

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

JEDNOSTKA, NEOLIBERALIZM I REDUKCJONIZM EDUKACJI WSPÓŁCZESNEJ

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej* [The Individual, Neoliberalism and the Reductionism of Contemporary Education]. *Studia Edukacyjne* nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 107-115. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.7

Contemporary educational policy of many developed countries is permeated with the ideology of neoliberalism, the essence of which is to increase the efficiency and "focus on the best," while respecting the principle of indifference to sex, race or social origin. It is believed that in neoliberalism, education - seen as the "good of the individual" is bringing economic benefits to society. Learning / knowledge becomes a commodity, an individual is treated in accordance with the logic of neoliberalism as "innovative entrepreneur", which determines his/her own success or failure. Here there is a dominance of rhetoric of performance, efficiency and standards together with conviction that schools should operate as excellent corporations that bring profits through routine activities, procedures, diagnosis and evaluation. In this context one can ask the question: is it still possible, to believe in emancipatory function of education?

Key words: neoliberalism, educational policy, accountability

Zdaniem krytyków, współczesna polityka oświatowa wielu krajów rozwiniętych przesiąknięta jest ideologią neoliberalizmu, którego istotą jest zwiększanie efektywności i „orientacja na najlepszych”, przy respektowaniu zasady obojętności na płeć, rasę, czy pochodzenie społeczne¹. W neoliberalizmie wykształcenie – postrzegane jako „dobro jednostki” – umieszczane jest

¹ O neoliberalizmie (głównie, choć nie tylko, w kontekście sytuacji kobiet) pisałam w mojej książce *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 123-124 oraz 137-146.

w kontekście instrumentalnym, ma przynosić korzyści ekonomiczne społeczeństwu. Uczenie się/wiedza stają się towarami, a jednostka traktowana jest, zgodnie z logiką neoliberalizmu, jako „innovacyjny przedsiębiorca”, od którego zależy jego własny sukces lub porażka społeczna².

Osią dyskursu neoliberalnego jest konkurencyjność, swoisty „wyścig jednostek”, które dążą do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego. Edukacja funkcjonuje więc w ramach konkurencyjnego indywidualizmu³. Związany jest on ze zjawiskiem, jakie Gert Biesta określa mianem „learnifikacji”, która stanowi następstwo przesunięcia odpowiedzialności ze społeczeństwa na jednostkę – zarówno za wyniki uczenia się, jak i nabywania nowych kompetencji oraz w konsekwencji za swoje społeczno-edukacyjne osiągnięcia. Autor ten pisze o mającym miejsce w rządowym edukacyjnym dyskursie stopniowym „wymywaniu” słowa edukacja przez słowo uczenie się, co stanowi rezultat szeregu procesów:

rozwoju nowych teorii uczenia się, które kładą nacisk na aktywną rolę ucznia w konstruowaniu wiedzy i jej rozumieniu (...), postmodernistycznej krytyki idei kontrolowania procesu edukacyjnego przez nauczycieli, tzw. cichej eksplozji uczenia się doświadczanej w trakcie nieformalnego uczenia się w ciągu życia oraz erozji państwa opiekuńczego (*welfare state*), która przesunęła odpowiedzialność za całościowe uczenie się z „dostarczyciela” na „konsumenta”, zmieniając edukację z prawa w obowiązek⁴.

Idąc dalej śladem rozważań tego samego autora, można stwierdzić, że w takim podejściu uczenie się – w przeciwieństwie do edukacji – ma charakter indywidualistyczny. Nacisk kładziony jest tutaj na umiejętności i zdolności zdobywane przez jednostki, a nie na cele i treść kształcenia oraz kontekst wychowawczy. Krytykując terapeutyczną rolę edukacji, w której uczniowie mają dobrze funkcjonować na poziomie emocjonalnym, Gert Biesta podaje przykład programu, zatytułowanego „Uczenie się dla doskonałości” (*A Curriculum for Excellence*), w którym celem jest rozwój „zorientowanej na sukces uczącej się, pewnej siebie jednostki, odpowiedzialnego obywatela, osoby wnoszącej efektywny wkład [w ogólne dobro]”. W ten sposób emancypacyjna rola edukacji w ogóle zanika, a programy nauczania przestają mieć charakter zindywidualizowany, stają się uniwersalne⁵.

