

Karolina Starego

Uniwersytet Gdański

E-MAIL: karolina.starego@ug.edu.pl

Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły. O komodyfikacji tożsamości, kulturze kompetencji i o pewnej możliwości wyjścia z zatrzasku indywidualizacji¹

STRESZCZENIE:

Celem artykułu jest z jednej strony przedstawienie mechanizmu komodyfikacji i fetyszycyzacji tożsamości, które, w warunkach opisywanej w literaturze przedmiotu instytucjonalizacji indywidualizacji oraz związanej z nią dominacji racjonalności neoliberalnej, wiążą się ze skoncentrowanym na budowaniu przedsiębiorczego „ja” procesem tożsamościowym. W artykule opiszę również wpływ, jaki mechanizm ten wywiera na edukację i przede wszystkim szkołę. Opierając się na literaturze przedmiotu, odniosę się do dwóch współcześnie identyfikowanych przez badaczy zjawisk: edukacjonalizacji/pedagogizacji oraz redukcji znaczenia szkoły przez koncentrację na kategorii „uczenia się”. Z drugiej strony celem artykułu jest przedstawienie alternatywy w myśleniu o edukacji i szkole, w ramach której edukacja oznacza proces de-subiektywizacji i wyprowadzania podmiotu z dominującej racjonalności, natomiast szkoła – zgodnie z etymologicznym pochodzeniem pojęcia – oznacza uwolniony od społecznej i ekonomicznej determinacji czas wolny. W kontekście opisanej diagnozy dominującej racjonalności oraz przedstawionej możliwej wobec niej alternatywy ulokowana jest podstawowa teza artykułu, mówiąca o konieczności przekroczenia „podmiotowego paradygmatu” myślenia o zmianie.

SŁOWA KLUCZOWE: fetyszycyzacja tożsamości, neoliberalizacja edukacji, edukacjonalizacja, learnifikacja, kultura kompetencji, czas wolny.

Między jedenastym a piętnastym rokiem życia wszyscy uczniowie, bez wyjątku, powinni zostać włączeni w pracę produkcyjną, przerywaną – w połowie lub jednej czwartej czasu – nauką. W wieku szesnastu lat, a więc po uzyskaniu trwałego „robotniczego” uformowania, powinni wrócić do pełnowymiarowej edukacji. Te kolejne lata szkolne nie będą już decydować o ich przyszłości, ale będą dawać możliwość zapoczątkowywania procedur prawdy (Badiou, 2008, s. 138).

¹ Artykuł jest rozszerzoną wersją referatu przedstawionego na XXIX Letniej Szkole Młodych Pedagogów (Pułtusk 14.09–19.09.2015).

Przytoczona na wstępie wypowiedź pochodzi z wywiadu, jakiego kilka lat temu udzielił jeden z ważniejszych żyjących francuskich filozofów, Alain Badiou. Pomimo jej niewątpliwej kontrowersyjności, należy zwrócić uwagę na kontekst, wobec którego i w którym słowa A. Badiou nabierają nie tylko znaczenia, ale i potężnej siły perswazyjnej. Chodzi tu o selekcyjny i reprodukcyjny, a tym samym silnie determinujący jednostkowe i grupowe trajektorie, system edukacyjny, którego istnienie i sposób funkcjonowania są obecnie podporządkowane logice rynkowej oraz zinstrumentalizowane wobec alokacji jednostek na rynku pracy. Zwraca przy tym uwagę na genetyczną właściwość tej dominującej idei szkoły: budowania społecznych podziałów oraz barier oddzielających jednostki i grupy społeczne, których status definiowany jest uzyskanym wykształceniem oraz reprodukowaną przez szkołę pozycją klasową (Badiou, 2008, s. 138; por. Bourdieu, 2006; Dolata, 2008; Boryczko, 2014, 2015; Mikiewicz, 2005; Sadownik, 2011).

W stwierdzeniu A. Badiou mieści się jednak jeszcze dodatkowe znaczenie, a mówiąc bardziej konkretnie postulat de-instrumentalizacji szkoły i edukacji. Jego intuicja kieruje myślenie o zmianie w stronę zerwania, którego realizacja wiązałaby się z radykalnym oddzieleniem kontekstu szkolnego od wszystkiego, co zewnątrznie szkołę determinuje oraz zewnątrznie ukierunkowuje, czy formatuje jej sposób działania, cele oraz funkcje. Z drugiej strony postulowane zerwanie ujmowane jest przez Autora w kategoriach nowych możliwości podmiotowych. Szkoła radykalnie wycięta z determinującego i formatującego ją kontekstu, to szkoła uwalniająca podmioty z dominującej racjonalności.

Problem bowiem polega na tym, że z jednej strony edukacja, funkcjonalnie podporządkowana neoliberalnej, quasi-rynkowej logice czy ekonomicznym stosunkom towarowym, stała się rodzajem towaru kulturalnego (Boryczko, 2015, s. 230), a tym samym wpisała się w proces komodyfikacji relacji edukacyjnych oraz jednostkowych i społecznych tożsamości (Ball, 2004, s. 4–5). Strukturalna neoliberalna instrumentalizacja edukacji (Rutkowiak i Potulicka, 2012) umożliwia wpisanie jej efektów w projekt tożsamościowy, przez co edukacyjny rezultat jednostkowego procesu tożsamościowego postrzegany jest jako możliwy do sprzedaży na rynku symbolicznym, decydującym o społecznym położeniu jednostek i legitymizującym położenie klasowo reprodukowane. Urynkowienie edukacji jest więc częścią strukturalnego „zatrasku”, w którym pozostają jednostki poddane logice rynkowego komodyfikowania własnej tożsamości, zmuszone do udziału w niekończącym się wyścigu „czerwonej królowej” (Stankiewicz, 2014), którego stawką jest ich społeczne istnienie (Stańczyk, 2013, s. 224; Boryczko, 2015, s. 230).

Należy z drugiej strony zaznaczyć, że zarysowany proces odbywa się również poza murami szkolnymi, ale przy charakterystycznym zachowaniu właściwej mu edukacyjno-towarowej i instrumentalnej logiki. Przywoływany przez M. Chutorańskiego Bogusław Śliwerski zauważa, że obecnie edukacyjnie relewantne jest niemal wszystko (Śliwerski, 2007, s. 26, za: Chutorański, 2013, s. 133), a mówiąc dokładniej wszystko to, co daje się wyrazić językiem kompetencji (Masschelein i Simons, 2008), a tym samym skumulować w budowanej – z namysłem, pieczołowitością i determinacją – konkurencyjnej tożsamości. Strach przed zostaniem w tyle albo zwykła logika rytualizacji wzmacnia zaangażowanie jednostek oraz ich wiarę w to, że wszystko się kiedyś opłaci.

Urynkowienie edukacji oraz instytucji edukacyjnych i związane z tym urzeczowienie jednostkowych i społecznych tożsamości nie jest zatem zjawiskiem niezależnym od szerszych procesów kulturowych. Istota problemu mieści się bowiem w tym, że domena edukacji nie jest jedynie przedmiotem kolonizacji ze strony racjonalności rynkowej. Jak piszą Jan Masschelein i Maarten Simons, idea „kolonizacji” przynależy do takiego wymiaru epistemologicznego, gdzie to, co społeczne (w tym wypadku edukacja) i to, co ekonomiczne stanowią dwie odrębne od siebie sfery, a przynajmniej za takie są postrzegane (Masschelein i Simons, 2008, s. 408). Tymczasem współczesny problem wynika właśnie ze ścisłej ich integracji. Innymi słowy, ekonomizacja nie jest zjawiskiem autonomicznym, ale całościowym paradygmatem kulturowym. Tym samym edukacja, a co za tym idzie szkoła, nie jest po prostu poddawana zabiegom redefinicyjnym, ale jest w całości ukształtowana wedle logiki rynkowej, z jej obsesyjnym nastawieniem na kwestie wydajności i efektywności oraz przedsiębiorczej podmiotowości (Masschelein i Simons, 2008, s. 408).

Łatwość, z jaką ujmuje się czy wyraża zgodę na edukację rozumianą w kategoriach rynkowych, nie wynika zatem z rodzaju fałszywej świadomości czy mirażu podmiotowości oraz mirażu zbiorowego myślenia. Jednostkowa tożsamość została uformowana przez urzeczowienie na długo przed trafieniem do urynkowanej szkoły. Innymi słowy, urzeczowienie tożsamości stanowi kontekst, którego niezbywalnym elementem jest urynkowana edukacja. Tym samym szkoła czy edukacja stanowią jedynie kolejne elementy podmiotowych strategii tożsamościowych – zawsze w tym procesie komodyfikowanych – najpierw zewnętrznie narzucanych, a następnie przez jednostki zinteryoryzowanych.

