

Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne

UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 189

Danuta Anna Michałowska

Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne



POZNAŃ 2013

ABSTRACT. Michałowska Danuta Anna, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne* [Neoliberalism and (non)ethical implications for education]. Poznań 2013. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 189. Pp. 344. ISBN 978-83-232-2552-2. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English

The main aim of this book is to analyze the neoliberal discourse in today's world and the influence it has on the educational policy, especially on ethical education, as well as teaching and upbringing issues. This is a critical analysis of the ethical project and global expansion of neoliberalism as an economic, political and ethical doctrine. This book has three parts: 1. "Neoliberalism and its supposed values" - this is a critical analysis of neoliberal values; 2. "The (anti-)educational consequences of neoliberalism" - this part presents the negative educational consequences of neoliberal economy and politics; 3. "A criticism of neoliberal ethical education - in search of an alternative" - this is an attempt to describe and understand the relations between ethical education and neoliberal politics. As a result of a critical discourse analysis of neoliberalism, (un)ethical consequences of this ideology were shown. Also, an attempt was made to find alternative educational solutions, especially in the field of ethical education, that would be more favorable for the development of individuals and the society.

Danuta Anna Michałowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Filozofii, Zakład Dydaktyki Filozofii i Nauk Społecznych, ul. Szamarzewskiego 89c, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: prof. dr hab. K. Zbigniew Kwieciński

© Danuta Anna Michałowska 2013

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013

Praca dofinansowana przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydział Nauk Społecznych UAM oraz Instytut Filozofii UAM

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redaktor: Katarzyna Muzia

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Anna Marcinkanec

ISBN 978-83-232-2552-2
ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 25,00. Ark. druk. 21,50

DRUK I OPRAWA: WYDAWNICTWO I DRUKARNIA UNI-DRUK s.j., LUBOŃ, UL. PRZEMYSŁOWA 13

Spis treści

| | |
|---|-----|
| Wprowadzenie | 7 |
| 1. (Nie)etyczne aspekty neoliberalizmu | 25 |
| 1.1. Traktowanie rynku i struktur quasi-rynkowych jako etyki samej w sobie | 30 |
| 1.2. Wartości neoliberalizmu | 39 |
| 1.3. Tożsamość człowieczeństwa w czasach neoliberalizmu – <i>homo oeconomicus</i> i <i>homo consumans</i> | 61 |
| 1.4. Kultura konsumentcka i cel życia w tej kulturze..... | 73 |
| 1.5. Redukcja człowieczeństwa w erze neoliberalizmu | 92 |
| 1.6. Zagrożenia związane z rynkiem jako etyką samą w sobie | 100 |
| 2. (Anty)edukacyjne konsekwencje neoliberalizmu | 114 |
| 2.1. Edukacja jako dobro prywatne, inwestycja własna | 128 |
| 2.2. Produktywna jednostka jako cel edukacji | 135 |
| 2.3. Prywatyzacja i konkurencja rynkowa w szkolnictwie | 141 |
| 2.4. Nasilenie ideologicznej kontroli edukacji | 156 |
| 2.5. Centralizacja i globalizacja w szkolnictwie | 171 |
| 2.6. Tendencje do uzawodowienia edukacji – ograniczenia jej funkcji | 174 |
| 2.7. Nasilenie procesów selekcyjnych w szkolnictwie..... | 185 |
| 2.8. Standaryzacja treści nauczania, standardy osiągnięć | 194 |
| 2.9. Socjalizacja do pozycji szkolnej i społecznej niższej niż rówieśników z rodzin zamożnych – nasilenie elitaryzmu..... | 209 |
| 3. Krytyka neoliberalnej edukacji etycznej – w poszukiwaniu alternatywy | 221 |
| 3.1. Uświadomienie istoty korporacjonizmu | 227 |
| 3.2. Dyskusje na temat etyki w ujęciu neoliberalizmu..... | 234 |
| 3.3. Etyka a pieniądź, zysk, chciwość..... | 253 |

| | |
|--|------------|
| 3.4. Konkurencja wbrew wszystkim innym a konkurencja fair | 263 |
| 3.5. Nadmierny indywidualizm i zagrożenia z tym związane | 268 |
| 3.6. Kształtowanie właściwych postaw wobec pokus konsumpcji | 283 |
| 3.7. Ubóstwo etyczne neoliberalizmu | 292 |
| 3.8. Krytyczna samoświadomość i świadomość świata, w którym żyjemy | 299 |
| Zakończenie | 314 |
| Bibliografia | 322 |
| Neoliberalism and (non)ethical implications for education (Summary) | 343 |

Wprowadzenie

Czym jest neoliberalizm? Odzwierciedla się on w globalnie występujących zjawiskach natury gospodarczej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej, w doświadczeniach poszczególnych ludzi, jak i w organizacji wielu społeczeństw świata. Czy jest doktryną¹ stanowiącą system założeń filozoficznych, etycznych, politycznych i ekonomicznych? Czy jest raczej zbiorem luźnych i niedookreślonych przekonań, które z kolei wpływają na realizowane strategie działań, a także na system wartości i jednocześnie zmierzają w kierunku mniej lub bardziej sprecyzowanych celów? Czy jest to nowy nurt liberalizmu? Czy może jego dyskursywny² odłam tworzący „ramy” lub „schematy poznawcze”, które służą do „intencjonalnego kształtowania” określonych wyobrażeń i sensów tak, aby były powszechnie podzielane, zgodnie z określonymi celami danej grupy ludzi (Howarth, 2008, s. 15)? A może neoliberalizm to ideologia³ wytwarzająca nierówności w dostępie do władzy i zasobów, źródło konfliktów w życiu publicznym, w sferze produkcji i reprodukcji gospodarczej? Precyzyjne określenie tego, czym jest neoliberalizm oraz wskazanie czynników (m.in.

¹ Doktryna – etym. – łac. *doctrina* – nauczanie; nauka; wiedza.

² Dyskurs – etym. – łac. *discursus* – od *discurrere* – biec w różne strony; spieszyć; dyskutować – potocznie oznacza rozmowę, dyskusję; przemowę; logiczny, refleksyjny, oparty na wnioskowaniu z uprzednio przyjętych twierdzeń (przesłanek), poparty argumentacją; nieintuicyjny. Zadanie analizy dyskursu polega na stwierdzeniu, jak skuteczne są ramy i schematy poznawcze w osiągnięciu założonych celów (zob.: D. Howarth, *Dyskurs*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008, s. 15). O dyskursie można mówić jako strukturze i procesie, o sferze „pośredniej między językiem rozpatrywanym w sposób abstrakcyjny i formalny (*la langue*) a konkretnymi faktami mówienia (*la parole*)”, a analiza dyskursu charakteryzuje się „skierowaniem uwagi poza językowe konteksty mówienia” (J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, 2005, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, s. 905).

³ **Ideologia** – potocznie to całokształt idei i poglądów typowy dla danej grupy, klasy społecznej lub właściwy danemu kierunkowi, na przykład politycznemu. Pojęcie **ideologii** jest rozumiane jako „zbiory czy systemy idei, które dostarczają uzasadnienia, legitymizacji, wsparcia jakimś partykularnym interesom grupowym lub utwierdzają grupową tożsamość”. Konstytutywną cechą każdej ideologii jest wobec tego „nie tyle poszczególna treść, co funkcja jaką pełni wobec pewnych zbiorowości” (P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002, s. 296).

filozoficznych, kulturowych, ekonomicznych), które wpłynęły na jego obecny sposób definiowania, jest punktem wyjścia do rozważań odnośnie jego etycznych aspektów oraz wpływu na: współczesny etos⁴ szkoły, politykę oświatową oraz system wartości i wizję człowieka XXI wieku.

Ku źródłom neoliberalizmu – liberalizm a neoliberalizm

Klasyczny **liberalizm**⁵ o orientacji **ekonomicznej** i politycznej opiera się na teorii wolnego rynku oraz działających w nim mechanizmach rywalizacji i konkurencji. Bazuje na sformułowanych przez Adama Smitha i Johna Locka założeniach. **Neoliberalizm**⁶ nawiązuje do tych liberalnych tradycji. Gospodarka prowadzona „niewidzialną ręką” harmonizuje popyt z podażą. Ta szkoła – potocznie nazywana liberalizmem gospodarczym, a obecnie **neoliberalizmem** – stała się **formą rynkowego fundamentalizmu**⁷ jako rewitalizacji dziewiętnastowiecznego leseferyzmu (Soros, 1999). Rynek traktowany jest jako praktycznie wolny i nadrzędny wobec państwa. Zwolennicy współczesnego rynku – Milton Friedman (1984), Friedrich von Hayek (2006) – uznają, że interwencja w ekonomię jest zagrożeniem dla wolności gospodarczej i osobistej. W świetle wypowiedzi tych teoretyków neoliberalizmu rynek zmierza do równowagi gospodarczej, a jego działania są więc produktywne i skuteczne. Wol-

⁴ **Ethos** – potocznie to charakterystyczny duch kultury, ery lub wspólnoty/społeczności (*community*), który jest manifestowany poprzez postawy, wartości i aspiracje, światopogląd, usposobienie jednostki lub cechy charakterystyczne grupy. Zob.: K.M. Cern, E. Nowak, *Ethos w życiu publicznym*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008.

⁵ Termin liberalizm pochodzi od nazwy hiszpańskiego stronnictwa Liberales (Wolnościowców) w początkach XIX w., walczącego o ustanowienie konstytucji praw człowieka. Przedstawiciele myśli liberalnej: XVII w. – Thomas Hobbes, John Lock; XIX w. – Charles-Louis de Montesquieu, Adam Smith, Claude Frederic Bastait, Jeremy Bentham, Benjamin Constant, John Stuart Mill; XX w.: Isaiah Berlin, Salvador de Madariaga, Jarl Poper, Ralf Dahrendorf, Raymond Aron, John Rawls, Friedrich von Hayek, Robert Nozick. Dwie ostatnie wymienione osoby są różnie postrzegane – zarówno jako zwolennicy liberalizmu lub jako przedstawiciele neoliberalizmu.

⁶ Myśl neoliberalną w twórczości reprezentują: Friedrich von Hayek, Robert Nozick; szkoła austriacka: Carl Menger, Eugen von Bohm-Bawerk, Ludwig von Mises; teoretycy prawa zwyczajowego i ładu spontanicznego (Bernard de Mandeville, James Tucker, David Hume, Adam Ferguson, Thomas Reid); zob. więcej w: K. Dziubka, B. Szlachta, L.M. Nijakowski (red.), *Idee i ideologie we współczesnym świecie*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2008, s. 162 i n.

⁷ **Fundamentalizm rynkowy** zaczął rozwijać się w latach 80. jako modyfikacja klasycznej teorii liberalnej w Wielkiej Brytanii. Thatcherizm i reaganomika to nazwy zaczerpnięte od rządzących: Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii i Ronalda Regana w Stanach Zjednoczonych. Określają one politykę kapitalistyczną, która stworzyła tzw. **turbokapitalizm** – ogromne w skali światowej korporacje, dla których liczą się tylko zyski i wzrost kapitału. Transnarodowe korporacje eksploatowały ludzi i miejsca tam, gdzie powstawały. Jedną z form globalizacji gospodarczej jest właśnie korporacja.

ny rynek prowadzi do osiągnięcia największych korzyści i staje się naturalną motywacją do pracy. Przyczynia się do innowacji, przedsiębiorczości i zmian zarówno na poziomie mikroekonomicznym, czyli przedsiębiorstwa, jak też na poziomie makroekonomicznym (Barcik, 2009). Zwolennicy neoliberalizmu, powołując się na konserwatywny liberalizm, twierdzą, że rozwój ekonomiczny za pomocą mechanizmów regulacji cen pozwala na optymalne zaspokojenie większości potrzeb społecznych (Dziubka i in., 2008; Antoszewski i in., 2002, s. 252), a zgodnie z liberalizmem wolnorynkowym należy odrzucić interwencję państwa w sprawy ekonomiczne, ale uznać interwencję w życie prywatne jednostki w imię moralności i obyczajności (Sadurski, 2000, s. 242). Neoliberalizm jest również utożsamiany z globalnym kapitalizmem, który tworzy „ład instytucjonalny opierający się na milczącym założeniu, że istnieją uniwersalne wzory działań oraz teorie naukowe odwołujące się do utylitaryzmu i indywidualizmu metodologicznego, które stanowią gotową podstawę do sukcesu ekonomicznego” (Woźniak, 2008). Jednakże „błędem jest utożsamianie «liberalizmu» – ustroju opierającego się na zasadzie wolności, w tym i gospodarczej – z kapitalizmem. Gospodarka rynkowa jest pochodną liberalizmu, nie jest jednak tożsama z kapitalizmem, tak samo jak kapitalizm może istnieć bez liberalnej otoczki” (Demiński, 2002).

Neoliberalizm ma swoje źródła w liberalizmie. Aczkolwiek, jak zostanie to wyjaśnione poniżej, jego istota polega na czymś innym i nie można go utożsamiać z liberalizmem jako doktryną filozoficzną. Reprezentowana jest ona między innymi przez Johna Locka i Adama Smitha, których teorie niesłusznie nadużywa się, argumentując w ten sposób znaczenie rozwoju wolnego rynku. W pracy zostaną zaprezentowane różne sposoby rozumienia neoliberalizmu, by ostatecznie określić jego istotę, która jest niezbędną, aby w kolejnych rozdziałach dokonać analizy etycznych aspektów neoliberalizmu oraz wpływu na politykę oświatową i praktykę edukacyjną.

Rozumienie pojęcia neoliberalizm

Eugenia Potulicka (2012) zwraca uwagę na różne rozumienie pojęcia neoliberalizm i przytacza między innymi definicję Naomi Klein, która „uważa neoliberalizm za **ideologię kameleon**” stale zmieniającą swoją nazwę i tożsamość (Klein, 2008, s. 24–25). „Jej zwolennicy określają się jako przedstawiciele ekonomii klasycznej, wolnorynkowej czy jako leseferyści. Prawie na całym świecie nazywana jest «neoliberalizmem», choć często też używa się słowa «**globalizacja**» (co najmniej w odniesieniu do jej trzeciej fazy)” (Potulicka, 2012, s. 1), o której pisze Witold Morawski (2010, s. 152–155). Inne określenia to „neokonserwatyzm” czy Nowa Prawica, lecz łączy je „ten sam trzon [...]”

polityki gospodarczej obejmującej: likwidację sfery publicznej, pełną swobodę działania dla korporacji oraz redukcję wydatków socjalnych do absolutnego minimum” (Klein, 2008, s. 25). N. Klein ideologię neoliberalną określa mianem **korporacjonizmu**⁸ a „jej cel postrzega jako zatarcie granic między światem wielkiego biznesu i kręgami rządowymi. Jedną z jej cech jest stale rosnąca rola agresywnego nadzoru nad społeczeństwem” (Klein, 2008, s. 24–25, 28, por. Potulicka, 2012, s. 1). Neoliberalizm jest określany także jako „**filozofia**, w której istnienie i funkcjonowanie rynku jest cenione samo w sobie, niezależnie od jakichkolwiek wcześniejszych relacji z produkcją dóbr i świadczeniem usług, w której funkcjonowanie rynku i struktur quasi-rynkowych jest postrzegane jako etyka sama w sobie, zdolna do działania jako wskazówka dla wszelkich działań ludzkich i zastępująca wszelkie istniejące wcześniej przekonania etyczne” (P. Treanor, *Neoliberalism: origins, theory, definition*, za: McClennen, 2009).

Neoliberalizm to teoria opisująca funkcjonowanie człowieka w obszarze społecznym, politycznym i gospodarczym, oparte na etycznych i moralnych zasadach, które stoją na straży indywidualnych praw jednostki. Neoliberalowie twierdzą, że tylko poprzez wolny rynek („niewidzialną rękę rynku”), można zapewnić rozwój gospodarczy i jednocześnie rozwiązać problemy społeczne.

Jane Hardy neoliberalizm rozumie jako „zespół instrumentalnych posunięć, które przeobraziły stosunki między państwem, siłą roboczą i rynkami. Tak w Polsce, jak i gdzie indziej, celem jest takie zarządzanie kapitalizmem

⁸ **Korporacjonizm** to system gospodarczych i ekonomicznych działań o zasięgu globalnym nastawiony na cel, jakim jest zysk firmy i wzrost gospodarczy, a mechanizmy to ułatwiające to rywalizacja i konkurencyjność. To system, którego celem jest zatarcie granic między światem wielkiego biznesu a najważniejszymi kręgami rządowymi (N. Klein, *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, Muza, Warszawa 2008, s. 28; por.: E. Potulicka, 2010e, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010e, s. 39). „Wolny rynek”, nieograniczony granicami i dyrektywami państw narodowych, i konkurencja to podstawa ekonomicznego rozwoju korporacji. F. Hayek idealizuje rynek, twierdząc, że dokonuje się na nim wzajemne dostosowywanie się spontanicznych działań jednostek. Dzięki temu w społeczeństwie powstaje system spontanicznego porządku (F. Hayek, *Konstytucja wolności*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2006, s. 166–167). Całkowita wolność rynku stanowi sposób rozwiązywania problemów i kryzysów ludów świata (M. Rothbard, *Egalitaryzm jako bunt przeciw naturze ludzkiej*, Firror Publishing, Warszawa 2009, s. 10), a konkurencja na rynku okazuje się być dla neoliberalów zaletą, a nawet „pierwszą neoliberalną cnotą” (E. Potulicka, *Teoretyczne...*, dz. cyt., s. 48). Tylko jednostka ponosi odpowiedzialność za swoją sytuację i swoje czyny. To zasada, którą R. Nozick wyraził następująco: „od każdego według tego, jak wybiera, każdemu według tego jak jego wybierają” (R. Nozick, *Anarchia, państwo, utopia*, tłum. P. Maciejko, M. Szczubiałka, Aletheia, Warszawa 1999, s. 193). Każdy człowiek jest **przedsiębiorcą** zarządzającym swoim życiem, jest podmiotem ekonomicznym – *homo oeconomicus* – właściciel, który dba o swoje dobra i stara się je pomnażać.

by utrzymać wysoką stopę zysku, podnieść wskaźnik wyzysku w miejscu pracy i zabezpieczyć szeroki wachlarz możliwości akumulowania kapitału. [...] Istnieje kluczowy związek między neoliberalizmem a globalną integracją gospodarczą – w zasadzie nie da się ich od siebie oddzielić” (Hardy, 2010, s. 17).

Neoliberalizm – globalizacja

Globalizacja⁹ i neoliberalizm są często z sobą utożsamiane. Neoliberalizm to **strategia zarządzania** zglobalizowanym światem (Munk, 2009, s. 113). „Globalizacja to także projekty, w tym neoliberalne, które starają się wcielić w życie różne siły ekonomiczno-polityczne” (Morawski, 2010, s. 36). Noblista z 2001 roku – Joseph E. Stiglitz, autor *Globalizacji* (2001), dowodzi, że wiąże się ona z opanowaniem polityki światowej przez wolny rynek. Uchylając się od politycznej kontroli państw, Bank Światowy i Międzynarodowy Fundusz Inwestycyjny stały się ponadnarodowymi instytucjami, które reprezentują idee wolnego rynku i są współczesną formą władzy, o zasięgu globalnym, kontrolującą sferę gospodarczą i dostęp do niej. Ekonomiczne przywództwo stało się sposobem zdobywania władzy politycznej popartej ustawami prawnymi, takimi jak na przykład uznanie praw korporacji jako praw osobowych¹⁰. Think Tanki¹¹ jako niezależne, zwłaszcza finansowo, od władz państwowych instytucje ukierunkowane na działalność badawczą sfery politycznej, społecznej, ekonomicznej stanowią centra, które wywierają znaczący wpływ na państwa i procesy globalizacji (Kaczmarek, 2011). Cechami globalizacji są **inkluzyjność** oraz opozycja **partykularne/universalne**, o której pisze Edmund Wnuk-Lipiński, omawiając fundamentalne antynomie globalizacji. „Wyklucza się ludzi i terytoria” jako „nieistotne z perspektywy dominujących interesów w globalnym kapitalizmie” oraz „realizacja partykularnych interesów przyczynia się do powstania bądź nasilenia zagrożeń o ogólnoświatowym zasięgu, które wymagają rozwiązań

⁹ O procesach globalizacji pisali: jako jeden z pierwszych Roland Robertson, następnie m.in.: Z. Bauman (*Globalizacja*, PIW, Warszawa 2002), E. Wnuk-Lipiński (*Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Znak, Kraków 2004, s. 13, 93, 242), J. Miluska (*Proces globalizacji w sferze demograficzno-antropologicznej, kulturowej i społeczno-psychologicznej a jakość życia człowieka*, „Przegląd Politologiczny” 2007, nr 2, s. 7-8), A. Giddens (*Nowoczesność i tożsamość*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2006, s. 31), G. Ritzer (*Globalization or Nothing*, Sage, London 2004).

¹⁰ Sąd Najwyższy USA, sędzia Morrison White, uznał korporację za osobę w rozumieniu 14. poprawki. Zob.: T. Nace, *Gangsi amerykańki. Współczesne korporacje a demokracja*, Wyd. Literackie „Muza”, Warszawa 2004, s. 31-33.

¹¹ Do najważniejszych Think Tanków można zaliczyć Heritage Foundation (1973) oraz Cato Institute (1977).

globalnych, a rozwiązania są cząstkowe z racji dominacji interesów partykularnych” (Wnuk-Lipiński, 2004, s. 64–67).

Obecnie obserwujemy procesy **globalizacji**, które zmieniają się i ewoluują, dlatego też opisuje się je i definiuje w różny sposób. Krzysztof Przybyszewski pisze o holizacji (całościowaniu), czyli o procesie „tworzenia jednego wielkiego organizmu społeczno-gospodarczo-polityczno-kulturowego w perspektywie całego globu” (Przybyszewski, 2010, s. 200; zob. też Przybyszewski, 2006, s. 113).

Globalizacja (*Globalisierung*) to „procesy, w których następstwie suwerenność państw narodowych podważana jest przez ponadnarodowych aktorów mających określoną władzę, orientację, tożsamość oraz dysponujących sieciami połączeń” (Przybyszewski, 2010, s. 201). Globalizacja może być rozumiana jako „zjawisko dialektyczne, w obrębie którego wydarzenia na jednym biegunie rozsunętej relacji często powodują wystąpienie odmiennych czy wręcz odwrotnych zjawisk na drugim biegunie” (Giddens, 2006, s. 31).

Zdaniem Zygmunta Baumana: „Globalizacja polega, przede wszystkim na nabieraniu przez sieć międzyludzkich zależności wymiarów ogólnoplanetarnych”, a cechą charakterystyczną tego procesu jest „oddzielenie mocy od polityki”. Moc jest rozumiana jako „światowy obieg kapitału i informacji” w przestrzeni „eksterytorialnej” (ponadmiejscowej), „z nierównomiernym rozwojem gospodarki, polityki i kultury (koordynowanych niegdyś w ramach państwa-narodu)” (Bauman, 2011, s. 98). Globalizacja jest postrzegana jako faza gospodarki rynkowej: dominacja świata nad państwem.

Według Anthony’ego Giddensa jest to złożony zespół procesów napędzany różnymi oddziaływaniami politycznymi i gospodarczymi, w wyniku których tworzą się ponadnarodowe systemy i siły, przekształcają się instytucje społeczne i zmienia się charakter suwerenności państw oraz formułuje się nowy indywidualizm (Giddens, 1999, s. 32; Fitoussi, Rosanvallon, 2000, s. 89–90, za: Potulicka, 2010, s. 87).

Witold Morawski pisze o **trzeciej fazie globalizacji**, określając ją jako neoliberalną (Morawski, 2010, s. 98–99), jak i globalną *episteme* (grec. wiedza) (Kumon, Yamanouchi, 2008, s. 270). Jej najważniejszą cechą jest „rewolucja naukowo-techniczna, która dokonuje się we wszystkich dziedzinach: od fizyki poczynając, przez genetykę, do technologii transportu (kontener), a na technologiach informacyjno-komunikacyjnych kończąc” (McLuhan, 2004, za: Morawski, 2010, s. 34).

Tadeusz Buksiński mówi o czwartej fazie globalizacji, inaczej moderności globalnej, jako „epoce nowożytnej, rozpatrywanej pod kątem tworzenia się nowych typów zjawisk, struktur i procesów” lub też uznania ich jako cech typowych dla „społeczeństw moderności”, które „mogą występować rów-

niez poza epoką nowożytną, rozumianą kalendarzowo oraz poza Zachodem. Model moderności posiada więc uniwersalny charakter, ma pewien program normatywny: zbiór dążeń, norm, wartości, kryteriów ocen" (Buksiński, 2001, s. 136).

W tym kontekście dominujący **dyskurs neoliberalny** jest pewnym **programem normatywnym**, czyli zbiorem zasad, norm i wartości o zasięgu globalnym, uniwersalnym. Ulrich Beck nazywa globalizmem (*globalismus*) teorię neoliberalną, która – jak pisze K. Przybyszewski – „asymiluje zmiany dokonujące się we współczesnym świecie, zwłaszcza zmiany mające miejsce w gospodarce” (Beck, 1997, s. 26–29, za: Przybyszewski, 2010, s. 201). **Globalizm** to przekonania i bazujące na nich teorie związane z ideą wolnego rynku oraz z tworzeniem społeczeństwa rynkowego. **Globalność** to równowaga w rozwoju indywidualnym i wspólnotowym, dążenie do solidarności i wzmocnienia więzi międzyludzkiej, to dbanie o wartości wspólne dla wszystkich, które określają istotę człowieczeństwa i wspierają jego rozwój. Globalność (*Globalität*) według U. Becka to „wymiar duchowy, w którym występuje u jednostek poczucie życia w światowym społeczeństwie poprzez dostrzeżenie istnienia wartości ogólnoludzkich, które najczęściej bywają utożsamiane z ideą praw człowieka” (s. 201). Globalność to sposób myślenia i postawa sprzeciwiająca się postrzeganiu społeczeństwa w kategoriach ekonomicznych i gospodarczych oraz tworzeniu wyłącznie rynkowego społeczeństwa, a jednocześnie przyjęcie „odpowiedzialności wobec świata i gatunku ludzkiego, a także przyszłych pokoleń. Globalność to świat wartości, które globalizm i obecna globalizacja – mówiąc językiem Habermasa – próbują skolonizować. Globalność zawiera w sobie potencjalną siłę, która może wpłynąć na zmianę dokonujących się procesów globalizacyjnych w pożądanym, czyli pozytywnym kierunku. W ślad za procesami gospodarczo-ekonomicznymi winny podążać procesy zmierzające do ukonstytuowania się i obowiązywania uniwersalnych wartości” (Przybyszewski, 2010, s. 201–202).

Trochę inne ujęcie procesów globalizacyjnych to **glokalność – globalność**. Pojęcie glokalizacji zostało stworzone dla podkreślenia dwóch nierozzerwalnych wymiarów: lokalnego i globalnego w procesie „koncentracji kapitału i innych skutecznych środków finansowych, także a może przede wszystkim [...] koncentracji swobody poruszania się działania” (Bauman, 2002, s. 85). Glokalizacja jest rozumiana również jako odmiana „kreolizacji”, czyli „procesu przez który kultury lokalne są skolonizowane przez imperialną gospodarkę Mcświata, rewanżując się, kolonizując kolonizatora (Barber, 2000, s. 321). **Glokalizacja** to uniwersalizujący i homogenizujący proces wzajemnej penetracji globalnego i lokalnego (Kempny, 2004; Robertson, 2003): „globalne” wytwarza „lokalne”, a „lokalne” wytwarza „globalne”. Natomiast George Ritzer i Michael Ryan

„charakteryzują globalizację za pomocą dwóch osi. Biegunami jednej jest globalizacja przeciwstawiona globalizacji. Tę ostatnią definiują jako skupienie się na imperialistycznych ambicjach narodów, korporacji, organizacji i ich pragnieniach, ale też na potrzebach narzucenia siebie różnym obszarom geograficznym. Celem jest powiększanie wpływów, władzy i często zysków” (Ritzer, Ryan, 2004, s. 301, za: Morawski, 2010, s. 36). W tym rozumieniu również przez Morawskiego globalizacja jest oceniana negatywnie. Biegunami drugiej osi są „coś” i „nic”, gdzie nic ma wydźwięk negatywny: „społeczna forma, która jest na ogół wymyślona centralnie, kontrolowana i uboga, jeśli chodzi o charakterystyczne treści” (s. 299). Globalizacja, poszerzając macdonaldyzację, tworzy „chłam” (owe „nic”), który nie ma cech indywidualnych (Ritzer, 2007, A8). Pozytywny aspekt globalizacji to globalność oraz „coś” jako „społeczna forma, która jest lokalnie wymyślona, kontrolowana i bogata, jeśli chodzi o swoje treści” (Morawski, 2010, s. 36–37).

Neoliberalizm jako teoria

Neoliberalizm charakteryzowany jest przez pryzmat następujących teorii: **monetaryzmu, teorii transakcji społecznych, teorii kapitału ludzkiego, teorii publicznego wyboru, teorii agencji, teorii kosztów transakcyjnych**. Działania zgodne z myślą neoliberalną, które są zauważalne w polityce edukacyjnej w kraju i na świecie, często są uzasadniane wymienionymi powyżej teoriami (więcej w rozdz. 2) (Potulicka, 2012).

W monetaryzmie¹² zapewnianie ekonomicznej samostabilizacji jest podstawą polityki gospodarczej państwa, polityki „twardego pieniądza” ze ściśle określonymi wytycznymi ekonomicznymi. Neoliberalowie przyjmują jako naturalny efekt występowanie ostrych nierówności między małą grupą zamożnych a znacznie większą grupą ludzi żyjących na pograniczu ubóstwa czy „naturalnego bezrobocia” (przedstawiciele: Milton Friedman, Margaret Thatcher, Friedrich August von Hayek).

Teoria kapitału ludzkiego¹³, ściśle powiązana z edukacją, wyjaśnia mechanizmy nierówności w zarobkach jako skutek różnic w wydajności pracy.

¹² Monetaryzm – głównymi przedstawicielami tego nurtu w ekonomii są: Milton Friedman (jego ilościowa teoria pieniądza), Anna Schwartz, Karl Brunner, Allan Meltzer, David Laidler, Michael Parkin i Alan Walters; jest to szkoła myśli ekonomicznej zajmująca się badaniem wpływu polityki pieniężnej państwa na dochód narodowy. Zob.: M. Friedman, A. Schwartz, *A Monetary History of The United States, 1867–1960*, Princeton University Press, Princeton 1963.

¹³ Zobacz charakterystyka teorii w: *Encyklopedia zarządzania*, utworzona przez pracowników i studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Uniwersytetu Jagiellońskiego i innych uczelni, <http://mfiles.pl/pl/index.php/Kapitał_ludzki> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

Edukacja i doskonalenie zawodowe odgrywają ważną rolę, ponieważ zakłada się, że wyższe kwalifikacje i specjalizacje zawodowe wpływają na wydajność pracy, jej lepszą efektywność, która z kolei warunkuje wyższe zarobki, które rosną również z wiekiem i stażem zawodowym. Zakłada się, że ludzie z najwyższym wykształceniem zarabiają więcej¹⁴. Tym samym rośnie ekonomiczna wartość uzyskiwanych dyplomów. Jednakże nie zawsze tak się dzieje. Przykładem są neoliberalne transformacje w polityce oświatowej, o których będzie mowa w następnych rozdziałach. Jednocześnie zaskakujące jest to, że uruchamia się proces odmiennego niż dotychczas wartościowania edukacji i celów kształcenia ogólnego w porównaniu z uzawodowionym kształceniem o wąskich kwalifikacjach (zob. podrozdz. 2.6).

W teorii publicznego wyboru są zastosowane zasady monetaryzmu oraz analizy ekonomii neoklasycznej do sytuacji nierynkowych, polityki, spraw publicznych i społecznych. Jej dwa podstawowe założenia to: maksymalizacja indywidualnej przydatności i metodologiczny indywidualizm (przedstawiciele: James Buchanan, Henry Simon). Pierwsze z nich oznacza, że: „Ekonomia – zdaniem twórców tej teorii – rozwiązuje kompleksowe problemy zakładając tak mało, jak to jest możliwe o motywacji aktorów. Wielką zaletą metody ekonomicznej jest używanie modelu działań ludzkich, który jest wolny od założeń o wartościach, od norm kulturowych” (Potulicka, 2012, s. 5). Drugie założenie mówi o tym, iż „tylko jednostka może podejmować decyzje, a decyzje kolektywne traktowane są jako zagregowane decyzje jednostek” (Potulicka, 2012, s. 5). Eugenia Potulicka przytacza twierdzenie charakteryzujące tę teorię: „społeczeństwo nie istnieje, ponieważ jest zredukowane do jednostek”. Dalej autorka wskazuje, że „teoria publicznego wyboru – paradoks – traktuje wagę kategorii jednostki jako podstawy całej tej teorii” (Potulicka, 2012, s. 4) (zob. o wyborze rodziców w podrozdz. 2.3 i 3.5).

Teoria agencji, szeroko wykorzystywana przez kraje OECD, zakłada „rządzenie bez rządu”, czyli osłabienie roli państw narodowych i jednocześnie wzmocnienie procesów globalizacyjnych, a przede wszystkim wykorzystywanie sił agencji światowych, takich jak: Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, OECD czy GATT. Postulowane jest utrzymywanie hierarchii pracowniczej i umów kontraktowych (zob. podrozdz. 2.5).

¹⁴ Zob.: D. Kopycińska (red.), *Kapitał ludzki jako czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego*, Wyd. Uniw. Szczecińskiego, Szczecin 2006; *Program operacyjny: kapitał ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia, 2007–2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006, <<http://bip.mrr.gov.pl/Narodowa%20Strategia%20Spojnosci/Documents/d1a670853e8641569ee2adfbadbef63ePOKapitałLudzki291106.pdf>>; M. Niklewicz-Pijaczyńska, M. Wachowska, *Wiedza – Kapitał ludzki – Innowacje*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław 2012, <<http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/36265>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

Teoria transakcji społecznych i analogiczna do niej ekonomiczna teoria kosztów transakcyjnych¹⁵, mocno akcentująca znaczenie efektywności w działaniach jednostki, są ściśle związane z teoriami wyboru publicznego i agencji, podstawową jednostką analityczną jest transakcja (wymiana). W ekonomii kosztów transakcyjnych mówi się o szeroko rozumianych kosztach zarządzania. Waclaw Stankiewicz podaje, że koszty transakcyjne są „częścią łącznych kosztów funkcjonowania systemu społeczno-gospodarczego, która obejmuje nakłady zasobów ponoszone w trakcie zawierania i realizacji wszystkich typów transakcji” (2007, s. 170). Koszty transakcyjne to koszty rynkowe, menedżerskie i publiczne¹⁶ (więcej w podrozdz. 2.6 oraz 2.8).

Mechanizmy i prawidłowości funkcjonowania człowieka jako istoty biologicznej, rozumnej i społecznej, najnowsze doniesienia z zakresu neurobiologii i kognitywistyki są podstawą opracowywania strategii oraz sposobów działania w marketingu i w ekonomii korporacyjnej. Tak jak inne zasady i strategie rynkowe również i te są stosowane oraz wykorzystywane w zarządzaniu „kapitałem ludzkim” do osiągnięcia wymiernych ekonomicznie celów. W neoliberalizmie umiejętność ta jest ceniona i określana jako przedsiębiorcze i efektywne działanie (zob. więcej w podrozdz. 1.1 i 1.3).

Neoliberalizm jako ideologia

Neoliberalizm opisywany za pomocą powyżej wymienionych teorii jawi się jako teoria względem nich nadrzędna, o ściśle sprecyzowanym celu, jakim jest rozwój ekonomii i rynku oraz obecność mechanizmów wolnorynkowych we wszystkich sferach życia publicznego, również w edukacji – i to w skali

¹⁵ Zob.: J. Wallis, *Measuring the Transactions Sector in the American Economy*, [w:] S. Engerman, R. Gallman (red.), *Long Term factors in American Economic Growth*, Univ. of Chicago Press, Chicago 1986.

R. Coase, *The Firm, The Market and the law*, Univ. of Chicago Press, Chicago-London 1990; W. Stankiewicz, *Ekonomia instytucjonalna – zarys wykładu*, Wyd. Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu, Administracji i Nauk Komputerowych, Warszawa 2007, s. 179–184; Z. Staniek, *Uwarunkowania i wyznaczniki efektywności systemu instytucjonalnego*, [w:] W. Pachó (red.), *Szkice ze współczesnej teorii ekonomii*, SGH, Warszawa 2005, s. 25–26.

¹⁶ Zob. więcej w: Z. Staniek, *Uwarunkowania i wyznaczniki efektywności systemu instytucjonalnego*, [w:] W. Pachó (red. nauk.), *Szkice ze współczesnej teorii ekonomii*, SGH, Warszawa 2005. Prowadzony jest międzynarodowy rejestr kosztów transakcyjnych podający ich rozmiar. Są to tzw. rankingi „Doing Business” Banku Światowego i „Index of Economic Freedom”. Raporty „Doing Business”, czyli analizy regulacji gospodarczych w większości krajów świata są publikowane od 2003 r. Dotyczą m.in.: działalności gospodarczej, zatrudniania i zwalniania pracowników, rejestracji prawa własności, ochrony inwestorów, kwestii podatkowych; zob. np. World Bank, *Doing Business: 2012*, <<http://www.doingbusiness.org/reports/global-reports/doing-business-2012>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

globalnej. E. Potulicka zwraca uwagę na istotną kwestię, iż teorie rynkowe formułowane jako „teoria pozytywna – wyjaśniająca jak świat funkcjonuje”, mają mocne podstawy empiryczne. Jeżeli jednak teorie rynkowe formułowane są „jako teoria normatywna – wyjaśniająca jak świat powinien funkcjonować”, wówczas trudno je zweryfikować i mogą „łatwo się przekształcić w ideologię” (Smith, 2003, s. 16, za: Potulicka, 2012, s. 2). Zatem neoliberalizm może być rozumiany jako **teoria** pozytywna, odwołująca się do wymienionych teorii ekonomiczno-społecznych i rynkowych, mająca swe empiryczne uzasadnienie. Może też być określany jako teoria normatywna, a jeśli nie jest odwzorowana w praktyce życia publicznego, wówczas jest „**ideologią** służącą interesom grupowym” (Smith, 2003, s. 16, za: Potulicka, 2012, s. 2). Henry Giroux, amerykański pedagog, profesor Harvardu w Stanach Zjednoczonych, zwolennik pedagogiki myśli krytycznej, uznaje **neoliberalizm** za najbardziej niebezpieczną ideologię naszych czasów, silnie obecną we współczesnej kulturze, która jest opisywana językiem komercjalizacji, prywatyzacji i wolnego rynku.

Przedstawione różne rozumienia neoliberalizmu jako: teorii rynkowej, globalizacji, korporacjonizmu czy ideologii mają jednak część wspólną, która pozwala ostatecznie ustalić, czym jest neoliberalizm. Neoliberalizm to teoria odwołująca się do założeń liberalnych, teorii ekonomiczno-społecznych i teorii wolnorynkowej, mająca swoje realne odzwierciedlenie w: globalnej polityce, gospodarce, kulturze i edukacji. Zawiera w sobie elementy odnoszące się do różnych ekonomiczno-społecznych ujęć teoretycznych (monetaryzm, teoria transakcji społecznych, teoria kapitału ludzkiego, teoria publicznego wyboru, teoria agencji, teoria kosztów transakcyjnych) oraz wykorzystuje wiedzę o naturze człowieka i mechanizmach kształtujących jego sposób egzystencji we współczesnym świecie, opierając się na doniesieniach z zakresu neurobiologii i kognitywistyki. Neoliberalizm jest ideologią globalnego kapitału i ekonomii wolnorynkowej, ponieważ pozytywne i normatywne założenia teorii wolnorynkowej, zwłaszcza te normatywne, przeczą rzeczywistości i doświadczeniom wielu ludzi na świecie. Ten sposób rozumienia neoliberalizmu jako **teorii**, która odwołuje się **do założeń liberalnych**, do wybranych **teorii ekonomiczno-społecznych**, a zwłaszcza do **teorii wolnorynkowej** oraz rozumienia neoliberalizmu jako **ideologii**¹⁷, będzie przyjęty za obowiązujący w niniejszych rozważaniach.

Dlaczego neoliberalizm ma być rozpatrywany w kontekście etyki, wartości i cnót? Jaką wizję jednostki i społeczeństwa implikują neoliberalne transformacje? Doświadczenia większości ludzi na świecie, zwłaszcza krajów za-

¹⁷ Rozumienie pojęcia – ideologia (P. Sztompka, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 296) – cytowane jest już na s. 7 tej publikacji.

chodnich¹⁸, cechują się pewnym podobieństwem wynikającym z procesów globalizacyjnych, z wszechobecnej kultury masowej i konsumpcyjnego stylu życia, jakie niesie z sobą rozwój gospodarki w wyniku niebywale szybkiego i intensywnego rozwoju nauki, technologii informacyjnej i komunikacyjnej w perspektywie historii cywilizacji. Polska rzeczywistość i jej historia po roku 1989 zmieniła się i nadal się zmienia. Trzecia fala globalizacji, określana jako neoliberalna (Morawski, 2010, s. 89), bezpośrednio i dość namacalnie zmienia funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, wizja neoliberalnego człowieka powoli staje się rzeczywistością.

Edukacja w kontekście neoliberalizmu

Przeobrażenia w polityce oświatowej wielu krajów, w tym również Polski, świadczą, iż procesy globalizacji – neoliberalizm i jego etyczne aspekty zmieniają **etos współczesnej szkoły**. Wartości neoliberalne i konsumpcyjny styl życia coraz intensywniej ujawniają się w postawach i zachowaniu nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Z tego też powodu warto podjąć krytyczny dyskurs neoliberalnych transformacji i ich wpływu na system wartości współczesnego człowieka oraz na politykę oświatową, na sferę zinstytucjonalizowanej edukacji, zwłaszcza w zakresie edukacji etycznej. Zrozumienie i wyjaśnienie tego, w jaki sposób rzeczywistość szkolna odzwierciedla te neoliberalne tendencje, może być znaczącym krokiem ku zwiększeniu świadomego zaangażowania tych, którzy są odpowiedzialni za jakość procesu kształcenia oraz tych, którym zależy na jasnym wytyczeniu sensorycznych, zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa, celów rozwojowych oraz efektywnym podążaniu ku nim.

Badania własne, przeprowadzone metodą ankiety sondażowej oraz wywiadu w drugiej połowie 2012 roku, wskazują na istotne zmiany w funkcjonowaniu **nauczycieli i ich uczniów**, które odnoszą się do wartości neoliberalnych i etyki neoliberalizmu. Wyniki tych badań, znaczące dla problematyki etycznych aspektów neoliberalizmu i edukacji etycznej, zostaną zaprezentowane w niniejszej publikacji. Jednakże ich szczegółowe opracowanie, nazbyt obszerne, by je tu zamieścić, znajduje się w oddzielnym opracowaniu autorki – pt. *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku* (2013) – jako uzupełnienie i rozszerzenie omawianych poniżej kwestii z uwzględnieniem problemów nauczania etyki w polskiej szkole.

Etyczne przesłanki neoliberalizmu odnoszą się do preferowania przede wszystkim wartości, jaką jest wolność, a zwłaszcza wolność indywidualna, rozumiana jako możliwość podejmowania samodzielnych decyzji i działań

¹⁸ Zob.: R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, WAIp, Warszawa 2008.

zgodnie z ideą wolnego rynku. Polityka oświatowa ma również być polityką wolnorynkową. W kontekście jednostki i społeczeństwa cel edukacji jest zdecydowanie skierowany na pojedyncze, indywidualne podmioty, które są postrzegane przez pryzmat ekonomii i rynku. Społeczeństwo jest ważne, jeśli spełnia odpowiednią funkcję w globalnej gospodarce jako jednorodny organizm produkcyjny lub konsumpcyjny. Podobnie jak państwo szkoła coraz częściej funkcjonuje według praw rynku, dostosowując się do potrzeb i życzeń swoich klientów, czyli uczniów i ich rodziców. **Szkoła** jest środowiskiem, w którym coraz rzadziej naucza się i uczy, a coraz częściej jest miejscem, gdzie świadczy się **usługi edukacyjne**. Podobnie jak w procesie transakcji rynkowych dąży się do wolności ekonomicznej i swobody działania w osiągnięciu indywidualnych sukcesów oraz zysków, tak też w polityce oświatowej argumentuje się reformy i zmiany w funkcjonowaniu szkół, a zwłaszcza ich prywatyzację, dążeniem do zapewnienia uczniom i ich rodzicom wolnego wyboru indywidualnej „kariery” edukacyjnej. Jednakże ta postulowana edukacyjna wolność i wolny wybór okazują się niedostępne dla większości młodych ludzi przede wszystkim z powodu niedostatecznych zasobów finansowych i/lub kulturowych ich rodziców. Dla pozostałej mniejszości, czyli tej bardziej zamożnej, wolność sprowadza się do wyboru szkoły i jej programu edukacyjnego spośród oferowanych na rynku oświatowym. Tymczasem nasiloną kontrolą w postaci testów i standardów kształcenia paradoksalnie tę wolność wszystkim zabiera.

Efektywność i przedsiębiorczość, umiejętność zarządzania „kapitałem ludzkim” są w neoliberalizmie cenione i bywają określane jako cnoty. W edukacji szkolnej liczy się jej wynik, czyli poziom wiedzy i umiejętności ucznia, sprawdzany na drodze testowalności i egzaminów zewnętrznych. Im lepszy wynik i w im „lepszey” (zgodnie z międzyszkolnym rankingiem wyników nauczania) szkole osiągnięty, tym bardziej młody człowiek może szcycić się swoją efektywnością, przedsiębiorczością w zarządzaniu własnym „kapitałem ludzkim”. Odpowiedzialność indywidualna jest kolejnym ważnym aspektem etycznym neoliberalizmu, w którym zdecydowanie lansowane są wolność samostanowienia i indywidualne prawa do własności dóbr materialnych. Odpowiedzialność za sukces edukacyjny lub porażkę spoczywa na jednostce, tak jak dbałość o własność prywatną i prosperity zależą od starań właściciela dóbr. Odpowiedzialność nauczyciela odnosi się do jakości świadczonych usług, w tym przede wszystkim do umiejętnego organizowania środowiska wychowawczego. Jednocześnie odpowiada on za efekty pracy zgodnie z ogólnie (centralnie) wydanymi dyrektywami. Oznacza to między innymi konieczność podporządkowania się regułom centralnego zarządzania edukacją: zarządzania „kapitałem ludzkim” zgodnie z ideą „społeczeństwa wiedzy”. W szkołach lansuje się mechanizmy rynkowe: rywalizację i konku-

rencję, czego specyficznym przejawem jest testowanie wyników kształcenia i ranking najlepszych osiągnięć, tych indywidualnych, jak i tych międzyszkolnych. Tak rozumiana odpowiedzialność i efektywność w „karierze szkolnej” implikuje sposób tłumaczenia idei sprawiedliwości społecznej. Usprawiedliwia nierówności między uczniami w ich procesie socjalizacji do odpowiedniej pozycji szkolnej, a później zawodowej, jak i społecznej.

Dyskurs – Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD)

Teoria dyskursu¹⁹ została zastosowana do analizy wpływu transformacji neoliberalnych i przemian wolnorynkowych na etyczne aspekty życia społecznego i politycznego, ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli i ich uczniów oraz obszaru edukacji etycznej w szkole, jak i polityki oświatowej w tym zakresie. Przedmiotem zainteresowań badawczych są **wartości, jakie promuje dyskurs neoliberalny i wolny rynek** oraz to, w jakim stopniu owe wartości neoliberalne są obecne w funkcjonowaniu nauczycieli i ich uczniów w sferze życia publicznego, jaką jest szkoła. Przyjmuje się główne założenie o istotnym stopniu nasilenia tendencji neoliberalnych w życiu poszczególnych jednostek ludzkich oraz w życiu publicznym, ze szczególnym skoncentrowaniem uwagi na edukacji szkolnej, a zwłaszcza jej etycznym wymiarze w całokształcie oddziaływań szkoły, jak i w ramach przedmiotu etyka. Po pierwsze zakłada się, że wpływ transformacji neoliberalnych jest istotny i zauważalny w indywidualnym wymiarze funkcjonowania współczesnego człowieka – w uznawaniu tego, co jest dla poszczególnych jednostek ważne i cenione. Zakłada się, że współczesny człowiek coraz bardziej w życiu kieruje się wartościami promowanymi przez neoliberalizm. A zatem pytania badawcze brzmią następująco: (1) Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu nauczyciele przejawiają wartości neoliberalne? (2) Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu uczniowie, w opinii badanych nauczycieli, przejawiają wartości neoliberalne? (3) Jakie wartości neoliberalne pojawiają się najczęściej wśród uczniów, a jakie wśród nauczycieli? Po drugie przyjmuje się założenie o istotnym wpływie neoliberalizmu na politykę oświatową oraz codzienne życie szkoły. Zastosowanie krytycznej analizy dyskur-

¹⁹ **Dyskursywność** jest rozumiana jako „horyzont wyznaczający granice praktyk znaczeniowych i zbiorów znaczących różnic”. Wymaga przyjęcia założenia, że „zawsze istniejemy w **obrębie świata** znaczących praktyk i przedmiotów” (D. Howarth, dz. cyt., s. 24). **Analiza dyskursu** według D. Howartha odnosi się do „procesu analizowania praktyk znaczeniowych jako form dyskursywnych” (tamże, s. 25). Materiałami badawczymi są „różne rodzaje językowych i pozajęzykowych materiałów – przemówień, raportów, manifestów, zdarzeń historycznych, wywiadów, programów działań politycznych, idei, a nawet organizacji i instytucji – uznane za «tekst» lub «pismo», umożliwiające podmiotom doświadczenie świata przedmiotów, słów i praktyk” (tamże, s. 25).

su pozwala na ukazanie analogii między systemem językowym stosowanym przez zwolenników neoliberalizmu a systemem społecznym odzwierciedlonym w codziennym życiu szkoły. „Dzięki tej analogii w analizach społecznych i politycznych można skutecznie wykorzystać narzędzia stosowane do analizy języka” (Howarth, 2008, s. 30). Teoria **dyskursu** nie jest więc ujmowana wąsko jako tekst pisany czy wypowiedź ustna, lecz jako model interpretacji i oceny zjawisk empirycznych. Zawiera różne strategie i techniki prowadzenia analizy dyskursu – dokumenty oświatowe, programy nauczania, podręczniki i inne pisemne wytwory myśli ludzkiej.

Biorąc pod uwagę to, co strukturaliści teorii dyskursu (Ferdinand de Saussure i jego następcy: Claude Levi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser i Roland Barthes) uważają istotą tego typu badań, jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jak systemy znaków wytwarzają sensy i znaczenia? Jednakże, jak się okazuje, nie jest zawsze tak, że słowa i język odzwierciedlają świat przedmiotów. Dlatego też zastosowana w niniejszej pracy **krytyczna analiza dyskursu**²⁰ wymaga tego, aby zostały sprecyzowane i omówione **mity społeczne**, jakie pojawiły się w wyniku neoliberalnych oddziaływań. Przedmiotem zainteresowania jest również proces kształtowania się **wizji współczesnego człowieka i rozumienia istoty człowieczeństwa** pod wpływem **globalizacyjnych zmian wolnorynkowych** oraz za pośrednictwem języka używanego w neoliberalizmie. Przedstawione zostaną także wybrane cechy typowe dla **współczesnych relacji międzyludzkich** ze szczególnym uwzględnieniem obszaru edukacji szkolnej, których podłoże stanowią **wartości neoliberalne** uznawane przez poszczególne osoby. Ponadto zostaną wskazane **kody symboliczne**, które odnoszą się do **wartości promowanych w neoliberalizmie** i które nadają specyficzny sens życiu człowieka w XXI wieku.

²⁰ **Krytyczna analiza dyskursu** – autorstwa Normana Fairclougha i Ruth Wodak – zakłada, że znaczenie i rozumienie odgrywają kluczową rolę w wyjaśnianiu świata społecznego (A. Giddens, *Nowoczesność...*, dz. cyt.). „Działanie i samoświadomość jednostek przyczyniają się zarówno do reprodukcji, jak i do przekształcania stosunków społecznych” (D. Howarth, dz. cyt., s. 17). Według Fairclougha występuje „dualność struktury społecznej i działania” oraz „istnieje wzajemnie konstytutywny związek między dyskursami a systemami społecznymi, w którym te pierwsze funkcjonują. Celem analizy krytycznej dyskursu jest badanie tej dialektycznej relacji i ujawnianie mechanizmów, za pomocą których język i znaczenie są wykorzystywane przez władzę, by zwozić i wyzyskiwać rządzonych” (N. Fairclough, *New Labour, New Language?*, Routledge, London 2000, cyt. za: D. Howarth, dz. cyt., s. 17). Zakres analizy dyskursu jako semiotycznego wymiaru praktyki społecznej zostaje rozszerzony i obejmuje praktyki oraz elementy niedyskursywne, a także analizę tekstów i wypowiedzi politycznych oraz kontekstów, w których one powstają (N. Fairclough, *New Labour...*, dz. cyt., s. 25, za: D. Howarth, dz. cyt., s. 22). D. Howarth przyjmuje (za: E. Lacluan, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji i TWP, Wrocław 2003), że „zasięg analizy dyskursu zostaje rozciągnięty na wszystkie praktyki społeczne. W rezultacie dyskursy i praktyki dyskursywne stają się synonimami systemów stosunków społecznych” (D. Howarth, dz. cyt., s. 23).

Jednym z **głównych celów** teorii dyskursu jest **odkrywanie sposobu rozumienia wartości**, ich hierarchii i znaczeń tych wartości dla praktyki edukacyjnej w kontekście neoliberalnych transformacji. Innymi słowy, celem jest określenie **intensywności występowania i promowania wartości neoliberalnych w polityce oświatowej** oraz określenie zakresu **utożsamiania się nauczycieli i uczniów z neoliberalnym systemem znaczeń**, jak i **powodów** tego utożsamiania się. Krytyczna analiza dyskursu poprzez opis, zrozumienie i interpretację rzeczywistości zmierza ku wyjaśnieniu następującej kwestii: W jakich warunkach i dlaczego dochodzi do dominacji neoliberalizmu i nasilającej się tendencji do przejawiania wartości neoliberalnych w codziennym życiu? Zgodnie z tym, co uważa D. Howarth, celem analizy dyskursu jest „ujawnienie kamuflażu i zaproponowanie rozwiązań alternatywnych o charakterze emancypacyjnym” (Howarth, 2008, s. 16). **Cel analizy dyskursu to: opis, pogłębienie rozumienia i wyjaśnienia** przemian w systemie edukacji oraz w mentalności nauczycieli i ich uczniów w wyniku wolnorynkowych oddziaływań. Innym istotnym celem jest **interpretacja i ocena** tychże przemian w kontekście zinstytucjonalizowanej edukacji i codziennego funkcjonowania nauczycieli oraz uczniów. Przyjmuje się także, zgodnie z poglądem Dawida Howartha, pojęcie dyskursu jako ewentualny „ideologiczny system znaczeń, który kamufluje i naturalizuje nierówności w dostępie do władzy i zasobów”. Wobec tego celem analizy dyskursu jest „ujawnienie tego kamuflażu i zaproponowanie rozwiązań alternatywnych o charakterze emancypacyjnym” (Howarth, 2008, s. 16). Niemniej jednak nadrzędnym celem empirycznych badań wynikających z teorii dyskursu jest przedstawienie **autorskiej interpretacji wpływu neoliberalizmu na system wartości jednostki i politykę edukacyjną w szkole, a zwłaszcza na edukację etyczną**. Wypracowanie tego **nowego sposobu rozumienia i interpretacji zjawisk społecznych oraz politycznych, przemian w sferze wartości** w czasach trzeciej fali globalizacji jest jednocześnie krokiem ku tworzeniu podstaw do dalszych badań empirycznych w obszarze polityki oświatowej oraz edukacji etycznej jako ważnej sfery życia publicznego, która wymaga konstruktywnej krytyki prowadzącej do rozszerzania świadomości siebie i innych oraz społecznego i politycznego zaangażowania.

Obszar badań dotyczy neoliberalnych praktyk hegemonicznych, w wyniku których następuje wytwarzanie społecznych mitów oraz zbiorowej reprezentacji wartości, które są lansowane w neoliberalizmie. Konflikty społeczne, jakie powstają w wyniku globalizacji i oddziaływań wolnorynkowych, odgrywają znaczącą rolę w konstytuowaniu się tożsamości i struktury społecznej oraz wytyczają granice między bogatą, nieliczną, częścią społeczeństwa a tą znacznie większą, ale ubogą. Edukacja szkolna, w tym edukacja etyczna,

rozumiana jako całokształt oddziaływań szkoły, wydaje się jednym z ważnych środków służących neoliberalnym celom, jak i wyrazem transformacji neoliberalnych.

Przyjmuje się założenie, iż w dyskursie neoliberalnym promuje się określone wartości i ich sposób rozumienia. Są to przede wszystkim: wolność indywidualna rozumiana jako prawo do samostanowienia i własności materialnej, odpowiedzialność indywidualna, równość każdego człowieka wobec prawa oraz racjonalność ekonomiczna. Jednocześnie obserwowalne są neoliberalne praktyki wolnorynkowe odsłaniające mity neoliberalizmu. Efekty neoliberalnych transformacji wzbudzają coraz większy globalny niepokój i bunt przeciwko drastycznie pogarszającej się jakości życia większości społeczeństw. Idee neoliberalne oraz sposób artykulacji wartości – tak zwaną nowomowę neoliberalną – można uznać za zjawisko ideologiczne. Jest ono obserwowalne zarówno w polityce oświatowej, jak i w życiu publicznym. Zatem warto zapytać: **Jaka jest różnica pomiędzy rzeczywistym światem społecznym a jego neoliberalną dyskursywną reprezentacją?** Jakie są doświadczenia różnych warstw społecznych i jak są one przedstawiane lub interpretowane przez zwolenników neoliberalizmu w różnych obszarach życia publicznego, a zwłaszcza edukacji szkolnej?

Neoliberalne, wolnorynkowe siły wpływają na politykę w skali świata, również na politykę oświatową. System szkolny jest istotnym celem oddziaływań neoliberalnych, ponieważ edukacja stanowiła i nadal stanowi wartość. Jest też jest środkiem do sprawowania władzy i kontroli nad samym sobą, nad jednostką i jej otoczeniem oraz sposobem pomnażania materialnych i niematerialnych zasobów. Czas, by przyjrzeć się tym zmianom, opisać i nazwać je – dokonać krytycznej **analizy dyskursu neoliberalnego i jego etycznych skutków w obszarze edukacji, szczególnie zaś edukacji etycznej** po to, by świadomie podjąć decyzję o podążaniu w całkowitej zgodności z neoliberalnymi wytycznymi i celami lub wręcz przeciwnie – zaproponować alternatywną drogę rozwoju dla jednostki i społeczeństwa, dla lokalnej społeczności i dla społeczności świata bądź też obrać pośrednie podejście poprzez analizę oraz przyjęcie pozytywnych aspektów neoliberalizmu, a także połączenie ich z innymi alternatywnymi wizjami rozwoju jednostki i społeczeństwa. Które z tych rozwiązań okaże się dobre zarówno dla jednostki, jak i dla szeroko rozumianego społeczeństwa – społeczności lokalnej i globalnej? Im szybciej uzyskamy teoretyczną jasność odpowiedzi na tak postawione pytanie, tym większa jest szansa, by ustalić strategię dla polityki oświatowej, a następnie sprawnie i efektywnie rozpocząć jej realizację.

Wszystkie wyróżnienia tekstu pismem półgrubym pochodzą od autorki pracy.

(Nie)etyczne aspekty neoliberalizmu

Etyczne aspekty neoliberalizmu

Jakie wartości promuje neoliberalizm? Czym charakteryzuje się etyka neoliberalna? Jaki wzór człowieka promuje? Czy współczesna kultura odzwierciedla myśl neoliberalną? Jakie konsekwencje wynikają z etycznych przesłanek neoliberalizmu dla etycznego funkcjonowania jednostki, dla codziennej egzystencji człowieka? Podjęcie krytycznego dyskursu w celu znalezienia odpowiedzi na te pytania stanowi podstawę do dalszych rozważań nad problemami z zakresu polityki oświatowej i edukacji etycznej we współczesnej szkole.

Zanim zostaną omówione etyczne aspekty neoliberalizmu, poniżej przedstawiono zarys wartości w liberalizmie, na które powołują się również zwolennicy neoliberalizmu, jednakże dla nich rozumienie i interpretacja tych wartości są już odmienne. Podobnie jak we *Wprowadzeniu* w rozdziale tym zaznaczono podobieństwa i różnice w rozumieniu pojęć „liberalizm” i „neoliberalizm”, tak teraz zostaną zarysowane podobieństwa i różnice między liberalizmem a neoliberalizmem odnośnie kluczowych wartości i ich interpretacji. W dalszej kolejności omówiono wartości promowane w neoliberalizmie oraz znaczenie etycznych aspektów neoliberalizmu dla jakości życia jednostki we współczesnym świecie oraz dla kształtu współczesnej kultury i społeczeństwa.

Globalizacja, następująca w szybkim tempie przeobrażenia natury ekonomicznej i gospodarczej, technologicznej, komunikacyjnej oraz kulturowej prowokują do namysłu nad podstawami współczesnej etyki, uwzględniającej problematykę międzynarodową, w tym istotne kwestie dla nowego modelu tożsamości obywateli świata (model inkluzywny), a nie tylko do państw narodowych (model ekskluzywny)²¹.

²¹ Por.: H. Schudy, *Etyka uniwersalistyczna a zasada międzynarodowej i międzypokoleniowej sprawiedliwości*, „Edukacja Etyczna” 2011, nr 2, <<http://edukacjaetyczna.pl>> [data weryfikacji URL:

Etykę – refleksję filozoficzną nad wartościami – z uwagi na jej doniosłe funkcje praktyczne można uznać niejako za depozytariuszkę instynktu samozachowawczego człowieka, gdyż zawiera wskazania, dotyczące tego, jak społecznie przetrwać (Nowak, 2011, s. 46).

Idea uzasadniania określa status etyki jako filozofii moralnej,

natomiast

[...] stosunek etyki do moralności można ująć jako kwartet powiązanych ze sobą zadań, tj. analizy, krytyki, konstrukcji oraz pragmatyki moralnej²² (Leśniewska, 2011, s. 228).

Ludzkość jest przesiąknięta moralnością, nieustannym wartościowaniem²³, a uznawane wartości i zgodne z nimi ocenianie stanowią konstytutywną cechę każdego człowieka i tym samym życia społecznego.

Liberalizm jako koncepcja teoretyczna i światopoglądowa przyjmuje za podstawę i punkt wyjścia do rozważań nad jednostką i społeczeństwem wolność oraz indywidualistyczną koncepcję człowieka. Organizacja społeczeństwa i państwa powinna gwarantować jednostce wolność w życiu społecznym, w działalności politycznej (liberalizm polityczny) i ekonomicznej (liberalizm ekonomiczny). Liberalna postawa cechuje się poszanowaniem wolności każdego człowieka, a także otwartością i tolerancją wobec różnorodności poglądów, zachowań i stylów życia. Jest przeciwstawna dogmatyzmowi, fanatyzmowi, autorytaryzmowi (Dziubka i in., 2008, s. 134). Według tej koncepcji wszyscy ludzie są równi wobec praw, a zwłaszcza prawa do życia,

23.02.2013]. Zob.: B. Parekh, *A New Politics of Identity*, Palgrave Macmillan, New York 2008, s. 243; S. Benhabib, *Another cosmopolitanism*, Oxford Univ. Press, Oxford–New York 2006.

²² Cztery zadania etyki: 1. **Analiza** oznacza rekonstrukcję i wyjaśnienie pojęć, sposobów argumentacji, metod uzasadniania i rozumowania w celu uzyskania przejrzystości i zrozumiałości dyskursu. 2. **Krytyka** – pojęć, sądów oraz ich uzasadnień za pomocą kryteriów i standardów kognitywnych, na przykład niesprzeczność i jasność. 3. **Konstrukcja** – polega na sformułowaniu i uzasadnianiu poszczególnych twierdzeń normatywnych oraz rozwinięciu propozycji rozwiązania konkretnych problemów i dylematów. 4. „**Pragmatyczne zadanie etyki** wymaga jej współpracy z innymi dyscyplinami, takimi jak psychologia, socjologia czy pedagogika”. A. Leśniewska podkreśla, że „w odniesieniu do problemu uzasadniania jako centralnego dla filozofii moralnej, rozróżnienie tych poziomów jest niezmiernie ważne. Na poziomie normatywnym poszukujemy i formułujemy normy etycznie słusznego działania, które gotowi jesteśmy wesprzeć stosownymi, racjonalnymi argumentami. Na poziomie metaetycznym pytamy o status poznawczy takich norm oraz terminów, które je tworzą. Udzielamy też odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób sądy dotyczące tego, co moralnie słuszne, można uzasadnić i uprawomocnić” (A. Leśniewska, *Dydaktyka etyki*, [w:] M. Domaradzki, E. Wendland, M. Kulczycki (red.), *Język, rozumienie, komunikacja*, Wyd. Nauk. IF UAM, Poznań 2011, s. 228–230).

²³ Oceny, normy towarzyszą każdemu ludzkiemu zachowaniu, wytyczaniu celów i podejmowaniu decyzji, rozwiązywaniu konfliktów wewnętrznych z samym sobą, jak i zewnętrznych z innymi ludźmi. Sokrates jest postacią centralną dla filozofii moralnej ze względu na włączenie dyskursywnej metody poszukiwania rozwiązań i jednocześnie namysłu, refleksji nad nią samą, a także zastosowanie pozycji metaetycznych: „analizy i krytyki ustaleń przyjmowanych na płaszczyźnie normatywno-etycznej” (Leśniewska, 2011, s. 229).

wolności i własności. Każdemu człowiekowi należne jest prawo do: wolności słowa, zgromadzeń i zrzeczeń, przekonań sumienia oraz wyboru własnego stylu życia. Władza i państwo powinny stać na straży tych praw jednostki, zagwarantować bezpieczeństwo wewnętrzne i zewnętrzne wobec innych państw. Bardzo mocno podkreśla się również prawo do własności, czyli prawo do samoposiadania i materialnych dóbr, którego zagwarantowanie jest warunkiem wolności i niezależności jednostki. Oznacza ono również swobodę podejmowania gospodarczych, ekonomicznych działań zmierzających do pomnażania i utrzymywania własności materialnej. W hierarchii wartości najwyżej ceniona jest **wolność** człowieka, następnie takie wartości, jak: autonomia, racjonalność, posiadanie (prawo do samoposiadania i własności prywatnej) oraz odpowiedzialność za jakość swojego życia. Nie społeczeństwo, wspólnota czy grupa jest w centrum uwagi liberałów, lecz pojedyncza osoba, jednostka i jej prawa do wolności, pomnażania własnych dóbr i podejmowania działań na rzecz indywidualnych korzyści. Człowiek powinien kierować się zasadą użyteczności, czyli dążyć do szczęścia pojmowanego jako **doznawanie indywidualnej korzyści i przyjemności** oraz unikanie przykrości (Antoszewski i in., 2002, s. 208). W liberalizmie obok wartości indywidualistycznych wyróżnia się także społeczne wartości: równość wobec prawa, równość szans oraz tolerancję²⁴.

Idealne społeczeństwo liberalne to społeczeństwo uznające prawa indywidualne, zwłaszcza wolność i własność (Robert Nozick) oraz przestrzegające podstawowych zasad sprawiedliwości (John Rawls) lub też sprawiedliwych reguł postępowania (Friedrich von Hayek) (Przybysz, 1997, s. 143; 2009).

