

# Bartłomiej Blesznowski, Michał Bujalski

## Polityka edukacyjna jako polityka prawdy w społeczeństwie ponowoczesnym

Główną inspiracją do napisania niniejszego artykułu była koncepcja władzy-wiedzy Michela Foucaulta, teoria reprodukcji Pierre'a Bourdieu oraz koncepcja modernizacji refleksyjnej Ulricha Becka.

Celem autorów jest analiza podstawowych pojęć oraz idei związanych z liberalnym dyskursem dotyczącym edukacji oraz reprodukcji wiedzy w społeczeństwie ponowoczesnym, odznaczającym się globalizacją wiedzy, a zarazem prywatyzacją mechanizmów poznawczych. Autorzy stawiają tezę, że wyżej wymienione procesy wiążą się w ramach odgórnego i wszechogarniającego imperatywu samorealizacji i racjonalności jednostkowej, który pozwala na przenikanie logiki zarządzania rynkiem na poziom mikromechanizmów reprodukcji podmiotowości. Rezultatem tego procesu są zmiany zachodzące we współczesnych programach edukacyjnych Unii Europejskiej i OECD.

Tym samym współczesna polityka edukacyjna staje się narzędziem swoistej liberalnej polityki poznania opartej na idei *rational actor*, zaś system edukacji reprodukuje strukturalne urynkowanie społeczeństwa.

Słowa kluczowe: władza-wiedza, dyskurs samorealizacji, indywidualizacja, liberalna polityka edukacji, społeczeństwo ponowoczesne.

### **Wprowadzenie.** **Władza – prawda – dyskurs**

Analizując dorobek nowożytnej, zachodniej humanistyki, Michel Foucault doszedł do wniosku, że każde społeczeństwo wytwarza jakiś typ prawd – każda władza zaś jest zawsze wynikiem jakiejś gry prawdy. Ustanowienie systemu prawd, które wpływają na działania danych jednostek oraz wyznaczają pewne ramy lokalizowania sensu w świecie, to ambicja systemów politycznych, te zaś są już zawsze systemami dyskursywnej wiedzy. Jak podkreślał w swych wykładach Foucault – prawda to wizja świata, jaką otacza nas władza.

Prawda ta nie jest jednak tak dalece abstrakcyjna jak moglibyśmy mniemać; prawdziwe jest (dosłownie) to, co władza uznaje za prawdziwe: „Prawda to rzecz z tego świata. Jest wytwarzana za pomocą różnorodnych form przymusu. Rodzi regularne efekty władzy” (Foucault 1981, s. 131).

Dyskurs prawdy jest zatem determinowany przez władzę, dyskurs determinuje władzę. W wykładzie z 8 stycznia 1975 roku Foucault rozważał związek wiedzy naukowej z aparatem jurydyczno-penalnym; dyskursy władzy, które mają prawo decydować o statusie jednostki w ramach danej społeczności, funkcjonują „jako dyskursy prawdy dlatego, że mają one status naukowy lub są wyrażone przez wykwalifikowanych ludzi wewnątrz instytucji naukowych” (Foucault 2004, s. 6). Wiedza wiąże się z władzą dwójako: po pierwsze, ze swej istoty zawiera przymus – przymus przewrotny, stanowiący zarazem pozytywny warunek budowania wszelkiej tożsamości i jedności podmiotu; po drugie, nauki o człowieku: czy to biologia, czy humanistyka przyczyniają się do udoskonalenia mechanizmów kontroli jednostki. Więcej: wiedza rozumiana jako zestaw współrzędnych semantycznych dotyczących podmiotu poznającego oraz jego środowiska stanowi produkt stosunków władzy. Władza-wiedza przenika codzienność, poddaje analizie zachowania, zmusza do składania sprawozdań, wyznacza miejsce, tożsamość, wreszcie służy wzmacnianiu kompetencji i możliwości jednostki.

Znakomicie ujmuje ten proces Stephen Ball, analizując „efektywnościowe” zarządzanie szkołą jako organizacją w Anglii końca XX stulecia. Pokazuje, jak logika menedżersko-biurokratyczna wkracza w specyfikę pracy nauczyciela, który, przystosowując się do nowych wymagań, zmuszony jest poddać się permanentnej ewaluacji i korekcji, której głównym narzędziem jest rozmowa. „Rozmowa oceniająca zawiera w sobie elementy spowiedzi i spotkania z psychoanalitykiem, z których jedno i drugie wykorzystuje dynamikę otwarcia się jednostki. Osoby poddające się ocenie zachęca się do ujawniania swoich słabych stron, aby na tej podstawie znaleźć lub określić odpowiednie procedury terapeutyczne, oraz do samooceny oraz wymierzania sobie samemu kary” (Ball 1994, s. 172). Analizy prowadzone przez Balla i innych badaczy systemów edukacji w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii oraz Francji pozwalają na dostrzeżenie pewnych paralelnych wątków w stosunku do badań Foucaulta oraz transponowania ich na dalszą ewolucję systemów edukacyjnych, których kolejnym stadium jest „technologia testowania” oraz kompleks pojęciowy dotyczący samorealizacji suwerennego podmiotu w ramach struktury rynkowej.