² Cyt. za: L.M. Kuhn, R.G. Sultana, *Creating the European Learning Citizen – Which Citizen for which Europe?* [w:] *Homo Sapiens Europæus? – Creating the European Learning*, red. M.Kuhn, R.G. Sultana, New York 2006, s. 13.

³ Por. rozważania na temat idei L.M. Kuhn, R.G. Sultana w: tamże, s. 3.

⁴ G. Biesta, *Good Education in a Culture of Measurement. On the Need to Value what We Value*, s. 5, <http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2014-11.dir/pdfU6kKuP7V0.pdf>

⁵ Tamże.

We wszystkich tych zjawiskach i procesach występuje wspomniane już przesunięcie odpowiedzialności społecznej ze wspólnoty na jednostkę. Zgodnie z przekonaniem wyrażonym jeszcze nie tak dawno przez Margaret Thatcher,

nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo (...) są jednostki: kobiety i mężczyźni i są rodziny. I żaden rząd nie może zrobić niczego bez ludzi, a ludzie muszą przede wszystkim polegać na sobie. Jeśli nieodpowiedzialne zachowanie nie będzie pociągać za sobą pewnego rodzaju kary, (...) dla wielu ludzi stanie się ono normą⁶.

Jak zauważają krytycznie odnoszący się do powyższego podejścia David Gillbourn i Deborah Youdell, w przypadku porażek osób pochodzących ze zmarginalizowanych grup społecznych przyczyna niepowodzenia jest przesunięta na jednostki, które przecież *de facto* są „ofiarami” systemu społecznego. W takiej logice nierówność jest więc zawsze konsekwencją braku wysiłku i osiągnięć, za które winę ponosi jednostka podejmująca określone decyzje. Jej niewiedza i nieświadomość (a nawet – dodam – pochodzenie społeczne) są czynnikami ją obciążającymi⁷. Nierówność jest tu postrzegana „jako znak osobistego lub wspólnotowego deficytu lub element koniecznego bodźca w zakresie dążenia do osiągnięć w ramach merytokracji”⁸.

W warunkach neoliberalnej polityki oświatowej opartej na ekonomicznej teorii produkcji w edukacji coraz słabsze jest zainteresowanie rozwijaniem tradycyjnie rozumianego kapitału kulturowego uczniów (celem staje się natomiast kapitał ludzki, postrzegany w kontekście *stricto* ekonomicznym). Istotą kształcenia jest wręcz „tworzenie” jednostki potrafiącej sprawnie działać w warunkach otwartej konkurencji, zorientowanej na działanie zmierzające do osiągnięcia rezultatów, które można, jak się wierzy, w sposób obiektywny zmierzyć. Nacisk na indywidualizm i współzawodnictwo oraz na wysiłek i zasługi jednostki jest w tym dyskursie cechą niezwykle istotną. Splata się on z przekonaniem, że coś jest „prawdziwie wartościowe wówczas, gdy możemy to stwierdzić w sposób obiektywny poprzez zmierzenie i statystyczną obróbkę”⁹.

⁶ M. Thatcher 1993, s. 626-627, cyt. za: D. Gillbourn, D. Youdell, *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*, Buckingham 2000, s. 39.

⁷ Pisząc o umiejscawianiu winy za marginalizację w jednostce, Autor używa określenia „patologicznej analizy”; ci, którzy najbardziej odczuwają skutki nierówności są diagnozowani jako ich przyczyna. Tamże, s. 30.