Jednym z głównych celów artykułu jest opisanie, wpisanego w logikę indywidualizacji i związanego z nią urynkowania edukacji, mechanizmu

komodyfikacji i fetyszyzacji tożsamości oraz dominującego współcześnie paradygmatu kompetencyjnego. W pierwszej kolejności postaram się zatem pokazać, w jaki sposób, w późnokapitalistycznym paradygmacie społeczeństwa ryzyka (Beck, 2002), ugruntowana w sfetyszyzowanej idei rozwoju (Chutorński, 2013) i organizująca naszą wyobraźnię kultura kompetencji oraz związany z nią imperatyw intencjonalnego konstruowania siebie (Rose, 1996; Ostrowicka, 2012), radykalnie redukuje możliwości podmiotowe, ale również – a może przede wszystkim – możliwości w zakresie zmiany *status quo*.

W tak zarysowanym kontekście ulokowana jest podstawowa teza niniejszego artykułu, która kwestionuje dominujące współcześnie w pedagogice przekonanie, że możliwość wyjścia z neoliberalnej rzeczywistości wiąże się z koniecznością przeprowadzenia zwiększonej indywidualnej, krytycznej pracy podmiotowej, wyrwania się neoliberalnej racjonalności. Teza stoi więc w radykalnej opozycji do indywidualistycznego „podmiotowego paradygmatu zmiany” i buduje się na przekonaniu, że zmiana musi dokonywać się poza podmiotem, jednocześnie ten podmiot na nowo kształtując. Miejszem tego nowego kształtowania może stać się z kolei szkoła, ale taka szkoła, która – jak postulują przytoczone na wstępie słowa A. Badiou – jest miejscem radykalnego zerwania z instrumentalizującą logiką kapitału.

Celem artykułu będzie tym samym również krótkie przedstawienie nie-instrumentalnej i niefunkcjonalnej alternatywy w myśleniu o edukacji i szkole. Jako podstawa tego zamierzenia posłuży koncepcja J. Masscheleina i M. Simonsa szkoły jako czasu wolnego (Masschelein i Simons, 2013), która – jak się wydaje – odpowiada, promowanemu przez A. Badiou, postulatowi de-instrumentalizacji edukacji. Ta nieintuicyjna na pierwszy rzut oka idea, ale *nomen omen* wynikająca z etymologicznego znaczenia słowa *scholè*, opiera się na założeniu, że wobec efektywnie zawłaszczającej każde nowe rozwiązanie racjonalności neoliberalnej (Badiou, 2007; Lyotard, 1997) jedynym dostępnym rozwiązaniem może być tylko radykalne cięcie, dzięki któremu szkoła stać się może rodzajem czasowego azylu, oddzieloną przestrzennie i czasowo sferą zawieszenia, interpelującej podmioty (w rozumieniu Louisa Althussera) (Masschelein i Simons, 2002, s. 589), stechnologizowanej i technologizującej, a tym samym funkcjonalizującej jednostkowe biografie oraz społeczne trajektorie, dominującej racjonalności.

Można w tym miejscu zapytać: dlaczego akurat szkoła? Tym bardziej że – po pierwsze – badacze krytycznie zorientowani na procesy reprodukcji społecznej podkreślają, iż to właśnie szkoła, dzięki ukrytym mechanizmom alokacyjnym, przyczynia się do legitymizacji i tym samym utrwalania „merytokratycznej fantazji „sprawiedliwego konstruowania nierówności” (Stańczyk,

2013, s. 230 i n.). Po drugie, jak pokazują analizy realizowane w paradygmacie, który Piotr Zamojski nazywa „postkrytycznym” (Zamojski, 2014), intencjonalne przeciwdziałanie mechanizmom reprodukcji wzmacnia samą reprodukcję przez restytuowanie w ideach emancypacji, relacji zależności i dominacji (Rancière, 1991). Po trzecie, zgodnie z aktualnymi diagnozami, szkoła czyniona jest właściwie zbędną przez charakterystyczne dla ponowoczesnego mechanizmu „urządzenia” przesunięcie ważności z uczenia (*teaching*) na proces uczenia się (*learning*) (Masschelein i Simons, 2008; Biesta, 2006).

Dlaczego więc szkoła? Odpowiedź jest paradoksalnie prosta. Właśnie dlatego.

Tożsamość typu „zrób to sam/a”, czyli o indywidualizacji, komodyfikacji i fetyszyzacji

Tendencja do klasyfikacji rzeczywistości wedle klucza kompetencyjnego ma swoje źródła w charakterystycznym dla później nowoczesności zjawisku indywidualizacji – „cichej rewolucji”, która niemalże niezauważalnie, ale wywołując diametralne zmiany w sposobie myślenia o świecie, wkroczyła w życie społeczne Zachodu (Ingelhart 1977, za: Krzychała, 2007, s. 69). Zdaniem Sławomira Krzychały proces emancypowania się jednostki z dawnych, przednowoczesnych systemów patronackich wymusił konieczność wytworzenia się nowych mechanizmów integracyjnych oraz orientacyjnych, a tym samym doprowadził do wyłonienia się nowej autonomicznej instytucji społecznej: własnego życia. Oznacza to, że, poza standardowymi „kolektywnymi” instytucjami społecznymi, istotną rolę strukturotwórczą odgrywa integrujący jednostkową biografię oraz styl życia projekt życiowy (Krzychała, 2007, s. 112–113). Wobec relatywnego zaniku zewnętrznych czy obiektywnych koordynantów orientacyjnych, jednostka zostaje zmuszona do samodzielnego, „refleksyjnego”, a więc intencjonalnego i odpowiedzialnego zaprojektowania własnego życia. Jak pisze S. Krzychała „[w] procesie indywidualizacji mandat określania projektu życia przekazany zostaje w coraz większym zakresie indywiduum” (Krzychała, 2007, s. 118). Jednostkowa biografia staje się tym samym „biografią z wyboru”, „refleksyjną biografią”, „biografią do majsterkowania”, a więc biografią typu „zrób to sam” (Krzychała, 2007, s. 119, 121).

W efekcie każda jednostkowa decyzja, w zakresie związków międzyludzkich, wyboru zawodu, sposobu spędzania czasu wolnego etc., podporządkowana jest procesowi planowania własnego życia i staje wskaźnikiem „udanej” czy „wartościowej” biografii (Krzychała, 2007, s. 119). W podobny sposób, ale odnosząc się do innych tradycji teoretycznych, problem formułuje Nikolas Rose, którego zdaniem, będąca centrum naszego współczesnego „reżimu”

„stwarzania siebie” kategoria „samego siebie” oraz pokrewne jej kategorie, takie jak: autonomia, tożsamość, indywidualizm, wolność, wybór czy spełnienie, organizuje nie tylko sposób myślenia o naszych pasjach czy potrzebach, ale również o kształtowaniu naszego stylu życia, wyborze partnerów, małżeństwie, rodzicielstwie, konsumpcji, wyrażaniu gustu, modelowaniu ciała oraz manifestowaniu własnej wyjątkowości czy odrębności (Rose, 1996, s. 1). Zjawisko to stało się, jego zdaniem, rodzajem „powszechnej normatywności” – odzwierciedlającej się w „rodzinnych podobieństwach” regulatywnych ideałów, odnoszonych przez jednostki do własnej „wypracowywanej” osoby – która obecna jest we wszystkich ludzkich praktykach (bez względu na różnice położenia jednostek w strukturze społecznej), stających się tym samym wyznacznikiem samorealizacji, poczucia własnej wartości czy samopełnienia (Rose, 1996, s. 1).

Ostatni z wymienionych efektów procesu indywidualizacji czy „reżimów siebie” (Ostrowicka, 2012) jest tu szczególnie istotny. Wskazuje bowiem na bardzo specyficzne zjawisko zwrotności aktywności autokonstrukcyjnej: „Każda posiadana rzecz nasycona jest ‘osobowym’ znaczeniem, a jej właściwość zostaje zwrotnie odbita w tożsamości osoby. Naświetla to, kim się jest albo kim chciałoby się być” (Rose, 1996, s. 162). Jak w innym miejscu pokazuje wraz z Peterem Millerem N. Rose, polegający na dokonywaniu wyborów proces konstrukcji tożsamości powoduje, że „[k]ażdy aspekt życia – podobnie jak w wypadku towarów – nasycony jest autoreferencyjnym znaczeniem. Tym samym każdy dokonany wybór staje się emblematem naszej tożsamości, znakiem naszej indywidualności. Każdy oznacza kierowaną do siebie i innych informację o tym, kim jesteśmy”, lokując zawarte w nim znaczenie w samym „ja” (Miller i Rose, 2008, s. 231).