\*

Nowoczesny, liberalny projekt edukacji, o którym będzie mowa w dalszych partiach tekstu, kładzie nacisk na działania indywidualne: urefleksyjnienie, wyrobienie nawyków i wzmocnienie kompetencji służących samorealizacji jednostki oraz kontroli mikroracjonalności działań na poziomie życia codziennego. Cele programów edukacyjnych mogą zostać osiągnięte dzięki podjęciu odpowiednich działań przez jednostkę. W ten sposób znosi się konieczność działań na poziomie instytucjonalnym oraz potrzebę odwoływania się do kategorii odpowiedzialności społecznej za powstawanie rozmaitych problemów, takich jak nierówności czy marginalizacja społeczna. Rolą strategii edukacyjnych jest *de facto* identyfikacja i kontrola czynników odpowiedzialnych za „użyteczność” jednostki w obsza-

rze samoregulujących się mechanizmów wolnego rynku<sup>1</sup>. W tym celu stosowane są rozmaite techniki testowania jednostki.

*Kultura testu* jest efektem przyswojenia koncepcji rozliczalności (*accountability*), w ramach której źródło kontroli społecznej zostaje ulokowane w jednostce, z drugiej – jednostka zostaje podzielona na zbiór normatywnych czynników, na podstawie których można oceniać i regulować jej zachowania. Uprawomocnienie i obiektywizacja następują w postaci tworzenia modelu, który obraca relacje matematyczne w relacje przyczynowo-skutkowe. Zagregowane, „obiektywne” charakterystyki mogą być formułowane z matematyczną precyzją, powodując, że różne rodzaje niepowodzeń napotymane w procesie tworzenia samodzielnej i refleksyjnej jednostki stają się bardziej „realne”.

Dzięki technikom testu możliwy staje się nadzór nad populacją, dokonywanie oceny jej możliwości edukacyjnych, a co za tym idzie – możliwości na rynku pracy, budowania świadomego i refleksyjnego społeczeństwa – społeczeństwa uzależnionego od ideałów wolnej i suwerennej jednostki, która w istocie okazuje się świadomym, pełnoprawnym graczem w polu wolnorynkowej gry. Polityka liberalnych demokracji polega na kierowaniu i wzmacnianiu indywidualnych wyborów jednostki, lecz jest pozbawiona charakteru wyraźnego przymusu. Poprzez mechanizmy refleksyjności i indywidualizacji odpowiedzialność zostaje rozlokowana na poziomie jednostkowym, podczas gdy zasoby są dostępne w procesie wymiany rynkowej. Indywidualizm i konsumeryzm są podstawą nowej formuły obywatelstwa: opierającej się na idei wolności jednostkowej, wolności wyboru, równości traktowania i równości szans.

## Spółeczeństwo ponowoczesne i dyskurs samorealizacji

Wszystkie linie analizy władzy i społeczeństwa zbiegają się ostatecznie w jednostce, a tym samym w pytaniu: w jaki sposób ludzie „problematyzują” własne istnienie, dzięki czemu określają swą podmiotowość, jaka wiedza pozwala im uznawać się za podmioty poznające oraz poddane panoptycznemu oglądowi przedmioty? Foucault badał to doświadczenie na polu historycznych praktyk upodmiotowienia, w niniejszej rozprawce interesuje nas jednak perspektywa kondycji człowieka współczesnego oraz sił, jakie określają jego byt w dobie rozwoju komunikacji globalnej oraz gospodarki wolnorynkowej wraz ze związaną z nią ideą zdecentrowanej wiedzy oraz modelu samowystarczalnej i samorealizującej się jednostki.

Wiek XX i rzeczywistość u progu XXI wieku<sup>2</sup> przyniosły rozczarowanie i nowe niebezpieczeństwa związane paradoksalnie z liberalizacją sfery publicznej, a zarazem wzmocnieniem globalnej kontroli w różnych jej aspektach. Przyjrzyjmy się teraz tej transformacji na dwóch poziomach: globalnym poziomie wymiany społeczno-ekonomicznej oraz poziomie prywatyzacji mikromechanizmów reprodukcji podmiotowości.

<sup>1</sup> Kluczowe kompetencje wedle ODCE to takie, które odpowiadają na oczekiwania rynku pracy, a co za tym idzie – rynku w ogóle. Podstawowym wymogiem definicji kompetencji jest ich definiowalność i mierzalny charakter (Białecki 2006, s. 100).

<sup>2</sup> Pominiemy tę długą i jałową dyskusję – dotyczącą nazwy okresu, jaki obecnie mamy – która pograżyła wiele znakomych umysłów. Dla wygody będziemy posługiwali się Baumanowskim określeniem – „ponowoczesność”.

