PWN, Warszawa 1991.

³⁴ Joanna Rutkowiak: „*Pulsujące kategorie*” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, eadem (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.

³⁵ Daniel Bell: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, przeł. S. Amsterdamski, PWN, Warszawa 1994, s. 96.

³⁶ Andrew Heywood: *Ideologie polityczne...*, *op. cit.*, s. 17–18.

temu, jak uważa Herbert Marcuse, świat dostępny może im się jawić jako beal-ternatywny i jednowymiarowy³⁷

Ów wątek znaczenia ideologii (rozumianej jako wytwór życia społecznego) dla ludzkiego nadawania znaczenia światu i swojemu w nim miejscu eksponują socjologowie wiedzy, a zwłaszcza Karl Mannheim. Ideologia jest, według niego, całościowym podmiotowym sposobem pojmowania rzeczy, zdeterminowanym przez historyczne i społeczne położenie podmiotu³⁸.

To nie jednostki jako takie – ani nie izolowane jednostki – myślą; myślą ludzie jako członkowie określonych grup, które wytworzyły specyficzny styl myślenia³⁹.

Jednostka kontynuuje lub modyfikuje styl myślenia zapoczątkowany przez innych ludzi, a jej myślenie uruchamiane jest przez współdziałanie lub działanie przeciw innym. Tą tezą Mannheim wszedł w spór z teoretycznym indywidualizmem okresu oświecenia, który zakładał możliwość intelektualnej kontroli świata przez wytwarzanie pojęciowego modelu rzeczywistości w akcie poznania, dzięki czemu wydawało się możliwe zrozumienie znaczenia i roli podmiotu w tym akcie. Umysł jednostkowy jest w obrębie tej tradycji traktowany jako wyodrębniony z grupy. Związany z nią początkowo liberałom

[...] społeczeństwo jawiło się jako nieprzeliczona różnorodność spontanicznych jednostkowych aktów działania i poznawania⁴⁰.

Ta wizja wynikała stąd, że liberalna doktryna powstawała w okresie rozpadu struktur feudalnych, nasilonej mobilności poziomej i pionowej oraz wzrostu aktywności jednostek wyodrębniających się ze swoich grup pochodzenia. Był to jednak, jak uważa Mannheim, tylko specyficzny moment historyczny, którego reguł nie należy odnosić do natury poznania w ogóle. Poznanie jest bowiem zespolowym procesem współpracy, w którym każdy powiększa swoją wiedzę, dzieląc wspólny los i wspólne działanie. Skutki tego procesu są jednak zróżnicowane, bo w horyzoncie różnych grup pojawiają się różne aspekty świata. Grupy są bowiem funkcjonalnie zróżnicowane i odmiennie doświadczają wspólnych treści świata. Różne zaś sposoby uczestniczenia w życiu stawiają je przed innymi wyzwaniami poznawczymi⁴¹. W tym kontekście jednostka mówi językiem swojej

³⁷ Herbert Marcuse: *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, przeł. Ś. Konopacki, Ż. Koenig, A. Chwieśko, M. Ćwirko-Godycki, M. Kozłowski, W. Gromczyński, PWN, Warszawa 1991.

³⁸ Karl Mannheim: *Ideologia i utopia*, przeł. U. Niklas [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, wybór A. Chmielecki i in., przekł. z różnych jęz. oprac. A. Chmielecki, S. Czerniak, J. Niżnik, PWN, Warszawa 1985, s. 357.

³⁹ *Ibidem*, s. 314.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 337.

⁴¹ *Ibidem*, s. 335–338.

grupy, ma do dyspozycji znaczenia ukształtowane w grupie, a one rozstrzygają o sposobach ujmowania przez nią świata⁴². **Ideologie**, którymi posługują się grupy, **oznaczają więc sposób, w jaki spoglądamy na przedmioty, postrzegamy je i konstruujemy w myśleniu. Nie są jedynie formalną, lecz przede wszystkim jakościową determinacją myślenia**⁴³. Mannheim sądzi, że ideologia może związać myślenie członków grupy tak silnie z daną sytuacją, że stają się oni niezdolni do dostrzegania faktów, które mogłyby podważyć ich poczucie przewagi. W ten sposób z jednej strony przyczynia się do powstania tzw. zbiorowej nieświadomości. Z drugiej strony, **ideologia dostarcza uzasadnienia, legitymizacji, wsparcia partykularnym interesom grupowym, utwierdza grupową tożsamość ze względu na związek z ludzkimi interesami i w konsekwencji wyzwała silne zbiorowe emocje, które mobilizują do działania i leżą u podstaw wielu zachowań zbiorowych**⁴⁴.