Opisana zwrotność znaczeniowa nie pozostaje oczywiście bez konsekwencji dla samego charakteru procesu tożsamościowego. Z jednej strony, włączona w proces tożsamościowy i znacząca dla tożsamości wartość komodyfikowanych w tym procesie praktyk symbolicznych czy relacji, umożliwia znaczeniowe przesunięcie w obrębie samej tożsamości, dokonując jej komodyfikacji. Jak parafrazuje Karola Marksa Paul Willis, „forma towarowa ma zupełnie podstawowe znaczenie tam, gdzie akumulacja kapitału dokonuje się przez obrót i wymianę” (Willis, 2005, s. 83). Współczesny mechanizm komodyfikacji oznacza więc zastąpienie wartości użytkowej przez wartość wymienną albo/i, jak podkreśla Stephen J. Ball, dokonuje się w subtelnych mechanizmach zakorzeniania kultury konsumenckiej w życiu codziennym (Ball, 2004, s. 4–5).

Analogicznie rzecz biorąc, w procesach tożsamościowych zamiast wartości czysto użytkowej, wymienione wyżej dobra (można byłoby tu dodać ich oczywiście znaczenie więcej) czy – ściślej rzecz ujmując – „budulec tożsamościowy” uzyskuje charakter wartości wymiennej. O jego wyborze decyduje bowiem to, co jednostka może uzyskać w zamian na rynku symbolicznym, i tym samym, co na tym samym rynku umożliwia jej akumulację kapitału – nie tylko, ale również – ekonomicznego. Wspomniane wcześniej związanie się instytucji „patronackich” obiektywnie, a więc niezależnie od jednostki określających jej położenie społeczne, nie pozostawia jednostki jedynie wobec braku określonego poza nią sensu życia, które ta sama ma teraz wypełnić znaczeniem, ale przede wszystkim pozostawia jednostkę wobec relatywnej nieobecności trwałego wskaźnika tego, kim będzie czy za kogo będzie uważana przez innych. Odpowiednio dobrany budulec pozwala więc na zwiększenie jej notowań.

Z drugiej strony, konstruowany w procesie autokreacji, towarowy charakter tożsamości prowadzi do jej fetyszyzacji (Willis, 2005, s. 142), w podobny sposób, na jaki – w opisanych przez K. Marksa kapitalistycznych stosunkach produkcji i wymiany – fetyszyzacji podlega towar, a więc przez ukrycie leżących u jego podstaw procesów społecznych, a w szczególności włożonej w jego wytworzenie pracy: „Tajemniczość formy towarowej polega więc po prostu na tym, że odzwierciedla ona ludziom społeczny charakter ich własnej pracy jako przedmiotowy charakter samych produktów pracy [...]. Nazywam to fetyszyzmem, który przyłgnał do produktów pracy [...]. [W]artość przeobraża każdy produkt pracy w społeczny hieroglif” (Marks, 1951, za: Willis, 2005, s. 82). Zdaniem P. Willis współczesna, a więc odnowiona forma fetyszyzmu, związana jest właśnie z procesem kształtowania się nowoczesnej społecznej i kulturowej tożsamości. Tym samym stanowi nie tyle wynik określonych warunków historycznych czy praktyk produkcji, ale praktyk konsumpcyjnych oraz warunków konsumpcji (Willis, 2005, s. 141).

„Praca na symbolach”, a więc proces konstruowania własnej tożsamości przez wykorzystanie znaczącego potencjału rzeczy oraz towarów kulturowych, „ulega wchłonięciu przez urzeczowioną tożsamość jednostki” (Willis, 2005, s. 141). Tożsamościotwórcza praca na symbolach zostaje zatem „błędnie utożsamiona z tym, co wewnętrzne, i obdarzona cechami osoby. Będąc w rzeczywistości skutkiem praktyk kulturowych, których centrum stanowi praca na symbolach, tożsamość brana jest za oddzielną, rzeczywistą rzecz” (Willis, 2005, s. 141). Szczególnie w wypadku towarów kulturalnych jednostki w rzeczywistości kupują „własną zapuszkowaną *praxis*” (Willis, 2005, s. 141).

Opisywana logika fetyszyzacji jest z kolei ściśle powiązana czy też napędzana zmysłem dystynkcji (Bourdieu, 2005). Oznacza to, że logika fetyszyzacji, będąca koniecznym elementem zjawiska indywidualizacji, nabiera znaczenia w świetle tożsamościowych strategii różnicujących i związanej z nimi kulturowej legitymizacji społecznych dystansów. Innymi słowy, uwolniony społecznie proces kreacji własnej osoby, którego społeczne warunki tworzenia ulegają ukryciu, odnajduje własne kryterium „jakości” w efekcie, a więc tym, co ma zaświadczać o dobrze dokonanym wyborze „budulca tożsamościowego”, a tym samym na zasadzie zwrotności o „dobrej jakości” tożsamości. Ponieważ jednak dobra „jakość” efektu może być określona tylko przez odniesienie do swojego przeciwieństwa, cały proces podporządkowany zostaje społecznym mechanizmom różnicującym czy, dokładniej mówiąc, mechanizmom zwrotnie zaświadczającym o istnieniu fundamentalnej różnicy w jakości tożsamości.

Edukacyjna nowomowa i skomodyfikowana kultura kompetencji, czyli – co z procesu indywidualizacji wynika dla edukacji i szkoły

W niezwykle błyskotliwie, ale i przekonująco przeprowadzonej reinterpretacji teorii P. Willisa, w kontekście klasowo uwarunkowanej, „paradoksalnej” funkcji szkoły, Marcin Boryczko zwraca uwagę na jeden z podstawowych elementów utowarowienia edukacji – proces kreowania „marki szkoły”. W świetle problematyki strukturalnych warunków różnicowania się tożsamości indywidualnych i społecznych (klasowych) oraz ich konsekwencji w postaci konstruowania się społecznych dystansów, zjawisko to nabiera pierwszorzędного znaczenia. Jak podkreśla M. Boryczko, renoma szkoły staje się bowiem „wyznacznikiem tożsamości ucznia” (Boryczko, 2015, s. 195).

Na ugruntowany we wspólnej percepcji oraz indywidualnym doświadczeniu uczniów mechanizm potencjalnego „tożsamościotwórczego” działania szkoły zwracał już uwagę w swoich publikacjach Piotr Stańczyk, analizując dychotomiczną strukturę znaczeniową, wedle której aktorzy edukacyjni konstruują swoją wizję szkoły. Jak pisze autor, „uczniowie są zakładnikami systemu szkolnego, bronią w nich wymierzoną jest proces ewaluacji w ogólności, a system oceniania zewnętrznego w szczególności – stawką w tej dramatycznej relacji społecznej jest dalsze życie ucznia, życie ‘dobre’ lub ‘złe’” (Stańczyk, 2013, s. 219): „bycie kimś” lub „bycie nikim” (Stańczyk, 2013, s. 221). Jednak M. Boryczko rozwija interpretację tej – powtarzającej się tym razem w jego badaniach – tendencji w myśleniu uczniów, w kontekście jakościowego różnicowania się szkół na quasi-rynku edukacyjnym. Pokazuje tym samym, że uwikłana w proces autokonstrukcyjny szkoła staje się dokładnie

tym, co projekt tożsamościowy zdaje się jej narzucać. Innymi słowy, określona „wartość” szkoły konstruowana jest w procesie budowania „wartościowej” tożsamości, by na zasadzie zwrotności zaświadczać o prawomocności procesu wartościowania.

Oparty na micie merytokracji – legitymizującym nierówności w dostępie do „dobrych” szkół – wybór szkoły elitarnej przypomina nabywanie towaru, marki, która poświadczać ma o „jakości” tożsamościowej uczniów. Jak pisze M. Boryczko:

Zasoby interpretacyjne uczniów zaangażowane są [...] w uzasadnianie sukcesu w oparciu o zasady merytokracji. Przypomina to mechanizm nabywania towaru: ‘kupiłem dobry produkt, ponieważ na niego zasługuję’. Fetyszycyzacja ujawniająca się w momencie abstrakcji towaru i odcięciu wiedzy na temat społecznych warunkowań usługi edukacyjnej jest zapośredniczona w ideologii osiągnięć, która gwarantuje rzekomą naturalność zajmowania wysokich pozycji w rankingach. W miejscu próby ucieczki pojawia się utożsamienie z towarem, który sprawia, że uczeń staje się ‘kims’ lub stanie się ‘kims’ w perspektywie przyszłego zatrudnienia. Konsumowanie dobrej szkoły oznacza dobre życie w przyszłości, swoistą eschatologię konstruowaną w oparciu o kryteria ekonomiczne. Podobnie jak styl konsumowania w gospodarce kapitalistycznej jest wyznacznikiem statusu, tak w konsumpcji towaru edukacyjnego determinacja okazuje się mieć kluczowe znaczenie dla osadzenia jednostki w strukturze zatrudnienia (Boryczko, 2015, s. 232).

