

MAŁGORZATA LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedmlz@ug.edu.pl

Nauczyciel w ideologiach – o nadziejach, iluzjach i unieważnianiu idei podwójnego agenta

Punktem wyjścia tekstu jest przekonanie o możliwości ulokowania nauczyciela na pozycji agenta dwóch przeciwstawnych ideologii. Z jednej strony jest on bowiem spostrzegany jako przedstawiciel ideologii konserwatywnych, który ma za zadanie reprodukcję zastaną strukturę społeczną; z drugiej zaś – jako przedstawiciel ideologii liberalnych, który powinien poszerzać jednostkowe szanse rozwojowe. Ten sposób myślenia o nauczycielu jest zakorzeniony w oświeceniowej idei racjonalnego uzgodnienia, przeniesionej na grunt subiektywnych rozstrzygnięć, legitymizowanej założeniem o dystansie racjonalnego umysłu w stosunku do położenia społecznego. Założenie to zostało poddane krytyce, w efekcie której edukacja odsłoniła swój immanentnie konserwatywny charakter. Nie unieważniło jednak sporu o proporcje między celami kolektywnymi i indywidualnymi w edukacji.

Dopiero w kontekście narastającej hegemonii ideologii rynkowych ów spór okazuje się coraz bardziej bezprzedmiotowy, ponieważ w forsowanym przez nie nowym modelu podmiotowości rynkowej cele indywidualne zostały utożsamione z celami kolektywnymi (struktury rynkowej). Dzięki temu możliwe stało się konstruowanie jednostki doskonale dopasowanej do wolnego rynku, przy równoczesnym ukrywaniu tych działań za fasadą emancypacyjnej retoryki.

Słowa kluczowe: *nauczyciel, ideologie konserwatywne, ideologie liberalne, ideologie rynkowe, edukacja rynkowa*

Punktem wyjścia do namysłu podjętego w tym tekście jest nienowa konstatacja o nieredukowalnej dualności roli nauczyciela w procesie edukacji. Z jednej strony jest on bowiem uważany za funkcjonariusza powołanej przez grupę społeczną struktury instytucjonalnej, zatrudnianym i opłacanym przez nią i z tej racji zobowiązany do możliwie najsprawniejszego wypełniania zdefiniowanych przez nią celów i zadań.

Z drugiej, ma on być pracownikiem szczególnego rodzaju. Takim, którego działanie polega na nieustannym konfrontowaniu się z uczniem, jego potrzebami, problemami i aspiracjami oraz wypływającym stąd moralnym zobowiązaniem do wspierania jego indywidualnego rozwoju.

To szczególne położenie nauczyciela sytuuje go w pozycji agenta dwóch przeciwstawnych ideologii: konserwatywnej, która wyznacza edukacji rolę nośnika społecznego i kulturowego *status quo* oraz liberalnej, która w edukacji upatruje szans na poszerzenie ludzkich możliwości rozwojowych. Pytanie, które chcę w związku z tym postawić, brzmi: z jakimi nadziejami i iluzjami wiąże się próba wiązania w obrębie jednej roli, w tym samym czasie przeciwstawnych wymagań i oczekiwań narzucanych przez odmienne ideologie?

Kontekstem, w którym umieszczona zostanie zapowiedziana problematyka, jest narastająca hegemonia dyskursu rynkowego, który – jak sędzę – dokonuje unieważnienia tego sporu i zamazuje różnice między celami wyznaczanymi nauczycielom do realizacji przez ideologie konserwatywne i klasyczno-liberalne.

Nauczyciel w ideologiach konserwatywnych

Charakter ideologii konserwatywnych pozostaje źródłem debat i sporów skoncentrowanych wokół tego w jakim stopniu można im przypisać wyłącznie negatywność, wyrażaną przez nieufność i opór wobec wszelkiej zmiany, w jakim natomiast zawierają one program pozytywny. Ze względu na problematykę edukacyjną istotne jest głównie to, co konserwatyzm oferuje jako pozytywny program edukacyjny i wychowawczy. Ten zaś jest funkcją własnej konserwatywnej negatywności, prowadzącej do projektu rozwoju jako nabywaniu tradycji, rozumianej jako kanon utrwalonej wiedzy i umiejętności, postaw i systemów wartości oraz wynikających z nich hierarchii i porządków.

Konserwatyści opowiadają się przeciwko zmianie nie bez powodu. Ich ostrożność wynika z interpretacji człowieka jako istoty etycznie, intelektualnie i psychologicznie niedoskonałej. Niedoskonałość etyczna, będąca konsekwencją podstawowych instynktów i żądz, tłumaczona jest skażeniem „grzechem pierworodnym”. Wynikająca z niego skłonność do dawania upustu antyspołecznym impulsom i okrucieństwu jest jednak możliwa do kontrolowania na poziomie państwa przez rygorystycznie stosowane restrykcyjne prawo, na poziomie edukacji natomiast – przez intensywny trening moralny oraz surową dyscyplinę i kontrolę.