W interpretacji marksistów i neomarksistów **ideologia jest nie tylko narzędziem wyrażania interesów grupowych i swoistą matrycą pojęciową dla jednostek, ale przede wszystkim instrumentem panowania nad ludzkim myśleniem i działaniem**. Owo panowanie nie wynika jedynie z prostej dominacji politycznej, lecz przede wszystkim stąd, że **ideologie są internalizowane przez ludzi jako zdrowy rozsądek** – sposób oglądu siebie i świata. Mechanizm owego uwewnętrzniania przemocy idei precyzyjnie opisał Michel Foucault, analizując proces dyskursywnego kształtowania tożsamości⁴⁵. Na ten aspekt przemocy liberałowie pozostawiali jednak całkowicie ślepi, pomimo swego wyczulenia na inne formy zniewolenia jednostki, ponieważ wierzyli, że jeśli doprowadzą do zaniku interesów grupowych w efekcie powstania społeczeństwa racjonalnych jednostek, to znikną też ideologie, z którymi identyfikują się grupy, a tym samym zmieni się istota polityki ze sfery walki o władzę na przestrzeń uzgadniania roszczeń⁴⁶. Liberalne nadzieje na wymarcie ideologii i zanikanie polityki oparte były na przekonaniu, że liberalizm jest szansą na emancypację wszystkich, nie tylko wybranych klas czy grup społecznych. Ideologia – jak piszą o niej Karl R. Popper i Isaiah Berlin – ma bowiem charakter całościowy, jest wszechogarniającym systemem scalającym wszystkie sfery ludzkiego życia. Jej zwolennicy uważają się za wyrazicieli jedynej prawdy, a inne wizje świata traktują jako błędne lub wrogie. Stąd jednostkę traktują jako tworzywo celu, zaś jej aktywność ukierunkowują na jego osiągnięcie. Liberalizm natomiast jest pluralistyczny i tolerancyjny i dlatego nie należy go traktować jak ideologii⁴⁷.

⁴² Karl Mannheim: *Ideologia i utopia*, op. cit., s. 313.

⁴³ *Ibidem*, s. 362.

⁴⁴ Piotr Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2002, s. 296.

⁴⁵ Michel Foucault: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Wydawnictwo Fundacji „Aletheia”, Warszawa 1998.

⁴⁶ Chantal Mouffe: *Paradoks demokracji*, op. cit., s. 7.

⁴⁷ Paweł Śpiewak: *Ideologie i obywatele*, Wydawnictwo Biblioteki „Więzi”, Warszawa 1991, t. 70, s. 185.

Na tej idei umocowany był dokonany przez Poppera i Berlina zabieg ulokowania liberalizmu na pozycji hegemonicznego gospodarza całej tradycji europejskiej kultury, który później posłużył Francisowi Fukuyamie do prognozowania końca historii⁴⁸. Z dzisiejszej perspektywy widać wyraźnie, że liberalizm przyjmuje jednak minimalny zestaw wartości, które mają charakter fundamentalny i które stanowią nienaruszalne reguły organizujące życie indywidualne i społeczne⁴⁹. To one przyczyniły się do ukształtowania politycznego konsensusu wokół powszechnie aprobowanego systemu wartości społeczeństw Zachodnich. Liberalizm wraz z jego koncepcją jednostki nie sposób w tym kontekście nie traktować jako ideologii, która nie tylko określa model i warunki podmiotowości, ale przede wszystkim stanowi matrycę pozwalającą czynić świat wokół nas i własne w nim miejsce sensownym. Charakterystyczna dla każdej ideologii intencja totalnego domknięcia nie mogłaby jednak uzyskać w pluralistycznym społeczeństwie pełnego społecznego przyzwolenia, koniecznego dla reprodukcji modelowej tożsamości, dlatego też teoretycy dyskursu (Michel Foucault, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe) rezerwują pojęcie ideologii dla projektów i ruchów politycznych⁵⁰. Natomiast w odniesieniu do rozproszonych praktyk społecznego konstruowania tożsamości używają pojęcia dyskursu, które oznacza historycznie ukształtowane systemy znaczeń, konstytuujących tożsamość podmiotów⁵¹.

Przyjęcie tego poszerzonego ujęcia terminu „dyskurs” za podstawę własnych poszukiwań, umożliwia zrealizowanie mojego zamysłu uchwycenia problematyki przemian liberalnej aparatury pojęciowej przez odnośnienie jej nie tylko do liberalnej doktryny czy ideologii, ale również do rozproszonych w kulturze społecznych praktyk edukacyjnych wspomagających kreowanie tożsamości jednostkowej. Jak sądzę, pedagogiczną wagę tej kwestii uzasadnia podejrzenie, że przemiany owe zmierzają do zastąpienia klasycznej liberalnej polityki emancypacji totalizowaną polityką tożsamości funkcjonalnej.