Po pierwsze, jak piszą Michael Hardt i Antonio Negri (2005, s. 309), nastąpiła zmiana w strukturze zarządzania produkcją przemysłową: „Informacja i komunikacja odgrywają dziś fundamentalną rolę w procesach produkcji”. Gospodarka najbardziej rozwiniętych państw świata zmierza w kierunku tzw. pracy niematerialnej, której towarem są usługi, wiedza, komunikacja itp. Jednak to nie wszystko – sieci informatyczne wniknęły w strukturę kontroli procesu produkcji towarowej, poddając go nowym technikom nadzoru. Rynek, sieć i wiedza tworzą jedność. Manuel Castells porównał niegdyś współczesne społeczeństwo kapitalistyczne do sieci, która, w warunkach spolaryzowanej wielości planetarnych graczy, produkuje, wymienia oraz komunikuje się, tworząc globalny ciąg przekaźników, w ramach którego każdy element – miasta, centrala informatyczne, *think-tanki*, nielegalne fabryki, banki itd. – staje się zarazem odbiorcą i nadawcą, globalna logika uwalnia je, wciągając zarazem w obszar zależności, kooperacji oraz konkurencji. „Obecność lub nieobecność w sieci i dynamika każdej sieci w stosunku do innych są kluczowymi źródłami dominacji i zmiany w naszym społeczeństwie [...]” (Castells 2007, s. 467). Logika sieci podporządkowuje sobie coraz to nowe obszary, poczynając od jednostek: użytkowników i konsumentów globalnej produkcji, a skończywszy na organizmach politycznych oraz korporacjach, które, jako węzły czy przekaźniki w ramach sieci, stanowią także potężne centra walczące o dostęp do globalnych zasobów wiedzy oraz informacji.

Po drugie, jak twierdził już od dawna Zygmunt Bauman, ponowoczesność niesie ze sobą prywatyzację mechanizmów odtwarzania życia społecznego. „Procesy reprodukcji ulegają obecnie dezinstytucjonalizowaniu; są wypadkową oddolnych, rozproszonych, żywiołowych zabiegów samostanowiących się i samookreślających jednostek” (Bauman 1995, s. 83). To twierdzenie zdaje się nieco ryzykowne, jednak pokazuje zjawisko podkreślane przez wielu badaczy współczesności: mamy dziś do czynienia z upadkiem wielkich ideologii świata zachodniego i zastąpieniem ich przez wielość lokalnych narracji, które nie są w stanie umieścić podmiotu poznającego w ramach jednej, pozytywnej wizji rzeczywistości: ontologicznej, politycznej i etycznej. Człowiek nowoczesny pieczołowicie budował strukturę swej pozytywnej i potencjalnie nieograniczonej wiedzy, tworząc swoistą polityczną maszynę – państwo – której zadaniem było nadzorowanie procesu wdrażania i realizacji zamierzeń wynikających z tych metaprojektów. Dziś, wraz z prywatyzacją tych mechanizmów reprodukcji wiedzy i podmiotowości, państwo utzymało rolę przekaźnika, elementu zarządzającego w sieci przepływów, której logika odpowiada zdecentrowanej, stale się rozszerzającej mechanice rynku. Współczesny człowiek nie czuje się jednak zobligowany do robienia czegokolwiek poza wsłuchiowaniem się w „odgłosy rynku”, w ciągle zmienne trendy i możliwości „samorealizacji”, jakie stawia przed nim globalna struktura. Ponowoczesność przyniosła deregulację normatywną na poziomie globalnym, jednak w sferze lokalnej, prywatnej, wewnętrznej, systemy normatywnej kontroli wręcz zacieśniały swe działania. Wszelkie mechanizmy, które niegdyś dostarczały zakorzenienia, strukturyzowały rzeczywistość i narzucały się jednostce jako zewnętrzne konieczności, zostały wchłonięte w immanentnym ruchu maszyny rynkowej. W tym miejscu warto znów odwołać się do słów Zygmunta Baumana: „Zamiast generować konieczny nacisk na dyskursywne spełnienie racjonalnych wartości i celów nowoczesnego społeczeństwa, powodują intensyfikowanie prywatnej konsumpcji i zwiększanie podaży produktów rynkowych, której ona wymaga” (Bauman 1998, s. 245). Polaryzacja projektów życia, którą diagnozuje Bauman, wcale nie oznacza więc intensyfikacji wolnych i suwerennych zachowań.

\*

W tej perspektywie koncepcje ogólnego ustalania wzorców kompetencyjnych i dróg rozwoju tożsamości politycznej i kulturowej tworzone w ramach polityki edukacyjnej Unii Europejskiej oraz OECD można rozpatrywać jako swoiste technologie nadawania sensu i znaczenia rozmaitym projektom i zaleceniom, których celem jest przygotowanie świadomych podmiotów gry rynkowej. Dawne dyskursywne projekty polityczne oraz kulturowe zostały zastąpione „niepodważalną przecież” ideą efektywności oraz jednostkowej samo-realizacji, która miałaby zastąpić wielkie metanarracje epoki modernizmu. Chodzi o odpowiedzialnych aktorów, którzy wewnątrz zdecentrowanej struktury sieci stają się wytrawnymi graczami, zaś ich podstawowym celem jest maksymalizacja zysku (w rozmaitym sensie oczywiście: chodzi tu zarówno o kapitał ekonomiczny, jak i tzw. kapitał kulturowy), oceniana zgodnie z kryteriami produktywności i użyteczności w ramach gry rynkowej. Efektywność stała się integralnym elementem strategii edukacyjnych we wskazanym obszarze. Łącząc się z indywidualistyczną koncepcją „udanego życia”, cedującą na jednostki ciężar ich społecznego bytowania oraz pomyślnego funkcjonowania wewnątrz gry rynkowej, kryterium efektywności na stałe wrosło w politykę edukacyjną, łącząc dyskurs menedżersko-ekonomiczny z obszarem kreacji wiedzy i nauczania. Tym samym, jak pisze Stephen J. Ball (1994, s. 200): „język, pojęcia i pole zainteresowań badań nad efektywnością nakładają w dramatyczny sposób ściśle ograniczenia na możliwe sposoby myślenia i mówienia o szkolnictwie oraz badania go”. Widać to doskonale, jeśli weźmiemy pod uwagę rozmaite dokumenty i regulacje dotyczące pojęć kluczowych w ramach unijnych badań nad szkolnictwem oraz idącej za nimi praktyki politycznej.