M. Boryczko pokazuje tym samym, że sytuacja utowarowienia jest bardziej złożona, niż mogłoby się wydawać. Dobra marka szkoły („towar ‘dobrej jakości’”), dzięki której uczniowie mogą przykleić sobie metkę dobrej jakości tożsamości, jest bowiem współkonstruowana przez samych uczniów. W sytuacji tylko formalnie funkcjonującego obowiązku uczęszczania uczniów do szkoły w swoim rejonie, a tym samym w sytuacji wolnego wyboru szkoły (co jest jednym z podstawowych elementów quasi-ryнку edukacyjnego; Boryczko, 2014), szkoły budują swoją markę przez przyciąganie uczniów, których tożsamość – dzięki położeniu społeczno-ekonomicznemu rodziców, a tym samym dzięki kapitałowi kulturowemu – jest już uprzednio „ometkowana” jako „dobrej jakości”. W innym wypadku nie stanowiłaby wartości dodanej dobrej marki szkoły, czy więcej, nie markowałaby szkoły w ogóle w kategoriach „dobrej jakości”: „dobrą” szkołę tworzą ‘dobrzy’ uczniowie, co w perspektywie ‘ryнку edukacyjnego’ oznacza, że dobrej jakości usługa edukacyjna jest uzależniona od jej ‘klienta’, czyli ucznia” (Boryczko, 2015, s. 211). Jednocześnie „[p]rzekonaniu, że szkoła jest słaba [...] odpowiada druga strona równania: słabą szkołę tworzą słabi uczniowie” (Boryczko, 2015, s. 219). Jak podkreśla M. Boryczko, mechanizm różnicowania „jakości towaru” edukacyjnego odpowiada neoliberalnym funkcjom edukacji: różnicowania, ale i jednoczes-

nego zacierania śladów reprodukowanych, ale i w wielu wypadkach generowanych przez szkołę podziałów klasowych (Boryczko, 2015, s. 231, 235).

O ile w opisanym wypadku szkoła zinstrumentalizowana wobec instytucji indywidualizacji – czego realizacja umożliwiona jest czy przynajmniej zostaje ułatwiona przez urynkowanie edukacji – zachowuje swoje „namaszczające” tożsamość znaczenie, o tyle w wypadku kolejnego – również związanego z indywidualizacją – zjawiska, o którym będzie mowa za chwilę, szkoła czyniona jest właściwie zbędną, a przynajmniej jej zasadnicze znaczenie zostaje drastycznie zredukowane. Zdaniem Gerta Biesty zjawisko to jest ściśle związane z dramatyczną transformacją, jaka dokonała się na przełomie ostatnich kilku dekad w edukacyjnym języku. Podstawową kategorią stała się bowiem – w miejsce i przy redukcji znaczenia „nauczania” – kategoria „uczenia się” (Biesta, 2006, s. 14). Edukacja w tej perspektywie to „dostarczanie warunków dla uczenia się lub umożliwianie nabywania doświadczeń learningowych” (Biesta, 2006, s. 15).

Ponieważ kategoria „uczenia się” denotuje jedynie proces oraz aktywność, podlega tym samym wydrenowaniu z rzeczywiście edukacyjnej zawartości oraz właściwych jej celów, stając się pojęciem pustym (Biesta, 2013, s. 63), a tym samym w prosty sposób podlega wypełnieniu przez to, co aktualnie dominuje. W efekcie pytanie o edukację może być stawiane tylko w kategoriach technicznych, a więc w kategoriach wydajności oraz efektywności, co w szerszej perspektywie podporządkowuje zagadnienie zawartości oraz celów edukacyjnych siłom rynkowym (Biesta, 2006, s. 22–23). Wedle tych kryteriów edukacja rozumiana jest w ekonomicznych kategoriach kontraktowych i redukowana, w najogólniejszej formie, do umowy zawiązywanej między dostawcą usług a konsumentem (Biesta, 2006, s. 25). Należy zauważyć, że perspektywa kontraktowa stanowi istotny element przeobrażenia stosunków edukacyjnych w stosunki towarowe (Bihr, 2008, s. 200). Tym samym przedefiniowanie procesów i relacji edukacyjnych w kategoriach „transakcji ekonomicznej” oznacza, że uczący się jest potencjalnym, posiadającym specyficzne potrzeby konsumentem, nauczyciel czy, szerzej, edukacyjne instytucje są dostawcami określonych z góry konsumenckich potrzeb, z kolei sama edukacja oznacza w tej strukturze „towar”, „rzecz”, która może zostać dostarczona i skonsumowana i, co więcej, której wartość określana jest przez kryterium rozliczalności (Biesta, 2006, s. 19–20).

G. Biesta lokuje to dramatyczne rozprzestrzenienie języka „uczenia się” w złożeniu się w ciągu ostatnich – teraz już prawie trzydziestu – lat kilku kluczowych trendów edukacyjnych, społecznych i politycznych, takich jak: nowe teorie edukacyjne, postmodernizm, idea całościowego uczenia się,

oraz erozja państwa opiekuńczego. W pierwszym wypadku chodzi o wzrost popularności konstruktywistycznych oraz socjokulturowych teorii uczenia, w perspektywie których – najogólniej rzecz ujmując – wiedza oraz rozumienie postrzegane są jako aktywnie konstruowane przez uczącego się, co umożliwia przesunięcie zainteresowania (nie tylko pedagogów) z aktywności nauczyciela na aktywności uczniów. W drugim wypadku chodzi o zmianę kierunku zainteresowań projektu edukacyjnego, a więc w stronę wyzwolenia i emancypacji, rozumianych w kategoriach dostarczania racjonalności i krytycznej świadomości. Trzeci trend związany jest z promowaniem zróżnicowanych form edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Z kolei zwijanie się państwa opiekuńczego i związany z tym wzrost znaczenia, a w efekcie dominacji, rynkowej ideologii neoliberalnej, uformowało i ugruntowało „kulturę rozliczalności i indywidualnej odpowiedzialności”, a tym samym doprowadziło do upadku idei edukacji jako dobra wspólnego (Biesta, 2006, s. 17–19).

Do wymienionych przez G. Biestę trendów można dodać kolejny, najważniejszy z punktu widzenia celu niniejszego artykułu. Mowa tu o specyficznym przesunięciu w ramach zjawiska – coraz częściej podejmowanego przez zachodnich oraz polskich badaczy – edukacjonalizacji/pedagogizacji społeczeństwa. Oznacza ono fenomen rozprzestrzenienia się języka czy gramatyki szkolnej na całość rzeczywistości społecznej, czyli do sfer pierwotnie z edukacją niezwiązanych, oraz, po drugie, lokowanie rozwiązań problemów społecznych w instytucjach edukacyjnych (Smeyers i Depaepe, 2008; Czyżewski 2013; Ostrowicka, 2014). Przesunięcie oznacza natomiast proces, będący efektem opisanej wcześniej zmiany w obrębie samego języka edukacyjnego.

Zmiana języka i związana z nią redukcja znaczenia instytucji edukacyjnych, a przynajmniej zawężenia ich roli do wdrażania uczniów w proces zarządzania własnym uczeniem się (uczenie tego, jak się uczyć samemu) i ulokowania odpowiedzialności za kształcenie po stronie jednostek, doprowadziła do specyficznej infiltracji rzeczywistości społecznej przez gramatykę szkolną, dokonywaną jednak w oderwaniu od jej instytucjonalnego zaplecza, a więc za pomocą zindywidualizowanego języka „uczenia się”. Kategoria „uczenia się”, odłączona od obszaru edukacji formalnej, została przyporzędowana do indywidualnej akumulacji kapitału, którym można zarządzać, który ma być użyteczny i za który odpowiedzialna jest sama jednostka (Masschelein i Simons, 2008, s. 192).

Znaczenie tego przesunięcia podkreślają w swoich publikacjach J. Masschelein i M. Simons, pisząc – podobnie jak G. Biesta – o „gramatyce uczenia się” oraz nowym „aparacie learningowym”, w ramach którego jednostkowe i społeczne problemy definiowane są jako deficyty edukacyjne i których rozwią-

zanie ma gwarantować uwewnętrzniony przez jednostki imperatyw uczenia się (Masschelein i Simons, 2008). W konsekwencji mówienie o własnej tożsamości, o wszystkich sferach jednostkowego życia, w których zachodzi jej kształtowanie, oraz o społeczeństwie w ogólności nie jest możliwe bez odniesienia do kategorii uczenia się (Masschelein i Simons, 2008, s. 391). I co równie istotne, ponowoczesna czy późnokapitalistyczna aranżacja, która wymusza wypełnienie kategorii uczenia się nową treścią, zmienia również sam społeczny i tożsamościowy słownik. Wracając do opisanej wcześniej kategorii indywidualizacji, można powiedzieć, że żaden projekt tożsamościowy nie może się obecnie obyć bez odniesienia do „uczenia się”.