Ramy pojęciowe i granice rozumienia naczelnych **wartości** liberalnych są sprawą kluczową dla zrozumienia podobieństw i różnic pomiędzy liberalizmem a neoliberalizmem. A zatem, istnieją dwa podejścia do **sprawiedliwości** w dystrybucji dóbr: pierwsze z nich – neoliberalne – reprezentowane jest przez Friedricha von Hayeka, Milтона Friedmana i Roberta Nozicka, którzy podkreślają równość szans, jakie stwarza rynek i respektowanie praw indywidualnych, natomiast drugie przez egalitarian: Johna Rawlsa, Amy Gutmann i Ronalda Dworkinsa, którzy akcentują (obok wielu innych rzeczy) społeczne i moralne prawa, system opieki socjalnej, czyli społeczeństwo opiekuńcze i wychodzenie naprzeciw najbardziej potrzebującym (Halstead, 1996, s. 19). Punktem wspólnym tych dwóch podejść jest zgodność deklarowanych trzech fundamentalnych wartości: wolności indywidualnej, równości jednostki wobec prawa i racjonalności. Jednakże ta zgodność jest dość powierzchowna. Głębsza analiza ukazuje znaczne różnice między libe-

²⁴ Zob.: I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Wyd. Trio, Warszawa 2010.

ralizmem a neoliberalizmem w rozumieniu tych pojęć oraz stopnia uznania tych wartości jako przysługujących ludziom z różnych warstw społecznych (więcej w podrozdz. 1.2). W liberalizmie **wolność jednostki** stanowi wartość, która wyklucza wiele aspektów życia we wspólnocie i dla niej. Wolność jednostki może być rozumiana różnie, na przykład jako nieskrępowana wolność w zaspokajaniu swoich potrzeb i zachcianek (Bentham, 1948). Ten utylitar-ny sposób rozumienia różni się od pojmowania wolności indywidualnej jako racjonalnie zdeterminowanego interesu i wolności w realizowaniu potrzeb (Kant, 1948). Mówi się również o wolności od ograniczeń, czyli nieobecność zewnętrznego przymusu. **Autonomia** jednostki bliska pojęciu wolności, lecz z nim nie tożsama, oznacza „wewnętrzsterowność”, samodzielne podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów²⁵. Natomiast kolejną podstawową dla liberalizmu wartość – **równość** wszystkich ludzi wyklucza istnienie jakiegokolwiek hierarchizacji społecznej czy też przekonanie, że ktoś może domagać

²⁵ Zob.: P. Przybysz, *Modele teoretyczne we współczesnej filozofii politycznej liberalizmu*, Wyd. Nauk. WNS UAM, Poznań 2009. Poszczególni teoretycy liberalizmu różnią się w interpretacji owego wizerunku – John Locke, Jeremy Bentham, John Stuart Mill i na przykład J. Rawls, który „przy budowie swoich modeli «liberalnej jednostki» posługuje się metodą idealizacji”. Liberalny model człowieka to zachodni kanon myślenia o człowieku. Piotr Przybysz podaje cztery kategorie opisu „wielości i różnorodności liberalnych teorii”. Są to: (1) różnice substancjalne, stopień konkretyzacji, (3) pułap równowagi między modelem jednostki i modelem społecznym, (4) różnice werbalne (P. Przybysz, *Modele teoretyczne we współczesnej filozofii politycznej liberalizmu*, Wyd. Nauk. WNS UAM, Poznań 2009, s. 132-133). Dokonując analizy tych różnic, między liberalnymi wizerunkami jednostki, P. Przybysz stwierdza, że „istnieje jeden wspólny dla całego liberalizmu wizerunek idealnej jednostki. Jednostka taka cechuje się autonomią (podejmuje samodzielnie decyzje), jest racjonalna (realizuje najbardziej preferowane cele i interesy oraz dobiera optymalne środki ich osiągnięcia), jest wolna (brak jest zewnętrznych przeszkód w realizacji jej planów i zamiarów), jej cele nakierowane są na powiększenie lub przynajmniej podtrzymanie jej stanu posiadania” (tamże, s. 135). Jest to „inspirujący ideał w nowoczesnym społeczeństwie” – „jednostki obdarzonej autonomią, racjonalnością i wolnością oraz posiadającej prawo do prywatnej własności”. Jest to „prosty i sugestywny obraz człowieka”. Jednocześnie liberalizm w opinii wymienionego autora okazuje się zarazem „teoretycznie dogmatyczny” i „niechętny wobec rewidowania własnych proindywidualistycznych, prowłasnościowych i prowolnościowych «głębokich» podstaw”, dlatego „polityka liberalna na dłuższą metę musi pozostać w zgodzie z wartościami liberalnymi, które nie podlegają kompromisowi”, a zmienność liberalnego modelu człowieka, czyli „jego dogmatyzm jest gwarantem pluralizmu liberalnej polityki i obliguje ją do moralnej jednoznaczności” (P. Przybysz, *Liberalna koncepcja jednostki a marksizm*, [w:] *Marksizm, liberalizm, próby wyjścia*, Wyd. Zysk i Spółka, Warszawa 1997, s. 156). Jednakże nie do końca można się z tym zgodzić, ponieważ rzeczywistość zmieniona poprzez neoliberalne, wolnorynkowe transformacje nie potwierdza obowiązywania tego modelu w wielu przypadkach. Neoliberalne wartości odzwierciedlane w większości zachodnich społeczeństw nie są spójne z takim liberalnym „dogmatycznym” modelem człowieka. Neoliberalne interpretacje wymienionych kluczowych wartości liberalnych uzasadniają wiele nierówności i krzywd wyrządzanych ludziom. Zapewne, „Liberalny teoretyczny dogmatyzm jest do pogodzenia z praktycznym i politycznym pluralizmem”, lecz nie w wersji neoliberalnej (P. Przybysz, *Liberalna koncepcja jednostki a marksizm*, [w:] *Marksizm, liberalizm, próby wyjścia*, Wyd. Zysk i Spółka, Warszawa 1997, s. 142-143, 148-149, 154-156).

się większej wolności niż inna osoba. W liberalizmie nie ma mowy o przymusie i zniewalaniu kogokolwiek. Równość w okazywaniu szacunku każdemu człowiekowi odnosić się może do równych możliwości, wyrównywania szans życiowych lub też do bardziej równej dystrybucji dóbr i władzy. Trzecia wartość – konsekwentna racjonalność wyklucza zaś brak arbitralności, brak logiczności i konsekwencji w myśleniu, jak również bezkrytyczne akceptowanie dogmatów, nawet jeśli popierają je osoby uznane za autorytet. Logiczność w myśleniu i działaniu oraz konsekwentna racjonalność (*consistent rationality*) związane są z utylitarną postawą poszukiwania sposobów na zapobieganie nieszczęściom, jak i strategii osiągania szczęścia, w tym racjonalnego sposobu rozwiązywania konfliktów. Immanuel Kant uważał, że ta wartość oznacza również poszukiwanie prawdy i jest w tym sensie celem samym w sobie. Rozum racjonalny pozwala lepiej opanować koncepcję wartości: wolności indywidualnej i równości, budując w ten sposób racjonalną autonomię i wolę, a także wzmacnianie hojności, szczodrości, wspaniałomyślności (*generosity*) i wielkoduszności, wrażliwości na drugiego człowieka (*humility*). Ta trzecia wartość, spośród tych najważniejszych dla liberalizmu, jest bazą dla systemu etycznego, w którym zawierają się takie wartości, jak: szacunek i respektowanie osoby, dotrzymywanie obietnic, tolerancja, otwartość, bycie w porządku (*fairness*), wolność od nieprzyjaciela.

W liberalizmie szeroko dyskutowane są prawa, rozumienie demokracji oraz wartości ekonomiczne. Prawa moralne są niezbędne do tego, aby trzy fundamentalne wartości liberalne – wolność jednostki, równość, racjonalność – mogły zostać osiągnięte, np.: prawo do samodzielnego życia (*right to life itself*), prawo do bycia wolnym – wolność od bycia niewolnikiem (*right not to be enslaved*), prawo wolności od manipulacji (*right not to be brainwashed*) (Halstead, 1996, s. 20). Wśród praw społecznych, które są ustanawiane w wyniku negocjacji i racjonalnych debat społecznych jako najbardziej odpowiednie, wymienia się sprawiedliwe rozwiązywanie problemów i generalne prawo do jakości ludzkiego życia, np.: prawo do edukacji, prawo do bezpłatnej opieki medycznej, prawo do przyzwoitego poziomu życia codziennego i minimalnych zarobków. Często są one związane z redystrybucją władzy, np.: prawa kobiet, prawa rodziców, jak i ze szczególnymi celami społecznymi, takimi jak prawa ucznia lub prawa zwierząt. Aby prawa nie były tylko hasłami, które nie mają odzwierciedlenia w rzeczywistości, muszą mieć zapewniony aparat wykonawczy i egzekucyjny w przypadku ich nieprzestrzegania. W strukturze liberalnych wartości, która została wykształcona zwłaszcza na podstawie teorii politycznej i teorii ekonomicznej, zawiera się szeroka skala różnorodnych stylów życia, priorytetów, zobowiązań i powiązań, inwestycji, ról zawodowych oraz planów życiowych i dostępnych na rynku różnych idei (Halstead, 1996, s. 21).

1.1. Traktowanie rynku i struktur quasi-rynkowych jako etyki samej w sobie

Etyka neoliberalna

W etyce neoliberalnej przyjmuje się takie hasła i założenia **etyki libertarianizmu**, jak:

- 1) ekonomia i rynek są wolne od wartościowania etycznego;
- 2) ekonomię i etykę integruje prawo do samoposiadania i własności prywatnej;
- 3) to, czym należy się kierować w etyce, to wspólna wszystkim ludziom natura człowieka i prawa z niej wynikające;
- 4) teoria sprawiedliwości J. Locke'a oraz opierająca się na niej teoria ścisłej odpowiedzialności według Murray N. Rothbarda²⁶. W neoliberalizmie są one jednak nieco inaczej rozumiane, na co wskazują efekty działań wolnorynkowych, o których będzie mowa w dalszej części. Natomiast poniżej przedstawione zostaną najważniejsze założenia etyki libertarianiskiej.

M.N. Rothbard, twórca systemu filozofii społecznej i politycznej opartej na ekonomii i etyce, określił etykę jako „zbiór reguł radzenia sobie z przemocą”, która, aby była ważna i obowiązująca, musi być prawdziwa dla wszystkich ludzi bez względu na czas i miejsce – „jest to jedno z najdosłowniejszych atrybutów prawa naturalnego” (Rothbard, 2010, s. 125). Według autora *Etyki wolności*, ekonomia jest wolną od wartościowania nauką „pozytywną”, a etyka nauką normatywną. M.N. Rothbard dokonując analizy „własności i praw własności jako wspólnego fundamentu zarówno ekonomii, jak i filozofii politycznej”, stworzył również etykę libertarianizmu, będącą „systematyczną rekonstrukcją i integracją pojęciową nowoczesnej ekonomii” oraz „filozofii politycznej prawa naturalnego” (Hoppe, 2010, s. 9). W *Ekonomii wolnego rynku* M. Rothbard „jako pierwszy zaprezentował kompletną ekonomię czystego rynku lub anarchizmu prywatnej własności, jako zawsze i w sposób konieczny optymalizującą społeczną użyteczność. [...] Rozwinął typologię i analizę efektów ekonomicznych każdej możliwej formy ingerencji rządowej w rynek” (Hoppe, 2010, s. 10). Natomiast w *Etyce wolności* „wyjaśnił integrację ekonomii i etyki poprzez wspólne pojęcie **własności**, bazując na nim, w połączeniu z kil-

²⁶ Murray N. Rothbard – amerykański ekonomista, przedstawiciel austriackiej szkoły ekonomii, historyk, filozof, działacz, uznawany za libertarianina par excellence i ojca współczesnego anarchokapitalizmu. W przeciwieństwie do Ludwiga von Misesa Rothbard był konsekwentnym wyznawcą filozofii prawa naturalnego, co odzwierciedlało się w jego analizie ekonomicznej. Inspirował się dziełami: św. Tomasza z Akwinu, Franciszka Suareza (scholastyk hiszpański), Hugo Grocjusza, Johna Locke'a, Herberta Spencera i Lysandera Spoonera. Napisał m.in. *Ekonomię wolnego rynku*, Fijorr Publishing Company, Warszawa 2007.

koma ogólnymi empirycznymi (biologicznymi i psychologicznymi) obserwacjami lub założeniami, buduje szkielet libertariańskiego prawa” (Hoppe, 2010, s. 11). Opierał się on na imperatywie kategorycznym I. Kanta, mówiącym że wszystkie zasady aspirujące do miana sprawiedliwych muszą mieć charakter generalny, być stosowane i obowiązywać każdego bez wyjątku. Znalazł wsparcie, w pracach późnych scholastyków, a następnie teoretyków praw naturalnych (Hugo Grocjusza, Samuela Pufendorfa, Johna Locke’a), dla swych twierdzeń możliwości istnienia racjonalnej etyki i ponownego złączenia **etyki i ekonomii** opartej na pojęciu **prywatnej własności** (Hoppe, 2010, s. 15).

Libertariański kodeks etyczny według M. Rothbarda opiera się na założeniu, że istnieje wspólna wszystkim ludziom **natura człowieka**, niepowtarzalna, bo odmienna od innych istot żywych, od natury zwierząt. Ponadto celem etyki, jak i innych dyscyplin społecznych, jest odkrycie, analiza i zrozumienie **praw naturalnego porządku**, zarówno fizycznych, jak i etycznych, **praw natury człowieka**. Zwolennicy neoliberalizmu odwołują się do tego prawa naturalnego porządku, twierdząc, że wolnorynkowe procesy są naturalnym środowiskiem ujawniania się natury człowieka, a wynikające z tego prawa są argumentem dla prowadzenia polityki ekonomicznej.

Kolejne założenie etyki libertariańskiej, które pojawia się również w etyce neoliberalnej, wywodzi się z teorii **sprawiedliwej własności Johna Locke’a**. M. Rothbard przyjął z niej dwie zasady sprawiedliwej własności, uważając je za jedno z najważniejszych założeń swojej koncepcji etyki. Są to zasady:

1) samoposiadania, absolutnego prawa własności każdego człowieka do swojego własnego ciała,

2) zawłaszczenia absolutnego prawa własności do rzeczy, które ktoś znajdzie jako „bezpaiskie” i w jakiś sposób zajmie lub przetworzy je własnym wysiłkiem.

Sprawiedliwe posiadanie ma miejsce wtedy, gdy własność nabyta jest w jeden z trzech dopuszczalnych sposobów: przez zawłaszczenie, w drodze kontraktu lub jako darowizna. Posiadanie to implikuje prawo osoby do używania zasobów tak długo, jak uzna to za stosowne, nie zmieniając przy tym fizycznej integralności własności innej osoby, nie ograniczając kontroli osoby nad jej własnością bez jej zgody (Hoppe, 2010, s. 16). Wszelka odpowiedzialność musi być powiązana z konkretnym prawem podmiotowym i u M. Rothbarda sprowadza się do fizycznej własności i jej naruszeń (Barczentewicz, 2010, s. 60). **Prawo podmiotowe** istnieje obiektywnie, niezależnie od jego uznania przez danego człowieka czy społeczeństwo. „Pozwala to na obiektywną ocenę etyczną każdego działania, niezależnie od czasu i miejsca. W Rothbardowskiej koncepcji prawa jest coś więcej niż «jedna właściwa odpowiedź», fakty i stosunki prawne są dosłownie obiektywne” (Barczentewicz, 2010, s. 61). Jest to niezaprzeczalna zaleta takiego kodek-

su etycznego. M. Rothbard rozumie **prawa człowieka** jako prawa, które są jednocześnie **prawami własności**. Ponadto uważa, że prawa tracą swoją absolutność i jasność, jeśli przestaje się wykorzystywać prawa własności jako standard (Rothbard, 2010). Prawa, o których mówi Rothbard, są absolutne. Każde ich naruszenie jest przedmiotem prawnego oskarżenia przez ofiarę tego naruszenia lub jej przedstawiciela oraz jest zaskarżalne zgodnie z zasadami ścisłej odpowiedzialności i proporcjonalności kary (Hoppe, 2010, s. 16). **Zasada samoposiadania i zasada pierwotnego przywłaszczenia-zagospodarowania są zasadami uniwersalnymi**, gdyż obowiązują każdego człowieka i jednocześnie mogą zapewnić ludzkości przetrwanie.

Zasady te, i tylko one, są zatem niehipotetycznie lub absolutnie prawdziwymi zasadami etycznymi i prawami ludzkimi (Hoppe, 2010 s. 17).

Zdaniem Rothbarda (2010, s. 76) „twierdzenie o istnieniu **porządku praw naturalnych** dających się odkryć przez rozum nie jest samo w sobie, ani proreligijne, ani antyreligijne”. Rothbard powołuje się na tradycję tomistyczną i przyjmuje aksjomat „o istnieniu **naturalnego prawa etycznego**, jak i fizycznego, a instrumentem za pomocą, którego człowiek pojmuje to prawo, jest **rozum** – nie wiara albo intuicja, łaska, objawienie ani cokolwiek innego” (Rothbard, 2010, s. 79). Rothbard podaje, za Frederickiem C. Coplestonem, sposób rozumienia moralnego zachowania, które jest „racjonalne, w zgodzie z prawym rozumem, rozumem pojmującym obiektywne dobro dla człowieka i ustalającym środki do jego osiągnięcia” (Rothbard, 2010, s. 80).

Naturalne prawo etyczne orzeka, że dla wszystkich żyjących rzeczy „dobrem” jest spełnianie tego, co najlepsze dla danego stworzenia; „dobro” jest zatem względne wobec danej jednostki (Rothbard, 2010, s. 85).

Przyjmuje dalej, że

[...] w przypadku człowieka etyka prawa naturalnego orzeka, że dobro lub zło może być ustalone w świetle tego, co wypełnia lub blokuje ludzką naturę. Prawo naturalne naświetla zatem, co jest dobre dla człowieka – do jakich celów powinien dążyć i które zachowują harmonię z ludzką naturą oraz ją spełniają. [...] daje człowiekowi „naukę o szczęściu” wraz ze ścieżkami, które prowadzą go do prawdziwej radości (Rothbard, 2010, s. 86).

Rothbard uznaje pogląd, za Edwinem W. Pattersonem, że „rozum odkrywa prawo naturalne w oparciu o «podstawowe skłonności ludzkiej natury [...] absolutnie niezmiennie i uniwersalne dla wszystkich czasów i miejsc», to prawo naturalne zapewnia obiektywny zbiór norm etycznych, dzięki którym można oceniać ludzkie działanie w każdym czasie i miejscu” (Rothbard, 2010, s. 92). Odnosi ten pogląd do funkcjonowania państwa: „w rzeczywistości politycznej lub działalności państwa prawo naturalne daje człowiekowi zbiór norm, które równie dobrze mogą być krytyczne wobec istniejącego prawa

narzuconego przez państwo”. Rothbard podaje trzy sposoby ustanawiania w państwie zasad prawnych poprzez:

- 1) postępowanie wedle tradycyjnego obyczaju plemiennego lub społeczności,
- 2) posłuszeństwo wobec arbitralnej woli rządzących aparatem państwa,
- 3) użycie ludzkiego rozumu do odkrywania prawa naturalnego.

Wskazuje jednocześnie, że najwłaściwsza metoda to ta ostatnia, „w najszlachetniejszym, w pełni ludzkim i najbardziej rewolucyjnym zmaganiu się z danym status quo” (Rothbard, 2010, s. 93). Podobnie jak George S. Partemos, Rothbard uważa zasady prawa naturalnego za „uniwersalne, stałe, niezmiennie, a przez to, także absolutne zasady sprawiedliwości” i w związku z tym zasady prawne państwa powinny traktować je jako podstawowe i wytyczne dla pozostałych. M. Rothbard wykazał, że „poważnym niedociągnięciem teorii prawa naturalnego – począwszy od Platona, Arystotelesa, tomistów dalej, aż do Leo Straussa i współczesnych mu następców – był etatystyczny, a mniej indywidualistyczny charakter. Ta «klasyczna» teoria prawa naturalnego przypisywała słuszne i cnotliwe działania państwu, podporządkowując jednostkę jego działaniu. [...] klasycy bezprawnie przeskoczyli do całkowitej identyfikacji «społeczeństwa» z «państwem», a stąd do państwa jako głównego podmiotu moralnego działania” (Rothbard, 2010, s. 97). Przyjął za J. Locke’em uznanie „roli jednostki będącej podmiotem działania, istotę myślącą, czującą i zdolną do wyboru”, uznanie jej prawa naturalnego w polityce państwa (Rothbard, 2010, s. 45). Ta myśl jest mocno akcentowana w etyce neoliberalnej, a być może aż nadto wyeksponowana. Idea indywidualizacji, która została w niektórych nurtach współczesnej pedagogiki równie silnie zaznaczona (np. wychowanie bezstresowe, antypedagogika, antyautorytarna pedagogika A.S. Neila)²⁷, różni się od neoliberalnej wizji jednostki. Skupia się ona bowiem na wartościach humanistycznych, podczas gdy w neoliberalizmie akcentuje się przede wszystkim wartości ekonomiczne – dalekie od tych wyeksponowanych między innymi w progresywizmie i edukacji skoncentrowanej na dziecku.

W neoliberalizmie, tak jak w etyce M. Rothbarda, istotne jest właściwe usytuowanie **jednostki i państwa** w kontekście rynku. Przy czym to jednostka, a nie państwo jest w centrum uwagi.

Anarchokapitalizm Rothbarda jest anachronizmem, gdyż odrzuca wszelką legitymację państwa rozumianego jako organizacja istniejąca dzięki koercji. Rothbard dopuszcza możliwość użycia siły, jednak tylko w obronie własnej własności lub w konsekwencji jej naruszenia. W tym systemie państwo jest agresorem, podatki kradzież – dla libertaria- nina odmowa spełniania świadczeń na rzecz państwa nie ma, co do zasady negatywnej kwalifikacji etycznej ani prawnej (prawo pozytywne łamiące Rothbardowski kodeks nie

²⁷ Zob.: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2004, s. 199–220.

jest prawem). Rothbard odrzuca wszystkie teorie legitymizacji państwa. Anarchokapitalizm jest kapitalizmem, gdyż u jego podstaw stoi prawo własności jako święte i nienaruszalne prawo natury, którego nie można ograniczyć np. tylko dlatego, że inni ludzie znajdują się w potrzebie (Barczentewicz, 2010, s. 65).

Zwolennicy neoliberalizmu całkowicie się zgadzają z tym sposobem postrzegania państwa, które ma rację bytu o tyle, o ile będzie stać na straży własności prywatnej jego członków. W polityce edukacji jest to zauważalne w procesach prywatyzacji, decentralizacji oraz zmniejszania odpowiedzialności państwa za program kształcenia i ewaluację jakości kształcenia.

W dyskursie neoliberalnym pojawia się hasło równości. Jest ona rozumiana zgodnie z tym, co pisze M. Rothbard. **Równość** to „równe prawo każdego człowieka do posiadania własnej osoby, do własności niewykorzystanych surowców [...] i do własności dóbr, które otrzymał w drodze dobrowolnej wymiany lub darowizny” (Rothbard, 2004, s. 68). **Prywatna własność** oznacza **prawo do wykluczenia**. Zastosowanie jego w społeczeństwie, „w którym w pełni przywrócono by prywatnym właścicielom prawo wykluczenia, byłoby głęboko nieegalitarne” (Rothbard, 2010, s. 45).

W edukacji równość oznacza równe szanse w dostępie do edukacji nierównej jakości – każdy ma możliwość i prawo się kształcić. Jednakże, jak się okazuje, ta równość jest obecna w dyskursie, ale w rzeczywistości jej brak, a wykluczenie jest, zbyt często, doświadczeniem zbyt licznej grupy młodych ludzi, szczególnie gdy mowa o wysokiej jakości kształcenia zawodowego, a zwłaszcza ogólnokształcącego (zob. podrozdz. 2.7 i 2.9).

W tym miejscu trzeba zacytować pogląd zwolennika neoliberalizmu – Marka A. Zupana²⁸ – **łączy wolny rynek z etyką i sferą promowanych wartości**, jaki pojawia się coraz częściej. Przeciwwstawiając się krytyce, pisze on o cnotach wolnego rynku i zaletach wolnorynkowych wymian towarów i usług:

Powszechna mądrość w postrzeganiu wolnego rynku i jego wpływu na szeroki zestaw pozytywnych i normatywnych cnót jest zdecydowanie niewłaściwa, inaczej śmiertelnie zła. Faktycznie wolny rynek, bazujący na prawach własności, wolności w zawieraniu kontraktów, prawach indywidualnych reprezentujących interes jednostki – reprezentuje najbardziej skuteczny sposób promowania uczciwości/prawości (integralności) i innych form współpracy i strategii działań poprzez zdolność do wzmacniania powtarzających się, wielowymiarowo korzystnych wymian ekonomicznych tak dobrze jak specjalizacji (Zupan, 2011, s. 194).

Coraz częściej pojawia się opinia, wyprowadzona z teorii gier (dylemat więźnia), o istnieniu, „bezgranicznych możliwości powtarzalnych interakcji

²⁸ M.A. Zupan – ekonomista publikujący w „Cato Journal”. Cato Institut w Waszyngtonie to jeden z potężnych światowych Think Tanków; zob.: <<http://www.cato.org/cato-journal/fall-2012>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

i przewidywania przyszłości, jakie stwarza wolny rynek, a w porównaniu do innych systemów organizowania aktywności ekonomicznej, ma on przewagę, gdyż umożliwia promowanie dobrobytu, wzbogacania się, tak dobrze jak wspieranie uczciwości i prawości, integralności oraz więcej rezultatów współpracy” (Zupan, 2011, s. 194). Nie można jednak w dużym stopniu zgodzić się z powyższym poglądem, że „wolny rynek, zgodnie ze swoimi możliwościami, ma zdolność do wzmacniania cnót” (Zupan, 2011, s. 195).

Instrumentalne traktowanie etyki jest typową cechą neoliberalizmu. J.R. Clark i D.R. Lee, zwolennicy neoliberalizmu, w artykule zatytułowanym *Market i moralność* piszą, że „tylko łącząc **pozytywną ekonomię** z zaangażowaniem w dyskurs **moralny** można efektywnie bronić rozwiązań rynkowych” (Clark, Lee, 2011, s. 1-2). Wyróżniają oni dwa rodzaje moralności: pierwsza – mundane, „zwykła moralność dotrzymywania obietnic, zobowiązań kontraktowych, respektowania praw własności innych ludzi oraz powstrzymywania się od intencjonalnego wykorzystywania szkód”; druga – magnanimous, „polega na intencjonalnej pomocy innym, trosce o nich, poświęceniu dla nich. Jest to moralność związana z kosztami i – ich zdaniem – może być praktykowana w rodzinie i w małych grupach” (Potulicka, 2012, s. 1). Jest to sprzeczne z założeniem etyki libertariańskiej, że ekonomia i rynek są wolne od wartościowania etycznego. Zwolennicy neoliberalizmu z puli zasad etycznych wybierają przede wszystkim te, które służą sprawnemu przeprowadzaniu transakcji rynkowych i które wspierają przestrzeganie praw własności oraz swobodnego pomnażania dóbr. Inne zasady – niewygodne dla dynamicznego wzrostu gospodarczego – są spychane na margines życia publicznego i wykluczane z zasad polityki wolnorynkowej.

Zgodnie z teorią neoliberalną ekonomiczne i gospodarcze procesy globalizacyjne sprzyjają urzeczywistnieniu praw człowieka. Globalność, rozumiana jako wspólny świat wartości – prawa przysługujące każdemu człowiekowi²⁹, zależy od globalizacji gospodarczej, która jest podstawowym i najważniejszym motorem lub też warunkiem rozwoju społeczeństwa w wielu innych sferach życia w skali globalnej, a niespełnienie go jest jednoznaczne z porażką. Ten pogląd głoszony jest między innymi przez „skrajnych liberałów (F. Fukuyama, F.A. Hayek) oraz konserwatywnych międzynarodowe i magnatów finansowych, a także znaczną część polityków” (Przybyszewski, 2010, s. 203). Zdaniem Francisa Fukuyamy, globalizacja przyczynia się do obniżenia ubóstwa, ponieważ rozwój państw bogatych będzie automatycznie przyczyniał się do rozwoju państw ubogich. Ponadto osiągnięcie wysokiego poziomu rozwoju gospodarczego jest warunkiem niezbędnym do prowadzenia dyskursu obywatelskiego. Nie jest to stwierdzenie wolne od błę-

²⁹ Porównaj rozumienie pojęcia globalności w niniejszym opracowaniu: *Wprowadzenie* (s. 13).

dów, ponieważ istnieje jednak znacząca różnica pomiędzy społeczeństwem obywatelskim a społeczeństwem rynkowym. **W dyskursie neoliberalnym ekonomia i wolny rynek są nieustannie łączone z etyką**, chociaż zakłada się ich autonomię i niezależność względem siebie. Procesom gospodarczym przypisuje się wartość etyczną. Są one same w sobie celem etycznym oraz sposobem na wprowadzenie w życie publiczne wartości i zasad etycznych. Mocno lansowana pozytywna wartość wolnego rynku wynika z przekonania, że jest on właściwą metodą rozwiązania wielu problemów społecznych i uzyskania ładu etycznego. Zwolennicy neoliberalizmu powołują się na naturalną zdolność człowieka do działania według zasad panujących na wolnym rynku oraz powołują się na jego naturalne prawo do samoposiadania, a także do własności dóbr materialnych i tym sposobem łączą zasady ekonomii wolnorynkowej z zasadami etyki. Rezultatem takiego rozumowania jest przyjęcie przekonania, że wolny rynek uczy zasad etycznych i jest sam w sobie etyczny, jest etyką. Tymczasem, jak wynika z doświadczeń wielu społeczeństw na świecie, łączenie ekonomii z dyskursem etycznym jest tylko **pozorne** – ułatwia efektywne bronienie rozwoju rynku i nic poza tym lub niewiele więcej. Świadczą o tym efekty oddziaływań wolnorynkowych, które w zestawieniu z aksjomatami teorii neoliberalizmu ujawniają ich nieprawdziwość.

Poniżej zostaną zaprezentowane **aksjomaty teorii neoliberalnej**:

1. Rynek aktywizuje jednostki, potęguje ich zaradność, pomysłowość, które przyczyniają się do pomnożenia majątku jednostek, a zarazem do wzrostu bogactwa ogólnonarodowego.
2. Rynek stanowi naturalny mechanizm promocji i awansu jednostek najzdolniejszych i najbardziej użytecznych społecznie.
3. Rynek wymusza postępowanie moralne i racjonalne [...] kształtuje moralność publiczną – dzięki produkcji i wymianie jednostki zmuszane są do dotrzymywania umów, przestrzegania ogólnych zasad sprawiedliwości, uczą się współpracy, zasad wzajemności, zaufania, zaś kontrahenci na rynku zmuszeni są do negocjowania, kalkulowania, czyli uczą się postępować racjonalnie.
4. Wolny rynek jest wyrazem i gwarantem wolności osobistych jednostek i stosunków demokratycznych – tolerancja światopoglądowa stanowi warunek funkcjonowania rynku: by produkować lub handlować, trzeba uznać odmienność innego i tolerować poglądy niezwiązane z rynkiem.
5. „Niewidzialna ręka rynku” zapewnia automatyczne regulowanie i prawidłowe funkcjonowanie gospodarki i życia gospodarczo-społecznego – dochody i wydatki są tak rozdzielane, że wszyscy odnoszą korzyść (Przybyszewski, 2010, s. 204–207).

Odpowiedzi na powyższe aksjomaty nie są optymistyczne, ponieważ – odnośnie pierwszego aksjomatu – okazuje się, że najbiedniejsza część społeczeństw świata, jak do tej pory, nie przystosowała się do aktywnego uczestnictwa w dbaniu o jakość życia i wzrostu bogactwa – wręcz przeciw-

nie. Dane wskazują na coraz bardziej pogłębiające się i rozszerzające ubóstwo³⁰. W przypadku drugiego aksjomatu okazuje się, że mechanizm wolnego rynku zamiast wspomagać – spycha na margines życia jednostki zdolne i najbardziej użyteczne w dziedzinach działalności pozagospodarczej, a przy tym uczciwe i prawe. Z dozą cynizmu wspiera natomiast nieetyczne sposoby pomnażania dóbr indywidualnych³¹. W odpowiedzi na trzeci aksjomat należy stwierdzić, że etyka rynkowa nie uczy prawości ani nie buduje zaufania, ponieważ nazbyt często działania firm, mając na celu własny sukces i korzyść finansową, zachęcają konsumentów do zakupów towarów i korzystania z usług, przedstawiając swoją ofertę na tyle atrakcyjnie, aby wzbudzić w konsumencie przekonanie o niepowtarzalnej i niezwykle atrakcyjnej okazji zakupu, a tym samym często próbują zafałszować rzeczywistość i fakty. Czy jest to działanie sprawiedliwe i wzbudzające zaufanie? Jak słusznie zauważa Krzysztof Przybyszewski (2010, s. 205), „gdyby wolny rynek sam sobie umiał z tego typu praktykami poradzić, to nie potrzebne byłyby takie instytucje, jak Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów”. W odniesieniu do czwartego aksjomatu, założenie o tolerancji i otwartości rynku na odmienność nazbyt często nie pokrywa się z rzeczywistością, ponieważ rynek sam w sobie nie jest w stanie zapobiec sporom na tle kulturowym, narodowym lub religijnym. Rynek pracy jest w wielu sytuacjach regulowany przez politykę państw narodowych lub przez wierzenia kulturowe bądź religijne. W kwestii piątego aksjomatu K. Przybyszewski wyraża „głębokie przekonanie, iż «niewidzialna ręka rynku» odbiera wolność ludziom i zaczyna nimi sterować według własnych immanentnych potrzeb, i w tym celu nie stroni od wykorzystywania różnych instytucji, także administracji państwowej” (Przybyszewski, 2010, s. 206). Polityka wolnorynkowa narzuca rodzaj wykształcenia i preferuje to, które jest przydatne oraz użyteczne w rozwoju ekonomicznym i gospodarczym. Tym samym osoby z wykształceniem hu-

³⁰ Por.: S.M. Lipset odwołuje się do licznych wyników badań potwierdzających wzrost ubóstwa i pogłębianie się różnic między biednymi a bogatymi członkami społeczeństw świata (S.M. Lipset, *Wyjątkowość amerykańska – broń obosieczna*, przeł. B. Piasecki, Wyd. AiP, Warszawa 2008). Zobacz dane odnośnie Polski w: P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, cz. III, *O nierównościach w polskiej praktyce społecznej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 181–269. 1,2 mld ludzi żyje za mniej niż 1 dolar dziennie, a 2,8 mld za mniej niż 2 dolary dziennie – jest to 45% światowej populacji (J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2007, s. 38).

³¹ R. Putnam podaje dane o koniunkturze gospodarczej w kontekście związków między sieciami społecznymi i sukcesem ekonomicznym (R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura, S. Szymański, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 522–533); por.: J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, rozdz. 6, *Nieuczciwe prawa uczciwego handlu i inne wybiegi*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2007, s. 153–163; zob. także P. Żuk, *O nierównościach edukacyjnych w Polsce*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 213–223.

manistycznym są postrzegane jako jednostki nieużyteczne i same sobie winne, jeśli nie mogą znaleźć pracy z powodu swoich kwalifikacji, często uznawanych za zbyt wysokie i nieodpowiadające potrzebom rynku.

W to myślenie wpisuje się działalność UE i wielu rządów narodowych dotycząca kształcenia swoich obywateli. W tym celu stosuje się politykę dehumanizacyjną, kosztem nauk humanistycznych zwiększa się granty i dotacje dla tzw. nauk ścisłych, ponieważ te rokują nadzieję na wielokrotny zwrot poczynionych na nie nakładów, zwłaszcza w sferze gospodarczej i finansowej (Przybyszewski, 2010, s. 206–207).

Należy całkowicie zgodzić się z poglądem, iż „potrzebny jest niezwykle wysiłek intelektualny, by przy ograniczeniu i marginalizowaniu nauk humanistycznych dokonywanych w imię wolnego rynku oczekiwać na wysokim poziomie powszechnego dyskursu obywatelskiego na temat sensu życia, znaczenia bycia człowiekiem, posiadania przez człowieka godności, czy też na temat wartości, jakimi należy się kierować w życiu. Te kwestie dla wolnego rynku nie są istotne, wręcz hamują jego rozwój”, ponieważ „ograniczają działalność gospodarczą w wielu wymiarach, ze względu na wyznawane przez daną społeczność wartości” (Przybyszewski, 2010, s. 207). Przyjęcie założenia, że wolny rynek i świat wartości powinny być względem siebie autonomiczne, niezależne, przynosi w rzeczywistości niejednokrotnie destrukcyjne konsekwencje dla jednostek i całych społeczności. Na przykład w sferze edukacji posiadanie odpowiednich zasobów finansowych warunkuje jednostkowy sukces edukacyjny, społeczny i materialny. Problem różnic pomiędzy jakością kształcenia w szkołach publicznych i niepublicznych polega na tym, że jednostki niemające odpowiedniego wsparcia zdobywają wykształcenie w zróżnicowanych pod względem materialnym warunkach w porównaniu do absolwentów szkół niepublicznych. Efektem tego jest nierówność w dostępie do zasobów, dzięki którym możliwy jest sukces edukacyjny (brak pomocy dydaktycznych, nieefektywność nauczania wynikająca z niskiej motywacji nauczycieli z powodu złych warunków pracy) bądź łatwe „zdobycie” dyplomu (zwłaszcza w przypadku niektórych wyższych szkół niepublicznych), który w praktyce nie jest zaświadczeniem o zdobytej wiedzy i kwalifikacjach, lecz raczej dowodem na uiszczenie czesnego. Dopiero pracodawcy przekonują się o marnych kwalifikacjach absolwentów niektórych szkół niepublicznych³². Inny przykład, pewne zachowania i postawy dotychczas uznane za złe (np. kłamstwo polegające na zatajeniu istotnych informacji) zyskują poparcie ze względu na korzyść finansową i odwrotnie – to, co do tej pory było uznawane za wartościowe, staje się niewiele warte ze względu na brak przełożenia na korzyść i zysk materialny (altruizm, bezinteresowność).

³² Zob.: A. Grabau, *Marny-koniec-niby-uczelnia*, „Tygodnik Przegląd” 2009, nr 18, por.: <<http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/arttykul/marny-koniec-niby-uczelnia>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

W dobie globalizacji gospodarczej wolny rynek stara się narzucać wartości, które są przez niego pożądane, a więc takie, które nie będą utrudniać jego funkcjonowania (Przybyszewski, 2010, s. 207).

Wartości, jakie promuje PDPCz oraz inne międzynarodowe karty praw człowieka (AKPC, AKPCL, EKPC, KPP, KPD)³³, są niewygodne, przeszkadzają i hamują rozwój wolnego rynku. Ten zgrzyt pomiędzy wartościami humanistycznymi a wartościami ekonomicznymi jest tak duży, że zwolennicy teorii neoliberalnych całkowicie odrzucają prawa człowieka drugiej i trzeciej generacji³⁴.

Traktowanie rynku i struktur quasi-rynkowych jako etyki samej w sobie jest sposobem regulacji życia gospodarczego i społecznego. W wyniku przyjęcia aksjomatu o „niewidzialnej ręce sprawiedliwości”, jaką ma być wolny rynek, następuje marginalizacja nie tylko dyskursu obywatelskiego, ale także humanistycznego i etycznego. Traktowanie procesów wolnorynkowych jako naturalnego mechanizmu rozwoju jednostki i społeczeństwa sprzyja jedynie w pewnym stopniu rozwojowi racjonalnego myślenia, ponieważ nazbyt często jest ono ograniczone do sfery ekonomicznej i materialnej. Ponadto procesy wolnorynkowe stymulują zbyt dużą koncentrację jednostki na indywidualnej korzyści i dobru indywidualnym, które nie przekłada się ani nie jest tożsame z dobrem publicznym, z dobrem wspólnym. Wolny rynek wymusza przyjęcie pewnych, wygodnych dla ekonomicznego rozwoju, zasad etycznych, a odrzuca inne, które stoją na przeszkodzie do osiągnięcia sukcesu materialnego. Wydaje się niemożliwe oddzielenie etyki od różnych sfer życia ludzkiego, w tym niezależność etyki od ekonomii i wolnego rynku, ponieważ wartości i wynikające z nich zasady etyczne są nieustannie obecne w życiu człowieka. Ekonomia i wolny rynek nie funkcjonują niezależnie od etyki. Stan równowagi pomiędzy wzajemnym przenikaniem się etycznej sfera życia z ekonomiczną w neoliberalizmie został mocno zachwiany. W neoliberalizmie etyczna sfera życia człowieka jest zdominowana przez procesy gospodarcze i mechanizmy ekonomiczne, przez nastawienie na cele, jakimi są korzyść i sukces osobisty.

1.2. Wartości neoliberalizmu

Wartości to nieodzowny i stały, choć dynamicznie zmieniający się na przestrzeni dziejów, element kultury. Obecne są w życiu każdego człowie-

³³ AKPC – Amerykańska Konwencja Praw Człowieka, AKPCL – Afrykańska Karta Praw Człowieka i Ludów, EKPC – Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, KPD – Konwencja Praw Dziecka, KPP – Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej.

³⁴ Por.: K. Przybyszewski, *Prawa człowieka w kontekstach kulturowych*, Wyd. Nauk. IF UAM, Poznań 2010, s. 109–112; R. Kuźniar, *Prawa człowieka – prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Wyd. Nauk. Scholar, Warszawa 2002; M. Freeman, *Prawa człowieka*, tłum. M. Fronia, Wyd. Sic!, Warszawa 2007.

ka jako istoty społecznej, wyznaczają bliższe i dalsze cele życia ludzkiego, jako trwałe przekonania wpływają na preferencje aktywności i zainteresowań. Stanowią kryterium, zgodnie z którym przyjmowany jest określony sposób myślenia oraz zachowania. Wartości określają pożądane końcowe stany ludzkich dążeń, które „wykraczają poza konkretne sytuacje, są uporządkowane według względnej ważności i kierują wyborem środków oraz oceną zachowania i wydarzeń” (Miluska i in., 2012, s. 5). Pojęcia „wartość” i „cnota” nie oznaczają tego samego. J. Ungeod-Thomas przyjmuje, za Alasdaiem MacIntyre’em (1985), rozumienie pojęcia cnoty jako zalety lub waloru odnoszących się do człowieka, które muszą spełniać określone warunki, ponieważ nie każdy atrybut lub dyspozycja mogą być uznane za cnotę. Po pierwsze, **wartości** to te ludzkie cechy, które są niezbędne do osiągnięcia celów (razem z odpowiadającymi im standardami doskonałości), które są ściśle powiązane z cenionymi rodzajami aktywności. Po drugie, **cnoty** to cechy, które są niezbędne, by podtrzymywać i wzmacniać jednostkę w jej poszukiwaniach dobra oraz które nie stanowią przeszkody, a wręcz przeciwnie – umożliwiają rozwinięcie humanistycznych, racjonalistycznych i teologicznych idei najważniejszych wartości. Po trzecie, cnoty, dzięki którym jednostka może osiągnąć wartościowe cele, są zdobywane i kształtowane na podstawie społecznej tradycji.

Przyjmuje się różne typologie (**rodzaje**) wartości: intelektualne, moralne, estetyczne, ekologiczne, religijne (Max Scheler), hedonistyczne, witalne. Jest też podział na wartości materialne i niematerialne, indywidualne i kolektywistyczne. Wyróżnia się także wartości polityczne, a wśród nich wartości konserwatywne, demokratyczne, liberalne i interesujące nas **wartości neoliberalne**. Dokładane sprecyzowanie granic pomiędzy tymi grupami wartości wydaje się zadaniem trudnym choćby z tego powodu, iż przenikają się one nawzajem i oddzielenie ich od siebie będzie czysto teoretycznym zabiegiem, nieodpowiadającym rzeczywistości.

J. Mark Halstead przyjmuje, że „kiedy coś wartościujemy, nadajemy wysoką ocenę wartości tej rzeczy. [...] Wartości (w liczbie mnogiej) zdają się w tym kontekście spełniać rolę kryterium, według którego dokonywana jest taka ocena, czy też rolę zasad, na podstawie których sędzenie bazuje” (Halstead, 1996, s. 6). Zatem, wartości są pewnymi standardami i zasadami dla osądzania wartości danej rzeczy, ludzkiego zachowania czy zjawiska społecznego. Wartości stanowią subiektywne kryteria oceniania. Mowa tu o relatywizmie postrzegania. Jest to jeden z krańców continuum, podczas gdy na drugim znajdują się wartości postrzegane jako obiektywne czy też jako absolutne „funkcjonujące wszędzie i o każdym czasie” (Halstead, 1996, s. 6) – ostateczne. Istnieje pogląd, że nie ma czegoś takiego jak wartości uniwersal-

ne czy wspólnie wszystkim ludziom na świecie. Jednakże zwolennicy praw człowieka będą się przeciwstawiać takiemu myśleniu, twierdząc, że każda istota ludzka „ma coś moralnie doniosłego np. godność” (Przybyszewski, 2010, s. 241). Jak twierdzi J.M. Halstead, pomiędzy tymi różnymi sposobami postrzegania wartości istnieją jeszcze pewne wartości, między innymi równe szanse, odwaga, „stanowiące rodzaj obiektywnej jakości, tak daleko jak «pewne społeczne porozumienie i funkcjonujące modele zachowań promują pewną jakość życia (well being) bardziej niż inną»”, natomiast to, co jest równie istotne, to fakt, że owe obiektywne wartości są społecznie kształtowane i mogą być „badane w systematyczny i obiektywny sposób” (Beck, 1990, s. 3, za: Halstead, 1996, s. 6). Zatem możemy obiektywnie zaobserwować różne konstrukcje wartości w zależności od danej grupy społecznej, narodowościowej, religijnej czy kulturowej, jak i od danego okresu historycznego. W kontekście obecnych przemian neoliberalnych i procesów globalizacji, które w Polsce są obserwowalne podczas dwóch ostatnich dekad po roku 1989, nasuwają się dwa istotne pytania o wartości:

1. Jakie wartości neoliberalne są obecne w doświadczeniach polskiego społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru edukacji i jakie są ich efekty?

2. W jaki sposób lub za pomocą jakich działań, metod, operacji i obecnych/nieobecnych dyskursów owe wartości neoliberalne są wprowadzane, a następnie kontrolowane, wzmacniane i ukierunkowywane?

Zebranie informacji o preferowanych wartościach, ich przejawach oraz skutkach dla jednostki i społeczeństwa, a także krytyczna analiza danych to warunki podjęcia rozważań nad rzeczywistością edukacyjną i polityką oświatową w Polsce w kontekście neoliberalnych przemian (więcej w rozdz. 2 i 3).

W etyce protestanckiej cenionymi wartościami były pracowitość i oszczędność. Według Maxa Webera sukces kapitalizmu jest rezultatem urzeczywistniania wartości etyki protestanckiej (Weber, 1994). Praca nadawała sens ludzkiemu życiu, była silnym mechanizmem przynoszącym korzyści zarówno jednostce, jak i społeczeństwu. Praca integrowała ludzi i stanowiła ważny element zarządzania systemem państwowym. Była „czytelnym i przejrzystym narzędziem stratyfikacji społecznej i równocześnie mechanizmem emancypacji jednostkowej, społecznego awansu” (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 230). Człowiek postrzegał pracę i jej efekty jako sposób na udane życie, zgodne z etyką protestancką, według której praca wiązała jednostkę ze sferą sacrum i nadprzyrodzonym porządkiem. Wraz z rozwojem przemysłu znaczenie wartości pracy zaczęło powoli ulegać zmianie. Sens pracy został sprowadzony do „narzędzia zaspokajania potrzeb, które trudno było umocować w uniwersalnych przesłankach etycznych” (Lewartowska-Zychowicz, 2010,

s. 230). Ostatnie dekady XX wieku i pierwsze XXI wieku charakteryzują się znaczącymi zmianami w strukturze i funkcji przemysłu na skalę światową. Szybki postęp technologiczny i racjonalizacja produkcji wymagały nowych kompetencji pracowniczych, nowych miejsc pracy w różnych częściach globu. Zmiany te spowodowały konieczność likwidacji nierentownych miejsc pracy, nabywania nowych kwalifikacji zawodowych i migrację za pracą. Ważną okolicznością dla tożsamościowego i etycznego rozwoju był również wzrost bezrobocia i narastająca rywalizacja, związana z poszukiwaniem zatrudnienia, które postrzegane było jako najważniejszy sposób na sukces materialny i społeczny, dający dostęp do korzystania z uprawnień i przywilejów obywatelskich. W ostatnich dekadach obserwowalne są przeobrażenia w sferze kultury na skalę globalną oraz niewyobrażalne jak dotąd nasilenie konsumpcji towarów i usług dostępnych na rynku. Zmiany te prowokują pytania: Jakimi wartościami kieruje się współczesny człowiek? Co jest dla niego cenne? Do czego dąży? Czy są to wartości neoliberalne?

Co właściwie należy rozumieć pod pojęciem wartości neoliberalnych? Podstawowe wartości neoliberalne to wolność negatywna jako brak przymusu, indywidualizm. W obszarze jedynie deklarowanych wartości i niewiele mających wspólnego z rzeczywistością wymienia się: sprawiedliwość opartą na kryterium pracy i jej wartości rynkowej oraz praworządność wobec reguł prawnych równych dla wszystkich. Wartości w życiu publicznym, cenione w realiach wolnego rynku, czyli wartości rynkowe, to: zdolności intelektualne, a obok nich równie ważne są: wytrwałość, gotowość do ciężkiej pracy, dyspozycyjność, posłuszeństwo, lojalność. Poniżej zostaną zaprezentowane wartości, które są najbardziej wyrażane i jednocześnie centralnie umiejscowione w neoliberalizmie: wolność i wolny wybór, indywidualizm, wartości materialne – pieniądz i zysk³⁵ oraz inne wartości instrumentalne³⁶, między innymi spryt i przedsiębiorczość, które umożliwiają osiągnięcie tych pierwszych – bardziej ogólnych.

³⁵ W neoliberalizmie ceni się zysk i interes własny rozumiany jako cel uznawany przez daną jednostkę jako korzystny, „dążenie do realizacji interesów jest związane z orientacją hedonistyczną, utylitarystyczną, instrumentalną. Wartość natomiast stanowi cel uznawany za słuszny, właściwy czy też usprawiedliwiony, wyznaczający orientację normatywną, aksjologiczną” (M. Ziółkowski, *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 40).

³⁶ Zgodnie z klasyfikacją wartości według M. Rokeacha wyróżnia się wartości ostateczne i instrumentalne (zob.: P. Brzozowski, *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989; M. Czerniawska, *Kolektywizm versus indywidualizm: zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych: studium interdyscyplinarne*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok 2010).

Centralną wartością w neoliberalizmie jest **wolność**, podobnie jak w liberalizmie. Jednakże jej rozumienie jest różne. W liberalizmie dotyczy ona każdego człowieka i jego własności. Jest wolnością poglądów, zachowań i działań każdego człowieka, jednocześnie jest wolnością społecznie i politycznie kontrolowaną według wspólnie ustalonych zasad prawnych. Ten rodzaj wolności określaną jest jako **wolność pozytywna**, wolność do korzystania z praw, w odróżnieniu do wolności negatywnej, rozumianej jako, między innymi, wolność od przemocy. Człowiek ma tu decydujący głos. Nie jest tak w neoliberalizmie, którego założenia doprowadzają człowieka do sytuacji, kiedy nie on sprawuje władzę, ale „niekontrolowane mechanizmy rynkowe” tak zwanego wolnego rynku „kierują losem ludzi”. Postrzeganie wolności jest odmienne od tego, które na pierwszym planie stawiało człowieka. W neoliberalnej teorii ekonomii akceptuje się wolność w aspekcie posiadanych dóbr indywidualnych jako legitymacji dla prawa do własności. Jest to **wolność** jednostki postrzegana przez pryzmat rynku. W ramach tej wolności ekonomicznej jednostka dysponuje „wolnością sprzedania samej siebie, swego «kapitału ludzkiego»”. Jej wyrazem jest troska o siebie i o dostęp do wszelkich zasobów. Prawa człowieka to prawa samoposiadania i własności” (Boaz, 2005, s. 94–95). Wolność dla korporacjonistów jest największą wartością polityczną. Jest prawem do wyboru i realizacji obranych przez siebie celów. Idealny człowiek w korporacjonizmie to efektywny przedsiębiorca zarządzający swoim „kapitałem ludzkim” oraz posiadanymi dobrami materialnymi, nastawiony na maksymalny zysk i indywidualną korzyść.

Koncepcja społecznej etyki wolności Murraya Rothbarda³⁷, zawierająca teorię uprawnień i praw naturalnych w sferze polityki i innych relacji międzyludzkich, jest kluczowa dla zrozumienia sposobu postrzegania wolności w neoliberalizmie. M. Rothbard przyjął założenie, że człowiek jest „z natury wolny do korzystania lub niekorzystania ze swego rozumu, to znaczy ma **wolną wolę**”. Etyczna koncepcja wolności oparta jest na interpretacji tomistycznego naturalizmu. Cechuje się „uniwersalizmem, perspektywizmem, rygoryzmem i formalizmem – w pewnym sensie odpowiada więc systemowi Immanuela Kanta, a jednocześnie jest silnie zakorzeniona w liberalizmie i anarchizmie indywidualistycznym” (Barcentewicz, 2010, s. 70).

Najważniejsze w etyce libertariańskiej jest prawo do wolności i samoposiadania. Według M. Rothbarda najbardziej pożądanym i słusznym systemem etycznym to ten oparty na prawach właścicielskich każdej osoby (Gordon, 2009, s. 12,

³⁷ M. Rothbard, pisząc *Etykę wolności* (2010), pragnął zbudować **polityczną filozofię wolności**.

za: Potulicka, 2010, s. 43) jako „świętej własności” (Hayek, Nozick, za: Potulicka, 2010, s. 43). „Święta własność” osoby jako istoty ludzkiej oraz tego, co ona posiada, jest podstawowym i najważniejszym twierdzeniem teorii libertarianizmu. M. Rothbard nazywa społeczeństwo wolnych i dobrowolnych wymian „**wolnym społeczeństwem**” lub społeczeństwem „czystej wolności”, zbudowanym na wolności (*society of liberty*). W takim społeczeństwie

[...] istnieje tylko jedna droga do posiadania: **produkcja i wymiana**,

a także są

[...] trzy formy **posiadania własności**: 1. posiadanie przez każdego człowieka swojej własnej osoby i swojej pracy, 2. posiadanie przez każdego człowieka ziemi, którą zastaje nieużywaną i którą przekształca swoją własną pracą oraz 3. wymiana produktów będących mieszanką 1 i 2 w zamian za rezultaty podobnej produkcji wykonanej przez inne osoby na rynku (Rothbard, 2010, s. 118–125).

Przyjmując te założenia, w **etyce neoliberalnej** mocno podkreśla się prawo do wolności i samoposiadania, jednakże dla neoliberalistów liczy się przede wszystkim **własność i prawo do tej własności**. Człowiek jest ważny tylko w takim sensie, w jakim jego prawa własności są ważne. Innymi słowy, **prawa człowieka do wolności mają w neoliberalizmie sens** przede wszystkim, albo tylko, **jako prawa własności**. Zwolennicy neoliberalizmu twierdzą, zgodnie z tym, co pisał Rothbard:

Koncepcja **prawa człowieka** posiada sens tylko wtedy, gdy traktowana jest **jako prawo własności**. Nie ma żadnych praw człowieka, które nie byłyby jednocześnie prawami własności. Co więcej, prawa człowieka pozbawione standardu w postaci prawa własności tracą swą prawdziwość i przejrzystość (Rothbard, 2010, s. 188–210).

Tak jak w wypadku prawa człowieka do wolności słowa, nie ma żadnego prawa do prywatności poza prawem do ochrony swojej własności przed atakiem. Jedynym naszym prawem do prywatności jest prawo do zapobiegania czyjejś interwencji w naszą własność. [...] **prawo do wolności i własności muszą być uniwersalne** (Rothbard, 2010, s. 220, 222).

Konsekwencją tego – według M. Rothbarda – jest przyjęcie faktu o zachowaniu legalnego prawa do rozpowszechniania własnych opinii, w tym także oszczerstw i fałszywych informacji pod adresem innych ludzi, gdyż każdy człowiek „ma prawo własności do pomysłów i opinii znajdujących się w jego głowie, ma także prawo do publikowania czegokolwiek i kolportowania tego, co opublikował” (Rothbard, 2010, s. 220–226).

Wraz z przyznaniem prawa do wolności i własności musi zostać ustanowiona zasada karania za ich naruszenie i powinna być konsekwentnie egzekwowana³⁸. **Odwet** albo **zemsta** jest w libertarianizmie

³⁸ M. Rothbard określił działania, jakie są uprawnione i nie mogą być prawnie represjonowane przy użyciu przymusu fizycznego, a jakie są bezprawne i nie mogą być ukarane, po-

[...] „jedyną i realną **teorią kary**, a stosowanie jednakowych kar za jednakowe występstwa jest podstawą takiej kary”, czyli oznacza to, że „ludzi można karać, pozabawiając ich praw w zakresie w jakim naruszyli prawa innych” (Rothbard, 2010, s. 181, 188).

Ten sposób myślenia charakterystyczny jest dla zwolenników neoliberalizmu i wykorzystywany jest do tłumaczenia zachowań uczestników wolnego rynku w rywalizacji i pokonywaniu konkurencji. Brak innych sposobów naturalnego wymierzania kary (poza oficjalnie ustanowionym prawem) może być konsekwencją narastającej w społeczeństwie wrogości i zawiści oraz rozłamu wspólnotowości. Bowiem całkiem łatwe jest przekroczenie cienkiej granicy pomiędzy wymierzeniem kary jako odwetu za wyrządzoną krzywdę a okazaniem zawiści, która dość często okazuje się siłą niszczącą obie strony konfliktu.

Koncepcja kary za naruszenie praw indywidualnych musi odnosić się do kwestii władzy i kontroli. Kto ma prawo sprawować władzę i kontrolę nad drugą osobą i wymierzyć jej karę? Zastanawiając się nad tym problemem, warto odnieść się do rozróżnienia wolności na osobistą (*liberty*) oraz związaną z władzą (*freedom*). Zdaniem M. Rothbarda:

Władza każdego człowieka jest zawsze z konieczności ograniczona naturą człowieka i świata, w którym żyje [...] tak jak ograniczona jest ludzka władza nad naturą (Rothbard, 2010, s. 124).

W rozdziale *Dzieci i ich prawa* stawia on pytanie: „kiedy lub w jaki sposób rosnące dziecko nabywa swoje **naturalne prawa do wolności i samoposiadania**”, skoro są to prawa ustalone dla dorosłych (Rothbard, 2010, s. 188–209). Naturalnym i słusznym właścicielem dziecka jest jego matka, ale rodzicielskie prawo własności nie jest absolutne, lecz powiernicze lub opiekuńcze. Zakłada się jednocześnie, że

[...] w wolnym społeczeństwie żaden człowiek nie może być obciążony żadnym prawnym obowiązkiem zrobienia czegoś dla kogoś, jako, że gwałciłoby to prawa jego osoby. Jedynym prawnym obowiązkiem jaki człowiek ma wobec innej osoby, jest szacunek dla jej praw (Rothbard, 2010, s. 193).

zostawiając bez odpowiedzi pytanie o to, „czy wszystkie działania uprawnione powinny być w jednakowym stopniu tolerowane, czy może karane środkami innymi niż groźba przymusu fizycznego, takimi jak: publiczna dezaprobata, ostracyzm, zawieszenie czy wykluczenie” (H.H. Hoppe, *Wstęp do wydania amerykańskiego*, [w:] M. Rothbard, *Etyka wolności*, Fijorr Publishing Company, Warszawa 2010, s. 44). Rothbard opowiadał się za ideą praw ofiary i zadośćuczynienia, wynagrodzenia doświadczonych niesprawiedliwości. Był zwolennikiem pracy przymusowej oraz kontraktowej służebności dla skazanych i nieplacących długów. „Jego analizy przyczynowości i odpowiedzialności, ciężaru dowodowego, właściwej oceny ryzyka niezmiennie ukazywały głęboki konserwatyzm oparty na indywidualnej odpowiedzialności moralnej i materialnej” (M. Rothbard, *Etyka...*, dz. cyt., s. 45).

Dlatego

[...] rodzic nie ma prawa dokonywania agresji na swych dzieciach, lecz także nie powinien mieć prawnego obowiązku, aby je karmić, ubierać czy edukować (Rothbard, 2010, s. 193).

Jest to dość kontrowersyjne podejście do obowiązków i praw rodzica wobec dziecka, również wobec stosowania kar. Jest ono jednakże wygodne i korzystne z punktu widzenia neoliberalizmu, ponieważ sprzyja zbyt silnemu koncentrowaniu się na prawach indywidualnych oraz, w pewnym stopniu, hedonistycznemu i konsumpcyjnemu podejściu do życia, ale także minimalizowaniu kontroli państwa nad jednostką.

Każdy człowiek kontroluje swój umysł i ciało. Każdy człowiek kontroluje swoją własną wolę i osobę i jest on, jak można to określić „przykuty” do tej wrodzonej i niezbywalnej własności. Ponieważ **wola i kontrola są niezbywalne**, niezbywalne jest także prawo do kontroli nad osobą i jej wolą. Stanowi to podstawę stanowiska wyrażonego w Deklaracji Niepodległości, głoszącego, że naturalne prawa człowieka są niezbywalne, czyli że nie można się ich zrzec, nawet jeśli dana osoba sobie tego życzy (Rothbard, 2010, s. 236).

Zwolennicy neoliberalizmu używają powyższego założenia o woli i kontroli jako niezbywalnych prawach jednostki do argumentowania słuszności zasady indywidualnej odpowiedzialności, która z kolei pozwala na usprawiedliwienie nierówności i niesprawiedliwości między ludźmi nie tylko w redystrybucji dóbr materialnych, ale także w dostępie do wysokiej jakości edukacji.

Myśl neoliberalna, rozwinięta przez Friedricha von Hayeka i Milтона Friedmana, zakłada niekończącą się „walkę między kolektywizmem a indywidualizmem”, w której każde poszerzenie zakresu władzy rządu, czy to w ramach reżimu stalinowskiego, czy w demokratycznie zorganizowanym państwie, ma charakter „kolektywistyczny”, a więc jest, a priori, zamachem na wolność (Barber, 2000, s. 302). Dla neoliberalów, podobnie jak dla libertarian, „największą wartością polityczną jest wolność”, a nie demokracja. Wolność sama w sobie to prawo wyboru i realizacji obranych przez siebie celów (Boaz, 2005, s. 29–30, za: Potulicka, 2010, s. 44).

W *Etyce wolności* M. Rothbard podjął krytyczną analizę myśli F. Hayeka oraz R. Nozicka, zwolenników neoliberalizmu.

Głównym argumentem Rothbarda przeciwko koncepcji Hayeka jest przyjęcie przez tego ostatniego zbyt szerokiej definicji koercji, która „zawiera w sobie agresywne użycie fizycznej przemocy, ale niestety zawiera także pokojowe i nieagresywne działania” [...] Rothbard zarzuca również Hayekowi objęcie tym terminem użycia przemocy obronnej, co czyni to pojęcie jeszcze mniej wyraźnym i tym samym rodzi kolejne problemy w związku z ogólnie przyjmowaną definicją **wolności** jako „**braku koercji**” (Barcentewicz, 2010, s. 68).

Analizując poglądy F. Hayeka (2006) na temat wolności, Eugenia Potulicka stwierdza, że choć autor pisze, iż najważniejsze są zasady moralne, to jednak „niestety zasady te nigdzie w Konstytucji wolności nie zostały wyartykułowane” (Potulicka, 2010f, s. 72).

P. Whybrow przytacza poglądy na temat wolności Adama Smitha jako słuszne, ale w odniesieniu do czasów, w których je sformułował. W XXI wieku procesy globalizacji i rozwoju technologii komunikacyjnej częściowo uniemożliwiają przyjęcie teorii „naturalnej wolności”, ponieważ dotyczy ona niewielkich społeczności, w których funkcjonowały moralne ograniczenia i społeczna przyzwoitość, a dążenie do indywidualnej korzyści, na zasadzie rywalizacji z innymi, może przynieść korzyść nie tylko jednostce, ale całej społeczności.

Smith nie był zwolennikiem nieskrępowanej konkurencji rynkowej. Gdy mówił o wolności od ograniczeń, odnosił się do bezosobowych cel eksportowych i importowych, obowiązujących w jego czasach. Wolność, której bronił, nie była wolnością od wszelkiej kontroli, ale wolnością do kontrolowania własnych instynktownych uczuć dla dobra jednostki i jej społeczności. W tym sensie wolność odnosi się do naturalnego rozumienia człowieka jako istoty społecznej (Whybrow, 2006, s. 236).

W neoliberalizmie wolność ekonomiczna, wolność jako prawo posiadania własności prywatnej jest wolnością dóbr materialnych i pieniądza, a nie wolnością indywidualnej osoby ani tym bardziej jej społeczności.

O relacji pomiędzy wolnością i równością

W neoliberalizmie charakterystyczne jest przekonanie będące skrajnym poglądem, że dbanie o równość jakkolwiek pojmowaną jest zbędne, ponieważ zapewnienie przede wszystkim wolności, zwłaszcza tej wolnorynkowej, rozwiąże problem zarówno równości, jak i sprawiedliwości zgodnie z zasadą: „ile kto sam zdobędzie, tyle będzie do niego należało” (Król, 1999, s. 86). Teoria sprawiedliwości jako bezstronności Johna Rawlsa i teoria sprawiedliwości społecznej w perspektywie zdolności Amartya Sena są próbą pogodzenia wolności i równości z uwzględnieniem równości ekonomicznej.

Wybór jest tu istotną kwestią. Zdolność do dokonywania wyborów jest konieczna w sytuacji, w której człowiek ma podejmować działania zgodne z ideą przedsiębiorczości. Musi więc posiadać umiejętność dokonywania sądów i kierowania się nimi w pomnażaniu swojej własności. Z tego też powodu w neoliberalizmie ceni się racjonalność i zdolności intelektualne. Są

one postrzegane jako sposób lub narzędzie niezbędne do wzbogacania się – przede wszystkim w wymiarze materialnym. W neoliberalizmie wartości ekonomiczne są mocno akcentowane. Wspiera się ekonomiczną teorię wolnego rynku. Zadaniem wolnego rynku jest dostarczanie dóbr i usług, z szeregu których konsumenci mogą, w miarę swobodnie, dokonywać wyborów zakupowych. Indywidualna możliwość wyboru sprowadza się przede wszystkim do wyboru konsumpcji towarów i usług. W wyniku rozwoju wolnego rynku i procesów globalizacyjnych człowiek rzeczywiście ma ogromny wybór dóbr i świadczonych usług, pod jednym warunkiem – ma pieniądze.

Mark A. Zupan³⁹ twierdzi, że wolny rynek ma wiele cnót (*virtues*). Należy w tym miejscu podkreślić, iż nie jest tu mowa o zaletach czy pozytywnych stronach, lecz o cnotach, które dotychczas kojarzone były nie z instytucją, procesem czy zjawiskiem społecznym, lecz z człowiekiem, którego ceniono za ponadprzeciętne cechy lub postępowanie, powszechnie uznane za wielce moralne lub pożądane. O cnotach mówi się w przypadku osoby dążącej do doskonałości bądź już doskonałej w perspektywie jej czynów lub dzieł. W wielu religiach cnoty przypisuje się osobom uznanym za święte. Czyżby wolny rynek stanowił sam w sobie integralny byt, podobnie jak istota ludzka? Jeśli więc uzna się, że ma wiele cnót, to czyż nie nasuwa się myśl, że jest on doskonały, a może nawet święty? Zdecydowanie nie jest to odpowiednie określenie. Jednakże obserwując, ile współczesny człowiek przeznaczają energii i czasu na zarabianie pieniędzy, by je za chwilę zamienić na towary lub usługi, oraz biorąc choćby pod uwagę rozmiar i architekturę współczesnych centrów handlowych – przypominających świątynie – być może wolny rynek, pieniądze i konsumpcja są nowoczesną postacią boga i świętości. Z drugiej strony, jeśli jednak przyjmiemy inne rozumienie angielskiego słowa *virtue*, czyli skuteczność (*efficacy*) lub też moc (*power*), to postrzeganie wolnego rynku jako skutecznego i oddziałującego z wielką mocą będzie miało swoje uzasadnienie i potwierdzenie w rzeczywistości. Jednakże pojawia się jednocześnie pytanie o to, jaki jest efekt tej siły sprawczej wolnego rynku i dla kogo, czy dla wszystkich ludzi na świecie w równym stopniu? Otóż nie⁴⁰. Możliwości, jakie

³⁹ M.A. Zupan od 2004 r. jest Dziekanem Administracji Biznesowej na Uniwersytecie Rochester w Nowym Jorku w Stanach Zjednoczonych (Dean, School of Business Administration, University of Rochester (2004)), z zawodu edukator, autor: *Microeconomic Cases and Applications* (1992, z A.M. Marino i T.W. Gilligan), *Microeconomic Theory and Applications* (1996, z E.K. Browning); źródło: <<http://www.nndb.com/people/211/000177677/>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

⁴⁰ R.D. Putnam powołując się na badania przeprowadzone przez E.N. Wolff *Top Heavy, A Study of the Increasing Inequality of Wealth in America* oraz L. Mishel, J. Bernstein, J. Schmitt (*The State of working America*, s. 37-90), pisze o wzroście nierówności ekonomicznych, powiększeniu się przepaści między bogatymi a biednymi w ostatnich trzech dziesięcioleciach XX w., które szło w parze z erozją kapitału społecznego (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 587-588). Por. J.E. Stiglitz, *Globalizacja*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2007, s. 86-87, 142-143.

stwarza **indywidualny wolny wybór i wolność dokonywania obustronnych ekonomicznych transakcji** przynoszących korzyść obu partnerom wymiany ekonomicznej, to – według M. Zupana – jedna z najbardziej rozpoznawalnych **cnót wolnego rynku** (Zupan, 2011, s. 171). M. Zupan podkreśla korzyści, jakie przynosi wolny rynek, które od czasów Adama Smitha są coraz bardziej dostrzegane, a „do najważniejszej z nich należy rozszerzająca się możliwość dokonywania indywidualnych wyborów poprzez możliwości jakie stwarzają prywatne prawa własności, coraz pełniej dookreślone, sprecyzowane” (Zupan, 2011, s. 194). Jednakże należy podkreślić, że „nadanie wartości wolności statusu absolutnego niesie ze sobą wymóg, zgodnie z którym musimy stać się zdolni do dokonywania wyborów. Nikt nie może się pozbyć swojego prawa wyboru” (Potulicka, 2012, s. 1). Innymi słowy, każdy człowiek jest więźniem swoich wyborów. Nie ma wolności od wyborów.

Pieniądz – nowoczesna wolność

Człowiek XXI wieku wyznaje **etykę kultury pieniądza**. Bogactwo, wielki biznes są często możliwe do osiągnięcia tylko przez eliminację konkurencji. Manuel Jiménez Redondo wysuwa tezę, która wydaje się bardzo dobrze odzwierciedlać rzeczywistość społeczną:

[...] pieniądz – w nowoczesnym sensie – jest elementem czy też medium, w którym porusza się nowoczesnie rozumiana wolność, a nawet więcej: że nowoczesnie pojęty pieniądz stanowi egzystencję nowoczesnej wolności podmiotowej. Tym samym los wolności subiektywnej splata się z dolą pieniądza. Tak ujęte – wolność podmiotowa oraz pieniądz – nie tylko przynależą do siebie nawzajem, nie tylko idą w parze – one wręcz są tym samym (Redondo, 2009, s. 99).

Konieczność spojrzenia na wolność z realizmem i to takim samym, z jakim spoglądamy na pieniądz stanowiący jej egzystencję,

prowadzi do wniosku, że

[...] kontrola pieniądza przekształca się w pytanie o kontrolę czy też autokontrolę wolności (Redondo, 2009, s. 100).

Odpowiednio do definicji prawniczej Rzymian wolność (*libertas*), od której wywodzi się określenie ludzi wolnych, jest „naturalną zdolnością do robienia tego, na co komuś przyjdzie ochota czy co wybierze, o ile nie postrzega się tego jako uniemożliwione siłą lub prawem” (*Instytucje Justyniana*, I, III, 1, za: Redondo, 2009, s. 106–107). Z niej to M.J. Redondo wyprowadza pojęcie nowoczesnej wolności⁴¹, która „staje się tym, co ze wszystkiego naj-

⁴¹ Owa wolność, jak i nowoczesna egzystencja „charakteryzują się podstawowym żądaniem [...], iż według prawa naturalnego wszyscy ludzie rodzą się z zasady wolnymi, a każdy

bardziej podstawowe” i jest „przekształcona w miarę prawa, które winno się ograniczyć [...], jakkolwiek bez wyrzekania się samego siebie” (Redondo, 2009, s. 107–108). M.J. Redondo traktuje **pieniądz jako egzystencję nowoczesnej wolności**. Powołując się na Kartezjusza, dotyczy określenia kształtu nowoczesnej egzystencji, pisze, że coraz bardziej zostaje ona sprowadzona do czegoś takiego, jak „czysta abstrakcja, do wyłącznie czystych aspektów formalnych”, a pieniądz jako środek użyteczności i depozytu wartości „dokonuje abstrakcji wszystkiego” (Redondo, 2009, s. 121). Z kolei „determinanty te czynią pieniądz zdolnym do bycia swoistym nośnikiem czegoś takiego jak **nowoczesna wolność**, dzięki któremu jest ona w stanie przybrać pewną postać i tam w niej egzystować”, co więcej – pieniądz jednocześnie „czyni anonimową każdą relację typu instrumentalnego czy poddańczego, wymazuje ją (a przynajmniej zmierza do jej wymazania) jako relację służebności wobec kogoś, relację zależności od kogoś” (Redondo, 2009, s. 121), a dla „nowoczesnej jednostki, która stanowi dla samej siebie cel w sobie, czy też która uznaje samą siebie za cel w sobie, relacja zapośredniczona przez pieniądz (relacja wymiany merkantylnej) to taka, na którą nie ma innej rady niż przekształcić ją w najbardziej podstawową relację ze wszystkich, w relację społeczną *par excellence*. O ile dla samego siebie celem samym w sobie, wszystko może stanowić dla mnie środek czy może mieć znaczenie tylko jako środek do zorganizowania sobie przeze mnie mego życia” (Redondo, 2009, s. 121). Traktowanie innych wyłącznie jako środków do osiągnięcia swoich celów jest słusznie skojarzone z „reorganizacją systemu nowoczesnego niewolnictwa”, a „cały system relacji osobowych, w których wyrażał się tradycyjny system niewolnictwa i służebności, zostaje ucieleśniony w relacji pieniężnej, wszystko to zostaje przeniesione do wnętrza jednostki do jej systemu osobowości” (Redondo, 2009, s. 122–123). W ten sposób, według Redondo, „relacja pieniężna dokonuje abstrakcji wszystkiego, spowija welonem «anonimowości» wszystko, wymazuje relację służebności jednocześnie ją upowszechniając lub dokonując indywiduacji” (Redondo, 2009, s. 123).