Badając takie dokumenty jak *Strategia państwa dla młodzieży na lata 2003–2012 w Polsce* czy *Znowelizowana europejska karta uczestnictwa młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym*, Helena Ostrowicka-Miszewska (2007) wskazuje, że większość pojęć i zaleceń pojawiających się w tych dokumentach (jak np. centralna koordynacja działań edukacyjnych, arbitralna definicja „młodzieży”, kreowanie ekspertów na szczeblu rządowym) stanowi element polityki dyskursywnej dominacji, której celem jest takie „kodowanie” pewnej grupy poprzez oznaczenie odpowiednimi dyskursywnymi etykietami, które pozwoli poddać ją odpowiednim procedurom kontroli i normalizacji wewnątrz prawnonaukowego kompleksu wiedzy i praktyk politycznych. W ten sposób to nie tyle wiedza o podmiotach pozwala tworzyć prawdę dyskursu, ile raczej dyskurs wytwarza pożądaną prawdę poprzez artefakty swojej pojęciowości. W tym przypadku „dysponując gwarancją legitymizacji popartej autorytetem Unii Europejskiej, tworzy cały szereg praktyk repartycji, w ramach których młodzi ludzie stają się zakładnikami idei budowania «lepszego społeczeństwa» i «demokracji na przyszłość»” (Ostrowicka-Miszewska 2007, s. 77), oczywiście w ramach porządku rynkowej konkurencyjności i efektywnego budowania zysku na poziomie państwowym. Dyskurs jednostki, choć ustawicznie zachęcany do ciągłego rozwoju, poddany zostaje „polityce znaczeniowej” – czemuś, co Foucault (posługując się jeszcze terminologią obecną w *Archeologii wiedzy*) analizował m.in. w wykładzie *Porządek dyskursu* z 1970 roku, mówiąc o „procedurach kontroli i ograniczania dyskursu” (Foucault 2002, s. 16).

W ramach aksjologii budowanej wewnątrz przyjętej przez międzynarodowych aktorów, nie tylko na szczeblu europejskim, takich jak Komisja Europejska czy OECD, centralnym pojęciem (odnoszącym się na szczeblach lokalnych i państwowych zarówno do ekono-

micznej przydatności danego wykształcenia, jak i politycznej partycypacji), wokół którego nadbudowany jest dyskurs kompetencji edukacyjnych jednostki, wydaje się „udane życie” w jego cokolwiek niejasnej, a tym samym wymagającej wypełnienia poprzez odpowiednie badania i dodatkowe pomiary formie. Pojęcie to, pokrewne przecież tak wieloznacznym terminom wyrosłym na gruncie klasycznego myślenia o państwie i wspólnocie jak „dobro wspólne” czy „wola powszechna”, w ramach liberalnego dyskursu, jaki prezentuje UE i OECD „rozumiane jest jako samorealizacja [...]. Mniej często wskazuje się, że za pojęciem kompetencji [która w zamierzeniu prowadzi do udanego życia – przyp. aut.], stoją także indywidualizm i efektywność” (Białecki 2006, s. 97). Jak jednak widać, postulowane ideały polityczne o charakterze wspólnotowym często ustępują miejsca popularnemu, a zarazem wymuszanemu przez ideologię ideałowi rynkowej racjonalności, modelowi jednostki doskonale realizującej swą „podmiotowość” i potrafiącej sprostać wszelkim wyzwaniom, na jakie narażona jest w ramach ekonomicznego wyścigu po sukces (zawodowy, społeczny, rodzinny, osobisty itd.). Jak twierdzi w wywiadzie udzielonym internetowemu czasopismu „Praktyka Teoretyczna” Andrzej Nowak, filozof z Uniwersytetu Poznańskiego, w Polsce „szkolnictwo wyższe, szczególnie szkoły prywatne, nie kształcą obywatela. W wąsko i kapitalistycznie rozumianej modernizacji pożądanym rezultatem jest *homo oeconomicus*. Mamy więc do czynienia ze zderzeniem pomiędzy obywatelem a uczestnikiem gry rynkowej” (Nowak 2010, s. 211). Pomyślnie życie i kształtowanie podmiotowości (Białecki 2006, s. 99) łączą się w ramach tej logiki w ostatecznym kryterium samospelnienia, jakim jest autonomiczna jednostka, która bez pomocy państwa odpowiada na wyzwania rynkowe już nie jako świadomy obywatel, ale jako *rational actor* – doskonały klient.