⁸ D.W. Hursh, *Marketing Education. The Rise of Standardized Testing. Accountability, Competition, and Markets in Public Education*, [w:] *Neoliberalism and Education Reform*, red. E. Wayne Ross, New Jersey 2006, s. 26.

⁹ S. Mathison, *Serving the Public Interest Through Educational Evaluation: Salvaging Democracy by Rejecting Neoliberalism*, [w:] *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*, red. K. Ryan, J. Bradley Cousins, Los Angeles 2009, s. 532

Z tym sposobem myślenia wiąże się dominacja ideału racjonalno-funkcjonalnego człowieka wykształconego, który stanowi odpowiedź na wymagania związane z przemianami ekonomicznymi i technologicznymi. W podejściu tym program nauczania ma charakter „instrumentalny”. Do przeszłości odchodzi tu ideał człowieka dążącego do posiadania wysokiego statusu kulturowego, w którym kładzie się nacisk na nauki humanistyczne oraz sztukę, jak również różnorodne wewnętrzne rytuały¹⁰. Racjonalizmowi funkcjonalnemu towarzyszy przekonanie, że techniczna biegłość, wydajność i „rozliczalność” (*accountability*) w edukacji mogą przynieść rozwiązanie istniejących problemów¹¹.

Istotnym elementem staje się tu przywołane już pojęcie kapitału ludzkiego – człowiek staje się zasobem, w który warto inwestować.

Teoria kapitału ludzkiego stała się istotnym elementem wszechstronnej analizy roli jakości czynnika ludzkiego w procesach ekonomicznych. Zgodnie z tą teorią, nakłady na podnoszenie jakości tego czynnika traktuje się w kategoriach czysto ekonomicznych, a dokładniej – jako inwestycyjne¹².

Wojciech Jarecki podkreśla, za Richardem Nelsonem i Edmundem S. Phepsem, iż „wykształcenie jest przypuszczalnie szczególnie istotne przy spełnianiu funkcji wymagających przystosowania do zmian”¹³. W świetle dynamiki zmian związanych z globalizacją można przyjąć, że „lepiej wykształcone i kompetentne osoby podejmą prędszej właściwe decyzje i lepiej zinterpretują informacje, niż gorzej przygotowani”¹⁴. W tym kontekście edukacja w warunkach globalnej zmiany opisywana jest w kategoriach efektywności, wolnego wyboru, odpowiedzialności jednostki i ekonomicznej produktywności, a jej celem staje się wykształcenie „wyposażonego w odpowiednie umiejętności przedsiębiorczego obywatela i pracownika, potrafiącego generować nowe i dodane wartości ekonomiczne”. Cechy te mają zwiększyć konkurencyjność narodów, które pozwolą tym narodom na zwiększenie konkurencyjności w globalnym świecie¹⁵.

¹⁰ P.W. Cookson jr, C. Hodges Persel, *Preparing for Power: Twenty Five Years Later*, [w:] *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*, red. A. Howard, R.A. Gaztambide-Fernandez, Maryland 2010, s. 17-18.

¹¹ W. Au, *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York 2009, s. 58.

¹² W. Jarecki, *Koncepcja kapitału ludzkiego*, s. 31, http://www.mikroekonomia.net/system/publication_files/1322/original/2.pdf?1315307320

¹³ R.R. Nelson, S. Phelps, *Investment in Human. Technological Difusion and Economics Growth*, American Economic Review, 1966, 56, s. 69, podają za: tamże, s. 33.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Robertson 2000, s. 187, za: D.W. Hursh, *Marketing Education. The Rise of Standardized Testing*, s. 19.

Obywatel staje się „aktorem ekonomicznym”. Działający w warunkach gospodarki wolnorynkowej i ideologii liberalizmu system edukacji ma na celu kształcenie „wydajnych ekonomicznie pracowników, którzy są przygotowani do rywalizacji na globalnym rynku poprzez adaptowanie umiejętności i rozwijanie ich, a jednocześnie nie kwestionujących hierarchicznej struktury pracy”. Dzieje się tak, zdaniem Harveya, dlatego, „że kapitał wymaga wykształconych i elastycznych pracowników”, którzy wręcz z założenia nie myślą krytycznie¹⁶.