Pieniądz jest *auri sacra fames*, przeklęty pragnieniem złota, chęcią posiadania, [a] w sensie nowoczesnym jest tymże pieniądzem od zawsze, jednakże rozumianym jako środek regulowania systemu wymiany usytuowanego wyłącznie na prawie wolności

człowiek jest *sui iuris*, przynależy do siebie, sam sobą rządzi” oraz opierają się „na brzemieniu – rzecz można – podlegania przez człowieka ab initio własnemu zwierzchnictwu” (s. 109). Nowoczesna wolność jest rozumiana w kontekście „«wolności człowieka» i «autonomii obywatelskiej», w terminach, w jakich Kant rozumie «Deklarację praw człowieka i obywatela» z 1789 roku, tzn. w terminach «wolności podług powszechnego prawa” (M.J. Redondo, *O etyce, władzy oraz pieniądzu*, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Etyka życia publicznego*, Wyd. Nauk. IF UAM, Poznań 2009, s. 120).

i/lub własności (w sensie Locke'a) [...] jest środkiem regulacji systemu wolnej wymiany na prawach wolności i własności, którym nadaje swą rzeczywistą wartość i które są prawdziwe; na prawie każdego do ukształtowania swego własnego życia tak, jak mu się podoba, prawie pozwalającym by tak było (Redondo, 2009, s. 123-124).

Nowoczesne społeczeństwa potrzebują pieniądza jako środka regulacji oraz „władzy implikowanej przez samą ideę nadania wagi prawu, nałożenia prawa”, ponieważ pieniądź i władza „służą (są środkiem za pomocą którego nadaje sobie znaczenie egzystencja) *solidarności* społecznej przybierającej taką formę, dzięki której faktycznie każdy jest traktowany tak, jakby był celem w sobie i dla siebie, a nie tylko środkiem dla innych” (Redondo, 2009, s. 124). Tak rozumiana solidarność to solidarność korporacyjna i nie jest ona tożsama z ideą społeczeństwa demokratycznego czy też z poszanowaniem praw obywatela. Solidarność korporacji jest więc solidarnością jednostki samej z sobą, dla której posiadanie pieniądza stanowi nowoczesny wymiar doświadczania wolności.

W tradycyjnej myśli liberalnej porządek nowoczesnej wolności czy nowoczesnej społeczności obywatelskiej jest sprawiedliwy, a władza państwowa ma ograniczać się do zabezpieczenia praw własności, zapewnienia kontroli pieniądza, obrony wspólnie ustanowionych praw. Ten porządek jest możliwy do zagwarantowania, opierając się na aktywności społecznej obywateli, czujnej opinii publicznej i skutecznie działających sądach (Redondo, 2009, s. 124-125). O ile można się zgodzić z owym postrzeganiem porządku społecznego, o tyle nie można już zająć takiego stanowiska w kwestii traktowania porządku nowoczesnej wolności nie tylko jako sprawiedliwego, lecz również możliwego. Słuszna i w coraz większym stopniu potwierdzona doświadczeniem wielu ludzi na świecie jest krytyka poglądu, że „jest możliwy system nowoczesnej wolności, którego środkiem i elementem jest pieniądź”, a także to, co „prawo Saya-Ricarda⁴² implikuje, że państwo nie musi się troszczyć o szczęście swych członków, lecz tylko o to, żeby zapewnić wagę, znaczenie prawu oraz zagwarantować prawidłowe, dobre funkcjonowanie pieniądza” (Redondo, 2009, s. 125). Przyjęcie takiego założenia ma swoje bardzo poważne konsekwencje w kwestii

⁴² Prawo Saya-Ricarda jako prawo ekonomiczne, jak i polityczne, tak jak to rozumiał J.M. Keynes w *Ogólnej teorii zatrudnienia, procentu i pieniądza* (przeł. M. Kalecki: ks. I, II, III, IV; przeł. S. Rączkowski: ks. V, VI, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1995), oznacza, że „system wolnej wymiany usytuowany tylko na prawach wolności i własności, którym nadaje się rzeczywiste znaczenie, pozostawiony swej własnej logice napotka zawsze pewien punkt równowagi w sytuacji pełnego zatrudnienia. Taki punkt równowagi, który wyrażalny jest jak następuje: ktokolwiek chciałby zdobyć środki płatnicze niezbędne do ukształtowania swego życia zgodnie z własnym upodobaniem, jakkolwiek zgodnie ze standardami klasy średniej, może to uczynić”, czyli „porządek nowoczesnej wolności podmiotowej, którego środkiem jest pieniądź i który jest sprawiedliwy – jest ponadto możliwy” (G. Seel, *Prawo do narodowego samostanowienia: od roszczenia politycznego do etycznego uprawomocnienia*, przeł. K.M. Cern, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, *Etyka życia publicznego*, Wyd. Nauk. IF UAM, Poznań 2009, s. 163-173).

polityki oświatowej. W przypadku sprywatyzowania szkół i ich rywalizacyjnego funkcjonowania, nawet jeśli część szkolnictwa pozostanie nieodpłatna, odpowiedzialność za jakość oraz kształt edukacji spoczywa tylko i wyłącznie na rodzicach. Jeśli rodzice zdobędą odpowiednie fundusze na edukację swoich dzieci, to uzyskają one takie wykształcenie, za jakie oni są w stanie zapłacić. Będzie to miało bezpośredni wpływ na pracę zawodową i zarobki, które z kolei będą świadczyć o prestiżu i pozycji społecznej. W przypadku jakichkolwiek przeszkód ze strony rodziców czy opiekunów w finansowaniu edukacji ich dzieci skazane są na nierówny, niesprawiedliwy dostęp do zasobów, jakimi są wiedza i umiejętności oraz prawnie usankcjonowane kwalifikacje zawodowe, co rzutuje na jakość ich dorosłego życia. Zadaniem państwa, zgodnie z ideą neoliberalną, nie jest zapewnienie edukacji na wysokim jakościowo poziomie. Państwo nie musi się również troszczyć o dobrobyt ludzi, lecz „o nadanie i utrzymanie wagi prawa i o właściwe, poprawne funkcjonowanie elementu czy środka wolności, jakim jest pieniądź” (Redondo, 2009, s. 127).

Inną negatywną konsekwencją dominacji pieniądza w hierarchii wartości współczesnego człowieka jest rozbicie więzi wspólnotowych i zniszczenie solidarności społecznej. Zbyttna koncentracja na nowoczesnej wolności – wolności pieniądza – prowadzi nazbyt często do poczucia samotności i utraty sensu życia. Dzieje się tak, ponieważ „władza pieniądza jest władzą zrywania z tradycją i dotychczasowymi formami życia” (Redondo, 2009, s. 128). M.J. Redondo poszukując pozytywnych aspektów pieniądza jako nowoczesnej wolności, stwierdza, że „preferuje pokój”, lecz „pozostawiony swej własnej logice system nowoczesnej wolności, system wolnej wymiany, nie może generować czegokolwiek innego jak tylko społeczną ekskluzję, a w związku z tym może sobie jedynie zadać kłam” (Redondo, 2009, s. 129).

Monetaryzacja – zysk

Zwolennicy neoliberalizmu uważają, że wolny rynek sam w sobie jest potężną siłą i niechętnie postrzegają nadmierną ingerencję państw w gospodarcze procesy globalizacyjne. Popierają ideę monetaryzmu⁴³ zapoczątko-

⁴³ Przedstawiciele monetaryzmu to między innymi ekonomiści: Milton Friedman, Anna Schwartz, Karl Brunner, Allan Meltzer, David Laidler, Michael Parkin i Alan Walters. Milton Friedman w *Ilościowej teorii pieniądza* (1956) wyraził swoje poglądy ekonomiczne odnośnie mechanizmów regulujących popytem na pieniądź, podaży potrzeb, inflacją-deflacją, poziomem zatrudnienia. Jego książka jest uznawana za początek monetaryzmu. Neoliberalowie są zwolennikami reform gospodarczych idących w kierunku zmniejszania interwencjonizmu, prywatyzacji i stabilnej polityki pieniężnej. Reformy gospodarcze zgodne z ideą monetaryzmu o orientacji neoliberalnej przeprowadzali między innymi Ronald Reagan w USA, Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii (J.E. Stiglitz, dz. cyt., s. 21-61).

waną przez M. Friedmana⁴⁴. Przeciwstawiają się teorii ekonomicznej i rozwiązaniom zaproponowanym przez Johna M. Keynesa⁴⁵. Ich zdaniem skuteczność samoregulujących się mechanizmów wolnorynkowych przejawia się nie tylko we wzroście bogactwa⁴⁶ o powszechnym zasięgu, ale również w omnipotencji wolnego rynku co do skutecznych rozwiązań większości problemów społecznych i kulturowych. Wskazuje się również na korelację oddziaływań wolnego rynku ze zmniejszeniem zapotrzebowania na rozwój resortu zbrojeniowego oraz traktowania wolnego rynku jako „niewidzialnej ręki pokoju”⁴⁷ na świecie ze względu na jego międzynarodowy charakter oddziaływania. Jednocześnie podkreśla się, że „postawa laissez-faire w międzynarodowym handlu bardziej sprzyja utrzymaniu pokoju niż system demokracji”, argumentując tę opinię tym, że „demokracja jest wciąż łączona z systemem wąsko definiowanych praw własności prywatnej, które prowadzą do zwiększenia redystrybucji dóbr i nieproduktywności” tych, którzy żyją z opieki społecznej i socjalnej (McDonald, 2009, za: Zupan, 2011, s. 179–180). Coraz więcej faktów nie potwierdza tych przekonań. Być może z tego też powodu coraz częściej akcentuje się etyczny wymiar procesów wolnorynkowych, aby uzasadnić ich rację bytu. Dlatego też warto w tym miejscu zaprezentować **neoliberalne argumenty** na rzecz globalizacji i wol-

⁴⁴ Milton Friedman w swojej książce *Capitalism and Freedom* (1962) wyjaśnił, dlaczego wolność ekonomiczna, której sercem jest wolny rynek, jest także warunkiem wstępnym dla wolności politycznej. Jak podkreśla M. Zupan, prawa do własności prywatnej są ważne i niezbędne do funkcjonowania systemu wolnego rynku, ponieważ rozszerzają możliwości do powtarzania wymiany handlowej oraz – jak podkreśla Niskanen (1991), cytowany przez M. Zupana – „są częścią ważnej całości stanowiącej ekonomiczną «soft-infrastrukturę»”, a także „pozwalają na bardziej efektywną produkcję kompleksowych dóbr, która wymaga «kooperacji wielu ludzi w określonym przedziale czasowym», a ponadto «bez praw własności system instytucji danego kraju będzie restrykcyjny wobec wytworów, które wyprodukowano dzięki wysiłkom indywidualnych przedsiębiorców»” (M. Olson, *Power and Prosperity: Outgrowing Communist and Capitalist Dictatorships*, Basic Books, New York 2000, s. 185, cyt. za: M.A. Zupan, *The virtues of free market*, „Cato Journal” spring/summer 2011, Vol. 31, No. 2, s. 177).

⁴⁵ J.M. Keynes, *A Tract on Monetary Reform*, Macmillan, London 1924; por.: J.E. Stiglitz, dz. cyt.; zob. także T.T. Kaczmarek, *Kto kieruje globalizacją? Think Tanki – Kuźnie nowych idei*, Wyd. Difin, Warszawa 2011, s. 32.

⁴⁶ Seymour M. Lipset podaje wyniki badań 15 tys. menedżerów i członków zarządu w krajach rozwiniętych, z których wynika, że 40% badanych w Stanach Zjednoczonych, 34% w Kanadzie, 33% w Wielkiej Brytanii jest zdania, iż jedynym prawdziwym celem firmy jest generowanie zysków, a nie troszczenie się o dobro wspólne, dobrobyt pracowników i akcjonariuszy. W Japonii, gdzie dominuje kultura kolektywistyczna, uważa tak już tylko 8% badanych (S.M. Lipset, *Wyjątkowość amerykańska – broń obosieczna*, przeł. B. Piasecki, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 421).

⁴⁷ Patrick J. McDonald w *The Invisible Hand of Peace. Capitalism, the War Machine, and International Relations Theory* (P.J. McDonald, *The Invisible Hand of Peace. The War Machine, and International Relations Theory*, Cambridge Univ. Press, New York 2009), na podstawie analiz wielu konfliktów między narodami w ostatnich dwóch wiekach, przedstawia argumenty świadczące o wpływie wolnego rynku na pokój światowy.

nego rynku, które odnoszą się do **etyki, wartości i cnót** w kontekście koncepcji monetarnej i dążenia do celu, jakim jest zysk.

M. Zupan powołuje się często na A. Smitha, który jako pierwszy wyartykułował takie cnoty wolnego rynku, jak: wolność ekonomiczna i dobrobyt, ale także prawość, punktualność i odpowiedniość zachowań, czyli dobrego zachowywania się wobec innych, respektowania ich poglądów itp. (Zupan, 2011, s. 171, 177–179, 194). E. Potulicka próbując przybliżyć sposób rozumienia wolności przez neoliberałów, pisze, że ich zdaniem: „konkurencja na rynku to pierwsza neoliberalna cnota”, a „deklarowanym celem jest dobrobyt dla wszystkich” (Potulicka, 2010e, s. 42), ponieważ – jak twierdzi Rothbard – całkowita wolność rynku stanowi sposób rozwiązywania problemów i kryzysów świata (Rothbard, 2009, s. 90). W tym kontekście rynek jest postrzegany również jako instrument „naturalnej selekcji”, co – zdaniem neoliberałów – jest jego szczególną wartością. M. Zupan wynosi na szczyty hierarchii wartości: wolność – wolność ekonomiczną, powołując się na Adama Smitha i jego książkę *Wealth of Nations* (1776, 1937) oraz na M. Friedmana, autora *Capitalism and Freedom*. Mimo iż wielokrotnie skrytykowane zostało twierdzenie o korzyściach wynikających z *niewidzialnej ręki rynku* dla jednostek i społeczeństw (krytyka wielu autorytetów naukowych z różnych dziedzin nauki, np.: Soros, 1999; Stiglitz, 2007; Bauman, 2011; Potulicka, Rutkowiak, 2010), to nadal lansowany jest pogląd, że „wolność ekspresji jest niemożliwa, kiedy zasoby produkcji są kontrolowane przez rząd, a jednostki nie mając zasobów ekonomicznych, nie mogą samostanowić o sobie samych, o swojej własności materialnej (nie mogą funkcjonować jako samodzielne podmioty gospodarcze, czyli być niezależnymi wobec dyktatury panujących władz) i swoich poglądach” (Zupan, 2011, s. 171). Ponadto, M. Zupan przedstawia argumenty, opierając się na teorii gier, na istnienie innych ważnych „cnót” wolnego rynku, które – według niego – dotychczas były w bardzo małym stopniu akcentowane, a mianowicie „szczególnie, poprzez wzmacnianie nieograniczonej, żywej serii wymian usług i towarów, wolny rynek tworzy przyszłość promującą integrację i zaufanie” (Zupan, 2011, s. 171). Nie można zgodzić się z tym poglądem, gdyż fakty świadczą o rozbijaniu wspólnot i społeczności skupionych przede wszystkim na dobru indywidualnym, a nie dobru wychodzącym poza jednostkę i najbliższych, dobru większych grup społeczności⁴⁸.

⁴⁸ Jak donosi R.D. Putnam, wzrasta indywidualizm wyrażający się w równie wysokim cenieniu samorealizacji i samospełnienia. Jednocześnie maleje znaczenie wspólnoty. Badani zapytani o to, w jaki sposób uzyskują prawdziwe poczucie przynależności, wskazywali: rodzinę, przyjaciół i współpracowników. „Na początku nowego stulecia młodsze pokolenie odczuwało mniej związków ze wspólnotami obywatelskimi – wspólnotami mieszkańców, wspólnotami religijnymi i organizacyjnymi – bez żadnego wyraźnego, równoważącego kręgu przynależności” (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 450–456). R.D. Putnam pisze: „Nie mam żadnych wątpliwości, że globalne przekształcenia ekonomiczne mają zasadniczy wpływ na życie wspólnotowe w całej

Koncentracja na wartościach indywidualistycznych i zaspokajaniu własnych potrzeb na drodze konsumpcji prowadzi do sinusoidalnych wznoszeń poczucia przyjemności czy też szczęśliwości z nowo posiadanego dobra, a raczej jej namiastki, oraz do upadków w głębinach własnej samotności, smutku i braku poczucia sensu życia. Cóż to bowiem za sens życia, jeśli żyjemy przede wszystkim dla nas samych, a w centrum uwagi są nasze i tylko nasze potrzeby, zabieganie o własną i tylko własną pozycję i prestiż społeczny. To wszystko prowadzi nie do integracji z innymi czy też budowania zaufania, lecz do celu wręcz przeciwnego. Tym bardziej że efekty tych działań nie są widoczne natychmiast, lecz w odległej czasowo perspektywie, kiedy często jest już za późno na wytyczenie innej drogi życia. Dzieje się tak, ponieważ działania owe oparte są co prawda na współpracy, ale zmierzają ku wymiernemu indywidualnemu zyskowi i korzyści na drodze wymiany ekonomicznej, a także przy stosowaniu środków w dążeniu do celu, które często są nieuczciwe i krzywdzące dla innych osób (nie tylko i może nawet nie przede wszystkim dla tych, którzy dokonują transakcji ekonomicznych, lecz dla znacznie większej grupy tych, którzy są wykluczeni, wystawieni poza nawias świata biznesu).

Zdaniem M. Zupana, terażniejsza praktyka wolnego rynku, oparta na **integralności pomiędzy współpracującymi osobami**, w oczywisty sposób demonstrowa podążanie ku szeroko pojętej integralności grup i społeczeństw w przyszłości: „takie powiązanie **promuje współpracę** między ludźmi w innych sferach, a wskutek tego/w ten sposób podstawowe **normatywne cnoty w sferze moralności, etyki i prawa**” (Zupan, 2011, s. 172). Zdziwiająca jest to, jak łatwo można stosować ten wybiórczy sposób myślenia i jak

Ameryce” (tamże, s. 466). Pokolenie X (osoby urodzone między 1965 a 1980 r.), zdaniem Putnama, „stanowi pod wieloma względami kontynuację trendu pokoleniowego zapoczątkowanego tuż po II wojnie światowej”, charakteryzującego się tendencjami do materializmu i indywidualizmu; „Między latami 1958/1986 a 1998/1999 o blisko jedną trzecią zmniejszyła się skłonność Amerykanów do nawiązywania nowych przyjaźni. Taka forma kapitału społecznego, jak wzajemne wizyty u przyjaciół, znajduje się obecnie na liście gatunków zagrożonych wyginięciem” (P.J. McDonald, *The Invisible...*, dz. cyt., s. 167). Presja czasu i zabieganie czy też zapracowanie, jak również „niepokój związany z sytuacją materialną, ani wejście kobiet na rynek pracy nie są główną przyczyną obywatelskiej demobilizacji ostatnich 20 lat XX wieku” (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 341). Uważni obserwatorzy życia społecznego i politycznego w czasach transformacji w Polsce po 1989 r. wskazują na podobne tendencje jak w Stanach Zjednoczonych. Trwa proces destrukcji normatywności, rozpad norm społecznych, atrofia zaufania, chaos normatywny przyczynia się do braku partycypacji społecznej. Nastąpił wzrost przestępczości, nadużyć narkotyków, „ilość wykroczeń przeciw mieniu indywidualnemu prawie się podwoiła [...], a liczba przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu zwiększyła się o 3/4 [...], o niemal 110% zwiększyła się liczba najmłodszych skazanych w wieku 17-20 lat [...], o dwie trzecie natomiast wzrosła liczba nieletnich ukaranych przez sądy powszechne [...], wzrasta bezrobocie, a państwo wycofuje się z funkcji opiekuńczych i zabezpieczeń socjalnych”, sukcesywnie następuje wycofanie się życia politycznego, udziału w wyborach (A. Kojder, *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989-1997*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 21-25).

łatwo można zwolnić się z poczucia odpowiedzialności lub zadośćuczynienia za winy wynikające z niedotrzymania honorowego słowa. Sprowadzanie **integralności/uczciwości/prawości** do tylko jednej reguły jest **zawężeniem współodpowiedzialności za innych**, wygodnym, bo dostosowanym do celów jednostki, indywidualnym sposobem usprawiedliwienia wyrządzonej niesprawiedliwości lub krzywdy drugiemu człowiekowi w wyniku niedotrzymania danego honorowo słowa. Zatem, to jednostka i tylko ona rozlicza siebie samą z bycia uczciwą czy też prawą i to według swoich kryteriów, które łatwo zracjonalizować w taki sposób, aby odpowiadały osobistej korzyści. Brak normatywnego ujęcia uczciwości i prawości, które byłoby wspólne dla społeczności kulturowej, oraz podtrzymywanie rozumienia owej uczciwości/prawości, według tylko jednej zasady honorowego słowa, w prostej linii prowadzi **do anarchii moralnej**. Jeśli więc nauczyciel da słowo honoru, że nauczy młodego człowieka na przykład grać na instrumencie muzycznym, a po jakimś czasie stwierdzi, że nie jest on dostatecznie uzdolniony lub też owy nauczyciel otrzyma bardziej intratną propozycję pracy, na przykład za wyższe wynagrodzenie i z bardziej uzdolnionym uczniem, to z łatwością wycofa się z danego słowa. „Uporządkuje bałagan”, informując o niemożności dotrzymania danego słowa i oddając określoną kwotę pieniężną, która zgodnie z umową, w przypadku odstąpienia od niej, powinna, jako zadatek, zostać zwrócona. Teoretycznie „bałagan” wynikający z niedotrzymania słowa został „posprzątny”. Jednakże pojawia się pytanie: Jak takie postępowanie rezonuje z poczuciem bezpieczeństwa i zaufania między ludźmi, które, jak powiedziano, ma umacniać się w wyniku wprowadzania strategii wolnego rynku opartej na swobodnej, nieustającej wymianie usług i dóbr pomiędzy współpracującymi z sobą podmiotami? Jakie zaangażowanie i jaka motywacja kształtują się w wyniku tego typu działań? Czy opierając się jedynie na danym słowie honoru podmiotu wymiany ekonomicznej (bez respektowania norm moralnych), ze świadomością zerwania umowy w każdym momencie, ponieważ jednostka kierująca się własnymi kryteriami uzna, że nie może już dalej wywiązywać się z danego słowa, można budować międzyludzkie zaufanie? Odpowiedź jest twierdząca, ponieważ jakieś, to znaczy bardzo kruche i słabe, zaufanie można kształtować, lecz nie będzie to ta jego wielkość, która towarzyszy ludziom kierującym się wspólnymi wartościami.

M. Zupan uzasadniając zalety, cnoty wolnego rynku, przytacza opinię Ridleya (2010) o korzyściach z wielokrotnej wymiany ekonomicznej dla wzmacniania uczciwości/prawości i innych form zachowań skoncentrowanych na współpracy oraz generowania zaufania, jak również pogląd, iż „wolny rynek cywilizuje, a nie czyni prostackim” (Ridley, 2010, za: Zupan, 2011, s. 179). Powołuje się również na współczesnego florenckiego biznesmena i moralistę McCloskeya, którego pogląd cytuje:

Ponad wszystko, jeśli chcesz mieć przyjaciół lub utrzymywać związki międzyludzkie, upewnij się, że nie potrzebujesz tych osób [...] **Pieniądz** [...] jest najlepszym przyjacielem lub znajomym jakiego możesz mieć (McCloskey, 2006, s. 157, za: Zupan, 2011, s. 179).

Nie sposób pominąć lub przejść bezkrytycznie wobec takiej opinii. Wartością jest pieniądz i dobra relacja z nim podobnie jak z osobą, a w hierarchii wartości zostaje on wyniesiony ponad przyjaźń z człowiekiem i inne relacje międzyludzkie⁴⁹. Czy kierowanie się wartością, jaką stanowi pieniądz i bogactwo, może prowadzić do społeczeństwa opartego na dobru wspólnym, nie tylko materialnym, ale też psychicznym, społecznym, kulturowym czy duchowym? Otóż nie. Jest to wartość przeciwna, antagonistyczna w stosunku do wartości humanistycznych – dobra wspólnego, bliskości międzyludzkiej opartej na przyjaźni i miłości.

Przedsiębiorczość

W neoliberalizmie rozwijanie własnej przedsiębiorczości jest potrzebne do osiągnięcia perfekcji i doskonałości. **Przedsiębiorczość** to **cnota** neoliberalna. Należy bronić własności i praw do tej własności tych, którzy ją w sposób przedsiębiorczy zagospodarowali.

Kapitalizm jako „wyjątkowy z historycznego punktu widzenia system społeczny, oparty na zinstytucjonalizowanych nierównościach w podziale władzy”, wyraża się między innymi w „całkowitym przywłaszczeni[u] środków produkcji przez kapitalistyczne przedsiębiorstwa, wskutek którego, z braku innych środków zapewniających przetrwanie, robotnicy zmuszeni są do sprzedawania swej siły roboczej” (Ingham, 2011, s. 49)⁵⁰. Przedsiębiorczość jawi się tu jako sposób sprawowania władzy nad zasobami ludzkimi, nad siłą roboczą. Chcąc być przedsiębiorczym, należy więc tak działać, aby zabezpieczyć się w środki finansowe, które nazbyt często łączą się z wysoką pozycją zawodową – zapewniając życie w dobrobycie, a z drugiej strony tak

⁴⁹ [...] „żądza pieniądza» wypiera wspólnotowość” – wskazują na to wyniki badań amerykańskich studentów I roku przeprowadzone w latach 1966–1998 (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 429–430). „Niezależny coroczny ogólnonarodowy sondaż przeprowadzony wśród uczniów ostatnich klas szkół średnich przez University of Michigan potwierdza ten trend w kierunku rosnącego materializmu, ponieważ część uczniów, którzy wskazali «posiadanie dużej ilości pieniędzy» jako sprawę dość ważną wzrosła z 46% w 1976 roku do 75% w 1990 roku, zanim nie obniżyła się z powrotem do 60–65% w połowie lat dziewięćdziesiątych” (tamże, s. 430). W wyniku analizy efektów badań Putnam stwierdza, że „z pokolenia na pokolenie ubywa patriotyzmu, a przybywa materializmu”, coraz więcej osób stwierdza, że pieniądze jako wartość są bardzo ważne (tamże, s. 450).

⁵⁰ G. Ingham przedstawia to rozumienie kapitalizmu z perspektywy poglądów Karola Marksa i Maxa Webera (G. Ingham, *Kapitalizm*, Wyd. Sic!, Warszawa 2011, s. 49).

postępować, by uniknąć przymusu najmniej, wręcz niewolniczej pracy i wyzysku ze strony pracodawcy. Przedsiębiorczość w ekonomii to konkurowanie z innymi interesantami, podmiotami gospodarczymi w walce o własny zysk materialny, to „orientacja na sukces, osiągnięcia ekonomiczne, skojarzona ze skłonnością do podejmowania samodzielnej działalności gospodarczej i ryzyka z tym związanego” (Jerschina, 1999, s. 107).

Zatem, przedsiębiorczość w kapitalizmie polega na przekształcaniu pracy w kapitał, a „**przedsiębiorstwo kapitalistyczne** podobnie jak nowoczesne państwo jest **ciałem korporacyjnym**, którego stopniowe odróżnianie strukturalne od gospodarstwa domowego i rodziny umożliwia [...] usunięcie arbitralnego, nieracjonalnego podejmowania decyzji w oparciu o tradycyjne normy i więzi rodzinne”. W tej sytuacji „nowoczesna kapitalistyczna księgowość jest możliwa dzięki odseparowaniu od więzów tradycji i uczuć. [...] Odejście od własności rodzinnej stwarza konkurencyjny rynek. [...] Ta «formalna» i rozumowa kalkulacja rentowności bazuje na władzy i kontroli, która idzie w parze z kompletnym zastosowaniem pozaludzkich środków produkcji oraz nominalnie wolnym rynkiem pracy. Kapitałiści i menadżerowie mogą dowolnie manipulować procesem produkcyjnym, a także zatrudniać i zwalniać pracowników, podporządkowując te działania maksymalizacji zysków kapitału” (Ingham, 2011, s. 160-161). Najważniejszym celem indywidualnych przedsiębiorców jest zysk i korzyść materialna⁵¹, dlatego też władza kierownicza podejmuje decyzje, opierając się przede wszystkim na racjonalnych strategiach. Natomiast sfera emocjonalna i etyczny, aspekt relacji międzyludzkich zostały zepchnięte na margines, ponieważ w zarządzaniu przedsiębiorstwem nie obowiązują już tradycyjne normy wspólnoty społecznej, a tym bardziej tradycyjne więzi rodzinne. Pracownik to obcy, który jest odpowiedzialny sam za siebie i ma możliwość podejmowania wolnego wyboru, to znaczy nie musi godzić się na niekorzystną płacę za wykonaną pracę. Dla kierujących biznesem drugi człowiek liczy się wtedy, jeśli jego praca jest wydajna, czyli przynosi wymierne efekty finansowe, przekładające się bezpośrednio na sukces biznesowy. Człowiek traktowany jest jak maszyna, którą należy usunąć, jeśli przynosi straty lub zastąpić inną – bardziej wydajną. Nie ma tu miejsca na sentymenty i wrażliwość na potrzeby

⁵¹ Zob.: S.M. Lipset, dz. cyt., s. 421. „Poziom orientacji na przedsiębiorczość jest dość wyrównany we wszystkich krajach (Europy Środkowej i Wschodniej), w Polsce i Rumunii wyższy niż w innych krajach, w Czechach poniżej przeciętnej”. Elity wewnętrzne badanych krajów, sektora gospodarki prywatnej są najmniej lewicowe, a najbardziej przedsiębiorcze (J. Jerschina, *Postawy etatyzmu ekonomicznego, autorytaryzmu, nacjonalizmu i orientacje na przedsiębiorczość w Polsce na tle krajów Europy Środkowej i Wschodniej elity i społeczeństwa*, [w:] P. Sztompka (red.), *Impponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 149-166, 196-197).

„siły roboczej” ani na działalność związków zawodowych, ponieważ klóci się to z celem, jakim jest sukces ekonomiczny. Przedsiębiorczość jest walką o władzę oraz kontrolę środków produkcji i siły roboczej, a także dbanie o jak najwyższy zysk i wymierną materialnie korzyść⁵². Liczy się wydajność i spryt, dobór strategii, dzięki którym jedni muszą stracić, by inni zyskali. Zachłanność, chytrych i zupełny brak wrażliwości wobec potrzeb konkurenta to cechy, które towarzyszą w skrajnie zdeterminowanych przypadkach tak zwanej przedsiębiorczości.

Nieustanny wysiłek kapitału w kierunku obniżenia wszelkiego rodzaju kosztów stanowi część istniejącej woli o nadwyżkę wytworzoną przez przedsiębiorstwo, jaka toczy się między właścicielami, kredytodawcami, kadrami zarządzającą oraz pracownikami (Ingham, 2011, s. 162).

Według koncepcji **rządomyślności (governmentality) Michaela Foucaulta**⁵³ instytucja państwa ma organizować i kontrolować mechanizmy wolnego rynku, ponieważ działania przedsiębiorcze i zachowania ludzi w sferze ekonomii są wyuczone społecznie i w taki też sposób powinny być kierowane, w odróżnieniu od wcześniejszych poglądów (liberalizm XVIII-wieczny – przekonanie o naturalnej skłonności człowieka do wymiany towarów, u Adama Smitha jest to „niewidzialna ręka rynku”). Myśl neoliberalna XX i początku XXI wieku w dużym stopniu opiera się na koncepcji rządomyślności Foucaulta i radykalnej zmianie politycznych teorii ekonomicznych z XVIII wieku. Rządomyślność rozumiana jest jako polityka państwa, dzięki której jednostka rozwija swą ekonomiczną racjonalność, zdolność do kalkulacji zysków i strat oraz przyjmuje całkowitą odpowiedzialność za swoje powodzenie, czyli maksymalizację zysków rozumianych jako posiadanie dóbr materialnych oraz inwestowanie w siebie samego, powiększanie własnego kapitału rozwojowego. Nie tylko rzeczy materialne, ale także sam człowiek przyjmuje znaczenie towaru czy kapitału, o który należy dbać oraz sprawnie i ekonomicznie nim zarządzać. Im bardziej przedsiębiorczy, elastycznie dostosowujący się do zmian, a także wydajny w swej pracy jest człowiek, tym bardziej cenny staje się kapitałem ludzkim. **Rola państwa** w neoliberalnym

⁵² Wskazują na to liczne badania, między innymi wspomniane badania 15 tys. menedżerów i członków zarządu w krajach rozwiniętych. W Stanach Zjednoczonych, jako najbardziej wyrazistej kulturze indywidualistycznej, proneoliberalnej, zdecydowanie większe jest nastawienie na: konkurencję (68%), na wysoki status w wyniku ciężkiej pracy (63%), indywidualną inicjatywę (97%) i umiejętności (92%) oraz samodzielne radzenie sobie z problemami (79%), przy czym w Japonii, gdzie dominuje kultura kolektywistyczna, uważa już tak zdecydowanie mniej badanych (S.M. Lipset, dz. cyt., s. 421).

⁵³ Por.: C. Czech-Włodarczyk, *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Kanadzie i Polsce*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 2012, s. 24–27.

dyskursie polega na minimalizacji funkcji socjalnych i opiekuńczych „o tak podstawowym znaczeniu jak opieka zdrowotna, publiczna edukacja i świadczenia socjalne”. Sprawia to, że „coraz szersze grupy społeczne narażone są na ubożenie” (Harvey, 2008, s. 107). Natomiast mocno akcentuje się **indywidualną odpowiedzialność** za dobro jednostki. Zadaniem państwa jest zapewnienie dobrych warunków rozwoju gospodarczego poprzez dyscyplinowanie obywateli i wychowywanie ich do odpowiedzialności za samych siebie. Wartością jednostką jest ta, która odnosi sukces materialny, pomnaża kapitał. **Przedsiębiorczość** jest jednocześnie obowiązkiem, jest zaletą i wartością. Obejmuje umiejętność dokonywania racjonalnych, czyli ekonomicznie słusznych wyborów opartych na kalkulacji zysków i strat. Nie bez znaczenia jest sprawność zarówno fizyczna, jak i intelektualna, dzięki której jednostka może podejmować zmagania z konkurencją, a także być intensywnie zaangażowana w osiągnięcie sukcesu i nastawiona wielozadaniowo. Neoliberalna zasada *good governance*, czyli dobrego rządzenia w państwie, oznacza wprowadzenie decentralizacji, prywatyzacji, rozliczania, deklaruje przejrzystość oraz „przejęcie całkowitej kontroli w państwie i nad państwem przez rynek, prowadzi to do atrofii życia publicznego, zamyka przestrzeń polityczną i prowadzi do pogłębionej marginalizacji społecznej grup już zmarginalizowanych” (Sinha, 2009, s. 262–263). Rola państwa jest zminimalizowana, ponieważ obywatel przekonany jest o konieczności wzięcia na siebie odpowiedzialności za swój interes, potrzeby i dobrobyt, o nikłej mocy państwa w zaspokojeniu podstawowych praw socjalnych, na przykład w sferze opieki medycznej.

[...] w wielu krajach autonomia i zdolność do prowadzenia niezależnej polityki rządowej jest zagrożona, gdyż państwo „straciło swoją zdolność legislacyjną jeśli chodzi o interes publiczny” (Clarkson i in., 2004, s. 389).

W konsekwencji władza państwowa jest czysto hipotetyczna.

Wpływ międzynarodowych umów i powiązanie sfery politycznej ze sferą biznesu prowadzi do restrykcyjnego dostępu do władzy publicznej ludzi „z zewnątrz”, limituje także zdolność obywateli do wpływania na proces demokratyczny (Czech-Włodarczyk, 2012 s. 36).

Jean-Jacques Rousseau twierdził, iż „człowiek zrzekając się swej wolności, zrzeka się w istocie swego człowieczeństwa, swych praw, a nawet swoich obowiązków wynikających z faktu bycia istotą ludzką” (Rousseau, 1965, s. 31). Jest to założenie **o absolutnym prawie każdego człowieka do samoposiadania siebie oraz swojej woli i jest to faktem natury**. Opis, wyjaśnienie i krytyczna analiza znaczenia poszczególnych wartości oraz cnót wyrażonych w dyskursie neoliberalnym nasuwa wnioski, że samoposiada siebie nie człowiek, lecz wolny rynek i pieniądz. A wolna wola człowieka „siedzi

cicho” i mniej lub bardziej świadomie zgadza się na ideologię neoliberalizmu. Współczesny człowiek mniej lub bardziej świadomie zrzeka się swojej wolności – swojego człowieczeństwa – oddając je w ręce mamony.

1.3. Tożsamość człowieczeństwa w czasach neoliberalizmu – *homo oeconomicus v. homo consumans*

Podmiot ekonomiczny zarządzający własnym życiem

Analiza liberalnych i neoliberalnych przemian opartych na racjonalności wolnorynkowej wskazuje na wytworzenie się nowej struktury społecznej, kulturowej, w tym zwłaszcza edukacyjnej, jako przestrzeni dla narodzin nowej tożsamości człowieka XXI wieku. W liberalizmie⁵⁴ człowiek stanowi najwyższą wartość ze względu na autonomię i niepowtarzalną tożsamość oraz „zdolność do samodzielnego formułowania idei dobra. [...] Akcentuje się odpowiedzialność człowieka za jego czyny. Co więcej, libertarianie mówią, że tylko jednostka ponosi odpowiedzialność za swoje czyny” (Boaz, 2005, s. 87–88, 127, za: Potulicka, 2010, s. 47). Natomiast w neoliberalizmie **istota człowieczeństwa** określana jest przez pryzmat ekonomii i wolnego rynku jako **podmiotu ekonomicznego, właściciela, „przedsiębiorcy zarządzającego swoim życiem”** jako jednostki autonomicznej. Lecz okazuje się, że ta autonomia jest „nakazem niezależności od innych” (Potulicka, 2010, s. 47). Zalecą i cnotą jest zaradność życiowa polegająca na zdobywaniu, pomnażaniu i zabezpieczaniu dóbr materialnych w groźnym świecie konkurencji. Dbanie tylko o własny interes, o siebie samego jest cnotą w kontekście założenia, że każdy człowiek jest odpowiedzialny za swoją sytuację – nie za innych, nie za wspólnotę, ponieważ prawo własności i prawa człowieka mówią o jednostce, a nie o grupie. W neoliberalizmie

[...] wyklucza się myślenie i działania w kategoriach „my”, wierząc, że potęga skumulowanych indywidualnych wyborów (niewidzialna ręka) jakoś tam ochroni wspólne dobro. Retoryka konsumentów opiera się na słowie „ja”, jednakże społeczeństwo ma jeden język jako „my” (Barber, 2000, s. 302).

⁵⁴ Kluczowe liberalne podstawy zawierają: prawa człowieka, prawo do wolności słowa i wypowiedzi, brak cenzury, równość ras ludzkich, brak narzucania systemu moralnego oraz prawo kryminalne jako narzędzie egzekwowania przestrzegania owych praw. Od państwa rządzonego w duchu liberalnym oczekuje się neutralności wobec kwestii religijnych razem z respektowaniem indywidualnej wolności sumienia (J.M. Halstead, *Liberal Values and Liberal Education*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, The Falmer Press, London 1996, s. 21–22). O modelu jednostki liberalnej jako najważniejszym elemencie składowym liberalizmu oraz podstawie do konstruowania teorii społeczeństwa zob.: P. Przybysz, *Modele teoretyczne we współczesnej filozofii politycznej liberalizmu*, Wyd. Nauk. WNS UAM, Poznań 2009, s. 125–136.

Nie jest to indywidualizm liberalny o charakterze emancypacyjnym i dialogicznym, gdzie jednostka nie dąży tylko i wyłącznie do poprawy jakości własnego życia, lecz uwzględnia także dobro wspólne. „Podmiot określony przez indywidualizm neoliberalny jest egoistyczny, wynoszący siebie, hiperhedonistyczny, ekspansywny”, ponadto nieustannie rywalizujący i konkurujący (Rutkowiak, 2010, s. 144).

Neoliberalowie cenią **racjonalność rynkową**, która wyraża się w przekonaniu „o wyjątkowych **możliwościach jednostkowego ludzkiego rozumu**”, co z kolei „powoduje przedkładanie względów społecznych nad poszanowanie zasad moralnych” (Hayek, 2006, s. 75–76). Analizując poglądy F. Hayeka, E. Potulicka pisze, iż „pojmuje on wartość człowieka w sposób utylitarny i utowarowiony [...], gdyż zależy ona od przekształcenia jego zdolności w usługę użyteczną dla innych” (Potulicka, 2010, s. 73). Z tego też powodu zdolności intelektualne i wiedza są wysoko punktowane w wolnorynkowym społeczeństwie, co z kolei powoduje wzrost znaczenia edukacji i uzyskanych kwalifikacji.

Teza postawiona przez Małgorzatę Lewartowską-Zychowicz⁵⁵ dotyczy przeświadczenia o **dominacji racjonalności rynkowej** od lat 80. XX wieku. Pisze ona, że

[...] charakter dzisiejszych społeczeństw i kształtowanych w ich ramach tożsamości jednostkowych jest w znacznej mierze rezultatem polityki kapitału, na bazie zrekonstruowanej liberalnej idei emancypacji i zaczerpniętej od Nowej Prawicy idei przekształcania człowieka nawet wbrew jego woli (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 220).

Efektom tych oddziaływań jest wspomniany człowiek *homo oeconomicus*, który jest podporządkowany prawom wolnego rynku oraz funkcjonuje w „homogenicznym środowisku rozwoju” społeczno-kulturowego i politycznego. Dominacja wolnego rynku przez neoliberalów tłumaczona jest spontanicznymi zmianami na skutek samoregulującej się gospodarki globalnej. Ich zdaniem ten proces jest naturalny i korzystny dla dobra gatunku ludzkiego zgodnie z teorią darwinizmu społecznego, gdzie wygrywa najsilniejszy, najlepiej przystosowany osobnik. Dla neoliberalnego dyskursu **brytyjska teoria liberalizmu klasycznego, z okresu powojennego**, była znacząca, ponieważ dostarczyła legitymizujących podstaw moralnych do rozwoju globalnej go-

⁵⁵ Małgorzata Lewartowska-Zychowicz zrekonstruowała zmiany, jakie dokonywały się w koncepcji człowieka określanej mianem *homo liberalis*. Naszkicowała rys historycznych przemian i dokonała analizy **liberalnej koncepcji jednostki** w kontekście jej gospodarczych i politycznych uwarunkowań (M. Lewartowska-Zychowicz, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny*, Impuls, Kraków 2010). Zmiany społeczne i edukacyjne ostatnich dziesięcioleci miały istotny wpływ na rekonstrukcję *homo liberalis*. Autorka dokonuje opisu, wyjaśnienia i interpretacji tego procesu zmian oraz jego skutków w Polsce po 1989 r., kiedy rozpoczął się intensywny rozwój neoliberalnego nurtu.

spodarki wolnorynkowej. Mowa tu o autonomii jednostki oraz o postępie społecznym, które, jako szczytne cele, miały potwierdzać zasadność ekonomicznych rozwiązań będących jednocześnie sposobem na większość problemów lokalnych, jak i globalnych. Obserwowalny na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, a przeanalizowany przez M. Lewartowską-Zychowicz proces przekształcania się tożsamości jednostki, kultury i edukacji od modelu emancypacyjnego do funkcjonalnego polega na „demontażu ideału *homo politicus* i delegitymizacji liberalnego dyskursu pedagogicznego”, a także, jednocześnie, na wspieraniu niezależności jednostkowej i jej autonomii opartym na kapitalistycznej polityce, której faktycznym rezultatem jest „funkcjonalna tożsamość wobec wolnego rynku” oraz „ideowo pusta koncepcja edukacji”. Efektem jest „zdrada emancypacyjnych nadziei liberalnych” (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 221).

Podstawą **neoliberalizmu** jest inne założenie korzyści płynących z kształtowania racjonalności. Akcentuje przede wszystkim zmysły i emocje, irracjonalne motywy jako główne bodźce decydujące o wyborze danego poglądu, zachowania, rzeczy czy osoby. Nie należy ich tłumić, ponieważ są one źródłem przyjemności, które przynoszą jednostce poczucie szczęścia i dobrze wpisują się w konsumpcyjny styl życia. Tymczasem, nawiązując do liberalnej tradycji brytyjskiej, **sceptycyzm antropologiczny** przejawia się w nieufności do racjonalności jednostkowej, której efekty mogą stanowić zagrożenie dla naruszenia ładu i pokoju społecznego. Jednakże wykorzystanie umysłu ludzkiego jest cenione ze względu na wykorzystanie logiki typu cel-środek w skutecznym działaniu, a także umiejętności „formułowania i argumentowania własnych przekonań oraz dystansu do wszelkich «prawd objawionych»” (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 223). Jednakże umiejętność krytycznego i refleksyjnego myślenia nie jest celem samym w sobie, nie jest też celem edukacji neoliberalnej, która ukierunkowana jest na wygenerowanie *homo oeconomicus* i tożsamości konsumenta. Ważna przede wszystkim jest **prywatna korzyść** i **zysk**, jaki czyni jednostka ze swojego rozumu. Cenny jest **spryt** i wykorzystanie racjonalnego myślenia w celu zwiększenia **własnej przedsiębiorczości**. Liczy się zadbanie o własny interes i bezpieczeństwo oraz pomnożenie stanu posiadania wszelakich dóbr. Nie akcentuje się tu potrzeby współdziałania na rzecz społecznej wspólnoty czy też dobra publicznego, ponieważ każda jednostka jest odpowiedzialna za swój sukces i dostatek, również w aspekcie zinstytucjonalizowanej edukacji. Zakłada się bowiem, że sukces poszczególnych jednostek mimo wszystko składa się również na sukces danej grupy ludzi. Neoliberalna i „neoklasyczna modyfikacja emancypacyjnej intencji liberalnej” przejawia się w „zradkalizowanej zasadzie nieingerencji” odnoszącej się do jednostkowego rozwoju (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 223). Według tej zasady poszanowanie ludzkiej wolności i godności oznacza powstrzymanie

się od decydowania za kogoś innego i wpływania na jego rozwój, czyli również na proces edukacji i szkolnego kształcenia się. M. Lewartowska-Zycho- wicz stwierdza, że

[...] delegitymizacja publicznego zaangażowania w moralnie znaczący edukacyjny projekt emancypacji przez dojrzewanie intelektualne miała związek z ideą **odpolitycznienia państwa** i postępującym w związku z tym deficytem polityczności we współczesnych społeczeństwach liberalnych, które rzutują na perspektywy rozwoju jednostkowego i modyfikują wzorzec moralności *homo liberalis* (Lewartowska-Zycho- wicz, 2010, s. 223).

Wnioski z analizy procesu dekonstrukcji postaci *homo politicus* oraz re- konstrukcji klasycznego modelu *homo oeconomicus* dobitnie wskazują na po- zytywną intencję poszerzania granic ludzkiej autonomii, natomiast skutki na hegemoniczne uprawomocnienie oraz zakorzenienie praw i zasad ekono- mii wolnego rynku w procesie tworzenia się struktur społecznych, kultury, a przede wszystkim w mechanizmie konstruowania tożsamości.

Prywatyzacja – korzyść, zysk i chciwość, egocentryzm i egoizm

Jak jest rozumiane określenie *homo oeconomicus*? Jednym z pierwszych, który owo określenie wyraził i spróbował sprecyzować, był ekonomista Vil- fredo Pareto. Na temat *homo oeconomicus* sto lat temu pisał: „Z natury czło- wieka wybrałem pewien element, konkretnie chciwość, pomijając inne aspek- ty natury ludzkiej, w celach laboratoryjnych” (inne aspekty to: altruizm, solidarność, współdziałanie czy współczucie; Maciaszek, 2008). **Chciwość**, a wraz z nią zawiść nazbyt często charakteryzują współczesnego człowieka. Zachłanność, czyli zbytne zabieganie o dobra materialne, jak i nadmierne ko- rzystanie z usług rynkowych są podsycane przez reklamy. Nabyty w proce- sie socjalizacji mechanizm porównywania się do innych i ciągłego oceniania własnej osoby względem pozostałych nie ułatwia tego zadania. Dominują po- stawy **egocentryczne i egoistyczne**, niewrażliwość na innego człowieka oraz zniechęcanie do współdziałania. Zadziwiające są procesy odwrócenia etycz- nej interpretacji tych cech człowieka. To, co kiedyś było uznawane za wadę, obecnie neoliberalizm uznaje za cnotę lub wartość.

Pytanie o kapitalizm wymaga zastanowienia, czy dla szczęścia jednostek i zadowo- lenia społecznego wystarczy, by ustrój nie hamował instynktów **homo oeconomicus**, które – odwołując się do rachunku kosztów i zysków – przynoszą rozwiązania wszel- kich jego wahań. Takie myślenie odrzucają niektórzy ekonomiści, na przykład nagro- dzeni niedawno Nagrodą Nobla Amartya Sen czy Joseph E. Stiglitz. Natomiast inny noblista Gary S. Becker i szkoła z Chicago uznają model **homo economicus za wierny obraz natury ludzkiej** i jest to dla nich punkt odniesienia dla oceny organizacji spo- łecznej (Dembiński, 2002).

Dyskusja na temat natury ludzkiej trwa. Pojawiają się coraz bardziej zdecydowane głosy oporu wobec takiej ekonomizowanej wizji jednostki, którą lansują Gary S. Becker i przedstawiciele szkoły chicagowskiej⁵⁶. Między innymi we Francji powstał Ruch Antyutylitarny w Naukach Społecznych. „Członkowie tego ruchu, w tym Alain Caillé, wykładowca ekonomii i socjologii na uniwersytecie Paris X, kwestionują rzekomą naturalność homo oeconomicus: człowiek nie zawsze był zwierzęciem ekonomicznym wyposażonym w maszynę liczącą. Zanim się «ekonomizował», podlegał podwójnemu obowiązkowi dawania, otrzymywania i oddawania. To odkrycie pociąga za sobą poważne skutki etyczne i polityczne” („Liberation”, 5-6 V 2001; przedruk: „Forum” 2001, nr 25).

Producent i konsument

Znaczący tytuł książki D. Reismana *Samotny tłum* (1996) jest właściwym określeniem współczesnych ludzi i społeczeństw, jakie tworzą. Autor opisuje model **człowieka - konsumenta**, który dba przede wszystkim o bycie modnym w konsumpcji. Poza kryteriami konsumpcyjnymi nie istnieją inne określenia na to, co oznacza być człowiekiem. Globalizacja gospodarcza, a zwłaszcza jej odmiana **korporacyjna**, „skrycie suponuje nową wizję człowieka” - **konsumenta**, którego rola polega głównie na przyczynianiu się do budowania potęgi firm i „co w zasadzie jest skutkiem ubocznym, korporacyjnych zabiegów”. Jednostka traktowana jest „w kategoriach **użyteczności dla danej korporacji**” z jednoczesnym nierespektowaniem godności człowieka zawartej w międzynarodowych dokumentach.

Człowiek neoliberalny to **producent i konsument**, człowiek pracy pochłaniającej często ogrom czasu i sił. Od pracownika korporacji wymaga się zwykle **konformizmu, dyspozycyjności i lojalności**. W zamian oferuje mu się odpowiednio wysokie zarobki, które pozwalają na konsumpcyjny styl życia jako formy samorealizacji. Joanna Rutkowiak pisze o sprzedajności pracowników, którzy przyjmują dobrze płatną posadę przede wszystkim ze względu na korzyści finansowe, a w dalszej kolejności zainteresowania. Mowa tu o „podmiotowości niedojrzałej”, „uwikłanej w ekonomiczną zależność”, a „pauperyzacja pracy, zamienianej w pracę sprzedajną, prowadzi ku odzieraniu jej z wartości etosowo-publicznych i sprzyja jednostronnej percepcji pracy jako źródła dochodów umożliwiających jednostce realizowanie programów własnego zintensyfikowanego życia, ale życia odcinającego się od wiązania swoich doświadczeń z innymi, bez prowadzenia z nimi wymia-

⁵⁶ Instytut Cato obok Heritage Foundation jest jednym z prężnie działających ośrodków neoliberalizmu, ordoliberalnych Think Tanków: więcej zob.: T.T. Kaczmarek, dz. cyt., s. 30-33.

ny” (Rutkowiak, 2010, s. 143). „Konsumenci są świadomymi spiskowcami, nie jest to kwestia fałszywej świadomości. W postmodernistycznej odmianie świadomości konsumenta powierzchowność jest wszystkim” (Barber, 2008, s. 297), zgodnie z powszechną zasadą – „jak cię widzą, tak cię piszą”. Jeśli jeżdżę najnowszym i najdroższym modelem samochodu, ubieram się w drogie, markowe, najmodniejsze ubrania, używam najbardziej nowoczesnych technologii, nowych telefonów komórkowych, laptopów i iPadów najlepszych na rynku marek, to ta zauważalna dla wszystkich strona mojego życia wznosi mnie na szczyt poczucia się lepszym i wartościowszym niż w rzeczywistości. Taka **tożsamość** jest ulotna, jak ulotne jest to, co w tej chwili modne w wyniku szybko pojawiających się coraz to nowszych, lepszych modeli samochodów, ubrań i gadżetów elektronicznych ulubionych marek oraz usług, na przykład klubów, gdzie należy być, chodzić na imprezy, by zdobyć uznanie i opinie interesującej i nowoczesnej osoby. Zewnętrzne oznaki tożsamości konsumpcyjnej rzadko przekładają się na jej wewnętrzną jakość, określoną przez system wartości, opinie i poglądy oraz dojrzałość emocjonalną, społeczną i obywatelską. Taką zewnętrzną tożsamość można kupić lub ukraść. Jest to często proste, o wiele łatwiejsze niż wieloletnia praca nad swoją osobowością. To tożsamość oparta na fałszywych wartościach, która w rezultacie pozbawia „swojego gospodarza autentyczności i sensu, [...] nowe tożsamości okazują się dzisiaj nieistotne i nie przynoszą satysfakcji” (Barber, 2008, s. 299). Tożsamość ma być jeszcze jednym z produktów, które konsument może osiągnąć: pracuj lub pozyskaj pieniądze (kradnij?), bierz kredyty, zdobywaj pieniądze, wydawaj je, a zyskasz tożsamość, jaką tylko sobie wymarzysz! – to obietnica, która dociera do konsumenta nie wprost, zawoalowana, ale obecna na każdym kroku marketingowym.

Cynizm

Osobowość neoliberalna i osobowość **kontrneoliberalna** – pierwsza z tych dwóch odmiennych perspektyw polega na zdobyciu przez jednostkę konkretnych, formalnych kwalifikacji, potwierdzonych dyplomem, oraz umiejętności sprawnego funkcjonowania w rzeczywistości neoliberalnej. Umiejętności te przejawiają się „w egocentrycznych zachowaniach politycznych, pozbawionych elementu obywatelskości”, skoncentrowane są na skuteczności i rywalizacji, a w działaniach „stosując[e] nie zawsze moralne, ale za to wydajne techniki walki o własną pozycję, dbających o indywidualny status i prestiż, zdobywających środki finansowe, ustawicznie nabywających dobra i intensywnie je konsumujących, zabiegających o jakość swojej prywatności”. Te cechy współczesnego człowieka, nastawienie na materialny zysk i ściśle

z nim związany prestiż społeczny, składają się na **osobowość neoliberalną**. Edukacja pomaga jej zaistnieć przez „eksponowanie przekazu informacyjnego, ćwiczenie kompetentnych sprawności zawodowo-praktycznych, nauczanie utechniczzonego profesjonalizmu, trenowanie tzw. myślenia rachującego (M. Heidegger) oraz akceptowanie nastawienia bliskiego relatywizmowi moralnemu, który ułatwia usprawiedliwianie wszelkich czynów, decyzji i zachowań” (Rutkowiak, 2010f, s. 305–306). Tę grupę Rutkowiak nazywa „pozytywną”, akceptując nastawioną do narzuconego porządku społecznego. Inna grupa, określona jako „cyniczna”, to nie outsiderzy i oryginały, ale typ ludzi masy. Nowoczesny **cynizm** opisuje i definiuje Peter Sloterdijk jako „oświeconą fałszywą świadomość”, to „stan chorej z oświecenia świadomości, która nauczona historycznym doświadczeniem, wyrzeka się taniego optymizmu [...] we współczesnym cynizmie obecna jest oświecona negatywność, która znajduje niewiele nadziei dla samej siebie, co najwyżej trochę ironii i współczucia”. Cynizm „funkcjonuje jako mentalność prywatna, która stała się kondycją świata”, a zarazem wyraża „wyobcowanie” jednostki (Sloterdijk, 2008, s. 22–24).

Teoria darwinizmu społecznego w kontekście neoliberalizmu

Dążenie na szczyty materialnego i zarazem społecznego sukcesu rozpatrywane jest w kategoriach neodarwinizmu społecznego jako dowodu, że zwyciężają najlepsi, najlepiej przystosowani do świata współczesnego (Kozyr-Kowalski, 2005, s. 83–87). Rynek jest instrumentem naturalnej selekcji (Harvey, 2008, s. 52, 113). W języku neoliberalnego darwinizmu społecznego gorzej przystosowane jednostki są niezaradne, o czym świadczy życie w ubóstwie kulturowym i biedzie, brak wykształcenia i wiejskie pochodzenie, które ograniczają możliwości awansu edukacyjnego, społecznego i zawodowego. Są to oznaki „niepełnowartościowości naznaczonych nimi jednostek i mogą stanowić podstawę do ograniczania ich praw” (Bobako, 2010, s. 177).

Ludzki **instykt przetrwania** polega na dokonywaniu wyborów i podejmowaniu działań, które zapewnią jednostce nagrodę. O powszechności dążenia do własnej korzyści pisał Adam Smith i wykorzystał tę ludzką cechę, ukształtowaną na drodze ewolucji, jako podstawowy motor rozwoju gospodarczego, ponieważ doświadczanie przyjemności z nabywania i posiadania coraz to nowych dóbr lub korzystania z usług może okazać się zbyt trudne do ograniczenia. Zwłaszcza w kulturze amerykańskiej, ale również wszędzie tam, gdzie ludzie dokonują **wyborów konsumenckich**, obserwuje się niekończące się zabiegi i starania o posiadanie coraz to większej liczby dóbr, a proces ten wydaje się nie mieć końca.

Dzięki instyktom jesteśmy zaprogramowani na przetrwanie – kierujemy się w życiu ciekawością, możliwością zdobycia nagrody i własną korzyścią – a technologia wspiera te dążenia, usuwając naturalne bariery, takie jak duże odległości, morza czy łańcuchy górskie (Whybrow, 2006, s. xii-xiii).

Rzeczywistość cywilizacji jest dowodem na to, że instykt przetrwania i zorientowanie na nagrodę przyniosły człowiekowi dużo korzyści, jeśli dokonywano decyzji i wyborów z rozmysłem, czyli posługując się wiedzą, racjonalnością w rozważeniu różnych konsekwencji danego wyboru działań – mowa tu o tak zwanej **ekologii celu**. Cel jest wówczas konstruktywny, gdy jego osiągnięcie przynosi korzyści i jednocześnie w ogóle lub jak najmniej negatywnych skutków ubocznych w różnych sferach ludzkiego życia. Jeśli natomiast człowiek stymulowanym instynktem przetrwania w dążeniu do zaspokajania własnych potrzeb nie ma umiaru i nie zachowuje zdrowej równowagi pomiędzy przesytem a głodem danej potrzeby lub jeśli nie potrafi przewidzieć, bo nie został tego nauczony (zadanie dla edukacji!) (więcej w podrozdz. 3.3) lub z powodu lenistwa i lekceważącego zaniechania racjonalnego namysłu nie zważa na różnorodne konsekwencje własnych działań, wówczas ich efekty mogą być katastrofalne w skutkach zarówno dla jednostki, jak i dla jej otoczenia.

To, co nazywamy działaniem dla własnej korzyści – dążeniem do przetrwania (instynktem samozachowawczym) obejmuje złożony zbiór wzorców behawioralnych, które mają chronić osobnika przed doznaniem szkody. To konstelacja popędów, którą A. Smith nazwał „miłością do siebie” i która może być hamowana i kształtowana poprzez wymianę rynkową do wytworzenia stabilnego i zrównoważonego porządku społecznego (Whybrow, 2006, s. 282).

Jednakże okazuje się, że przyjęcie założenia konstruktywnych wpływów mechanizmów rynkowych okazuje się zbyt ograniczone, ponieważ nie uwzględnia wielu innych czynników, które silnie oddziałują na zachowania i sposób myślenia ludzi. Niedostosowanie tego założenia do obecnych czasów globalizacji, postępu nauki, postępu technicznego i komunikacyjnego powoduje katastroficzne efekty (dalej w podrozdz. 1.5 i 1.6).

Istota człowieczeństwa w neoliberalizmie – aspekt neurobiologiczny

Lingwistyka i neurobiologia uwydatniły znaczącą rolę języka jako medium, za pomocą którego dokonuje się konstruowanie tożsamości. O lingwistycznej funkcji rozwoju jednostki pisał między innymi francuski psychoana-

lityk i pisarz Jacques Lacan⁵⁷, a Emmanuel Levinas⁵⁸, w swojej teorii prymatu etycznego nad ontologicznym, sugerował, że z całą pewnością jesteśmy stworzeni do odpowiedzialności nie tylko za siebie, lecz także za innych, a sposób, w jaki używa się mowy i języka, jest ściśle związany z odpowiedzialnością. Mowa stanowi oryginalny sposób nieustannego i nieuniknionego rozwijania się istoty ludzkiej, jej ciągłego redefiniowania. Człowiek w dyskursie neoliberalnym opisywany jest językiem zaczerpniętym z ekonomii i rynku. Tak zwana „**nowomowa**” **neoliberalistów** odzwierciedla ich sposób postrzegania istoty człowieczeństwa, który jest głęboko zanurzony w ekonomiczne i rynkowe struktury językowe. Jednocześnie ta „nowomowa”, jak na ekonomiczną efektywność przystało, zawiera w sobie „etykiety” słowne, czytelne dla większości ludzi na świecie (m.in. lansowane w nowomowie liberalnej hasła wolności, równości itp.), dzięki którym neoliberalowie osiągają zamierzone efekty mające swój ściśle materialny wymiar – bogactwo, niestety dostępne dla nielicznych. Jeśli przyjąć, że myśl wyrażona w słowie konstruuje rzeczywistość, to „rodzący się” w ten sposób neoliberalny człowiek jest „maszyną” do produkowania, a następnie pochłaniania dóbr materialnych, do zarządzania swoim ciałem, umysłem i potrzebami zgodnie z najnowszymi trendami mody w społeczeństwie „zarządzanym wiedzą”, lecz przez innych, czyli tych, którzy będąc najbardziej przedsiębiorczy i sprytni w walce z rywalami, osiągnęli sukces, czyli stan wiecznie nienasyconego pożądanego bogactwa i nieustannej tęsknoty za komfortem i przyjemnością – a w rezultacie za autentyczną i niedoścignioną dla nich satysfakcją z życia.

Peter C. Whybrow na ostatnich stronach książki pt. *American mania, ciągle więcej ale nigdy dość* daje ceną wskazówkę, iż wiedza neurobiologiczna o gatunku ludzkim ułatwia znalezienie odpowiedzi, dlaczego dzieje się tak, że

[...] jesteśmy poszukiwaczami przyjemności, skłonni do uzależnień – szczególnie w sytuacji nadmiaru żywności, informacji i wyboru, i dlatego warto promować **ideę człowieczeństwa opartego na empatii i czułości**, które okazuje się, że przynosi szczęście, ale „wymaga wspierającego środowiska kulturowego” (Whybrow, 2006, s. 273–274).

Podążając tym tokiem rozumowania, należałoby przyjąć, że do zadań w sferze zinstytucjonalizowanej edukacji należy stymulowanie rozwoju szkolnego środowiska kulturowego opartego na **zasadach wynikających z wiedzy neurobiologicznej** oraz doświadczeniu wielu ludzi na całym świecie, które pokazuje, że **dbanie o równowagę między indywidualnym**

⁵⁷ Jacques Lacan (1901–1981) napisał m.in. *Ecrits: A selection*, (1968), tłum. z franc. na ang. A. Sheridan, Tavistock Publications, London 1989. O nim oraz jego działach i ideach pisał Sean Homer; zob.: S. Homer, *Jacques Lacan*, Routledge, New York 2005.

⁵⁸ E. Levinas, *Ethics as First Philosophy* (z 1984), [w:] S. Hand (red.), *The Levinas Reader*, Blackwell, Oxford 1989.

dobrem a dobrem wspólnym oraz **kulturowe wzmocnienie empatii, życzliwości i znaczenia bliskich relacji międzyludzkich** przynosi korzystne efekty w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym. Dla większości ludzi bliskie, osobiste więzi, bycie wśród przyjaciół i rodziny wydaje się niemożliwe do zastąpienia bogactwem materialnym, korzystaniem z mass mediów i Internetu. W sytuacji choroby, zagrożenia normalnego funkcjonowania, problemów psychofizycznych i stresu to właśnie obecność bliskich ludzi, poczucie łączności ze wspólnotą, w której pracuje się i spędza wolny czas, okazuje się najlepszym buforem, najskuteczniejszym wsparciem lub najbardziej efektywnym mechanizmem obronnym i samozachowawczym. Człowiek jako jedyny wśród istot żyjących na Ziemi ma **wyobraźnię**, a dzięki niej zdolność tworzenia wizji oraz zmieniania samego siebie i otoczenia. System neuronów lustrzanych wyposaża człowieka w zdolności naśladowcze jako podstawa dla procesów uczenia się, umiejętności społecznych, empatii i być może języka. W wyniku socjalizacji potrafi racjonalnie zapanować nad swymi popędami, instynktami i odczuciami, ukierunkować się świadomie na wytyczony cel. To, co w ludziach jest wyjątkowe i niespotykane, to myślenie i zdolność zastanawiania się, refleksji i abstrahowania, umiejętność formułowania wniosków i wyjaśnienia zjawisk obserwowalnych, jak i nieobserwowalnych oraz **metamyślenia** – myślenia o myśleniu. Ludzie zdają sobie sprawę, że inni mają swoje uczucia i pragnienia, myśli i przekonania, co, na obecny stan wiedzy, jest typowo ludzką cechą, podobnie jak skłonność do antropomorfizowania. Odróżnianie fikcji od rzeczywistości, odraczenie gratyfikacji i hamowanie impulsów to również niebywale cechy charakteryzujące nasz gatunek. Wyjątkowe jest to, że potęga ludzkiego rozumu sprawia, iż człowiek potrafi, za pomocą wytworzonych samodzielnie narzędzi i technologii, stwarzać nowe przedmioty, ingerować w świat przyrody, jak i dokonywać zmian we własnym DNA.

Osobowość neoliberalna i osobowość kontrneoliberalna

Joanna Rutkowiak pisze o dwóch rodzajach **indywidualizmu** charakteryzującego człowieka XXI wieku – **liberalnego i neoliberalnego**, które są przeciwstawnymi tendencjami. Ich wzajemne ścieranie się jest „znaczące dla dzisiejszej pozycji dialogu i określające jakość obecnych warunków społeczno-edukacyjnego dialogowania” (Rutkowiak, 2010, s. 145). **Indywidualizm liberalny** przejawia się w podejmowaniu działań emancypacyjnych, „których treści zmieniają się zależnie od realnych ludzkich potrzeb, ale sposoby działania ciągle oscylują wokół klimatów i form bliskich dialogowaniu. To ciążenie ku dialogowi wynika z jednostkowo-wspólnotowego charakteru zamierzeń

i wysiłków ludzi, działających na rzecz własną, lecz mających na uwadze jakiś obszar dobra wspólnego, co powoduje otwieranie się na innego” (Rutkowiak, 2010f, s. 144). Wartością cenioną jest tu dobro jednostki, ale rozpatrywane w kontekście wspólnoty. Aktywne zaangażowanie w podnoszenie jakości życia wszystkich ludzi danej społeczności, do której się przynależy, jest jednocześnie dbaniem o siebie samego. Człowiek, który inwestuje w swój indywidualny rozwój, zauważa korzyści, jakie mogą być udziałem nie tylko jego samego, ale też innych osób w procesie poszukiwania wspólnych rozwiązań, porozumienia i współpracowania w osiągnięciu sukcesu jednostkowego i grupowego. Akcentuje się tu jednostkę, jak i wspólnotę indywidualności. **Indywidualizm neoliberalny** znacznie różni się od liberalnego i „inna jest jego relacja wobec idei dialogu”. Pojawia się tu forma „**antydialogu, ekspansywnie pozorującego dialog**”, nieodróżniana od autentycznego dialogu, co „staje się jedną z uwodzicielskich technik wielokulturowej neoliberalnej inwazji na ludzką świadomość”. Jednostka nie jest otwarta na współpracę i dialog, ponieważ postrzega drugie człowieka jako zagrożenie dla siebie, jako rywala, konkurenta oraz wroga. Człowiek jest „egoistyczny, wynoszący siebie, hiperhedonistyczny, ekspansywny [...] i przy tym ukierunkowany terapeutycznie: gorliwie naprawiający i konserwujący siebie samego, swoje życie dla swojego funkcjonowania, dodatkowo technicznie intensyfikowanego” (Rutkowiak, 2010f, s. 144).