Jednostka rodzi się tylko za cenę „ujednostkowania”; indywidualizacja i normalizacja łączą się w procesie dyskursywizacji, czyli poddania technologii poznawczej, której zadaniem jest wyprodukowanie prawdy dotyczącej podmiotu. Tym samym nowożytny systemy edukacyjne można rozumieć jako swoistą „samowiedzę” racjonalnego podmiotu uwolnionego spod ciężaru boskiej transcendencji, świadomego swej autonomii. „Jednostka jest efektem władzy, a jednocześnie, w tej mierze, w jakiej jest jej efektem, jest jednocześnie jej trybem: władza przechodzi przez jednostkę, którą ustanowiła” (Foucault 1998, s. 39). W większości instytucji, począwszy od fabryk, a skończywszy na uniwersytetach, wdrażany jest wszechogarniający schemat „przedsiębiorstwa”, o jakim pisze Gilles Deleuze (2007, s. 187): „Rodzina, szkoła, armia, fabryka nie są już odrębnymi przestrzeniami, związanymi analogią [...] lecz podatnymi na deformacje i przekształcenia, zaszyfrowanymi figurami jednego przedsiębiorstwa, które posiada wyłącznie menedżerów”. Każdy obywatel włączony w sieć wymiany, sieć komunikacji, sieć pracy staje się jednym z nich.

\*

Indywidualizacja nie oznacza tu atomizacji, izolacji i zaniku więzi społecznych, nie jest także świadomym wyborem jednostek; stanowi efekt zmian polegających na odejściu od stylów życia typowych dla społeczeństwa przemysłowego oraz pojawieniu się nowych strategii życiowych, polegających na aktywnym tworzeniu własnej biografii. Ulrich Beck (2002) opisuje proces indywidualizacji jako uwolnienie od tradycyjnych, historycznych form, więzi oraz struktur władzy, utratę tradycyjnych przekonań dotyczących wiedzy i panujących norm oraz powstania nowego rodzaju więzi społecznych. Zmianie ulegają rela-

cje sfery prywatnej i publicznej. Jednostka zostaje obdarzona pewną autonomią działania prawem do samorealizacji i wolności, lecz jednocześnie stale podlega mechanizmom standaryzacji i kontroli: nowe, indywidualne położenia są całkowicie uzależnione od rynku pracy, państwa, kapitału, wymogów strukturalnych i instytucjonalnych (np. wykształcenia), ale także konsumpcji, regulacji prawnych czy usług publicznych. W ten sposób, jak wskazuje Beck, dokonała się najbardziej zaawansowana forma uspołecznienia uzależnionego od rynku, prawa oraz wykształcenia.

Jednym z fundamentów nowoczesnej liberalnej polityki jest założenie, że jednostki działają refleksyjnie – poddają swe działania krytyce za pomocą zasobów wiedzy, w którą wyposażają ją systemy eksperckie: życie w nowoczesnym społeczeństwie oznacza refleksyjne i analityczne nastawienie wobec możliwych sposobów działania, które nie jest kwestią wyboru, lecz efektem nacisków strukturalnych i instytucjonalnych. Jednostka, nawet jeśli jest członkiem któregoś z systemów wiedzy eksperckiej (Beck, Giddens, Lash 2009, s. 219), nie jest w stanie uczestniczyć we wszystkich systemach wiedzy naraz, jest więc poniekąd skazana na efekty działania innych systemów i zaufanie wobec nich. Ponieważ, podobnie jak w wymiarze polityki nie ma jednego centralnego i nadrzędnego ośrodka dystrybucji władzy, tak nie istnieje naczelny ośrodek wiedzy, a co za tym idzie – nie ma gwarancji co do zasadności jej stosowania i rzetelności.

### Uniwersalizacja świata i arbitralność kultury a problem edukacji

Wychodząc od przedstawionych powyżej założeń dotyczących władzy i wiedzy w rozumieniu Michela Foucaulta oraz prób uchwycenia problematyki wiedzy w nowoczesnym świecie, możemy przyjąć, że idea edukacji, rozumiana jako całościowy kształt działań dydaktyczno-wychowawczych, jest ideą kontroli społecznej i funkcjonalną wykładnią uprawiania polityki. Wyposażenie jednostek w wiedzę jest receptą państw liberalnych demokracji na pomyślność i dobrobyt jednostek oraz sprawne funkcjonowanie państwa i rynku. Podobnie posłużenie się w strategiach edukacyjnych pojęciem *kompetencji*, rozumianych jako „zestaw wiedzy i rozmaitych umiejętności potrzebnych do udanego życia jednostce i sprzyjających pomyślnemu działaniu społeczeństwa” (Białecki 2006, s. 97) jest przykładem przyjęcia paradygmatu indywidualistycznego, obarczającego jednostkę odpowiedzialnością za własny los w realiach polityki „równych szans”.

Idea nowoczesnej edukacji wspiera się na zasadzie „równych szans”. Ma ona służyć niwelowaniu różnic jednostkowych i klasowych, podyktowanych czynnikami strukturalnymi i instytucjonalnymi. Polityka wyrównywania szans ma więc zapobiegać marginalizacji i wykluczeniu społecznemu jednostek, łącząc w sobie kryterium wolności i podmiotowości jednostek oraz funkcjonalnych wymagań efektywności państwa i rynku. Dla Pierre'a Bourdieu byłby to zapewne przykład fałszywego uniwersalizmu, głoszącego że żyjemy w świecie równego dostępu do wszelkich kapitałów, o ile tylko wystarczy nam chęci na ich zdobycie i skorzystanie z oferty instytucji edukacyjnych. Fałszywego dlatego, że przemilcza społeczne i ekonomiczne warunki jego realizacji. Formuła „chcieć to móc” celnie trafia w zindywidualizowane społeczeństwo i koresponduje z regułami refleksyjnej nowoczesności. Niesie jednak ze sobą specyficzną formę przemocy. Jak pisze Bourdieu (2006a, s. 94): „Przyznanie, lecz czysto formalnie, wszystkim *natury ludzkiej* oznacza, że

pod pozorem humanizmu pozbawiono jej tych wszystkich, którzy są pozbawieni środków na jej urzeczywistnienie”.