Za ograniczone są też uważane zdolności intelektualne człowieka. Fakt ten wiąże się z ogromnym skomplikowaniem świata przyrodniczego i społecznego, którego nie można ogarnąć i któremu nie sposób intelektualnie sprostać. Stąd konserwatyści ludzką racjonalność traktują jako zawodną, a czasem wręcz niebezpieczną, zwłaszcza gdy

próbuję ona konstruować abstrakcyjne idee i systemy, arogancko głoszące, że zrozumiały to, co niepojęte, lub – co gorsza – gdy kreuje polityczne programy reform świata, nie mając pewności, czy „lekarstwo nie jest gorsze od choroby”.

W konserwatywnych artykulacjach odnoszących się do ludzkiej natury eksponowana jest również bezradność i wynikająca z niej obawa człowieka przed izolacją społeczną i brakiem stabilizacji, przyciąganie go natomiast przez to, co znane i oswojone. Ta właściwość powstaje na gruncie pragnienia bezpieczeństwa, kształtowanego na tym, że *zna się swoje miejsce* (Heywood 2007, s. 89). Dlatego też doświadczenie niepewności świata jest kojone przez lokowanie człowieka w dającej mu oparcie grupie społecznej.

Ten dystans, którzy konserwatyści zachowują wobec jednostki, nie dotyczy tradycyjnego społeczeństwa. Jest ono traktowane ufnie i przychylnie, jako żywy byt, organizm spajany więzami wspólnej moralności, tradycji i struktury instytucjonalnej, który poprzedza jednostkę i nadaje jej stosowną formę. Podtrzymanie jego kształtu, zachowanie dotychczasowych hierarchii władzy i uzasadniającego je pola semantycznego staje się w tym ujęciu sprawą fundamentalną. Zadanie to powierza się otaczanej szacunkiem tradycyjnej rodzinie, społeczności lokalnej, sąsiedzkiej, no i oczywiście szkole.

Podstawowym zadaniem nauczyciela jest w tym ujęciu transmisja zasobów kultury, sprowadzająca się do przekazywania młodemu pokoleniu kanonu wiedzy, umiejętności, kompetencji i wzorów interpretacyjnych, uznanych przez starsze pokolenie za niezbędne wyposażenie. *Ten typ kształcenia bazuje zwykle na dość rygorystycznie przestrzegającym katalogu wartości traktowanych jako podstawa tożsamości kulturowej członków danej społeczności. Z takiego katalogu wartości wynika na ogół kanon dzieł kultury, historycznych i literackich bohaterów, naukowych wyjaśnień, filozoficznych interpretacji i mitologicznych (czy ideologicznych) uzasadnień* (Szkudlarek 1993, s. 27–28). Z punktu widzenia jednostki przyswojony kanon stanowi – jak zakładają konserwatyści – podstawę efektywnej egzystencji w danym porządku społecznym. Faktycznie jednak jej sukces społeczny zależy raczej od certyfikowanego edukacyjnego rodowodu, który rzekomo pozwolił tę wiedzę zdobyć (tamże, s. 53).

Niezbędność obecności nauczyciela w procesie reprodukcji kultury zasadza się na leżącym u podstaw systemu szkolnictwa przekonaniu, że uczenie się jest – jakoby – wynikiem nauczania, że bez aktywnej ingerencji kompetentnego edukatora nie byłoby ono w ogóle możliwe (Illich 2010, s. 49). Faktycznie jednak idzie o to, że niedostatecznie sterowany proces uczenia się może prowadzić do nieprzewidzianych i nieoczekiwanych konsekwencji. Jego produktem może zaś okazać się niezgoda na dotychczasowe *status quo*, czy alternatywne zasoby wiedzy i hierarchie wartości. Z perspektywy konserwatywnej jest to nie do przyjęcia, ponieważ zagraża tradycyjnemu porządkowi społecznemu i moralnemu. Dlatego nauczyciel ma za zadanie nie tylko sprawnie transmitować uznane kanony wiedzy i wartości. Powinien on również – a może nawet przede wszystkim – systematycznie i dokładnie kontrolować ich przepływ oraz stopień przyswojenia.

Z punktu widzenia struktury społecznej formowanie przez nauczyciela jednostek do jednorodnego wzorca tożsamości ma kluczowe znaczenie dla podtrzymania ciągłości pozytywnie waloryzowanej wspólnoty. Jego zawodowa egzystencja jest jednak w tym kontekście całkowicie zredukowana do roli pasa transmisyjnego zewnętrznie stanowionych celów i zadań.

Nauczyciel w ideologiach klasyczo-liberalnych

Idee liberalne pojawiły się równolegle z załamywaniem się porządku feudalnego i powstawaniem w jego miejsce społeczeństwa kapitalistycznego. W swojej klasycznej postaci są reprezentowane głównie przez J. Locke'a, A. Smitha, J.S. Mill'a. To oni stworzyli podstawowy katalog wartości liberalnych i nakreślili zarys sylwetki jednostki, której przypisano racjonalność, aktywizm, wolność i moralność. Idea podmiotowości, opisana przez liberałów, stała się punktem zwrotnym nowożytnego myślenia o człowieku. Wcześniej bowiem ludzie byli postrzegani głównie jako członkowie różnorodnych grup społecznych: rodziny, wioski, społeczności lokalnej, klasy społecznej. *Ich życie i tożsamość determinował w znacznym stopniu charakter tych grup i tylko w niewielkim stopniu ulegał on procesowi zmian z pokolenia na pokolenie* (Heywood 2007, s. 43). Powstanie i rozwój społeczeństwa kapitalistycznego zasadniczo zmieniły warunki ludzkiego życia, jednostki zyskały nieporównanie większy zakres możliwości dokonywania wyborów, poszerzyły się również ich szanse społeczne. Nasiłająca się mobilność pozioma i pionowa dawała nieznaną wcześniej możliwość awansu w górę hierarchii społecznej, uzależnione jedynie od własnego wysiłku, pracowitości i zdolności.