Homo oeconomicus jest zaprzeczeniem człowieka w demokratycznym społeczeństwie. W pierwszym przypadku system kapitalistyczny wymaga od jednostki dążenia do maksymalnej korzyści własnej i traktowania różnych dóbr jako towaru do kupienia, a także zysku ze świadczenia własnych usług. Homo oeconomicus jest **egoistyczny i aspołeczny, obojętny na innych, cyniczny, manipulujący i wyzyskujący ludzi dla własnych celów**. Możemy tu mówić o **zaniku więzi międzyludzkiej i zasad moralnych**. Kult pieniądza oraz uzależnienie od konsumpcji i pomnażania dóbr owocuje przedmiotowym, materialistycznym stosunkiem do siebie samego i innych ludzi. W drugim przypadku człowiek jest **obywatelem**. Oznacza to, że ma „dualistyczną tożsamość, zarówno jako indywiduum, jak i członek pewnej całości społecznej; autonomicznej jednostki biorącej odpowiedzialność za dobro wspólne. Civitas wyraża tę cechę wspólnoty, która przeciwstawia się prywatnie. Obywatel uwzględnia dobro innych ludzi i całego społeczeństwa”. **Określono nieprawidłowe źródło. Pożądane cechy obywatela to autonomiczność, samostanowienie, wolność w dokonywaniu własnych wyborów oraz postrzeganie wartości każdej istoty ludzkiej, która jest cenna ze względu na swoją niepowtarzalność**. Co więcej, obywatelskość wyraża się przez okazywanie respektu oraz szacunku dla innych. W przeciwieństwie do homo oeconomicus **człowiek – obywatel** nie rywalizuje w zawłaszczaniu dóbr tylko dla siebie.

Odnacza się umiejętnością wypośrodkowania pomiędzy dobrem własnym a dobrem ogółu w tym sensie, że postrzega zdobycze i rozwój indywidualnych osób jako proces przynoszący korzyści całej wspólnocie dbających o siebie nawzajem ludzi.

Globalizacja gospodarcza jest dominująca. **Globalność**, rozumiana jako równowaga w rozwoju indywidualnym i wspólnotowym, dążenie do solidarności i wzmacniania więzi międzyludzkiej, w zbyt małym stopniu jest rozwinięta i obecna. Dotkliwy jest brak instytucji o międzynarodowym charakterze, które wspierałyby ją, podobnie jak ponadnarodowe koncerty oraz instytucje finansowe wspierają rozwój globalizacji gospodarczej i tym samym skutecznie powstrzymują rozwój globalności. Konsekwencją tej sytuacji jest stworzenie **modelu człowieka**, który nie ma wyboru, kim chce być i w jakiej społeczności żyć.

Jest to kreacja człowieka **zewnątrzsterownego**, który nie ma już politycznych przekonań, nie ma podstaw, by się moralnie oburzać, a świat jest dla niego niedostatecznie trwały, by wyznaczać sobie dalekosiężne cele. [...] Podważany jest dotychczasowy system wartości występujący we wszystkich kulturach, a w jego miejsce wprowadzany jest system wartości promujący bycie konsumentem bezrefleksyjnym (Przybyszewski, 2010, s. 209).

Współczesny kryzys moralny wynika, między innymi, z podważania podstawowych norm i wartości lub też braku odpowiedzialności za rozstrzygnięcie dylematów moralnych, gdyż kto inny (instytucja, system, prawo) dokonuje tego za jednostkę, która żyje poza dobrem i złem (Bukusiński, 2001, s. 256). Kultura zachodnia, ze swoimi: **kultem indywidualizmu** oraz „brakiem wyraźnego centrum aksjologicznego, sprzyjaniem indywidualnej kreacji oraz tolerancją posuniętą aż do granic obojętności” sprzyja „coraz większej relatywizacji praw człowieka” aż do ustanowienia jej fikcyjnego istnienia, ponieważ koncepcja praw człowieka ogranicza władzę i wyznacza granice możliwej jej interwencji (Przybyszewski, 2010, s. 208–209).

Zdaniem Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna, „**kryzys tożsamości społecznej** spowodowany jest złożonością i niespójnością struktur społecznych, coraz częściej ścierających się ze sobą, oraz pluralizmem ideologicznym i kulturalnym. Czynniki te wzmagają proces segmentalizacji życia jednostki” (Berger, Luckmann, 1983, za: Przybyszewski, 2010, s. 209). Osłabienie lub wręcz zaniechanie działań na rzecz wspólnotowości lokalnej i globalnej jest jednocześnie wzmacnianiem ekspansji procesów globalizacyjnych. Sytuacja ta wynika również z braku edukacji i „wystarczającej promocji wyraźnych naczelnych wartości wskazujących na potrzebę rozwijania globalności (poczucia współlegzystencji w Weltgesellschaft)”, a to „sprawia, iż żadna inna forma globalizacji ekonomicznej nie ma szans konkurowania z globalizacją korporacyjną” (Przybyszewski, 2010, s. 209). Seymour M. Lipset omawia

istotne cechy kultur Wschodu i Zachodu na przykładzie Stanów Zjednoczonych i Japonii. Powołując się na międzynarodowe badania, stwierdza, że „społeczeństwo nie jest kolektywistyczne lub indywidualistyczne [...] Wszystkie systemy cechuje stratyfikacja, konflikt i konsensus. [...] Japonia jawi się jako kultura najbardziej kolektywistyczna spośród rozwiniętych społeczeństw; Stany Zjednoczone są kulturą najbardziej indywidualistyczną” (Lipset, 2008, s. 311). To zróżnicowanie społeczeństw pod względem systemu wartości obecnym jednak nie przeszkadza w tym, aby ich gospodarki były równie wydajne, ale jest istotnym czynnikiem wpływającym na jakość życia i pełną satysfakcję⁵⁹.

1.4. Kultura konsumencka i cel życia w tej kulturze

Transformacja kapitalizmu opartego na produkcji w kapitalizm oparty na spekulacji i konsumpcji

Początki kapitalizmu wskazują na jego pozytywne aspekty. System ten opierał się na produkcji i sprzedaży konkretnych towarów, które zaspokajały prawdziwe, realne potrzeby ludzi. Producenci nie musieli martwić się o markę swojej firmy, gdyż byli monopolistami, a poza tym dostarczali ludziom rzeczy, które były im rzeczywiście niezbędne do codziennego życia. Dopiero później wzrost konkurencji w sprzedaży tego samego produktu spowodował pojawienie się reklam.

Zadaniem reklam i marketingu miało być początkowo dostarczanie informacji o produktach, ale w miarę rozwoju konsumpcji i mnożenia się producentów argumenty na rzecz wyższości jednej marki nad inną stawały się z konieczności coraz bardziej manipulatorskie (Barber, 2008, s. 272).

Towarów zaś przybywało nie tylko ze względu na rosnący popyt, ale dlatego, żeby zaspokoić „potrzeby, o których nikt nie miał dotąd pojęcia”, jak pisze William Leach w *Land of Desire*⁶⁰ (Leach, 1994, s. 16, za: Barber, 2008, s. 273).

⁵⁹ „Amerykańskie *credo* jest czymś w rodzaju obosiecznej broni. Wspiera ono osobistą odpowiedzialność, niezależną inicjatywę, a nawet woluntaryzm, ale także zachęca do samowystarczalności, atomizacji i niezważania na wspólne dobro. Nacisk na rozwój indywidualizmu zagraża szczególnie tradycyjnym formom moralności wspólnotowej”, a sprzyja „jadowitemu strumieniowi zachłannych zachowań” (S. Lipset, dz. cyt., s. 384). Przywiązanie do indywidualizmu i konkurencyjności „sprzyja rozdarciu społecznemu i politycznemu narodu, a co za tym idzie odejściu od tradycyjnych norm” (tamże, s. 383). Jednocześnie wzrasta współczynnik przestępczości, ilość zażywanych narkotyków, rozpad więzi rodzinnych, a problemy społeczne są „przypisywane brakowi stabilnych standardów etycznych”, odnotowuje się spadek zaangażowania obywatelskiego, wzrost cynizmu (tamże, s. 382–384; zob. więcej tamże, s. 303–379).

⁶⁰ W. Leach, *Land of Desire: Merchants, Power, and the Rise of a New American Culture*, Vintage Books, New York 1994, s. 16.

Był to przełomowy moment, w którym „kapitał przemysłowy był wypierany przez kapitał biznesowy, inwestowanie dla zysku wzięło górę nad pracowitością i rzetelną robotą” (Leach, 1994, za: Barber, 2008, s. 274). **Znaki towarowe**, związane z produktami i usługami, przekształcały się w znaki markowe, które za pomocą reklam i marketingu pobudzały wyobraźnię, emocje i wzbudzały nowe ludzkie pragnienia. Nastąpił proces przeistaczania się kapitalizmu opartego na produkcji, „gdzie oszczędzanie było naczelną cnotą, w kapitalizm oparty na konsumpcji, gdzie taką cnotą stało się wydawanie pieniędzy”. Obserwowano przejście od motywowanego przez potrzeby statycznego życia wiejskiego do mobilnej, miejskiej, niezobowiązującej kultury „samochodu i samolotu, kina i radia, światła elektrycznego i urządzeń elektrycznych, butelkowanych napojów i zup w proszkach”⁶¹ oraz „przejście z systemu obsługującego potrzeby do systemu wytwarzającego potrzeby” (Barber, 2008, s. 275).

Kultura neoliberalna

Jak nazwać współczesną kulturę: medialną, masową, konsumencką, płynnej ponowoczesności, neoliberalną? To ostatnie określenie współczesnej kultury zawiera i łączy w sobie te poprzednie. **Kultura neoliberalna** to kultura kapitalistyczna wylansowana przez ideologię rynkową, ale również w dużej mierze przez mass media, marketing i nieustawicznie obecną reklamę.

To kultura, w której konsumpcja jest celem egzystencji człowieka (Bauman, 2009, s. 36).

Cechy tej kultury to podążanie za aktualną modą i nowościami, „bycie na czasie”, a raczej prezentowanie się przez posiadanie modnych rzeczy i jak najczęstsze korzystanie z usług współczesnego świata. Powolność jest wadą, a szybkie tempo życia świadczy o atrakcyjności jednostki. Im szybsze przetwarzanie bogatej oferty wolnego rynku, im większy dostęp do produktów i usług, tym bardziej człowiek postrzega siebie samego jako przedsiębiorczego i wartościowego. Jest to także **kultura nadmiaru**: produktów i usług do skonsumowania oraz zawodowych obowiązków do zrealizowania. W kulturze neoliberalnej człowiek nie ma czasu na refleksję i krytyczne myślenie, które nie jest bezpośrednio zaangażowane w aktywność wolnorynkową, czyli przedsiębiorcze pomnażanie bogactwa i konsumpcję. Czas przeznaczony jest na to, co warunkuje osiągnięcie wartościowych celów kultury neoliberalnej: wolności rozumianej jako prawo do samoposiadania i własności prywatnej.

⁶¹ Por. tamże, s. 37.

Człowiek w kulturze neoliberalnej jest zaabsorbowany z jednej strony pracą i wykazywaniem się przedsiębiorczością, z drugiej strony konsumowaniem i zaspokajaniem egoistycznych zachcianek nowoczesnego stylu życia. „Kulturowy syndrom produkcyjny” wczesnego kapitalizmu jest zamieniony na „**kulturowy syndrom konsumpcyjny**” neoliberalnego kapitalizmu (Bauman, 2009, s. 10, 93–95). Wartości przypisywane trwałości i przemijalności stały się nieaktualne. W przeciwieństwie do nich zaczęto cenić zmianę, szybkość i nadmiar – **nadmiar dóbr** i niedobór potrzeb.

Dla kultury neoliberalnej charakterystyczne są procesy: **kreolizacji, karawalizacji i prowokacji kulturowej**.

Globalizacja stanowi odmianę „kreolizacji”, czyli procesu, poprzez który kultury lokalne skolonizowane przez imperialną gospodarkę Mcświata rewanżują się, kolonizując kolonizatora [...] lokalna kultura wymusza kosmetyczne zmiany w zamian za zaakceptowanie i legitymizację obcej kultury w taki sposób, że to silniejsza obca kultura odnosi sukces (Barber, 2008, s. 321).

Jednostka vs. społeczeństwo

Neoliberalna wizja społeczeństwa to **zbiór** jednostek – konsumentów i ich rodzin, których naturalnym środowiskiem są centra handlowe i centra rozrywki. „Atomizacja dochodzi do stopnia zaniku społeczeństwa obywatelskiego. Neoliberalizm zrównuje ze sobą obywatela i konsumenta. Konsument w kapitalizmie są uwodzeni” przez producentów towarów i usług, marketing i reklamy (Potulicka, 2010e, s. 50).

Jeżeli weźmiemy pod uwagę **historię człowieczeństwa**, to „dotąd być człowiekiem znaczyło zawsze mieć od siebie kogoś lub coś większego, wobec kogo lub czego człowiek musiał się decydować na gest pokory. U Platona była – idea, w chrześcijaństwie – Bóg, u Marksa – komunizm. [...] U Feuerbacha bogiem był człowiek zespolony z drugim człowiekiem” (Kubicki, 2011, s. 248). W obecnych czasach jest drugi człowiek, za którego należy być odpowiedzialnym. Jak twierdzi Roman Kubicki, „w ten sposób dochodzimy do **cywilizacji człowieka**”. W **społeczeństwie konsumpcyjnym** rośnie apetyt na życie i rośnie potrzeba pławienia się w codziennym komforcie i luksusie oraz dbania o to, by chwile zmysłowych przyjemności trwały jak najdłużej. Pogoń za szczęściem, utożsamianym dość często z nieustannym doświadczaniem przyjemności, prowadzi między innymi do realizowania dziwacznych czy „wyuzdanych marzeń”, dzięki którym człowiek może poczuć się nie tyle tym, kim naprawdę jest, lecz tym, kim mu się, za pomocą marketingu i reklamy, wmawia, że może być. Zasoby finansowe są jedynym warunkiem

utrzymania złudzenia wymarzonej tożsamości, a ich utrata bezlitośnie odsłania prawdę o człowieku. R. Kubicki pisze:

Każda epoka ma taką tajemnicę, na jaką zasługuje. Dzisiaj tą tajemnicą jest PKB. Dawniej był nią Bóg (Kubicki, 2011, s. 250).

Moda a etyka zmian i szybkości

Moda jako „jedno z głównych kół zamachowych postępu” (Bauman, 2011, s. 39) wprowadza człowieka w nieustanną potrzebę określania się w psychospołecznym wymiarze podobieństwa do innych, czyli „społecznego zrównania a tendencją do indywidualnej odrębności” (Simmel, 2008, s. 156). „Moda wtrąca style życia w stan permanentnej, niedającej się doprowadzić do końca rewolucji” (Bauman, 2011, s. 37–38). Człowiek może postrzegać siebie samego jako jednostkę wolną, bo mającą wybór wśród nadmiaru towarów do kupienia, a dzięki możliwości różnego ich komponowania zaistnieje jako oryginalna jednostka. Nie jest to jednak tak oczywiste, ponieważ – jak słusznie zauważa Zygmunt Bauman – „napędzany impulsem do wyodrębnienia się i ucieczki z tłumu oraz umknięcia pogoni, masowy pęd do tego, co (obecnie, w tej oto chwili) modne, prowadzi szybko do upowszechniania, upospoliczenia i trywializacji bieżących odznaczeń wyróżnienia, a najkrótszy moment nieuwagi, czy chwilowe choćby zwolnienie tempa prestidigitacji mogą doprowadzić do efektów przeciwnych do zamierzonych: do utraty indywidualności” (Bauman, 2011, s. 38). Wolność jednostki jest ograniczona potrzebą nieustannego dbania o modny styl życia, czyli nieustawicznego zaopatrywania się w najnowsze ubrania, gadzety technologiczne i korzystania z nowości na rynku usług konsumenta. Zatrzymanie się choć na chwilę w kontrolowaniu bycia nowoczesnym i modnym jest równoznaczne z porażką. Postęp, według Z. Bauamana, „przeniósł się z dyskursu wspólnej poprawy życia do dyskursu osobistego przetrwania” (Bauman, 2011, s. 40). Jeśli zależy nam na godnym życiu w konsumpcyjnym społeczeństwie, musimy zadbać o utrzymanie wysokiej hierarchii oraz uznanie własnej niepowtarzalności i oryginalności, a to wymusza podejmowanie nieustających starań, by nie dopuścić do porażki, czyli bycia uznanym za osobę niepostępową, niemodną, „niebędącą na czasie”. Jednym zdaniem, konsumpcyjny kierunkowskaz dla nowoczesnego człowieka, który pragnie być indywidualnością, pragnie czuć się bezpiecznie i zarazem wolnym, cytując Z. Baumana (2011, s. 40), brzmi następująco: „zmieniaj tak często jak potrafisz garderobę, mebel, tapety, swój wygląd i zwyczaje, a krótko mówiąc – siebie”. Wszystko byłoby dobrze, bo w zmienianiu siebie nie ma nic aż tak złego, gdy dążymy

do doskonałości czy dojrzałości, gdyby nie to, że jest to przymus zmienia-
nia się tak szybko i w taki sposób, jak wskazuje dyktatura wolnego rynku.
Wolność człowieka w konsumpcjonizmie jest **wolnością wyboru pomiędzy
jednym a drugim towarem lub usługą i nic ponad to**. Z. Bauman przedsta-
wił ciekawe porównanie dość intrygującego zwierzęcia do współczesnego
człowieka poddanego perswazyjnej logice mody i oddziaływaniom wolnego
rynku: „wzorem osobowym dla starań o **tożsamość** jest **kameleon**”. Nieusta-
wiczne przeobrażanie własnego stylu życia, wyglądu, zachowań i poglądów
oraz dostosowywania się do wszechobecnych propozycji środowiska rynku.
Nakaz kulturowy to „umiejętność zmieniania tożsamości, a przynajmniej jej
publicznego obrazu, równie często, szybko i sprawnie, jak zmiana koszuli czy
skarpetek” (Bauman, 2011, s. 40). Można by też stwierdzić, że **neoliberalna
etyka** jest **etyką kameleona**. Lecz to zadziwiająco łatwo i szybko zmieniające
się zwierzątko jest przez większość czasu raczej żyjące w bezruchu. Zabrakło
tu porównania do pewnej cechy antylopy, która tak, jak nowoczesny czło-
wiek jest szybka, szybko się przemieszcza, ustawicznie zmienia swoje miejsce
bytowania i porusza się w stadzie. Współcześni ludzie, podobnie jak anty-
lopy, cechują się szybkością, szybkością pochłaniania dóbr konsumpcyjnych
i korzystania z usług, szybkością przemieszczania się po świecie, osobiście
lub wirtualnie za pomocą Internetu i innych nowoczesnych urządzeń elektro-
nicznych. Potrafią wciąż tworzyć zbiorowości, choć coraz mniej przypomina-
ją one wspólnoty, gdyż nie relacje są najważniejsze, a raczej podążanie w tej
zbiorowości w tym samym kierunku co większość. Antylopy są mistrzami
w uciekaniu, pomaga im w tym czujność przez całą dobę. Podobnie człowiek,
który jest niepewny nadchodzących zmian, czujnie wypatruje nowości i ofert
rynkowych, okazji do zadbania o swój byt. Jest w każdej chwili gotowy do
ucieczki, z jednej tożsamości w inną – bardziej modną. Ucieka, zostawiając
na śmietniku niedawno zakupione rzeczy, by za chwilę kupić nowe. Jest to
podstawowe zadanie konsumenta, który jest nastawiony obronnie, by nie zo-
stać wykluczonym, i uważny na to, by „nie przegrać życia”. Etyka XXI wieku
w kulturze neoliberalnej to **etyka kameleona i antylopy, konsumencka etyka
zmian i szybkości**.

Z. Bauman opisuje społeczeństwo w płynnej nowoczesności jako **społeczeństwo łowców**, którzy traktują polowanie na dobra materialne „jak narko-
tyk, raz zakosztowane zamienia się w nałóg, przymus wewnętrzny i obsesję”
oraz „pochłania masę uwagi i energii, pozostawiając niewiele czasu na cokol-
wiek innego”. Kończąc rozważania nad konsumpcją i modą, stwierdza, że
„jeśli życie na polowaniu jest utopią naszych czasów, jest to w odróżnieniu
od swych poprzedniczek utopia przygody bez końca”, ponieważ „nieuczest-
niczenie w nadal trwających łowach równoważne będzie upokorzeniu i hań-
bie odrzucenia: a w ostatecznym rachunku sromocie zdemaskowania własnej

nieadekwatności”. Najbardziej niepokojące jest jednak to, że „utopia życia obracającego się wokół pościgu za umykającą modą, nie oferuje życiu sensu, czy to autentycznego, czy to oszukańczego. Pomaga jedynie przepędzić pytanie o sens życia z umysłu” (Bauman, 2011, s. 40).

Mass media a sfera publiczna

Jakie są charakterystyczne cechy kultury neoliberalnej w sferze mediów? **Mass media** i **Internet** niezaprzeczalnie pełnią ważną rolę w życiu publicznym całego świata. W licznych opracowaniach i analizach z zakresów: kulturoznawstwa, socjologii, filozofii, politologii czy teorii komunikacji społecznej ich rola opisywana jest w aspekcie pozytywnym, jak i negatywnym. Ze względu na strukturę technologiczną oraz sposób funkcjonowania mass media i Internet dostarczają wielu informacji oraz ułatwiają szybkie i sprawne komunikowanie się z innymi. Może odzwierciedlać się to we wzroście częstości bardziej racjonalnych dyskusji i działań wywierających korzystny wpływ na demokrację. Czy rzeczywiście tak jest? Według Tadeusza Buksińskiego rola mass mediów w obywatelskiej sferze publicznej jest znacząca, jednakże jej wydźwięk niezbyt często jest korzystny dla wzmocnienia społeczeństwa obywatelskiego. Niebezpieczne dla sfery publicznej jest to, że „mass media nie zbierają informacji w sposób rzetelny i obiektywny, tylko w sposób sterujący” (Buksiński, 2011, s. 72). Jeśli zdarzy się możliwość zainicjowania dyskusji na forach medialnych, to dość często zamiast racjonalnych argumentów dominują zabiegi manipulacyjne, propagandowe, perswazyjne, skupione na tworzeniu pozytywnego wizerunku lub też oczerniające innych uczestników. W ten sposób „**media** z komunikacyjnych przekształciły się w **sterujące**. Dotyczy to tak zwanych mediów publicznych w sensie prawnym, to znaczy będących własnością państwa lub samorządów i organizacji obywatelskich, jak i prywatnych, będących w posiadaniu korporacji medialnych lub wspólnot” (Buksiński, 2011, s. 73). Wpływ władz politycznych oraz ludzi biznesu i korporacji gospodarczych zdecydowanie przeważa i monopolizuje sferę medialnej komunikacji. Cywilne organizacje samorządowe czy obywatelskie nie dysponują ani mocą ustawodawczą, jaką wykorzystują politycy i władze, ani pieniędzmi, które często są istotnym argumentem w rękach przedsiębiorców. Szanse medialnego przebiccia się obywatelskiej sfery publicznej są raczej bardzo małe. W opinii T. Buksińskiego „mass media działają niezgodnie ze swoją istotą, czyli niezgodnie z normami komunikacji publicznej: rzetelnej, uczciwej, obiektywnej, opartej na wartościach służących dobru wspólnemu, otwartej dla wszystkich racjonalnych obywateli, służącej zrozumieniu wza-

jemnemu, porozumieniu i współpracy” (Buksiński, 2011, s. 73). Media rzadko prowadzą działalność w imieniu grup społecznych i zrzeszeń obywatelskich, natomiast znacznie częściej reprezentują „partykularne interesy politycznych ugrupowań i podmiotów gospodarczych oraz publicystów, ekspertów, biegłych, dziennikarzy. Efektem zdecydowanej **dominacji mediów w tworzeniu przestrzeni publicznej i obywatelskiej** jest utrata władzy komunikacyjnej przez obywateli i zaprzepaszczenie szans na rzetelną demokratyczną delibercję.

W mediach dominuje **przemoc symboliczna**, oddziaływanie na uczucia, uprzedzenia, stereotypy, groźby wykluczenia, a nie racjonalne argumenty. To one kształtują wzorce zachowań, ujarzmiają umysły i charaktery. Wybrane, partykularne interesy i opinie są uniwersalizowane i nadaje się im walor ważności powszechnej i racjonalności, a wszystkie inne są marginalizowane lub deprecjonowane (np. wspólnotowe lub tradycyjne) (Buksiński, 2011, s. 74).

Natomiast przekaz rzetelnej informacji i neutralnej światopoglądowo wiedzy zostaje zminimalizowany. **Nie dba się również o medialny przekaz wartości kulturowych i tradycji.** T. Buksiński określa **sferę publiczną jako „pustą, bez świątłych i aktywnych obywateli”**, którzy „zostali przekształceni w odbiorców, konsumentów newsów lub innych towarów materialnych i symbolicznych. Interesy partykularne w działaniach zastąpiły dążenia do dobra wspólnego, do ustanawiania norm, wartości, do wypełniania obowiązków wobec wspólnoty politycznej” (Buksiński, 2011, s. 74). Przyczyną zanikających więzi wspólnotowych⁶² jest brak komunikacji między obywatelami, którzy jeśli nawet tworzą stowarzyszenia, to ukierunkowani są przede wszystkim na indywidualne korzyści.

Telewizja⁶³ jest kreatorem nierzeczywistego świata, przyczynia się do rozbijania więzi międzyludzkich, „wspiera «paraspołeczne» i «pseudooso-

⁶² R.D. Putnam pisze, że w społeczeństwie amerykańskim malejąca partycypacja wyborcza, obniżanie poziomu współczesnego dyskursu politycznego i uczestnictwa w życiu jest tłumaczone „wyalienowaniem społeczeństwa z polityki i malejącą wiarą w jakąkolwiek działalność polityczną. [...] Pomimo gwałtownego wzrostu wykształcenia [...] Amerykanie masowo porzucają nie tylko życie polityczne, ale w ogóle zorganizowane formy życia społecznego” (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 61, 78–81).

⁶³ R.D. Putnam o telewizji: „Świat zewnętrzny stał się abstrakcją przefiltrowaną przez telewizję” (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 375). R.D. Putnam przytacza wyniki badań z Roper Social and Political Trends, z DDB Needham Life Style, wskazujące, że „przeciętny Amerykanin ogląda obecnie telewizję przez mniej więcej cztery godziny dziennie, co jest niemal najwyższym wskaźnikiem na całym świecie [...] tj. prawie 40% wolnego czasu” (tamże, s. 373). „[...] telewizja prywatyzuje Amerykanom zarówno czas wolny od pracy, jak i aktywność obywatelską, obniżając interakcje osób między sobą jeszcze bardziej niż obniża ich indywidualną aktywność polityczną” (tamże, s. 384). Zgodnie z wynikami amerykańskich badań W.M. Rahna, J. Transue’a oraz G. Gerbnera, L. Grossa, M. Morgana i N. Signorielli, jednym ze skutków „telewizji (nie tylko programów, ale też związanych z nimi reklam) jest wspieranie wartości materialistycznych” (tamże, s. 407).

biste» związki z gospodarzami sieci sprzedaży, prezenterami wiadomości, politykami prowadzącymi swoje kampanie oraz bohaterami reality-show, ekspertami od symulowania sztucznych realiów społecznych [...], podglądająca telewizja reality jest ucieleśnieniem **postmodernistycznego konsumpcjonizmu**” (Barber, 2008, s. 291–292) i wirtualnych relacji cechujących „późny konsumpcyjny kapitalizm” – „to on stał się właścicielem tożsamości i rzeczywistości, których potrzebuje jako narzędzi marketingowych” (Barber, 2008, s. 293). To wszystko otoczone jest **etosem infantyliczacji** oraz wpływem marek wielkich korporacji na styl życia i utożsamianie się jednostek.

Jeśli nazwa marki może kształtować rzeczywistość, a nawet ją zastąpić, to chcąc określić „kim jestem”, musisz podjąć decyzję, gdzie będziesz dokonywać zakupów (i co będziesz kupować). Na tym polega prosty sekret współczesnego branding. Nie ma „złudzenia”. Konsumenci są świadomymi spiskowcami, nie jest to kwestia fałszywej świadomości. W postmodernistycznej odmianie tożsamości konsumenta powierzchowność jest wszystkim (Barber, 2008, s. 297).

Komunikacja poprzez Internet otwiera drogę do swobodnej i szybkiej wymiany informacji, do dialogu. Ten rodzaj komunikacji przez T. Buksińskiego jest określony jako „transnarodowy i globalny typ sfery publicznej o charakterze wirtualnym”, a „cyberprzestrzeń okazuje się wirtualną polifoniczną sferą publiczną” (Buksiński, 2011, s. 76). Jednakże obok wielu zalet internetowej komunikacji jej zagrożenia dla demokracji i tworzenia autentycznych wspólnot połączonych więzami solidarności są również niemałe.

Opinie w infosferze nie są wynikiem starcia argumentów, ale tworzą się niejako statystycznie w wyniku działania mechanizmów uogólniania lub algorytmów i kodów kontrolowanych przez programistów bądź korporacje medialne względnie polityczne, a [...] opinie ogólne (końcowe) oderwane są od interakcji i racjonalnych dyskursów obywateli [...] Pieniądz i władza kolonizują cyberprzestrzeń, podobnie jak kolonizują mass media [...] Demokrację odpowiedzialności i równości udziału zastępuje się, co najwyżej, demokracją stylów bycia, udawania, pokazywania się (Buksiński, 2011, s. 78–79).

Cyberprzestrzeń, w tym Internet, sprzyja nawiązywaniu dialogu, ale trudniej kontrolować jego efekty, mass media funkcjonują w zdecydowanie bardziej jednokierunkowym modelu komunikacji. Nie ma kultury demokratycznej bez zapewnienia wolności wypowiedzi i działań, bez przestrzeni, gwarantującej tolerancję i szacunek dla różnorodności ludzkich poglądów, wierzeń i norm moralnych. Dlatego tak ważne jest uzgodnienie prawnych i kulturowych warunków przebiegu tej stechnologizowanej komunikacji międzyludzkiej, która jest wszechobecna i mocno wpływa na tworzenie się tożsamości współczesnego człowieka, na zacieśnianie się więzów międzyludzkich lub ich brak i w rezultacie na kształt kultury.

Jeśli zabraknie aktywnych, mądrych, światłych obywateli, to nie powstaną sfery publiczne, a przestrzenie wirtualne zostaną zawłaszczone przez biznes, marketing, polityków, przestępców, amfie, kliki, gawędziarzy. Mass media przestaną służyć demokracji. O ich publiczny i demokratyczny charakter obywatele muszą walczyć (Buk-siński, 2011, s. 81).

Ten apel jest jak najbardziej słuszny i potrzebny, ponieważ kultura neo-liberalna przeczy idei wolności i demokracji. Ogranicza egzystencję ludzi do życia pod dyktando wolnego rynku, mass mediów⁶⁴ i stwarza pozory wolnych wyborów, które nazbyt często są spowodowane jedynie do wyboru towarów i usług. Zdecydowanie zmniejsza wrażliwość ludzi na wspólne dobro, na sferę obywatelską, na sprawiedliwość w zglobalizowanym świecie. Neoliberalizm powoduje zahamowanie i wymieranie społeczeństwa obywatelskiego, znaczenie pojęcia demokracji zostało zmienione – zamiast „społeczeństwa demokratycznego” pojawiło się „społeczeństwo konsumpcyjne”.

Kultura płynnej nowoczesności

Kultura w płynnej nowoczesności Z. Baumana jest **krytyką kondycji współczesnego społeczeństwa**. Żyjemy w czasach, w których **konsumpcja** stała się bardziej dominująca niż produkcja. We wstępie do książki Z. Baumana Paweł Goźliński pisze, że refleksja nad kulturą i społeczeństwem „płynnej nowoczesności”, jaką podejmuje Bauman, stymuluje do: porzucania złudzeń o funkcjonowaniu sprawiedliwego społeczeństwa, wyzbycia się „obsesyjnej potrzeby porządkowania rzeczywistości; wiary w jednokierunkowy postęp, kontrolę zjawisk i obiektywną wiedzę”, porzucenia „nadziei na pełne poznanie” oraz „marzenia o uniwersalnym człowieczeństwie lub ewentualnie jednolitej narodowej tożsamości wraz z odpowiadającym jej modelem kultury” (Goźliński, 2011, s. 10).

Człowiek w **kulturze płynnej nowoczesności** określany jest przez Z. Baumana jako „wszystkożerny” konsument, który równie mocno interesuje się wyrafinowaną „kulturą wysoką”, jak i tą popularną, często obecną w „mainstreamowej” telewizji. Jest „gotowy do konsumowania wszystkiego z wybiórczym wybrzydzeniem”, bez „konfrontacji jednego (wyrafinowanego) gustu z innym (wulgarnym)” (Bauman, 2011, s. 17–18). Z. Bauman, powołując się na *Dystynkcję* Pierre’a Bourdieu, wskazuje na zmianę funkcji współczesnej kultury. Jeszcze kilka dekad temu kultura opisywana przez Bourdieu „jawiła

⁶⁴ R.D. Putnam jako wskaźnik zmniejszającego się kapitału społecznego i zaangażowania obywatelskiego podaje spadek czytelnictwa i oglądania wiadomości telewizyjnych, podczas gdy wzrasta ilość czasu i energii spożytkowanej nie na informację, lecz na programy rozrywkowe w telewizji lub rozrywkę z wykorzystaniem nowości technologii komputerowej (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 366–371).

się przede wszystkim jako urządzenie wykorzystywane – i być może z zamysłu przeznaczone – do oznaczania różnic między klasami i ich utrwalania: jako technologia wypracowana gwoili tworzeniu i ochronie podziałów klasowych i społecznych hierarchii. Kultura jako „zestaw preferencji podpowiadanych/zalecanych/narzucanych z tytułu ich poprawności, dobra i piękna” była „społecznie konserwatywną siłą” ustanawiającą wyższość jednych grup społecznych nad innymi. P. Bourdieu, we wspomnianym dziele z 1979 roku, przedstawił socjologiczną analizę zjawisk społeczno-politycznych składających się na „reprodukującą społeczeństwa i utrzymującą równowagę” kulturę, która – jak pisze Z. Bauman – musiała przejść przez „kilka procesów składających się na transformację nowoczesności z fazy «stałej» do «płynnej»” (Bauman, 2011, s. 25). Nazwa płynnej nowoczesności wynika, według Baumana, z „jej samonapędowej i samointensyfikującej się, kompulsywnej i obsesyjnej «modernizacji»” (Bauman, 2011, s. 26). W tej rzeczywistości kultura ma przybierać taki kształt i formę, dzięki której człowiek współczesny, czyli konsument będzie miał zagwarantowaną jednostkową wolność wyborów i jednostkową odpowiedzialność za te wybory, ponieważ, jak zauważa Z. Bauman, terażniejszą funkcją kultury jest „dbałość o to, by wybór był i pozostał życiową koniecznością i nieuniknionym obowiązkiem, zaś odpowiedzialność za dokonane wybory i ich konsekwencje pozostała tam, gdzie ją umieściła płynnie nowoczesna kondycja ludzka: na barkach jednostki, teraz powołanej na urząd suwerennego ponoć zawiadowcy «życiowej polityki», a zarazem jej jedynego wykonawcy”. Zatem Z. Bauman stwierdza, że „powinno się mówić o początku «postparadygmatycznej» ery w dziejach kultury” (Bauman, 2011, s. 27). W konsumpcyjnym społeczeństwie kultura pełni funkcję uwodzenia oraz nieustannego wytwarzania potrzeb i pragnień. Prezentuje różne towary do kupienia i „rywalizuje o przyciągnięcie nieznośnie ulotnej i rozproszonej uwagi potencjalnych klientów” (Bauman, 2011, s. 28). Kultura stała się jedną ze strategii ekonomicznych i – jak pisze Z. Bauman – „obsługuje rynek zorientowany na przyspieszanie obrotu konsumpcyjnych towarów”. Z tego też powodu „kultura składa się dziś z ofert, nie nakazów; z propozycji, a nie norm”. Jej zadanie to „nie konserwacja stanu aktualnego, lecz przemożny pęd do nieustającej zmiany (choć w odróżnieniu do fazy oświeceniowej zmiany nieukierunkowanej, czy o kierunku z góry nieokreślonym)” (Bauman, 2011, s. 27–28). Chcąc dostosować się do nowoczesnego stylu życia, człowiek musi „wyzbyć się sztywnych standardów, nie wybredzać, akceptować wszelkie gusty bez uprzywilejowania i bez jednoznacznego opowiedzenia się po stronie któregośkolwiek z nich”. Pożądaną cechą jest „«elastyczność» preferencji (politycznie poprawnej dziś nazwy dla braku kręgosłupa)”. Oznakami „przynależności do kulturowej elity jest dziś maksymalna tolerancja i minimalna wybredność. Snobizmem kulturalnym jest ostentacyjne wyrzekanie się sno-

bizmu. Zasadą wyższości kulturowej jest wszystkożerność” (Bauman, 2011, s. 28). Neoliberalna ideologia triumfuje. „Stopniową transformację pojęcia «kultury» do jej płynnonowoczesnego wcielenia napędzają te same siły, które sprzyjają wyzwoleniu rynków spod ograniczeń nieekonomicznej natury – a głównie społecznych, politycznych i etnicznych. Płynnie nowoczesna, na konsumenta zorientowana gospodarka liczy na nadmiar swych propozycji, ich przyspieszone starzenie się i szybki uwiąd ich uwodzicielskiej mocy” (Bauman, 2011, s. 29). Kultura postrzegana jest przez Baumana jako „jeden z departamentów gigantycznego domu towarowego [...] i nie posiada «ludu» do oświecenia i uszlachetnienia; posiada natomiast klientów do uwiedzenia” (Bauman, 2011, s. 30).

Infantylizacja dorosłych

Kultura „uwodzenia” towarami i usługami pojawiła się w wyniku odwrócenia kierunku procesu: zamiast kształtować marketing na rzeczywiste potrzeby ludzi i ich stylu życia, tożsamość jest kształtowana na potrzeby marketingu.

Polityka tożsamości w XXI wieku jest więc nieodłączną częścią etosu infantylnizmu. Błędnie przyjmuje markę za tożsamość, a konsumpcję za charakter (Barber, 2008, s. 321).

Efekty marketingu w konsumpcyjnym kapitalizmie to „społeczeństwo nie tylko sprywatyzowane, skomercjalizowane, zinfantylnizowane i metkowane, ale i coraz bardziej totalizujące przez swą komercyjną ingerencję w nasze życie” (Barber, 2008, s. 322). Najważniejszy obszar życia współczesnych ludzi to ten, w którym odbywa się konsumpcja, spychając inne obszary w szarą, mało zauważalną sferę. Coraz częściej nie można oddzielić działalności kulturalnej, politycznej czy nawet religijnej od sprzedaży oraz zakupu produktów i usług.

Benjamin Barber w książce o znaczącym tytule *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylnizuje dorosłych i połyka obywateli* porównuje kapitalizm z przeszłości, który „łączył się z cnotami, które miały także swój udział, choćby marginalny, w rozwoju demokracji, odpowiedzialności i poczucia obywatelskości”, z kapitalizmem obecnym na początku XXI wieku, który zdecydowanie „łączy się z przywarami – choć dobrze służą konsumpcjonizmowi – lecz osłabiają demokrację, odpowiedzialność i obywatelskość (Barber, 2008, s. 322). Jego wizja przyszłości światowego rynku jest dość oczywista: „albo kapitalizm zastąpi infantylnizm etosem demokratycznym i odzyska właściwą sobie zdolność promowania równości obok zysku, różnorodności

obok konsumpcji, albo infantylizacja zgubi nie tylko demokrację, ale i sam kapitalizm” (Barber, 2008, s. 12). **Infantylizacja** dla B. Barbera oznacza „stosunek zachodzący między infantyлизmem rozumianym w kategoriach klasycznej psychologii rozwojowej jako patologicznie zahamowane stadium rozwoju emocjonalnego, a infantyлизmem pojmowanym w psychologii kulturowej jako patologicznie regresywne stadium rozwoju konsumenta – oba razem wzięte tworzą to, co Z. Freud nazywał «patologią społeczeństw kulturalnych»” (Barber, 2008, s. 52). B. Barber definiuje infantyлизację jako „metaforę, która z jednej strony wskazuje na zbanalizowanie towarów i ogłupianie klientów w postmodernistycznej gospodarce globalnej, wytwarzającej [...] więcej dóbr niż ludzie potrzebują, z drugiej zaś strony – na fakt, że na rynku [...] celem marketingowym stają się dzieci” (Barber, 2008, s. 12). Infantyлизacja to nie tylko metafora, to „nowy etos kulturowy, ściśle związany z globalnym konsumpcjonizmem. Celem tych, którzy odpowiadają za wytwarzanie i sprzedaż towarów na globalnym rynku, [...] jest zarówno sprzedanie młodszemu pokoleniu jak największej ilości wszelkich towarów, jak i zaszczepienie starszym gustów młodych” (Barber, 2008, s. 15). Dane z badań naukowych (psychologicznych, socjologicznych czy kulturowych) wykorzystywane są do racjonalnego sterowania emocjami konsumenta w celu osiągnięcia zysków. **Handel emocjami, nastrojami i pragnieniami** – całą sferą emocjonalności człowieka opiera się na czysto racjonalnych i rozumowych przesłankach.

Marketerzy na całym świecie, kiedy nie zajmują się **infantyлизacją dorosłych konsumentów**, podejmują delikatne zadanie wprowadzania **dzieci w rolę dorosłych konsumentów**, nie pozwalając im przy tym wyrzec się dzieciennych gustów (Barber, 2008, s. 43).

Zdaniem B. Barbera, „kultura konsumpcji wywiera na nasze życie wpływ totalizujący”. Wymienia on sposoby i formy dominacji rynku, który: „1) jest wszechobecny w przestrzeni i wszechobecny w czasie (chce wypełnić cały czas), 2) uzależnia (tworzy własną formę wzmocnienia), 3) sam się powiela (szerzy się na podobieństwo wirusa), 4) jest wszechczasny (omnilegitimate, uprawia aktywną samoracjonalizację i samousprawiedliwianie, podkopując moralne podstawy oporu)” (Barber, 2008, s. 342–383). Te formy totalizującego rynku wskazują na istnienie paradygmatu: „«niczym nieskrępowany rynek uznano zarówno za podstawę wolności człowieka, jak i za najwłaściwszą drogę do dobrobytu» – przeto tylko jedna wartość (zysk), jedna czynność (kupowanie), jedna tożsamość (konsumenta), jeden paradygmat zachowania (wymiana rynkowa) i jeden świat życia (komercja) mają prawo do istnienia” (Kuttner, 1997, s. 3, cyt. za: Barber, 2008, s. 351).

Analiza dokonana przez wspomnianego autora pozwala stwierdzić, że „etos infantyлизacji otacza i przenika wszystko to, co filozofowie, tacy jak Jur-

gen Habermas nazwali «światem życia» (Lebenswelt), czyli te sfery działania, myśli i celów, które określają nas jako wolne” (Barber, 2008, s. 337). Totalitarny charakter komercji przejawia się w jej obecności w każdej dziedzinie życia: „rynek świadomie zmierza do zawłaszczenia czasu i przestrzeni, rozciągnięcia kontroli nad każdym momentem naszego życia, spenetrowania najbardziej ukrytych i intymnych obszarów duszy” (Barber, 2008, s. 338). Nie ma tu miejsca na różny od konsumpcyjnego sposób spędzania czasu. Centra handlowe zawłaszczyły przestrzeń publiczną.

W nowym świecie markowej tożsamości dochodzi do **przewartościowania wartości przez ich strywalizowanie**. Nieautentyczność staje się rodzajem symulowanej autentyczności (Barber, 2008, s. 290).

Cnoty dawnego kapitalizmu zaczęły kosztować, a etos infantylnizmu poważnie zagroził kapitalizmowi, a jeszcze poważniej – pojęciu obywatelskości (Barber, 2008, s. 120).

Wszechobecny etos infantylnizacji nie jest jednak jedynym czynnikiem w **epoce hiperkonsumpcjonizmu**. Zrodził pokrewne ideologie, a zarazem został przez nie wzmocniony – są to między innymi prywatyzacja, kult marki i totalny marketing, które wspierają konsumpcjonizm i mają znaczny udział w szerzeniu infantylnizacji (Barber, 2008, s. 182).

Neurobiologiczny aspekt nadmiernej konsumpcji – Dlaczego tak bardzo lubimy zakupy?

Na zjawisko nadmiernego konsumpcjonizmu i uzależnienia do zakupów należy spojrzeć również od strony neurobiologicznej. Jesteśmy uwarunkowani biologicznie i reagujemy zgodnie z naszymi zasobami genetycznymi, które w sobie nosimy. W sytuacji nadmiaru bodźców, takich które pobudzają układ nagrody, układ dopaminowy jest mocno pobudzony i łatwo może dochodzić do jego przestymulowania. Konsekwencją tego może być proces samopobudzania i domagania się ciągłego zaspokojenia. Spadek liczby receptorów dopaminowych jest konsekwencją tego procesu. Przez to układ dopaminowy jest mniej wrażliwy na codzienne bodźce i w codziennych sytuacjach generuje uczucie niepokoju oraz lęku. Jednostka potrzebuje coraz silniejszych bodźców, żeby osiągnąć satysfakcję ze zdobycia nagrody. Konsekwencją tego jest stan, w którym brak nadmiaru bodźców lub nawet wyobrażenie tego braku powoduje stany lękowe i depresyjne⁶⁵. Fala zabu-

⁶⁵ VI Międzynarodowa Konferencja: Psychiatria Medforum 2012, Wisła, 13–15 grudnia 2012 r., referaty autorstwa Jerzego Vetulaniego, *Neurobiologia leczenia alkoholizmu oraz Czy seks jako nagroda naturalna może uzależniać?*, [w:] M. Matuszczyk (red.), *Nowe i naprawdę nowe zaburzenia psychiczne. Pamiętnik konferencyjny. VI Międzynarodowa Konferencja: Psychiatria Medforum 2012*, Wyd. Medforum Sp. z o.o., Katowice 2012.

rzeń lękowych i depresyjnych w krajach najwyżej rozwiniętych jest tłumaczona występowaniem tego procesu i zjawiska.

Człowiek walczy o byt i przetrwanie, czyli również o reprodukcję, ponieważ biologicznym celem ludzkiego gatunku, podobnie jak i innych, jest unięśmiertelnienie własnych genów przez przekazanie ich następnym pokoleniom. Mózg jako jedno z najważniejszych narzędzi realizacji tego celu jest wyposażony w trzy wielkie systemy funkcjonalne, wytworzone w procesie ewolucji. Są to:

- 1) system pobudzania, zapewniający kontakt ze światem zewnętrznym,
- 2) system motywacyjny, stymulujący do działania,
- 3) system poznawczy, zapewniający skuteczność działań.

Jak donosi Jerzy Vetulani, omawiając uzależnienia, „system motywacji to układ nagrody, którego główna część stanowi mezolimbiczny układ dopaminergiczny. Aktywność neuronów dopaminowych tego układu, wynikająca z pobudzania przez różne bodźce, skutkuje podniesieniem poziomu dopaminy w jądrze półleżącym przegrody, a podniesienie to jest subiektywnie odbierane jako poczucie przyjemności czy rozkoszy. Neurony dopaminowe reagują pobudzeniem na bodźce, które mają istotne znaczenie dla zdrowia, przeżycia i reprodukcji: jedzenie smacznych potraw, podejmowanie czynności ryzykownych, zachowania agresywne, seks, opieka nad potomstwem. Zachowania takie są nagradzane poczuciem przyjemności i stanowią nagrody naturalne”⁶⁶. Jak określa J. Vetulani, „hiperstymulacja”, czyli intensywne pobudzanie układu nagrody, czyli układu dopaminowego, może prowadzić do uzależnienia. W przypadku stymulacji chemicznej mamy uzależnienie od leku, w przypadku stymulacji bodźców konsumpcyjnych i nagród za dokonanie zakupów, nagród nie tylko o charakterze materialnym, ale także społeczno-emocjonalnym, mamy do czynienia z uzależnieniem od potrzeby ciągłego nabywania nowych rzeczy i korzystania z usług. O ile „nagrody naturalne mają wbudowane czynniki organizujące, powodujące efekty awersyjne po ich nadmiernym stosowaniu (przejedzenie, ból w wyniku agresji, straty fizyczne lub materialne w wyniku zachowań nadmiernie ryzykownych, zmęczenie w wyniku nadużywania seksu)”, o tyle w przypadku wygenerowanego przez cywilizację ludzką zjawiska, jakim jest konsumpcja, istota ludzka znalazła się w warunkach, w których czynnik nagradzający może prowadzić do „hiperstymulacji układu nagrody”, ponieważ „czynnik nagradzający musi występować w tak atrakcyjnej postaci, do jakiej nasi przodkowie nie byli zaadoptowani”, a „są osiągalne w praktycznie nieograniczonej ilości, są zróżnicowane (czynnik nowości) i możemy od czasu do czasu korzystać z nich bez opamiętania” (Vetulani, 2012, s. 46). Gatunek ludzki jeszcze nie zdążył przystosować

⁶⁶ Tamże, s. 25.

się do takich naturalnych mechanizmów biologicznych hamujących potrzebę nadmiernego kupowania zbytecznych towarów.

Wyniki najnowszych badań z zakresu kognitywistyki i neurobiologii są ważne dla rozważań o cechach i kształcie współczesnej kultury oraz o powszechnie dominującej hierarchii wartości, ponieważ poszerzają sposób rozumienia mechanizmów regulujących ludzkimi zachowaniami i organizacją społeczności. Spojrzenie z różnych perspektyw – neurobiologicznej, jak i społecznej na zmiany w mentalności i funkcjonowaniu współczesnego człowieka pozwala lepiej opisać, zrozumieć i wyjaśnić prawidłowości oraz mechanizmy typowe dla gatunku ludzkiego. Poszerzenie tej perspektywy badawczej o wiedzę neurobiologiczną jest ważne również z tego względu, gdy uświadomimy sobie, jak istotna jest to wiedza dla korporacji, ponadnarodowych instytucji finansowych i zwolenników neoliberalizmu zaangażowanych w procesy globalizacyjne. Pozwala ona na konstruowanie strategii zarządzania „kapitałem ludzkim” i kierowanie procesami globalizacyjnymi tak, jakby były one „samoregulującymi się mechanizmami” wolnego rynku. Ponadto wykorzystanie wiedzy lingwistycznej oraz neurobiologicznej jest z kolei efektywnym i efektywnym sposobem kontroli sfery publicznej i modelu komunikacji społecznej („nowomowa” neoliberalistów).

Sfera publiczna i model komunikacji w kulturze neoliberalnej

Sfera publiczna zdominowana jest przez neoliberalne wpływy, przy czym obserwuje się brak spójności pomiędzy obecnym w niej dyskursem neoliberalnym a faktami. E. Potulicka szukając odpowiedzi na pytanie o środki i sposoby stworzenia neoliberalnej, konsumpcjonistycznej monokultury, wskazuje na „silny dyskurs” i projekt polityczny, w którym pojawiły się dwa mechanizmy **nowomowy** – odwrócenie znaczeń słów ich przeciwieństwem i zacieraanie ich sensu (Bihl, 2008, s. 11–15, za: Potulicka, 2010, s. 52). Ponadto mowa tu o „zdroworozsądkowej, populistycznej argumentacji i manipulacji m.in. przy pomocy pięknych słów o wolności, wolnym wyborze, niezależności i rządach prawa” oraz „częste odwoływanie się do etyki i moralności [...] np. wymiana rynkowa ma wartość «etyki samej w sobie», wolność pozwala na życie etyczne, wydajność zaś, a nawet egoizm są cnotami” (Potulicka, 2010e, s. 57). Centralizacja władzy ekonomicznej spowodowała, że wolny rynek, który umożliwia konsumentom wybór, zamieniony został na monopol korporacji, tym samym ograniczając swobodę decyzji. W neoliberalnej kulturze wolność jest mocno akcentowana, tymczasem słowne deklaracje nie pokrywają się z rzeczywistością.

Według J. Habermasa rzeczywiste, autentyczne opinie publiczne powinny powstawać na drodze dyskursu i przedstawiania racjonalnych argumentów. J. Habermas łączy ściśle **idealny model sfery publicznej** i jej **wymiar obywatelski z idealnym modelem komunikacji** scharakteryzowanym w kategoriach formalnych (proceduralnych), jak i treściowych.

W terminach proceduralnych idealna komunikacja polega na tym, że: (a) każdy podmiot zdolny do mówienia i działania może wziąć udział w deliberacji w sferze publicznej; (b) podmioty biorące udział w dyskusjach są wolne i równe; (c) każdy podmiot (obywatel) może kwestionować dowolne tezy innego podmiotu; (d) każdy podmiot może wyrażać swoje postawy, życzenia i potrzeby; (e) żaden uczestnik komunikacji nie może być ograniczony w korzystaniu ze swoich uprawnień i wolności przez czynniki zewnętrzne; (f) w dyskusji liczą się tylko argumenty racjonalne, a nie emocje czy psychologiczne oddziaływania (Habermas, 1997, s. 51-79).

T. Buksiński pisze, że spełnienie wymogów dobrej komunikacji zależy od

[...] jakości podmiotów dyskursu, ich intencji, postaw i działań [...] każdy, wolny, poważny i rzetelny (a więc nieudawany, niepozorowany) dialog między osobami – niezależnie od tego, czy dialog ma miejsce w sferze publicznej, czy prywatnej – zakłada, że osoby te wzajemnie traktują siebie jako partnerów równych sobie, a wypowiedzi osób jako posiadające roszczenie do prawdy (przy wypowiedziach opisowych) lub roszczenie do słuszności (przy wypowiedziach normatywnych), lub jako wyrażające roszczenie do szczerości (przy wypowiedziach oceniających) (Buksiński, 2011, s. 69).

Neoliberalne nastawienie uczestników publicznego dialogu warunkuje egocentryczne i zekonomizowane intencje, które z kolei stymulują chęć rywalizacji i walki o wygraną, w której stosuje się wszelkie możliwe sposoby. Jest wielce prawdopodobne, że przeprowadzenie pełnej szacunku, czyli uczciwej deliberacji opartej na sformułowanych przez Habermasa założeniach językowo-komunikacyjnych jest niemożliwe. Okazuje się, że **neoliberalne prawa wolnego rynku**, nastawienie na **zysk** i **sukces** indywidualny oraz kierowanie się **zasadami darwinizmu społecznego** nie gwarantują:

a) prawdziwości wypowiedzi, ponieważ cel, jakim jest zysk i indywidualny sukces, uprawnia do wykorzystywania nawet nieuczciwych strategii zgodnie z przekonaniem, że wygrywa najsilniejszy, najlepiej przystosowany,

b) słuszności, gdyż słuszne jest to, co pozwoli zadbać o prawa indywidualne, o prawo własności i samoposiadania. Ponadto słuszne, w świetle neoliberalnie pojmowanej wolności, jest przede wszystkim odpowiednie dobieranie słów, „**nowomowa**” **neoliberalistów**, przemilczanie lub wręcz zatajanie niekorzystnych informacji, a eksponowanie tych, które zapewnią indywidualne zwycięstwo, usprawiedliwione zwolnieniem od odpowiedzialności za innych, za wspólnotę, ponieważ w neoliberalnej kulturze każdy odpowiedzialny jest tylko sam za siebie,

c) szczerości, z tego prostego powodu, że może nie być ona opłacalna i zamiast zysku przyniesie jednostce stratę, a to już kłóci się z prawem indywidualnym i prawem wolnego rynku.

W sferze gospodarczej i politycznej zbyt często praktykuje się wykorzystywanie innych do snobistycznych celów, brak szczerości, oszukiwanie, a w najlepszym wypadku niedopowiedzenie prawdy oraz niesłuszne wypowiedanie się o kimś lub o czymś. To wszystko **nie sprzyja tworzeniu więzi międzyludzkich i demokratycznego społeczeństwa**. Jednakże w sytuacji odwrotnej, czyli spełnienia wymogów modelu autentycznej komunikacji, można doświadczyć prawdy, słuszności i szczerości. Przyjęcie tych reguł, świadczących o autentyczności wypowiedzania się i prowadzenia dialogu, „ogranicza panowanie pieniądza i arbitralnej władzy, bronią podmioty przed kolonizacją z zewnątrz przez systemy, uniemożliwiają pasożytnicze zdegenerowane nadużywanie języka” (Buksiński, 2011, s. 69), a pozwalają na budowanie wspólnoty opartej na zaufaniu i szacunku. Natomiast reguła posługiwania się racjonalnymi argumentami podczas dyskusji i w procesie wspólnego decydowania chroni przed powstawaniem szkodliwych wierzeń, zabobonów i sekciarskich podziałów.

Konsumowanie jako cel życia

Odzwierciedleniem transformacji neoliberalnych i konsumenckiego stylu życia są wytwory współczesnej kultury, a zwłaszcza twórczość artystyczna. Ich forma i treść to bodźce do przemyśleń o celu życia w kulturze, która głównie skupia się w centrach handlowych. To również pewien wyraz kondycji współczesnego człowieka.

Dzieła sztuki są zazwyczaj niedookreślone, niedostatecznie zdefiniowane, niekompletne, poszukują one wciąż swych znaczeń i pozostają niepewne swych znaczeniowych możliwości (Bauman, 2011, s. 139).

Bauman wskazuje na znaczenie funkcji państwa, które może zarządzać organizacją życia publicznego nakierowaną bądź na „«społeczeństwo konsumentów»», zapewniając pomyslnie spotkania wytworów konsumpcyjnych i konsumentów” lub też na „«państwo kulturalne» zajęte promowaniem kultury i pobudzaniem jej rozkwitu” przez dbanie o częstość oraz jakość „spotkania artystów i ich publiczności i zapewnienie jego trwania”, a także przez „zachęcanie do miejscowych «oddolnych» inicjatyw artystycznych”. Według Baumana, jedną z ważnych funkcji państwa jest „patronat nad twórczością kulturalną”, który „winien być pilnie i konsekwentnie «subsydiaryzowany»” (Bauman, 2011, s. 139-140). Polskie państwo nie wypełnia swoich obowią-

ków także wobec kultury wysokiej. Podobnie jest w innych krajach. W Stanach Zjednoczonych, na przykład, w Nowym Yorku wielkie kłopoty finansowe ma Metropolita Opera⁶⁷. Nurtujące jest jednak pytanie, na ile wybór pomiędzy jedną a drugą strategią: „społeczeństwa konsumentów” i „społeczeństwa kultury” jest rzeczywiście możliwy w kontekście zekonomizowanych celów ludzkiej egzystencji i nacisku ze strony globalnej polityki rynkowej. Czy w wolnorynkowym „społeczeństwie zarządzanym wiedzą” jest miejsce na edukację sprzyjającą demokratycznemu kształtowaniu sfery publicznej? Czy obecna polityka oświatowa jest w stanie zagwarantować dobrej jakości ogólnokształcącą edukację dla wszystkich, w tym edukację kulturową, etyczną i artystyczną⁶⁸? (Więcej w rozdz. 2.) Niewątpliwie edukacja ogólnokształcąca, w tym szczególnie etyczna, stwarza możliwość poszukiwań znaczeń i sensów, ale w ekspansywnym nadmiarze towarów i usług oferowanych młodemu człowiekowi. Na pierwszym miejscu nie są tworzenie, nauka i rozwój, lecz **konsumowanie**. Uznanie prawdziwości tezy o totalizacji społeczeństwa i końcu różnorodności, który dokonuje się przez proces infantyilizacji, prywatyzacji i kreowania tożsamości opartej na branding (Barber, 2008, s. 330–383), zmusza do stwierdzenia, że **celem ludzkiego życia jest konsumpcja**. Wiele faktów wskazuje, że rzeczywiście tak jest⁶⁹. Sfery życia publicznego, które wcześniej nie miały

⁶⁷ Zob.: *O zadłużeniu Opery w Nowym Yorku*, <<http://www.wsws.org/en/articles/2011/07/nyc-j21.html>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]; o sytuacji polskiej kultury wyższej w świecie biznesu wypowiadają się dyrektorzy instytucji kulturalnych, którzy zauważają potrzebę wsparcia finansowego ze strony prywatnych inwestorów: <<http://www.eec2012.eu/wiadomosci/kultura-i-biznes-zblizaja-sie-do-siebie,170359.html>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

⁶⁸ Z analizy roli i miejsca edukacji artystycznej w neoliberalnej rzeczywistości, dokonanej przez nauczycieli i teoretyków sztuki, wynika eksponowanie cynicznego nastawienia wobec neoliberalnego urynkowania edukacji oraz poszukiwania możliwych alternatyw dla tego obszaru edukacji, który coraz bardziej sprowadzany jest do uzawodowienia artystów, sprowadzenia ich roli do roli przedsiębiorców artystycznych, a w przypadku nauczycieli sztuki do urzędników, którzy są rozliczani i oceniani za efektywność nauczania w ekonomicznym języku mierzalnych efektów kształcenia; zob.: P. Gielen, P. De Bruyne, *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism*, Valiz, Amsterdam 2012; blog Izabeli Kowalczyk, historyczki sztuki, badaczki kultury, piszącej o sztuce i kulturze popularnej: I. Kowalczyk, *Od mniejszości narodowych do korporacji*, 15.11.2010, <http://strasznaszuka.blox.pl/tagi_b/24487/neoliberalizm.html> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]; D.A. Michałowska, *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze – dokąd zmierzamy?*, [w:] M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Galeria Miejska Arsenal, Poznań 2012, s. 213–243.

⁶⁹ Przejawy konsumpcji: wyniki badań zespołu pod kierunkiem Marii Dudzikowej wskazują, że wzrostową tendencją są zmiany w kierunku jednostek o orientacji konsumpcyjnej, w której jedną z właściwości jest egoistyczne, zindywidualizowane nastawienie do życia, przy jednoczesnym zaniku działań na rzecz wspólnoty, społeczeństwa czy narodu (M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV, GWP, Gdańsk 2008, s. 216–221). James McNeal krytykuje oddziaływanie rynku na rozwój psychospołeczny dzieci, dla których konsumpcja zbyt bardzo i zbyt szybko staje się ważnym celem. Określa marketing jako „nieetyczny – uczący oszustwa” i promujący kłamstwo, nieuczciwość,

nic lub prawie nic wspólnego z handlem, przeobrażają się w centra zakupowe towarów lub usług. Tak też dzieje się w obszarze edukacji (więcej w rozdz. 2). Demokracja jest zagrożona, gdyż obywatele stają się bardziej konsumentami, a ich wybory, które powinny opierać się na różnorodności, faktycznie są zniewolone przez komercyjną politykę określającą, jaka decyzja będzie dla nich najbardziej słuszna. Wolność, o której się mówi, faktycznie nie jest już w tej sytuacji wolnością.

Jeżeli rynek z ukrytymi monopolami i niewidzialnym przymusem, był „wolny”, to być może wolność (jak sugerował francuski filozof Michel Foucault) stała się zasłoną dymną dla represji (Barber, 2008, s. 331).

Współczesna kultura – kultura neoliberalna skoncentrowana jest, jak to trafnie określa B. Barber, na „hiperkonsumpcji”. Jej mechanizmem napędowym jest prywatyzacja – „nowa, żywotna forma tradycyjnej filozofii leseferyzmu, przedkładająca wolny rynek nad interwencję rządu i kojarząca wolność z dokonywaniem osobistego wyboru na taka modłę, jak czynią to konsumenci” (Barber, 2008, s. 182). Kupowanie i konsumowanie określają sens życia.

Jesteśmy tym, co kupujemy – jesteśmy markami, które konsumujemy (Barber, 2008, s. 142).

Procesy **globalizacji** wywierają ogromny wpływ na przeobrażenia kulturowe i funkcjonowanie społeczeństw świata, zwłaszcza amerykańskich, jak i zachodnioeuropejskich. W Polsce te zmiany również występują. W naszym kraju z jednej strony zauważalne są znaczące wpływy społeczno-ekonomiczne krajów rozwiniętych, z drugiej zaś strony nadal silny jest wpływ tradycji i kultury, zwłaszcza gdy mowa o **wartościach rodzinnych**, takich jak np.: szacunek dla siebie samego i innych ludzi, wrażliwość na drugiego człowieka, okazywanie zainteresowania i wsparcia, życzliwość, zaufanie i przyjaźń. R. Kubicki dokonując zarysu przeobrażeń postrzegania **wartości w historii ludzkości**, wskazuje na nader istotny fakt, że dawniej „**życie** było zbyt kruche i niepewne, aby można było z nim wiązać jakiegokolwiek większe nadzieje. Dlatego na giełdzie ludzkiego życia najniżej notowane było samo życie. Zdecydowanie wyżej cenione były wartości, którymi człowiek powinien się w życiu kierować” (Kubicki, 2011, s. 241). Czy życie jest bardziej cenione przez współczesnego człowieka? Globalizacja, przemiany obyczajowości i stylów życia

zazdrość, mściwość, które z kolei w prostej linii prowadzą do przestępstw. Twierdzi, że dzieci, uwodzone przez reklamy, zbyt szybko stają się małymi dorosłymi. Potwierdza tym samym opinię B. Barbera o globalnym procesie „udoroślania” dzieci – „małych dorosłych” i wychowywania pokoleń aktywnych konsumentów. Mocno akcentuje ogromną rolę marketingu i odpowiedzialność etyczną, jaka powinna obowiązywać przemysł konsumpcyjny skierowany na dzieci, jak również znaczenie rodziców w wychowaniu. Im młodsze dziecko, tym łatwiejszym staje się celem dla rynku (J. McNeal, *On becoming a consumer: development of consumer behavior patterns in Childhood*, Elsevier, Oxford 2007, s. 387–389).

w wyniku postępu nauk medycznych, technologii informacyjnych i komunikacyjnych, industrializacji oraz rozwijająca się myśl ekonomiczna – wszystko to wpływa na lepszy standard i jakość ludzkiego życia oraz sugeruje, że tak właśnie jest, że chwila obecna jest ważna dla wielu ludzi. Wydaje się, że doczesne życie ludzkie i codzienna satysfakcja z niego są cenione, w odróżnieniu do Platona, który „kazał człowiekowi czerpać sens nie z oczywistości tego świata lecz z nieoczywistości świata idei” oraz w odróżnieniu do idei chrześcijaństwa, które „z kolei nasyciło życie doczesne nadzieją na życie wieczne i uczyniło człowieka zakładnikiem tej nadziei”, bez której „życie doczesne nie ma sensu” (Kubicki, 2011, s. 242). Od XV wieku zapoczątkowana zmiana w postrzeganiu sensu ludzkiego życia i jego wartości rozwijała się, akcentując coraz częściej jego godność, wyjątkowość i doniosłość. A elitarny niegdyś **libertynizm**, przywilej arystokracji, jak słusznie zauważa R. Kubicki, stał się dzisiaj uprawomocniony w kulturze masowej, która „sankcjonuje społeczną wszechobecność konsumpcyjnego modelu życia”. Dodaje on, co jest niezmiernie ważne, że „**kultura masowa** jest tak samo kulturą jak każda inna. Także pyta o wartości, również nie unika dylematów, tyle że formułuje odpowiedzi i proponuje rozstrzygnięcia w języku doświadczenia, którego jedynym źródłem jest życie doczesne” (Kubicki, 2011, s. 242). W kontekście dziejów ludzkości „dopiero dziś świat jest kochany i wielbiony na wiele sposobów legalnie. Miłość do tego świata nie tylko nie jest już zakazana, lecz jest wręcz nakazana. Przejawem tego nakazu jest kultura, zwana niekiedy popularną lub kulturą masową” (Kubicki, 2011, s. 242). Dążenie do przyjemności i satysfakcji, zachłanność i potrzeba, by jak najwięcej tu i teraz zyskać dla siebie, są pojmowane jako **prawo jednostki do samostanowienia**, czyli **przedsiębiorczego dbania o indywidualną jakość życia**. R. Kubicki stwierdza, że współczesny człowiek boi się „ludzkiej wszechmocy i wszechwiedzy” i „nie chodzi jednak o to, by uczynić sobie ziemię poddaną, lecz umieć się z nią zaprzyjaźnić” (Kubicki, 2011, s. 244). Lansowana obecnie przez kulturę neoliberalną wartość **indywidualnej wolności jednostki** powoduje, że lękiem napawa nawet **miłość**, „gdyż ta wiąże, a wszelka możliwość bycia związanym kojarzy nam się najczęściej z więzieniem” (Kubicki, 2011, s. 244). A przecież na szczycie hierarchii wartości zgodnej z neoliberalną myślą jest wolność i wolny wybór, ale to już skutek „nowomowy” neoliberalistów.

1.5. Redukcja człowieczeństwa w erze neoliberalizmu

Wizja A. Smitha, zbudowana na podstawie obserwacji ludzkich zachowań oraz zasad funkcjonowania wspólnot i małych społeczności, była wizją gospodarki rynkowej jako samoregulującego się systemu ekonomicznego pro-

wadzącego do bogactwa oraz równomiernej dystrybucji dochodów i usług. Zamiast specjalnie powołanych instytucji nadzorczych lub kontrolującego państwa to **bliskie relacje w społecznościach** pozwalały regulować równowagę pomiędzy chęcią indywidualnego zysku a działaniem na rzecz dobra wspólnego. Jednostka, którą łączyły znaczące więzy społeczne, miała być nagradzana za podejmowanie **osobistych inicjatyw i uczciwy handel**. Efektem miał być **indywidualny zysk**, ale **też korzyść dla całej wspólnoty**. Obecnie, w sytuacji gdy „firmy łączą się i powiększają, producenta i sprzedawcę dzieli duża odległość, a cechy behawioralne, istotne do promowania społecznej stabilności w gospodarce rynkowej – bliskie związki międzyludzkie, spójne społeczności, miejscowe inwestycje kapitału i tym podobne – szybko erodują”, pojawia się „wściekła rywalizacja o osobisty zysk [...] pobudza chciwość i zazdrość” (Whybrow, 2006, s. 264). Zatem, wpływy społeczne i relacje międzyludzkie mają ważną rolę do odegrania w utrzymaniu równowagi pomiędzy tym, co indywidualne a tym, co społeczne. **Oslabienie bliskich związków w społeczności i rodzinie** powoduje osłabienie procesów regulacji „potężnych instynktów zdobywania nagrody i przyjemności” (Whybrow, 2006, s. 264). Transformacje neoliberalne i konsumpcyjny styl życia powodują, że kondycja współczesnego człowieka – etyczna, wspólnotowa, a w rezultacie również psychofizyczna – jest niepokojąca, jest zła.