Aby lepiej zrozumieć stanowisko Bourdieu należy się odwołać do teorii przemocy symbolicznej. Jak powiada Bourdieu (2006b, s. 75): „Każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc jako narzucanie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”. Zadaniem systemu szkolnego jest wpajanie i wdrażanie kultury uprawnionej, prawomocnej. Warunkiem ustanowienia stosunku pedagogicznego jest dla francuskiego socjologa arbitralność i uniwersalizacja władzy, wyrastająca z układu sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną. Z drugiej strony działanie pedagogiczne jest dla Bourdieu przykładem przemocy symbolicznej, ponieważ proces narzucania i wdrażania określonych znaczeń reprodukuje przebieg arbitralnej selekcji będącej udziałem konkretnych grup bądź klas społecznych w ich *arbitralności kulturowej*. Arbitralność ta jest skutkiem nacisków klasy dominującej, która operuje kulturą pewnego typu (kultura prawomocna) i wykorzystuje ją do legitymizacji swojego społeczno-politycznego panowania. Jak pisze Bourdieu (2006b, s. 165): „Los szkolny [...] jest zdeterminowany już u zarania przez pochodzenie społeczne”. W szkolnych salach zachodzi bowiem proces eliminacji różnicującej według klas społecznych, który jest wytworem działania *kapitału kulturowego* i *etosu klasowego*, określających pozycję różnych klas wobec systemu szkolnego. Mechanizmy eliminacji i repartycji szkolnej działają dla wąsko rozumianych interesów rynkowych, „ukrywając pod pozorami selekcji technicznej reprodukcje hierarchii społecznych i uprawomocniając te ostatnie przez ich przeobrażenie w hierarchie szkolne” (Bourdieu 2006b, s. 253).

Znakomitym przykładem na zilustrowanie tego twierdzenia jest zjawisko tzw. odpadu szkolnego oraz związana z nim pojęciowość. Odpad szkolny (ang. *drop-out*) jest skutkiem działania procesów selekcji szkolnej odpowiadającej wymogom reprodukcji struktury społecznej. Według Bourdieu *śmiertelność szkolna* uczniów klas ludowych nie wynika z porządku stosowania testów, lecz realizuje się poprzez wyrzeczenie się udziału w systemie edukacji. Ci z nich, którzy pozostaną w systemie, mają z kolei większe szanse na wstąpienie do placówek, które stwarzają najmniejsze możliwości dojścia do wyższego szczebla studiów oraz karier o większym prestiżu i randze instytucjonalnej. *Wyrzeczenie się szkoły* przez uczniów rekrutujących się z klas ludowych jest efektem funkcjonowania i funkcji systemu kształcenia jako „instancji selekcji, eliminacji i ukrywania eliminacji pod płaszczykiem selekcji” (Bourdieu 2006b, s. 256). Nierówność społeczna odpowiada nierówności szkolnej<sup>2</sup>: struktura obiektywnych szans awansu warunkuje postawy wobec szkoły wyrażające się w opinii „to nie jest dla mnie”. Eliminacja podporządkowana realizowanej przez szkołę zasadzie równości szans ukrywa mechanizm selekcji i funkcji reprodukcji struktury w systemie edukacji. Egzamin i testy spełniają funkcję uprawomocnienia dziedzictwa kulturowego i ustalonego porządku społecznego. Poprzez ich formalną „obiektywność” i „neutralność” zostaje zakamufLOWANA przemoc struktury w postaci oceny kompetencji i zdolności do pełnienia ról zawodowych, które są skutkiem nauczania społecznie nacechowanego. Innymi słowy: klasy dominujące formalnie rezygnują z arbitralnego dziedziczenia przywilejów. W rzeczywistości jednak system edukacji jest gwaran-

<sup>2</sup> Potwierdzają to także badania przyczyn wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce przeprowadzone na terenie 32 gmin przez zespół badawczy pod kierownictwem Barbary Fatygi (por. Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2001, s. 12, 173).

tem stabilności i reprodukcji struktury społecznej, dominacji kulturowej i ciągłej kontroli selekcji.

Powyżej stwierdziliśmy za Bourdieu, iż mechanizm reprodukcji zakłada działanie przemocy symbolicznej. Jej podłożem jest zarazem autorytet szkoły i wzory prawomocnej kultury. Uczniowie przyjmują treści owej kultury, nie rozpoznając jej arbitralności – przyjmują narzucone reguły gry, uczestnicząc tym samym w reprodukcji struktury społecznej. Arbitralność kultury odbija się na dyspozycjach kobiet i mężczyzn, decydując o wyborach kierunków (typów) kształcenia i jego wynikach, np. to, co „kobiece” przypisane jest kierunkom humanistycznym (o czym świadczy udział procentowy płci na tego typu kierunkach). Obiektywne mechanizmy kierujące kobiety na tego typu kierunki sprzyjają „interioryzacji konieczności zewnętrznej, jaką narzuca owa definicja studiów kobiecych” (Bourdieu 2006b, s. 162). Istotą przemocy symbolicznej jest to, że za pomocą środków symbolicznych legitymizuje, wzmacnia i utrwała się przemoc realna, dodając do niej swoiste zniewolenie w sferze wartości. Proces ten odbywa się poprzez wpajanie kolejnym generacjom określonych wartości – kształtowaniem ich habitusu.