Załamywanie się stabilnej struktury feudalnej sprzyjało ożywieniu klimatu intelektualnego, przekraczaniu dogmatów światopoglądowych, dzięki czemu podjęto próbę zdefiniowania człowieka na nowo. W liberalnych interpretacjach zyskał on osobistą tożsamość, liczne potencjały i własne interesy, które odróżniały go od innych. Punktem finalnym tego kierunku namysłu nad człowiekiem stało się słynne motto kantowskie, głoszące że człowiek jest zawsze celem i nigdy nie może być środkiem do celu. Dyskurs liberalny zwracał w ten sposób uwagę na wyjątkowość każdej istoty ludzkiej. Z drugiej jednak strony prowadził do nowej w tamtych czasach konkluzji, że właśnie ze względu na tę jednostkową szczególność ludzie dzielą ze sobą ten sam status. Stąd jednostki są zarazem różne i równe sobie. Liberałowie nie byli zgodni co do tego, czy człowiek jest z natury bardziej egoistyczny (T. Hobbes), czy też bardziej altruistyczny (J. Locke), jednakże łączyło ich pragnienie stworzenia takiego społeczeństwa, w którym każdy jego członek będzie mógł w pełni i bez przeszkód ze strony innych ludzi rozwijać swój potencjał. Ze względu na ten ideał liberałowie szczególną

wagę przywiązywali do negatywnie rozumianej wolności indywidualnej. Ideologie liberalne dopracowały się w związku z tym rozbudowanej warstwy krytyczno-polemicznej, której ostrze kierowano przeciwko wszelkim ograniczeniom konstruowanym przez społeczeństwo tradycyjne oraz jego strukturę instytucjonalną i narzucanym jednostce.

Liberalne poparcie dla wolności miało związek z wiarą w ludzką racjonalność. W tym sensie liberalizm pozostaje integralną częścią dyskursu oświecenia, którego siłą napędową stanowiło pragnienie zerwania więzów krępujących jednostkę i jej inicjatywę. Uwolnienie jej od przesądów i ignorancji, rozpoczęło wieku rozumu. Rozum indywidualny stał się istotną częścią i warunkiem tego projektu, ponieważ miał on być narzędziem rozpoznawania relacji cel–środek jako podstawy skutecznego działania dla samopodtrzymania i rozwoju. Równocześnie jego zadaniem było rozpoznawanie tego, co słuszne, i w konsekwencji, kierowanie jednostki ku działaniom moralnym. Te funkcje rozumu stanowią w istocie legitymizację liberalnego projektu edukacyjnego, radykalnie odmiennego od tego, który sformułowali konserwatyści. Jego sens polega na zobowiązaniu do wspierania rozwoju w imię jednostki i jej autonomii, nie zaś dla potrzeb struktury społecznej. Chociaż liberałowie nie widzieli sprzeczności w tych celach, bo – jak dowodzili – społeczeństwo odnosi przecież największe korzyści wówczas, gdy nie wytwarza barier dla swobodnej aktywności wolnych jednostek. *W rozwoju indywidualności, opartym na przyrodzonej tendencji do urzeczywistniania potencjalnych możliwości (samorealizacji, samoaktualizacji) liberalna pedagogika widzi nadzieje na pogodzenie wartości ogólnych i autonomii jednostki* (Szkudlarek 1993, s. 28).

Program edukacji liberalnej, zorganizowany wokół podstawowego celu, jakim jest wychowanie autonomicznej jednostki, nie oznacza jednak przyznania autonomii dziecku. Liberałowie uważają bowiem, że wolność jest własnością człowieka racjonalnego, zdolnego do podtrzymania swojego życia, zaspokojenia swoich potrzeb i dokonywania słusznych wyborów. Dziecko, jak wiadomo, racjonalne jeszcze nie jest, zatem nie można mu przyznać pełni praw podmiotowych. Jest istotą anomijną, niezdolną do dokonywania wyborów. Jest również swoistą niezrealizowaną potencjalnością, która potrzebuje przeprowadzenia od stanu anomii do autonomii. Zadaniem edukacji i nauczyciela staje się w tym kontekście tworzenie edukacyjnych rozwiązań, w obrębie których jednostki będą mogły pokonać tę drogę i doskonalić swoją racjonalność (Lewartowska-Zychowicz 2010, s. 131).