Oslabienie istoty człowieczeństwa – podmiot ekonomiczny – producent – konsument

Joanna Rutkowiak pisze o **neoliberalnym osłabieniu człowieczeństwa**, podobnie jak jej poprzednicy, na których się autorka powołuje: J. Ortega y Gasset i jego koncepcja „człowieka masowego” (Ortega, 1995), za nim J. Baudrillard (2006, s. 9), F. Nietzsche i portret „ostatniego człowieka”, S. Žižek i jego teza, że „ostatni ludzie to my” (Žižek, 2007): apatyczni, bez pasji, egoistyczni i hedonistyczni (Rutkowiak, 2010c, s. 117). Według J. Rutkowiak człowiek w kulturze neoliberalnej funkcjonuje pomiędzy jej dwoma przeciwstawnymi wymiarami: zabezpieczającym – prorozwojowym oraz pozbawiającym – hamującym, a nawet destrukcyjnym. Pierwszy z nich odnosi się do świadomego przeciwstawiania się wpływom konsumpcji i etyki wolnego rynku. Drugi jest wyrazem poddania się etyce neoliberalnej.

Istota człowieczeństwa przeobraża się coraz wyraźniej w pulsującą na skali nuda-nowość, sen-pogoń, człowiek-rzecz nienasyconą potrzebę dostarczania sobie natychmiastowych przyjemności, by nie czuć samotności wśród zadowolających się na wielozmysłowy sposób zbioru indywidualistów. Żyjemy w świecie nieustającego hałasu konsumpcyjnego i massmedialnego.

Trudno usłyszeć ciszę, rzadko kto jej poszukuje. Człowiek współczesny chętnie i łatwo od niej ucieka, ponieważ być może w jej tle zabrzmiałyby zbyt trudne i przerażające pytania albo zbyt wyraźna i bolesna byłaby pustka intelektualna czy emocjonalna. **Konsumpcyjny styl życia i medialna sfera publiczna** sprzyjają zagłuszaniu myśli o niematerialnej istocie człowieczeństwa, a także ukierunkowaniu myślenia na materialne wartości. Człowiek w kulturze neoliberalnej nie ma czasu. Jest w nieustannym procesie czasochłonnego śledzenia pseudoinformacji medialnych czy nowości w produktach rynkowych oraz usługach. **Pośpiech** i ciągły **niepokój** towarzyszą człowiekowi każdego dnia.

W neoliberalnej wizji istota ludzka jawi się jako **podmiot ekonomiczny**, wolny od władzy państwa, wolny od jakiegokolwiek przymusu, niezależny od innych i samodzielny w podejmowaniu decyzji, ale też odpowiedzialny sam za siebie. Neoliberalizm cynicznie postrzega zaradność życiową jako cnotę, która nie jest niczym innym jak tylko wzbogacaniem się, a że nie ma innego sposobu dojścia do sukcesu na rynku tylko poprzez rywalizację i pokonywanie konkurencji, one również są postrzegane jako ważne zalety. Przypomnijmy, że jedno z neoliberalnych założeń to odpowiedzialność każdego człowieka za siebie samego. Dbanie o własny interes jest cnotą, ponieważ prawo własności i prawa człowieka mówią o jednostce, a nie o grupie. Jest to sprytny sposób usprawiedliwienia **egoistycznych postaw**. Bezinteresowne dbanie o dobro publiczne, dobro społeczne czy też narodowe przez zwolenników teorii rynkowej jest postrzegane jako nienaturalne, czyli niezgodne z prawdziwą naturą człowieka – interesowną i dążącą do własnych korzyści. Wolność od przymusu ze strony innych i wolna wola ukierunkowana na zaspokajanie indywidualnych potrzeb to, zdaniem neoliberalów, podstawowe prawo każdego człowieka i jego prawdziwa natura. „Wolny wybór na zasadzie preferencji odarł jednak człowieka z substancji obywatelskiej” (Żyro, 2009, s. 50). *Homo politicus* został zredukowany do *homo oeconomicus* (Bartyzel, 2004, s. 125). Nastąpiło **przekształcenie człowieka w producenta i konsumenta**, a następnie **w towar**.

Symbolem neoliberalizmu staje się pracownik, którego można zużyć i wyrzucić [...] Ekonomia postrzega konsumenta jako suwerenny podmiot. Podmiotowość konsumentów tworzą zakupowe wybory, a celem ich egzystencji jest konsumpcja (Potulicka, 2010e, s. 48–49).

Konsument jest wrogiem obywatela, ponieważ „obywatelstwo nie jest jednym z aspektów konsumeryzmu, ale jego antytezą, jego ostrym i zdecydowanym przeciwnikiem” (Aldridge, 2006, s. 22–25).

Konsumpcjonizm jako wyraz wolności osobistej

W społeczeństwie amerykańskim **konsumpcjonizm** jest wyrazem wolności osobistej, podobnie jak we współczesnej kulturze europejskiej. Poszukiwanie własnej, indywidualnej korzyści to skuteczny sposób na wzbogacenie się, na sukces materialny. Naturalne jest, że tylko taki indywidualny cel jest sensowny i racjonalnie pożądanym, który wiąże się z natchmiastową i osobistą nagrodą. P. Whybrow tak pisze o amerykańskim społeczeństwie:

[...] w gospodarczej filozofii zignorowaliśmy prawdę o ludzkim zachowaniu i trwa-
my przy niebezpiecznej, błędnej interpretacji myśli A. Smitha o społeczeństwie oby-
watelskim. Promujemy własną korzyść i rywalizację rynkową, nie jednak jako warto-
ściowe narzędzia, którymi bez wątplenia są, ale jako cele same w sobie – jako ideologię
(Whybrow, 2006, s. 272).

Racjonalność rynkowa – antyintelektualizm

J. Rutkowiak pisze, iż „cała strategia neoliberalna wytwarza nieobojętną społecznie i politycznie **antyintelektualną kulturę**, która prowadzi do kryzysu mentalnego” jednostki (Rutkowiak, 2010g, s. 344). Dostęp do wyrafinowanego wykształcenia jest możliwy tylko dla nielicznej grupy młodych ludzi z rodzin o wysokim statusie materialnym. Inna grupa, znacznie liczniejsza, lecz niedysponująca już od samego początku kariery edukacyjnej odpowiednimi zasobami finansowymi i kulturowymi, nieprzynależąca do odpowiedniej grupy społecznej, skazana jest praktycznie na biedę materialną trwającą całe życie. Są to „ludzie o niskiej pozycji społecznej, bezrobotni, bezdomni, niedokształceni, słabo kwalifikowani, **funkcjonalni analfabeci** jako ofiary odpadu szkolnego i ich dzieci, ale także ci, którzy nawet nieźle radzą sobie z codziennymi problemami bytowymi, lecz są dramatycznie uwikłani w pętlę dziedziczenia ubóstwa kulturowego” (Kwieciński, 2002, por. Rutkowiak, 2010g, s. 344; Kwieciński, 2002b). Mamy zatem ostre różnice między poszczególnymi grupami społecznymi, które wolny rynek z każdym rokiem pogłębia⁷⁰.

⁷⁰ „Podczas «ożywienia» w latach 2009–2010 do 1 proc. osób o najwyższych dochodach trafiło w USA aż 93 proc. całego przyrostu dochodu”; zob. więcej: J.E. Stiglitz, *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers our Future*, W.W. Norton & Company, New York 2012; por. także <<http://www.obserwatorfinansowy.pl/forma/debata/stiglitz-wysoka-cena-amerykanskiej-nierownosci/>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

Odpowiedzialność tylko za siebie - brak postawy obywatelskiej

Neoliberalna **etyka samorealizacji i konsumpcji** zwalnia jednostkę od niewygodnych dla niej obowiązków, czyli tych pod przymusem i niezgodnych z celami indywidualnymi. **Odpowiedzialność tylko za siebie** i poleganie tylko na sobie ogranicza, ponieważ nie daje możliwości korzystania z tych dóbr, które są dostępne tylko dzięki współzyciu w szerszej społeczności. Dobro wspólne liczy się tylko wtedy, gdy przekłada się na własną korzyść. Bezinteresowność i postawa altruistyczna są dowodem naiwności lub zaprzeczeniem przedsiębiorczości. Człowiek dba tylko o siebie i ewentualnie najbliższych, bo widzi w tym własną korzyść. Doprowadza siebie samego do destrukcji, kiedy przyjmuje skrajny sposób myślenia, który polega na koncentrowaniu się tylko i wyłącznie na prywatnej korzyści, samodoskonaleniu się, a przede wszystkim na gromadzeniu bogactwa. To proces długofalowy, a jego wyniszczające efekty są często zauważalne dopiero po długim czasie. Indywidualna odpowiedzialność i skoncentrowanie na pomnażaniu prywatnych dóbr materialnych przemienia obywatela państwa demokratycznego w konsumenta globalnego rynku. Postawa obywatelska przejawia się poprzez konsumpcję, ale czy jest to obywatelskość pojmowana tak, jak u *homo politicus*? Zdecydowanie nie. Aby jednak zakamufłować ową destrukcję człowieka – obywatela, podkreśla się możliwość udziału w wyborach lokalnych, parlamentarnych, prezydenckich itd. W rezultacie człowiek zostaje ograniczony do minimum wyrażającego się jedynie prawem do głosowania w wyborach przedstawicieli władzy w państwie, z którego korzysta przeważnie jedynie połowa uprawnionych. Obywatelskość praktycznie nie istnieje.

W etyce neoliberalnej nastąpiło awansowanie korzyści własnej do rangi zasad moralnych – egoizm – nastawienie na zysk, egocentryzm, chciwość, pożądanie, pazerność, cynizm.

Człowiek w neoliberalnej kulturze doświadcza przesyty atrakcyjnych dóbr do skonsumowania, które kamuflują odczuwanie **samotności** i pustki wewnętrznej. Mimo to człowiek uwikłany w konsumpcję i nadmierne dążenie do tylko własnej korzyści jest samotny i trudno mu odszukać poczucie sensu życia, ponieważ człowiek koncentrujący się tylko i wyłącznie lub przede wszystkim na sobie samym i zaspokajaniu własnych potrzeb, przeczy swojej naturze, którą jest obcowanie z drugim człowiekiem i egzystencja w grupie podobnych sobie osobników, komunikujących się i nastawionych w równym stopniu na relację z samym sobą, jak i z innymi.

Wolność vs. bezpieczeństwo

Człowieczeństwo oscyluje obecnie pomiędzy dwoma sprzecznymi wartościami, które Bauman określa również jako „pragnienia/ tęsknoty”. Jest to wolność, z jednej strony, a z drugiej bezpieczeństwo. „Bezpieczeństwo bez wolności jest niewolą, a wolność bez bezpieczeństwa napawa nieuleczalną niepewnością i grozi nerwowym załamaniem” (Bauman, 2011, s. 37). Znakiem naszych czasów jest obraz człowieka uwikłanego pomiędzy „tęsknotą za tym, by się bezpiecznie w grupie/ zbiorowisku zadomowić i pragnieniem wyodrębnienia z masy, zindywidualizowania się i nabrania oryginalności”, również pomiędzy „marzeniem o przynależności i marzeniem o samostanowieniu” czy też „potrzebą społecznego oparcia i żądzą autonomii; chęcią upodobnienia się do innych i dążeniem do niepowtarzalności” (Bauman, 2011, s. 37). To **rozdarcie pomiędzy wolnością a dążeniem do bezpieczeństwa** poprzez bycie we wspólnocie ludzkiej nie jest czymś nowym i towarzyszyło człowiekowi od wieków. Jednakże w dobie technicyzacji, konsumpcji i nadmiernego indywidualizmu przyjmuje specyficzny kształt. Wolność wyboru wielu możliwości, różnych stylów życia wymaga od współczesnego człowieka trudu niezależnego myślenia i działania, a zwłaszcza odwagi liczenia się z konsekwencjami własnych decyzji, dzielności w kroczeniu ku niepewnej przyszłości, ku samodzielnie wytyczonym celom, zbyt często bez oparcia w autorytetach. Perspektywa życia w wolności „smacznie pachnie” i jawi się ekscytująco, ale zbyt duży brak autorytarnego oparcia w drugim człowieku lub społeczności powoduje nierzadko dyskomfort i rodzi niepokój o efekty własnych decyzji i działań. Pojawia się lęk przed wciąż nieznanym, bo bardzo szybko zmieniającym się światem. Brak mądrych ograniczeń wewnętrznych lub zewnętrznych owocuje niepewnością i powątpiewaniem w cel i sens życia, zagubieniem w nadmiarze bodźców, w pogoni za nowościami rynku towarów i usług, zagubieniem spowodowanym brakiem poczucia stabilności materialnej oraz krótkotrwałością i powierzchownością więzi międzyludzkich.

„Kamuflowana ludzka samodestrukcja”

Adam Chmielewski pisze o hipokryzji neoliberalizmu, który w swej retoryce wspiera wolność i godność człowieka, natomiast faktycznie odbiera ludziom ich podmiotowość, sprawczość i autonomię (Chmielewski, 2001, s. 277). Z. Bauman natomiast określa wytworzoną przez korporacjonizm kategorię „ludzi odpadów”, którym brakuje kontroli nad czynnikami wyzna-

czającymi ich pozycję w społeczeństwie oraz warunki ich bytu (Bauman, 2004). „Wytwarzają się u nich postawy bezradności wraz z towarzyszącym jej poczuciem braku godności i sensu życia. Są przytłoczeni bezmiarem odpowiedzialności za własne życie, któremu nie mogą sprostać” (Potulicka, 2010a, s. 70). Peter Sloterdijk i Slavoj Žižek mówią o epoce cynizmu, w której nikt nie bierze kodu genetycznego na serio (Žižek, 2009, s. 445).

Problem egzystencjalny człowieka w neoliberalnej kulturze to określenie własnej tożsamości, zgodnej lub wychodzącej poza granice zbudowane przez zasady wolnego rynku i społeczeństwa konsumpcyjnego. To znalezienie odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Co robię? Jakie są moje przekonania? Jaki sens mają moje działania? Do jakiej większej całości przynależę? Jak bardzo są ważni dla mnie inni ludzie i tworzenie z nimi wspólnoty? Czy jestem niepowtarzalny i dlatego bezcenny, czy raczej taki jak inni – „masowy” i uzależniony od potrzeby posiadania – zapracowany producent lub zabiegany konsument lub jedno i drugie? Nieustające dookreślanie swojego miejsca w ciągle zmieniającym się układzie stosunków ekonomiczno-polityczno-społecznych jest cechą jednostki odpowiedzialnej za jakość własnego człowieczeństwa. W tym poszukiwaniu własnego miejsca i własnej tożsamości ujawnia się indywidualna mądrość lub jej brak. Jednakże w dyskursie neoliberalnym nie mówi się o jednostce z perspektywy wartości humanistycznych, nie mówi się o odpowiedzialności za jakość własnego człowieczeństwa oraz za jakość życia we wspólnocie ludzkiej. Postępowanie zgodne z wartościami cenionymi w neoliberalizmie nie prowadzi do humanistycznej oraz oświeceniowej twórczości i rozwoju, refleksyjności i krytycznego myślenia, jak i wrażliwości na innych. Neoliberalna etyka wiedzy człowieka głównie ku pomnażaniu dóbr materialnych, ku bogactwu, lecz zgodnie z darwinistyczną teorią owo bogactwo dostępne jest tylko dla nielicznych, tylko dla tych najlepiej przystosowanych. Inni giną jako jednostki wybrakowane, „ludzie odpady” i jest ich zdecydowana większość, na co wskazują międzynarodowe statystyki⁷¹. W neoliberalizmie bardziej ceni się człowieka za to, co osiągnął w hierarchii społecznej i jakie bogactwa posiada niż za jego niepowtarzalność i oryginalność, za samo bycie człowiekiem, który myśli, odczuwa oraz ma w sobie ogromny potencjał rozwojowy i sprawczy.

Jaki etos współczesnego człowieka rysuje się w świetle powyższych wartości rozumianych tak, jak w neoliberalizmie? Jaki jest obraz świata, w którym obecnie żyjemy?

⁷¹ Biedni – 80% ludności świata, bogaci 20% ludności świata, około 80% ludzkości żyje za mniej niż 10 dolarów dziennie; prawie połowa ludzkości świata – ponad 3 biliony ludzi – żyje za mniej niż 2,5 dolara dziennie. Prawie 1 bilion ludzi nie umie czytać ani się podpisać (A. Shah, *Poverty Facts and Stats*, „Social, Political, Economic and Environmental Issues”, 7.01.2013, <<http://www.globalissues.org/article/26/poverty-facts-and-stats>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]).

R. Kubicki pisze o wyjątkowości naszych czasów, ze świadomością, że dopiero perspektywa przyszłości pokaże, czy tak rzeczywiście jest i ewentualnie, co czyni je znaczącymi. Czy pytanie autora, będące jednocześnie tytułem artykułu *żyć tylko po to, aby żyć?*, to prowokacja, ironia czy też jeden z symboli określających wyjątkowość społeczeństw XXI wieku, ludzi poszukujących nowych sensów i nowych hierarchii wartości w neoliberalnym świecie szybkich przemian ekonomicznych i kulturowych?

Istota tych zmian polega na zdecydowanym porzuceniu strategii wyrzeczenia i zastąpieniu jej w możliwie wielu wymiarach życia strategią rozwijania hedonistycznych potrzeb i wartości (Kubicki, 2011b, s. 239).

W tym miejscu autor zwraca się ku autorytetom moralnym w dziejach ludzkości i podkreśla, że „stawiają one raczej na świat, który skutecznie wymyka się zmysłom [...] prawią banały o miłości do wszystkich dzieci, gdyż jedynie w platońskim świecie miłości do wszystkich dzieci ani nie słycać ich płaczu, ani nigdy nie pojawia się konieczność nocnego czuwania przy którymś z nich”, bowiem „najtrudniejszy jest nie ten świat, który przychodzi do nas wraz ze społeczeństwem i historią, lecz ten, który nawiedza nas” z konkretnym człowiekiem (Kubicki, 2011b, s. 240). Dlatego współczesny człowiek egzystuje na ruinach zburzonego poczucia bezpieczeństwa, ponieważ został obdarty lub też sam siebie pozbawił moralnego, duchowego lub religijnego wsparcia w upatrywaniu sensu życia w miłości do Boga oraz w niepewnym i nieznanym świecie po śmierci. Kontakt z konkretnym człowiekiem, zmierzenie się z codziennością relacji międzyludzkich, a zwłaszcza z problemami i bólem, jakie przynoszą, jest często zbyt dużym wysiłkiem podejmowanym w samotności bez zewnętrznych podpórek autorytetów moralnych. Na nieszczęście człowieka neoliberalna rzeczywistość konsumpcyjnego świata „wybawia jednostkę”, podsuwa gotowy, oparty na pięknie brzmiących hasłach wolności i praw człowieka, model systemu wartości akcentujący indywidualność, czyli siebie samego, co dla przeważającej większości ludzi jest często w centrum uwagi. **Neoliberalny model wartości** pokazuje jednostce łatwiejszą drogę życia poprzez absorpcję jej wszystkich sił, zwłaszcza mocy intelektualnych i czasu w świat natychmiast dostępnych oraz namacalnych dóbr materialnych. W efekcie następuje przeniesienie akcentu z wartości wewnętrznych na wartości zewnętrzne, z bycia na posiadanie. Współczesny człowiek żyje przede wszystkim po to, żeby **mieć** i w tym otaczaniu się dobrami materialnymi widzi sens swojego człowieczeństwa. Jednocześnie zapomina, na swoje chwilowe chociaż szczęście, a ostatecznie na swoje nieszczęście, o trudzie poszukiwania oraz budowania autonomicznego i własnego systemu wartości oraz sensu życia. R. Kubicki podkreśla, że dawniej „świata nie kochano, ponieważ nic nie wiąże tak mocno jak miłość. Nie ma zaś najmniejszego sensu

przywiązywać się do czegoś, co niebawem bezpowrotnie przeminie” (Kubicki, 2011b, s. 239). Wartości neoliberalizmu ewidentnie jawią się jako **zagrożenie dla wartości humanistycznych**.

1.6. Zagrożenia związane z rynkiem jako etyką samą w sobie

R. Kubicki stwierdza, że „ekonomia przejęła funkcje pełnione niegdyś przez teologię i filozofię”, a „nierzeczywistość giełdy i jej nieprzewidywalność są częścią tajemnicy, w której wszystko może się zdarzyć” (Kubicki, 2011b, s. 245–246) i wytyczną dla dalszych losów ludzkości. Niegdyś teologia, a „dziś wszystko wie ekonomia i dlatego nie ma nic do powiedzenia poza tym, że wszystko wie” (Kubicki, 2011b, s. 246).

Jak słusznie zauważa Tomasz Żuradzki, analizując myśl Liama Murphy’ego, Thomasa Nagela w *The Myth of Ownership. Taxes and Justice* (2002), współczesna ekonomia wydaje się wszechobecna, gdyż wytyczając normy gospodarcze, wskazuje na inne normy z innych sfer życia i określa cele, do których warto dążyć.

Ekonomiści coraz częściej stawiają się dziś w roli nie tyle naukowców badających mechanizmy gospodarcze, co proroków objawiających ludowi ukryte przed nim prawdy. Sama ekonomia zaś staje się nauką normatywną – pokazującą nie to, jak osiągnąć zamierzony cel gospodarczy, lecz jaki ten cel ma w ogóle być. W rzeczywistości nie istnieje żaden oczywisty powód, dla którego systemem podatkowym miałby rządzić dogmat maksymalizacji PKB, a nie – na przykład – zasady sprawiedliwości J. Rawlsa dopuszczające tylko takie nierówności pomiędzy ludźmi, jakie służą najmniej uprzywilejowanym. Żadna z tych koncepcji nie jest bardziej „naturalna” od drugiej i żadna nie ma przypisanego z natury rzeczy pierwszeństwa. Obie są tworem człowieka i tylko od nas zależy, którą będziemy realizować (Żuradzki, 2008, s. 109).

Jednocześnie L. Murphy i T. Nagel dowodzą, że etyka i moralność są obecne w każdym ludzkim działaniu i nie można od nich uciec.

Nie istnieje taki system podatkowy, który byłby neutralny moralnie czy też neutralny względem różnych koncepcji sprawiedliwości – jak chcieliby tego liberałowie gospodarczy. Nie da się stworzyć systemu, w którym podatki służyłyby wyłącznie płaceniu za dobra publiczne, bez pełnienia funkcji redystrybucyjnych. Bo już każda definicja dóbr publicznych jest wynikiem – takiej albo innej – koncepcji sprawiedliwości [...] Przesłanie brzmi: choć ekonomia kapitalistyczna ma wiele zalet, to jednocześnie prowadzi do poważnych zagrożeń, które powinny być niwelowane przez państwo między innymi za pomocą systemu podatkowego. Podstawowym uprawnieniem każdego człowieka jest posiadanie równych możliwości na starcie i prawo do minimalnego dobrobytu. A rolą państwa jest zapewnienie wszelkich potrzebnych do tego środków materialnych (Murphy, Nagel, 2002, za: Żuradzki, 2008, s. 103).

Globalna dominacja amerykańskich wartości **kultury komercyjnej** pod przewodnictwem Światowej Organizacji Handlu oraz Międzynarodowego Funduszu Walutowego spowodowała „niebezpieczne wymieszanie **wolności komercyjnego** wyboru z **wolnością demokratyczną**, dotyczącą **tolerancji, równości i sprawiedliwości**” (Whybrow, 2006, s. 215), ponieważ wolny rynek oraz domaganie się wolności wyboru dóbr konsumpcyjnych i prawa do samoposiadania stały się głównym przejawem wolności, a sukces materialny jej wyznacznikiem. P. Whybrow przywołuje obraz spotkania międzynarodowej grupy współczesnych i najznakomitszych biznesmenów jako odzwierciedlenie powszechnego stanu umysłu lub zjawiska charakteryzującego się tym, że „lojalność i osobiste wartości nie wywodzą się z jakiegokolwiek tradycyjnej społeczności czy tożsamości narodowej, ale z etosu biznesowego rynków kapitałowych” (Whybrow, 2006, s. 214). Jego spostrzeżenia i wnioski z nich wynikające wydają się całkiem trafne, kiedy pisze, że

Stany Zjednoczone nie przejawiają imperialistycznych dążeń, o co zabiegały niektóre państwa europejskie, ponieważ stworzyły komercyjne imperium umysłu – Nowy Porządek Wieków – w którym amerykański konsumeryzm stał się dominującym sposobem, funkcjonowania ludzkości (Whybrow, 2006, s. 214–215).

P. Whybrow słusznie podkreśla różnicę pomiędzy fundamentalnymi zasadami działalności rynkowej, które przedstawił A. Smith w dziele *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów* (1776), a współczesnym kapitalizmem. Według A. Smitha rynek to efekt współpracy i grupowej pomysłowości zarządzania dobrami materialnymi. Funkcjonowanie rynku jako istotnego elementu kulturowego, jako podstawy życia społecznego i sposobu na budowanie relacji międzyludzkich miał opierać się na: uczciwości, zaufaniu, konstruktywnej rywalizacji oraz wymianie informacji, dóbr i usług. Te i im podobne zasady, o których pisał A. Smith, stanowiły podstawę liberalnego społeczeństwa i rozwoju kapitalizmu, a rynek i pomnażanie bogactwa nie miały być traktowane jako cel sam w sobie, lecz jako istotny sposób regulacji „delikatnej struktury wolności i wzajemnych kontaktów, niezbędnych do rozwoju i postępu społeczeństwa obywatelskiego” (Whybrow, 2006, s. 220–221). Jednakże stało się inaczej. Rewolucja technologiczna i komunikacyjna oraz procesy globalizacyjne, a przede wszystkim **chciwość** wielu ludzi, nastawienie na indywidualny zysk i brak zahamowań w pomnażaniu bogactwa przyczyniły się do tego, że „kapitalizm rozwijający się w oderwaniu od aktywności społecznej i swobód obywatelskich” spowodował taką sytuację o zasięgu międzynarodowym, w której „zyski turbodoładowanych korporacji Szybkiego Nowego Świata i niepokahamowane dążenie do zaspokojenia własnych korzyści, zwłaszcza u osób odpowiedzialnych za globalne rynki, prowadzą do zniszczenia lokalnej przedsiębiorczości i więzów międzyludzkich, koniecznych do spraw-

nego funkcjonowania społeczności” (Whybrow, 2006, s. 220–221). **Zaniedbywane są wartości pozamaterialne**, a zwłaszcza wartości społeczne takie, jak: rodzina i wspólnota, związki międzyludzkie, chęć zainteresowania się obcym człowiekiem, zrozumienia go i okazania empatii. P. Whybrow stwierdza, że „rynkę napędzane przez nagrody nie działają w taki sposób, jak przewidywał i oczekiwał Adam Smith, zwłaszcza gdy ośrodek sterowania zostaje oderwany od społeczności, którym służą”, w zamian stworzyliśmy „bezosobowy świat komercji, napędzany kartami kredytowymi i bankomatami” (Whybrow, 2006, s. 220–221). Niektórzy z nas czują się jak „chodzące bankomaty lub karty kredytowe” i uważają, że są warci tyle, ile wskazuje ich stan konta lub jaką wydolność kredytową mają. Zapewne w dużej mierze te procesy kognitywne i afektywne są w małym stopniu uświadomione, kiedy człowiek ma dobrą sytuację materialną, gorzej, kiedy traci zasoby finansowe – nieważne w jaki sposób, czy z powodu hazardu⁷², zadłużenia kredytowego, bankructwa lub utraty pracy.

Zagrożenie dla wartości humanistycznych - nadmierny materializm

Współczesne przemiany globalizacyjne na nowo wyznaczają granice etycznych zachowań. Zapewne „A. Smith nie potrafiłby zaakceptować świata elektronicznej komunikacji w której siły rynkowe wymykają się spod społecznej kontroli, by pozostać w rękach sprytnych i potężnych ludzi, zabiegających jedynie o pomnażanie swojego majątku. Wiedza o współczesnym świecie pogrzebałaby żarliwą nadzieję Smitha, że zdolność rynku do samoregulacji i chęć społecznej akceptacji wystarczą do poskromienia ludzkiej pazerności” (Whybrow, 2006, s. 135). Ponadto „fundamentalny paradoks ludzkiej wolności: że zdrowie i instynkty samozachowawcze – dążenie do realizacji własnych celów, zaspokajanie ciekawości i ambicja – gdy są w sposób stały i nadmierny nagradzane poprzez obfitość dóbr i nadmiar możliwości wyboru, prowadzą do chciwości” (Whybrow, 2006, s. 135). Mamy więc **kulturę pazerności i pożądania**, która wspierana jest przez lansowany na rynku model życia podróżniczego i gwiazdorskiego, życia na kredyt. Nie można w tym momencie mówić o społeczeństwie obywatelskim, o równowadze społecznej i wrażliwości na dobro wspólne, ponieważ dążenie do własnych korzyści sta-

⁷² O uzależnieniu od hazardu jako nowym problemie psychologiczno-społecznym – „bolączka naszych czasów” – zob.: G.A. Marlatt, J.S. Baer, D.M. Donovan, D.R. Kivlahan, *Addictive behaviors: etiology and treatment*, „Annual Review of Psychology” 1988, No. 39, s. 223–252; por.: M. Griffiths, *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania. Uzależnienia od mediów i nowoczesnych urządzeń technicznych*, GWP, Gdańsk 2004, s. 10; C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Wyd. Salwator, Kraków 2006; P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2005.

ło się zbyt silne, by móc je wyregulować tak, jak wyobrażał to sobie A. Smith. Siła nagrody jako motywacja do działania jest w konsumpcyjnym społeczeństwie powodem egoistycznych zachowań i tym samym zachwiania równowagi wspólnoty ludzkiej. „Rynek rządzi się brutalną, **darwinistyczną logiką**. Jest nerwowy i zachłanny” (Barber, 2000, s. 312).

Zgoda na dominującą rolę wolnego rynku, teorii neoliberalnej i wizji turbokapitalizmu owszem pomaga osiągnąć sukces materialny i bogactwo, ale zaburza zrównoważony rozwój indywidualny i wspólnotowy, spycha na margines sprawy i wartości pozamaterialne.

Zagrożenia dla etycznej komunikacji

Różne aspekty podziałów i nierówności społecznych zostały omówione przez: socjologów, politologów, publicystów, filozofów w książce pod redakcją socjologa Piotra Żuka pt. *Podziały klasowe i nierówności społeczne* (2010). P. Żuk, podejmując próbę podsumowania społeczno-politycznych przemian transformacyjnych ostatnich dwóch dekadach po roku 1989 w Polsce, podkreśla, we wstępie, znaczenie zmian, jakie zaszły w języku opisującym pod wpływem dominacji neoliberalnej ideologii. Autor cytuje niezwykle trafne spostrzeżenie francuskiego socjologa Alaina Bihra, że język neoliberalizmu chce „uczynić niezrozumiałymi i niemożliwymi do użycia niektóre niewygodne słowa, wyrugować je z codziennego użycia w nadziei, że z czasem znikną też ze słowników i ze świadomości ludzi”, na przykład „równość” została zastąpiona „konkurencją” i „wzrostem gospodarczym” (Żuk, 2010a, s. 9-10). Ta neoliberalna **nowomowa** rozprzestrzenia się i funkcjonuje w prawie każdym obszarze publicznej komunikacji społecznej. Media są „jedną z ważniejszych sił w Polsce bezkrytycznie wychwalając i broniąc zasad «realnego kapitalizmu»” (Żuk, 2010a, s. 10). Polityka oświatowa, a zwłaszcza nasilająca się ekspansywność edukacyjnego programu bolońskiego (system boloński ERK, KRK) jest bogata w przykłady wprowadzania języka ekonomii zamiast języka nauk humanistycznych i społecznych oraz zastępowania znaczeń, na przykład zamiast procesu kształcenia używa się określenia „zarządzanie wiedzą”.

Wyniszczenie solidarności i więzi międzyludzkich - nadmierny indywidualizm

Globalizacja i związany z nią wzrost mobilności zawodowej, przemieszczanie się z jednego miasta, kraju, kontynentu do drugiego powoduje **zaburzenie funkcjonowania społeczności lokalnej i małych wspólnot**, a lojalność

wobec pracodawcy maleje. „Więzy społeczne, które niegdyś spajały dążenia do własnej korzyści z troską o innych, i były podstawą ponadczasowej metafory Adama Smitha o «niewidzialnej ręce», padły ofiarą turbodoładowanego merkantylizmu, który nigdy nie zasypia” (Whybrow, 2006, s. xii). Zbytne nastawienie na materializm i indywidualną korzyść, tak jak to ma miejsce w społeczeństwie amerykańskim, prowadzi do **wyniszczenia solidarności międzyludzkiej, wspólnotowości** i tym samym powoduje załamanie się **struktury społecznego wsparcia**⁷³.

Pogarszająca się jakość życia - wykluczenie - bieda - nierówności społeczne

Bardzo szybki rozwój technologii znacząco wpłynął na styl życia i nadal silnie zmienia sens ludzkiej egzystencji, a konflikt bezpieczeństwo-wolność nabiera nowego kształtu w multikulturowym, konsumpcyjnym i stechnicyzowanym świecie. Objawów tych konfliktów można doszukać się we wzroście zapotrzebowania na usługi psychiatryczne i terapeutyczne w związku z falą nasilających się zaburzeń psychicznych (np. anoreksji i bulimii), uzależnień (np. pracoholizmu, hazardu, seksoholizmu, zakupoholizmu, alkoholizmu), a przede wszystkim zaburzeń depresyjnych i narastającej liczby samobójstw⁷⁴.

Podjęcie ryzyka w celu dążenia do własnej korzyści, optymistyczne nastawienie do możliwości zrealizowania własnych pragnień, zachcianek i marzeń są charakterystyczne dla współczesnego społeczeństwa amerykańskiego. Alexis de Tocqueville pisał o tym już w 1835 roku w swojej książce pt. *O demokracji w Ameryce* (t. 1, cz. 2, rozdz. 10). W książce P. Whybrowa zawarty jest krótki, ale wymownie opisujący kondycję wielu ludzi, typową nie tylko dla obywateli Stanów Zjednoczonych, maniakalny cykl - pętla sprzężenia zwrotnego pozytywnych wzmocnień. Zachowania związane z aktywizacją dopamin - szlaków nagrody, takie jak: **ciekawość, rywalizacja, dążenia do własnej korzyści** są wzmacniane coraz bardziej przyspie-

⁷³ Młodzież akademicka obawia się samotności (zob. więcej: T. Rudowski, *Czego obawiają się studenci? Identyfikowanie zagrożeń z pomocą introspekcji pytaniowej i działań plastycznych*, Wyd. UW, Warszawa 2005, s. 32-37).

⁷⁴ Analizy amerykańskich epidemiologów wskazują na „długookresowy trend w kierunku coraz częstszego występowania depresji i samobójstw” oraz złego samopoczucia. „Wskaźnik zapadalności na depresję wzrósł w ciągu ostatnich dwóch pokoleń dziesięciokrotnie” (M.E.P. Seligman, *Boomer Blues*, „Psychology Today” z 10.1988, s. 50; cyt. za: R.D. Putnam, dz. cyt., s. 432, 436-438). Epidemia samobójstw młodzieży w drugiej połowie XX w. wyraża się czterokrotnie częściej popełnianiem samobójstw przez niepełnoletnich oraz trzykrotnie przez młodych dorosłych w latach 1950-1995 (R.D. Putnam, dz. cyt., s. 432).

szającym rytmem technologicznych innowacji „Nowego Szybkiego Świata”. **Odpowiedzią są zachowania maniackalne** polegające na zwiększaniu własnej aktywności w wyniku zafascynowania wieloma możliwościami, czyli na kupowaniu coraz to większej liczby dóbr i usług. „[...] za sprawą błyskawicznej komunikacji i szybkiego transportu, w końcowych dekadach XX wieku przestały istnieć naturalne bariery czasu i miejsca i narodził się Nowy Szybki Świat, a z nim amerykański maniackalny cykl pożądania, długów i szaleńczej aktywności”, który prowadzi do „wyczerpania lub bankructwa” (Whybrow, 2006, s. 279–280). Juliet Schor, krytyk społeczeństwa konsumpcyjnego, wskazuje na wydłużenie czasu pracy, aby zarobić więcej pieniędzy i móc je wydać na ciągle wzrastającą i uaktualnianą liczbę ofert konsumpcyjnych, które stają się dla wielu ludzi potrzebami, z których trudno zrezygnować (Schor, 1998).

Jedno z bardziej dostrzegalnych w skali globalnej zagrożeń rynku i struktur quasi-rynkowych to narastające nierówności między ludźmi. W kontekście rosnącego lawinowo niesprawiedliwego zróżnicowania w jakości życia⁷⁵ lansowanie przekonania o wartości rynku jako etyki samej w sobie jest nazbyt optymistyczne, a raczej cyniczne.

Transformacja w Polsce po 1989 roku utożsamiana była z dążeniem do utworzenia demokracji, gdzie wartości takie, jak wolność, równość i sprawiedliwość miały przejawiać się w każdym obszarze życia społecznego, politycznego czy kulturowego. Jednakże konsekwencją wdrażania idei wolności, zwłaszcza w sferze ekonomii i rynku, jest szybkie narastanie nierówności między ludźmi (J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych*, 2007 oraz *Oblicza nierówności społecznych*, 2007).

⁷⁵ Profesor Johan Galtung, dyrektor organizacji A Peace and Development Network we Francji, współzałożyciel i członek Światowej Federacji Studiów nad Przyszłością, podaje sześć czynników, które przyczyniają się do upadku współczesnego świata: 1. Rosnąca globalizacja – powoduje, że przyjęte przez Unię Europejską „zasady czterech swobód: swobody przepływu kapitału, pracy, dóbr i usług” nie gwarantują swobody przepływu zasobów pracy – prowadzi to do wyzysku ludzi jako taniej siły roboczej. 2. Rosnąca prywatyzacja – „zmniejszenie roli państwa. Następstwem prywatyzacji jest zmniejszenie siły nabywczej części społeczeństwa o najniższych dochodach”. 3. Zwiększenie władzy akcjonariuszy – „bezrobocie (unemployment)” lub/i „niewykorzystanie czynnika pracy (underemployment)”. 4. Wzrastająca produktywność – „Sprawia, że siła nabywcza warstw pracujących zmniejsza się. Jednocześnie widoczna jest bardzo agresywna polityka ze strony akcjonariuszy”. 5. Rosnąca liczba ekonomistów „głównego nurtu” – „przedstawiciele Szkoły Chicagowskiej. Ich główne idee to tworzenie nowych miejsc pracy i «przesącać się» bogactwa w dół społeczeństwa – praktyka nie potwierdza tej teorii. Powstają nowe miejsca pracy, ale bogactwo nie «przesąca» się w dół”. 6. Rola **Międzynarodowego Funduszu Walutowego** – „powiązanie systemowe wymienionych pięciu czynników tworzy efekt synergii” (zob. więcej: J. Galtung, *Świat w kryzysie ekonomicznym*, Wyd. NHK, Warszawa 2000, s. 9 i n.); por.: Z. Maciaszek, *Globalizacja a neoliberalizm*, „Zarządzanie Zmianami” 2008, nr 6, <http://www.wsz-pou.edu.pl/biuletyn/?p=&strona=biul_maciasz19&nr=19> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

Historia ukazuje względnie stałą postawę pogodzenia się biednych i uciskanych z własnym losem oraz brak skłonności do podejmowania radykalnych działań na rzecz poprawy swojej sytuacji i uwolnienia od grupy dominującej. Pojawia się potrzeba wyjaśnienia **fenomenu akceptacji nierówności społecznych**. Psycholodzy nadal próbują wyjaśnić to zjawisko. Pewną odpowiedź znajdujemy w **teorii dominacji społecznej** Jima Sidaniusa i Felicii Pratto⁷⁶ oraz w **teorii usprawiedliwiania systemu**, opisanej przez Johna Josta. Według pierwszej z nich „w większości współczesnych społeczeństw siła lub groźba jej użycia nie są wystarczającym wyjaśnieniem bierności osób doświadczających ucisku ekonomicznego. Mechanizm podporządkowania się oparty jest na systematycznie rozprzestrzenianych i obecnych w kulturze idei” czy inaczej nazwanych jako legitymizujące mity.

Są to postawy, wartości, stereotypy i ideologie, które dostarczają intelektualnego i moralnego usprawiedliwienia praktyk społecznych, leżących u podstaw podziału społecznej wartości (Klebaniuk, 2010, s. 229).

Niektóre z tych mitów wspierają, a niektóre osłabiają społeczną nierówność. Pewność legitymizujących mitów przejawia się w wysokim stopniu ich postrzeganej moralnej i religijnej czy naukowej prawdziwości⁷⁷. Najważniejsze twierdzenie teorii usprawiedliwiania systemu brzmi następująco:

[...] istnieje ogólny motyw usprawiedliwiania istniejącego porządku społecznego, który jest przynajmniej częściowo odpowiedzialny za poczucie bycia gorszym wśród innych członków grup pokrzywdzonych, obserwowany jest zwłaszcza na wewnętrznym, nieświadomym poziomie, a także, paradoksalnie, bywa silniejszy wśród osób, którym system wyrządza najwięcej krzywdy (Klebaniuk, 2010, s. 232).

Twórca tej teorii – John Jost twierdzi, że „uzasadnienie systemu” wymaga „nadawania istniejącemu stanowi rzeczy waloru prawomocności i postrze-

⁷⁶ Zob. więcej: J. Sidanius, F. Pratto, *Social Dominance. An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*, Cambridge Univ. Press, New York 1999; zob. także: J.T. Ost, *Outgroup Favoritism and the Theory of System Justification. An Experimental Paradigm for Investigating the Effects Socio-Economic Success on Stereotype Content*, [w:] G. Moskowitz (red.), *Cognitive Social Psychology. The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition*, Eelbaum, New York 2001, s. 89–102.

⁷⁷ Zgodnie z teorią **usprawiedliwiania systemu** Johna Josta: „Siła legitymizujących mitów przejawia się w stopniu, w jakim prowadzą one do wspierania, podtrzymywania lub obalania danej hierarchii opartej na grupach. Ten zaś zależy co najmniej do czterech czynników: zgodności (stopień, w jakim społeczne ideologie są szeroko podzielane w obrębie danego systemu społecznego, zarówno przez grupy dominujące, jak i podporządkowane), zakorzenienia (silne związki z pozostałymi ideologicznymi, religijnymi i estetycznymi składowymi kultury), pewności (wysoki stopień ich postrzeganej moralnej, religijnej czy naukowej prawdziwości) i siły mediacyjnej (związku między chęcią ustanowienia i utrzymania hierarchii międzygrupowej a wprowadzeniem konkretnych, zgodnych z tymi mitami rozwiązań do polityki społecznej)” (J. Klebaniuk, *Psychologiczne wyznaczniki akceptacji nierówności społecznych*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 229–230).

gania go jako dobrego, sprawiedliwego, naturalnego, a nawet nieuniknionego” (Klebaniuk, 2010, s. 234). Wydawać by się mogło, że „system oparty na niesprawiedliwych różnicach zamożności i dochodach powinien być w największym stopniu kontestowany przez tych, którzy przez ten system są najbardziej pokrzywdzeni. Tymczasem z wielu danych empirycznych wynika, że jest wręcz odwrotnie. Redukcja dysonansu poznawczego (między «jestem biedny» a «nie zasłużyłem na to») wymaga przyjęcia takich idei, które pozwolą w spokoju znieść własną niedolę” (Klebaniuk, 2010, s. 236). Jarosław Klebaniuk, po przeprowadzeniu psychologicznych badań w polskiej rzeczywistości społeczno-politycznej, podaje we wnioskach między innymi fakt większej akceptacji nierówności społecznych „neoliberalną propagandą oraz kultywacją antyegalitarnych postaw i wartości od lat uprawianych przez polskie media” (Klebaniuk, 2010, s. 238). Jest to zagrożenie dla demokracji.

Szacuje się, że dla utrzymania światowej gospodarki wystarczy zatrudnić jedynie 20% populacji (Martin i in., 1999, s. 8), a pozostała przeważająca większość ludności będzie zatrudniana do dorywczych pseudoprac, a otrzymane z nich wynagrodzenie będzie niewystarczające do minimalnie komfortowego życia. Znacznie większa grupa tak zwanych nowych ubogich (Bauman, 2006) będzie musiała się zmierzyć z problemem **wykluczenia społecznego równo-ważnego z brakiem szans** na dokonywanie wyborów i decydowanie o swojej edukacji, przyszłej pracy zawodowej, miejscu zamieszkania i korzystania z praw obywatela – konsumenta, ponieważ wydostanie się z getta nowych ubogich jest mocno utrudnione i warunkowane biologicznym, społeczno-kulturowym, etycznym i edukacyjnym wyposażeniem.

Zagrożenie dla praw człowieka i tolerancji

Rasizm jest nieodłączną częścią neoliberalnego społeczeństwa. Rozumiany jest jako „mechanizm wytwarzania i narzucania określonym grupom definicji, które sytuują je w pozycji podporządkowania bądź wykluczenia społecznego i które są funkcjonalne dla określonych reżimów władzy – również tych istniejących w społeczeństwach formalnie demokratycznych” (Bobako, 2010, s. 177). Rasizm jest nieuniknionym efektem neoliberalnej ideologii. Monika Bobako, filozofka, omawia przykład „urasowienia” robotników i grupy będącej ofiarami polskiej transformacji, które jest „nie tyle aktem skierowanej wobec nich otwartej przemocy i dyskryminacji, ale raczej efektem codziennych praktyk i dyskursów obecnych w społeczeństwie, zorganizowanych na zasadach neoliberalnych” (Bobako, 2010, s. 177). W języku neoliberalnego darwinizmu społecznego gorzej przystosowane jednostki są niezaradne, o czym świadczy życie w ubóstwie kulturowym i biedzie, brak wykształcenia

oraz wiejskie pochodzenie, które ograniczają możliwości awansu edukacyjnego, społecznego i zawodowego. Są to oznaki „niepełnowartościowości” naznaczonych nimi jednostek i mogą stanowić podstawę do ograniczania ich praw” (Bobako, 2010, s. 177). W neoliberalnej retoryce „produktywności” ci, którzy pozostają „nieproduktywni”, zaczynają być definiowani jako „ludzie odpady” (Bauman, 2004), „pasożyty, jednostki zbędne, nie zasługujące na korzystanie w pełni z praw obywatelskich i praw człowieka” (Bobako, 2010, s. 175). Konsekwencją takiego traktowania jest ograniczenie tej grupy ludzi w politycznym i prawnym przeciwstawianiu się wyzyskowi ekonomicznemu. M. Bobako słusznie zauważa, iż „kluczową cechą dyskursu produktywności jest to, że ma on charakter skrajnie indywidualistyczny i prowadzi do rozbicia wszelkiej solidarności społecznej” (Bobako, 2010, s. 177) (więcej w podrozdz. 2.7 i 2.9).

Zagrożenie dla sprawiedliwego prawa własności

Liam Murphy, Thomas Nagel, filozofowie z New York University, autorzy *The Myth of Ownership. Taxes and Justice* (2002), dowodzą, że niesłuszne jest przekonanie o istnieniu naturalnego, przedpaństwowego prawa osobistego, jakim jest **prawo własności prywatnej** i prawo wolnej wymiany handlowej. Ich zdaniem „własność prywatna jest jedynie prawną konwencją zdefiniowaną częściowo przez system podatkowy” (Murphy, Nagel, 2002, s. 8).

Deontologiczne rozumienie **własności prywatnej**, tak jak to ujął J. Locke, oznacza, że każdy człowiek może posiadać własność prywatną z przywłaszczenia sobie rzeczy niczyich w stanie natury jako efekt własnej aktywności i pracy. Nikt nie ma prawa sprawować władzy i kontroli nad jednostką i analogicznie – rościć sobie prawa do zarządzania efektami jej pracy, czyli do posiadania dóbr przez nią zdobytych. Dla J. Locke’a prawo do samoposiadania własnej osoby, jak i prawo do własności dóbr materialnych jest niekwestionowalne, a wręcz uznane za „święte”. Ten sposób myślenia jest również obecny, kiedy mowa o wolnym rynku – nikt nie ma prawa ingerować w wolną wymianę dóbr między właścicielami, a co więcej „w gromadzenie bogactwa – o ile tylko «dary Boże» się nie marnują. Dlatego nie można bez grzechu gromadzić łatwo psujących się śliwek, ale można wymienić je na orzechy, a jeszcze lepiej – na złoto” (Locke, 1992, ks. II, rozdz. V, 46, za: Żuradzki, 2008, s. 104). Z takim poglądem zgadzają się zwolennicy neoliberalizmu, między innymi F. Hayek, M. Friedman, R. Nozick, ale do pewnego stopnia, bogactwo bowiem można pomnażać i gromadzić bez ograniczeń. Ostatni z nich twierdzi, że „system podatkowy jest systemem pracy przymusowej”, ponieważ jest to pełnienie kontroli nad innymi, a tym samym przyznanie prawa do własności

innego człowieka (Nozick, 1999, s. 202, za: Żuradzki, 2008, s. 104). „Przyjęcie takiego poglądu sprawia, że **systemu podatkowego praktycznie nie można oceniać z perspektywy moralnej, a każda doktryna sprawiedliwości dystrybutywnej jest moralnie podejrzana**. Przepływ własności i wolny rynek należy zostawić samym sobie, a filozofom czy etykom wara od tego. Podatki mogą służyć, co najwyżej, dostarczaniu wąsko rozumianych dóbr publicznych” (Żuradzki, 2008, s. 104–105). L. Murphy i T. Nagel uznają, że koncepcja **własności indywidualnej i wolnego rynku** – rozumiana jako naturalny sposób organizowania się społeczeństwa i niemająca nic **wspólnego z etyką** – jest mitem. Argumentują to między innymi tym, że „podatki to także najważniejszy instrument, za pomocą którego system polityczny wciela w życie swoją koncepcję sprawiedliwości społecznej i ekonomicznej” (Murphy, Nagel, 1999, s. 3, za: Żuradzki, 2008, s. 105). Żuradzki podążając za myślą tych przeciwników neoliberalizmu, pisze, iż „nic nie przemawia za tym, że własność powinna być w rękach tych, którzy ją zyskali w warunkach wolnorynkowej ekonomii – bo gospodarka wolnorynkowa to tylko wytwór pewnego typu systemu społecznego, w którym podatki pełnią istotną rolę. Przy ocenianiu danego systemu podatkowego powinniśmy brać pod uwagę przede wszystkim jego konsekwencje: to, czy dystrybucja dochodów i rozkład własności będący jej wynikiem odzwierciedla nasze koncepcje sprawiedliwości czy nie” (Żuradzki, 2008, s. 106). **Imperatyw kategoryczny J. Kanta**: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka” (Kant, 2001, s. 429), nie ma zastosowania do prawa własności, ponieważ „możliwość nabycia rzeczy zewnętrznej na własność zachodzi tylko w stanie prawnym (obywatelskim), gdzie istnieje władza stanowiąca prawo publiczne” (Kant, 2005, s. 225).

Deficyt państwa narodowego

Piotr Żuk pisząc o realnych podziałach i pozornych wspólnotach, stwierdza, że „społeczeństwa, w których we wszystkich sferach życia publicznego króluje logika rynku i zysku, cierpią jednak na deficyt wspólnot” (Żuk, 2010, s. 40). Załamywanie się i **rozpad wspólnot**⁷⁸ to również **deficyt państwa na-**

⁷⁸ „W obecnej fazie przemian moralnych w Polsce mamy do czynienia z procesem rozpadu więzi”; „Odchodzenie od stałych i absolutnych odniesień moralnych, przy niezbyt ukształtowanych wartościach samorozwojowych, może oznaczać bardziej «upadek» niż «syntezę» wartości” (J. Mariański, *Więź moralna*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 256–257). Por.: P. Sztompka, *Kulturowe Imponderabilia szybkich zmian społecznych, zaufanie, lojalność, solidarność*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 265–281.

rodowego. Wolność i bezpieczeństwo są cechą wspólnoty, a państwo, jako wspólnota, pod wpływem neoliberalnych działań „wycofało się z misji podtrzymywania jej bezpieczeństwa” oraz „pozbywa się swych funkcji opiekuńczych i obronnych”, prywatyzuje całe sektory gospodarki, oddaje w dużym stopniu na łaskę i niełaskę rynku także obszary, które wcześniej były jego wyłączną domeną (energetyka, banki, media, coraz bardziej komercyjna edukacja, płatna opieka zdrowotna, prywatne fundusze emerytalne, bezpieczeństwo zapewniane przez prywatne firmy ochroniarskie). Ponadto chroni nie obywateli, lecz „kapitał i biznes przed niezadowoleniem społecznym, czy też próbą jego politycznej kontroli nad transferami ekonomicznymi” (Żuk, 2010, s. 42). Jak trafnie zauważa P. Żuk, „kiedy państwo przestaje dbać o bezpieczeństwo socjalne swoich obywateli”, a wspólne obszary gospodarki i usług zostają sprywatyzowane, to efektem tego jest „tęsknota za bezinteresowną, silną i autentyczną wspólnotą [...] osłabienie więzi społecznych, brak poczucia bezpieczeństwa, bezradność i samotność”, ponieważ wspólnoty, jakie powstają w wyniku nieograniczonego panowania polityki wolnorynkowej, są pseudowspólnotami. „Ten typ wspólnotowości jest płytki, pozorny [...], nie pozostawiający jakichkolwiek konsekwencji dla praktyki społecznej” (Żuk, 2010, s. 50). Tworzona jest raczej zbiorowość, **tłum samotnych jednostek**. Pojawia się również prywatyzacja problemów publicznych, zauważalnych pod postacią **biedy i wykluczenia społecznego** w Polsce. P. Żuk podkreśla jeszcze jedną kwestię, iż „fundamentalizm rynkowy wspiera fundamentalizm kulturowy”, gdzie drugi z nich zauważalny jest w działaniach ludzi, którzy „broniąc «zagrożonej tożsamości» i «bezpiecznej wspólnoty», chcą zamykać granice przed obcymi, zaostrzać przepisy prawa karnego, chronić jedynie słusznych wartości, bronić tradycji i «czystości zasad»” (Żuk, 2010, s. 44). Postulowana jest zatem publiczna i otwarta debata wokół realnie istniejących podziałów klasowych, ponieważ „w społeczeństwie rynkowym i w warunkach indywidualizacji tradycyjne wspólnoty nie wytrzymują presji ekonomicznej”, a „realnie istniejące oraz otwarcie artykułowane różnice klasowe mogą być nie tylko linią wyraźnych podziałów interesów, ale także przestrzenią integrującą ludzi i tworzącą realną wspólnotę obywatelską” (Żuk, 2010, s. 50–51).

Zagrożenie dla demokracji

W drugiej dekadzie XXI wieku doświadczenia o wymiarze globalnym ukazują efekty neoliberalnej polityki wolnego rynku w postaci wycofanych z demokratycznej kontroli i odpolitycznionych państw świata, a także wzmożonej aktywności ekonomicznej na polu kultury, nauki oraz oświaty i sfery życia

publicznego. Klasyczna **liberalna koncepcja człowieka**: *homo liberalis* i *homo politicus* przekształciła się w koncepcję *homo oeconomicus*. **Klasyczna liberalna etyka demokratyczna** została przekształcona w **neoliberalną etykę wolnego rynku**. **Równość polityczna** jako wartość podstawowa była sednem pierwszej z nich, w drugiej z nich została zamieniona na wartość określoną jako **równość w posiadaniu wolności indywidualnej i wolności zarządzania własnymi dobrami**. Równość polityczna oznaczała dla człowieka, określanego w etyce demokratycznej – obywatelem i pełnoprawnym członkiem wspólnoty, równe prawa i obowiązki oraz nie tylko jednostkową czy prywatną odpowiedzialność, lecz również odpowiedzialność za dobro wspólne, które nie jest dobrem prywatnym. Neoliberalne pojęcie **równości dla człowieka przedsiębiorcy i konsumenta** oznacza **prawo do wolności indywidualnych wyborów w pomnażaniu swoich dóbr i zasobów**. Jednostka, która kieruje się wytycznymi neoliberalnej etyki wolno rynkowej, ma na celu dobro własne i interes własny. Należy zaznaczyć, że neoliberalowie postulują również podejmowanie aktywności na rzecz dobra innych ludzi. Jednakże zaznaczają równocześnie, że nie chodzi tu o obowiązek poświęcania się dla drugiego człowieka lub społeczności, lecz o dobrowolność w działaniach, które jednocześnie są sposobem na osiągnięcie także własnych indywidualnych celów. Z jednej strony nie ma tu miejsca na realizację celów, które są sprzeczne z interesem jednostki. Każdy człowiek jest odpowiedzialny tylko za siebie i jeżeli ktokolwiek zapewnia innym jakiegokolwiek dobra, czyni to z własnej wolnej woli. Z drugiej strony neoliberalowie podkreślają, że **akceptacja prawa samostanowienia i wolności osobistej oraz odpowiedzialności za skutki własnych decyzji zwalnia z poczucia winy i obowiązku niesienia wsparcia** tym, którym powodzi się gorzej. Skoncentrowanie uwagi na pojedynczym człowieku i jego celu, jakim jest własna korzyść, wskazuje na kolejny mechanizm, który wpływa na jakość życia publicznego. „W demokracji rynkowej jednostka zajmuje się więc interesem własnym, w swoich wyborach zdając się na profesjonalistów. Pod hasłem profesjonalizacji i konsultacji eksperckich dochodzi natomiast do przesunięcia władzy ze struktur demokratycznych do prywatnych” (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 233). Hans-Peter Martin i Harald Schumann określają ten mechanizm jako najbardziej skuteczny sposób ograniczenia demokracji (Martin i in., 1999, s. 110)⁷⁹. **Koncepcja człowieka** – obywatela w klasycznej liberalnej etyce demokratycznej została przeformułowana na potrzeby neoliberalnej etyki wolnego rynku. Nazwana jest również **etyką samorealizacji** czy **konsumpcji**, w której demokratyczne prawa jednostki są opisane jako **prawa konsumenta i klienta**. Jest to kwestia obowiązku obywatelskiego, który wcześniej rozumiany był jako współdziałanie na rzecz dobra publicznego

⁷⁹ Szerzej na ten temat pisze M. Lewartowska-Zychowicz, dz. cyt., s. 233–235.

nawet wówczas, gdy jednostka nie czerpała z tego bezpośrednich korzyści lub przeświadczenia o realizowaniu celów publicznych w zgodzie z prywatnymi. Znaczy to, że obywatel miał wobec demokratycznego społeczeństwa obowiązki, które wymagały konformistycznych i altruistycznych aktywności na rzecz dobra publicznego, nawet jeśli nie były zgodne z wolą i interesem jednostki (np. obowiązek podatku od dochodów, w przypadku dzieci – obowiązek edukacji szkolnej). Możemy mówić tu o sytuacji przymusu lub naruszenia podstawowych praw wolności jednostki i zarządzania jej dobrem. Jednakże, z innej perspektywy, można uznać, że oprócz konieczności wypełnienia obowiązku, zyskuje jednocześnie prawo do wolności pozytywnej, na przykład prawo do skorzystania w podeszłym wieku z minimalnej opieki bez względu na sytuację materialną, ale zgodną z poszanowaniem godności każdego człowieka. W neoliberalizmie przyznaje się prawo do wolności, lecz nie ma zbyt dużo przestrzeni na obowiązki wobec społeczeństwa, a tym bardziej na świadczenia socjalne i opiekuńcze. Jest to **zagrożenie dla tworzenia szerszej wspólnotowości** (*community*) wychodzącej poza najbliższych i rodzinę.

Podkreślić należy jeszcze jedną ważną z punktu widzenia etycznego kwestię. Mianowicie, „w przeciwieństwie do tego, co zazwyczaj uważają zwolennicy wolnego rynku, procesy, przez które rynki produkują i reprodukują porządek społeczny nie są wcale automatyczne czy spontaniczne. Ich rzekoma naturalność jest ukazywana ze względów ideologicznych i populistycznych. Rynek nie jest po prostu systemem społecznego dostosowania” (Potulicka, 2010, s. 84).

W amerykańskiej kulturze rynek zyskał wymiar ideologiczny i nie jest już postrzegany jako to, czym jest w istocie – naturalnym wytworem ewolucji społecznej oraz wartościowym narzędziem służącym do budowania zdrowego i zrównoważonego społeczeństwa. To czar tej ideologii – nowej religii – sprawił, że popadliśmy w samozadowolenie. Zyski nie są już środkiem służącym do osiągnięcia zamierzonego celu. To one stały się celem. Tradycyjne wartości, takie jak zaradność, oszczędność, roztropność oraz troska o rodzinę i społeczność, są wypierane przez wartości kultury komercyjnej, a głównie przez konsumpcyjne, bez umiaru działania dla własnej korzyści, które mogą wpędzić nas w chorobę (Whybrow, 2006, s. xi).

Podobnie jest w kulturze europejskiej, nasza polska rzeczywistość nie różni się zbyt wiele od rzeczywistości amerykańskiej. Nie powinno nas dziwić, że te typowe wartości, czyli dobrobyt i komfort, korzyść i zysk, a przede wszystkim nadmiernie wyidealizowana indywidualna wolność widziana przez pryzmat możliwości dokonywania wyborów, zwłaszcza konsumpcyjnych, z wielkim rozmachem i łatwością pojawiają się w codziennym życiu publicznym szkoły. E. Potulicka określa moralność neoliberalną jako arogancką, gdyż: „Co to za etyka i moralność, kiedy sensem życia staje się konsumpcja i brak w nim wartości wyższych?” (Potulicka, 2010e, s. 57). Doświadczenie płytkości i zbyt

skoncentrowanie się etyki neoliberalnej na wybranych wymiarach życia ludzkiego (indywidualizm, materializm) powodują nie tylko nowe problemy lub wzmacniają stare w obszarze polityki oświatowej, ale także zmieniają sposób codziennego funkcjonowania uczniów i nauczycieli. Szkoła jako instytucja świadcząca usługi edukacyjne staje się częścią kultury konsumenckiej, a jako część ważnej maszyny rynkowej, zapewniającej siłę roboczą i tak zwany kapitał ludzki, wznieca, zarówno u uczniów, jak i nauczycieli, pogoń za sukcesem zgodnie z rynkowymi mechanizmami: rywalizacji, konkurencji i selekcji. O tych niepokojących zjawiskach będzie mowa w dalszej części książki.

M. Hardt i A. Negri, w swojej książce pod znaczącym dla zasięgu oddziaływań neoliberalnych tytułem – *Imperium* (2005), stwierdzają, czego nie można obojętnie pominąć, że etyka, moralność i sprawiedliwość zajmują istotne miejsce w tworzeniu nowego neoliberalnego ładu. Nie można tego, nie tyle stwierdzenia, co raczej faktu, niewzruszenie tolerować, gdy „Klein w sposób przekonujący dowodzi, że wszędzie, gdzie wartości neoliberalne doczekały się realizacji, towarzyszyły im najbardziej radykalne formy przemocy” (Klein, 2008, s. 17, 30, za: Potulicka, 2010e, s. 41).

Przedstawiona powyżej **krytyka neoliberalnej interpretacji** kluczowych **wartości**, dla tej ideologii wspierającej ekonomiczną teorię wolnorynkową, takich jak: wolność, wolny wybór, racjonalność, równość ludzi wobec prawa samostanowienia i własności, indywidualizm, indywidualna odpowiedzialność oraz innych podporządkowanych im wartości, na przykład przedsiębiorczości, zostanie rozszerzona o rozważania nad sferą życia publicznego, jaką jest edukacja szkolna. Wartości neoliberalne są obecne w dyskursie publicznym, w dyskursie polityki oświatowej w kraju i na świecie. Przejawiają się w codziennych doświadczeniach współczesnego nauczyciela, ucznia, rodzica.

(Anty)edukacyjne konsekwencje neoliberalizmu

Na teorii nieograniczonej samorealizacji i wolności ekonomicznej Adama Smitha, filozofa XIX wieku, oparta jest amerykańska gospodarka, która wytycza również kształt współczesnego społeczeństwa. Podobne zjawisko, za wzorem Stanów Zjednoczonych, jest w coraz większym stopniu obecne na arenie międzynarodowej, a rewolucja informatyczna i technologiczna stanowi silne wzmocnienie tych zjawisk i procesów. Przeważa nastawienie na **sukces i nagrodę za indywidualne osiągnięcia**. Coraz częściej tworzenie relacji i związków z innymi osobami stanowi drugorzędny cel, ponieważ nie ma mechanizmów regulujących, które byłyby tak dominujące, jak zasady wolnego rynku i teorie wykorzystywane przez neoliberalizm. Ponadto relacje międzyludzkie coraz częściej są traktowane nie jako cel sam w sobie, lecz jako środek do osiągnięcia prestiżu społecznego i wysokiej pozycji zawodowej, często równoznacznej z wysokim stanem posiadania. Kierowanie się **chęcią zysku i korzyści materialnej** kształtuje współcześnie relacje międzyludzkie i funkcjonowanie całych społeczeństw. Bezsprzecznie konieczna jest **analiza ludzkich potrzeb, przekonań i wartości**, które stymulują aktywność jednostki w tym kierunku. Jednym z ważnych obszarów ludzkiej egzystencji, który wymaga takiej analizy, jest zinstytucjonalizowany **proces edukacji**, a zwłaszcza nauczania i wychowania w zakresie edukacji etycznej – wprowadzania młodego człowieka w świat racjonalnego namysłu nad istotą, sensem oraz kierunkiem własnych i cudzych dążeń. Czy obserwowalny w kulturze masowej stan pogoni za wartościami materialnymi, indywidualną korzyścią, zyskiem i sukcesem odzwierciedla się również w realizowanych programach szkolnych, w oddziaływaniach wychowawczych uczniów i nauczycieli w zakresie edukacji etycznej lub też w wyznawanych przez nich wartościach? Czy neoliberalne transformacje przekształcają „ramy” procesu zinstytucjonalizowanej edukacji lub czy wpływają na funkcjonowanie uczniów i nauczycieli oraz ich wzajemne relacje? Czy neoliberalny sposób kształtowania określonych sensów życia ludzkiego jest zapożyczony i przejmowany, a może narzucany tak, aby był powszechnie podzielany? W czym interesie jest urynkowanie i eko-

nomizowanie wielu obszarów życia, w tym również polskiej szkoły? Komu to służy, a komu wyrządza krzywdę?

Dobrym narzędziem do poszukiwania odpowiedzi na tego typu pytania jest Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) Normana Fairclougha, w której język jawi się jako forma praktyki społecznej. Znaczenia nadawane słowom konstruują rzeczywistość społeczną. W kontekście zinstytucjonalizowanej edukacji można zaobserwować **dyskurs językowy odnoszący się do hierarchii wartości i ich interpretacji**. Jest on widoczny w konstruowaniu tożsamości, relacji międzyludzkich oraz systemu wiedzy i znaczeń. Specyfikę dyskursu można oszacować poprzez analizę tekstów, informacje o stosunkach społecznych oraz kontekstach życia publicznego. Zgodnie z teorią KAD należy przyjąć założenie, że **kształt rzeczywistości społecznej jest postrzegany subiektywnie w zależności od przyjętego dyskursu, który nadaje znaczenie ludzkim doświadczeniom**. Założenie o dyskursywnym (językowym) charakterze zjawisk społecznych łączy się z innym, które mówi o nieprzejrzyistości rzeczywistości i niemożności dotarcia do istoty samych zjawisk. Badane w KAD racjonalizacje to, na poziomie dyskursywnym, formułowane sądy i opinie o tym, co jest ważne, a także racje działania, które opierają się na określonej hierarchii wartości.

Podstawowym celem badań opartych na KAD w niniejszej pracy było **opisanie systemu wartości składających się na etykę neoliberalną, wolnorynkową**, a następnie **wskazanie i zrozumienie konsekwencji**, jakie wynikają z jej przyjęcia na poziomie dyskursywnym obecnym w życiu publicznym, a zwłaszcza w szkołach. Cel badań zogniskowany był także na określeniu **istoty człowieczeństwa**, jaka wyłania się na podstawie lansowanych wartości neoliberalnych. Życie publiczne przyjmuje taki swój wyraz i porządek funkcjonowania, jaki wyznaczany jest przez dialektyczne procesy obiektywizacji oraz internalizacji. Dyskurs neoliberalny jest mechanizmem oznaczania i konstruowania rzeczywistości materialnej, związków i relacji społecznych oraz istoty człowieczeństwa definiowanej przez pryzmat jednostkowych tożsamości o zinternalizowanym systemie wartości.

W poprzednim rozdziale **celem badań** była analiza obecności dyskursu neoliberalnego w obszarze etyki i neoliberalnych mechanizmów konstruowania systemu wartości, pożądanym w społeczeństwie wolnorynkowym. **Przedmiotem badań** był system wartości lansowany przez dyskurs neoliberalny. **Problem badawczy** odnosił się do znalezienia odpowiedzi na pytanie o system wartości promowany przez neoliberalizm oraz o mechanizmy dyskursywne, które działają na rzecz budowania tożsamości zgodnej z myślą neoliberalną.

Celem dalszych dociekań, które zostaną poniżej zaprezentowane, jest zbadanie znaczeń, konceptualizacji i rozumienia wartości promowanych przez

neoliberalizm w obszarze edukacji. KAD pozwala na przyjęcie teoretycznej perspektywy dla interpretacji znaczeń nadawanych wartościom z perspektywy dyskursu neoliberalnego oraz dla ukazania jego obecności w jednostkowym funkcjonowaniu nauczycieli i wybranych elementach systemu oświaty. Celem jest rekonstrukcja ponadindywidualnych interpretacji wartości promowanych w neoliberalizmie i ich etycznych implikacji edukacyjnych. Dominacja neoliberalnego dyskursu etycznego w systemie oświaty jest oceniana pod kątem nasilenia jego występowania w tekstach przyjętych w obecnym systemie oświaty: w podstawie programowej, podręcznikach oraz w codziennych szkolnych relacjach międzyludzkich konstruowanych poprzez system organizacji szkół i w dyrektywach procesu kształcenia.

W niniejszym rozdziale zostanie podjęta próba analizy przekształceń neoliberalnych i ich skutków dla polityki oświatowej i dla codziennego funkcjonowania uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Ponadto przedstawione zostaną wyniki badań własnych⁸⁰, przeprowadzonych na grupie nauczycieli, którzy zadeklarowali preferencje dla wartości i ich znaczenia w codziennym życiu. Uzyskane dane służyły orientacji w częstości występowania i stopniu natężenia wartości promowanych przez neoliberalizm. **Problemem badawczym** było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania: Jakie wartości promowane przez neoliberalizm są ważne dla nauczycieli w ich codziennym funkcjonowaniu i w jakim stopniu są oni zaangażowani w dbanie o nie? Jakie są opinie nauczycieli na temat wartości ważnych dla ich uczniów?