Habitus jest systemem *schematów generujących*, zasadą sprawczą codziennych praktyk jednostek oraz systemem klasyfikacji i różnicowania tych praktyk. Jest *społecznie ustanowioną naturą*, która służy wpojeniu reguł gry, nierozpoznawalnych jako reguły narzucone. System czynników określający pozycję różnych klas wobec systemu szkolnego wywołuje na każdym etapie procesu edukacyjnego wpływ na zachowania, postawy i osiągnięcia oraz skutkuje eliminacją jednostek o niskim kapitale kulturowym. Jest to przyczynność o charakterze strukturalnym o tyle, że kompozycja stosunków klasowych dąży do własnej reprodukcji poprzez odtwarzanie *odtworządzających* ją habitusów. Szczególne znaczenie, zdaniem Bourdieu, ma tzw. habitus pierwotny, ukształtowany w środowisku pierwotnej socjalizacji: rodzinie, grupie rówieśniczej, środowisku pochodzenia – najtrwalszy, najtrudniejszy do zmiany w kolejnych fazach pracy pedagogicznej: „[...] stopień produktywności właściwej każdej pracy pedagogicznej innej niż ta, którą wykonuje rodzina, jest funkcją dystansu dzielącego habitus, jaki stara się ona wdrożyć [...], od habitusu, który został wdrożony przez wszystkie wcześniejsze formy pracy pedagogicznej” (Bourdieu 2006b, s. 154). Habitus determinuje ramy przyswojenia kultury i warunki kształtowania kolejnych habitusów w przyszłości; jako taki jest przedmiotem korekcji szkoły. Celem kształcenia jest zatem modyfikacja pierwotnego habitusu jednostki w taki sposób, aby wpływ jej pochodzenia społecznego został zniwelowany przez wykształcenie, determinując jej aktywność i kompetencje.

Proces edukacji charakteryzuje się tym, że warunki poznania i poznanie samego przedmiotu nie są tożsame. Dzieje się tak dlatego, że uniwersalność i arbitralność kultury dominującej dystansują się względem konieczności i przymusów (społecznych i ekonomicznych), a przymusy społeczne „przybierają postać ograniczeń logicznych” (Bourdieu 2006a, s. 155). Grecki termin *scholé* odnosił się do czasu wolnego i uwolnienia od presji świata zewnętrznego. Separacja od przymusu ekonomicznego jest poniekąd gwarantem funkcjonowania dyspozycji będącej prawem wstępu do większości uniwersów scholastycznych, których zinstytucjonalizowaną formą jest porządek szkolny i kolejne etapy kariery edukacyjnej. Jak pisze Bourdieu (2006a, s. 27): „*wolna i czysta dyspozycja, jakiej sprzyja scholé*, zakłada (czynną lub bierną) niewiedzę dotyczącą nie tylko tego, co się dzieje w świecie praktyki [...], ale także tego, czym jest życie w świecie” (Bourdieu 2006a, s. 27).

Uwarunkowania społeczne i ekonomiczne oraz problematyka przemocy symbolicznej i reprodukcji prawomocnej kultury są dla Bourdieu kluczem do zrozumienia porażek systemu edukacyjnego jako narzędzia wyrównywania szans, a w efekcie tego – zmiany społecznej. Uczniowie rekrutujący się spośród klas ludowych, zdominowanych, z trudem osiągają stopnie uniwersyteckie i robią kariery w społeczeństwie, w którym wiedza i kompetencje odgrywają rolę kluczową, podczas gdy uczniowie z klas wyższych, wyposażeni w kapitał kulturowy i motywację oraz ufni we własny sukces, osiągają wysokie pozycje w strukturze zawodowej i prestiż, traktując prawomocną kulturę jako należny spadek. Wracamy w tym momencie do punktu wyjścia rozważań Bourdieu: klasy dominujące legitymizują kulturę pewnego typu i wykorzystują ją do legitymizacji swojego społeczno-politycznego panowania, podczas gdy zadaniem systemu szkolnego jest wpajanie i wdrażanie treści kultury prawomocnej. W ten sposób system edukacji oparty na strukturze klasowej reprodukuje stosunki władzy i dominacji oraz przyczynia się do utrzymania scholastycznej dyspozycji wyrażanej przez wszelkie odmiany racjonalnych teorii działania, zakładające iż aktorzy społeczni działają w sposób wolny i świadomy, a samo działanie to wynik czystej kalkulacji możliwości i zysków.

### Zakończenie

Rola, cele i charakter systemu edukacji są determinowane przez czynniki zewnętrzne, takie jak stale zmieniające się wymogi rynku i rozwój ekonomiczny. Gospodarka oparta na wiedzy funkcjonuje w warunkach pluralizmu definicji i stanowisk naukowych. Jak pisze Ulrich Beck (2002, s. 259), poznanie naukowe stało się „*zinstytucjonalizowaną naturalną potrzebą społeczeństwa [...] projektem, którego nie można dokończyć*”, tworząc w ten sposób „*nieskończony rynek dla oferowanych przez siebie usług*”. Odbiorcom oddaje się prawo wyboru strategii działania, podczas gdy nauce pozostawia się pewien stopień autonomii służącej jako zabezpieczenie przed ryzykiem, jakie niosą znoszące się definicje i pluralizm interpretacji. Jak jednak dowiadujemy się z prac Pierre'a Bourdieu – wybór strategii działania nie zawsze jest wynikiem racjonalnej kalkulacji i wymiernych kompetencji wpisanych w logikę równych szans, lecz może być efektem przemocy wpisanej w strukturę społeczną oraz ukrytych mechanizmów dominacji.