Liberalna koncepcja jednostki stanowi mocną legitymację dla działania nauczyciela, który jest w tym ujęciu wpisany w projekt powszechnego oświecenia i emancypacji przez rozum. Jego zadaniem staje się współudział (organizowanie i przewodzenie) w procesie przygotowywania się młodych ludzi do podejmowania w przyszłości samodzielnych wyborów i polega na kształceniu ich kompetencji intelektualnych, niezbędnych do tego celu. Nauczyciel ma w tym kontekście rolę nie do przecenienia – staje się bowiem odpowiedzialny za doprowadzenie swojego ucznia do podjęcia odpowiedzialności za własne życie i jego jakość.

Skutkiem ubocznym dyskursu liberalnego jest wyartykułowanie postulatów uwolnienia procesu kształcenia od nadmiernego sformalizowania i przemocy, co nie oznacza jednak braku dyscypliny. Zdaniem J. Deweya, rozwój nie polega bowiem na swobodnym wylewie zdolności, toteż umysłu ucznia nie można pozostawić swobodnemu rozwojowi. Dlatego nauczyciel powinien tak organizować edukację, by punktem wyjścia stała się zwyczajna, codzienna aktywność, punktem dojścia zaś zdyscyplinowane, metodyczne myślenie (Dewey 2005, s. 124–127), niezbędne dla samodzielnego podejmowania decyzji, i w konsekwencji, do efektywnego działania dla pożytku swojego i innych ludzi.

O nadziejach podwójnej agenturalności nauczyciela

Agent to w ujęciu słownikowym przedstawiciel, pośrednik, wysłannik, funkcjonariusz (Kopaliński 2000, s. 22). Zadaniem agenta jest podejmowanie działań mających na celu zrealizowanie zamysłów agencji, dla której pracuje. Jest to zatem ktoś, kto jest zaangażowany w czyjąś sprawę, działa w służbie danej idei, kto zmierza do wyznaczonego mu celu. W kontekście analizowanych ideologii edukacyjnych, podwójna agenturalność nauczyciela polegałaby na jednoczesnym zaangażowaniu w realizowanie idei znajdujących się w istocie we wzajemnej opozycji – na działaniu w imię struktury i równocześnie w imię jednostki. Wynikająca stąd nieuchronna ambiwalencja roli nauczyciela, domagałaby się od niego ważenia argumentów, nieustannego wysiłku dokonywania rozstrzygnięć i uzgodnień. Pokonywania nieciągłości, zerwań, uskoków. Takie pozycjonowanie nauczyciela stanowi nawiązanie do racjonalistycznej koncepcji konsensu, sformułowanej przez J. Rawlsa i J. Habermasa, ujmowanej jako zasadnicza praktyka społeczeństw demokratycznych, polegająca na uzgadnianiu różnicowanych celów i interesów. Podłożem tego konsensu jest oświeceniowe przeświadczenie o możliwości osiągnięcia kompromisu między przeciwstawnymi ideami, dokonywanego w oparciu o racjonalność nie tylko instrumentalną, ale uwzględniającą również wymiar normatywny. Racjonalny konsens utożsamia się tu z wymianą argumentów przez rozumne osoby, kierujące się zasadą bezstronności (Mouffe 2005, s. 102). Prowadzi on do porozumienia, biorącego pod uwagę interesy i racje wszystkich uczestników sporu i wszystkich zadowolającego. J.S. Mill w owej praktyce konfrontowania przeciwstawnych argumentów widział podstawowy impuls ludzkiego i społecznego rozwoju, ponieważ udział w dysputach dawał uczestnikom okazję uświadamiania sobie uzasadnień własnych poglądów, konfrontowania ich z poglądami innych (Mill 1999, s. 35–36) i na koniec – dochodzenia do najlepszych rozwiązań. Dysputa miała też jego zdaniem podstawowe znaczenie dla demokratycznej praktyki, która nie wyklucza odmiennych opcji myślowych i reprezentujących je grup i jedno-

stek, ale prowadzi ku wspólnej prawdzie. Jak pisał: *jeśli szranki są otwarte, możemy mieć nadzieję, że w razie istnienia lepszej prawdy znajdziemy ją, gdy umysł będzie do tego zdolny; a tymczasem możemy ufać, że zbliżyliśmy się do prawdy o tyle, o ile jest to możliwe* (tamże, s. 37).

Nauczyciel jako podwójny agent może być w tym ujęciu traktowany jako osoba, dokonująca uzgodnienia przeciwstawnych celów edukacyjnych, formułowanych na gruncie konserwatywnych i liberalnych ideologii. Demokratyczna praktyka osiągania racjonalnego konsensu stanowi dla niego model indywidualnego dokonywania uzgodnień między nimi za pośrednictwem zestawiania specyficznych dla nich celów i argumentów. Jego wysiłek – jak się zakłada – przynosi korzyści obydwu stronom. Sprzyja odtwarzaniu oraz doskonaleniu struktury społecznej i równocześnie otwiera przed jednostką szanse samorealizacji.