W tym kontekście współczesny **dyskurs liberalny traktuję jako czasowo hegemoniczną praktykę wytwarzania tożsamości**, wspieraną przez uniwersalizowany partykularyzm wielkiego kapitału, który „zatarł ślady własnej przygodności”⁵². Szczególnie znaczący w tym procesie jest udział liberalnej teorii ekonomicznej, która

⁴⁸ Por. na ten temat Karl R. Popper: *Spółczesność otwarta i jego wrogowie*, t. 1–2, przeł. H. Krahelska, PWN, Warszawa 1993; Isaiah Berlin: *Cztery eseje o wolności*, przeł. H. Bartoszewicz, D. Grinberg, D. Lachowska, A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo „Res Publica”, Warszawa 1994; Francis Fukuyama: *Koniec historii*, przeł. T. Biedroń, M. Wichrowski, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 1996.

⁴⁹ Wskazują na nie John Gray, Pierre Manent, Jerzy Szacki, Andrzej Szahaj, Edmund Wnuk-Lipiński, Zbigniew Rau, Jacek Bartyzel i inni.

⁵⁰ David Howarth: *Dyskurs*, *op. cit.*, s. 189–190.

⁵¹ Michel Foucault: *Archeologia wiedzy*, przeł. M. Siemek, Wydawnictwo „De Agostini/Altaya”, Warszawa 2002, s. 57.

⁵² Ernesto Laclau: *Emancypacje*, *op. cit.*, s. 141.

[...] nawet w swej najczystszej postaci [...] ma następstwa polityczne i w taki czy inny sposób w tym sensie służy politycznej propagandzie⁵³.

Zdaniem Tomasza Szkudlarka ostatnio coraz wyraźniej jest w tym kontekście widoczne bezpośrednie zainteresowanie ekonomistów sprawą edukacji, które sprzyja uruchamianiu potężnych sił przededefiniujących publiczny dyskurs edukacyjny⁵⁴.

Ze względu na właściwości praktyk dyskursywnych⁵⁵ analizowana w dalszej części książki hegemonia liberalnego dyskursu, wraz z jego projektem tożsamości, nie powinna być jednak traktowana jako porządek trwały i niepodatny na zmianę, w której to konkluzji zawiera się umocowanie dla towarzyszącego pedagogom i nie tracącego ważności zobowiązania do aktualizowania emancypacyjnego potencjału praktyk edukacyjnych.

Kluczowa dla mojego wywodu, dyskursywnie dystrybuowana, **klasyczno-liberalna polityka emancypacji jednostkowej** oparta była na artykułowanym przez Immanuela Kanta przekonaniu, że samoświadome podmioty są zdolne do podejmowania niezależnych działań politycznych, nastawionych na wyzwolenie jednostek i grup społecznych z ograniczeń, które ciążyą na ich szansach życiowych. Ten typ podmiotowości wyrażała idea *homo politicus*, która nie była jednak równoważna Arystotelesowskiemu modelowi *zoon politicon* – stworzenia poszukującego swej istoty w sferze publicznej w bezpośredniej agonistycznej rywalizacji z innymi, równymi sobie obywatelami. Tradycja arystotelesowska cel działań politycznych utożsamiała z celem jednostki, jakim była jej doskonałość, czyli osiągnięcie cnoty. Pełna aktualizacja ludzkich możliwości była w tym ujęciu możliwa tylko dzięki udziałowi w polityce, który zapewniał rozwój w kierunku cnót. Punktem wyjścia liberalnego myślenia o jednostce nie jest natomiast pytanie o doskonałość człowieka w sensie umiejętności sprostaną własnym obowiązkom moralnym, ale o rzeczywiste potrzeby i namiętności, które wyznaczają cele ludzkiej aktywności⁵⁶. Szymon Wróbel, aby wyeksponować aktywność polityczną *homo liberalis*, przywołuje włoską dystynkcję na *liberismo* odnoszone do ekonomicznej doktryny *laissez-faire*, która umożliwiała niezależną działalność *homo oeconomicus*, i *liberalismo*, które wiąże się ze sferą politycznej moralności i uzasadnia, utwierdza lub tłumaczy praktyki i instytucje liberalne⁵⁷, które organizuje i w których

⁵³ Mark Blaug: *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, przeł. S. Kubiela, PWN, Warszawa 2000, s. 27.

⁵⁴ Tomasz Szkudlark: *Koniec pracy czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku* [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlark (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 13.