Polityka wiedzy i przemoc zawarta w edukacji łączą się. Dyscyplinowanie jednostek jest imperatywem funkcjonalnym nowoczesnego systemu politycznego, a treści przekazywane w procesie edukacyjnym mają uczynić jednostkę efektywną, samodzielną i kompetentną. Pojęcie *kapitału ludzkiego* doskonale oddaje treść edukacji: chodzi o stworzenie jednostki elastycznie reagującej na wahania rynku, umiejącej funkcjonować w coraz bardziej złożonym, z informatyzowanym, środowisku. *Efektywnościowe* zarządzanie instytucjami edukacyjnymi przypomina logikę menedżersko-biurokratyczną, narzucającą jednostce model permanentnej ewaluacji i korekcji.

System edukacji jest polem gry interesów klasowych, a jego postulowana elastyczność odpowiada wymogom neoliberalnej polityki. System musi reagować na kaprysy rynku, produkując jednostki zdolne do realizacji wyznaczonych przezeń zadań. Wiedza jest efektem władzy, zaś w tym wypadku – w dużej mierze władzy opartej na ekonomicznym paradygmacie zarządzania wolnością racjonalnych podmiotów. Posłużmy się raz jeszcze

słowa Michela Foucaulta (2008, s. 64): „Liberalizm musi produkować wolność, jednakże działanie to pociąga za sobą ustanowienie barier, kontroli, środków przymusu oraz uzależnienia od [ciągle reprodukowanych – przyp. aut.] zagrożeń”.

Celem nowoczesnej edukacji jest stworzenie jednostki refleksyjnej, autonomicznej, zdolnej do przeobrażenia potencjalnych zagrożeń w obiecujące wyzwania. Urefleksyjnienie ma charakter strukturalny, jednak wartości kultury dominującej – autentyczność, podmiotowość czy poczucie wolności – realizują się właśnie poprzez możliwość wyboru. Świat nie jawi się jako konieczność, lecz jako możliwość, kwestia wyboru jednostki. Urynkowanie procesów i instytucji społecznych spowodowało, iż kategorie społeczne funkcjonują w rzeczywistości jako kategorie konsumenckie. W świecie późnej nowoczesności każda jednostka zostaje wyposażona w wiedzę, aby samodzielnie radzić sobie z problemami i dokonywać właściwych wyborów. Jej ewentualne niepowodzenia jawią się jako kwestia moralności i niewłaściwej postawy wobec siebie, nigdy jako skutek stosowania polityki dalekiej od kategorii społecznej odpowiedzialności.

### Literatura cytowana

**Ball S.J. 1994**

*Zarządzanie jako technologia moralna*, w: S.J. Ball (red.): *Foucault i edukacja*, tłum. K. Kwaśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

**Bauman Z. 1995**

*Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

**Bauman Z. 1998**

*Prawodawcy i tłumacze*, tłum. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

**Beck U. 2002**

*Spoleczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

**Beck U., Giddens A., Lash S. 2009**

*Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Białecki I. 2006**

*Pojęcie kompetencji: polityka wobec edukacji i rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/28.

**Bourdieu P. 2006a**

*Medytacje pascaliańskie*, tłum. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa.

**Bourdieu P. 2006b**

*Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Castells M. 2007**

*Spoleczeństwo sieci*, tłum. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

**Deleuze G. 2007**

*Post-scriptum o społeczeństwach kontroli*, w: G. Deleuze, *Negocjacje 1972–1990*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław.

**Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P. 2001**

*Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

**Hardt M., Negri A. 2005**

*Imperium*, tłum. S. Ślusarski, A. Kolbaniuk, Wydawnictwo WAB, Warszawa.

**Foucault M. 1981**

*Truth and Power*, w: M. Foucault: *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*, tłum. C. Gordon, Pantheon Books, New York.

**Foucault M. 1998**

*Trzeba bronić społeczeństwa. Wykłady w Collège de France 1976*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo KR, Warszawa.

**Foucault M. 2002**

*Porządek dyskursu*, tłum. M. Kozłowski, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.

**Foucault M. 2004**

*Abnormal. Lectures at the Collège de France 1974–1975*, tłum. G. Burchell, Picador, New York.

**Foucault M. 2008**

*Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*, tłum. G. Burchell, Palgrave Macmillan, New York.

**Nowak A.W. 2010**

*Uniwersytet to akcelerator podziałów klasowych. Z Andrzejem W. Nowakiem rozmawia Krystian Szadkowski*, „Praktyka Teoretyczna”, nr 1 (<http://www.praktykateoretyczna.pl/Nowak.pdf>).

**Ostrowicka-Miszewska H. 2007**

*Zakładnicy przyszłości – o dyskursywnej polityce wobec młodzieży*, „Przełęcz Pedagogiczna”, nr 1.