J. Masschelein i M. Simons identyfikują cztery charakterystyczne dla nowego języka czy nowego „urządzenia uczenia się” aspekty: kapitalizację uczenia się, zindywidualizowanie odpowiedzialności za uczenie się, menadżeryzację uczenia się oraz „zatrudnialność” jego efektów (jednostkowe korzyści na rynku pracy). Pierwszy, ściśle powiązany z ideą gospodarki opartej na wiedzy, wymusza myślenie o własnej tożsamości w kategoriach kapitału ludzkiego. Uczenie się oznacza w tym wypadku produkowanie – istotnej z ekonomicznego punktu widzenia – wartości dodanej. W drugim wypadku mamy do czynienia z ukryciem pod ideami samoaktualizacji i samorealizacji jednostkowej odpowiedzialności za adaptacją do zmiany, która polega na umiejętności indywidualnego inicjowania oraz kierowania własnym, przynoszącym wymierne efekty, procesem uczenia się. Trzeci odnosi się nie tylko do umiejętności samozarządzania procesem uczenia się, ale i dokonywania autoewaluacji czy autoekspertyzy. Ostatni z kolei dotyczy kwestii samych zysków, jakie jednostka może uzyskać na rynku pracy (Masschelein i Simons, 2008).

Z uwagi na powyższe, rozumienie instytucjonalizacji indywidualizacji oraz wpisanej w nią neoliberalnej „koncepcji” projektu tożsamościowego powinno zostać ulokowane w kontekście diagnozowanej „kultury przedsiębiorczości” (Rose, 1996, s. 153) oraz dyscyplinarnego w swoim charakterze imperatywu samorozwoju. Umożliwia to teoretyczne wydestylowanie dominującej, normatywnej wizji „ja” jako zarządcy samego siebie:

Przedsiębiorcze ja zamienia własne życie w przedsiębiorcze przedsięwzięcie. Dąży do maksymalizacji własnego kapitału ludzkiego, projektuje siebie w przyszłość, i zmierza do przekształcenia siebie w taki sposób, by stać się tym, kim chciałoby być. Będąc jednocześnie aktywnym i kalkulującym ‘ja’, nieustannie dokonuje kalkulacji oraz ewaluacji samego siebie oraz swoich działań, by jak najlepiej się zrealizować (Rose, 1996, s. 154).

Z punktu widzenia słownika tożsamościowego, wszystkie z wymienionych wcześniej aspektów nowego edukacyjnego paradygmatu dostarczają jednostkom nie tylko kategorii deskryptywnych dla myślenia i mówienia o własnej tożsamości. Jako kategorie o charakterze normatywnym, wymuszają podejmowanie wynikających z nich i powiązanych z nimi działań oraz określają kryteria, wedle których jednostkowa tożsamość może zostać oceniona. Szczególnie istotny jest w tym względzie ostatni z wymienionych. Wpłynął on dramatycznie także na to, jak wyobrażamy sobie właściwe cele edukacji szkolnej. Mowa tu o uruchamianym przez wymóg „zatrudnialności” języku kompetencji.

Jak podkreśliłam na początku pierwszej sekcji, instytucjonalizacja indywidualizacji, której istotnym elementem stał się również nowy słownik edukacyjny, wymusiła klasyfikację rzeczywistości wedle klucza kompetencyjnego. Jak piszą J. Masschelein i M. Simons, wszystko, co wartościowe dla społeczeństwa i edukacji ma być wyrażane językiem kompetencji, i z drugiej strony, wartościowe wydaje się być tylko to, co mieści się w kompetencyjnym słowniku (Masschelein i Simons, 2008, s. 402). W tej perspektywie lokowane są również indywidualne projekty „udanego życia” (Masschelein i Simons, 2008, s. 402). Związane ze sferą prywatną, zwykle – wydawałoby się – aktywności, takie jak: jedzenie, komunikacja, podróżowanie czy spędzanie czasu wolnego okazują się być oparte na kompetencjach oraz wyuczonych umiejętnościach (Masschelein i Simons, 2008, s. 391).

Odpowiedzialne za proces ciągłego konstruowania własnej tożsamości jednostki zmuszone są do autoewaluacji wedle ilościowych kryteriów kompetencyjnych. Jeśli rzeczywistość interpeluje podmioty do stałego procesu uczenia się, a efektem tegoż mają być oceniane wedle ich potencjalnej wartości wymiennej kompetencje, społeczny kontekst jednostkowego życia zostaje zredukowany do tego, co w świetle kompetencyjnego kryterium konstruowane jest jako wartościowe.

Zjawisko rozprzestrzenienia się języka uczenia się oraz kompetencji, a tym samym jego wytworzona w tym procesie niezbędność do myślenia i mówienia o sobie, innych oraz o społeczeństwie w jego kategoriach, ma bardzo poważne polityczne konsekwencje. Zwraca na to uwagę G. Biesta, pisząc o ontologicznie indywidualistycznym charakterze opisanego słownika (Biesta, 2006, s. 18). Język uczenia oraz związanych z nim kompetencji kieruje jednostkę ku samej sobie, dokonując jej alienacji z relacji społecznych lub kapitalizując same te relacje. W pierwszym wypadku realizacja tożsamości w kategoriach wspólnotowych wydaje się trudna do wyobrażenia i realizacji, co w dalszej perspektywie utrudnia czy nawet uniemożliwia

powstanie społecznych więzi, ale i stanowi jedną z podstawowych barier dla społecznej solidarności. Rzeczywistość społeczna przyjmuje formę gry o sumie zerowej. Jednostki stają się dla siebie raczej konkurencją, a przynajmniej negatywnym punktem odniesienia w dystynktywnych procesach tożsamościowych. W drugim wypadku, a więc kapitalizacji społecznych relacji, społeczne relacje stają się towarem, w który można inwestować licząc na przyszły zwrot (Ball, 2004, s. 23). Język kompetencji służy tu jako kryterium określające udane bądź nieudane zarządzanie tym, co społeczne. Píše o tym S. Krzychała, podkreślając konieczność posiadania „sporych kompetencji społecznych” przez „menadżerów społecznej sieci” (Krzychała, 2007, s. 191), czyli jednostki.

W krytycznej wobec powyższego perspektywie A. Wittel zwraca jednak uwagę, że specyficzna późnokapitalistyczna forma, w jakiej lokujemy to, co społeczne, skutkuje utowarowieniem społecznych relacji: „cechą charakterystyczną paradygmatycznej formy późnego kapitalizmu oraz nowej ekonomii kulturowej jest zjawisko asymilacji pracy i zabawy [...], a także postępująca komodyfikacja społecznych relacji, postrzeganych teraz w kategoriach kapitału społecznego” (Wittel, 2001, s. 71, za: Ball, 2004, s. 23). Tym samym społeczne relacje „nie są po prostu czymś, co posiadamy, ale czymś, nad czym nieustannie musimy pracować i czym musimy zarządzać” (Ball, 2004, s. 23). Zdaniem A. Wittela zjawisko to prowadzi z kolei do odspołecznienia (Wittel, 2001, s. 64, za: Ball, 2004, s. 23).

Tym samym „nowe formy społecznej integracji”, o których z nadzieją pisze S. Krzychała (Krzychała, 2007, s. 192), oznaczają w istocie krótkoterminowe sojusze czy kontraktowe umowy, zawiązywane między będącymi dla siebie potencjalnym zasobem jednostkami. Z drugiej strony stanowią pewnego rodzaju legitymizację opisywanych wcześniej, strukturalnych u podstaw, społecznych podziałów. Klasowa i dystynktywna forma grupowego doboru oraz proces społecznego „grodzenia” mogą być w tej perspektywie usprawiedliwione zrationalizowanym i zneutralizowanym językiem korzyści, a więc zsubiektywizowaną formą oceny przydatności jednostki dla wykalkulowanych indywidualnych i grupowych procesów tożsamościowych. Zjawisko utowarowienia relacji społecznych stanowi zatem kolejny element opisywanej wcześniej logiki fetyszyzacji tożsamości oraz jest analogicznym w swojej strukturze do zwrotnej relacji „markowania” szkoły mechanizmem konstruowania „markowej tożsamości”. Tym razem dokonuje się dzięki nawiązywanym przez jednostki relacjom społecznym, a mówiąc dokładnie, dzięki stojącej u podstaw logice ich budowania. Oznacza to, że „jakość jednostki” klasyfikowana jest wedle jej grupowej przynależności i, biorąc problem

ponownie w jego zwrotności, o jakości grupy decyduje „marka” tożsamości, które do niej przynależą.

Dokonując pewnego podsumowania dotychczasowych ustaleń, można powiedzieć, że dominująca kultura kompetencji, w ramach której kompetencje postrzegane są jako kwantyfikowalny efekt koniecznego do zinterioryzowania imperatywu „uczenia się”, stanowi istotny element zjawiska indywidualizacji oraz fetyszyzacji tożsamości. Na społecznym rynku symbolicznym, gdzie jednostkowa biografia podlega ciągłej subiektywnej i obiektywnej ocenie wedle klucza kompetencyjnego, obowiązuje efekt zwrotności. Każdy wybór (indywidualizacja), przy jednoczesnym ukryciu jego społecznej genezy (fetyszyzacja), poświadczać ma o „jakości” indywidualnego życia.