⁵⁵ Mam tu na myśli koncepcję „nadwyżki znaczeń” immanentnie wpisanej w pole dyskursywne.

⁵⁶ Niccolo Machiavelli: *Rozważania nad pierwszym dziesięcioleciem historii Rzymu Liwiusz*, przeł. W. Rzymowski, PIW, Warszawa 1984.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 110.

uczestniczy *homo politicus*. Jest ono oparte na radykalnym rozdziale między sferą prywatną a publiczną, na którym mocowany jest liberalny projekt emancypacji jednostki. Niezależność sfery prywatnej dotyczyła w tym ujęciu swobody sumienia (moralnej i religijnej), swobody w dziedzinie intymnej (gospodarstwa domowego, seksualności, reprodukcji i opieki nad dziećmi) oraz uprawnień odnoszących się do niezależności inicjatywy rynkowej. Liberalna wykładnia zakłada, że

[...] właściwym źródłem wszelkich postaci wolności, jakie przysługują człowiekowi, jest [...] sfera życia prywatnego, a nie działalności publicznej⁵⁸.

Sfera publiczna, w której dokonywało się uzgadnianie roszczeń i stanowienie praw, miała być jednak komplementarna wobec prywatnej, skąd wynikała niesprzeczność związku między modelem *homo politicus* i *homo oeconomicus*. Reguła nieingerencji w sferę prywatną w imię wolności jednostkowej uniemożliwiała liberałom dostrzeżenie faktu, na który zwracają uwagę teorie feministyczne, że relacje władzy dotyczą również sfery intymnej, dlatego ignorowanie dominacji i wyzysku w imię wolności „od” zasadniczo narusza liberalną politykę emancypacji⁵⁹. Celebrowanie podziału na sferę prywatną i publiczną powoduje bowiem oddzielenie od siebie reguły sprawiedliwości i reguły dobrego życia, pierwszą traktując jako publiczną i polityczną, drugą natomiast jako prywatną i intymną, co w dalszej perspektywie prowadzi do upadku społeczeństwa obywatelskiego jako przestrzeni emancypacyjnej aktywności politycznej. Jego rozpad, owocujący wyczerpywaniem się modelu *homo politicus*, ma związek z ponowoczesnością, w której społeczeństwo obywatelskie przestało być terenem mediacji między suwerennością (polityką) a kapitałem (prywatnością). Od czasów Thomasa Hobbesa suwerenność polegała bowiem na transcendencji władzy, która przybierała postać Księcia, ludu lub państwa. Powstający w sferze ekonomicznej kapitał działa natomiast przez stałe transmisje i redeskrypcje dominacji, bez konieczności opierania się na transcendentnym centrum. Praktyki ekonomiczne zostały jednak skodyfikowane jako wskazania moralne i od początku zmierzały do „założenia samych siebie, do własnej racjonalizacji i uzasadnienia przez teorię bogactwa i produkcji”⁶⁰.

Walka między zasadą immanencji, która rządzi kapitałem i jego wzrostem, oraz zasadą transcendencji, która rządzi suwerennością, dokonuje się głównie na terytorium społeczeństwa obywatelskiego⁶¹.

Wraz z uwewnętrznieniem przymusu, zasada immanencji, rządząca kapitałem, wchłonęła zasadę transcendencji i tym samym zrekonfigurowała społeczeństwo

⁵⁸ *Ibidem*, s. 273.

⁵⁹ Seyla Benhabib: *Trzy modele przestrzeni publicznej*, przeł. A. Ostolski, „Krytyka Polityczna” 2003, nr 3, s. 74–90.

⁶⁰ Michel Foucault: *Porządek dyskursu*, *op. cit.*, s. 14.

⁶¹ Paweł Dybel, Szymon Wróbel: *Granice polityczności...*, *op. cit.*, s. 174.

obywatelskie oraz towarzyszący mu model *homo politicus*. Dokonująca się zmiana obejmowała depozycjonowanie podmiotowości jako narzędzia podtrzymywania struktury społecznej i miała związek z narodzinami hegemonii dyskursu rynkowego, który w interdyskursywnych praktykach⁶² wiązał elementy dyskursu liberalnego (wolny rynek, autonomia jednostki) konserwatywnego (silne państwo, prawo i porządek) i kontrkulturowej polityki życia (samorealizacja i jednostkowa za nią odpowiedzialność). W jej kontekście **poprzedzająca „prawo do tożsamości” polityka emancypacji została zastąpiona przez politykę życia**, natomiast charakterystyczny dla niej podmiot uniwersalny został wyparty przez roszczenia dotyczące egzystencji w różnicy (rasy, płci, wyznania, przynależności etnicznej), związane z mobilizacją porządku, umożliwiającego pełniejszą samorealizację. Zaangażowanie w politykę życia skłania natomiast jednostki do poszukiwania moralnie uzasadnionych sposobów życia, których istotą jest odkrywanie siebie i samorealizacja⁶³, zamiast koncentrować je na dekonstruowaniu przemocy strukturalnej.