Wzrost znaczenia takiego sposobu myślenia można ukazać na tle ideologicznych transformacji i zmian ekonomicznych towarzyszących globalizacji. Istotę zmiany w polityce oświatowej można przy tym uchwycić, pokazując przejście z ideologii państwa opiekuńczego (welfaryzmu) do nowego menedżeryzmu oraz z klasycznego liberalizmu do neoliberalizmu. Istotą ideologii państwa opiekuńczego, jak pisze Gert Biesta cytując Sharon Gerwitz, był etos służby publicznej, rozumianej jako „zaangażowanie na rzecz profesjonalnych standardów i takich wartości, jak: równość, opieka i sprawiedliwość społeczna” oraz „nacisk na współpracę”. Z kolei nowy menedżeryzm skoncentrowany jest wokół etosu klienta, a podejmowane decyzje są oparte na kalkulacji zysków i strat, efektywności kosztowej, przy czym nacisk kładziony jest na rywalizację, szczególnie w warunkach wolnego rynku i porównywanie policzalnych rezultatów¹⁷.

Z kolei G. Biesta zwraca uwagę na „rekonfigurację relacji między państwem a obywatelami”, wyrażającej się w rezygnacji z jej politycznego charakteru, w którym obywatele i państwo działali w interesie wspólnego dobra i koncentracji na ekonomicznym charakterze relacji, gdzie państwo jest „dostarczycielem”, a jednostka „konsumentem” dokonującym wolnego wyboru¹⁸.

Edukacja, zdaniem niektórych krytyków, funkcjonuje na podstawie modelu zbliżonego do kapitalistycznej produkcji. Pojawia się tu pojęcie nowego menedżeryzmu (*new managerialism*), w którym wysoko wartościowane są produktywność i efektywność, produkt i wynik pracy (ponad procesem i wkładem pracy) oraz rozliczalność (*accountability*), będąca gwarantem silnego rynku¹⁹. Towarzyszy mu zmiana nomenklatury. W miejsce praw obywatelskich i współdziałania pojawiają się: klient korzystający z usług i na-

¹⁶ Harvey, s. 103, za: tamże, s. 22.

¹⁷ G.J.J. Biesta, *Education, Accountability, and the Ethical Demand Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained?* Educational Theory, 2004, 54, 3, s. 236.

¹⁸ Tamże, s. 237.

¹⁹ K. Lynch, *New managerialism: The impact on education*, Concept, 2014, 5(3), s. 1.

cisk na współzawodnictwo. Edukacja, jak pisze Kathleen Lynch, definiowana w kategoriach akumulacji kapitału ludzkiego staje się „sposobem zarządzania ryzykiem na rynku w warunkach zderegulowanego świata”. Jej celem staje się kształtowanie zorientowanego na rywalizację neoliberalnego obywatela, kosmopolitycznego pracownika, skoncentrowanego wokół idei kalkulatywności, przedsiębiorczości i bezstronności²⁰.

Mary Lee Smith używa w tym kontekście pojęcia „triumfu metafory biznesowej”, w której polityka oświatowa traktuje „sposób nauczania, standardy akademickie, testowanie i rozliczalność (*accountability*) w kategoriach biznesowych praktyk”²¹. Głównym mechanizmem kształtowania człowieka w neoliberalnej edukacji są testy. Jako mierzące wiedzę o charakterze instrumentalnym i przyczyniające się do ewaluacji pracy szkoły oraz efektywności uczenia się, cieszą się dużym poparciem klasy średniej. Wiąże się to z procesem restratyfikacji, w którym źródłem pozycji w strukturze społecznej jest przede wszystkim posiadany kapitał ludzki i techniczne umiejętności, a nie cechy askryptywne, takie jak na przykład pochodzenie czy płeć. Jak ujmuje to Apple,