W takiej sytuacji jednostki nie mogą po prostu wyłączyć się z biegu. Innymi słowy, próba wyrwania się fetyszyzującym tożsamość mechanizmom może zostać przyplacona społecznym wykluczeniem, a nawet społecznym „nieistnieniem” czy skazaniem na „ometkowanie” własnej tożsamości złej jakości „marką” – przed czym jednostki są nieustannie przestrzegane:

Nie będziesz w stanie podjąć wyzwań współczesnego życia, jeśli nie staniesz się całościowym uczącym się! Społeczeństwo nie będzie społeczeństwem zrównoważonego rozwoju, jeśli nie stanie się społeczeństwem uczącym się! [...] W erze uczenia się jesteśmy otoczeni i zasypywani przez stwierdzenia mówiące, że samo w sobie jest ono czymś dobrym i pożądanym. Czymś, co musimy robić, i z czego nie możemy zrezygnować. Co więcej, czymś, co odbywa się nie tylko w szkołach czy uniwersytetach, ale co powinno trwać przez całe nasze życie, będąc tym samym wydłużone czasowo (idea całościowego uczenia się) oraz poszerzone przestrzennie (idea rozwijającego życie, przenikającego wszystkie jego aspekty uczenia się) (Biesta, 2013, s. 61).

Relevantność zawartej w powyżej zaprezentowanych stwierdzeniach groźby umożliwiona jest przez istotny kontekst zjawiska indywidualizacji, jakim jest paradygmat „społeczeństwa ryzyka” (Beck, 2002). W jego ramach jednostki uwewnętrzniają edukacyjny/rozwojowy/kompetencyjny dyskurs dyscyplinarny, aby zapobiec społecznie budowanemu scenariuszowi przyszłej biograficznej katastrofy. Społeczna pogoń za kompetencyjną dystynkcją napędzana jest bowiem przez przekonanie, że część nabywanych umiejętności czy dyspozycji ulega szybkiej dewaluacji, a tym samym traci wartość na społecznym rynku symbolicznym (Starego, w druku). Zdaniem Heleny Ostrowickiej, ta wszechogarniająca „atmosfera ryzyka” stanowi skuteczne wsparcie dla neoliberalnego dyskursu „technologii siebie”, które mają służyć redukcji zagrożenia oraz niepewności (Ostrowicka, 2012a, s. 161). Powszechne przekonanie, że właściwe zachowanie w sytuacji niepewności wiąże się z indywidualną odpowiedzialnością za przyszłe życiowe powodzenia, uruchamia

indywidualne strategie „inwestowania w siebie”, a więc w rozumianą jako kapitał, który należy kumulować, wiedzę, umiejętności oraz kompetencje (Ostrowicka, 2012, s. 13). Jednostki czują się tym samym zobligowane do coraz bardziej kompulsywnego „inwestowania” w rozwój indywidualny (Starego, w druku). Maksymilian Chutorański twierdzi nawet, że opisany proces koncentracji na kategorii rozwoju doprowadził do jego autonomizacji, czyniąc go „permanentnym”. Rozwoju nie da się już bowiem zamknąć określonym zestawem kompetencji. Tym, co pozostaje – to nieustanne podsycanie i podtrzymywanie samego pragnienia rozwoju (Chutorański, 2013, s. 140–141).

Jak w takiej sytuacji możliwe jest mówienie o zmianie dominującego *status quo*? A jeśli tak, to jak można ją opisać? Temu zagadnieniu poświęcona będzie kolejna i ostatnia sekcja artykułu.

Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły

W projektowaniu normatywnej wizji tego, jak być powinno, należy być ostrożnym. Nie chodzi tu o kwestię większej czy mniejszej utopijności projektowanej alternatywy, ale raczej o problem właściwego określenia tego, co zmianie może czy powinno podlegać. Innymi słowy, chodzi tu o ostrożność w identyfikowaniu źródeł problemu.

W pedagogicznej krytyce neoliberalnego urzędnika rzeczywistości przywykliśmy bowiem podążać tropem perspektywy podmiotowej. Jeśli dla pedagogiki najbardziej istotna jest wychowawcza funkcja neoliberalizmu, a tym samym dramatyczny wpływ, jaki neoliberalizm może wywierać na „dusze i umysły” ludzi, celem projektowanych zmian jest zwykle sama jednostkowa tożsamość. Innymi słowy, dyskurs krytyki najpierw kieruje swoje ostrze w indywidualne, a wpisujące się w dominującą obiektywność projekty życiowe, by następnie postulować podjęcie heroicznego, podmiotowego gestu wyrwania się temu, co projekty te radykalnie zawęża czy je instrumentalizuje. W efekcie podmioty po raz kolejny, ale tym razem z innej perspektywy, zmuszane są do wzięcia odpowiedzialności za własne wyzwolenie czy wyzwolenie się z własnej „neoliberalnej mentalności”.

Zarysowany problem można podjąć z dwóch komplementarnych perspektyw: pierwsza wiąże się z kwestią języka, druga z problemem funkcji projekcyjnej aktywności krytyków neoliberalizmu.

Na problem języka krytyki zwrócił uwagę P. Zamojski, pisząc, że nie jest ona w stanie dotrzeć do innych możliwości czy innych „konfiguracji świata”, ponieważ jest „niejako ‘przyspawana’ do świata, żywi się sposobem, w jaki został on skonstruowany z tego, co istnieje” (Zamojski, 2014, s. 10). Innymi słowy, w sposobie w jaki mówi o zmianie, dokonuje reprodukcji tego, co kry-

tyce podlega. W wypadku podejmowanego, a omówionego wcześniej nowego reżimu edukacyjnego, w ramach którego kluczową kategorią opisującą zobowiązania podmiotu jest kategoria uczenia się, przedmiotem „przyspawania”, o którym pisze P. Zamojski, jest język kompetencji (Starego, w druku a).

Wyjście z neoliberalnego zatrzasku musi się zatem wiązać – zdaniem krytyków – z nabywaniem kompetencji krytycznych. W tej perspektywie, podobnie jak w wypadku lokowania odpowiedzialności za społeczne problemy w deficytach edukacyjnych jednostek, a mówiąc bardziej dokładnie deficytach wynikających z braku uwewnętrznionego imperatywu uczenia się, problem dominacji neoliberalizmu lokowany jest w deficycie kompetencji krytycznych jednostek. Uderzające podobieństwo postulatów pochodzących, wydawałoby się, z całkowicie odmiennych sposobów myślenia o jednostkowej tożsamości i jej społecznym otoczeniu, wynika z obecnego w jednym i w drugim przypadku zjawiska, które J. Masschelein nazywa „zarządzaniem indywidualizacją”, i czego odmianę stanowi „krytyczny Bildung” (Masschelein, 2004, s. 359). Tym samym krytyczne kompetencyjne projekty edukacyjne same stają się instrumentalne i funkcjonalne wobec systemu, a w konsekwencji technologiczne: „pozostają podporządkowane tej samej instrumentalnej logice, którą potępiają, a która leży w samym centrum systemu kapitalistycznego” (Blake i Masschelein, 2003, s. 50).

Z drugiej strony ta symptomatyczna niemożliwość przewyciężenia kompetencyjnego słownika wynika z wizji edukacji formowanej przez zjawisko, które wcześniej określono jako edukacjonalizacja czy pedagogizacja. Oznacza to, że edukacja, a w tym wypadku edukacja krytyczna, stanowić ma narzędzie rozwiązywania społecznych problemów wynikających z dominacji racjonalności neoliberalnej. W tym wypadku remedium na learnifikację, a więc odmianę pedagogizacji neoliberalnej społeczeństwa (Czyżewski, 2013), ma być jego pedagogizacja/edukacjonalizacja, ale w formie instytucjonalnej (Czyżewski, 2013), korespondująca ostatecznie z ukrywaną pod postulatami wyzwania i upełnomocniania konserwatywną wizją relacji edukacyjnej. Oznacza to, że mimo radykalnych celów edukacji krytycznej restytuowana jest oparta na zależności forma ich realizacji. W tym miejscu pojawia się drugi z wymienionych wcześniej problemów, a więc społeczna funkcja krytycznego dyskursu kompetencyjnego. Idąc dalej tropem metafory P. Zamojskiego, o „przyspawaniu” krytyki, można powiedzieć, że tym razem dyskurs krytyczny dokonuje kroku wstecz. Rozwiązaniem neoliberalnych problemów ma być powrót do symbolicznej dominacji „krytycznych elit”, które mają przejąć ster zindywidualizowanego w neoliberalizmie zarządzania tożsamością.