Polityka życia narodziła się jako artykulacja kontrkultury lat sześćdziesiątych, wyrażającej protest przeciwko zniewoleniu jednostki przez kulturę mieszczańską, metodycznie kontrolującą ludzkie życie, i zawierała program pracy nad Ja. Polegał on na poszukiwaniu własnej suwerenności w autonomicznym wyborze stylu życia, opartego na świadomości dostępnych opcji i profesjonalnej samointerpretacji oraz zarządzaniu własnymi zasobami. W jej kontekście tożsamość jest konceptualizowana na różne sposoby – może być konstruowana jako projekt wymyślony w procesie samostawiania się; może być odkrywana jako najbardziej intymne Ja lub traktowana jako rezultat identyfikacji z innymi. We wszystkich przypadkach tożsamość jest ujmowana jako zadanie jednostkowe, samodzielny wysiłek uwewnętrzniania, odkrywania lub konstruowania własnego Ja⁶⁴. Małgorzata Jacyno identyfikuje ten proces jako zjawisko „napaści kultury na strukturę społeczną”⁶⁵, związane z urefleksyjnieniem porządku społecznego, w obliczu którego determinacje społeczne, polityczne i ekonomiczne straciły na znaczeniu na rzecz determinacji o charakterze kulturowym⁶⁶. Urefleksyjnienie ma charakter strukturalny, czyli jest wymuszane jako warunek doświadczania własnej podmiotowości i ma związek z wolnością rozumianą jako swoboda wybierania, kulminująca w poczucie podmiotowości jednostek. Ograniczenie możliwości wybierania powoduje w tym kontekście doświadczenie niepełnej podmiotowości⁶⁷. Pro-

⁶² Ernesto Laclau, Chantal Mouffe: *Recasting Marxism: Hegemony and New Political Movements*, „Socialist Review” 1982, 66 (2), s. 91–112.

⁶³ Anthony Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001.

⁶⁴ Paweł Dybel, Szymon Wróbel: *Granice polityczności...*, *op. cit.*, s. 214.

⁶⁵ Małgorzata Jacyno: *Kultura...*, *op. cit.*, s. 29.

⁶⁶ Na temat zjawiska urefleksyjnienia por. Ulrich Beck: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 23.

ces urefleksyjnienia powoduje również, że to, czemu wcześniej można było przypisać znaczenie opresji i włączyć w obszar polityki emancypacji, jest obecnie doświadczone jako efekt osobistych wyborów⁶⁸. Różnice położenia są w ten sposób włączane w politykę życia (samorealizacji) i interpretowane jako nieumiejętność wyboru pozycji w strukturze, lub nieudolność w zarządzaniu własnym potencjałem. Redefinicji ulega również szczególna forma podmiotowości, jaką jest obywatelskość, która przybiera postać instrumentu realizacji praw kulturowych, a nie politycznych⁶⁹. Życie natomiast okazuje się w tym kontekście przedsięwzięciem wymagającym profesjonalizmu i dyscypliny, dzięki którym jednostka sama dla siebie staje się kapitałem wartym zachowania, reprodukowania i pomnażania, co wymaga od niej wysokiej świadomości (refleksyjności). Podstawowym obszarem wybierania siebie – przeprowadzania tożsamościowych zmian i eksperymentów – jest obecnie konsumpcja, w której uczestniczenie jest odczuwane jako konieczność, prowadząca do „morderczej pracy i rywalizacji”⁷⁰. Ponowoczesna wolność nie tylko wymaga profesjonalizmu i dyscypliny w byciu podmiotem, ale również narzuca modele owej podmiotowości. Ich reprodukowanie gwarantuje urynkowienie struktury społecznej, które ma w tym kontekście sens ideologiczny, a nie tylko ekonomiczny, ze względu na to, że prowadzi do **hegemonicznej polityki tożsamości**, polegającej na transmitowaniu wzorów osobowych, które są następnie uwewnętrzniane jako naturalizowana osobowość⁷¹. Jej emanacją są konsumpcyjne gadżety mające reprezentować swobodę wyboru stylu życia. Powstanie mechanizmu **kanalizowania emancypacji w wolnorynkowy wybór za pośrednictwem przekazu kulturowego reprezentowanego przez politykę życia** przyczyniło się do powiązania masowej produkcji z masową konsumpcją. W konsekwencji tego owe dwa zjawiska nie muszą być ujmowane jako pozostające w związku deterministycznym⁷², lecz jako rezultat dyskursywnych praktyk wiązania dostępnych znaczeń, prowadzących do hegemonii praktyk rynkowych.