O iluzoryczności idei podwójnej agenturalności nauczyciela

Przekonanie o możliwości ulokowania nauczyciela na pozycji podwójnego agenta, który służy celom zdefiniowanym przez strukturę społeczną i równocześnie występuje w imieniu jednostki, opiera się – jak była o tym mowa – na oświeceniowej idei racjonalnego uzgodnienia, przeniesionej na grunt subiektywnych rozstrzygnięć. Umocowaniem jest dla niej założenie o dystansie racjonalnego umysłu w stosunku do położenia społecznego jednostki. Założenie to jednak zostało poddane gruntownej krytyce z różnych pozycji teoretycznych, których wspólnym mianownikiem jest problematyzowanie uniwersalizującego i obiektywizującego dyskursu oświecenia. Jednym z najważniejszych współczesnych jego krytyków jest P. Bourdieu. Jego zdaniem istnieje dialektyka struktur społecznych i struktur myślowych. Swoista *odpowiedniość między strukturą społeczną a strukturami myślowymi, między obiektywnymi podziałami świata społecznego, zwłaszcza na dominujących i zdominowanych w różnych polach, a zasadami postrzegania i dzielenia (...), przypisywanymi przez ludzi tym podziałom* (Wacquant 2001, s. 16). Uzasadniając tę tezę, P. Bourdieu wychodzi od przekonania E. Durkheima o tym, że kategorie rozumowania, leżące u podstaw wyobrażeń zbiorowych są uporządkowane stosownie do społecznej struktury grupy, a następnie rozwija je w czterech kierunkach:

- 1) podziały społeczne i wzory myślenia są strukturalnie homologiczne, ponieważ mają wspólną genezę – ciągle podleganie określonym warunkom społecznym wdrukowuje w umysły jednostek trwałe dyspozycje, będące wynikiem interioryzacji ich otoczenia społecznego;

- 2) odpowiedniość struktur społecznych i myślowych pełni funkcje polityczne. Systemy symboliczne są nie tylko narzędziami poznania, ale także narzędziami panowania i jako czynniki integracji poznawczej uczestniczą w integrowaniu społeczeństwa wokół narzuconego porządku;
- 3) systemy klasyfikacji stanowią stawkę walki, w jaką angażują się jednostki i grupy w trakcie zwykłych interakcji życia codziennego;
- 4) odpowiedniość struktur poznawczych i społecznych jest wzmacniana przez funkcjonowanie systemu szkolnego (tamże, s. 17–18).

Z tej perspektywy można przyjąć, że idee towarzyszące edukacji są spełniającą zadania polityczne funkcją dominującego porządku społecznego i wykreowanych w jego obrębie wzorów myślenia. Dlatego – jak pisze P. Sloterdijk – idee towarzyszące edukacji zawsze mają charakter konserwatywny, w tym sensie, że w mniejszym lub większym stopniu odtwarzają zastaną strukturę społeczną (Sloterdijk 2006, s. 4). Piętno konserwatyizmu edukacji wynika zatem nie tylko stąd, że w jej obrębie starsi ucząc młodszych, czerpią z doświadczenia przeszłości, ale przede wszystkim stąd, że *uczą ich w imieniu hermetyzacji zastanych reguł odtwarzania porządku społecznego* (Wróbel, Nawrocki 2010, s. 23). Gdyby jednak społeczeństwo nie odtwarzało obowiązujących reguł społecznych przynajmniej w jakiejś elementarnej postaci, nie mogłoby istnieć w czasie (tamże, s. 23). Podobnie nie mogłaby w nim funkcjonować jednostka, gdyby podczas edukacji nie miała okazji przyswoić choćby podstawowych reguł życia społecznego. P. Sloterdijk mówi w tym kontekście o tzw. dobrym konserwatyźmie, czyli takim, który trzyma się minimum reprodukcji niezbędnej dla podtrzymania społeczności w całości. „Zły konserwatyźm” w edukacji oznaczałby wówczas naddatek celów wyznaczanych przez zadanie podtrzymania społecznego *status quo*.

Jak widać, dekonstrukcja idei uzgodnienia nie unieważnia sporu o proporcje między celami społecznymi i indywidualnymi w edukacji, ale raczej odsyła do zaproponowanego przez Z. Kwiecińskiego programu zachowania równowagi między przeciwstawnymi celami kolektywnymi i jednostkowymi, procesami nabywania tożsamości kulturowej i procesami indywidualizacji. O ich harmonii można jednak mówić tylko wówczas, *gdy wzajemnie się te procesy nie znoszą, nie przeciwstawiają się sobie, gdy żaden z nich nie występuje w nadmiarze, w znacznej przewadze nad pozostałymi i gdy żaden z tych procesów nie jest tłumiony* (Kwieciński 1998, s. 39). Nauczyciel jest w tym kontekście powołany do zachowania dbałości o równowagę artykulacji przeciwstawnych tendencji, chociaż nie może mu już towarzyszyć nadzieja na dokonanie między nimi uzgodnienia. Szkoła natomiast staje się miejscem konfrontowania się konserwatywnych i liberalnych hierarchii wartości, z których wynikają modele wychowania i programy kształcenia.