Bowiem, jeśli rzeczywiście tak jest, że również polskie społeczeństwo, a w szczególności polskie dzieci i młodzież, a przede wszystkim ich nauczyciele, opiekunowie i rodzice angażują się w nadmierną konsumpcję i silnie koncentrują się na indywidualnych potrzebach, na rywalizowaniu z innymi o własny sukces, nieustannie podejmują wyścig z czasem, jednocześnie zaniedbując wartości humanistyczne, więzi międzyludzkie w szerszej społeczności, obywatelskie uczestnictwo w życiu publicznym, to zjawisko to musi skłonić do refleksji nad tym, dokąd zmierza tak rozwijająca się kultura. Świadomość możliwych długofalowych konsekwencji tych postaw i działań, a także związanych z nimi wartości może okazać się ogromnie ważna dla jednostki i dla społeczeństwa.

Wartości stanowią niezbędny, wręcz fundamentalny element zarówno dla teorii edukacji (teorii kształcenia i wychowania), jak i dla praktyki edukacyjnej. Środowisko szkolne, a przede wszystkim nauczyciele, mają znaczący wpływ na ucznia, podobnie jak pozaszkolne oddziaływania społeczne, gdzie szczególne znaczenie dla ustanawiania hierarchii wartości ma przede wszystkim rodzina i inne bliskie osoby, grupa rówieśnicza, ale także media. Istotne jest

⁸⁰ Ich szczegółowe opracowanie znajduje się w publikacji autorki: *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Wyd. WNS UAM, Poznań [w druku].

jednak to, że szkoła odzwierciedla i wciela wartości funkcjonujące w szerokim społecznym kontekście. Co więcej, szkoła jako instytucja istnieje właśnie dzięki przyznaniu edukacji przez społeczeństwo wysokiej pozycji w hierarchii wartości, a jej jakość wpływa na rozwój jednostek, społeczeństw i kultur. Z tej perspektywy **edukacja** rozumiana, w jej szerokim znaczeniu, jako rozwój, zdobywanie wiedzy, umiejętności i doskonalenie uzdolnień jest wartością samą w sobie. Pytanie, jakie w tym miejscu się pojawia, dotyczy jakości zinstytucjonalizowanej edukacji, zwłaszcza tej powszechnej (publicznej), jak i społecznego postrzegania jej wartości w kontekście neoliberalnych przemian. W niniejszym rozdziale dokonana zostanie **analiza etycznych aspektów neoliberalnych transformacji**, które konstruują specyficzną rzeczywistość szkolną i odzwierciedlają się w polityce oświatowej, między innymi w: celach edukacji oraz zawartej w nich wizji jednostki i społeczeństwa, programie kształcenia (jawnym i ukrytym), sposobach ewaluacji efektów kształcenia i procesach selekcyjnych, sposobach organizacji systemu szkół, a także w relacjach między nauczycielami a uczniami i w ich codziennym funkcjonowaniu.

Wartości w kontekście edukacyjnym⁸¹

Szkoła jest „szczególną instytucją, w szczególnym miejscu, gromadzącą społeczność składającą się z młodych ludzi i dorosłych, którzy posiadają wspólne intencje i odpowiedzialność w obszarze edukacji, wspólnie dążą do osiągnięć w wyniku procesu uczenia. Szkoła jako instytucja oferuje młodym ludziom proces uczenia się od wieku dziecięcego, aż do momentu ich dorosłości lub ewentualnej dalszej lub wyższej edukacji akademickiej, kształcenia zawodowego lub do momentu zatrudnienia lub innych zajęć pozaszkolnych” (Ungoed-Thomas, 1996, s. 145). Wartości nadają cel ludzkim dążeniom również w aspekcie kształcenia i wychowania w szkole. Wartości same w sobie mogą stanowić cel dążeń ludzkich. Przyjmuje się, że funkcjonowanie instytucji oświatowych oparte jest na pewnej wizji celów, z których część bazuje na wartościach zgodnych z okresem rozwoju danej kultury czy społeczno-

⁸¹ O wartościach w edukacji, w procesie wychowania i kształcenia napisano już wiele. Nie sposób wymienić tu wszystkich najważniejszych ujęć wartości, etyki i edukacji, dlatego sygnalizowane są ważne dla niniejszego opracowania prace następujących przedstawicieli nauk pedagogicznych: W.W. Szczęsny, *Edukacja moralna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001; W. Brezinka, *Wychowanie dzisiaj. Zarys problematyki*, Wyd. WAM, Kraków 2007; H. Muszyński, *Ideal i cele wychowania*, PWZS, Warszawa 1972, s. 67-95; W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wyd. UJ, Kraków 1996; T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wyd. KUL, Lublin 1997; K. Koznarzewski, *Pedagogika celu czy pedagogika wartości?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 2; W.P. Zaczyński, *W sprawie antynomii i wartości*, „Kultura i Edukacja” 1992, nr 2; S. Pamula, *Wartości podstawowe w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 3.

ści, zgodnie z tradycją oraz poprzez ustanawianie nowych zadań i celów pod wpływem różnorodnych okoliczności zewnętrznych, np.: politycznych, ekonomicznych, religijnych, wpływu środowiska naturalnego, odkryć i osiągnięć w poszczególnych dziedzinach nauki itp. Część celów edukacyjnych jest sformułowana w języku wartości. To one stanowią sedno ludzkich wysiłków intelektualnych i pozaintelektualnych, na przykład dążenie do poznania prawdy – prawda jako cel. Zakładając, że edukacja formalna jest ściśle powiązana z polityką, a także z ekonomią, można zapytać, jakie wartości są oficjalnie akceptowane, a jakie w rzeczywistości funkcjonują? Jest to istotne pytanie odnośnie rozważań zawartych w niniejszym rozdziale.

We współczesnym świecie zauważalna jest tendencja do wyrazistego określania wartości i przekonań oraz celów leżących u podstaw systemów szkolnych (Anglia, Niemcy, Australia; Kerr, 2002). Szczegółowość ich precyzowania jest zróżnicowana w zależności od kraju⁸².

Dążenie do „**wychowania do wartości**”⁸³ (*values education*) pojawiło się na skutek kryzysu orientacji życiowej, który w wielu ludziach został wywołany przez szybkie zmiany kulturowe współczesnego społeczeństwa.

Kryzys ten wyraża się w bezradności oraz niepewności wobec centralnych pytań dotyczących wartościowania, norm, sensu oraz celu, we wzroście zaburzeń psychicznych, konfliktach społecznych oraz nieodpowiednich zachowaniach. Kryzys ten zagraża nie tylko dobru jednostki, lecz także spistości poszczególnych wspólnot (Brezinka, 2007, s. 170).

⁸² Trzy kategorie państw podzielone ze względu na różny sposób odwołania się do wartości: (1) w minimalny sposób odwoływanie się do wartości w legislacji dotyczącej edukacji: Kanada, Anglia, Węgry, Holandia, Stany Zjednoczone, (2) wartości wyrażone w terminach ogólnych na poziomie kraju, ale szczegóły są określane przez władze edukacyjne: Australia, Nowa Zelandia, Włochy, Hiszpania, (3) wartości narodowe dotyczące edukacji i społeczeństwa są wyrażone w szczegółach: Japonia, Korea, Singapur, Szwecja (D. Kerr, *Citizenship education: an international comparison*, [w:] D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner (red.), *Education for citizenship*, Continuum, London 2002, s. 205).

⁸³ Michael Silver opisuje „**wychowanie do wartości**” jako „**systematyczny wysiłek, mający na celu pomoc uczniom, tak by rozpoznali i rozwinęli swoje osobiste wartości**”. Powinno ono umożliwić im „uzyskanie wrażliwości na wartości i kwestie moralne”, „upewnienie się co do wartości i wydawanie sądów wartościujących”. Podkreśla się przy tym, iż „wartości oraz wartościowanie winny służyć realnym potrzebom i sprawom uczniów”. „W każdym razie wzywa się uczniów do poddania próbie swoich własnych wartości i uczuć oraz skonfrontowania ich z wartościami i uczuciami innych” (M. Silver, *Values education*, National Education Association of the United States, Washington 1976, s. 7, cyt. za: W. Brezinka, dz. cyt., s. 172). Zdaniem Wolfganga Brezinki, pojęcie „wychowania do wartości” może dotyczyć albo „pojęcia formalnego wychowania do oceniania, w obrębie którego, jak daleko jest to tylko możliwe, pomija się przekazywanie ponadindywidualnych norm”, albo „pojęcia materialnego (treściowego) wychowania do nastawień na wartości, które wyraźnie zmierza do przekazywania ponadindywidualnych norm i ich uwewnętrznienia. Obydwie interpretacje hasła «wychowanie do wartości» są reprezentowane. Trzeba wybrać pomiędzy tymi dwoma pojęciami, ponieważ posiadają one różne treści, z których wynikają bardzo różne konsekwencje” (W. Brezinka, dz. cyt., s. 172). Jest to bardzo ważna wskazówka, kiedy mowa o wartościach w edukacji i wychowaniu.

Przeciętny współczesny człowiek, jak nigdy dotąd, jest świadkiem dynamicznych zmian społecznych, politycznych, technologicznych i ekonomicznych w skali globalnej oraz współwystępowania, mieszania się i ścierania różnorodności kulturowej i religijnej. Doświadcza wpływu tych licznych czynników bezpośrednio poprzez: dynamicznie wzrastające procesy migracji ludności wielu krajów, coraz bardziej zwiększające się możliwości podróżowania i szybkiego przemieszczania się między różnymi krajami, dynamiczny rozwój transportu komunikacyjnego ludności świata oraz pośrednio dzięki rozwojowi technologii komunikacyjnych, zwłaszcza telefonii i Internetu, a także dzięki nieograniczonej możliwości dostępu do wszechobecnych mass mediów. Te wszystkie zmiany oraz codzienne funkcjonowanie młodego człowieka w pluralistycznym społeczeństwie nie pozwalają na łatwe, precyzyjne i jednoznaczne określenia **ram edukacyjnych wartości**. Specyficzną trudnością jest zdefiniowanie pojęcia wartości i jej hierarchii w edukacyjnym kontekście, które mają stanowić bazę i podporę dla efektywnego wpływu całości oddziaływań edukacyjnych w szkole na kognitywny i afektywny rozwój każdego ucznia.

Pojęcie wartości można wyjaśniać, według Wolfganga Brezinki, na kilka sposobów – wartość jako:

- 1) normatywne dobra punktów orientacyjnych, dobra, normy⁸⁴ – obiekty mające wartość;
- 2) abstrakcyjne „treści pojęciowe”, „ideowe jednostki znaczeniowe” lub kategorie⁸⁵;
- 3) dyspozycje psychiczne bądź nastawienia, postawy, przekonania, postawy względem cenionych dóbr⁸⁶;
- 4) **cele (sens) działania, treści dążeń** (Brezinka, 2007, s. 179–184).

Niezaprzeczalnie typowo ludzka cecha to posiadanie wartości, **zdolność do „odkrywania wartości”**, kierowanie się nimi i **wartościowanie**⁸⁷.

⁸⁴ Na przykład normy moralne, wartości dóbr obyczajowych; normatywne dobra kultury, jak: normy, ideały, idee przewodnie, zasady, obdarzające sensem treści przeświadczeń.

⁸⁵ Sposób, w jaki coś może być wartościowe, zostaje pojęciowo uchwycony i zróżnicowany, w rozumieniu empiryzmu filozoficznego są *ogólnymi właściwościami (jakościami, atrybutami)*, które poprzez pojęcia wartości, w procesie wartościowania są przypisywane nośnikom wartości lub też dobrom, jak np.: „prawdziwy”, „obyczajowo właściwy”, „piękny”, „korzystny”, „zdrowy” itd.; wśród filozofów zwolennicy idealizmu poprzez „wartość” nie rozumieją jedynie sposobu oceny czy też wartościujących punktów widzenia, lecz obiekty idealne, trwałe „istotowości” w sensie platońskich idei „prawdy”, „dobra”, „piękna” itd.

⁸⁶ „Nastawienia do wartości”, „wartościowe postawy”, „przekonania o wartościach” lub też subiektywne „zorientowanie na wartości”; w psychologii i socjologii przez „wartości” rozumie się *cechy osobowości*; nastawienia na wartości, które są szczególnie bliskie, „ja” i niezwykle istotne dla samorozumienia osoby oraz jej sposobu życia, są nazywane „postawami życiowymi”.

⁸⁷ W. Brezinka wartościowanie uważa za „podstawowy fenomen psychiczny” pojawiający się często spontanicznie i praktycznie trwający nieustannie. „Ten, kto przeżywa i działa,

Nasz światopogląd (*Weltbild*) jest zawsze także naszym poglądem na wartości (*Wertbild*) (Reininge, 1947, s. 26, za: Brezinka, 2007, s. 179).

Warto za W. Brezinką przytoczyć przykłady zestawu wartości lansowanych w języku „konstytucji niemieckich krajów związkowych: szacunek dla godności człowieka, samoopanowanie, poczucie odpowiedzialności, gotowość do niesienia pomocy” (Konstytucja Bawarii art. 131, s. 63); „usposobienie społeczne, cierpliwość, ochota do pracy” (Konstytucja Bremy, art. 26, s. 105); „głęboki szacunek, miłość bliźniego, prawowitość, autentyczność” (Konstytucja Hesji, art. 56, s. 170); „miłość do narodu i małej ojczyzny, wolnościowe nastawienie demokratyczne” (Konstytucja Badenii-Wirtembergii, art. 12, s. 3); „miłość do wspólnoty narodów, nastawienie pokojowe” (Konstytucja Nadrenii Północnej-Westfalii, art. 7, s. 228) (Brezinka, 2007, s. 257). W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej zawarte są ponadto takie wartości, jak: „prawda, sprawiedliwość i równość, dobro i piękno” oraz „poszanowanie wolności i godności człowieka we współdziałaniu władz i w dialogu społecznym”, jak i „w wypełnianiu obowiązku solidarności z innymi” (z dnia 2 kwietnia 1997 r. preambuła). Jak stwierdza W. Brezinka, „są to cnoty, które nauczyciele muszą afirmować, gdyż w przeciwnym razie nie są oni w stanie z powodzeniem do nich wychowywać” (Brezinka, 2007, s. 257–258). Jednocześnie większość powyższych cnót nie pokrywa się z tymi, które są wdrażane wraz z wolnorynkowymi transformacjami. Co więcej, wydaje się, że przemiany globalizacyjne wręcz hamują edukację zorientowaną na te „bezsporne cnoty «zwyczajnej obyczajowości»” (Brezinka, 2007, s. 258), które są wyraźnie zalecane jako ustawowe cele wychowania lub też wynikają z celów szkoły. Należą do nich takie cnoty, jak: pilność, posłuszeństwo, punktualność, schludność, zgodliwość oraz uprzejmość (Brezinka, 2007, s. 258).

Wartości przekazywane w szkole są możliwe do zaobserwowania nie tylko w relacjach pomiędzy nauczycielami i uczniami, lecz także przejawiają się w sposobie organizacji pracy nauczycieli i nauki uczniów, w programie nauczania, jak również w dyscyplinarnych procedurach, zasadach ewaluacji efektów kształcenia uczniów oraz sposobach nagradzania za społecznie aprobowane postawy i indywidualne osiągnięcia. Składają się one na **etos szkoły jako sfery życia publicznego** w XXI wieku. Należałoby rozważyć pewne typowe **cechy szkoły jako części sfery życia publicznego**.

Jurgen Habermas, często cytowany i znany teoretyk **sfery publicznej**, charakteryzuje jej idealną postać za pomocą następujących **cech**: „(a) część życia społecznego; (b) otwarta dla wszystkich obywateli i jawna; (c) pośredniczy między sferą polityki, a światem życia (sferą prywatną, wspólnotową i intymną); (d) umożliwia wymianę poglądów przez obywateli na sprawy ważne

ten też wartościuje. W naturalnej świadomości nie istnieje żadne zupełnie wolne od wartości nastawienie do rzeczy” (Brezinka, dz. cyt., s. 179).

dla całej zbiorowości; (e) wypełniona dyskusjami (deliberacjami) na tematy ważne społecznie, zwłaszcza polityczne; (f) poszczególni obywatele, ich reprezentanci, grupy społeczne oraz zrzeszenia i wspólnoty wymieniają poglądy i opinie bezpośrednio lub pośrednio za pomocą mediów; (g) rezultaty dyskusji tworzą opinię publiczną; (h) opinia stanowi władzę miękką wywieraną na decydentów politycznych; (i) podmioty biorące udział w sferze publicznej są racjonalne i kierują się dobrem ogółu w swoich działaniach; (k) gwarantowane jest jej funkcjonowanie przez wolności i prawa podstawowe” (Habermas, 1962, przekład na jęz. polski 2007, 1992, przekład na jęz. polski 2005, za: Buksiński, 2011 s. 68). Czy w czasach neoliberalnych transformacji w szkole jako części sfery publicznej te cechy idealne występują?

Powołując się na deklaracje teoretyków i zwolenników neoliberalizmu (M. Friedman, F. Hayek, R. Nozick), edukacja szkolna powinna być dostępna dla wszystkich i każdy ma prawo do edukacji i wolnego wyboru w procesie zdobywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Każdy też ponosi indywidualną odpowiedzialność za jakość własnego wykształcenia. Niemniej jednak neoliberalne tendencje obecne w polityce oświatowej przyczyniają się do tego, że w praktyce ogranicza się wolność wyboru ścieżki edukacyjnej i możliwość dostępu dla każdego do wysokiej jakościowo edukacji. Charakterystyczna jest również niejawnosc programu nauczania, która uwidacznia się poprzez analizę porównawczą zakładanych celów kształcenia i efektów praktyki szkolnej. Tę tendencję wzmacnia w dużym stopniu sprawowanie kontroli nad rezultatami kształcenia poprzez testowanie wiedzy i umiejętności uczniów, biurokratyczną kontrolę nauczycieli oraz wprowadzanie selekcyjnych i stratyfikacyjnych mechanizmów do całego systemu edukacji. Zatem pierwsza cecha szkoły jako sfery publicznej – otwartość i jawność jest spełniona w praktyce tylko częściowo, ponieważ wprowadzane do szkół mechanizmy wolnorynkowe hamują rozwój sfery publicznej poprzez ograniczenie celów ogólnego, humanistycznego kształcenia, ograniczenie demokratycznego kształcenia deliberatywnego, w którym ceni się krytycyzm i refleksyjność na rzecz wąskich specjalizacji zawodowych. Ponadto większość uczniów ma ograniczoną możliwość równego dostępu do edukacji szkolnej na wysokim jakościowo poziomie, a praktyczny wymiar polityki oświatowej sugeruje inne cele edukacji niż te oficjalnie zadeklarowane. Rzeczywisty program funkcjonujący w szkole różni się od ujętego w dokumentach oświatowych (zob. rozdz. 2: prywatyzacja i konkurencja rynkowa w szkolnictwie, selekcja, standaryzacja treści, zbyt duży nacisk na wykształcenie zawodowe w stosunku do ogólnego). Jeśli przyjmujemy neoliberalną interpretację wartości, pozostałe cechy idealnej sfery publicznej (wspólnotowość, solidarność społeczna, deliberacja, współdecydowanie i współodpowiedzialność) nie mają zbyt dużych szans, aby się ukształtować, a efekty ekonomiczne i ryn-

kowego sposobu zarządzania szkołą jako przedsiębiorstwem produkcyjnym tylko to potwierdzają. Współcześnie szkoła jako instytucja życia publicznego jest kształtowana pod wyraźnym wpływem czynników globalizacyjnych – ekonomicznych i wolnorynkowych. Są one zauważalne w polityce oświatowej, między innymi w: nasilającej się prywatyzacji szkolnictwa, mechanizmach konkurencji i selekcji, nasileniu procesów standaryzacji treści i efektów kształcenia, zmianie postrzegania roli edukacji szkolnej, która uwidacznia się w proporcji między wykształceniem ogólnym a zawodowym. Zmienia się także sposób podejścia do samego celu edukacji – do ucznia. Efekty realizowania idei i założeń neoliberalnych wywołują kontrowersje natury etycznej w kwestii edukacji.

Jeff Ray Clark⁸⁸ i Dwight R. Lee⁸⁹, amerykańscy ekonomiści, uważają, iż efektywność działań nie tylko w gospodarce, ale też w innych sferach życia publicznego zależy od etyki dającej narzędzia do obrony pewnych rozwiązań rynkowych (Kant, 2005, s. 1–2). Skoro ekonomia normatywna okazuje się niezbędna do analiz ekonomicznych, prognoz i decyzji warunkujących zastosowanie danej opcji, to można założyć, że zarządzanie szkołami w ścisłym ekonomicznym znaczeniu powinno być także spójne z określeniem wytycznych wartościujących. Pojawia się w tym miejscu kilka istotnych pytań o **politykę oświatową**⁹⁰, które w kontekście zmian globalizacyjnych i przemian wolnorynkowych, wkraczających coraz intensywniej na obszar edukacji szkolnej, wydają się niezmiernie ważną prowokacją uruchamiającą myślenie i wyobraźnię na temat kierunku rozwoju człowieczeństwa w skali światowej. Obecnie mówi się o zarządzaniu oświatą, o „usługach edukacyjnych” zamiast o wychowaniu i kształceniu. Wobec tego, w jaki sposób edukuje się młodych ludzi? Czy może raczej zarządza się ich rozwojem? (Więcej podrozdz. 2.1 i 2.2.) A może tylko zarządza się czasem, który wykorzystywany jest na przygotowanie się do testów i zaliczeń w celu wykazania się dobrymi efektami i ekonomiczną pracą nauczyciela z uczniem? (Więcej podrozdz. 2.8.)

⁸⁸ J.R. Clark, menadżer specjalizujący się w publicznych finansach, wchodzi w skład zarządu The Association of Private Enterprise Education oraz The Southern Economic Association. Jest redaktorem ekonomicznych czasopism: „The Journal of Economics”, „The Finance Education”, „The Journal of Private Enterprise” w Stanach Zjednoczonych.

⁸⁹ Dwight R. Lee jest profesorem ekonomii w The Cox School of Business – Southern Methodist University w Stanach Zjednoczonych, szef **The Association of Private Enterprise Education**.

⁹⁰ **Polityka oświatowa** rozumiana jest jako „określanie celu, kierunku, treści i organizacji oświaty oraz wychowania w ramach określonych przez uwarunkowania historyczne, moralne, społeczne, demograficzne i ekonomiczne, a także ideologiczne, niemniej udział tych ostatnich powinien być kontrolowany” (J. Miluska, *Iluzoryczna obecność tożsamości społecznej w edukacji politycznej w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*, Impuls, Kraków 2005, s. 80).

Czy jest czas na zaplanowane wychowanie poprzez kształtowanie relacji międzyludzkich opartych na dialogu i szacunku, na tolerancji i wyobraźni w postzeganiu różnych dróg indywidualnego, ale także wspólnotowego rozwoju? (Więcej podrozdz. 2.4.) Ponadto warto zapytać nie tylko o to, jakie cele, treści i sposoby ich realizacji należy określić, ale także kto i o jakich kompetencjach będzie wykonawcą tych działań, a kto adresatem? Kto będzie ponosił konsekwencje wprowadzenia nowych dyrektyw i wizji, a kto będzie zmuszony doświadczyć skutków ich zastosowania? Równie istotne, a być może najważniejsze pytania, które warto na nowo zadać, to: Kto ma podejmować decyzje o celach, programach nauczania i przebiegu procesu kształcenia? Jakie kryteria należy uznać za najbardziej słuszne przy ich zatwierdzaniu? Dla kogo owe decyzje będą najkorzystniejsze, a kto z ich powodu poniesie straty? Jakie będą efekty uboczne owych decyzji i działań w skali lokalnej i globalnej? Kto będzie odpowiedzialny za sukcesy i porażki? (Więcej podrozdz. 2.4.) Na te niewątpliwie ważne i trudne pytania podjęto próbę odpowiedzi w tej części książki. Ale zanim to nastąpi, zasygnalizowana zostanie kwestia **etyki i wartości w edukacji** w perspektywie **liberalnej** i **neoliberalnej**.

Etyka i wartości w edukacji liberalnej

Neoliberalizm ma swoje korzenie w liberalizmie, lecz nie jest jego delikatną modyfikacją. Dla zrozumienia sensu edukacji neoliberalnej konieczne jest rozważenie sedna **liberalnej edukacji**. Podobnie jak liberalne społeczeństwo i jego instytucje, czyli również szkoła, charakteryzuje się promowaniem takich wartości, jak: wolność, równość i racjonalność. Do wartości charakterystycznych dla podejścia liberalnego w edukacji, typowego dla zachodniego sposobu myślenia, oprócz trzech fundamentalnych zaliczamy: autonomię osobistą, krytyczną otwartość, równość szans, racjonalną moralność, celebrowanie i docenianie różnorodności społecznej, unikanie indoktrynacji, jak i dobro. Ewaluacja różnych współcześnie występujących nurtów i podejść do procesu kształcenia dokonywana jest z uwzględnieniem dwóch ważnych w liberalizmie kryteriów. Pierwsze z nich odnosi się do tolerancji⁹¹ i wolności dla plura-

⁹¹ Wyróżnienie **tolerancji negatywnej** (jako niezgody na przemoc, zakaz represji; „wyzeczenie się przymusu wobec kogoś, kogo poglądy lub postępowanie uznajemy za niesłuszne”) i **pozytywnej** (odwołującej się do idei wolności, do współistnienia różnych orientacji, do „uniwersalnej akceptacji”) powoduje problemy z określeniem granic uznawalności czyjegós zachowania lub też czyjejś autonomii. Wolność negatywna (od przymusu) „prowadzi do pozytywnej idei tolerancji, czyli tolerancji wszystkich cudzych zachowań, wartości i norm, jeżeli nie powodują naruszenia naszej wolności”. Innymi słowy, jest to przyzwolenie lub też wyraz obojętności. Jeśli przyjmujemy taki sposób rozumienia tolerancji, to tolerancja, czyli obojętność lub niewrażliwość na nierówne szanse w dostępie do edukacji i szanse na wysoką jakość wykształ-

lizmu kulturowego czy też religijnego, drugie do wartości demokratycznych. Wymienione wartości liberalne zawierają się w szerokim spektrum wartości konserwatywnych i – jak twierdzi J. Mark Halstead – „pomimo starań Ronalda Dworkinsa (1978), Rogera Scrutona (1984) i innych, którzy próbowali traktować liberalizm i konserwatyzm jako totalnie odmienne poglądy”, wartości te pojawiają się również w socjalizmie (Freedon, 1978; Siedentop, 1979; Halstead, 1996a, s. 17–18). Wśród liberalnych filozofów, którzy mają największy wpływ na rozwój współczesnej myśli edukacyjnej, wymieniani są: Richard S. Peters, Paul H. Hirst, Robert F. Dearden i Chris Bailey (Halstead, 1996a, s. 18). Liberalizm ma swoje źródło w konflikcie pomiędzy indywidualizmem a wspólnotowością i społecznością; między indywidualną wolnością, na przykład w zarządzaniu i kontrolowaniu zasobów, a równym traktowaniem każdego człowieka, czyli respektowaniem jego prawa do żądania dostępu do owych zasobów, między innymi dostępu do dobrej jakościowo edukacji. Liberalna edukacja ten konflikt siłą rzeczy powiela.

Trzy fundamentalne liberalne wartości to:

1) wolność indywidualna (*individual liberty*) (wolność działania, wolność od przemocy i przymusu ze strony innych),

2) równość w traktowaniu każdego człowieka w społeczeństwie (*equality of respect for individuals within the structures and practice of of society*) (brak dyskryminacji i nierównego dostępu do dóbr),

3) logiczna i konsekwentna racjonalność (*consistent rationality*) (opieranie decyzji i działań na logicznym, konsekwentnym i racjonalnym procesie sądenia) (Halstead, 1996, s. 18).

Mimo szeroko funkcjonującej wśród liberałów zgody na te trzy najbardziej podstawowe wartości w liberalnej etycznej teorii, jednak niektórzy liberałowie twierdzą z mocnym przekonaniem, że pierwsza z nich jest bardziej fundamentalna niż dwie następne (Berlin, 1969; Hayek, 1960), inni równie mocno argumentują za prymatem drugiej (Dworkins, 1978; Gutmann, 1980; Hart, 1984). Stanowisko J.M. Halsteda jest natomiast jeszcze inne, gdyż jego zdaniem „wartościowe jest napięcie pomiędzy pierwszymi dwoma wartościami, które powodują potrzebę pojawienia się trzeciej z nich” (Halstead, 1996, s. 18). Uważa on, że **bezstronność** (*impartiality*) i **tolerancja** (*tolerance*) są powiązane z równością i racjonalnością, natomiast autonomia jednostki z wolnością indywidualną. Uznanie powyższych wartości za priorytetowe nie jest bez znaczenia, ponieważ wybór ten implikuje ustanowienie innych strategii działań

cenia wydaje się charakterystyczna dla neoliberalnej postawy. Zgodnie z poglądem Krzysztofa Kicińskiego, istotą tolerancji jest jej wzajemność. Tolerancja wzajemna jest fundamentalna dla budowania społeczeństwa demokratycznego, lecz niekonieczna w neoliberalizmie (więcej o pojęciu tolerancji negatywnej i pozytywnej zob.: K. Kiciński, *Różne oblicza tolerancji – wokół problemu kulturowej tożsamości Europy*, [w:] I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Wyd. „Trio”, Warszawa 2010, s. 42–53, 234–244, 329.

i ich podjęcie, jak również określonej hierarchii reguł i zasad moralnych oraz natężenia w ich przestrzeganiu. Podobne jest stanowisko J. Rawlsa.

Kwestia praw zajmuje centralne miejsce w **liberalizmie**, zwłaszcza gdy mowa o sprawiedliwej dystrybucji dóbr czy też sprawiedliwym traktowaniu jednostek. Istnieje duża liczba kategorii praw, które są mocno akcentowane w wielu sferach życia współczesnego człowieka. Możemy mówić o prawach moralnych, politycznych, ekonomicznych, socjalnych, konstytucjonalnych, społecznych i indywidualnych, religijnych, prawach człowieka, kobiet i dzieci itd. W kontekście edukacji, a szczególnie edukacji etycznej, każde z nich znajduje swoje ważne miejsce. Prawa moralne i społeczne wydają się w tym kontekście szczególnie warte podkreślenia ze względu na to, że zawierają w sobie pozostałe lub też często stanowią dla nich fundament. Edukacja jako podsystem społeczny oraz edukacja etyczna koncentrująca się na kwestiach i problemach moralności muszą być również postrzegane z perspektywy praw socjalnych i praw moralnych.

Etyka i wartości w edukacji neoliberalnej

Liberalne wartości są zaadoptowane do neoliberalnego sposobu myślenia, który koncentruje się przede wszystkim na ekonomii, gospodarce i rozwoju wolnego rynku.

Podejście neoliberalne w edukacji zawiera główne wartości liberalne: wolność indywidualną, równość wobec prawa, racjonalność. Jednakże należy zaakcentować, że ich interpretacja i rozumienie nie są identyczne, a nawet w dużym stopniu różne.

Trzy fundamentalne neoliberalne wartości to:

1) wolność indywidualna – rozumiana przede wszystkim w kategoriach prawa samostanowienia i własności prywatnej, a nadmierne skupienie na kwestiach materialnych sprowadza wolność jednostki do wolności w zdobywaniu, pomnażaniu i dysponowaniu dobrem materialnym lub też własnym „kapitałem ludzkim”. Jest to wolność „użytkowa” do dysponowania zasobami materialnymi i niematerialnymi w dążeniu do własnej korzyści, mowa tu o wolności rynkowej, ekonomicznej jako negatywnej (wolność od przemocy i przymusu ze strony innych) oraz pozytywnej (wolność jako prawo do dóbr materialnych i zarządzania własnym życiem);

2) równość oznacza, że wobec prawa wszyscy ludzie są sobie równi, jest traktowana w kategoriach nie tyle równości dostępu do dóbr, lecz równości szans w zarządzaniu własnymi zasobami materialnymi, swoim „kapitałem ludzkim”;

3) logiczna i konsekwentna racjonalność jest sprowadzona przede wszystkim do racjonalności ekonomicznej i rynkowej, racjonalne jest to, co użyteczne, przynosi wymierną materialnie korzyść i zysk jednostce.

Wolność w neoliberalnej edukacji oznacza wolność samostanowienia o własnej edukacji, to między innymi wolny wybór szkoły, a raczej wolny dostęp do niej. Zakłada się, że każdy może uczęszczać do takiej szkoły, do jakiej chce. Wolność to wybór drogi kształcenia i przyszłego zawodu. Równość oznacza, że każdy ma prawo do edukacji szkolnej i każdy ma równy dostęp do edukacji. Są to założenia, które w rzeczywistości, jak to będzie dalej omówione, nie sprawdzają się, na przykład równość nie jest już gwarantowana, gdy mowa o dostępie do wysokiej jakości kształcenia. W neoliberalnym podejściu do edukacji podkreśla się indywidualną odpowiedzialność jednostki za jakość własnego procesu kształcenia, za jego efekty. Odpowiedzialnością za sukces lub porażkę obarcza się jednostkę jako wolną, niezależną i samostanowiącą o sobie istotę ludzką. Umiejętność zarządzania własnym rozwojem i życiem, przedsiębiorczość to zalety, a nawet cnoty. Inne wartości – tolerancja różnorodności i bezstronność wobec innych niebezpiecznie graniczą z brakiem wrażliwości na nierówności społeczne, a często prowadzą do usprawiedliwiania braku zaangażowania w sferę publiczną.

Neoliberalne podejście do edukacji, oparte na powyższych wartościach, implikuje przyjęcie takich reguł i zasad w polityce oświatowej, które odwzorowują racjonalność ekonomiczną – wolnorynkową. Wyznacza także określoną hierarchię reguł i zasad moralnych w organizacji życia szkoły i samego procesu kształcenia oraz zapożyczone z gospodarki sposoby ewaluacji postępów uczniów, efektów pracy nauczycieli, a także przestrzegania instytucjonalnych reguł i zasad. Jest to swoisty nadzór nad edukacją szkolną, przypominający zarządzanie przedsiębiorstwem usługowym.

Co należy rozumieć pod pojęciem **edukacji neoliberalnej**? Oznacza ona szereg intencjonalnych, systematycznych i zorganizowanych wpływów na rozwój młodego pokolenia, zgodny z wartościami cenionymi w polityce wolnorynkowej:

- 1) wolnością rozumianą jako prawo do samostanowienia i zarządzania własnością prywatną i „kapitałem ludzkim” – jest to wolność „użytkowa”,
- 2) równością jako szansą dla każdego na sukces edukacyjny,
- 3) racjonalnością rynkową nastawioną na zysk i wymierną materialnie korzyść wytyczającą cel edukacji, jakim jest wykwalfikowana i wąsko wyspecjalizowana jednostka, odpowiedzialna za siebie, zdolna do uczestnictwa w życiu publicznym (rola producenta – konsumenta) oraz mająca kompetencje umożliwiające jej osiągnięcie materialnego sukcesu i atrakcyjnej pozycji społecznej.

W neoliberalnym podejściu do edukacji ceni się autonomię jednostki, ale w odróżnieniu do podejścia liberalnego jest ona rozumiana wąsko jako autonomia producenta – konsumenta. Podkreśla się indywidualny wymiar ludzkiej egzystencji, ale niewiele w nim wartości humanistycznych. Edukacja

zorientowana jest na jednostkę otwartą na zmiany w otaczającym ją świecie, a nawet zdolną do szybkiego przystosowania się, ale już nie taką, która kierowałaby się krytyczną otwartością i racjonalną moralnością. W rezultacie liberalny pluralizm i poszanowanie różnorodności przekształcają się w neoliberalną rozszerzoną nadmiernie tolerancję, obojętność i brak moralnej wrażliwości na odmienność.

Joanna Rutkowiak wskazała na funkcjonowanie **programu edukacji neo-liberalnej**, edukacji korporacyjnej (2010). Kto go tworzy, kieruje, organizuje i kontroluje? Kto go realizuje? Jakie są jego przejawy? Z jednej strony okazuje się, że nie tak trudno doszukać się jego namacalnych i pokaźnych efektów w postaci konkretnych zachowań, działań i postaw obserwowalnych u wielu ludzi, i to w różnych kulturach na całym świecie. W przypadku zinstytucjonalizowanej edukacji najlepiej o tym świadczą przeobrażenia w programach nauczania, polityce oświatowej zmierzającej do traktowania edukacji jako kolejnego obszaru rynku konsumenckiego, gdzie rezultaty rywalizacji i walki o pozycję w grupie są widoczne nie tylko w wynikach kształcenia, ale też w efektach wychowania. Nazbyt często wskazują one, że to nie rodzic i nauczyciel wychowują dzieci, lecz rynek z ogromną i efektywną pomocą mass mediów, które wskazują na najkorzystniejsze zakupowe wybory, najbardziej ekonomiczne działania, najsukcesowne zachowania, obiecując tym samym szansę na doświadczenie najbardziej pozytywnych emocji i komfortowego stylu życia. W ten sposób ukształtowane „najlepsze” przekonania o hedonistycznym i konsumpcyjnym stylu życia są nieustannie wzmacniane szybko zmieniającymi się oraz różnorodnymi propozycjami usług i towarów, a także niekończącą się pogonią za nowością i modnymi trendami. Trzeba wykazać się sprytem, zwinnością oraz szybkością i „nie tracić czasu” na coś innego niż bezustanne „przyjemne” upewnianie się, czy jesteśmy „na topie”, czy wystarczająco szybko przystosowujemy się do nowinek na światowej scenie rynku, a także czy wystarczająco dobrze, kompetentnie absorbujemy ciągle napływające i nowe informacje. Można by to wyrazić w inny sposób: szkoda „tracić czas” na inne życie niż to w luksusie i „na topie”. Przyjmując takie założenie celu życia współczesnego człowieka, wydaje się logiczne i nad wyraz efektywne, aby promować taki program edukacji szkolnej, który wzmacniałby ten porządek kultury masowej i konsumpcyjnej. Warto więc zbadać oraz przeanalizować **mechanizmy i strategie** obecne w polityce oświatowej, w programie nauczania oraz w codziennym życiu uczniów i nauczycieli. Wskazanie na **wartości, jakie promuje program szkoły**, jak i te, które są **wyrażane przez młodych ludzi i pracowników oświaty**, jest jednym ze sposobów opisanie **etosu współczesnej szkoły** jako ważnej instytucji życia publicznego w kontekście neoliberalnych przemian. Jeśli **dominacja neoliberalnych wartości** jest doświadczana i obserwowana w kulturze masowej, to w **jaki sposób wy-**

raża się ona w życiu szkolnym? Jest to pierwsze ważne pytanie, na które znalezienie odpowiedzi wymaga uważnej obserwacji codziennego funkcjonowania uczniów i nauczycieli, jak również sposobu organizacji procesu nauczania. Drugie równie istotne pytanie to: Jak przedstawia się obecność dyskursu neoliberalnego oraz lansowanych przez niego wartości i mechanizmów w oficjalnych dokumentach oświatowych MEN, między innymi w podstawie programowej kształcenia – w oficjalnym programie nauczania oraz podręcznikach do nauczania etyki? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie wymaga krytycznej analizy dyskursu w oficjalnie prezentowanym kierunku polityki oświatowej i podstaw programu kształcenia.

W jakim stopniu tendencje neoliberalne wpływają na **etos współczesnej szkoły**? Eugenia Potulicka wskazuje na następujące neoliberalne trendy w polityce oświatowej:

- 1) prywatyzacja i konkurencja rynkowa w edukacji;
- 2) tendencja do centralizacji;
- 3) wzmocniona, ideologiczna kontrola edukacji;
- 4) jej zróżnicowanie i specjalizacje;
- 5) tendencje do uzawodowienia kształcenia począwszy od edukacji obywatelskiej;
- 6) dyspozycyjne przygotowanie uczniów do pozycji szkolnej i społecznej, gorsze od pozycji ich kolegów teoretycznie bardziej uzdolnionych lub pochodzących z zamożniejszych rodzin (2010).

Wymienione powyżej trendy stanowią podstawę dalszych rozważań.

2.1. Edukacja jako dobro prywatne, inwestycja własna

Neoliberalna etyka w edukacji – prawa indywidualne

Indywidualizm i prawa indywidualne są mocno akcentowane w liberalnej koncepcji edukacji. Do tych źródeł nawiązuje się również w dyskursie neoliberalnym, lecz, jak pokazuje praktyka, jest to już inny sposób rozumienia celu edukacji jako dobra prywatnego. Zgodnie z myślą liberalną Gerhard Seel⁹² pisząc o *Prawie do narodowego samostanowienia: od roszczenia politycznego do etycznego uprawomocnienia* (2009), uważa, że ludzie jako istoty racjonalne

⁹² G. Seel twierdzi, że istnieją **trzy rodzaje norm prawnych**, których obowiązywanie może być: (1) tylko pozytywne – jest to „norma prawna wtedy i tylko wtedy, gdy podstawą jej obowiązywania (prawomocności) jest wyłącznie akt legislacyjny organu władnego ukarać sprawców wykroczenia przeciwko tejże normie”, (2) tylko ponadpozytywne – „norma prawna wtedy i tylko wtedy, gdy jej obowiązywanie pozostaje niezależne od wszelkiego ustawodawstwa pozytywnego, nad którym posiada ona prymat” bądź (3) zarówno ponadpozytywne, jak i pozytywne (G. Seel, dz. cyt., s. 168).

zobowiązane są podejmować decyzje w sposób racjonalny, to znaczy według określonych kryteriów (Seel, 2009, s. 170) oraz są moralnie zobowiązani do wspólnego utworzenia państwa zgodnie z podstawowym prawem człowieka do politycznego samookreślenia grupy ludzi i zasadą, o której pisał Immanuel Kant:

Każda istota rozumna ma prawo domagać się od innej istoty rozumnej (z którą pozostaje w relacji komunikacyjnej) wspólnego utworzenia państwa, a także tego, by być uznana za pełnowartościowego obywatela tegoż państwa (Kant, 2006, s. 44, za: Seel, 2009, s. 172).

Ponadpozytywne uprawnienia, jak i obowiązki osób będących z sobą w interakcji stanowią podstawę dla reguł w procesie budowania społecznie obowiązującej etyki opartej na zgodzie wszystkich. Taką powszechnie akceptowaną wartością jest **wolność**, czyli **pierwotne i przyrodzone prawo** do korzystania z niej przez każdego człowieka na mocy jego człowieczeństwa jako niezależności od wpływu nieuprawnionej władzy innej osoby (Kant, 2006, s. 237). Na straży wolności indywidualnej stoją „prawa zabezpieczające wolność osobistą, elementarne prawa społeczne oraz dwie fundamentalne grupy praw: prawa podstawowe i prawa człowieka” (Seel, 2009, s. 173). Jak słusznie dowodzi G. Seel, negatywny wpływ jednej osoby na drugą wymusza ograniczenie wolności tych pierwszych w sposób ustawowy, a ponadto „maksymalne zaspokojenie interesów przez jednych ludzi poważnie ogranicza zaspokojenie interesów innych ludzi” (Seel, 2009, s. 173). W obszarze edukacji niezliczone ilości przykładów, zarówno jednostkowych, jak i całych grup społecznych, świadczą o braku równych szans na zdobycie wykształcenia na wysokim jakościowo poziomie (więcej podrozdz. 2.8 i 2.9). Zbigniew Kwieciński słusznie podkreśla, że „każdemu normalnemu i zdrowemu społeczeństwu i państwu są potrzebne elity, utożsamiające się z dobrem wspólnym i zdolne do przewodzenia innym”, co jednocześnie nie oznacza, że dobrze wykształconych ludzi ma być niewiele. Wręcz przeciwnie, zmiany w polityce oświatowej powinny uwzględniać „rzetelne wykształcenie” obywateli i to w skali masowej (Kwieciński, 2012, s. 281–285). Tymczasem obserwowalne są tendencje odwrotne: testy zewnętrzne po VI klasie szkoły podstawowej i po gimnazjum nie wyrównują szans, lecz nasilają selekcję w dostępie do szkół, których poziom nauczania jest uznany za wysoki. Brak poszanowania faktycznej wolności jednostki w dostępie do edukacji zinstytucjonalizowanej na każdym etapie można uznać za sytuację, w której osoba zostaje pozbawiona możliwości do samostanowienia. Jak twierdzi G. Seel, powołując się na wrodzone prawo do wolności, można żądać uprawomocnienia ponadpozytywnych praw do samostanowienia, jednakże „**prawo do samostanowienia** nie jest tożsame z prawem do niezależności” w związku z koniecznością podejmowania relacji i współpracy na rzecz dobra wspólnego (Seel, 2009, s. 173, 177). Wychodząc

z takiego założenia, sfera polityki edukacyjnej musi być mocno nacechowana potrzebą łączenia sił ku celowi, jakim jest coraz wyższy poziom rozwoju członków całego społeczeństwa. Tymczasem rzeczywistość wskazuje na podążanie w innym kierunku: maksymalizacji interesów edukacyjnych tej nielicznej grupy społecznej, która dysponując środkami finansowymi, osiąga cele edukacyjne, ograniczając znacznie możliwości pozostałej zdecydowanie większej grupy ludzi. **Samostanowienie o własnej edukacji** powinno być prawem mocno akcentowanym we współcześnie pojmowanym rozumieniu wolności, ale nie jest. O ile w neoliberalnej polityce oświatowej krajów rozwiniętych nie można cofnąć już raz oficjalnie przyjętych praw człowieka do edukacji, o tyle można je, zgodnie z neoliberalnym dyskursem, tak interpretować, aby edukacja szkolna była fabryką „kapitału ludzkiego”, „siły roboczej” i konsumentów. **Dobro jednostki** jako prawo do edukacji jest zachowane, ale jednocześnie w kolejnych reformach systemu edukacji próbuje się ograniczyć jakość świadczonej edukacji do minimalnego poziomu alfabetyzacji funkcjonalnej. Tym samym ograniczone jest też samostanowienie o własnej edukacji. W rezultacie zachowuje się poszanowanie dobra prywatnego, jakim niewątpliwie jest edukacja i prawo do niej, a jednocześnie ukierunkowuje się je na utylitarne cele służące rozwojowi wolnego rynku i potrzebom społeczeństwa konsumpcyjnego.

Jaka jest **wartość edukacji**, rozwoju i wykształcenia dla współczesnego człowieka? Wolnorynkowy, neoliberalny kontekst edukacji etycznej w szkole, często mimowolnie niedostrzegany, powoduje jednak znaczące **przemiany w relacjach międzyludzkich**⁹³, w sposobie postrzegania siebie i innych oraz w określaniu celu czy też tego, co uznane jest za cenne i ważne. **Edukacja i rozwój nie jest celem samym w sobie**, lecz nazbyt często **środkiem** do lepszego **materialnego komfortu życia** i do zdobycia wysokiej pozycji w **hierarchii społecznej**. Wiedza i umiejętności są cenione o tyle, o ile dadzą się przełożyć na konkretny zysk finansowy, czyli dobrze płatną pracę i dobra świadczące o statusie społecznym jednostki. W kulturze konsumpcyjnej dominuje nastawienie na szybkość i łatwą rozrywkę, na przyjemności i dynamiczne zmiany, a przede wszystkim na własną korzyść. Liczą się również spryt i przedsiębiorczość. Nie opłaca się zdobywać wiedzy dla niej samej, podejmować trud hartowania charakteru, jeśli nie przekłada się to na **materialną korzyść i/lub**

⁹³ Wzrost indywidualizmu, czyli coraz częstsze „funkcjonowanie jednostek jako wolnych indywidualnych podmiotów, mających autonomiczny wybór spośród nadmiaru dostępnych dóbr i informacji, spośród wielości proponowanych wzorów wartości i stylów życia” jest równoległy do spadku społecznej kontroli przez rodzinę, szkołę, Kościół. „Ich rola maleje i ma efekty mniej długofalowe i trwałe niż niegdyś. W Polsce osłabła i ulega deprecjacji rola elity. Funkcjonuje elita finansowa, konsumpcyjna, «medialna», jak i polityczna. Coraz mniej uchwytna jest natomiast elita kulturalna, wzorcotwórcza [...] cechująca się kompetencją” i „propagująca kulturę wyższą” (M. Ziółkowski, *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1999, s. 58).

prestż społeczny. Tylko taki rozwój intelektualny i emocjonalny ma sens, który jest sposobem wzbogacenia się oraz zyskania licznych i atrakcyjnych towarzyszy wędrówki przez życie po szlaku atrakcyjnych, wielu różnorodnych i szybko zmieniających się wyborów konsumpcyjnych. Poznawanie wiedzy i kształtowanie umiejętności coraz częściej przestaje być traktowane w kategoriach przyjemności i wewnętrznej satysfakcji. Zanika pasja poznawania rzeczywistości i zgłębiania własnej natury ludzkiej. Specyficzna radość z podejmowania trudu myślenia, uruchamiania wyobraźni oraz poszukiwania nowych pomysłów i rozwiązań ginie lub staje się niezrozumiała w kontekście sukcesów ekonomicznych i otaczania się bogactwem. Zanika pasja podejmowania trudu myślenia i twórczej aktywności skoro wokół jest nadmiar łatwych i przyjemnych konsumpcyjnych dóbr, często łatwo dostępnych i całkowicie pochłaniających czas. Wydaje się, że wolny rynek, media i specjaliści od reklam wskazują młodemu człowiekowi, co ma być jego pasją i jaki styl życia można określić jako atrakcyjny. Nie jest to zapewne nic, co wymaga zbyt dużego wysiłku i długiego okresu oczekiwania na nagrodę. Zapewne nie jest to więc edukacja zorientowana na krytyczne i wielopoziomowe myślenie, na rozwój myślenia jako wartości samej w sobie, na ciekawość świata dla samej przyjemności poznawania go.

Inną kwestią jest postrzeganie **edukacji jako dobra prywatnego, a nie dobra wspólnego.** Zgodnie z myśleniem wolnorynkowym edukacja, podobnie jak inne towary i usługi, jest traktowana jako indywidualny zasób, indywidualna inwestycja, tak zwany kapitał jednostkowy, który ma przynieść przede wszystkim zysk konkretnemu człowiekowi. Edukacja jako dobro wspólne praktycznie nie ma racji bytu, ponieważ uzyskana edukacja i wykształcenie traktowane są jako własność, a ta własność należy zawsze do konkretnej osoby, a nie grupy ludzi. Zdaniem zwolenników neoliberalizmu, kierowniczy wpływ na kształt i jakość edukacji jako własności prywatnej i na pomnażanie dobra prywatnego powinny mieć przede wszystkim jednostki. Zadanie rządu to tworzenie ram prawnych do sprawiedliwego pomnażania tego dobra.

Rząd jako osobny byt **nie istnieje**, są tylko ludzie formujący się w grupy zwane rządami i zachowujący się w rządowy sposób. Dlatego też cała **własność jest zawsze prywatna** [...]. Jedyną i zasadniczą kwestią jest to czy powinna ona pozostać w rękach przestępców, czy w rękach jej właściwych i pełnoprawnych właścicieli. Libertarianie mają tylko jeden powód do sprzeciwu wobec tworzenia własności rządowej lub jej likwidacji i jest nim stwierdzenie, że jednostki sprawujące rządy są niesprawiedliwymi i przestępczymi posiadaczami danej własności (Rothbard, 2010, s. 141).

W tak rozumianym porządku społecznym nie ma miejsca dla edukacji zorientowanej na dobro wspólne, na równowagę pomiędzy dobrem indywidualnym a dobrem wspólnym. Jeśli to nie jest możliwe, to nie jest też możliwe kształtowanie społeczeństwa demokratycznego, w którym dobro wspólne ma znaczenie.

Francis Dunlop, brytyjski filozof i pedagog, honorowy wykładowca Uniwersytetu East Anglia, już w roku 1996 zarzucał dominującemu w Wielkiej Brytanii **dyskursowi liberalno-demokratycznemu**, a dziś można rzec, że neoliberalnemu, który mocno wpływał na wizję społeczeństwa demokratycznego, w tym na politykę oświatową, „prawie całkowity brak uwagi na to jakie są aktualnie istoty ludzkie” (Dunlop, 1996, s. 71). Procesy globalizacyjne wzmocniły te zarzuty. Jednym z najważniejszych problemów edukacji liberalnej, zatem również neoliberalnej, jest konflikt, jaki pojawia się pomiędzy sferą wartości indywidualnych i społecznych, wspólnotowych lub, jak to określa F. Dunlop, „między koncepcją społeczeństwa składającego się z zatimizowanych indywidualów” (Dunlop, 1996, s. 73). **Neoliberalna edukacja sprzyja wartościom indywidualnym**, lecz już w znacznie mniejszym stopniu akcentuje się w niej zalety i znaczenie dbania o solidarność wspólnotową. Z neoliberalnej perspektywy owszem warto łączyć się we wspólnotę z innymi, ale głównie po to, aby odnosić indywidualne korzyści i zyski – często nie zważając na innych.

Prawa do własności indywidualnej oraz wolności indywidualnej w podejmowaniu wyborów są coraz bardziej akcentowane jako moralnie korzystne efekty. To wolnemu rynkowi przyznaje się zasługę za „naturalne” wspieranie tych praw. Co to oznacza dla edukacji i polityki oświatowej, a zwłaszcza edukacji etycznej młodego człowieka? Można przypuszczać z dużym prawdopodobieństwem, że argumentacja neoliberalnego dyskursu opartego na licznych ekonomicznych i moralno-etycznych korzyściach płynących z funkcjonowania wolnego rynku będzie podstawą do forsowania analogicznych **zmian w systemie oświatowym**, a zwłaszcza w programie nauczania i wychowania. Tendencja ta widoczna jest przede wszystkim w krajach rozwiniętych, gdzie dotychczasowe, zdaniem neoliberalistów, pozytywne efekty wolnego rynku są mocno podkreślane. Tego typu zmiany i **przeobrażenia w dostępie do edukacji oraz jej jakości są** i będą, prawdopodobnie, coraz intensywniej wprowadzane. Mowa tu o takich **reformach oświatowych**, jak: prywatyzacja szkół z równoczesnym ograniczaniem funkcjonowania szkół publicznych, ich likwidacją (bezpłatnych i powszechnych), traktowanie edukacji zinstytucjonalizowanej jako sposobu zdobywania wykształcenia i kwalifikacji zawodowych nie jako równego prawa dostępnego każdemu młodemu człowiekowi, lecz jako towaru na rynku kapitału ludzkiego. Funkcjonuje tu następująca reguła: im większa indywidualna zdolność czy umiejętność rodziców wyrażająca się w zaradności życiowej i przedsiębiorczości (finansowe środki), tym większa szansa na edukację w lepszych, bardziej renomowanych szkołach, a co za tym idzie – wyższy jakościowo poziom wiedzy i umiejętności ich dzieci, czyli „lepszą edukacją”, dzięki której zdobędą one w dorosłym życiu wysoką pozycję materialną oraz prestiż społeczny⁹⁴. Polityka oświatowa zmierza więc

⁹⁴ Porównaj polskie badania podłużne nad związkiem alfabetyzacji z poziomem i jakością życia w dorosłości, prowadzone w latach 1988–1989, „wstrząsowego przesilenia [...] wyłaniają-

do najlepszej jakościowo edukacji, lecz dostępnej tylko dla nielicznej części ludzkości, dla elit społecznych, edukacji, za którą trzeba zapłacić oraz do edukacji dla mas, o minimalnym poziomie alfabetyzacji, potrzebnym do funkcjonowania w społeczeństwie konsumentów. Korzyści i zysk z lansowanego oraz promowanego masowo systemu wartości przypisanego przeciętnemu konsumentowi będą udziałem przede wszystkim owych elit, stanowiących kilka procent liczby ludzi całego świata. Jest to tym bardziej niepokojące zjawisko, że fundamentem argumentacji leżącej u podstaw owych transformacji ekonomiczno-społecznych są coraz częściej pojawiające się szczytne hasła odwołujące się do niezaprzeczalnie ważnej i podstawowej wartości, jaką jest **wolność**, a szczególnie wolność osobista oraz prawo jednostki do samostanowienia i własności prywatnej. **Zjawisko łączenia wolnego rynku z etyką i wartościami** nie owocuje dobrymi efektami zarówno dla jednostki, jak i dla społeczności. Szczególnie zadziwiające jest to, że coraz częściej w śmiały i bezkrytyczny sposób regulacjom wolnorynkowym przypisuje się pozytywny wpływ na etyczny rozwój jednostki – na promowanie i wzmacnianie cnót – prawość, uczciwość oraz integrację międzyludzką, podobnie jak na rozwój dobrobytu i pomnażania bogactwa. Fakty najlepiej kwestionują to przekonanie o możliwościach wolnego rynku w zakresie wzmacniania cnót. **Nieuczciwość, oszustwa, łamanie prawa oraz zazdrość i zawiść międzyludzka to owoce tak zwanej przedsiębiorczości i efektywności w konkurencyjnym dążeniu do dobrobytu**, w nadmiernym konsumpcjonizmie oraz w rywalizacji o wysoki status społeczny. Spośród tych rezultatów zabieganie o pozycję w hierarchii społecznej jest wyraźniej obserwowalne w obszarze edukacji. Jest silnie wzmacniane ocenianiem i porównywaniem osiągnięć uczniów, zdecydowanym nagradzaniem tych, których wyniki są najlepsze i karaniem tych, którzy z różnych powodów nie są w stanie osiągnąć tak dobrych efektów. Negatywne wzmocnienia przybierają nazbyt często formę wykluczenia słabego ucznia z grupy rówieśniczej. Testy i egzaminy zewnętrzne pogłębiają jeszcze bardziej proces stratyfikacji społecznej. Nie jest łatwo być uczniem we współczesnej szkole, jego funkcjonowanie przypomina bardziej codzienną walkę o nagrodę i zwycięstwo niż pasjonującą podróż w poznawaniu cudów świata. Efekty mechanizmów wolnorynkowych to integracja, ale tylko do momentu, kiedy poszczególne jednostki dostrzegają we wspólnych działaniach korzyść

cego się ładu gospodarczego, ze znacznym udziałem rachunku ekonomicznego, wolnego rynku i bezrobocia”. Wynika z nich, że „ludzie najsłabiej wykształceni w wysokim stopniu stali się ofiarami przesilenia i przejścia systemowego, gdy tymczasem o najlepiej wykształconych (myślmy tu o biegłe czytających w młodości) można powiedzieć, że lepiej przetrwali te zmiany i po części byli ich beneficjentami”. Ponadto, „poziom elementarnej alfabetyzacji funkcjonalnej sam stał się czynnikiem i składnikiem uwarunkowań przebiegu, poziomu i jakości życia zawodowego, rodzinnego, społecznego, publicznego osób będących beneficjentami udanej pod tym względem edukacji bądź ofiarami nieudanej edukacji elementarnej” (Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Impuls, Kraków 2012, s. 289–362, 304, 344).

i osiągnięcie indywidualnego celu, ale już dezintegracja, kiedy dobro innych jest ponad dobrem indywidualnym.

Jeżeli zwolennicy neoliberalizmu, a jednym z nich jest Gary S. Becker i ekonomiści wywodzący się chicagowskiej szkoły, wyrażają przekonanie, że model *homo oeconomicus* odpowiada rzeczywistej naturze człowieka, to nic dziwnego, że posługują się nim jako punktem odniesienia do oceny organizacji społecznej i uznają, że nie ma powodów, by hamować ten naturalny ich zdaniem instynkt ludzki do wzbogacania się (Dembiński, 2002). Co to oznacza dla edukacji? Jaką **wizję jednostki** promuje **edukacja neoliberalna**? Ideałem jest człowiek sukcesu z silnym poczuciem przynależności do nielicznej i wybranej grupy ludzi „najlepszego gatunku” – tak zwanej elity świata, czyli *homo neoliberalis*. Jawi się on jako osoba, która własnym wysiłkiem lub tak zwaną przedsiębiorczością, czyli zaradnością i sprytem, wraz z wolą walki o swoje i siłą pokonania konkurencji, osiągnęła wolność zapewniającą jej dobrobyt materialny, prestiż społeczny i wszelkie warunki umożliwiające nieustanne zaspokajanie jej potrzeb oraz zachcianek podsycanych przez mass media i przemysł konsumpcyjny. W odniesieniu do edukacji szkolnej cele kształcenia w przeważającej części są pragmatyczne, użytkowe, czyli socjalizujące do roli zawodowej, jaka zostanie danej jednostce wskazana z **cynicznym** zaakcentowaniem **wolności wyboru**, wolności ekonomicznej, do której każdy ma prawo, oraz osobistej odpowiedzialności za własny sukces lub porażkę. To przyporządkowanie do roli i miejsca w świecie odbywa się już na etapie edukacji szkolnej, która dla jednych, tych nielicznych, jest „przepustką” do elitarnej grupy światowych liderów sukcesu, a dla drugich, których jest znacznie więcej, „pułapką” z licznymi „labiryntami” standaryzowanych testów i osiągnięć.

Podjęcie wolnorynkowe do celów wychowania i kształcenia w szkole charakteryzuje się takim ujmowaniem dobra jednostki, które nie buduje dobra wspólnego, a w każdym razie przyczynia się do niego w niewielkim stopniu. Każdy uczeń pracuje tylko i wyłącznie na własny sukces. Świadomość dobra, jakim niewątpliwie jest **wykształcenie**, zostaje zawężona do pojęcia **indywidualnej inwestycji** i **prywatnego zasobu**. Celem dążeń jednostki w neoliberalnym ujęciu nie jest dobro indywidualne umiejscowione mocno w szerokim kontekście społecznym, nie jest dobro wspólne, lecz jednostkowa egzystencja, dobro prywatne rozumiane jako „kapitał jednostkowy”, który wykorzystywany jest tylko do realizacji indywidualnych potrzeb lub ewentualnie potrzeb zaledwie paru najbliższych jednostce osób. Brak świadomości celu, jakim jest dobro w szerszym wspólnym kontekście społecznym (lokalnym, narodowym i globalnym) powoduje, że człowiek zatracą część człowieczeństwa. Gubi sens własnych dążeń i zatracą się w jednostkowym bycie. Jednakże należy podkreślić, że nie ma w tym nic złego,

kiedy każdy uczeń pracuje na własny sukces. Tak powinno być, lecz ów zasób powinien być również traktowany jako niepodważalnie cenny i niezbędny w budowaniu większej całości, jaką jest dobro wspólne. W neoliberalizmie sukces indywidualny nie jest postrzegany jako część sukcesu wspólnego. Nie przyczynia się do budowania solidarności i wspólnoty ludzkiej. Jest to swoisty biznes, w którym wygrywa najlepszy, towarem do zdobycia jest wykształcenie – dyplomy najlepszych w rankingu szkół i uczelni otwierają jednostce drogę do kariery zawodowej, do pomnażania indywidualnych dóbr. Mechanizmy wolnorynkowe lansowane w szkole – rywalizacja i konkurencja podsycają walkę o ten sukces między uczniami. W neoliberalnej wizji edukacji **rola ucznia** to rola **sprytnego przedsiębiorcy**, który umiejętnie zarządza własnym rozwojem, a raczej **kariery edukacyjną**, by pomnażać własny „kapitał” oraz odnieść sukces zawodowy i materialny, a także zdobyć atrakcyjną dla siebie pozycję społeczną.

2.2. Produktywna jednostka jako cel edukacji

Dyskurs pedagogiczny, zbudowany na podstawie **liberalnej idei emancypacji jednostkowej**, oparty jest na następujących przekonaniach:

1. Racjonalność jest wskazana i wartościowa dla rozwoju moralnego jednostki. Dojrzałość moralna jednostki jest możliwa do osiągnięcia we współpracy z innymi. Efektem jest wspólnota liberalna, której członkowie zaangażowani są w budowanie i podtrzymywanie sprawiedliwego ładu społecznego.

2. Racjonalność jest wskazana i wartościowa ze względu na podejmowane działania kierowane racjonalną logiką: cel – środek. Skuteczność działań przynosi sukces jednostkowy, a suma sukcesów jednostkowych jest znacząca dla społeczeństwa, jego rozwoju i postępu.

3. Racjonalność jest wskazana i wartościowa, gdyż umożliwia „osiągnięcie autonomii jednostkowego myślenia i działania” i „uwolnienie się zewnętrznego kierownictwa” dzięki umiejętności „formułowania i ważenia argumentów”.

4. Rozwój potencjalnej racjonalności dziecka zależy od zapewnienia sprzyjających warunków pracy umysłowej i odpowiednich oddziaływań edukacyjnych.

5. Kształcenie ludzkiej racjonalności potrzebuje publicznego zaangażowania i wsparcia ze względu na korzyści z racjonalnego działania zarówno dla jednostki, jak i całego społeczeństwa (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 222).

Jednakże takie rozumienie liberalno-emancypacyjnej racjonalności nie odzworowuje się w transformacjach neoliberalnych. **Nieufność do racjonalności jednostkowej oraz lęk przed naruszeniem ładu** i pokoju społecznego

powodują **wzmoczenie neoliberalnej kontroli nad edukacją szkolną**. Wykorzystanie umysłu ludzkiego jest cenione jedynie ze względu na zastosowanie logiki typu cel-środek w skutecznym działaniu, a także umiejętności „formułowania i argumentowania własnych przekonań oraz dystansu do wszelkich «prawd objawionych»” (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 223). Niemniej jednak umiejętność krytycznego i refleksyjnego myślenia nie jest celem edukacji ukierunkowanej na wygenerowanie *homo oeconomicus* i tożsamości producenta – konsumenta. Zamiast procesu kształcenia trafniejsze wydaje się określenie **procesu „trenowania jednostek do bezrefleksyjnego angażowania się w zastane praktyki społeczne”** (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 220). Jest to bardziej szkolenie zagłuszające wyobraźnię niż kształcenie ku refleksyjności i wynikającej z niej twórczości. Nie kształci się umiejętności krytycznego postrzegania rzeczywistości, rozpoznawania funkcjonujących mechanizmów i zjawisk społecznych oraz źródeł ich legitymizacji.

M. Zupan uważa, jak wspomniano przy okazji omawiania wartości pieniądza, że współpraca między osobami działającymi na wolnym rynku w naturalny sposób przyczynia się do szeroko rozumianej integralności grup i społeczeństw nie tylko w gospodarce, ale również w innych sferach. Jego zdaniem jest to naturalne promowanie normatywnych cnót, zachowań etycznych i przestrzegania prawa (Zupan, 2011, s. 172). Co to oznacza dla edukacji? Korzyści dla oświaty młodych ludzi wydają się być, w sugerowanym przez M. Zupana kontekście, oczywiste. Mianowicie, powiązanie lub też analogiczne przeniesienie zasad funkcjonowania wolnego rynku, opartych na współpracy, wymianie i dążeniu do integralności, na sferę edukacji „promuje współpracę i ma przynieść w przyszłości integrację ludzi w sferze moralności, etyki i prawości” (Zupan, 2011, s. 172). Jeśli wyjdziemy z takiego założenia, to **edukacja** młodego człowieka ma zmierzać, analogicznie do reguł wolnego rynku, przede wszystkim **ku indywidualnym zyskom i korzyściom**, czyli ku zdobyciu jak najlepszych stopni, wysokiej pozycji wśród społeczności szkolnej na drodze konkurencji i rywalizacji lub też współpracy, która jednak ma przynosić przede wszystkim wymierny indywidualny zysk, tak aby w dorosłym życiu zapewnić sobie jak najwyższy materialny dobrobyt, odnosić sukcesy zawodowe i osiągnąć prestiż społeczny. W centrum uwagi jest zatem jednostka i jej potrzeby, gdyż przyjmuje się założenie, iż suma sukcesów indywidualnych jest równoznaczna z osiągnięciem celu, jakim jest dobrobyt czy też owa wyartykułowana przez M. Zupana integracja ludzi, społeczności lokalnych, wspólnot kulturowych i ponadnarodowych.

Czy na pewno słuszne jest łączenie (analogiczne zastosowanie) **strategii wolnego rynku ze strategiami budowy demokratycznego społeczeństwa?** Odpowiedź musi być w dużej mierze negatywna, ponieważ wprowadzenie strategii wolnego rynku oraz wartości ściśle połączonych z neoliberalnym dyskursem w ekonomii do innych obszarów funkcjonowania ludzi, zwłaszcza

cza edukacji, nie przyczynia się do wzmacniania demokracji, wytycza inny cel, ponieważ wartości go określające są inaczej interpretowane w demokracji, a inaczej w neoliberalizmie. Akcent na to, co jest ważne dla dobra jednostki, jest położony gdzie indziej i inne też strategie owe wartości wytyczają.

Edukacja pojmowana jako dobro własne opiera się na **teorii kapitału ludzkiego**, na ekonomii neoklasycznej. Zawiera twierdzenie o konieczności **inwestowania w edukację**, gdyż wykształcenie poszczególnych osób, traktowane **jako kapitał, przyczynia się do wzrostu ekonomicznego**. Jednostka, podobnie jak towar rynkowy, jest uznana za mniej lub bardziej użyteczną ze względu na jej wiedzę i umiejętności, które z kolei mogą być spożytkowane, według neoliberalów, w pracy zawodowej nastawionej na jej finansowy zysk. Zatem, „całość zdolności intelektualnych, fizycznych, moralnych, społecznych i estetycznych” musi zostać „wystawiona na sprzedaż na rynku pracy. Każdy jest kapitalistą, każdy stanowi kapitalistyczne przedsiębiorstwo – oto co sugeruje i zakłada wyrażenie «kapitał ludzki»”.

Każdy jest przedsiębiorcą zarządzającym własnym życiem. Jeśli ktoś jest bezrobotny, to sam sobie winien (Bihl, 2008, s. 29–30).

Edukacja jest postrzegana jako „**miękki kapitał**”, inwestycja własna. Odpowiedzialność za efekty ponosi więc nikt inny tylko sam zainteresowany. Takie nastawienie na sukces, zwłaszcza edukacyjny, a potem prowadzący do zawodowego, charakteryzuje jednostki o osobowości zorientowanej prorynkowo⁹⁵. Wówczas człowiek traktuje siebie jako kapitał, wartość wymienną, którą trzeba umiejętnie sprzedać lub wykorzystać w pokonaniu rywali i konkurencji. Wzmacnia to egocentryzm i brak pokory oraz prowadzi do zafałszowanej nad wyraz pozytywnej autoprezentacji. Na tym tle pojawia się dość często problem szykanowania jednych uczniów przez drugich, wyszydzenia, pomniejszania ich wartości jako strategii podnoszenia własnej wartości w oczach innych oraz autopromocji własnej osoby jako lepszej od pozostałych. Choć jest to w rezultacie niekonstruktywne ani dla psychospołecznego rozwoju jednostki, ani dla budowania wspólnoty, ale jest to efektywne zarządzanie własnym kapitałem, tak zwana **przedsiębiorczość życiowa**.