Urynkowiona edukacja (obok innych urynkowionych instytucji) pełni w tym kontekście zasadniczą rolę w procesie reprodukowania podstawy światopoglądowej, która zawiera portret **tożsamości funkcjonalnej wobec systemu**. Jej funkcjonowanie jest oparte na społecznym konsensusie, będącym podstawą przyzwolenia na zaszczepianie jednostce rynkowego poglądu na świat i własne w nim miejsce. Wpływ dyskursu liberalnego na edukację dotyczy kształtowania zasad polityki oświatowej, wyrażanej w celach i treściach kształcenia oraz standardach

⁶⁸ Richard Sennet: *The Fall of Public Man*, Cambridge University Press, Cambridge 1977, s. 328.

⁶⁹ Małgorzata Jacyno: *Kultura...*, *op. cit.*, s. 32.

⁷⁰ *Ibidem*, 54.

⁷¹ Pierre Bourdieu: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2005, s. 574–583.

⁷² Arjun Appadurai: *Modernity at Large. Cultural dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1996.

osiągnąć. Zaznacza się również w promowaniu i utrwalaniu postaw rynkowych za pośrednictwem oddziaływania całokształtu środowiska szkolnego. Bogusław Śliwerski wśród elementów urynkowienia edukacji wymienia:

- wprowadzanie mechanizmów gry rynkowej (kontrakty, rankingi, racjonalizacja kosztów);
- przystosowywanie struktur oświatowych i rozwiązań programowych do konkurencji rynkowej;
- traktowanie edukacji jako instytucji usługowej, w której dochodzi do aktu kupno – sprzedaż;
- implementowanie rynkowego pojęcia wolności wyboru;
- redukowanie zasady równych szans do wolnej konkurencji;
- partycypowanie pracodawców w reformach oświatowych⁷³.

Zmiany dokonujące się w edukacji wydają się ukierunkowane, zgodnie z logiką hegemonii rynkowej, na eksploataowanie systemu oświatowego (podobnie jak i innych instytucji społecznych) na potrzeby produkcji i konsumpcji⁷⁴, przez co zaczyna ona pełnić funkcję służebną wobec wolnorynkowego porządku. Owa służebna rola oświaty wobec systemu społecznego została obnażona przez nową socjologię oświaty. Mechanizmy reprodukcji stosunków społecznych służące podtrzymaniu zastanego porządku dokładnie opisali Basil Bernstein, Ivan Illich, Paolo Freire, Pierre Bourdieu i inni⁷⁵. Od ich czasów **nie sposób zatem traktować oświaty jako systemu autonomicznego wobec porządku społecznego**⁷⁶, **który nie ma związku z dominującymi dyskursami**. Nie oznacza to oczywiście, że funkcjonalność edukacji wobec społecznego porządku musi być waloryzowana negatywnie, jednakże zgodnie z koncepcją dziesięciościanu Zbigniewa Kwiecińskiego, nie jest korzystna dla rozwoju jednostkowego sytuacja, w której zachodzi wyraźna nierównowaga między procesami składającymi się na edukację. Najlepsze warunki rozwoju tożsamości tworzy harmonia, zachodząca wówczas, gdy owe procesy wzajemnie się nie znoszą, nie przeciwstawiają się sobie, żaden z nich nie występuje w nadmiarze i żaden nie jest stłumiony⁷⁷. W tym kontekście niebezpieczne wydaje się **transponowanie polityki emancypacji w politykę tożsamości funkcjonalnej**, ponieważ stanowi barierę jednostkowego rozwoju i ograniczenie społecznych funkcji edukacji. Moje poszukiwania są więc mocowane w preko-

⁷³ Bogusław Śliwerski: *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

⁷⁴ Eugenia Potulicka: *Przemiany edukacji w Australii na tle reform w krajach anglosaskich* [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, eadem (red.), Wydawnictwo „Eruditus”, Poznań 2001, s. 69–71.

⁷⁵ Por. na temat nowej socjologii oświaty Anna Sawisz: *Szkola a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, WSiP, Warszawa 1989.

⁷⁶ Roman Schultz: *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa 1980.

⁷⁷ Zbigniew Kwieciński: *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 38–39.

naniu, że dominujący model edukacji jest rezultatem oddziaływania hegemonii porządku liberalnego, toteż jej badanie może być poprzedzane przez rekonstruowanie antropologicznej podstawy liberalnych praktyk edukacyjnych.