w czasie kiedy współzawodnictwo o kredencjały i kulturowy kapitał jest szczególnie intensywne, wzrastająca siła mechanizmów restratyfikacji, takich jak powrót do wysokich poziomów przymusowej standaryzacji, jest jedną z form tworzenia mechanizmów zwiększających szanse dzieci z nowej klasy średniej (...). Stąd wprowadzenie mechanizmów (*devices*) restratyfikujących populację wzmacnia wartość kredencjałów, które nowa klasa średnia jest w stanie bardziej prawdopodobnie zakumulować²².

Gert Biesta używa w odniesieniu do tego zjawiska pojęcia „middle class anxiety” – lęku klasy średniej przed niesprostaniem przez szkoły państwowe standardom gwarantującym sukces edukacyjny i społeczny. Stąd przedstawiciele klasy średniej popierają politykę rozliczalności²³.

Wzrost znaczenia testów jako instrumentów sprawdzania wiedzy ucznia, ale także i pracy nauczyciela, wpisanych w ideę efektywności i tzw. rozliczalności (*accountability*)²⁴, nie pojawił się w społeczno-edukacyjnej

²⁰ K. Lynch, *New managerialism in education: the organizational form of neoliberalism*, Open Democracy, 2014, 16 September, [www/opendemocracy.net](http://opendemocracy.net)

²¹ M.L. Smith za: L. Miller, *Political spectacle and the fate of American Schools*, London 2004, s. 197.

²² M.W. Apple, *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*, New York 2006, s. 48-49.

²³ G.J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London 2011, s. 60.

²⁴ Pojęcie *accountability* pierwotnie odnosiło się do dokumentacji finansowej. Obecnie ma dwa równoległe znaczenia: techniczno-menedżerskie – w którym oznacza obowiązek prezen-

próżni. Wynika on ze zmian w sposobie myślenia o edukacji, która w coraz większym stopniu funkcjonuje oparta na przywoływanych tutaj wielokrotnie kategoriach ekonomicznych. Współczesna dyskusja nad polityką oświatową przesunęła się w obszar wolnego rynku, wzrostu ekonomicznego i zdolności do współzawodnictwa w nowym globalnym świecie. Dominujące w tym dyskursie pojęcie rozliczalności jest związane przy tym z polityką transparentności działania instytucji edukacyjnych oraz z ich demokryzacją.

Cele edukacji, szczegółowo zoperacjonalizowane, definiowane są w kategoriach koniecznych do uzyskania rezultatów/efektów. Ważnym elementem przemian w edukacji jest przejęcie kontroli przez państwo nad programami nauczania, odzwierciedlonymi w tzw. standardach nauczania i ramach nauczania. Proces kształcenia traci tu swój dawny priorytet, a dyskusje toczą się w języku ekonomii. W logice wolnego rynku szkoły współzawodniczą nie tylko o wyniki testów, ale i o uczniów, którzy przyniosą im najlepszy wynik. W ten sposób uczniowie stają się towarem na rynku. Wiąże się to bezpośrednio z mechanizmem alokacji zasobów. Szkoły wpisują się w bardziej efektywny sposób alokacji dóbr i usług „ponieważ są reaktywne wobec potrzeb i pragnień swoich klientów (...), demokratyczne w maksymalizowaniu wolności jednostek do wyboru”²⁵.

Retoryka wydajności, efektywności i standardów wpisuje się w przekonanie, zgodnie z którym szkoły powinny funkcjonować na wzór doskonałych korporacji, które przynoszą zyski, poprzez rutynowe działania, procedury, diagnozę i ewaluację. Ponadto, ich celem jest

przysparzanie ekonomicznego wzrostu oraz rozwijanie sektora edukacji w taki sposób, który bezpośrednio generuje wpływy dla instytucji, narodowych ekonomii i profitu dla firm, które przenoszą się do partykularnych sektorów²⁶.