Funkcja osobotwórcza edukacji szkolnej jest ograniczona. Młody człowiek jest sukcesywnie przygotowywany do wymagań rynku pracy, a jego kwalifikacje są traktowane jako towar. On sam zaczyna też tak postrzegać samego siebie na rynku towarów i usług. Swoją wartość określa przez pryzmat sukcesu zawodowego, nierozzerwalnie łączonego z sukcesem finansowym. Jego zadaniem jest być użytecznym na rynku pracy, a za tę użyteczność odpowiada nie nikt inny jak on sam, według zasady: „ile się starasz,

⁹⁵ Erich Fromm pisał o orientacji rynkowej, czyli nastawieniu na zawodowy sukces (por.: E. Fromm, *Ucieczka od Wolności*, „Czytelnik”, Warszawa 1993; por. także: E. Fromm, *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007).

dokształcasz, przekwalifikowujesz zgodnie ze zmieniającymi się warunkami zatrudnienia, tyle jesteś wart”. Jest to miara poczucia własnej wartości i godności. Koncepcja LLL (*Life Long Learning*), czyli uczenia się przez całe życie, wspiera ten sposób myślenia: „jeśli nie będziesz się aktywnie przystosowywać do zmieniających się potrzeb rynku pracy, jeśli nie będziesz uzyskiwać coraz to nowych kwalifikacji, które pozwolą ci na otrzymanie zatrudnienia i finansów, wówczas zastąpią cię inni, lepsi i bardziej zaradni od ciebie, a ty staniesz się bezużyteczny”. Tu nie ma wyboru. Jednostka chcąc utrzymać się w rywalizującym społeczeństwie, musi korzystać z ofert uniwersytetów, szkół wyższych i innych instytucji oświatowych prowadzących kursy dokształcające lub umożliwiające przekwalifikowanie. Coraz częściej mają one charakter rynkowy, a coraz rzadziej kształcący i rozwijający. Nauczyciele akademicy są zobowiązani do podjęcia roli dobrych czy raczej efektywnych marketingowców, gdyż od stworzonych przez nich odpłatnych ofert zdobywania kwalifikacji, a przede wszystkim udokumentowanych certyfikatów według jedyne go uznanego za najbardziej słuszny wzoru KRK, czyli dobrze skomponowanych i nazwanych efektów kształcenia, zależy ich racja bytu. Mówiąc bardziej dosłownie, od spełnienia wytycznych systemu bolońskiego, a zwłaszcza strategii LLL, zależy istnienie na rynku pracy zarówno nauczycieli akademickich, którzy spełniają się zawodowo w dydaktyce, jak i naukowców, którzy z pasją realizują swoje zainteresowania badawcze. Jednakże w tym miejscu pojawia się dość trudne do ominięcia ograniczenie w rozwoju autonomii uczelni. Polega ono na tym, że coraz częściej stosuje się swoistą selekcję kierunku rozwoju, ponieważ wymaga się, by postęp naukowy, czyli prowadzone badania naukowe były zgodne z potrzebami rynku pracy, jak i z zaleceniami systemu bolońskiego (czyli tylko takie, które przełożą się przede wszystkim na namacalne korzyści finansowe). Takie ukierunkowanie rozwoju nauk humanistycznych i społecznych jest zamknięciem możliwości rozwoju poza logiką rynku.

Produktywna jednostka to „gorliwy producent” oraz „namiętny konsument” i właśnie o takim celu edukacji wydaje się, iż marzą neoliberalowie. Co, jeśli jednak ktoś nie sprostą edukacyjnym celom neoliberalizmu? Wówczas taka jednostka okazuje się nieprzystosowana, nieużyteczna dla społeczeństwa producentów i konsumentów, wręcz zbędna. To człowiek wybrakowany. Joanna Rutkowiak wysuwa hipotezę o „stymulowaniu i nadawaniu kierunku aktywności ludzi, czyli o funkcjonowaniu **edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej**, realizowanego dla formowania ludzkich jakości odpowiadających zapotrzebowaniom tej doktryny” (Rutkowiak, 2010g, s. 301; więcej rozdz. 3). Kształtowanie ludzi prowadzi tu do pojawienia się trzech grup czy warstw społecznych: **producentów, konsumentów i „ludzi odpadów”**. Wszystkie te kategorie ludzi poddane

są wpływowi ekonomii neoliberalnej. Łączy ich „napiecie między pożądaniem, posiadaniem i nieposiadaniem” (Rutkowiak, 2010g, s. 302). To napięcie obserwowalne jest już na poziomie społeczności szkolnej i to w szkole, w procesie zdobywania ocen, świadectw i dyplomów rozpoczyna się podział na warstwy społeczne⁹⁶.

W tym procesie podziału na „produktywne” i „nieproduktywne” jednostki dużą rolę odgrywa przemysł komercyjny i takie „przekształcenie instytucji kulturalnych, edukacyjnych i obywatelskich, by wspierały etos sprzyjający infantylizacji – ona bowiem umożliwia sprzedawanie na całym świecie zuniformalizowanych towarów” (Barber, 2008, s. 43). **Etos infantylnego i konsumpcjonizmu** bardzo silnie wpływa na jakość edukacji. Doświadczamy przekształcenia edukacji w sprzedaż.

Powodem współczesnego upadku szkolnictwa wyższego jest traktowanie studentów nie jak autonomicznych podmiotów zdobywających wiedzę, ale wolnych konsumentów i nieukształtowanych do końca nabywców marek – klientów usług edukacyjnych (Barber, 2008, s. 26).

Komercyjny etos infantylności sprzyja – z wzajemnością – politycznej ideologii prywatyzacji, która przekreśla krytyczne myślenie i obywatelskość (niegdyś główne cele wyższego wykształcenia), promując w zamian egocentryczny wybór osobisty i narcystyczną osobistą korzyść [...] **etyka infantylności** deprawuje również dzieciństwo, skłaniając nas do instrumentalnego traktowania dzieci – jak małych sług wielkiego kapitalizmu (Barber, 2008, s. 27, 33).

Beniamin Barber przywołuje bajkową postać Piotrusia Pana. Współczesne dziecko, czy młody człowiek, ma być trochę takie, jak bohater J.M. Barriego. Marzy o tym, by „nigdy nie dorosnąć, unikać obciążeń związanych z odpowiedzialnością, jaką niesie dorosłe życie: pracy, rodziny, hipotek, obowiązków politycznych i moralnych” (Barber, 2008, s. 32). Takiego człowieka udaje się wytworzyć współczesnym merchandiserom, odartego jednak z niewinności i przemienionego w lojalnego klienta (Barber, 2008, s. 32). Jeśli rzeczywistość pozaszkolna traktuje młodego człowieka jako konsumenta i ustawiczny cel marketingu, a szkoła przygotowuje do tej roli i ewentualnie do roli producenta, to pozostaje stwierdzić, że współczesna kultura jest urynkowiona, a edukacja szkolna jest „skonsumowana” przez wolny rynek i coraz bardziej „skomercjalizowana”. Rzeczywistość szkolna i pozaszkolna współ-

⁹⁶ Por.: Z. Kwieciński, *Pedagogie...*, dz. cyt., s. 289–362; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009 – w rozdz. V zob.: *Akademickie „przeedukowanie” i inflacja dyplomów. Stratyfikacja społeczna a stratyfikacja uniwersytetów*; Z. Melosik, T. Melosik, *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008; T. Szkudlarek, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, Eneteia, Warszawa 2007.

grają z sobą. Szkoła dobrze odpowiada na zapotrzebowania wolnego rynku. Edukacja jednostki to przygotowanie jej do „skomercjalizowanej” kultury poprzez systematyczne wdrażanie do roli wyspecjalizowanego pracownika, siły roboczej, producenta i/lub konsumenta. Można zgodzić się z taką rzeczywistością lub podjąć działania z pełną świadomością nowo wytyczonego celu i sposobów osiągnięcia go, lecz gdzie go szukać, skoro wszędzie „rządzi pieniądz”?

Okazuje się jednak, że są grupy ludzi, które nie akceptują tego stanu rzeczy i potrafią przeciwstawić się takiej etyce i edukacji: przedstawiciele pedagogiki krytycznej w Polsce (m.in.: Zbigniew Kwiecieński, Bogusław Śliwowski, Eugenia Potulicka, Joanna Rutkowiak, Lech Witkowski, Robert Kwaśnica, Tomasz Szkudlarek) i na świecie (m.in.: Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire) oraz filozofowie (np.: Jurgen Habermas, Alasdair MacIntyre, Jasper Ungood-Thomas). Efekty ich krytycznego namysłu nad rzeczywistością społeczną i dialogu stymulują do działania i ukierunkowują na konstruktywną zmianę. W tym zapętleniu w świecie konsumpcji i pieniądza jedno jest pewne – nie można oddzielać **celów indywidualnych** od **celów wspólnoty**, ponieważ jedno i drugie stanowi wzajemnie uzupełniającą się całość. Podobną myśl wyraził J. Ungood-Thomas, twierdząc, że „szkoła nie ma wyboru, musi skupiać się na wspólnocie. Kontekst społeczny określa proces nauczania i uczenia się. Szkoła powinna skupić się na umożliwieniu uczniom efektywnego i konstruktywnego uczestnictwa w społeczności jako jej pełnoprawni członkowie teraz i w przyszłości. [...] Edukacja ma przygotowywać uczniów do politycznych, prawnych, ekonomicznych i moralnych aspektów życia jako mieszkańca” (Ungood-Thomas, 1996, s. 151). Jako mieszkańca danej miejscowości, ale też w szerszej perspektywie jako mieszkańca świata i członka kultury lokalnej, a także globalnej. Zatem, zgodnie z tym, co proponuje Alasdair MacIntyre, praktyka edukacyjna pozwala określić przewodnie praktyczne cele edukacji, a następnie odpowiadające im cnoty (MacIntyre, 1985, s. 273, za: Ungood-Thomas, 1996, s. 150). J. Ungood-Thomas uważa, iż edukacja w szkołach powinna koncentrować się na głównych celach – zapewnianiu uczniom możliwości uczenia się oraz osiągnięcia **dobrych efektów dla jednostki i najbliższej wspólnoty lokalnej, jak i dla dalszej społeczności** kulturowej lub narodowościowej zgodnie z założonym programem kształcenia. Działania szkoły powinny być skoncentrowane przede wszystkim **na osobie – na uczniu i nauczycielu**, na innych pracownikach szkoły, na rodzicach i dyrekcji. Podkreśla się tu istotny cel edukacji, jakim powinno być **racjonalne i kreatywne poszukiwanie istoty człowieczeństwa** oraz coraz pełniejsze jej rozumienie. Jest to myślenie o edukacji jednostki, a zarazem całego społeczeństwa w kategoriach wartości humanistycznych, a nie utilitarnych i wolnorynkowych. Demokratyczna tożsamość społeczna została

zamieniona na konsumpcyjną tożsamość społeczną. Różnica jest tylko lub aż taka, że konsument nie jest zaangażowany w interes wspólny, a tylko w swój własny.

2.3. Prywatyzacja i konkurencja rynkowa w szkolnictwie

Ekonomizacja i urynkowienie edukacji

Przedsiębiorcza kultura i wolnorynkowe podejście odgrywają obecnie znaczącą rolę zarówno w sposobie **organizacji szkoły**, jak i **jej zarządzaniu** (Halstead, 1996a, s. 27). Po pierwsze, zmniejszenie wydatków państwa na edukację publiczną poprzez jej prywatyzację argumentowane jest odpolitycznieniem oświaty (decentralizacja w zarządzaniu). Po drugie, jednocześnie następuje zwiększenie centralnej kontroli nad ewaluacją procesu kształcenia (centralizacja w zarządzaniu systemem oświatowym). Sposób zarządzania szkołą jest odzwierciedleniem relacji handlowych, w których rodzice są kupującymi, konsumentami usług dostarczanych ich dzieciom, a „sukces szkoły jest oceniany w terminach zdolności szkoły do bycia atrakcyjną dla konsumentów, władze oświatowe wyższego szczebla określają ramy jakościowej kontroli procesu nauczania, superwizorzy i zewnętrzni wizytatorzy monitorują postęp i efektywność” procesu nauczania uczniów danej szkoły, a nowy profesjonalizm jest określany „w języku użyteczności” i „celebrowania odmiennych wartości” (Pring, 1994, za: Halstead, 1996a, s. 27).

W wyniku neoliberalnej polityki oświatowej następuje **decentralizacja edukacji i zmniejszenie liczebności szkół publicznych**⁹⁷ w celu zwiększenia

⁹⁷ O likwidacji szkół finansowanych przez samorządy gminne: „Samorządy, spośród 29 545 zarejestrowanych w Systemie Informacji Oświatowej, zapowiedziały zamiar likwidacji następującej liczby szkół i placówek (dane na dzień 6 marca): 1) 727 szkół, które faktycznie są likwidowane [...]; 2) 292 szkół dla dzieci i młodzieży, bez policealnych [...]; 3) 133 szkół dla dzieci i młodzieży, w tym 85 wygasających liceów profilowanych (do 2015 r.)”. Ministerstwo Edukacji Narodowej, 14 stycznia 2013 – na podstawie wstępnych informacji z Systemu Informacji Oświatowej na dzień 30 września 2012, <<http://wip.pl/komunikaty-men/sio--szkola-w-liczbach,157,317749,0,291127,0.html>>; por.: Ministerstwo Edukacji Narodowej, K. Szumilas, *Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 21649 w sprawie likwidacji placówek oświatowych przez samorządy gminne*, Warszawa 2011, z dnia 14 kwietnia, <<http://orka2.sejm.gov.pl/IZ6.nsf/main/642F1475>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]; por.: <<http://wip.pl/komunikaty-men/men--liczba-szkol--ktore-moga-ulec-likwidacji,157,317749,0,276972,0.html>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]. Następnie czytamy SIO: Szkoła w liczbach z dnia 2013-01-14: „Pod koniec lutego 2012 r. plany jednostek samorządu terytorialnego (JST) dotyczyły likwidacji 727 szkół dla dzieci i młodzieży. Tymczasem z danych SIO z 30 września 2012 r. wynika, że liczba szkół wszystkich typów zmniejszyła się o 349 placówek. Część szkół będzie nadal istniała, ponieważ w miejsce szkół publicznych, prowadzonych przez samorządy, powstaną szkoły publiczne i niepubliczne prowadzone przez inne organy, np. stowarzyszenia. Uczniowie nadal będą uczyli

„efektywności finansowej” systemu oświaty oraz rozszerzenia obszaru działań wolnego rynku. W życiu szkolnym jako części sfery publicznej w niewielkim stopniu przejawiane są jej podstawowe cechy, czyli otwartość i jawność. Jednym z powodów jest ograniczona dla większości uczniów możliwość równego dostępu do wysokiej jakościowo edukacji szkolnej. Odpłatność za świadczenia edukacyjne powoduje ograniczenia dostępu do informacji, wiedzy i kształcenia ze względu na zasoby finansowe rodziców dziecka. Prowadzi to do nierówności w dostępie do tych dóbr.

Neoliberalna polityka oświatowa wzoruje się na zasadach funkcjonujących w ekonomii rynkowej. Frederick Hess i Chester Finn twierdzą, że podobnie jak w handlu „konkurencja może być mocnym bodźcem do poprawy pracy w szkole, a rodzice mogą być energicznym źródłem reformy” (Hess, Finn, 2004, s. 303, za: Potulicka, 2012, s. 5). Efektem takiego podejścia jest między innymi **prywatyzacja szkół**, „przekazanie szkół w ręce przedsiębiorców działających dla generowania zysków, tworzenie rynku oświatowego, wprowadzenie korporacyjnego systemu zarządzania, obniżenie nakładów na naukę i edukację, wprowadzenie «lokalnego zarządzania szkołami», «systemu rozliczania» za wyniki w stosunku do uczniów, nauczycieli i szkół, [...] **zasada autonomii została zastąpiona «zarządzaniem wiedzą»** – taka polityka prowadzi do podziału na edukację dla elit i szkolenie dla mas” (Potulicka, 2010a, s. 54–55). Mamy więc **edukację korporacyjną, szkołę korporacyjną**. Edukacja jest usługą, która ma służyć korporacjom. Coraz mniej popularne jest stanowisko UNESCO, że „edukacja stanowi dobro wspólne, które nie może podlegać zwykłej regulacji rynku” (Delors, 1996, s. 166).

Proces przeistaczania edukacji zinstytucjonalizowanej dla przedsiębiorczości trwa już od kilku dekad. Eugenia Potulicka w 1996 roku pisała o „oczyszczaniu ministerstw” z kompetentnych pedagogów i humanistów, ponieważ mogliby zaszkodzić efektywnemu zarządzaniu szkołą zgodnie z myślą neoliberalną⁹⁸. W przypadku edukacji liberalnej dla przedsiębiorczości warto powo-

się w tych samych budynkach, z tymi samymi nauczycielami, zmieni się tylko organ prowadzący szkołę”, MEN, 14 stycznia 2013, SIO na dzień 30 września 2012, <<http://wip.pl/komunikaty-men/sio--szkola-w-liczbach,157,317749,0,291127,0.html>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]. Oznacza to nic innego, jak **proces likwidacji szkół publicznych (bezpłatnych) i systematycznego ich przekształcania w szkoły niepubliczne (odpłatne!), jednocześnie podaje się za główną (jedyną) przyczynę tego typu zmian – niż demograficzny! A przecież jest to szansa na lepszej jakości edukację publiczną**, bo umożliwiającą bardziej komfortowe warunki pracy nauczyciela z mniejszą liczbą uczniów, które przekładają się **bezpośrednio na większe szanse tworzenia więzi i małych wspólnot lokalnych, lepsze szanse na monitoring postępów uczniów!**

⁹⁸ Edukacja dla przedsiębiorczości, według Davida Bridga, niewiele ma wspólnego z edukacją liberalną, a ukierunkowana jest na: (1) kształtowanie przedsiębiorczych jednostek, (2) tworzenie przedsiębiorczych organizacji, (3) rozwijanie głębszego rozumienia i doceniania przedsiębiorczości jako komponentu życia społecznego i ekonomicznego. E. Potulicka, za Charlesem Baileyem, przytacza argumenty przeciwko przedsiębiorczemu ukierunkowaniu w edukacji

łać się na Davida Bridge'a (1992), cytowanego przez E. Potulicką (1996). Jako jeden z pierwszych w Wielkiej Brytanii określił ideę przedsiębiorczości w edukacji: „osobowość przedsiębiorcza stanowi główny warunek wyborów osoby wykształconej liberalnie” (Bridge, 1992, za: Potulicka, 1996, s. 69), czyli jednostki, która przygotowuje się do efektywnego prowadzenia przedsiębiorstw przynoszących zysk. E. Potulicka słusznie już wtedy wskazywała na tendencje neoliberalne. Doświadczenia ostatnich dekad, reformy edukacji w Wielkiej Brytanii i w Polsce tylko to potwierdzają. W polityce oświatowej ceni się: zysk, przedsiębiorczość, konkurencyjność i rywalizację. W takim razie, jakiego rodzaju wolność jest gwarantowana? Wolność wyboru między efektywnym producentem a sprytnym konsumentem? Czy to jest wolność? Z całą pewnością nie. To neoliberalne stanowisko istotnie różni się od celu edukacji liberalnej, jakim jest wolność jednostki, wyswobodzenie jej od jakichkolwiek więzów⁹⁹.

O procesie urynkowania edukacji pisał Tadeusz Szkudlarek, że przebiega na dwóch etapach: pierwszy to oddzielenie szkoły od państwa (**deregulacja i decentralizacja zarządzania oświatą, jej prywatyzacja**) pod hasłem, z pozoru słusznym i powszechnie uznawanym, jakim jest odpolitycznienie edukacji, a drugi to upodabnianie szkoły do przedsiębiorstwa, wprowadzenie ekonomicznej racjonalności w zarządzaniu szkołą zgodnie z ideą podnoszenia jakości przez nasilenie konkurencyjności i redukcję kosztów (Lewartowska-Zychowicz, 2010 s. 261; Szkudlarek, 2002 s. 91). **Urynkowanie edukacji** przejawia się w nowych kryteriach oceny szkół i uczelni oraz w nowych podmiotach wystawiających owe opinie. Ranking najlepszych szkół pod względem średniej wyników zewnętrznych testów standaryzowanych oraz pod względem liczby chętnych w procesie rekrutacji dostępny jest opinii publicznej za pomocą mass mediów. „Zadaniem rankingów jest, po pierwsze,

(zob. więcej: E. Potulicka, *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1996, s. 68–76).

⁹⁹ O celach i istocie edukacji liberalnej pisała E. Potulicka, powołując się na brytyjskiego myśliciela – Charlesa Baileya (Ch. Bailey, *Beyond the present and particular: a theory of liberal education*, Routledge and Kegan Paul, London 1984, s. 20). Warto wymienić wyróżnione przez niego dyspozycje osobowościowe, które, zgodnie z ideą edukacji liberalnej, mają być rozwijane i kształtowane, a które jednocześnie są pomijane w edukacji neoliberalnej, nastawionej na kreowanie przyszłych przedsiębiorców, producentów i konsumentów, efektywnych, gospodarczych i przedsiębiorczych, zdolnych do rywalizacji i konkurencji. Zatem dla kontrastu warto wymienić osiem „dyspozycji osobowościowych jako kompetencji rozwijanych w procesie kształcenia według Ch. Baileya, na które ukierunkowana jest edukacja liberalna, a które pomija neoliberalizm: dyspozycje do uczestniczenia w działaniu, koncentrowania się, współpracy, umiejętnej organizacji czasu, materiału, myśli i działania, umiejętność rozumowania, wyobrażenia sobie możliwości, poszukiwania i starania się o zrozumienie. Zdaniem Ch. Baileya (1984), „dyspozycje osobowościowe stają się notami – czy prowadzą do czynów moralnych – tylko wtedy, kiedy kontekst czy motywacja działania sama służy cnotcie”, dlatego też przedsiębiorczość może być uznana za zaletę lub wartość, jeśli służy nie tylko jednostce, ale i społeczności (Ch. Bailey, dz. cyt., s. 20–29, cyt. za: E. Potulicka, *Nowa prawica...*, dz. cyt., s. 72–73).

sprawdzenie, na ile dana instytucja edukacyjna jest zdolna do «wyprodukcowania» kapitału ludzkiego w postaci wykwalifikowanego absolwenta (Welch 1997, s. 299–303), po drugie, jest to odzwierciedlenie marketingowych wysiłków szkoły, nakierowanych na pozyskanie nowych studentów konsumentów” (Dziemianowicz-Bąk, 2010, s. 17).

W globalnej sferze ekonomicznej ludzkie kompetencje, wiedza i umiejętności są określane jako „ludzki kapitał”, w który należy „inwestować” lub jako „zasoby, którymi należy «racjonalnie zarządzać»”. Ten sposób myślenia przeniósł się również na grunt edukacji. Tomasz Szkuclarek podaje dwa wymiary **ekonomizacji edukacji**. Pierwszy z nich odnosi się do **identyfikowania edukacji jako sprawczego czynnika rozwoju gospodarczego**. Drugi to **ekonomiczne zarządzanie edukacją**, tak jak przedsiębiorstwem usługowym (Szkuclarek, 2007). Edukacja ma więc być działaniem usługowym przynoszącym konkretne efekty, bo namacalne w postaci rozwoju rynku, sprzedaży towarów i świadczenia usług. Neoliberalne oddziaływania w obszarze polityki oświatowej charakteryzują się dążeniem do prywatyzacji całego systemu szkolnego i jego komercjalizacji.

Ideologia prywatyzacji w swoim najnowszym wydaniu wymierzona jest bezpośrednio w sferę publiczną oraz w te demokratyczne filozofie, które wytworzyły typową dla ostatniego stulecia rozważną równowagę między kapitalizmem a suwerennością ludu. Dla obywateli ma to fatalne skutki (Barber, 2008, s. 182).

Prywatyzacja i oferta szkół prywatnych – wybór rodziców (*parental choice*)

Według neoliberalnej koncepcji edukacji, o której pisze E. Potulicka, system oświatowy ma być kapitalistyczny, sprywatyzowany¹⁰⁰, ponieważ ro-

¹⁰⁰ Szczegółowy raport na temat stanu szkolnictwa w Polsce, między innymi szkół publicznych i niepublicznych, zawiera publikacja GUS Departamentu Badań Społecznych i Warunków Życia; Urząd Statystyczny w Gdańsku, zespół redakcyjny Wydziału Statystyki Edukacji i Kultury pod kierownictwem Piotra Łysonia, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, ZWS, Warszawa 2012. W publikacji zawarte są dane o szkołach według stanu w pierwszym miesiącu roku szkolnego 2011/2012 (30 września 2011 r.). Publikacja jest dostępna na: <http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]. Od 1989 r. „Udział sektora prywatnego w liczbie prowadzonych szkół podstawowych systematycznie rośnie (w roku szkolny 2011/12 w stosunku do roku poprzedniego wzrost ten wyniósł 0,9 pkt proc.). Pozostałe szkoły prowadzone były przez jednostki administracji centralnej (rządowej), tj. 0,3%, w których kształciło się 0,2% uczniów” (tamże, s. 63). „Udział gimnazjów prowadzonych przez jednostki sektora prywatnego w ogólnej liczbie gimnazjów był wyższy o 3 pkt. proc niż w przypadku szkół podstawowych (w miastach był wyższy o 6 pkt. proc., na wsi niższy o 2,3 pkt. proc.)” (tamże, s. 66). Ponadto wskazuje się na stopniowy spadek liczby szkół ponadgimnazjalnych (zwłaszcza liceów profilowanych, na rok szkolny 2011/2012 o 14,9% stosunku do poprzedniego roku szkolnego), ich stopniową likwidację

dzice, a nie państwo i urzędnicy mają prawo kontrolować: treści, program procesu nauczania, system wartości, w jakim ich dzieci będą wychowywane i nauczone. Ta kontrola, według neoliberalistów, będzie możliwa wtedy, gdy rodzice będą mogli wybrać dla swojego dziecka odpowiednią szkołę. Możliwość decydowania o edukacji, czyli wybrania konkretnej szkoły ma zagwarantować sukces szkolny i zawodowy oraz osiągnięcie odpowiedniego prestiżu społecznego. Należy się jednak w tym miejscu poważnie zastanowić nad doбором **kryteriów w procesie decydowania** się rodziców na daną szkołę. Ranking najlepszych szkół na podstawie wyników zewnętrznych testów nauczania jest jednym z najchętniej stosowanych kryteriów obok informacji o tym, kto posyła swoje dzieci, czyli jaka warstwa społeczna jest reprezentatywna dla danej szkoły, a także jakość zaplecza materialnego i organizacyjnego szkoły. Są to kryteria zdecydowanie bardziej materialno-ekonomiczne niż humanistyczno-naukowe. Okazuje się, że program nauczania i system wartości promowany przez wyselekcjonowaną instytucję oświatową nie jest najważniejszym kryterium wyboru. Najlepiej zareklamowany towar edukacyjny jest głównym bodźcem wyboru konkretnej szkoły. To media, a nie profesjonaliści ukierunkowują proces decyzyjny rodziców. Liczy się ranking szkół¹⁰¹, w którym tylko testy są brane pod uwagę, a pomija się badanie ogólnego rozwoju uczniów innymi niż testowe metodami, nie bada się również wartości dodanej w postępach uczniów od momentu rozpoczęcia nauki do jej zakończenia.

Zapewnienie odpowiedniego środowiska społecznego, czyli towarzystwa dzieci z zamożnych elit społecznych, politycznych bądź kulturalnych (czytaj

(tamże, s. 68). Rozkład szkolnictwa publicznego i niepublicznego jest następujący: „największą część stanowiły szkoły publiczne (83,0% liceów ogólnokształcących i 98,9% uzupełniających liceów ogólnokształcących), do których łącznie uczęszczało 96,2% uczniów danej zbiorowości. Pozostałe szkoły (z wyjątkiem 1 niepublicznej) były szkołami niepublicznymi o uprawnieniach szkół publicznych” (tamże, s. 77). „W grupie liceów dla dorosłych dominowały szkoły niepubliczne (76,1%), chociaż 99,9% z nich posiadało uprawnienia szkół publicznych” (tamże, s. 78). „Liczba szkół policealnych spadła w stosunku do roku poprzedniego – z 2 941 do 2 830 placówek (o 3,8%). Udział organów prowadzących szkoły policealne rozkłada się inaczej niż w przypadku szkół niższego szczebla. Przeważająca grupa placówek (75,7%) zarządzana była przez podmioty z sektora prywatnego. Podmioty sektora publicznego prowadziły 24,3% szkół policealnych” (tamże, s. 84). „W roku szkolnym 2011/2012 pracowało 479,5 tys. nauczycieli we wszystkich typach szkół i placówek wychowania przedszkolnego, co stanowiło spadek liczby nauczycieli o 1,4% w stosunku do roku poprzedniego. Obecnie sektor publiczny zatrudnia 90,7% wszystkich nauczycieli, z czego najwięcej w placówkach pozostających w gestii gmin (65,6% wszystkich zatrudnionych). W sektorze prywatnym funkcjonuje 9,3% wszystkich etatów nauczycielskich (w roku poprzednim 8,4%)” (tamże, s. 119).

¹⁰¹ Na przykład: Marek Kozubal przedstawia ranking najlepszych szkół: „W pierwszej piątce – tak samo jak od kilku lat – znalazły się tylko szkoły społeczne i prywatne” (M. Kozubal, *Prywatne szkoły najlepsze*, „Rzeczpospolita” z 14.06.2012, <<http://www.rp.pl/artukul/891804.html>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

kultury popularnej) gwarantuje prestiż i poprzez kontakty z wpływowymi osobami obiecuje sukces na rynku pracy. Natomiast w zdecydowanie dalszej kolejności porównuje się program szkolny oraz zasady systemu wychowawczego szkół. Przywołuje się jednocześnie niepoparte praktyką wartości pluralizmu i tolerancji, które mają tłumaczyć sensowność sprywatyzowania wszystkich szkół.

Wybór rodziców a wartości promowane w szkole

Czy rodzice, którzy zainteresowani są wartościami promowanymi w szkole, są zadowoleni z oddziaływań środowiska szkolnego? Czy może zastanawiają się, czy to, co wiedzieli o szkole, nadal jest aktualne i czy wpływy wywierane na ich dzieci są zgodne z ich oczekiwaniami? Zapewne zdecydowana mniejszość z nich, którzy chcą mieć większe rozeznanie o obecnym stanie polityki oświatowej, przegląda oficjalne dokumenty świadczące o polityce i misji szkoły. Ci rodzice, którzy zwracają uwagę na spójność praktyki szkolnej z deklaracjami zawartymi w dokumentach oświatowych czy też w prospektach informujących o filozofii danej szkoły, stanowią zbyt małą grupę, by wspólnie wyegzekwować edukacyjne obietnice. Pojedynczy rodzice mają niezwykle trudne zadanie, co nie znaczy, że niemożliwe. Trzeba być bardzo zdeterminowanym oraz wyposażonym w odwagę i dyplomatyczne umiejętności komunikowania i prowadzenia dialogu, argumentacji własnych racji oraz wysłuchania racji innych, a także zdolności negocjacji i podjęcia decyzji, które nie zagrożą prawom żadnej ze stron ani nie dopuszczą do utraty poczucia własnej godności z powodu braku szacunku i tolerancji.

Jak donosi Andrew Marfleet, „wydaje się, że rodzice w Anglii mają «prawo wiedzieć». Informuje się ich w Karcie Praw Rodzica, że «każda szkoła jest zobowiązana opublikować każdego roku dane o osiągnięciach swoich uczniów i oferty edukacyjnej» (Department for Education, 1994, s. 7). W prospekcie musi znajdować się statystyka osiągnięć w nauce, frekwencje oraz dalsze losy edukacyjne absolwentów szkoły. Ponadto, co ważniejsze, powinny zostać wyjaśnione «cele i wartości promowane przez daną szkołę oraz jej podejście do procesu nauczania, jak i to w jaki sposób szkoła zapewnia uczniom rozwój moralny i duchowy»” (Marfleet, 1996, s. 155). Jest to nowelizacja z 1992 roku ustawy Departamentu Edukacji Wielkiej Brytanii z 1980 roku o prawie dostępu do szkolnych prospektów wszystkich zainteresowanych. Wniosła ona zmianę odnośnie umieszczania informacji o wartościach i etosie szkoły. A. Marfleet podkreśla, że wprowadzenie tych uzupełnień nie było inicjowane przez politykę rządu, lecz przez osoby, w tym duchowne, którym zależało bardziej na wprowadzeniu pluralizmu aksjologicznego do

szkół niż na wzmacnianiu tradycyjnych wartości lub powrocie do tych najbardziej podstawowych. W 1993 roku w National Curriculum Council (NCC) odbyła się dyskusja o wartościach absolutnych i różnorodności wartości, zakończona pozwoleniem na wprowadzenie różnych sposobów myślenia o przekonaniach i etyce. Wcześniejsza próba wprowadzenia przez Johna Pattenę do programu kształcenia różnorodności w sferze wartości została zakończona fiaskiem (1956). Jak zauważa A. Marfleet, kolejne obwieszczenia w zakresie polityki oświatowej obecnej w szkołach edukacji religijnej i wspólnotowej (Religious Education and Collective Worship) wskazują na tendencję do uniformizmu w sferze wartości, ale pod przewodnictwem chrześcijańskich wartości (Marfleet, 1996, s. 156). Dominacja zasadniczo chrześcijańskiego podejścia w ustanowieniu uniwersalnych wartości w edukacji przypominała wydarzenia z 1994 roku, kiedy ustanowiono oficjalną bazę wartości dla wszystkich szkół oraz uznano, że szkoły wyznaniowe (*denominational schools*) mogą mieć odmienny etos. Jest to w miarę jasna sytuacja dla rodziców, którzy mogą wybierać z ofert różnych szkół taką, która jest spójna z ich systemem wartości.

Czy współcześni rodzice mogą doświadczać wolnego i świadomego wyboru szkoły dla swojego dziecka? Czy podobnie jak w Wielkiej Brytanii mają dostęp do informacji o ofercie programowej i etosie szkoły? Z badań przeprowadzonych przez A. Marfleeta w Wielkiej Brytanii wynika, że większość rodziców dla swojego dziecka wybierała szkołę podstawową, która znajdowała się najbliżej ich miejsca zamieszkania, szczególnie jeśli szkoła wyznaniowa była znacznie oddalona. Niektórzy kierowali się wyborem szkoły ze względu na jej ofertę zaspokajającą między innymi potrzebę większej dyscypliny, metody uczenia czytania lub z powodu bardziej odpowiedniego nauczyciela edukacji religijnej (RE). Zdecydowana mniejszość rodziców wybierała szkołę podstawową bardziej oddaloną od miejsca zamieszkania, z wyjątkiem tych, którzy dysponowali zasobami finansowymi pozwalającymi zapłacić za prywatną szkołę. Większość rodziców nie czuła się przygotowana do niekonwencjonalnych rozwiązań wyboru szkoły podstawowej poza najbliższym sąsiedztwem. Większa gotowość wyboru szkoły w dalszej okolicy charakteryzowała rodziców z obszarów bardziej zurbanizowanych, gdzie przeważająca liczba szkół średnich znajdowała się w rozsądnym oddaleniu. Wniosek z badań jest taki, że **bliskość szkoły lub jej lokalizacja, oferta programowa, wyniki egzaminów** oraz liczba i jakość osiągnięć edukacyjnych (*performance issues*) to istotne czynniki wyboru szkoły.

Dobra dyscyplina jest wciąż znaczącym wskaźnikiem wyboru szkoły przez część rodziców. A to jak bardzo dziecko chce iść do danej szkoły, ma wpływ na większość decyzji (Marfleet, 1996, s. 163).

Badania przeprowadzone przez A. West, na które powołuje się również A. Marfleet, wskazują pewne znaczące i ciekawe różnice pomiędzy rodzicami z różnym socjalnym, etnicznym i religijnym położeniem, którzy wybierali szkoły średnie dla swojego dziecka. Ponadto A. West (1994) sugeruje, że rodzice w swoich wyborach coraz częściej zwracają większą uwagę na prezentację szkoły w oficjalnych dokumentach, rezultaty szkolnych egzaminów w porównaniu do innych szkół oraz informacje o szkole odnośnie między innymi miłej atmosfery lub przedstawionego etosu szkoły. Rodzice kierują się nie tylko prospektami informującymi i przedstawiającymi szkołę, lecz również dokumentami i informacjami oświatowymi, które pojawiają się w szkole do publicznej wiadomości. Zawierają one ważne dla rodziców kwestie na temat zachowania i **dyscypliny, międzykulturowej edukacji** oraz **równych możliwości** dla wszystkich uczniów w procesie kształcenia (West, 1994, za: Marfleet, 1996, s. 164).

Oferty szkół tworzą specyficzny rynek – **rynek edukacyjny**. Przyjmując racjonalność rynkową, właściciele niepublicznych szkół, stowarzyszenia lub osoby zarządzające daną szkołą naturalnie, bo zgodnie z logiką rynkową dążą do pozyskania jak najlepszych klientów usług edukacyjnych, czyli rodziców, którzy są w stanie zapłacić wysokie czesne i jednocześnie mają naturalnie uzdolnione dzieci lub też już na starcie edukacyjnym bogato wyposażone pod kątem kulturowym i społecznym. Rodzice wybierają, ale też szkoły wybierają – tych najzdolniejszych i najlepiej rokujących (nic więc dziwnego, że w rankingach niepubliczne szkoły osiągają lepsze miejsca niż szkoły publiczne, zwłaszcza te z oddziałami integracyjnymi dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej). Zatem, aby „edukacyjny biznes” mógł się rozwijać, „przedsiębiorcy edukacyjni” dbają o reklamę (czyli ofertę edukacyjną szkoły) oraz publiczne uznanie danej szkoły (wysokie miejsce w rankingu). Szkoły chcąc pozyskać klientów swoich usług, nie mogą dalej podtrzymywać wartości, które różnią się znacznie od tych, w których dziecko jest wychowywane. Taka praktyka w polityce oświatowej, a raczej w biznesie oświatowym jest powszechnie akceptowana i uznana za naturalną. Jednakże przyjęcie wolnorynkowego podejścia w naborze do szkół warunkuje, że

[...] w pluralistycznym społeczeństwie będą dostarczane różnorodne oferty edukacyjne różnych szkół, które nie tylko będą różnić się innym programem nauczania, ale także inną kulturą lub innymi ideologicznymi wartościami. [...], a taka sytuacja nie sprzyja idei **wspólnej szkoły**, w której między innymi dba się o okazywanie równego szacunku dla różnorodności kulturowych wartości i promuje tolerancję oraz zrozumienie (Hargreaves, 1994, za: Halstead, 1996, s. 7-8).

Bowiem jakie w tej sytuacji są szanse i możliwości dla edukacji etycznej? Jak realizować jej cele, które polegają na uwrażliwianiu dzieci i młodzieży na to, co łączy, a nie dzieli, na wspólne sprawy i wartości? Jak wobec tego kształ-

tować umiejętność deliberacji, demokratycznego dialogu, jak stymulować proces poznawania, rozumienia oraz tolerowania odmienności kulturowych i religijnych, jeśli już na starcie edukacyjnym młodego człowieka tworzy się „getta” edukacyjne? Innymi słowy, jeśli **kategorie rynkowe** na dobre zostaną wprowadzone do polityki oświatowej wielu krajów, to oferta szkół o różnorodnych programach, odmiennych wartościach i podstawach ideologicznych, bez ustalenia minimum wspólnych przekonań i wartości, może zdecydowanie częściej rodzić **brak zrozumienia** dla osób o odmiennym kulturowo systemie wartości. Może to powodować konflikty i jeszcze większą **nietolerancję**. Z jednej strony **wolny wybór rodziców** decydujących się na ofertę wybranej przez nich szkoły promującej wartości zgodne z ich przekonaniami¹⁰² może być postrzegany jako warunek pełni swobód obywatela demokratycznego państwa. Z drugiej jednak strony, kształcenie i wychowanie w oddzieleniu od innych, odmiennych ideologicznie społeczności, brak codziennych kontaktów z przedstawicielami innych kultur czy nawet klas społecznych, a przede wszystkim brak codziennej praktyki współżycia w atmosferze tolerancji i poszanowania odmienności od najmłodszych lat nie rokuje pozytywnie dla życia publicznego w pokoju lokalnym i globalnym, w demokratycznej wspólnocie ludzi. W dziedzinie edukacji „prywatne wybory”, dokonywane przez rodziców i ich dzieci jako „konsumentów usług edukacyjnych, zsumowane razem dają w rezultacie elitarne i bardzo podzielone społeczeństwo” (Barber, 2008, s. 203). Dzieje się tak też dlatego, że „sytuacja tych, którym się najgorzej wiedzie, jeszcze się pogarsza, w miarę jak bogaci wycofują się coraz bardziej z sektora publicznego” (Barber, 2008, s. 203) i zamykają się w enklawach obramowanych osiedli lub posesji pod nadzorem firm monitorujących ich bezpieczeństwo i zabezpieczających własność prywatną oraz wykupują dla swych dzieci czas i miejsce świadczenia wysokiej jakości usług edukacyjnych wraz ze stosownym doborem towarzystwa. Wybór rodziców okazuje się ważnym mechanizmem prowadzącym do prywatyzacji szkół, a tym samym do pogłębiania się nierówności społecznych.

Według zwolenników ekonomicznej teorii publicznego wyboru, jak podaje E. Potulicka, omawiając funkcjonowanie amerykańskich szkół czarterowych, „wybór rodzaju edukacji i szkoły dla dziecka oraz jej kontrola jest podstawowym prawem rodziców. [...] Wybór rodziców to nie tylko mechanizm

¹⁰² Założono, że „Państwo przy wykonywaniu przejętego przez siebie zadania w obszarze wychowania i oświaty musi respektować prawo rodziców, by wychowanie i oświata miały kształt zgodny z ich własnymi przekonaniami religijnymi i światopoglądowymi” (Europejska Konwencja Praw Człowieka, protokół z dnia 20 marca 1952 r. art. 2, s. 116). W. Brezinka stwierdza, że „przepis ten gwarantuje rodzicom, iż oni sami mogą ustalić, by wychowanie i oświata odpowiadały ich własnym przekonaniom. Z gwarancji tej jednak nie da się wyprowadzić obowiązku państwa do zapewnienia wychowania, którego życzą sobie rodzice, poprzez zorganizowanie publicznych szkół o określonych cechach religijnych czy też światopoglądowych (W. Brezinka, dz. cyt., s. 208).

popierania voucherów i szkół czarterowych, ale też wartość sama w sobie” (Gill, Timpane, Brewer, 2001, s. 17, za: Potulicka, 2012 s. 5). Pogląd M.N. Rothbarda jest przykładem neoliberalnej interpretacji praw rodziców i ich dzieci, którym podpierają się zwolennicy prywatyzacji systemu oświaty, zwłaszcza ci, którzy postrzegają istotną rolę rodziców w prywatyzacji szkół.

Obecny stan praw osób nieletnich jest w Stanach Zjednoczonych niemal przeciwieństwem modelu libertariańskiego. W obecnej sytuacji zarówno **prawa rodziców**, jak i **dzieci** są systematycznie łamane przez państwo (Rothbard, 2010, s. 199–209).

Powodem zakwestionowania praw rodzicielskich mogą być takie sytuacje o niejasnej interpretacji, jak: „niewłaściwe żywienie dziecka, nieodpowiednie schronienie, niewystarczająca opieka medyczna i edukacja, a także pozbawienie dziecka właściwego środowiska, nie zapewnianie mu optymalnego rozwoju, czy niedziałania w najlepszym interesie dziecka” (Rothbard, 2010, s. 200). Natomiast „od początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych obowiązek szkolny zmusza dzieci do uczęszczania do szkół publicznych lub prywatnych, oficjalnie zatwierdzonych przez państwo [...], a zakaz podejmowania pracy i zarabiania na życie przez rzekomo humanitarne prawa oraz więzienie młodocianych za zachowania, które nie były atakami agresji na ciele lub na własności, ale odnosiły się do niemoralnych i krnąbrnych zachowań” to według M. Rothbarda jeszcze jeden dowód łamania praw dzieci (Rothbard, 2010, s. 202).

Forsowanie procesu prywatyzacji szkół jest również tłumaczone pozytywną teorią publicznego wyboru, która „wyjaśnia dlaczego niektóre decyzje są podejmowane kolektywnie, a niektóre prywatnie oraz jakie zasoby i inne ograniczenia instytucjonalne wpływają na osiągnięcia w podejmowaniu decyzji. Normatywna teoria publicznego wyboru pyta, czy rezultaty takich decyzji są optymalne w sensie społecznym, czy też inny zestaw zasad będzie generował rezultaty bardziej korzystne” (Wang, Walberg, 2001, s. 7, za: Potulicka, 2012, s. 5). Zdaniem neoliberalów to rodzice mają prawo wolnego wyboru szkoły dla swojego dziecka wraz z programem kształcenia zawartym w jej ofercie i ten rodzaj decyzji nie może być podejmowany zbiorowo, lecz powinien być rozpatrywany indywidualnie. Jest to istotny argument za prywatyzacją szkół. Należy przyznać, że wolny wybór jednostki, w tym wypadku rodziców, edukacji własnego dziecka jest sam w sobie wartością. Jednakże w sytuacji, gdy ów wolny wybór jest ograniczony możliwościami finansowymi rodziców i w związku z tym jest możliwy tylko dla zdecydowanej mniejszej części społeczeństwa, a tak właśnie jest, wówczas wolny wybór i prawo dostępu są formalnie zagwarantowane, lecz już skorzystanie z tego prawa jest przywilejem nielicznych. Pewnym rozwiązaniem tej zakamuflowanej nierówności w dostępie do edukacji jest całkowicie publiczna i nieodpłatna

edukacja opierająca się na wspólnych podstawach programu nauczania oraz podstawach aksjologicznych i jednocześnie pluralistyczna pod względem ofert szkół, rozszerzonych w zakresie autorskich programów nauczania, jak i ważnych wartości (kulturowych, etnicznych, religijnych) dla danych grup społecznych. Warunkiem jest spójność tej rozszerzonej oferty szkół ze wspólną dla wszystkich szkół podstawą programową i aksjologiczną. Takie ogólne założenia systemu oświatowego muszą być dopracowane w szczegółach. Jednym z nich jest kwestia położenia szkoły blisko miejsca zamieszkania. Sensowną propozycją jest utworzenie sieci małych szkół ze zróżnicowaną ofertą programową. Dobrym przykładem sprawnie działającego publicznego i nieodpłatnego systemu kształcenia jest fiński system oświatowy¹⁰³.

Zagrożenia – komercjalizacja edukacji na wszystkich poziomach kształcenia od przedszkola po uniwersytety

Coraz częściej potwierdza się reguła, że tylko ci, którzy zapłacą za usługę edukacyjną, mogą spodziewać się lepszych efektów w nauce swoich dzieci, a następnie w zdobyciu dobrze płatnej pracy.

Im większa jest rola wykształcenia w awansie zawodowym, tym większe jest niebezpieczeństwo pogłębiania się nierówności przy braku wyrównawczej polityki edukacyjnej (Potulicka, 2010c, s. 328).

Współczesny, po części sprywatyzowany, a po części publiczny, system edukacji w swych założeniach nie bierze pod uwagę wielu potrzeb społecznych, nie dba o równość i spójność społeczną. Nie ma też wspólnego systemu

¹⁰³ Egalitaryzm, jako kluczowy czynnik charakteryzujący fińską oświatę, nie tylko w teorii polityki oświatowej, ale przede wszystkim w praktyce społecznej jest rozumiany jako równość wszystkich obywateli, czyli „równość szans, w tym edukacyjnych, równe traktowanie pod względem ekonomicznym, bez względu na status społeczny, pochodzenie, płeć czy miejsce zamieszkania” (A. Puliński, *Egalitaryzm jako czynnik sukcesu oświatowego Finlandii*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowska (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 228). Z punktu widzenia problemu egalitaryzmu i jakości efektów kształcenia istotne są takie elementy fińskiego systemu oświaty, jak: zasada równego dostępu do wiedzy i wykształcenia, równość pojmowana jest jako zdobycie przez każdego ucznia jednakowego wykształcenia i umiejętności, bezpłatna szkoła podstawowa (rozszerzona) trwająca dziewięć lat i szkoła średnia, z tą różnicą, że na poziomie szkoły średniej wprowadzony jest obowiązek opłaty za podręczniki szkolne oraz zasada intensywnego współzawodnictwa o najlepszych uczniów pomiędzy szkołami średnimi na terenie całego kraju, obowiązkowa rejonizacja na poziomie szkoły podstawowej, w której nie występuje żaden rodzaj rywalizacji, zanikoma jest odsetek szkół prywatnych, zbliżony poziom nauczania bez względu na miejsce zamieszkania (wieś/miasto), kładzie się nacisk na czytelnictwo i rozumienie oraz system wyrównawczy w szkołach. Dominuje protestantyzm, wartością jest praca i edukacja (A. Puliński, dz. cyt., s. 239). Efektem tak zorganizowanego społeczeństwa jest wysokiej jakości szkolnictwo.

wartości. Edukacja traktowana jako towar dzieli społeczeństwo, selekcjonuje dzieci i młodzież według szkół, jakie skończyli i jakości wykształcenia, jaką te szkoły im zapewniły. W rezultacie pozwala to na zdobycie dobrze płatnej pracy.

Demokratyczna kontrola nad tym, co się dzieje w szkolnictwie, zostaje drastycznie osłabiona (Potulicka, 2010c, s. 329).

Nowomowa neoliberalistów zmusza do opaczego rozumienia pojęcia „demokracja”, a efekty własnych działań, prowadzące do wielkiej katastrofy i samozniszczenia ludzkości, przypisują demokracji. Można powiedzieć, że Rancière, na którego powołuje się E. Potulicka, że istnieje nienawiść neoliberalizmu do demokracji (Rancière, 2008, za: Potulicka, 2010c, s. 329). Nie ma demokracji tam, gdzie nie ma dialogu pomiędzy odmiennymi światopoglądowo grupami społecznymi. A tego dialogu we współczesnym świecie brak, gdyż wszystko jest zagłuszane wolnorynkowym i korporacyjnym głosem. „Homo politicus został zredukowany do homo oeconomicus” (Potulicka, 2010c, s. 330). Nastąpiło **drastyczne zubożenie sfery publicznej**, widoczne na pierwszy rzut oka, kiedy porównujemy budynki szkół prywatnych, społecznych czy publicznych wraz z ich wyposażeniem. Zubożało jednak coś bardziej istotnego – myślenie o demokracji i o dobru społeczeństwa, spadek ilościowy, jak i jakościowy w zaangażowaniu ludzi na rzecz wspólnego publicznego interesu, jakim jest między innymi rozwój kultury i edukacji, dostęp do sztuki, wiedzy i nauki równy dla wszystkich obywateli, wreszcie maksymalny rozwój nie tylko jednostek, ale całego społeczeństwa. Neoliberalizm oddala społeczeństwo od demokracji (MacIvan, 2009, s. 278). Potulicka określa ten proces jako odpodmiotowanie społeczeństwa obywatelskiego i przyjęcie zniekształconego, odmiennego niż dotychczas jego rozumienia.

Jest to społeczeństwo utkane ze stosunków opartych na umowie. Istotą politycznego projektu społeczeństwa obywatelskiego w korporacjonizmie jest powszechna kontraktualizacja stosunków społecznych (Potulicka, 2010c, s. 330).

Ten sposób nawiązywania relacji dotyczy również stosunku pomiędzy nauczycielem a uczniem, rodzicem a nauczycielem oraz pomiędzy samymi nauczycielami i dyrekcją szkoły.

Prywatyzacja to coś więcej niż ideologia gospodarcza. Działa wespół z etosem infantylizmu, aprobując i wzmacniając narcyzm, osobiste upodobania i infantylność. Błędnie interpretując swobodę, wypacza nasze pojmowanie obywatelskiej wolności i obywatelstwa, ignorując, a niekiedy podkopując sam sens dobra publicznego (Barber, 2008, s. 197).

Im większe będą różnice religijno-swiatopoglądowe i moralne w naszym pluralistycznym co do wartości społeczeństwie, im intensywniej będzie postępować indywidualizm obywateli, tym ważniejsze stają się szkoły publiczne jako

miejsca pielęgnowania wspólnych dóbr przewodnich oraz ich przekazania następnemu pokoleniu (Brezinka, 2007, s. 229).

Niepokojącym zjawiskom związanym z **komercjalizacją edukacji** poświęcona była konferencja zorganizowana 31 maja 2010 roku w gmachu Sejmu przez Ośrodek Myśli Społecznej im. F. Lassalle'a we współpracy z tygodnikiem „Głos Nauczycielski” oraz posłem Markiem Balickim.

Na placówkach oświatowych wymusza się działania podporządkowane zachowaniu racjonalności ekonomicznej (pozyskiwanie uczniów – klientów, konkurencja między placówkami, zbilansowanie budżetu etc.). Społeczne funkcje edukacji (wyrównywanie szans, inkluzja społeczna) schodzą na dalszy plan (Syska, 2010, s. 8).

Tomasz Szkuclarek (2007) pisze o zjawisku kolonizacji dyskursu. Twierdzi, że im niżej wprowadzane odpłatności, tym bardziej znaczące ograniczenie i tym poważniejsze jego konsekwencje w postaci pogłębiania się nierówności społecznych¹⁰⁴. Agnieszka Dziemianowicz-Bąk dowodzi, że procesy komercjalizacji nie służą emancypacji z kilku powodów:

1) komercjalizacja ogranicza dostęp do edukacji¹⁰⁵ – wprowadzenie odpłatności za edukację; „zabiegi tzw. prywatyzowania odpowiedzialności – przenoszenia odpowiedzialności za edukację na rodziców, organizacje pozarządowe, a także na samorządy, poprzez likwidowanie czy nieotwieranie publicznych placówek i wspieranie placówek prywatnych, do których dostęp warunkowany jest stanem zamożności” (Dziemianowicz-Bąk, 2010, s. 15),

2) komercjalizacja ogranicza i powoduje selektywny dobór treści nauczania w wyniku ścisłego powiązania edukacji z rynkiem,

3) komercjalizacja sprzyja konsumpcyjnemu nastawieniu wobec wiedzy i edukacji (Dziemianowicz-Bąk, 2010, s. 15–18).

Komercjalizacja edukacji zatem, jako zwrot przeciwko interesowi emancypacyjnemu, przeciwko emancypacyjnemu potencjałowi edukacji, w pełni wpisuje się w strategię polityki neoliberalnej (Dziemianowicz-Bąk, 2010, s. 16, 18).

Komercjalizacja edukacji obejmuje coraz silniej cały system oświaty – od przedszkoli¹⁰⁶ po uniwersytety. Jest to z jednej strony wprowadzanie odpłat-

¹⁰⁴ Por. OECD: *Doing better for children*, OECD, 2009.

¹⁰⁵ Por. także; zob. także: J.J. Rodger, *From a welfare state to a welfare society: the changing context of social policy in a postmodern era*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, London 2000.

¹⁰⁶ W roku 2012/2013 do polskich przedszkoli uczęszcza o ponad 36% mniej dzieci w wieku trzech lat niż w: Wielkiej Brytanii, Belgii, Francji czy Norwegii (Raport OECD „Education at a Glance 2012”). Planuje się zwiększenie dotacji do 100%. Obecnie: „Dotacje dla niepublicznych przedszkoli przysługują na każdego ucznia w wysokości nie niższej niż 75% ustalonych w budżecie danej gminy wydatków bieżących ponoszonych w przedszkolach publicznych w przeliczeniu na jednego ucznia”. Zasady dotowania niepublicznych przedszkoli z budżetów samorządów gminnych regulowane są przepisami art. 90 ust. 1-1a, ust. 2b-2c oraz ust. 3c i 3d ustawy z 7.09.1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm. – dalej: SysOśwU). Ta kwestia rodzi wiele kontrowersji. Zob. także: B. Śliwowski, *Edukacja pod prąd*, Impuls, Kraków 2008.

ności za edukację, a z drugiej próba socjalizacji do społeczeństwa wolnego rynku. Jednym z takich przykładów, oprócz wprowadzenia do programu nauczania zagadnień ekonomicznych i wiedzy o przedsiębiorczości, jest działalność różnych pozaszkolnych instytucji, między innymi Ekonomicznego Uniwersytetu Dziecięcego (EUD) oraz Akademii Młodego Ekonomisty (AME). Na pytanie badaczy EUD, dlaczego warto uczyć się ekonomii, uczniowie odpowiedzieli między innymi, że „**ekonomiści umieją gospodarować pieniędzmi tak, by nie pracować, ale zarabiać**”¹⁰⁷. Czy jest więc tak, że ekonomia lansuje wartości dalekie od, na przykład, pracowitości i uczciwości? Jaka za tym stoi etyka? **Etyka sprytu, kombinatorstwa i hochsztaplerstwa?** Jeśli zysk osiągany jest przede wszystkim na drodze spekulacji walutami, a nie produkcją towarów, świadczeniem usług, własną pracą, to ma to ujemne konsekwencje etyczne, na przykład brak szacunku dla pracy, a wręcz gardzenie nią i ludźmi, którzy pracują.

Marek Kwiek pisze o zmianach instytucjonalnych i roli europejskich uniwersytetów w perspektywie zarządzania i finansowania, które zmierzają do stworzenia **uniwersytetu przedsiębiorczego**, gdzie na pierwszym planie akcentuje się administracyjny i kierowniczy jego wymiar, pozostawiając w znacznie dalszej perspektywie kwestie badań naukowych oraz jakości kształcenia. W jego opinii „wielokrotnie prezentowane przez Komisję Europejską przekonanie o potrzebie przeprowadzenia radykalnych reform europejskich uniwersytetów pozostaje w dużej mierze właśnie (ideologicznym) przekonaniem” (Kwiek, 2011, s. 215). Ponadto M. Kwiek zwraca uwagę na postulaty wysyłane pod adresem szkolnictwa wyższego. Cytuje: „Unia Europejska potrzebuje dzisiaj «zdrowego i kwitnącego świata uniwersyteckiego»; potrzebuje więcej «doskonałości» (excellence) na uniwersytetach. Jednak aktualnie, o ile sytuacja badań naukowych «budzi zmartwienie», o tyle sytuacja uniwersytetów jest «zła», ponieważ nie są one konkurencyjne globalnie [...], chociaż powstają na nich publikacje naukowe najwyższej jakości” (Kwiek, 2011, s. 215). „Od początku nowego stulecia coraz mocniejsza jest w dokumentach Komisji perspektywa ekonomiczna, a nie akademicka czy społeczna, a teza o nieadekwatności dzisiejszych uniwersytetów wobec wyzwań, przed jakimi staje Unia Europejska, jest w wielu miejscach silnie formułowana. Uni-

¹⁰⁷ Oczywiście pojawiły się również inne odpowiedzi badanych uczniów, bardziej korzystne, m.in.: „dzięki nauce ekonomii można rozumieć pewne pojęcia i dowiedzieć się czegoś o gospodarce, zrozumieć panujące w gospodarce zasady i wykorzystać wiedzę w praktyce, rozumieć kryzys gospodarczy, a także jego skutki oraz można świadomie oglądać wiadomości i być świadomym obywatelem” (Raport z badań EUD: Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej uczniów klas 5 i 6 szkoły podstawowej, <<http://www.uniwersytet-dzieciocy.pl/files/document/a099d4c6ed6530c317557411ba24ba241347633268.pdf>>; zob. także: <<http://www.uniwersytet-dzieciocy.pl>>; <<http://www.gimiversity.pl/>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

wersytety europejskie w ujęciu Komisji dysponują «olbrzymim potencjałem», ale niestety potencjał ten «nie został w pełni zaprzężony do efektywnej pracy na rzecz szybszego wzrostu gospodarczego i większej liczby miejsc pracy w Europie» (Kwiek, 2013, s. 215). Wspomniany filozof przeprowadził analizę polityki oświatowej jedenastu europejskich uniwersytetów, która potwierdziła ich wysoką komercyjną orientację.

Sławomir Broniarz, prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, pisze o zagrożeniach wynikających z polityki edukacyjnej:

Od ponad 20 lat Związek Nauczycielstwa Polskiego stara się przeciwdziałać zjawisku komercjalizacji i prywatyzacji edukacji, wychodząc z założenia, że publiczna oświata finansowana z budżetu państwa jest jedynym systemem gwarantującym równy dostęp do kształcenia. Dlatego sprzeciwiamy się wszelkim antyegalitarnym kierunkom rozwoju polskiego systemu edukacji i nadawaniu komercjalizacji elementu wiodącego w polityce edukacyjnej państwa, co niestety ma miejsce obecnie. Taką tendencję można zaobserwować w wielu opracowaniach i materiałach rządu oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. Znajdujemy w nich takie terminy jak „rynek usług edukacyjnych”, „odbiorca usług”, „klient”, „rentowność”, „konkurencja”, „marketing edukacyjny”, „ranking szkół”¹⁰⁸. Pojęcia zaczerpnięte ze słownika ekonomistów w dużej mierze ilustrują priorytetowe kierunki polityki edukacyjnej [...]. Dla przykładu, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zamówiło raport¹⁰⁹ o stanie szkolnictwa wyższego w Polsce w firmie Ernst & Young, specjalizującej się w doradztwie biznesowym, która w dużej mierze przedstawia sytuację polskiej nauki nie poprzez pryzmat osiągniętych efektów edukacyjnych, ale przede wszystkim ekonomicznych (Broniarz, 2010, s. 29–30).

¹⁰⁸ Terminy takie pojawiają się w kilku kluczowych dla edukacji dokumentach. Są to m.in.: 1. KPRM: „Plan rozwoju i konsolidacji finansów 2010–2011”, Warszawa 2010. Przykłady: model finansowania nauki na zasadach konkurencyjności, efektywność systemu zarządzania oświatą, zwiększenie przejrzystości finansowania edukacji, zwiększenie efektywności polityki oświatowej państwa, presja na efektywność, zwiększenie konkurencji między szkołami, racjonalizacja wydatków, poprawa jakości i konkurencyjności oferty, średnia kadra kierownicza nauczycieli – liderzy, zwiększenie elastyczności i efektywności systemu. 2. KPRM: „Polska 2030”, red. nauk. M. Boni, Warszawa 2009. Optymalizacja doboru ścieżek edukacyjnych, szukanie nowych przewag konkurencyjnych, współpraca z biznesem, nieefektywny kompleks badawczo-rozwojowy, wprowadzanie mechanizmów konkurencji do systemu edukacji; wiele słabych stron polskich instytucji oświatowych, jak nietransparentność, brak orientacji na wyniki, niska mobilność i brak otwartości na współpracę z podmiotami zewnętrznymi wyeliminuje większą konkurencję; zwiększenie efektywności środków alokowanych na podmioty działające w sferze szkolnictwa wyższego i nauki; redukcja do minimum barier dla inwestycji zagranicznych w tych sektorach; formuła partnerstwa publiczno-prywatnego; zamiast czekać, aż klient sam się pojawi, należy aktywnie go poszukiwać i „sprzedawać mu” konkretne usługi. 3. MENiS: „Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 roku”, Warszawa 2003. „Również oświata podlega tym regułom, gdzie podstawowym klientem jest uczeń, student, słuchacz, oczekujący usług wysokiej jakości; dostawca usług edukacyjnych ma zaspokoić jego oczekiwania i potrzeby, zaspokoić popyt na umiejętności, których brakuje na rynku” (s. 10).

¹⁰⁹ „Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce”, raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009.

Edukacja zinstytucjonalizowana staje się częścią rynku. Szkoły to małe przedsiębiorstwa usługowe. Nauczyciele to usługodawcy, od których wymaga się fachowego świadczenia edukacyjnych usług i jak w handlu można składać im reklamacje. Z kolei nauczyciele coraz częściej traktują rodziców jak natrętnych petentów. Potwierdza to wzrastająca liczba konfliktów pomiędzy nauczycielami a rodzicami¹¹⁰. Tymczasem sedno edukacji – rozwój poznawczy i psychofizyczny, stymulowanie ciekawości, rozwijanie kreatywności i pasji – zostaje zastąpione walką o najlepsze wyniki w testach i zdobycie dyplomu renomowanych szkół średnich, potem wyższych, a następnie wysokich i dobrze płatnych stanowisk pracy. Komerccjalizacja pociąga za sobą dylematy natury aksjologicznej. Systematycznie podważane są najważniejsze wartości, o których mówią liberałowie, komunitarianie, zwolennicy demokracji, jak i sami neoliberalowie, choć w przypadku tych ostatnich ich nowomowa kamufluje rzeczywiste wartości, którymi się kierują. Wolność sprowadzona do wolności wyboru, jak w przypadku edukacji szkolnej, owszem jest wolnością, ale należy bezzwłocznie dodać, że dla nielicznych, natomiast dla wielu jest faktycznym ograniczeniem wyboru prowadzącym do nierówności społecznych, które z kolei wywołują fale chciwości i zawiści. Edukacja jest obecnie dobrem komercyjnym. Jej jakość przekłada się na sumę przeznaczonych na nią pieniędzy. Rodzice ani ich dzieci nie są wobec siebie równi w dostępie do edukacji świadczonej na wysokim poziomie, ponieważ nie wszyscy mają na to fundusze. Tak jak nie wszyscy w skomercjalizowanym społeczeństwie mogą być właścicielami samochodów najlepszych marek, tak też wysokiego poziomu edukacja szkolna i dyplom jako towar do zdobycia nie są dostępne dla większości społeczeństwa.

2.4. Nasilenie ideologicznej kontroli edukacji

W drugim dziesięcioleciu XXI wieku możemy mówić o **szoku ekonomicznym**. Narastające problemy finansowe, zapaści w funkcjonowaniu banków o światowym znaczeniu oraz kryzys 2008 roku w Stanach Zjednoczonych wywołały konieczność zweryfikowania dotychczasowych działań globalnego światowego rynku. Najbardziej popularni oraz cenieni ekonomiści i interpretatorzy procesów ekonomicznych (A. Greenspan, N. Klein, J.E. Stiglitz, J. Sachs, G. Soros, R. Wade, I. Wallerstein) poddają zdecydowanej krytyce zasady doktryny M. Friedmana, według której podstawą gospodarczego roz-

¹¹⁰ Zob. więcej o konfliktach w szkole w: B. Śliwerski, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 229-248; zob. także: B. Dudel, *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, [w:] A. Cichoński (red.), *Edukacja elementarną szansą nowej jakości wychowania*, Trans Humana, Białystok 2005; J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, UMCS, Lublin 2005.

woju świata jest wolność samostanowienia i prawo do własności. Dominacja ideologii neoliberalizmu jest mocno atakowana przez powyżej wspomnianych. Również ekonomiści poszukują już nowych sposobów wyjścia z kryzysu i stworzenia nowego ładu ekonomiczno-politycznego. Nie można im się dziwić, gdyż to w ich sferze nastąpił kryzys, oni też najszybciej go dostrzegli i doświadczyli. Naturalnie też oni zaczęli poszukiwać nowych kierunków rozwoju zglobalizowanej gospodarki.

Gdzie w tym całym ogólnoludzkim zamieszaniu znalazł się głos pedagogów i nauczycieli. Joanna Rutkowiak słusznie zauważa, iż „edukatorzy nie dostrzegają jeszcze napięcia edukacyjnego, wytwarzającego się w konsekwencji tych zapaści” ekonomiczno-ideologicznych (Rutkowiak, 2010e, s. 244). E. Potulicka twierdzi, że znajomość poglądów neoliberalistów wśród polskich pedagogów jest „właściwie żadna”, w tym F. von Hayeka i jego *Konstytucji wolności*. Jest to niepokojące, tym bardziej że neoliberalizm „od lat dziewięćdziesiątych XX wieku w bardzo dużym stopniu wpływał na kształt reform edukacji na świecie” (Potulicka, 2010f, s. 69; także Potulicka, 1993, 1996, 2001).

Nasilenie ideologicznej kontroli dokonuje się przez:

1) zwiększoną rolę państwa poprzez centralną kontrolę nad systemem oświatowym oraz jednoczesne obniżanie wydatków na edukację i promowanie polityki wolnorynkowej w oświacie;

2) duży udział ekonomistów w tworzeniu polityki oświatowej;

3) kontrolę programu nauczania – dokonywana bezpośrednio poprzez nowe ustawy i rozporządzenia, reformy oświatowe albo pośrednio, na przykład poprzez testy wyników nauczania;

4) ograniczenie autonomii nauczycieli i szkół wyższych poprzez krajowe rady kwalifikacji (KRK);

5) standardy kształcenia – narzucające określoną wizję człowieka.

To wszystko służy ujednoczeniu ideologicznemu. Wraz z nasileniem tego typu kontroli edukacji zamiera proces budowania społeczeństwa demokratycznego.

Z **badania własnych** autorki, przeprowadzonych na grupie **nauczycieli etyki** w Poznaniu wynika, że **nie orientują** się oni w **dominujących lub współobecnym dyskursach w programie nauczania i wychowania szkolnego**. Na pytanie, czy program nauczania i wychowania w ramach edukacji etycznej, a zwłaszcza w zakresie lekcji etyki jest programem o przeważającym nasyceniu, jedną ideologią/dyskursem, uzyskano przeczące odpowiedzi od ponad 35% badanych nauczycieli etyki (12 os.). Natomiast dominującą grupę stanowiły te osoby, które stwierdziły, że nie wiedzą i nie potrafią sprecyzować odpowiedzi na to pytanie. Była to ponad połowa badanych nauczycieli etyki, prawie 53% (18 os.). Znaczący to, że średnio co druga osoba nie orientuje się, jakie dyskursy są obecne w programie nauczania i wychowania w szkole, a zwłaszcza w nauczonym przez nich przedmiocie. Zatem tylko niecałe 12% badanych nauczycieli

etyki (4 os.) uważa, iż dominuje jedna ideologia lub jeden dyskurs. Dwie z tych osób podały, że w programie nauczania etyki dominuje dyskurs ukierunkowany na „samorozwój, krytyczne myślenie, wyciąganie obiektywnych wniosków” (21mm; 5) oraz „postmodernizm, filozofia krytyczna” (AL007; 29). Jedna osoba stwierdziła, że „w tej chwili jest to etyka oparta o wartości katolickie” (0703; 23), a kolejna podała „postmodernizm” (dam72; 32). Wskazywano również na współwystępowanie różnych dyskursów, np.: „racjonalizm, liberalizm światopoglądowy, multikulturalizm” (I-23; 25); „dyskurs chrześcijański i ateistyczny” (BAD3R; 35); „demokratyczne, liberalno-demokratyczne, tradycjonalistyczne, patriarchalne” (am75; 33); „zaczerpnięte z innych dyscyplin i dziedzin nauki” (pp30; 34). W żadnym przypadku nie wspomniano o neoliberalizmie (Michałowska, 2013). Znaczy to, że w tej grupie badanych nie ma świadomości oddziaływań neoliberalnych¹¹¹. Jest to kwestia bardzo niepokojąca. Uzyskany w trakcie badań materiał empiryczny, ze względu na małą grupę badawczą, nie upoważnia do generalizowania, niemniej jednak stanowi istotny fakt stymulujący do podjęcia dalszych badań, jak i dyskusji w tej kwestii. Ważne jest to w kontekście rozważań nad nasileniem kontroli w polityce oświatowej – brak świadomości obecnych tendencji w polskiej edukacji jest zagrożeniem dla autonomii jednostkowych bytów ludzkich i społeczeństwa demokratycznego.