Przemiany indywidualizmu liberalnego dyskursu tożsamości: od autonomicznej jednostki do swobody gospodarowania *versus* od wolnego rynku do autonomicznej jednostki

Jeśli przyjąć, że edukacja jest jedną z istotnych przestrzeni kształtowania się ludzkich tożsamości, chociaż nie jedyną, a praktyki edukacyjne inicjowane są przez dominujące dyskursy, okazuje się, że podjęty wysiłek badania kierunków przemian projektu *homo liberalis* może stanowić przyczynek do uchylania tajemnic dokonujących się zmian zarówno w społecznych praktykach edukacyjnych, jak i w instytucjonalnej edukacji, które mają związek z kształtowaniem się określonego typu tożsamości. W tym kontekście będą mnie interesować przekształcenia koncepcji jednostki polegające na jej postępującej indywidualizacji i „odkorzenianiu” od społecznego zapośredniczenia tożsamości, dokonujące się w obrębie klasycznej myśli liberalnej i liberalnego dyskursu, ujmowane jako umocowanie dla bardzo nośnego społecznie liberalnego projektu edukacyjnego.

Termin „liberalny” jest w użyciu od XIV wieku. Jego pierwotne znaczenie nawiązywało do łacińskiego słowa *liber*, odnoszonego do klasy ludzi wolnych, czyli tych, którzy nie byli chłopami pańszczyźnianymi. Od początku XIX wieku był on już w całej Europie powszechnie stosowany na oznaczenie specyficznego zbioru idei filozoficznych i politycznych, których centrum stanowiła wizja **emancypacji jednostki z różnych form przymusu**. Idee wolnościowe pojawiły się jednak znacznie wcześniej niż nazwa „liberalizm” głównie w wyniku załamania się porządku feudalnego w Europie i powstania w jego miejsce społeczeństwa rynkowego. Nowożytna teoria wolności narodziła się w ich kontekście jako filozofia prężnie rozwijającego się mieszczaństwa u schyłku epoki feudalnej.

Pod wieloma względami liberalizm obrazował aspiracje rodzących się klas średnich, których interesy pozostawały w konflikcie z interesami władzy sprawowanej przez monarchów absolutnych i ziemiaństwo⁷⁸.

Jego najmocniejszą stroną w owym czasie stała się warstwa krytyczno-polemiczna skoncentrowana na wskazywaniu tych aspektów życia społeczno-politycznego, które krępowały jednostkę. Liberalizm skierował w związku z tym

⁷⁸ Andrew Heywood: *Ideologie polityczne...*, *op. cit.*, s. 40.

ostrze swojej krytyki przeciwko systemowi feudalnemu, który przeszkadzał interesom zamożnego mieszczaństwa. Wymagały one bowiem wolności osobistej i rządów prawa, które zabezpieczałoby wolność zarówno osobistą, jak i polityczną ówczesnych przedsiębiorców⁷⁹.

To, że liberalizm narodził się jako filozofia związana z konkretną grupą społeczną dynamicznie zmieniającą skostniały porządek, zaważyło na całej jego konstrukcji myślowej. Punktem wyjścia stała się w nim w związku z tym koncepcja antropologiczna, która w nowy sposób, za pośrednictwem nowych kategorii i nowego języka charakteryzowała człowieka. Określenie modelu *homo liberalis* prowadziło do skonstruowania projektu organizacji społeczno-politycznej, który sprzyjałby temu nowemu człowiekowi, a równocześnie stanowił rodzaj **zobowiązania wyznaczającego kierunki jednostkowego aktywizmu**. Stąd wolnościowe idee liberalne powstały jako projekt radykalny, gdyż nawoływały do przeprowadzenia gruntownych reform społecznych i politycznych, których celem było stworzenie otoczenia przyjaznego nowej jednostce – sprawczej, rozumnej, wolnej, moralnej i odpowiedzialnej. Liberałowie nigdy jednak nie przyznali, że ich idee wyrażają interesy określonej klasy społecznej, zawsze natomiast głosili, że sprzyjają one wszystkim jednostkom. Za uzasadnienie służyło im nowe zjawisko mobilności społecznej, która potencjalnie umożliwiało każdej jednostce dołączenie do klasy ludzi aktywnych i przedsiębiorczych, chociaż nikomu nie gwarantowała utrzymania się w niej na stałe.