Koncepcja Z. Kwiecińskiego pozostawia jednak bez odpowiedzi pytanie o mechanizm zachowania owej równowagi. Obiecującym interpretacyjnie uzupełnieniem jest w tym kontekście teoria demokracji agonistycznej Ch. Mouffe. Jej zdaniem, w demokracji nie idzie o dokonywanie uzgodnień, bo te są niemożliwe, ale o wytworzenie

przestrzeni sporu, w której znajdzie się miejsce na różnorodne artykulacje. Z tej perspektywy towarzyszące edukacji sprzeczne idee odpowiadają ideom pluralistycznej demokracji, a konsens między nimi może mieć jedynie charakter „konsensu konfliktowego”. Jeśliby przyjąć, że edukacja jest praktyką o zasadniczo politycznym charakterze, to wówczas nauczyciel może być postacią zaangażowaną w agonistyczną konfrontację przeciwników, którzy proponują odmienne wizje własnego i wspólnego dobra – konserwatywną liberalną, bądź jakąkolwiek inną. Każda z nich podejmuje próbę zrealizowania własnej formy hegemonii. Zarówno demokracji, jak i szkole mogłyby dobrze służyć żywiłowe ścieranie się odmiennych stanowisk politycznych (Mouffe 2005, s. 121), ponieważ uzbrajałoby ono intelektualnie młodych ludzi do realnego udziału w życiu publicznym i wzięcia odpowiedzialności za kierunki jego rozwoju.

Idea uzgodnienia perspektywy konserwatywnej i liberalnej na gruncie edukacji jawi się w tym kontekście jako próba redukcji i zacierania sporów o idee, kamuflująca polityczny i etyczny wymiar edukacji i czyniąca ludzi bezbronniymi wobec hegemonicznych praktyk różnych ideologii. Złudzenie, że nauczyciel może być podwójnym agentem, nie służy w tym sensie edukacji, ponieważ przesłania fakt, że jest ona stawką w walce ideologii o hegemonię, nie służy uczniowi, ponieważ blokuje jego odpowiedzialne polityczne angażowanie się w świat społeczny i nie służy nauczycielowi, bo utrudnia mu rozpoznawanie własnych predeterminacji politycznych.

Od liberalnej utopii ku neoliberalnej hegemonii¹

Narastająca hegemonia neoliberalnej ideologii stanowi podstawowy kontekst dokonujących się w edukacji zmian, które zdają się unieważniać spory o równowagę między elementami tożsamości społecznej i tożsamości indywidualnej. Ich fundamentem jest bowiem forsowanie nowego modelu podmiotowości, w którym cele struktury zostały zrównane i utożsamione z celami indywidualnymi. W konsekwencji jego dystrybuowania dochodzi do zdezaktualizowania zarówno tej wizji edukacji, która odwołuje się do idei uzgodnienia, jak i tej, która polega na kreowaniu przestrzeni toczenia sporów o cele i wartości.

Rodząca się hegemonia dyskursu neoliberalnego jest wynikiem interdyskursywnych praktyk wiązania elementów dyskursu liberalnego (wolny rynek, autonomia jednostki) konserwatywnego (prawo, porządek, hierarchia) i kontrkulturowej polityki życia (samorealizacja i jednostkowa za nią odpowiedzialność). W jej kontekście konserwatywna reprodukcja kultury i poprzedzająca „prawo do tożsamości” liberalna

¹ W tym fragmencie tekstu korzystam z opracowania: Lewartowka-Zychowicz 2010.

polityka emancypacji, zostały zastąpione przez politykę życia, natomiast charakterystyczne dla nich tożsamość kulturowa i podmiot uniwersalny zostały wyparte przez (uniwersalistyczne co do konsekwencji) roszczenia dotyczące egzystencji w różnicy (rasy, płci, wyznania, przynależności etnicznej), wiązane z mobilizacją porządku, umożliwiającego pełniejszą samorealizację. Zaangażowanie w politykę życia skłania jednostki do poszukiwania moralnie uzasadnionych sposobów życia, których istotą jest odkrywanie siebie i samorealizacja (Giddens 2001), zamiast koncentrowania ich na odtwarzaniu tradycyjnej kultury, czy – z drugiej strony – dekonstruowaniu przemocy strukturalnej.