Wyjście z „podmiotowego impasu”, który wymusza na jednostkach bądź indywidualne zarządzanie własną emancypacją, bądź poddanie się – w procesie emancypowania – kierowniczej roli elit krytycznych, wydaje się możliwe do osiągnięcia przez przesunięcie perspektywy zainteresowania źródłem zmiany. Intuicja ta wydaje się więc istotna z powodu dominującego w ujęciach krytycznych – a więc tych, które w zmianie dominującej racjonalności są szczególnie zainteresowane – reprodukowanego z opcji liberalnej podejścia typu *blame the victim*. Podejścia, które umieszcza, z jednej strony, nieudany projekt emancypacyjny po stronie skolonizowanej świadomości jednostek, i z drugiej, które upatruje porażki w realizacji celów krytycznych w braku, opartych na nich, krytycznych kompetencji podmiotów (Starego, w druku b).

Jeśli koncentracja na podmiocie umożliwia reprodukcję mechanizmu neoliberalnej, komodyfikacyjnej indywidualizacji (przebranej w szaty „krytycznej świadomości”) lub odtwarza konserwatywną zależność struktury wyzwolenia, przesunięcie dotyczyć musiałoby tego, co podmiot otacza, i co tym samym go formuje. W takim wypadku uwolnienie podmiotu oznaczać musiałoby w pierwszym rzędzie uwolnienie szkoły.

Zapowiedziany na początku postulat de-instrumentalizacji szkoły wpisuje się w tak postawioną koncepcję zmiany. Wiąże się bowiem z całkowitym zerwaniem z opisywaną we wcześniejszych sekcjach logiką systemu. Nie chodzi przy tym – co mam nadzieję w zarysowanym kontekście jest oczywiste – o argument za jeszcze bardziej elitarystyczną tęsknotą do uczynienia ze szkoły miejsca dla intelektualnych wartości „wyższych”, feudalizujących dostęp do „wieży” wiedzy „z kości słoniowej”. De-instrumentalizacja czy odebranie edukacji wymiaru funkcjonalnego nie oznacza tutaj jej automatycznej fetyszyzacji. Wręcz przeciwnie. Zerwanie należy raczej rozumieć jako próbę wprowadzenia całkowicie nowej logiki. Dokonania spektakularnego odwrócenia. Jeśli instrumentalna i funkcjonalna logika szkoły rozprzestrzeniła się na całość rzeczywistości społecznej, to może należałoby szkołę pomyśleć jako miejsce bezproduktywne. Jako bezproduktywny (z punktu widzenia dominującej racjonalności) czas poza czasem, który zwykle jest zorientowany na przyszłe profity wynikające z potencjalnej tożsamościowej dystynkcji.

W takim ujęciu zadaniem edukacji byłyby, w miejsce celów socjalizacyjnych i adaptacyjnych oraz wpisujących się w logikę *status quo* celów krytycznych (Zamojski, 2014), de-socjalizacja. Edukacja i szkoła miałyby przyjąć w tej perspektywie formę wyprowadzania z dominującego porządku, co, jak podkreślają autorzy koncepcji, łączy się z etymologicznym pochodzeniem słowa: *e-ducere*, a więc wyprowadzania poza (Masschelein, 2010). W wypadku

współczesnej dominacji uczenia się i kompetencyjnego rozwoju oznacza to de-subiektywizację – bycie wyprowadzonym poza siebie, uwolnionym od siebie samego (Masschelein i Simons, 2008, s. 415) czy przemieszczonym (Masschelein, 2010). Chodzi więc o odłączenie podmiotu od samego siebie, a mówiąc dokładnie od tego, co podmiot ten ukształtowało – anihilację, konstytuowanej wedle współczesnego reżimu tożsamości, i odwrócenie reżimowego procesu konstytuowania podmiotu (Masschelein, 2004, s. 364, 365).

Taka e-dukacja stanowi istotę procesu – fundamentalnego z punktu widzenia istoty tego, czym jest szkoła – formowania. Stojąc w opozycji do aktywności uczenia się, jest ono kierowaniem czy byciem kierowanym na zewnątrz, a więc do świata – tego, co podmiot otacza i jest wobec niego zewnętrzne i wewnętrzne zawsze pozostanie. O ile uczenie się stanowi w swojej istocie proces introwertyczny – ucząca się podmiotowość jest skoncentrowana na kompetencyjne i kognitywne rozwijanie swojego „ja” w izolacji od innych, o tyle formowanie oznacza ruch ekstrawertyczny (Masschelein i Simons, 2013, s. 45–46). Jest przemieszczeniem podmiotu w taki sposób, by mógł on skupić swoją uwagę (czy spojrzenie – jak pisze J. Masschelein, 2010) na tym, co niezależne od niego/niej, co inne i zewnętrzne (Masschelein i Simons, 2013, s. 45–46), oraz poddać się jego formatującej właściwości (Masschelein, 2010). Formowanie jest więc byciem prowadzonym na zewnątrz siebie i w efekcie transcendowaniem siebie oraz otwarciem siebie na nowe wpływy (Masschelein i Simons, 2013, s. 46), które przez odłączenie „ja” od obsesyjnej koncentracji na sobie będzie mogło się skierować na to, co wspólne i podzielane, a wytwarzane w samym procesie zwrócenia uwagi i koncentracji (Masschelein i Simons, 2013). Zdaniem J. Masscheleina i M. Simonsa proces ten możliwy jest do realizacji w szkole o tyle, o ile szkoła powróci do właściwego sobie znaczenia, a nawet, jak piszą Autorzy, na nowo znów stanie się szkołą (Masschelein i Simons, 2013).

Wspomniane na wstępie artykułu odniesienie do greckiego źródłosłowu, gdzie szkoła – *scholè* – oznacza scholastyczny czas wolny, a więc czas na studiowanie i praktykę (Masschelein i Simons, 2013, s. 9), pozwala zobaczyć, jak w codziennym użytku czas jest permanentnie instrumentalizowany, a więc zajmowany i wypełniany aktywnościami podporządkowanymi zewnętrznym celem: społecznym, ekonomicznym, politycznym, religijnym czy psychologicznym. Jak w innym miejscu zauważa J. Masschelein, czas opisany przez psychologów, terapeutów, pedagogów czy kapłanów, to zawsze czas zajęty, a więc czemuś służący, mający swoje przeznaczenie, sens oraz cel: rozwój, wzrost, wyzwolenie, optymalizację, reformę, innowację, inwestycję, czy produkcję (Masschelein, 2011, s. 530). Tymczasem rozumiana we właści-

wym sensie szkoła dostarcza czasu wolnego, a więc czasu nieproduktywnego, a tym samym oddzielnego od czasu społecznego oraz czasu domowego.

[U]częszczanie do szkoły i samo bycie w szkole dotyczy w istocie czasu wolnego. To, co współcześnie często nazywamy szkołą jest tak naprawdę od-szkolnioną szkołą. Z tego względu naszym celem jest zarezerwowanie kategorii szkoły dla warunków wytwarzania specyficznych form wolnego lub nieproduktywnego i niezdefiniowanego czasu, do którego dostęp otwarty jest dla wszystkich tych, którzy poza szkołą nie mogą sobie na niego pozwolić. Czas poza szkołą, a więc w domu czy pracy jest zwykle na różne sposoby zajęty. Nie chodzi nam przy tym o rozumienie czasu wolnego jako czasu relaksu [...], który w istocie również został zamieniony w czas zajęty [...]. Szkoła we właściwym sensie, pojawia się w warunkach materializacji czy uprzestrzennienia czasu, który literalnie rzecz biorąc, oddziela uczniów od, i tym samym przenosi ich poza (nierówny) porządek społeczny i ekonomiczny (porządek rodziny, ale również porządek społeczeństwa jako całości), dostarczając luksusu czasu egalitarnego [...]. Oznacza to, że w miejsce transferu wiedzy albo rozwoju talentów, to czas wolny pozwala na bycie wyprowadzonym poza swoją pozycję społeczną (Masschelein i Simons, 2013, s. 29).

Nie chodzi przy tym o wyeliminowanie ze szkoły wiedzy czy umiejętności, ale o ich oddzielenie czy uwolnienie od konwencjonalnego, a więc zinstrumentalizowanego społecznego użycia oraz zamianę przedmiotów szkolnego programu w przedmiot studiów i namysłu (Masschelein i Simons, 2013, s. 32) – podobnie jak w przedstawionym na początku, Badiouowskim wezwaniu do zajmowania się procedurami prawdy. Z tego względu J. Masschelein oraz M. Simons używają w odniesieniu do uwalnianej szkoły kategorii zawieszenia i profanacji. Pierwsze oznacza uczynienie czegoś nieproduktywnym i niefunkcyjnym z punktu widzenia zwykłego, codziennego kontekstu, drugie z kolei, oddzielenie czegoś od regularnego użytku, znaczenia czy przypisanego temu sensu. W takim ujęciu wiedza czy umiejętności zostają pozbawione tradycyjnego użytku i tym samym uwolnione (Masschelein i Simons, 2013, s. 32). Zawieszenie i profanacja to, innymi słowy, czynienie czegoś obcym, nieodpowiednim, de-socjalizacja oraz de-prywatyzacja (Masschelein, s. 531).