W XX wieku liberalizm zaczął się określać wprost jako koncepcja moralnie neutralna. Ten kierunek myślenia, znany już liberałom brytyjskim, był w owym okresie wyraźnie konsekwencją doświadczeń XX wieku z totalitaryzmem, które uświadomiły ludziom ryzyko związane nadmiernym zaufaniem do Rozumu i z uruchamianiem wielkich projektów moralnej naprawy jednostek i społeczeństw. Złożyły się też na niego przyczyny natury filozoficznej, związane z krytyką oświeceniowego projektu uniwersalnego Rozumu, oraz społecznej i kulturowej, które naznaczyły nasze czasy nieusuwalnym pluralizmem. W rezultacie ich oddziaływania liberalizm rozdzielił się na nurt etyczny i proceduralny. Zgodnie z pierwszym z nich ład polityczny społeczeństwa liberalnego opiera się na indywidualizmie etycznym i wprowadza w życie zasadę, że ludzkie życie ma samoistną wartość w sensie politycznym (udane życie jednostki jest politycznym celem wspólnoty)⁸⁰. Liberalizm proceduralny traktuje z kolei politykę jako dziedzinę pozbawioną ideałów, uwolnioną od polityczności i sprowadza ją do realizmu, użyteczności i siły⁸¹.

⁷⁹ Andrew Heywood: *Ideologie polityczne...*, *op. cit.*, s. 16–17.

⁸⁰ Ronald Dworkin: *Wolność, równość, wspólnota* [w:] *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przeł. A. Kopacki, M. Łukasiewicz, J. Migalski, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1996, s. 65.

⁸¹ Giovanni Sartori: *Teoria demokracji*, przeł. P. Amsterdamski, D. Grinberg, PWN, Warszawa 1994, s. 61.

Liberalizm pojmowany neutralistycznie definiuje się jako nurt zmierzający do stworzenia warunków, w których ludzie i grupy mogą wieść

[...] dobre życie, tak jak sobie je zdefiniują, ale nie stara się określać bądź promować jakiegokolwiek idei mówiącej o tym, czym owo dobro jest⁸².

Radykalną dekonstrukcję tego ujęcia przeprowadził William Galston, wskazując, że neutralistyczne podejście jest całkowicie chybione, bo liberalizm w każdej swojej odmianie cechuje się wiernością szczególnemu zbiorowi wartości i przekonań, chociaż różni autorzy podają różne ich zestawy. Pierre Manent za cechy konstytutywne liberalizmu uważa indywidualistyczną i racjonalistyczną koncepcję jednostki oraz osadzoną w teoriach prawnonaturalnych ideę wolności i moralności⁸³. Jan Lutyński dodaje jeszcze atomistyczną koncepcję społeczeństwa oraz ideę minimalnego i neutralnego państwa⁸⁴, a Barbara i Marek Sobolewscy – wiarę w postęp i akceptację dla prywatnej własności⁸⁵. Z przytoczonych katalogów wartości wynika, że według wielu autorów oparte na wybranym katalogu wartości twarde jądro antropologiczne liberalizmu jest możliwe do ustalenia i składają się na nie:

- antropologiczny indywidualizm;
- prymarna wartość jednostkowej wolności, ograniczonej jedynie nienaruszalnością wolności innych jednostek jako zasadniczego warunku ludzkiego rozwoju;
- uniwersalizm praw jednostkowych;
- uznanie wartościowości ludzkiego rozumu;
- związek jednostkowej wolności z własnością.

Z niego wynikają liberalne reguły społeczne i polityczne (choć te budzą już gorące spory w łonie liberalizmu), do których należy zaliczyć:

- równość,
- sprawiedliwość,
- tolerancję wobec pluralizmu i różnorodności.

Reguły te strzeżone są przez instytucje i praktyki liberalne, takie jak własność prywatna, wolny rynek, prawo, rząd przedstawicielski i stowarzyszenia społeczeństwa obywatelskiego. Reguły te tak głęboko zakorzeniły się w społeczeństwach liberalnych i tak silnie spłotyły się z ich rozwojem, że utożsamiane są obecnie z cywilizacją Zachodu. Stąd między innymi wynika trudność w interpretowaniu liberalizmu, który jest równocześnie doktryną, ideologią i dyskursem publicznym.

⁸² Andrew Heywood: *Ideologie polityczne...*, op. cit., s. 42.

⁸³ Pierre Manent: *Intelektualna historia liberalizmu*, przeł. M. Miszański, Wydawnictwo „Arcana”, Kraków 1994.

⁸⁴ Jan Lutyński: *Pojęcie liberalizmu w badaniach nad myślą społeczną XIX wieku*, „Przegląd Socjologiczny” 1957, t. 11, s. 173–174.

⁸⁵ Barbara Sobolewska, Marek Sobolewski: *Myśl polityczna XIX i XX wieku. Liberalizm*, PWN, Warszawa 1978, s. 9.