Polityka życia narodziła się jako artykulacja kontrkultury lat 60., wyrażającej protest przeciwko zniewoleniu jednostki przez konserwatywną kulturę mieszczańską, metodycznie kontrolującą ludzkie życie, i zawierała program pracy nad *Ja*. Polegał on na poszukiwaniu własnej suwerenności w autonomicznym wyborze stylu życia, opartego na świadomości dostępnych opcji i profesjonalnej samointerpretacji oraz zarządzaniu własnymi zasobami. W jej kontekście tożsamość jest konceptualizowana na różne sposoby – może być konstruowana jako projekt wymyślony w procesie samostawiania się, może być odkrywana jako najbardziej intymne *Ja* lub traktowana jako rezultat identyfikacji z innymi. W każdym z tych przypadków tożsamość jest ujmowana jako zadanie jednostkowe, samodzielny wysiłek uwewnętrzniania, odkrywania lub konstruowania własnego *Ja* (Dybel, Wróbel 2008, s. 214). M. Jacyno interpretuje ten proces jako zjawisko *napaści kultury na strukturę społeczną* (Jacyno 1989, s. 29), związane z urefleksyjnieniem porządku społecznego, w obliczu którego determinacje społeczne, polityczne i ekonomiczne straciły na znaczeniu na rzecz determinacji o charakterze kulturowym (Beck 2004). Urefleksyjnienie ma charakter strukturalny, czyli jest wymuszone jako warunek doświadczania własnej podmiotowości i ma związek z wolnością rozumianą jako swoboda wybierania, kulminująca w poczucie podmiotowości jednostek. Ograniczenie możliwości wybierania powoduje w tym kontekście doświadczenie niepełnej podmiotowości (tamże). Proces urefleksyjnienia powoduje również, że to, czemu wcześniej można było przypisać znaczenie opresji i włączyć w obszar polityki emancypacji, jest obecnie doświadczane jako efekt osobistych wyborów (Sennett 2007, s. 328). Różnice położenia są w ten sposób włączane w politykę życia (samorealizacji) i interpretowane jako nieumiejętność wyboru pozycji w strukturze lub nieudolność w zarządzaniu własnym potencjałem. Życie natomiast okazuje się w tym kontekście przedsięwzięciem wymagającym profesjonalizmu i dyscypliny, dzięki którym jednostka sama dla siebie staje się kapitałem wartym zachowania, reprodukcji i pomnażania, co wymaga od niej wysokiej świadomości (refleksyjności).

Podstawowym obszarem wybierania siebie – przeprowadzania tożsamościowych zmian i eksperymentów – jest obecnie konsumpcja, w której uczestniczenie jest odczuwane jako konieczność, prowadząca do „morderczej pracy i rywalizacji” (tamże, s. 54). Ponowoczesna wolność nie tylko więc wymaga profesjonalizmu i dyscypliny

w byciu podmiotem, ale również narzuca modele owej podmiotowości. Ich reprodukcja gwarantuje urynkowanie struktury społecznej, które ma w tym kontekście sens ideologiczny, a nie tylko ekonomiczny, ze względu na to, że prowadzi do wytwarzania kanałów dystrybuowania wzorów osobowych, które są następnie uwewnętrzniane jako naturalizowana osobowość (Bourdieu 2005, s. 574–583). Jej emanacją są konsumpcyjne gadżety mające reprezentować swobodę wyboru stylu życia. Powstanie mechanizmu kanalizowania emancypacji w wolnorynkowy wybór za pośrednictwem przekazu kulturowego reprezentowanego przez politykę życia, przyczyniło się do powiązania masowej produkcji z masową konsumpcją. W konsekwencji te dwa zjawiska nie muszą być ujmowane jako pozostające w związku deterministycznym (Appadurai 1996), lecz jako rezultat dyskursywnych praktyk wiązania dostępnych znaczeń, prowadzących do hegemonii rynku. Ich produktem ma być tożsamość doskonale dopasowana do dominującego porządku rynkowego. Taka, która będzie zdolna do bezrefleksyjnego wpisania się w charakterystyczne dla niego relacje dominacji i podporządkowania, a równocześnie będzie ją odczuwała jako emanację wolności osobistej.

W konsekwencji powiązania rynkowych interesów z celami indywidualnymi, debaty i spory o proporcje między celami kolektywnymi i jednostkowymi wydają się coraz bardziej bezprzedmiotowe, bo wszelkie cele indywidualne dają się sprowadzić do gry jednostkowych interesów na wolnym rynku. Edukacja w tym kontekście staje się zarówno konserwatywna – bo sama uczestniczy i ma przygotowywać do uczestniczenia w toczącej się już grze rynkowej, jak i liberalna – bo udział w tej grze jest jedynie słusznym i możliwym celem jednostkowym. Liberalne jest konserwatywnym, konserwatywne jest liberalnym.

Nauczyciel w służbie jednostki, czyli... wolnego rynku – neoliberalna mistyfikacja

Neoliberalna hegemonia inicjuje zatem konserwatywną politykę tożsamości funkcjonalnej wobec systemu rynkowego i równocześnie wiąże ją z liberalną retoryką emancypacyjną, przez co unieważnia spór o równowagę celów kolektywnych i jednostkowych w edukacji.

Urynkowana edukacja (obok innych urynkowanych instytucji), a w niej nauczyciel, odgrywa w tym kontekście zasadniczą rolę w procesie reprodukcji podstawy światopoglądowej, która zawiera portret tożsamości funkcjonalnej wobec systemu (zob.: Potulicka, Rutkowiak 2010). Jej konstruowanie jest uprawomocniane za pośrednictwem idei emancypacji jednostkowej, będącej podstawą przyzwolenia na zaszczepianie jednostce rynkowego poglądu na świat i własne w nim miejsce. Wpływ

dyskursu neoliberalnego na edukację dotyczy kształtowania zasad polityki oświatowej, wyrażanej w celach i treściach kształcenia oraz standardach osiągnięć. Zaznacza się również w promowaniu i utrwalaniu postaw rynkowych za pośrednictwem oddziaływania całokształtu środowiska szkolnego.