Jak pisze J. Masschelein, „[b]analizacja szkoły, która dokonuje się przez identyfikację czasu szkolnego z (naturalnym) czasem wzrostu, dorastania czy rozwoju, a więc (produktywnego) czasu uczenia się czy czasu politycznych projektów maskuje oddzielenie, jakie obecne jest w podziale na ‘użyteczny, produktywny czas ekonomiczny’ i ‘czas wolny’” (Masschelein, 2011, s. 534). Tym samym postulowane zawieszenie oraz profanacja oznaczają proces odzyskiwania szkoły przez odzyskiwanie jej czasu – niepodporządkowanego przyszłym rozliczalnym profitom. Jednocześnie zanurzona w takim czasie

podmiotowość zostaje poddana nowemu formatowaniu, które dzięki własnej bezużyteczności (z punktu widzenia dominującej racjonalności) pozwala na jej uwolnienie. Szkoła uwolniona od instrumentalizacji, sprofanowana szkoła zawieszająca obowiązujące, zewnętrzne wobec niej wymagania, to szkoła uwalniająca podmiotowość.

Jak pokazałam w dwóch pierwszych sekcjach artykułu, współczesna tożsamość, nazywana często tożsamością „neoliberalną”, została zatrzaśnięta w imperatywie czynienia wszystkiego: rzeczy, symboli, wiedzy, umiejętności, relacji społecznych oraz własnego „ja” użytecznymi, w sensie możliwości wymiany kumulowanych zasobów na poczucie nietrwałego bezpieczeństwa w ryzykownej rzeczywistości. Pokazałam również, że wyjście z tej sytuacji nie może być rozumiane w kategoriach praktyk podmiotowych, które związane są zwykle z koniecznością nabywania kolejnych kompetencji, mających gwarantować uzyskanie trwałego dystansu do dominującego *status quo* i tym samym zmianę. Uniknięcie kolejnej formy zarządzania indywidualizacją czy, co nawet gorsze, reprodukcji konserwatywnej idei zależności w procesie wyzwania, wymusza zatem wyjście poza często promowaną wspólnie podmiotową koncepcję zmiany.

Idea przeniesienia źródła zmiany w stronę tego, co podmiot otacza i co w związku z tym może go na nowo uformować, dokonując najpierw spektakularnego wyprowadzenia czy odpodmiotowienia, wydaje się w tej perspektywie koncepcją na tyle przekonującą, by spróbować dokonać namysłu, w jaki konkretny sposób mogłoby być to możliwe i możliwe do zrealizowania. Szkoła – jak wcześniej podkreślałam – stanowi istotną część współczesnego reżimu zarządzania podmiotowością oraz część instrumentalizującej logiki kapitału. Idee rozliczalności, kontroli i pomiaru wydają się być już na tyle oczywiste, że namysł nad szkołą inną, czy, jak piszą J. Masschelein z M. Simonsem, szkołą właściwą jest często postrzegany jako bezużyteczne hołdowanie utopii.

Tymczasem być może właśnie w tej bezużyteczności leży sedno możliwości zmiany, skoro to, co bezużyteczne z punktu widzenia dominującego reżimu pozostaje poza jego formującym wpływem². Jeśli dla jednostek stawka indywidualnego sprzeciwu wobec *status quo* w postaci „bezużytecznienia” tożsamości jest za wysoka, i tym samym niemożliwa do realizacji, szkoła może odzyskać istotne znaczenie przez uczynienie samej siebie bezużyteczną i tym

² Być może należałoby raczej użyć w tym kontekście określenia: „bezwartościowość”, w miejsce „bezużyteczności”, jako że stotą problemu jest wartość wymienna (a nie wartość użytkowa), która odzwierciedla wpisanie edukacji oraz procesów tożsamościowych w logikę kapitału.

samym ważną, jako miejsce i czas skoncentrowany na formowaniu podmiotu i tym samym – w dialektycznym związku człowieka ze światem – samego świata. Sensem szkoły jako *scholè* jest czas bez przeznaczenia i bez celu, ale za to czas skoncentrowany na tym, co wspólne, komunistyczny czas koncentracji i namysłu nad światem i tym samym świat ten komunizujący (Masschelein, 2011, s. 532–533).

BIBLIOGRAFIA

- Badiou, A. (2008). 'Live Badiou', an interview with Alain Badiou. W: O. Feltham (red.), *Alain Badiou: Live theory*. London & New York: Continuum.
- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Kraków: Korporacja Ha!art.
- Ball, S.J. (2004). Education For Sale! The Commodification of Everything? W: *Education Policy Studies Laboratory Website*. Pozyskano z: <http://www.asu.edu/educ/eps/CERU/articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>, [data dostępu: 29.10.2015].
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bihl, A. (2008). *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Blake, N., Masschelein, J. (2003). Critical Theory and Critical Pedagogy. W: N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish (red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Boryczko, M. (2015). *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Boryczko, M. (2014). Quasi-rynek edukacyjny. *Kultura i edukacja*, nr 1(101), s. 11–35.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Chutorański, M. (2013). *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czyżewski, M. (2013). W kręgu społecznej pedagogii. *Societas/Communitas*, t. 2(16), s. 45–76.
- Krzychała, S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w później nowoczesności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Liotard, J. F. (1997). *Postmodern Fables*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
- Masschelein, J. (2004). How to Conceive of Critical Educational Theory Today? *The Journal of the Philosophy of Education*, t. 38, nr 3, s. 351–367.
- Masschelein, J. (2010). E-ducing the Gaze: the idea of a poor pedagogy. *Ethics and Education*, nr 5(1), s. 43–53.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy and Education*, t. 3, nr 5, s. 529–535.
- Masschelein, J., Simons, M. (2002). An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation Against Being-Together. *Journal of Philosophy of Education*, t. 36, nr 4, s. 590–608.

- Masschelein, J., Simons, M. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus. *Educational Theory*, t. 58, nr 4, s. 391–415.
- Masschelein, J., Simons, M. (2013). *In defence of the School. A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Mikiewicz, P. (2005). *Spoleczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Miller, P., Rose, N. (2008). *Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Ostrowicka, H. (2012). Foucaultowska koncepcja „urządzenia” w krytycznej refleksji nad neoliberalną polityką edukacyjną. *Kultura i Edukacja*, nr 1 (87), s. 54–82.
- Ostrowicka, H. (2012a). Risk and Civicness Discourses as Educational Practices of Constituting the „Entrepreneur of Oneself”. *Kultura i Edukacja*, nr 6 (92), s. 5–20.
- Ostrowicka, H. (2014). Pedagogization of „Problems with Youth” in Media Discourse – Post-Foucauldian Perspective. *Media & Mass Communication*, t. 3, s. 126–135.
- Potulicka, E., Rutkowiak J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology. Power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadownik, A. (2011). Elita nie spotka Downa. W: A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Smeyers P., Depaepe M. (red.). (2008). *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Netherlands: Springer.
- Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie dóbr pozycjonalnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 17, nr 2 (66), s. 109–130.
- Stańczyk, P. (2013). *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Starego, K. (w druku). Ryzyko nieoczekiwanego. W stronę pedagogiki wydarzenia. W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*.
- Starego, K. (w druku a). Odmowa terażniejszości, czyli o odożywaniu dzieci i udzielinianiu obywateli. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*.
- Starego, K. (w druku b). Projekt: Obywatel. Rzecz o społecznej kontroli, zarządzaniu zmysłowością i strategiach oczyszczania. W: M. Chutorński, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), *Subsumcje edukacji*.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Willis, P. (2005). *Wyobrażenia etnograficzna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zamojski, P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 17, nr 67 (3), s. 7–22.

SUMMARY

The release of subjectivity by freeing up school time. On the commodification of identity, culture of competence and a certain possibility of escaping compulsory individualization

The main purpose of this paper is to describe the mechanisms of commodification and fetishization of identity, which in the neoliberal, individualistic context, are tied with the process of the creation of entrepreneurial self. My aim is also to describe how these processes function in schools and in the wider, educational context. Two phenomena,

described by contemporary educational research – the educationalization/pedagogization, and the reduction of the importance of schools that comes with the popularity of the notion of “learning” – play important role in my analysis. My second purpose is to present an alternative way of thinking about education – understood as a process of de-subjectivization, of leaving the dominant rationalities behind; and schools understood as places where people are free from the influence of social and economic factors and thus experience “free time”. In this context I locate the main thesis of the paper – about the necessity of breaking with the subject-centered paradigm of change.

KEY WORDS: fetishization of identity, neoliberalization of education, educationalization, learnification, culture of competence, free time.