Jakość szkoły określana jest poprzez wyniki testów jej uczniów podlegających procesowi komodyfikacji (utowarowienia), w którym postrzegani są jako odrębne fragmenty kapitału, do którego można dodać wartość poprzez zwiększoną edukację oraz zmierzoną poprzez testowanie²⁷. Edukacja jest tu

towania podlegającej kontroli rachunkowości (*accounts*) w celu wykrycia niekompetencji lub nieuczciwości w działaniach związanych z wydatkowaniem pieniędzy i ogólne – w którym wiąże się z odpowiedzialnością. Podaję za: G.J.J. Biesta, *Education, Accountability, and the Ethical Demand*, s. 234.

²⁵ Cyt. za: D.W. Hursh, *Marketing Education. The Rise of Standardized Testing*, s. 24.

²⁶ S. Robertson, *Globalization, Education, Governance, and Citizenship Regimes: New Democratic Deficits and Social Injustices*, London – New York 2007, s. 2, <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/11slr>

²⁷ W. Au, *Unequal by Design*, s. 60.

postrzegana jako „prywatna własność” jednostki, a także „towar na wolnym rynku”²⁸.

W świetle powyższych rozważań mówienie o emancypacyjnej funkcji edukacji wydaje się czystą abstrakcją. Człowiek jest wprzężony w służebny wobec ekonomii i ideologii politycznej system edukacyjny. Można tylko zadać retoryczne pytanie: czy ta pesymistyczna tendencja będzie utrzymywała się w kolejnych dekadach XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

- Apple M.W., *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*, New York 2006.
- Au W., *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York 2009.
- Biesta G., *Education, Accountability, and the Ethical Demand Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained?* *Educational Theory*, 2004, 54, 3.
- Biesta G.J.J., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London 2011.
- Biesta G.J.J., *Good Education in a Culture of Measurement. On the Need to Value what We Value*, s. 5, <http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2014-11.dir/pdfU6kKuP7V0.pdf>
- Cookson jr P.W., Hodges Persel C., *Preparing for Power: Twenty Five Years Later*, [w:] *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*, red. A Howard, R.A. Gaztambide-Fernandez, Maryland 2010.
- Gilbourn D., Youdell D., *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*, Buckingham 2000.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
- Hursh D.W., *Marketing Education. The Rise of Standardized Testing. Accountability, Competition, and Markets in Public Education*, [w:] *Neoliberalism and Education Reform*, red. E. Wayne Ross, New Jersey 2006.
- Jarecki W., *Koncepcja kapitału ludzkiego*, s. 31, http://www.mikroekonomia.net/system/publication_files/1322/original/2.pdf?1315307320
- Kuhn L.M., Sultana R.G., *Creating the European Learning Citizen – Which Citizen for which Europe?* [w:] *Homo Sapiens Europæus? – Creating the European Learning*, red. M.Kuhn, R.G. Sultana, New York 2006.
- Lynch K., *New managerialism in education: the organizational form of neoliberalism*, *Open Democracy*, 2014, 16 September, www.opendemocracy.net
- Lynch K., *New managerialism: The impact on education*, *Concept*, 2014, 5(3).
- Mathison S., *Serving the Public Interest Through Educational Evaluation: Salvaging Democracy by Rejecting Neoliberalism*, [w:] *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*, red. K. Ryan, J. Bradley Cousins, Los Angeles 2009.

²⁸ S. Robertson, *Globalization, Education, Governance*, s. 5.

Miller L., *Political speactacle and the fate of American Schools*, London 2004.

Nelson R.R., Phelps S., *Investment in Human. Technologocal Difusion and Economics Growth*, American Economic Review, 1966, 56.

Robertson S., *Globalization, Education, Governance, and Citizenship Regimes: New Democratic Deficits and Social Injusticies*, London - New York 2007, s. 2, <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/11slr>