B. Śliwerski wśród elementów urynkowienia edukacji wymienia:

- wprowadzanie mechanizmów gry rynkowej (kontrakty, rankingi, racjonalizacja kosztów);
- przystosowywanie struktur oświatowych i rozwiązań programowych do konkurencji rynkowej;
- traktowanie edukacji jako instytucji usługowej, w której dochodzi do aktu kupno–sprzedaż;
- implementowanie rynkowego pojęcia wolności wyboru;
- redukowanie zasady równych szans do wolnej konkurencji;
- partycypowanie pracodawców w reformach oświatowych (Śliwerski 2009).

Zmiany dokonujące się w edukacji wydają się ukierunkowane – zgodnie z logiką hegemonii rynkowej – na eksploatawanie systemu oświatowego (podobnie jak to się dzieje w przypadku innych instytucji społecznych) na potrzeby produkcji i konsumpcji (Potulicka 2001, s. 69–71), przez co zaczyna ona pełnić funkcję służebną wobec wolnorynkowego porządku. Służebna rola oświaty wobec systemu społecznego nie jest oczywiście zjawiskiem nowym. Została ona już dawno temu obnażona przez nową socjologię oświaty. Mechanizmy reprodukcji stosunków społecznych służące podtrzymaniu zastanego porządku dokładnie opisali B. Bernstein, I. Illich, P. Freire, P. Bourdieu i inni. Od ich czasów nie sposób zatem traktować oświaty jako systemu autonomicznego wobec porządku społecznego (Schulz 1980), który nie ma związku z dominującymi dyskursami. W kontekście ich analiz edukacja ujawnia się zatem jako konserwatywny co do istoty proces reprodukcji społecznie wykreowanego modelu tożsamości, ukryty jednakże za fasadą retoryki emancypacyjnej.

Nauczyciel zostaje w tym ujęciu sprowadzony do roli funkcjonariusza ustabilizowanego porządku społecznego, w którym rynek stanowi główną przestrzeń życia człowieka oraz wzór większości relacji społecznych, w jakie wchodzi jednostka. Jego działania ograniczone zostają do zabiegów wokół selekcjonowania i doskonalenia kapitału ludzkiego dla konkurencyjnego rynku, ale pod hasłem intensyfikowania szans samorealizacji i indywidualnego rozwoju.

Bibliografia

- APPADURAI A., 1996, *Modernity AT Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- BECK U., 2004, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. Sz. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

- BOURDIEU P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- DEWEY J., 2005, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, tłum. Z. Bastgen, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- DYBEL P., WRÓBEL S., 2008, *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa.
- GIDDENS A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- HEYWOOD A., 2007, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, tłum. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ILLICH I., 2010, *Odszkolnić społeczeństwo*, tłum. Ł. Mojsak, Wydawnictwo Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana, Warszawa.
- JACYNO M., 1989, *Kultura i indywidualizm*, PWN, Warszawa.
- KOPALIŃSKI W., 2000, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo MUZA SA, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z., 1998, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki*, Impuls, Kraków.
- LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ M., 2010, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Impuls, Kraków.
- MILL J. St., 1999, *O wolności*, tłum. A. Kurlandzka, Wydawnictwo „Akme”, Warszawa.
- MOUFFE Ch. 2005, *Paradoks demokracji*, tłum. L. Koczanowicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- POTULICKA E., 2001, *Przemiany edukacji w Australii na tle reform w krajach anglosaskich*, [w:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wydawnictwo „Eruditius”, Poznań.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- SCHULZ R., 1980, *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, PWN, Warszawa.
- SENNETT R., 1977, *The Fall of Public Man*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SLOTERDIJK P., 2006, *Czy Polacy odnajdą szczęście w Kryształowym Pałacu*, Europa, nr 1.
- SZKUDLAREK T., 1993, *Czy koniec pedagogiki?*, [w:] E. Rodziewicz, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Od pedagogiki ku pedagogii*, Edytor.
- ŚLIWERSKI B., 2009, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- WACQUANT L.J.D., 2001, *Wprowadzenie*, [w:] P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- WRÓBEL Sz., NAWROCKI R., 2010, *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*, Wydawnictwo UAM w Poznaniu, Kalisz–Poznań.

The teacher in ideologies – about hopes, illusions and the abolishment of the concept of double agent

The starting point for the text is a conviction about the possibility to place a teacher on the position of the agent of two opposite ideologies. He is considered a representative of conservative ideologies, obliged to reproduce the existing social structure, while on the other hand, as a representative of liberal ideologies, he should broaden individual's chances of development. This way of thinking about the teacher is entrenched in the enlightenment idea of rational agreement, moved to the field of subjective deciding, legitimized by the assumption about the distance of a rational mind in relation to social posi-

tion. The assumption was a subject of critique, which caused education to reveal its immanently conservative character. However, it did not invalidate the conflict about proportions between the collective and individual aims in education.

In the context of the increasing hegemony of market ideologies, the conflict seems increasingly non-representational, since in the new model of market objectiveness forced by it, individual aims have been equated with the aims of the market structure. Thanks to it, it was possible to design an individual ideally fitted to the free market simultaneously hiding these actions behind the façade of the emancipatory rhetorics.

Keywords: *teacher, conservative ideologies, liberal ideologies, market ideologies, market education*