Obecnie obserwuje się rozdźwięk pomiędzy szczególną wersją liberalizmu ekonomicznego a polityką liberalną w **sprawowaniu kontroli nad edukacją**. Jest to zderzenie pomiędzy tymi, którzy chcą, żeby program kształcenia odpowiadał współczesnej ekonomii i zapotrzebowaniom gospodarki i przemysłu, a tymi którzy chcą promować autonomię jednostki i poszukiwanie prawdy; pomiędzy tymi, którzy uważają, że efektywność szkoły może być najlepiej przedstawiona za pomocą policzalnych, obserwowalnych i możliwych do zmierzenia wyników, podanych w rankingach i tabelach, a tymi którzy oceniają efektywność szkoły w terminach kształtowania i rozwoju takich umiejętności, jak: krytyczne myślenie i zrozumienie, rozwój wyobraźni, wgląd i relacje międzyludzkie. To zderzenie wytwarza bardzo realne napięcie wśród nauczycieli, którzy mogą odczuwać, że interesy szkoły, jako instytucji oraz interesy ucznia nie mogą już dłużej współgrać i są w potrzasku pomiędzy wartościami rynku, do adopcji których szkoły są przymuszane, a wartościami, które nauczyciele chcieliby przekazać

¹¹¹ Autorka przygotowała oraz przeprowadziła autorsko skonstruowane ankiety i wywiady standaryzowane. Odbyła także swobodne rozmowy z nauczycielami (czerwiec–październik 2012, Poznań), którzy zainteresowani byli tematyką badawczą w trakcie realizacji badań (oprócz grupy nauczycieli etyki przebadano, porównywalną co do liczby osób, kontrolną grupę nauczycieli innych przedmiotów humanistycznych w różnych typach szkół, w sumie cała grupa badawcza obejmowała 69 os.). W przeprowadzeniu badań wsparło autorkę kilkunastu **studentów specjalności nauczycielskiej III roku licencjatu** (w roku akademickim 2012/2013) na kierunku **filozofia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu**, którzy realizowali na školach praktyki pedagogiczne. Autorka dziękuje im za ich wsparcie, a także za bezinteresowną pomoc okazaną przez **nauczycieli**, którzy byli w tym czasie **opiekunami praktykantów na terenie szkół**. Podziękowania za pomoc w przeprowadzeniu ankiet autorka kieruje również do doktorantki Instytutu Filozofii WNS **mgr Joanny Chrzanowskiej**, która, jako nauczyciel w jednej z poznańskich szkół, istotnie usprawniła przeprowadzenie ankiet.

uczniom. Niewątpliwie jest to takie napięcie, z którego wynika silna opozycja wobec wielu reform edukacyjnych w Wielkiej Brytanii (Halstead, 1996a, s. 28-29).

Ta tendencja w polskiej rzeczywistości jest jeszcze słabo widoczna wśród nauczycieli. Mimo to uważny obserwator może stwierdzić, że dyskurs ekonomiczny i wolnorynkowe podejście zdecydowanie dominują w rekonstruowaniu polityki oświatowej i programów kształcenia. Nie dominuje ani humanistyczny, ani edukacyjny wymiar zmian oświatowych. Można nawet zaryzykować stwierdzenie o znacznym zmniejszeniu tej jakości oddziaływań. Zdaniem Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz dyskurs rynkowy w obszarze edukacji charakteryzuje się „sekwencją zawłaszczeń i wymuszeń dokonanych na myśli i praktykach edukacyjnych pod zrekonstruowanymi hasłami emancypacji” (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 219-220).

Wielkie gospodarki opierają się na organizacji, następnie wiedzy, umiejętnościach oraz pracy zespołowej, czyli na ludzkiej organizacji, która jest konieczna do eksploataowania potencjału procesu technologicznego (Chandler, 1992, s. 139-140, za: Ingham, 2011, s. 168).

Organizacja biurokratyczna wydaje się być skutecznym sposobem sprawowania władzy, kontrolowania i zarządzania przepływem zasobów i kapitału, również tych ludzkich. **Współczesne szkoły** coraz częściej są **organizowane na wzór przedsiębiorstwa kapitalistycznego**. Centralnie wydane reguły i zasady planowania, organizacji i ewaluacji szkoły powodują coraz większą biurokratyzację i jednocześnie są sposobem uzasadnienia kontroli nad każdym elementem kształcenia i jego organizacji, nad każdą osobą, która związana jest z instytucją oświatową.

Z jednej strony trudno w tym miejscu krytykować edukatorów, pedagogów, nauczycieli, że nie dostrzegają w swoim obszarze zawodowym wpływu idei ekonomii wolnorynkowej i neoliberalizmu. Rzeczywistość edukacyjna kieruje się jednak innymi prawami i jest to w pewnym sensie inny świat. Z drugiej jednak strony nieumiejętność dostrzeżenia wpływu ekonomicznych wydarzeń o charakterze lokalnym i zarazem światowym na obszar wychowania może świadczyć choćby o tym, że wpływ neoliberalizmu wciąż jest tak sprytnie ukryty, że nawet ta grupa zawodowa jest głucha na zmianę w postrzeganiu i respektowaniu wartości wychowawczych. A to przecież od nauczycieli, wychowawców wymaga się obywatelskiej odpowiedzialności i wysokiej wrażliwości na moralność, zasady i normy etyczne. Bez ich respektowania i przejawiania we własnych postawach nie są w stanie uruchomić procesu ich modelowania w wychowaniu kolejnych pokoleń.

Doświadczenia autorki podczas przeprowadzanych ankiet (badanie statystyczne) i wywiadów (badanie jakościowe)¹¹² oraz swobodnych rozmów

¹¹² Uzyskane wyniki badań dostarczają istotnych danych w kontekście krytycznej analizy dyskursu, dlatego autorka zdecydowała do nich nawiązać, lecz ze względu na znaczne rozmiary,

z nauczycielami (czerwiec–październik 2012, Poznań), którzy zainteresowani byli tematyką badawczą, potwierdzają brak wiedzy o neoliberalizmie wśród nauczycieli. Ponadto, w przeprowadzonych wywiadach jakościowych z siedmioma nauczycielami etyki nie odnotowano ich znajomości neoliberalnych tendencji w edukacji, mimo że w trzech przypadkach wskazywali na nie, lecz nie utożsamiali ich z ideologią czy dyskursem neoliberalnym. **Nader często wykazywano brak wiedzy na temat samego pojęcia neoliberalizmu!** Niestety, jak podaje J. Rutkowiak, „edukatorzy nie zauważają narastającego problemu i nie myślą o zmianie”, o której myślą już ekonomiści, „wydają się nadal nie dostrzegać całego dotychczasowego i ciągle trwającego neoliberalnego uwikłania współczesnej edukacji” (Rutkowiak, 2010e, s. 244). Pogląd J. Rutkowiaka, jeden z nielicznych głosów eksperckich w edukacji, był wypowiedziany już w pierwszej dekadzie XXI wieku, a jednak nadal, jak wynika z ostatnich obserwacji i badań autorki, sytuacja niewiele się zmieniła. Jest to tym bardziej niepokojące, gdyż – jak przewidywała współautorka książki *Neoliberalne uwikłania edukacji* (2010) – kiedy pojawi się nowa ekonomiczna doktryna poneoliberalna, „a pedagodzy – znowu wtórnie – do niej się przystosują, co będzie oznaczało autodestrukcję pedagogicznej tożsamości i wycofania się z emancypacyjnych statusów edukacji” (Rutkowiak, 2010e, s. 245). Należy w tym miejscu podkreślić wagę **poziomu świadomości** poszczególnych **nauczycieli**, która dotyczy ich samych jako jednostek narażonych na wpływy etyki neoliberalizmu oraz ich podopiecznych funkcjonujących w różnych kontekstach pozaszkolnych i tym samym wnoszących nowe trendy, style zachowania, myślenia i odczuwania do szkolnej atmosfery relacji międzyludzkich. Trudno jest znaleźć usprawiedliwienie dla nauczycieli, jeśli powodem ich zaślepienia na zmiany zachodzące w mentalności wychowanków jest bierność, zwyczajne lenistwo lub niekompetencja – dające w efekcie brak reakcji z ich strony. Być może jest to niedbalstwo zawodowe, a być może brak wykształconych odpowiednich umiejętności konstruktywnego kształtowania tożsamości ucznia i uwrażliwiania go na sferę wartości. Należałoby nieco usprawiedliwić nauczycieli, gdyż jest to wada system oświatowego przygotowującego oraz szkolącego kadre nauczycieli i wychowawców bez zapewnienia mocnej podstawy wiedzy teoretycznej o wartościach, tożsamości i etyce oraz przede wszystkim szkolenia strategii, a także umiejętności twórczego wykorzystania tej wiedzy w praktyce.

Istotne decyzje zmian w edukacji w zakresie podstaw programowych i procesów prywatyzowania szkół publicznych są podejmowane przez ekonomistów, przedsiębiorców i korporacje. Akademickie autorytety w dziedzinie nauk humanistycznych, a zwłaszcza: pedagogiki, psychologii, socjologii

przekraczające możliwość niniejszej publikacji, szczegółowy opis procedury badawczej, hipotez i problemów badawczych oraz wyników badań zawarty jest w oddzielnym opracowaniu: D.A. Michałowska, *Wartości...*, dz. cyt., Wyd. WNS UAM, Poznań).

i filozofii są zdecydowanie spychane na margines w procesie planowania i realizowania polityki oświatowej.

Z autorskich badań wynika, iż – zdaniem nauczycieli etyki – wpływy ekspertów, między innymi **polityków i ekonomistów**, na konstruowanie programu nauczania etyki są zbyt duże w stosunku do stanu pożądanego (idealnego) (tylko 1 osoba stwierdziła, że decyzje powinny należeć do grona ekspertów różnych profesji z przewagą polityków i ekonomistów). Badani wskazali także na **udział ekspertów z dziedziny filozoficznej** (filozofów, etyków, teologów) oraz przedstawicieli religii jako odpowiedzialnych za obecny program nauczania etyki (76% odpowiedzi). W opinii badanych konstruowanie programu nauczania etyki należy do kompetencji ekspertów z dziedziny filozoficznej, ale także pedagogicznej (uważa tak odpowiednio 88 i 73% badanych) (Michałowska, 2013). Jest to właściwy sąd. Decyzje o celach, programach nauczania i przebiegu procesu kształcenia powinny być podejmowane przez grono ekspertów: pedagogów, psychologów, socjologów, a w przypadku edukacji etycznej – etyków i filozofów. To oni, a nie pracownicy administracyjni, ekonomiści czy politycy są i powinni stanowić główną siłę decyzyjną kryteriów przyjęcia danego programu kształcenia. Współpraca w gronie specjalistów ma przestrzec przed ewentualnymi niekorzystnymi dla jednostki i społeczeństwa skutkami zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej. Odpowiedzialność za sukcesy i porażki ponosi niewątpliwie owo grono ekspertów, ale również każdy nauczyciel i każdy uczeń, ponieważ **odpowiedzialność jest nie tylko prywatna, ale również publiczna czy wspólnotowa**.

Neoliberalne hasła, takie jak: troska o jakość edukacji i jej doskonałość czy demokratyczny pluralizm, nie pokrywają się z faktycznymi realiami współczesnej szkoły¹¹³. E. Potulicka kilkakrotnie przytacza słowa Keitha Josepha, ministra edukacji w rządzie Margaret Thatcher, jako przykład **nowomowy neoliberalnej**, gdy pisze o sprowadzeniu jakości edukacji do „bezwstydnej selekcji między szkołami i w ich obrębie” (Potulicka, 2010e, s. 59). Postulaty

¹¹³ Rezultaty testów zewnętrznych uczniów szóstej klasy szkoły podstawowej są sukcesywnie coraz gorsze: średni wynik uzyskany przez szóstoklasistów w 2011 r. to 25,27 punktów na 40 możliwych, w 2010 – 24,56, a w 2009 – 25,8. Na sprawdzianie w 2012 r. uczniowie uzyskali średnio 22,75 punktów (CKE). Zgodnie z danymi GUS, obniża się poziom jakości kształcenia: „Zdawalność egzaminu maturalnego w 2011 roku była na niższym poziomie niż wyniki z roku poprzedniego i wyniosła 75% dla rocznika absolwentów 2011” (GUS, *Oświata i wychowanie...*, dz. cyt., s. 117). Zauważalne są różnice w jakości wykształcenia dzieci oraz młodzieży z dużych miast i z mniejszych miejscowości, w tym wsi, na niekorzyść drugich. „[...] różnice między wynikami z gimnazjów wiejskich a wynikami z gimnazjów w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców były już zauważalne (około 1,5 punkta – w części humanistycznej i prawie 2,5 punkta w części matematyczno-przyrodniczej)” (tamże, s. 115). Okazuje się, że w ostatnich latach „czynnikami silnie różnicującym wyniki egzaminu gimnazjalnego okazał się być typ organu prowadzącego szkoły. Przeciętnie lepsze wyniki egzaminu gimnazjalnego odnotowano w placówkach niepublicznych i to zarówno w części humanistycznej (prawie o 2 punkty), jak i w części matematyczno-przyrodniczej (prawie 3 punkty)” (tamże, s. 115).

oraz zapewnienia neoliberałów o ich trosce o jakość edukacji, a nawet doskonałość w rzeczywistości odnoszą się do edukacji dla wybranej, wąskiej grupy stojącej na szczycie hierarchii społecznej. Dla pozostałej większości natomiast odpowiednia edukacja sprowadza się do zapewnienia podstaw, czyli tylko „szkolenia” tych, którzy mają pełnić rolę kapitału ludzkiego – siły roboczej, sprawnych producentów i zarazem konsumentów. „Prawdziwa edukacja jest zarezerwowana tylko dla niektórych” (Potulicka, 2010e, s. 59, szerzej: Potulicka, 1996). Czy rzeczywiście istnieje wolny rynek? Otóż nie. Jeśli zbierzemy wnioski z naszych obserwacji, to możemy stwierdzić, że nie ma wolności na rynku, że jest to – jak powiedział rektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu Robert Kwaśnica – „tylko chory quasi-rynek, pseudorynek jako źródło nędzy i patologii dotyczących szkolnictwa wyższe” (Urlińska i in., 2012, s. 127–128). „Rynek odbiega od modelowych założeń ekonomicznych dlatego zwany jest quasi-rynkiem” (Zahorska, 2002, s. 270).

Trudno nie zgodzić się z poglądem wyrażonym przez E. Potulicką, że we współczesnej szkole panuje „**programowy antyintelektualizm**”¹¹⁴. Wskazują na to „nowe programy nauczania przeładowane treściami faktograficznymi do zapamiętania”. Nauczanie o przewadze stylu frontalnego nie ma czasu na dialog i dyskusję, nie stwarza się warunków do rozwijania krytycznego myślenia.

Nauczycielom grozi sztywna zewnętrzna kontrola nauczania faktów. Taki program rozwija postawę mechanicznego posłuszeństwa uczniów i nauczycieli, ale też postawę oporu (Potulicka, 2010e, s. 59).

Ten protest wobec zmian, jakie neoliberalizm spowodował w szkołach, jest coraz bardziej podzielany przez kadre pedagogiczną szkół wyższych. Dzieje się tak w miarę, jak z każdym rokiem obserwuje się **spadek jakości wykształcenia ogólnego** absolwentów szkół pomaturalnych, **wąską wyspecjalizowaną wiedzę, przy znacznych niedoborach w wiedzy humanistycznej**, w sposobach rozumienia i interpretacji kontekstu społecznego, kulturowego, politycznego oraz w świadomości różnych systemów wartości funkcjonujących w życiu współczesnego człowieka, a także zdolności do podejmowania autonomicznych decyzji świadczących o jakości człowieczeństwa XXI wieku.

Nasilenie kontroli w edukacji odbywa się również drogą pośrednią, na pozór niezauważalną i dlatego efektywną. Jest to sposób lansowania wartości w procesie kształcenia, które sprzyjają rozwojowi wolnego rynku i korporacji, a zawarte są w mniej lub bardziej ukrytym programie nauczania. W obecnym systemie oświatowym nie został jeszcze wypracowany model edukacji, w którym młody człowiek mógłby poznać pluralistyczny świat i zrozumieć tę różnorodność, a jednocześnie wypracować własny system zasad postępowania

¹¹⁴ O tendencjach do programowego antyintelektualizmu pisali m.in.: Z. Kwieciński, L. Witkowski, J. Rutkowiak.

nia na rzecz dobra ogólnego i wspólnoty ludzi żyjących w zglobalizowanym świecie wspólnoty opartej na tolerancji i szacunku. Z jednej strony mamy na myśli proces zdobywania wiedzy oraz kształtowania umiejętności krytycznego i refleksyjnego myślenia, z drugiej strony proces wychowania jednostki. Zbudowanie stabilnej i niezmiennej aksjologicznej podstawy edukacji wydaje się mało możliwe we współczesnym świecie „wielości rzeczywistości”, niejednoznacznych wymiarów kultury, bogatej różnorodnością idei oraz wpływu konsumpcyjnego kapitalizmu z jego neoliberalną ideologią. J. Rutkowiak wskazuje na trzy istotne tendencje **w obecnym systemie edukacji, sprzyjające** „wyłanianiu ukrytych programów oddziaływujących na młodych i faktycznemu **funkcjonowaniu wartości** między wierszami” (Rutkowiak, 2010e, s. 230). Do tych tendencji autorka zalicza:

1. Nieprezentowanie w wyrazistej formie określonych wartości wychowawczych, jakie wyznaczałyby idee przewodnie przeprowadzanej reformy.
2. Zwracanie się do monowartości, wyrażenie wówczas eksponowanej i nieproblematicznie wynoszonej ponad inne.
3. Realizowanie zakamuflowanych zamierzeń edukacyjnych, które faktycznie, jak się sądzi, wyrażają interesy ekonomii korporacyjnej (Rutkowiak, 2010e, s. 230).

Niepokojące zjawiska w edukacji szkolnej to: 1. przewaga aspektu nauczania nad wychowaniem; 2. akcentowanie i przewaga nauczania informacyjnego jako zbioru wiadomości, z częstym pominięciem umiejętności ich wykorzystywania, krytycznego oceniania i mądrego formułowania wniosków; 3. „dominowanie nauczania informacyjnego nad ukierunkowaniem uczących się na zdobywanie orientacji w rzeczywistości, z akcentowaniem jej całościowości, interpretacji oraz kontestowania poznawanych treści”; 4. zbytnie „podkreślanie wagi standaryzowanych, ilościowych sprawdzianów szkolnych w formie testowej”; 5. „podgrzewanie atmosfery konkurowania uczniów” na podstawie wyników testów; 6. „uprawianie selekcji szkolnych, które tak naprawdę mają u swego podłoża nierówności społeczne i zarazem pogłębiają owe nierówności” (Rutkowiak, 2010e, s. 230–231). Nauczyciele etyki i innych przedmiotów wskazywali na występowanie większości tych elementów (Michałowska, 2013).

Autonomiczność i nonkonformizm nie są pożądane tak, jak **zdyscyplinowanie i podporządkowanie** uczniów w wypełnianiu poleceń nauczyciela. Posłuszeństwo oraz konformizm są cenione jako komponenty osobowości ucznia. Potulicka podkreśla, że „podstawy zaplanowane przez neoliberalistów przede wszystkim ograniczają krytyczne myślenie”. Celem jest dążenie do urobienia podporządkowanej populacji konsumentów (Potulicka, 2010e, s. 60, 65).

Można przypuszczać, że mechanizmy uruchomione w edukacji szkolnej (m.in. konkurencja i rywalizacja) z jednej strony są ukierunkowane na kontrolę jednostek i społeczeństwa, a z drugiej na kształtowanie tożsamości łatwo podporządkowujących się, konformistycznych.

Badania własne wskazują na występowanie tego typu tendencji w sferze wartości. Analiza statystyczna i treściowa otrzymanych danych doprowadziła do stworzenia dziewięciu wymiarów wartości „pro-neoliberalnych” – promowanych w neoliberalizmie, czyli takich, które w mniejszym lub większym stopniu odpowiadają zapotrzebowaniom wolnego rynku (więcej w: Michałowska, 2013). Jednym z nich jest szósty wymiar – „tendencje konformistyczne”. Jest to wymiar określający typowe wartości cenione na wolnym rynku, a szczególnie w środowisku korporacyjnym. Pożądanymi wartościami na rynku pracy są: lojalność wobec pracodawcy, dyspozycyjność, dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy/autorytetów, przedsiębiorczość, której celem jest osobisty sukces materialny (więcej w podrozdz. 3.2). Analiza wyników wskazuje na raczej **wysoki stopień występowania tendencji konformistycznych u badanych nauczycieli**. Rozpatrując problem nasilenia kontroli neoliberalnej w sferze polityki oświatowej, ten wynik nie jest optymistyczny. W szerszym kontekście pozostałych wymiarów wartości, które okazały się dla badanych nauczycieli ważne i pojawiły się istotne różnice między grupami, może to sugerować występowanie podatności na wpływy zewnętrzne, w tym ideologiczne w codziennym funkcjonowaniu badanych nauczycieli (Michałowska, 2013). Okazało się, że **etycy wykazują mniejsze nasilenie tendencji konformistycznych w stosunku do nauczycieli innych przedmiotów**. Uzyskali oni równocześnie wysoki wynik w wymiarze wartości „wspólnotowość – dobro i współodpowiedzialność” (4 wymiar) w porównaniu do grupy nauczycieli innych przedmiotów, których stopień nasilenia tendencji neoliberalnej jest nieco silniejszy niż etyków i jest to zależność istotna. W przypadku 3. wymiaru wartości – „indywidualizm – wolność i rozwój”¹¹⁵ – okazało się, że stopień nasilenia tych tendencji jest raczej wysoki i jest również niższy w grupie nauczycieli etyki niż w grupie innych nauczycieli. Innymi słowy, **nauczyciele etyki wykazują mniejsze tendencje konformistyczne i indywidualistyczne oraz bardziej cenią sobie współodpowiedzialność i dbanie o dobro wspólne niż nauczyciele innych przedmiotów**. Szczegółowa analiza wartości wchodzących w skład wyłonionych z analiz statystycznych i treściowych wymiarów wskazuje, że wszyscy badani są bardziej skłonni do naturalnego ulegania nasilającej się kontroli w edukacji. Biorąc pod uwagę niski poziom wiedzy i zainteresowania istotą neoliberalnych wpływów, badani nauczyciele mają szansę stać się łatwiejszym celem dla tych ideologicznych działań.

¹¹⁵ Szczegółowa analiza statystyczna i treściowa wartości składowych pozwoliła określić położenie dziewięciu wyodrębnionych wymiarów wartości na skali wartości promowanych przez neoliberalizm. Wymiar trzeci „indywidualizm – wolność i rozwój” sytuuje się na tej skali promowania wartości neoliberalnych jako raczej wysoki, w dużym stopniu charakteryzujący się typowymi dla neoliberalizmu wartościami (szersze opracowanie wyników w: D.A. Michałowska, *Wartości...*, dz. cyt.).

Tabela 1. Test istotności różnic międzygrupowych – wymiary wartości promowanych w neoliberalizmie¹¹⁶

| Wymiary wartości promowanych w neoliberalizmie | Grupa badawcza | | Grupa kontrolna | | Test <i>t</i> równości średnich | | |
|--|----------------|------------------------|-----------------|------------------------|---------------------------------|----|------------------------|
| | średnia | odchylenie standardowe | średnia | odchylenie standardowe | <i>t</i> | df | istotność (dwustronna) |
| 1 | 3,5448 | 0,79246 | 3,7099 | 0,97018 | -0,773 | 67 | 0,442 |
| 2 | 3,8900 | 0,79479 | 3,9720 | 1,01981 | -0,371 | 67 | 0,711 |
| 3 | 5,3695 | 0,40340 | 5,1411 | 0,53472 | 1,999 | 67 | 0,050 |
| 4 | 4,5331 | 0,78715 | 4,0143 | 0,84223 | 2,642 | 67 | 0,010 |
| 5 | 4,9796 | 0,64562 | 5,0000 | 0,45661 | -0,152 | 67 | 0,880 |
| 6 | 3,9228 | 0,88013 | 4,0714 | 0,76414 | -0,750 | 67 | 0,456 |
| 7 | 4,1371 | 0,66393 | 3,9934 | 0,74611 | 0,844 | 67 | 0,401 |
| 8 | 5,3333 | 0,67669 | 5,2952 | 0,63540 | 0,241 | 67 | 0,810 |
| 10 | 4,4706 | 0,66870 | 4,5959 | 0,93773 | -0,641 | 61 | 0,524 |

Są to następujące wymiary: (1) materializm – hedonizm – rywalizacja o pozycję społeczną, (2) materializm – hedonizm – konsumpcjonizm, (3) indywidualizm – wolność i rozwój, (4) wspólnotowość: dobro i współodpowiedzialność, (5) wolność indywidualna i związki międzyludzkie – egocentryzm, (6) tendencje konformistyczne, (7) wolność indywidualna i związki międzyludzkie – nastawienie na sukces, (8) praworządność i sprawiedliwość – wartość rynkowa pracy, (10) dobro i sukces indywidualny

Wyniki te są tym bardziej niepokojące, im bardziej procesy globalizacyjne i mechanizmy wolnorynkowe zawłaszczają większość sfer życia publicznego.

Globalizacja ogranicza demokrację w podwójnym wymiarze [...]: władze w poszczególnych krajach są skazane na uleganie presji globalizacyjnej, w skali globalnej funkcjonują podmioty, które nie ponoszą odpowiedzialności za decyzje wywierające niekiedy wręcz fundamentalny wpływ na życie ludzi na całym świecie [...] Problemem ogólnoswiatowym jest **obniżanie się poziomu edukacji**, hamowanie rozwoju myślenia w ogóle, szczególnie myślenia krytycznego (Potulicka, 2010c, s. 332).

Spadek jakości efektów kształcenia widoczny jest w **analfabetyzmie funkcjonalnym**. Wynika to między innymi z ograniczania i okrajania treści programowych, obniżania wymagań w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności w stosunku do uczniów, ale też nauczycieli, zwłaszcza w szkołach publicznych. Sukcesywnie każda nowa reforma edukacji czy zmiana pro-

¹¹⁶ Wyodrębnione w ten sposób wymiary wartości pokrywają się, w mniejszym lub większym stopniu, z wartościami promowanymi przez neoliberalizm. Zostały nazwane zgodnie z dominującą tendencją wartości składowych poszczególnych wymiarów. Sześć spośród dziewięciu tak utworzonych wymiarów uzyskało bardzo dobre parametry rzetelności (alfa-Cronbacha powyżej 0,8). Pozostałe trzy są akceptowalne – wymiar 5, wymiar 7 oraz wymiar 8.

gramowa **ogranicza treści z zakresu kształcenia teoretycznego**¹¹⁷. A przecież wieloletnie badania pod kierunkiem Zbigniewa Kwiecińskiego dowodzą, że „poziom wykształcenia, w tym poziom osiągniętej w szkole powszechnej elementarnej alfabetyzacji funkcjonalnej, jest rozpatrywany jako przyczyna, podłoże późniejszej alokacji w strukturze społecznej, jako warunek poziomu i jakości życia w dorosłości, jako «kapitał ludzki», jeśli użyć tu fatalnego języka ekonomistów” (Kwieciński, 2012, s. 344). **System awansu zawodowego nauczyciela** i coraz większa liczba **zbiurokratyzowanych obowiązków** powodują taką organizację pracy zawodowej, aby nie starczyło czasu na refleksję i sił na zawalczenie o zmiany. Pośpiech, strach przed bezrobociem powodują, że coraz bardziej cyniczne jest ich nastawienie. Nałożenie na nauczycieli obowiązku przygotowania uczniów do **testów zewnętrznych** czyni z nich bardziej **rzemieślników bądź treserów** dzieci i młodzieży, a także demotywuje i ogranicza autonomiczne myślenie o procesie nauczania.

Autorskie badania nauczycieli etyki (grupa badawcza) i innych przedmiotów humanistycznych (grupa kontrolna) wskazują na istotne różnice między tymi grupami w **ilości rzeczywistego czasu wykorzystanego na przyswojenie:**

- niezbędnej wiedzy do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych (p9a; $M - W = 430,0$; $p = 0,019$),
- wiedzy wykraczającej poza niezbędne wymagania programowe (p9c; $M - W = 342,5$; $p = 0,001$),
- niezbędnych umiejętności do zaliczeń oraz testów wewnątrzszkolnych i zewnątrzszkolnych (p9b; $M - W = 435,0$; $p = 0,022$),
- umiejętności wykraczających poza niezbędne wymagania programowe (p9d; $M - W = 355,5$; $p = 0,001$) (ryc.).

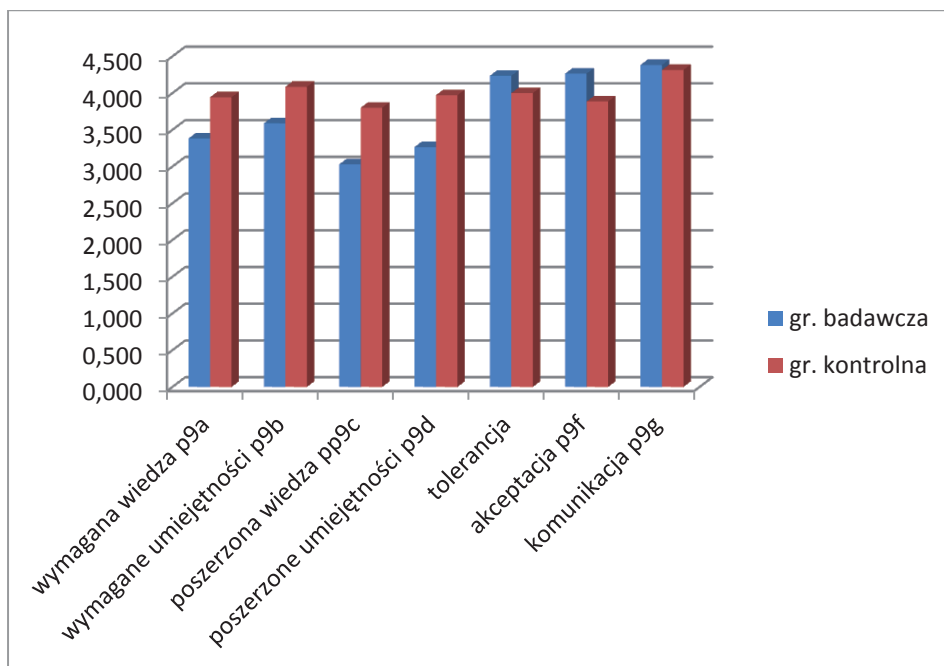
W przypadku spożytkowania czasu na wiedzę i umiejętności konieczne do opanowania podstaw programowych wszyscy badani twierdzą, że przeznaczają dużo czasu (w skali 0–5 jest to wynik = 4), a nieco mniej czasu na zdobywanie przez ucznia wiedzy i umiejętności dodatkowych (choć w skali 0–5 jest to wynik = 3). W pewnym sensie nieoczekiwany wynik odnosi się do istotnej różnicy w odpowiedziach etyków w stosunku do nauczycieli innych przedmiotów. Ci pierwsi, nauczyciele z grupy badawczej, przeznaczali w procesie nauczania istotnie mniej czasu na wiedzę i umiejętności zarówno te niezbędne, czyli określone w minimum programowym, jak i te wykraczające poza konieczne wymagania programowe, choć ich odpowiedzi świadczyły o raczej dużej lub dużej ilości czasu wykorzystanego na ten cel (na skali 0–5 są to odpowiednio wyniki 3 i 4). Można tłumaczyć to tym, że nauczyciele etyki,

¹¹⁷ Zob.: Odezwa uczestników XL Zjazdu Fizyków Polskich w Krakowie do MEN i odpowiedź Ministerstwa, „FOTON” 2009, nr 107, Instytut Fizyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, <<http://www2.if.uj.edu.pl/Foton/107/pdf/13%20do%20men.pdf>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

w odróżnieniu do innych, nie czując presji wymogu przygotowania uczniów do testów zewnętrznych, mogą przeznaczyć go na stymulowanie myślenia uczniów oraz kształtowanie relacji i więzi społecznych w procesie wzajemnej komunikacji. Potwierdza to inne wyniki, wskazujące na przeznaczanie przez etyków istotnie więcej czasu na kształtowanie kompetencji społecznych:

- 1) tolerancyjnej postawy wobec poglądów innych ludzi (p9e),
- 2) akceptacji różnic w poglądach pomiędzy ludźmi (p9f),
- 3) konstruktywnych wzorów komunikacji międzyludzkiej, które w naszej kulturze są powszechnie pożądane i akceptowane, na przykład umiejętności prowadzenia rozmowy i dyskusji, wyrażania własnych opinii (p9g) – rycina.

Między grupą badawczą a kontrolną wystąpiły istotne różnice w ilości wykorzystania rzeczywistego czasu nauczania na kształtowanie postaw akceptacji różnic w poglądach pomiędzy ludźmi (p9f; $M - W = 461,0$; $p = 0,044$). Wszyscy badani nauczyciele deklarowali, że dużo czasu przeznaczają na realizację tego celu, jednakże etycy istotnie bardziej zaangażowali się w kształtowanie postawy akceptacji u uczniów niż pozostali nauczyciele. W odpowiedziach na dwa pozostałe cele kształcenia, odnoszące się do kompetencji poznawczych, nie zanotowano istotnych różnic między grupami badanych nauczycieli. Ich odpowiedzi wskazują na dużo czasu przeznaczanego w nauczaniu na kształtowanie



Ryc. Czas wykorzystany w nauczaniu a cele kształcenia

Skala od 0 do 5 – ilość wykorzystanego czasu: bardzo mało czasu = 0, bardzo dużo czasu = 5

tolerancyjnej postawy wobec poglądów innych ludzi oraz uczenie konstruktywnych wzorów komunikacji. Choć nie były to różnice istotne statystycznie, to jednak etycy więcej czasu poświęcali na kształtowanie tych dwóch kompetencji społecznych (ryc.). W przypadku badanych etyków te wyniki wskazują na tendencje do realizowania celów edukacji nastawionej na wspólnotowość i edukacji demokratycznej, a jednocześnie oznaczają niskie tendencje neoliberalne, prorynkowe. Jednakże należy zaznaczyć, że tylko jedna z tych trzech odpowiedzi odnośnie wykorzystanego czasu na realizację celów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych – akceptacja różnic w poglądach pomiędzy ludźmi – okazała się istotna w porównaniu do grupy kontrolnej.

Można stwierdzić, że nauczyciele etyki bardziej niż inni, ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu, opierają się tendencjom polityki oświatowej nastawionej na testowalność wyników kształcenia. Jednocześnie przeznaczają oni czas na kształtowanie u ucznia tolerancyjnej i akceptującej postawy wobec poglądów innych ludzi oraz konstruktywnych wzorów komunikowania, co sprzyja wspólnotowości i budowaniu demokratycznych społeczności już na etapie szkolnym. Nauczyciele etyki mogą zatem stanowić grupę, która promując wartości humanistyczne, jednocześnie przeciwstawia się neoliberalnej polityce oświatowej.

J. Rutkowiak opisuje sytuację pracy nauczyciela w rzeczywistości neoliberalnej następująco: „deprofesjonalizacja” zawodowa nauczyciela „pod szyldem ideologii profesjonalizacji” polega na przekształceniu go w „technika nauczania realizowanego według wewnętrznych standardów typu informacyjnego”, w biurokrata poświęcającego czas i energię na prace formalno-dokumentacyjne, obowiązki techniczno-administracyjne. Ponadto „wyczerpuje swoje siły na osiągnięcie konkurencyjnych, standardowo testowanych efektów nauczania” (Rutkowiak, 2010d, s. 251). Zmiany w podejściu do edukacji i roli nauczyciela oraz jego awansu zawodowego mogą być postrzegane jako „pośrednie naciski”, które „zmieniają radykalnie charakter ich aktywności, co wynika z naporu merytorycznej jakości kolosalnego zaplecza kultury neoliberalnej i z odpowiedniego, skrupulatnie teoretycznie wypracowanego i empirycznie testowanego programu przekształcania jakości życia ludzi oraz przerabiania ich przede wszystkim w nierefleksyjnych producentów – konsumentów, zaślepionych perspektywą zwiększenia stanu posiadania” (Rutkowiak, 2010d, s. 251).

W badaniach autorskich pytano o **sposób traktowania roli zawodowej**. Istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi grupami nauczycieli etyki i innych przedmiotów odnoszą się do dwóch sposobów postrzegania zawodu nauczyciela: po pierwsze – jako narzędzia do uzyskania korzyści finansowych, aby korzystać z przyjemności konsumowania dóbr i usług dostępnych na rynku ($M - W = 441,5$; $p < 0,031$, i po drugie – jako powołania i misji wynikających z wewnętrznej potrzeby działania dla dobra innych ludzi ($M - W = 451,0$; $p = 0,036$). Specyfika zawodu nauczyciela jest nacechowana w swej istocie

innymi wartościami niż materialne. Można założyć, że osoby decydujące się na pracę nauczyciela kierują się przede wszystkim innymi motywami niż te czysto ekonomiczne i zarobkowe, chociażby z tego względu, że zawód nauczyciela powszechnie nie jest postrzegany jako intratny finansowo w porównaniu do innych zawodów. Niemniej jednak istotne jest pytanie o to, czy w czasach nadmiernej konsumpcji i pogoni za dobrobytem zmienia się także sposób podejścia samych nauczycieli do pracy zawodowej. Okazuje się, że **etycy** bardziej niż inni traktują **własną pracę zawodową** nie jako narzędzie służące do uzyskania osobistych korzyści, lecz jako **sposób działania na rzecz dobra nie tylko swojego, ale też innych ludzi**. Warto dodać, że nauczyciele innych przedmiotów bardziej niż etycy zgadzali się z opinią własnego zawodu jako:

- 1) sposobu na zdobycie pieniędzy, by zaspokoić niezbędne potrzeby (p1a),
- 2) konieczności – „praca jak każda inna” (p1c),
- 3) profesjonalnego wytwórcy/producenta zasobów/towarów o charakterze niematerialnym, czyli wiedzy, umiejętności i kompetencji uczniów, które mają wartość na rynku pracy (p1d),
- 4) profesjonalnego usługodawcy na rynku oświatowym (p1e),
- 5) jako pasji, ponieważ lubią uczyć w swojej profesji i mieć kontakt z młodymi ludźmi – dla własnej przyjemności i korzyści, a nie ze względu na innych ludzi (p1g) (Michałowska, 2013).

Uzyskane wyniki mogą sugerować zależność pomiędzy poziomem wiedzy filozoficznej, zwłaszcza aksjologicznej, a poziomem nastawienia materialnego w pracy zawodowej nauczyciela. Można założyć, że nauczyciele etyki, w porównaniu do innych, są wyposażeni w bogatsze zasoby wiedzy aksjologicznej. Może to mieć znaczenie dla jakości wglądu we własny system wartości i świadomość celów życiowych, w tym celów zawodowych, czyli nauczania, co jednocześnie może przekładać się na jakość nauczania. Sposób podejścia do własnej pracy zawodowej może posłużyć za ważny wskaźnik preferowanych wartości: mniej lub bardziej indywidualistycznych oraz mniej lub bardziej materialistycznych.

Ponadto, **nauczyciel lansuje swój światopogląd i uznawany system wartości** poprzez wybór określonej wersji programu nauczania i jej interpretacji lub tworzenie jego autorskiej wersji z uwzględnieniem podstawy programowej MEN. Wyraża swoje przekonania również przez dobór podręczników i lektur, metod nauczania i uczenia się, a także form kontroli i oceny postępów uczniów. Analiza informacji zebranych dzięki przeprowadzonym wywiadam z nauczycielkami etyki¹¹⁸ pozwoliła, między innymi, na wskazanie, że w dostępnych na rynku wydawniczym podręcznikach do nauczania etyki brak:

¹¹⁸ Wywiady standaryzowane z siedmioma nauczycielkami etyki zostały przeprowadzone między czerwcem a październikiem 2012 r.; więcej w: D.A. Michałowska, *Wartości...*, dz. cyt.

- treści „związanych z edukacją demokratyczną”,
- „analizy codziennych zachowań rządzących narodami w kontekście wartości (deontologia)”,
- treści odnoszących się do „dziedzictwa polskiej myśli etycznej”,
- „w niektórych rzetelności i prawdziwości informacji”,
- „zadań angażujących nie tylko intelekt, lecz również zmysły”.

Natomiast występują:

- nadmiar treści „związanych ze światopoglądem chrześcijańskim”, „zbyt wiele materiału do «wkucia»”,
- „mało ciekawa forma przekazu informacji”.

Warto w tym miejscu zaprezentować opinie udzielających wywiadu na temat stopnia realizowania zadań w szkole w zakresie edukacji etycznej (tab. 2). Wskazują one na niezbyt korzystny obraz oddziaływań edukacyjnych szkoły z perspektywy kształtowania idei społeczeństwa demokratycznego oraz wspólnotowości rozumianej jako równowaga pomiędzy dobrem jednostki a dobrem szerszej społeczności. Niemniej jednak tak sformułowane cele znajdują się w opozycji do neoliberalnych wartości – indywidualizmu, w tym odpowiedzialności indywidualnej, oraz racjonalności rynkowej i materializmu. Zatem można założyć, że edukacja etyczna w szkole może być świadomą formą oporu wobec ideologicznych praktyk oraz ważną formą dbania o jakość społeczeństwa demokratycznego.

Koncentracja na tak sformułowanych celach oraz wzbudzanie motywacji do działania mogą okazać się mądrą odpowiedzią na nasilające się tendencje do neoliberalnej kontroli w edukacji. Jest to szczególnie ważne, kiedy wskazuje się na trudności ze strony nauczycieli w przyjmowaniu wysoce zaangażowanej postawy wobec intensywnych zmian w zglobalizowanym świecie. J. Rutkowiak wymienia dwie najczęściej występujące strategie radzenia sobie nauczycieli z problemami. Pierwsza to strategia „pomijania bądź minimalizowania w pracy problemów wychowawczych”, a druga polega na „absolutyzującym eksponowaniu wartości, przybierającym wówczas formę wynoszenia w wychowaniu dodatniego sensu jednej linii aksjologicznej, bez podejmowania kwestii jej relacji wobec innych” (Rutkowiak, 2010e, s. 231–232). Z otrzymanych rezultatów wynika, iż nauczyciele raczej biernie akceptacją zmiany wpływające na pogarszającą się jakość kształcenia i nasilenie problemów wychowawczych. Wydają się bezradni wobec hegemonii neoliberalnej. Na przykład, mimo że większość krytykuje zmiany wynikające z wprowadzania systemu bolońskiego, to jednak biernie tym propozycjom się poddaje. Jednakże należy docenić starania i aktywność przedstawicieli ZNP, ale sensowe, efektywne przeciwstawienie się dominującym neoliberalnym wpływom w polityce oświatowej wymaga świadomej aktywności, jak i największej liczby nauczycieli.

Tabela 2. Szacowany stopień realizacji celów edukacji etycznej w opinii nauczycieli

| Cele edukacji etycznej w opinii nauczycieli | Realizacja celów edukacji etycznej w szkole, stopień szacowania [%] |
|--|---|
| Kształcenie umiejętności budowania relacji międzyludzkich z poszanowaniem drugiego człowieka; zdolność do uczestniczenia w dyskusji oraz odważnego formułowania i uzasadniania własnych opinii. | 80 |
| Zagadnienia historii idei oraz potrzeba kształcenia w myśleniu krytycznym. | 70 |
| Przygotowanie dzieci do życia w świecie wielu wartości, problemów, wyzwań, konfliktów, w świecie odkryć naukowych, nowych technologii. | 50 |
| Kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych wobec różnych sytuacji życiowych; dostrzeganie różnorodności postaw i zachowań ludzi. Wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych. | 50 |
| Kształcenie ku wartościom, głównie moralnym. | 30 |
| Kształcenie i wychowanie dojrzałego obywatela. | 30 |
| Uwrażliwienie na potrzeby innych, nauka tolerancji i szacunku dla odmierności. | 10 |

Źródło: badania własne, Michałowska [w druku], podrozdz. 5.2

2.5. Centralizacja i globalizacja w szkolnictwie

XX wiek naznaczony jest stopniowym rozwojem ekonomii i wolnego rynku o globalnym zasięgu wraz z nasilającym się wpływem zwolenników neoliberalizmu, którzy opierają na teorii ekonomii A. Smitha i jego następców. Od kryzysu lat 70. XX wieku następuje intensywny proces globalizacji, uwolnienie rynków w krajach rozwiniętych spod kontroli państwa i tym samym systematyczne przekształcanie obszarów życia społecznego oraz gospodarczego zgodnie z takimi wartościami, jak: wolność gospodarcza i wolność jednostki, indywidualizm, pragmatyzm/utylitaryzm i pieniądz. Jedną z dyrektyw jest przedkładanie władzy lokalnej nad rząd centralny i naprawianie niesprawiedliwości tam, gdzie ona się pojawiła, zamiast domagać się, by czynił to jakiś wyższy, bardziej scentralizowany szczebel władzy. Takie podejście wynikało z założenia, że „państwa scentralizowane, federalne, a ostatecznie jedno państwo oświatowe, reprezentują skuteczną ekspansję i koncentrację władzy

państwowej, czyli zło i dlatego muszą być uważane za szczególnie niebezpieczne” (Hoppe, 2010 s. 49).

Teoria agencji, jak wspomniano w rozdziale pierwszym, zakłada minimalizowanie roli państw narodowych i wolność działania ponadnarodowych instytucji (m.in. Banku Światowego), a wzmacnianie procesów hierarchizacji społeczeństwa. W polityce oświatowej ten nurt wzmacniany jest mechanizmami rywalizacji i konkurencji, a jego efekty są widoczne w rankingu szkół i uczniów. Zgodnie z tą teorią w edukacji chodzi o **lokalne zarządzanie szkołami**¹¹⁹, rozumiane jako „przesuwanie ciężaru kryzysu finansowego w dół do poziomu poszczególnych szkół. Spodziewane są ich bankructwa. Akcentowana «decentralizacja» pełni funkcję zarządzania konfliktem związanym z zatrudnianiem czy zwalnianiem nauczycieli oraz ich wynagradzaniem” (Potulicka, 2012 s. 6, zob. też: Potulicka, 1999).

Między rokiem szkolnym 1990/1991 a 2011/2012 nastąpiła ogromna zmiana organów prowadzących szkoły podstawowe dla dzieci i młodzieży. Z 20 447 prowadzonych przez jednostki administracji centralnej (rządowej) pozostało, przy ogólnej liczbie 13 772, zaledwie 41 szkół. Liczba szkół zarządzanych przez jednostki samorządu terytorialnego natomiast ponad dwukrotnie się podwoiła od momentu ich utworzenia – w roku szkolnym 1995/1996 z 6262 na 12 652 szkoły publiczne, przy czym szkół niepublicznych było 1079 (681 szkół prowadzonych przez organizacje społeczne i stowarzyszenia, 83 szkoły – organizacje wyznaniowe, 315 inne niepubliczne szkoły) (GUS, 2012, tab. 11, s. 138). Podobny jest ilościowy rozkład organów prowadzących gimnazja (roku szkolnym 2011/2012, przy ogólnej liczbie 7331 gimnazjów, 37 szkół prowadzonych jest przez jednostki rządowe, 6505 przez samorządy terytorialne, 789 szkół jest niepublicznych, w tym 397 gimnazja społeczne, 129 wyznaniowe i 263 inne) oraz licea ogólnokształcące (w roku szkolnym 2011/2012, przy ogólnej liczbie 2433, 2 szkoły zarządzane są przez jednostki rządowe, 1963 przez samorządy terytorialne, 789 szkół jest niepublicznych, 468 społecznych, w tym 178 licea społeczne, 91 wyznaniowe i 199 inne) (GUS, 2012, tab. 11, s. 139).

Zgodnie z teorią kosztów transakcyjnych, w neoliberalnych reformach oświatowych na pierwszy plan wysuwany jest postulat efektywności, a ze-

¹¹⁹ „Od roku szkolnego 1999/2000 wprowadzano sukcesywnie reformę ustroju szkolnego, która w powiązaniu z nowym podziałem terytorialnym kraju doprowadziła do decentralizacji w zakresie zarządzania oświatą. Obecnie niemal wszystkie publiczne szkoły i placówki oświatowe są prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego: gminy, powiaty i województwa, zgodnie z przepisami ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. Nr 256 z 2004 r., poz. 2572 z późn. zmianami)”. Dla przykładu, w rok szkolnym 2011/2012 do szkół podstawowych uczęszczało **2 187 405** uczniów, w tym do szkół publicznych **2 132 685**, a do niepublicznych **54 720**; do gimnazjów uczęszczało **1 225 807**, w tym do publicznych **1 181 741** uczniów, a **44 066** do niepublicznych; do szkół ponadpodstawowych uczęszczało ogółem **1 671 878**, w tym do szkół publicznych dla młodzieży **25 456** uczniów, a do niepublicznych **21 660** osób (GUS, *Oświata i wychowanie...*, dz. cyt., s. 55, tab. 1(84), s. 244).

wewnętrzne testy standaryzowane i ranking szkół to najważniejsze kryteria efektywności kształcenia. Ponadto do polityki oświatowej wprowadza się zasady ekonomicznego zarządzania szkołą oraz stymuluje się przekształcanie sektora publicznego w prywatny, tłumacząc to zwiększeniem efektywności nauczania.

Nauczyciel odpowiada za efekty pracy zgodnie z ogólnie (centralnie) wydanymi dyrektywami. Oznacza to między innymi konieczność podporządkowania się regułom centralnego zarządzania edukacją: zarządzania „kapitałem ludzkim” zgodnie z ideą „społeczeństwa wiedzy”. W szkołach lansuje się mechanizmy rynkowe: rywalizację i konkurencję, czego specyficznym przejawem jest testowalność wyników kształcenia i ranking najlepszych osiągnięć, tych indywidualnych, jak i tych międzyszkolnych. Zwolennicy neoliberalizmu uważają, że tak jak w sferze rynkowej, tak też w innych sferach życia publicznego **liczy się przedsiębiorczość i efektywność oraz indywidualna odpowiedzialność za wyniki pracy**. W przypadku szkoły ta odpowiedzialność spoczywa w dużej mierze na uczniu, a w mniejszym, choć równie wysokim, stopniu na nauczycielu. Nie ceni się nieefektywnych nauczycieli, czyli takich, których uczniowie nie osiągnęli zadowalających wyników w standaryzowanych testach osiągnięć. Podobnie nie ceni się szkół, których średnia wyników jest niska, jak również ich miejsce w rankingach międzyszkolnych. We współczesnym systemie edukacji nauczyciel, dyrekcja, szkoła muszą wykazać się odpowiednio wysokimi wynikami standaryzowanych testów zewnętrznych. Innych kryteriów oceny efektywności kształcenia, na przykład jakościowych, nie stosuje się. Niezrealizowanie wytyczonych centralnie celów nauczania kwalifikuje się/do, i często jest podstawą, zwolnień nauczycieli, wymiany dyrekcji lub likwidacji szkół jako nieefektywnych, czyli nierentownych.

Wiedza i informacja często były, są i będą wykorzystywane przez władzę. Współczesną władzę coraz rzadziej stanowią rządy poszczególnych państw, lecz coraz częściej ponadnarodowe, globalne korporacje. Szkoła podlega kontroli tych, którzy rządzą. Dawniej były to siły polityczne i ekonomiczne, a obecnie dominacja przechyla się na korzyść tych drugich. Edukacja zinstytucjonalizowana jest narzędziem sterowania jednostkami.

Niegdyś, gdy szkoły były dostępne dla elit, kontrolę sprawowano, utrzymując lud w ignorancji. Wówczas domagać się należało wykształcenia. Dziś edukacja jest już powszechna, o szkole mówi każda partia polityczna, jednak zniewolenie trwa, a zakres kontroli się nie zmienił. Wprowadzenie powszechnej edukacji wiąże się bowiem ściśle z nowymi warunkami produkcji (Laskowski, 2006, s. 484–485).

Neoliberalny dyskurs zdominował system edukacyjny wielu krajów, wprowadzając wolnorynkowy ład gospodarczy i społeczno-polityczny, a wraz z nim wartości cenione w ekonomii. Jednostka ma być tak stymulowana i pozytywnie wzmocniana, aby podejmowała zachowania i działania lub

nie wedle zapotrzebowania dominującego systemu i tych, którzy zgodnie z nim rządzą. Ten sposób myślenia przedstawia dość pesymistyczny obraz systemu edukacji szkolnej jako maszyny służącej „urabianiu” młodego człowieka zgodnie z zapotrzebowaniem rynku pracy czy też zgodnie z dominującą ideologiczną wizją człowieka i społeczeństwa. Cel kształcenia i wychowania to przystosowanie i spełnienie oczekiwań systemu, w jakim dany człowiek się urodził, nie zaś wolny od ograniczeń pełny rozwój jego możliwości.

2.6. Tendencje do uzawodowienia edukacji - ograniczenia jej funkcji

Tradycyjnie liberalna edukacja była rozumiana jako opozycja wobec ostrych utylitarnych celów. Jednakże „ponad piętnaście lat ponownie podkreślano **uitylitarne cele edukacji** takie jak: wytwarzanie wykwalifikowanych zasobów ludzkich (skilled manpower), rozwój umiejętności zawodowych (work-related skills) i kompetencji współpracy, a także wzmacnianie «efektywnej rywalizacji na arenie międzynarodowego rynku»” (McMurtry, 1991, za: Halstead, 1996a, s. 27).

Przeniesienie schematów myślowych zaczerpniętych z ekonomicznych teorii zarządzania przedsiębiorstwem (teoria transakcji społecznych i analogiczna do niej ekonomiczna teoria kosztów transakcyjnych) zaowocowało w polityce oświatowej tendencją do tworzenia programów kształcenia wąsko specjalistycznych (uzawodowionych). Jednocześnie ograniczono kształcenie ogólne zgodnie z zasadą ekonomiczną: im większa specjalizacja produkcji, tym mniejsze koszty produkcji.

Badanie i analiza wartości, które stanowią podstawę polityki edukacyjnej państwa, zmuszają do zwrócenia uwagi na potencjalną sprzeczność celów i wartości w edukacji. Występuje ona pomiędzy dążeniem do doskonałości intelektualnej związanej z niezależną tradycją akademicką a naciskiem na przygotowanie zawodowe i kontrolą polityki gospodarczej odnoszącej się do podporządkowania celów edukacji wobec potrzeb społeczeństwa, a zwłaszcza zapotrzebowań rynku na konkretne role: wytwórców towarów i usług oraz członków społeczności konsumenckiej. Richard Pring¹²⁰, po analizie tych dwóch zestawów wartości, sugeruje, że potrzebny jest bardziej fundamentalny wgląd w system wartości edukacyjnych i sprecyzowanie, co oznacza w edukacji całościowy rozwój jednostki. Sugeruje on, że być może najlepszy efekt edukacji zależy od włączenia wartości związanych z przygotowaniem zawodowym do koncepcji liberalnej edukacji. Jednakże ostatecznie stwierdza,

¹²⁰ R. Pring – angielski filozof i pedagog, wykładowca między innymi na Uniwersytecie w Oxfordzie.

że, z szerszej perspektywy filozofii społecznej, argumenty przeciwstawiają się wprowadzeniu wartości liberalnych do edukacji, ponieważ są one wewnętrznie sprzeczne z edukacją (Pring, 1996, s. 104). Stawiając pytanie: Jaki rodzaj wiedzy jest najbardziej wartościowy i czego warto nauczać?, wkraczamy na obszar myślenia etycznego. Nie jest to tylko kwestia uznania danego programu nauczania i wybranych treści, lecz również osób, które decydują o tym, co i jak będzie nauczane, kontrolowane i oceniane. Jak to jest w naszym polskim systemie oświatowym? Kto obecnie decyduje o tym, co jest najbardziej wartościowe w nauczaniu? Czy są to osoby o eksperckich kwalifikacjach z zakresu m.in.: edukacji, psychologii kształcenia, socjologii edukacji i polityki edukacji, a także etyki? Odpowiedź na te pytania jest trudna do ustalenia i niestety częściowo negatywna. W poprzednim rozdziale podane zostały wyniki badań własnych autorki tej kwestii, prowadzonych na grupie nauczycieli etyki i innych przedmiotów humanistycznych. Warto jeszcze raz do nich nawiązać, ponieważ sugerują one małą świadomość nauczycieli i słabe rozeznanie w polityce oświatowej. W większości przypadków nie potrafią oni określić dominującej ideologii bądź dyskursu w obecnej polityce oświatowej. Uważają, że o programie kształcenia decydują specjaliści z danej dziedziny wiedzy. W przypadku przedmiotu *etyka* nauczyciele wskazywali na grupy eksperckie składające się z filozofów, pedagogów, psychologów, jak i przedstawicieli religii występujących w kulturze danego kraju (Michałowska, 2013 [w druku]). Jednak dane nie potwierdzają tych optymistycznych opinii nauczycieli. E. Potulicka wykazała zgubny wpływ polityki oświatowej neoliberalizmu na funkcjonowanie autonomii uniwersytetów i wzrost jakości wykształcenia absolwentów. „Publiczne uczelnie poszukujące prywatnych sponsorów muszą podporządkować się nie tylko monopolowi państwa, ale i monopolowi rynku. Finansowanie badań przez korporacje oznacza prywatyzację sfery, która w założeniu powinna mieć charakter publiczny” (Potulicka, 2010a, s. 58).

Dane z Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych potwierdzają najgorsze przypuszczenia, że jedynym – i to oficjalnym – celem edukacji jest przygotowanie „siły roboczej” (Giroux, 2001). Kształcenie specjalistyczne staje się bardziej pożądane niż teoretyczne i ogólne. Ponadto, „nadmierny wzrost liczby studentów w stosunku do liczby profesorów, walka o pieniądze i produkowanie pozorów, bardzo negatywnie odbijają się na jakości nauki i dydaktyki akademickiej” (Potulicka, 2010a, s. 63). Łatwość uzyskania dyplomu uniwersyteckiego, obniżone jakościowo programy nauczania, uprawianie przez studentów plagiatu prac semestralnych i magisterskich, pozorne rygorystyczne kontrolowanie wyników nauczania, ewaluacja jako skuteczny sposób kreowania i nadzorowania polityki państwa wobec uczelni, znaczne obniżenie finansowania badań naukowych i dydaktyki akademickiej – wszystkie wymienione czynniki wpływają na tworzenie kultury antyin-

telektualnej, a zasada autonomii uczelni zostaje zastąpiona zasadą „zarządzania wiedzą” (Potulicka, 2010a, s. 66). W obecnej sytuacji szkoły wyższe nie są w stanie realizować podstawowego celu, jakim jest rozwijanie cnot stanowiących jakość ludzkiego bytu, do których należą, według Gutowskiego: roztropność, odwaga, wytrwałość w dążeniu do celu i przezwyciężaniu trudności, krytycyzm, odpowiedzialność, umiejętność myślenia i mówienia (Gutowski, 2008, s. 10).

Andrzej N. Nowak wskazał na fakt, że „szkolnictwo wyższe okazało się funkcjonalne wobec neoliberalnego modelu przemian”, zwłaszcza w obszarze nauk humanistycznych i społecznych.

Szkolnictwo wyższe zmniejszyło realną liczbę bezrobotnych, co służyło wygaszaniu gniewu klasowego przez gloryfikację autonomicznej jednostki, człowieka sukcesu, a w konsekwencji fałszywą narrację awansu jednostkowego (Nowak, 2010, s. 117).

Ponadto przyczyniło się do

[...] przekierowywania gniewu klasowego na tematy zastępcze między innymi na religię (Nowak, 2010, s. 117).

O wspieraniu neoliberalnej ideologii przez szkoły wyższe wspominali w swoich tekstach: E. Potulicka, A.N. Nowak, Michał Buchowski, Monika Bobako, Marek J. Siemek. A.N. Nowak wskazuje

[...] dwa dominujące tego przejawy: pierwszy związany jest z jednoznacznym podporządkowaniem polskiej myśli transformacyjnej teorii modernizacji i jej najnowszemu wcieleniu – dyskursowi o globalizacji. [...] Drugim [...] jest wprowadzenie dyskursu orientalizującego urasawiającego opis przegranych polskich przemian (Nowak, 2010, s. 123).

W efekcie strategii „urasowienia” (stosowania mechanizmów stygmatyzowania społecznego)

[...] szkolnictwo wyższe przestało być miejscem szerzenia idei demokratycznych, egalitarnych, oświeceniowych i miejscem szerzenia idei praw człowieka. [...] przestało kształcić obywatela w imię wąsko kapitalistycznie rozumianej modernizacji. Pożądanym rezultatem pedagogicznym był neoliberalny homo oeconomicus (Nowak, 2010, s. 123).

Autor słusznie wskazuje na fakt, że „najbardziej czytelnym sygnałem przemian w strukturze wiedzy po 1989 roku jest popularność kierunków zarządzanie i marketing, politologia, pedagogika oraz komunikacja społeczna i pochodne” (Nowak, 2010, s. 124). Drugą istotną kwestią jest „ukryta aksjologia (na poziomie rozstrzygnięć metodologicznych) formułowana w ramach tych rozpowszechnionych nauk” (Nowak, 2010, s. 125). Ponadto

[...] wprowadzenie masowego nauczania przedmiotów ekonomicznych, zarządzania, marketingu i politologii skutecznie upowszechnia pogląd, że ekonomia jest dziedziną badającą procesy oderwane od polityki, etyki i działań ludzkich. [...] Po 1989 roku

kierunki typu zarządzanie i marketing, politologia oraz pedagogika pełnią ważną rolę formacyjną, ale innego typu. Są kuźnią nowego (neoliberalnego) człowieka (Nowak, 2010, s. 126).

W efekcie promowania utylitarnych wartości **edukacji neoliberalnej, wolnorynkowej**, zorientowanej na uzawodowienie edukacji i ograniczenie kształcenia ogólnego, okazuje się, że zbyt wiele jest przypadków niewyedykowanych młodych ludzi, którzy nie osiągnęli odpowiedniego poziomu wiedzy i poziomu jej rozumienia. Z góry bowiem zakładano, że ze względu na swoje mniejsze zdolności w stosunku do innych osób nie są w stanie osiągnąć wysokich efektów kształcenia. Wobec tego, według myśli neoliberalnej, słusznym rozwiązaniem jest dostosowanie programu nauczania i wymogów do możliwości ucznia, co w rezultacie przynosi obniżenie wymagań edukacyjnych i obniżenie jakości efektów kształcenia. Ten pogląd, opierający się na neodarwinizmie społecznym, jest sprytnym i zarazem cynicznym sposobem zarządzania społeczeństwem na potrzeby wolnego rynku i nielicznej elity zamożnych. Zastanawiające, że „od roku szkolnego 2005/2006 obserwowalny jest wzrost liczby specjalnych szkół przysposabiających do pracy. W roku szkolnym 2011/2012 liczba tych szkół zwiększyła się o 4,7%, natomiast liczba uczniów wzrosła o 5,4% w porównaniu z rokiem poprzednim” (GUS, 2012, s. 79–80). Co to oznacza? Czy rodzi się większa liczba osób z gorszym stanem zdrowia i wyposażeniem genetycznym, czy może lepszy jest system diagnozowania, wykrywania i umiejętnego pokierowania rozwoju osób z niepełnosprawnością umysłową, fizyczną lub psychofizyczną? A może jedną z przyczyn wzrostu liczby uczniów w szkołach specjalnych jest polityka oświatowa ukierunkowana na wykwalifikowaną siłę roboczą – na „uczniów specjalnych szkół przysposabiających do pracy”? Ta problematyka wymaga badań.

Richard Pring w kontekście relatywizmu kulturowego słusznie pyta o to, kto jest autorytetem, by określać, która grupa uczniów może osiągnąć najlepsze wyniki w nauce, a która nie, ponieważ z natury nie jest do tego przygotowana (wpływ czynników genetycznych i kulturowych). Jego krytyczne spojrzenie na raczej wąską interpretację **edukacji neoliberalnej**, w wyniku której systematycznie i sukcesywnie obniża się wymagania i poziom jakości kształcenia, można podsumować stwierdzeniem: „główna krytyka liberalnego ideału edukacji wynika z tego, że promuje on szczególnie zestaw wartości – «najlepszych jakie do tej pory nauczano i o których mówiono» – który nie może być jednak osiągnięty przez większość ludzi” (Pring, 1996, s. 106). Oznacza to, że tylko mała grupa ludzi, wybrana (nie wiadomo przez kogo i według jakich kryteriów bądź sposobów), może osiągnąć najwyższe, najbardziej szczytne cele edukacji, zdobyć wyżyny wiedzy i umiejętności, zaprezentować najlepsze efekty nauczania. R. Pring stawia pytanie: „Kto jest uprawniony do tego, żeby mówić, jaką literaturę powinien czytać jeden uczeń, a jaką drugi lub też jaką historię powi-

nien poznać?”. Powołując się natomiast na ideę wyedukowanej osoby – autorstwa A. Quintona (1992) – pisze, że jednym z zagrożeń jest „pewien rodzaj relatywizmu kulturowego, w którym nauczyciel jest pozbawiony autorytetu w promowaniu tego, co jest obiektywnie wartościowe” (Pring, 1996, s. 106). Zgodnie z systemem wartości neoliberalnej edukacji to przekonanie uzasadnione jest tym, że w szkole należy promować to, co jest możliwe do osiągnięcia dla danej osoby czy grupy osób ze względu na ich określone, czyli mniej lub bardziej ograniczone zdolności. R. Pring uważa, że jedynym sposobem uzasadnienia prawa bytu takich wartości liberalnych, jak i neoliberalnych, odnoszących się do ideału wykształcenia, do którego każda jednostka powinna mieć prawo dążyć, jest – po pierwsze – programowe krzewienie tych wartości w procesie edukacji wszystkich osób bez względu na ich uwarunkowania kulturowe i majątkowe, bez dyskredytacji z powodu dysponowania określonym poziomem zdolności, mniejszym lub większym. Po drugie, wartości liberalnej edukacji powinny być stałym elementem polityki oświatowej, a ich wdrażanie w system oświatowy niezbędnym warunkiem kształcenia intelektualnego i praktycznego każdej jednostki, która jest postrzegana jako szczególna i niepowtarzalna istota ludzka. Wynika to nie tylko z faktu, że w trakcie nauki szkolnej intelektualny rozwój uczniów dokonuje się w procesie zdobywania wiedzy z różnych dyscyplin naukowych, podczas którego uczniowie rozwijają swoją zdolność myślenia i rozumienia, lecz również z faktu, iż wiedza i rozwój intelektualny stanowią konstytutywny element zdolności oraz możliwości jednostki.

Myśleć w ogóle oznacza myśleć naukowo, historycznie, matematycznie, moralnie, estetycznie itp. Zapoznanie dzieci z określonym zestawem lektur i tekstów jest równocześnie wskazaniem im określonego sposobu myślenia, dokonywania refleksji, krytykowania, oceniania, innymi słowy program nauczania stanowi o tym, w jaki sposób uczniowie będą myśleć (Pring, 1996, s. 107).

Z tego też powodu nauczanie etyki i filozofii, które mają rozwijać myślenie, uczyć konstruktywnej krytyki, a przede wszystkim dialogu i publicznej deliberacji, jest wyjściem nie tylko ku wartościom nie tyle neoliberalnej, co liberalnej edukacji oraz ku wartościom demokratycznym, gdzie podkreśla się nie tylko znaczenie jednostki, ale też społeczeństwo i wspólne dobro.

Wykształcenie ogólnokształcące a zawodowe w perspektywie idei neoliberalnej edukacji

Inkorporacja edukacji odnosi się do

[...] zawężenia programów nauczania obowiązkowego do potrzeb życia ekonomicznego, do kształcenia siły roboczej. [...] Od szkoły wymagano stałego podwyższania osiągnięć uczniów ze względu na ciągle zmieniające się warunki produkcji oraz po-

trzeby większej konkurencyjności. Przemilczaną stroną tej transformacji była ściślejsza kontrola, a nawet dyrygowanie procesami nauczania. [...] Edukację traktowano jako ramię polityki ekonomicznej. Efektem jest instrumentalne podejście do oświaty. Edukacja wolnorynkowa odrzuciła założenie, że edukacja jest dobrem samym w sobie. Pojawiła się możliwość, że szkolnictwo będzie miało charakter ograniczony ucząc podstaw i orientując zawodowo (Potulicka, 2010h, s. 94).

Inkorporacja edukacji przejawia się w obniżeniu jakości kształcenia oraz wąskim przygotowaniu zawodowym bez ogólnej wiedzy. Przyjęcie ekonomicznego systemu zarządzania szkołami, a także posługiwanie się sloganami efektywności i produktywności jest wyrazem ukrytych celów zarobkowych i selekcyjnych neoliberalizmu, umożliwiających wyedukowanie konsumenta i wąsko wykwalifikowanych robotników lub specjalistów na potrzeby wolnego rynku. Szkoły są zachęcane do samofinansowania się, czyli traktowane są jako zarobkowe przedsiębiorstwa. Rola nauczyciela sprowadzona zostaje do roli technika – wykonawcy.

Neoliberalna idea może wydawać się atrakcyjna, ale tak nie jest.

Jej czysto instrumentalny sposób postrzegania rzeczywistości przemienia edukację, w której zaczyna się cenić wszystko to, co jest zdefiniowane za pomocą ściśle ekonomicznych terminów i co jest społecznie użyteczne (Pring, 1996, s. 107–108).

Mimo że **neoliberalna wizja edukacji** formalnie bazuje na liberalnych podstawach, to jednak w rzeczywistości **nie skupia się** na tym, co jest szczególnie ludzkie – na zdolności do autonomicznego i krytycznego myślenia, analizowania i dedukowania, na racjonalności, na wartościowaniu i ocenianiu. Nie rozwija niezależności w myśleniu i poszukiwaniu prawdy, ani też nie stwarza swobodnych, opartych na idei indywidualnej, wolności szans stymulowania ciekawości poznawczej, postawy badawczej, pytającej i poszukującej prawdy (*the tradition of critical enquiry, of scholarly pursuit of the truth*). Liberalna tradycja zmienia się pod wpływem wielopoziomowych i wieloaspektowych przeobrażeń w zglobalizowanym świecie w ideologię neoliberalną i konstruowaną przez nią neoliberalną wizję edukacji. Jest ona zbyt wąska w swym rozumieniu jednostki i społeczeństwa. Zawiera w sobie pewien rodzaj dualizmu, o którym krytycznie pisał J. Dewey (1916), a który wynika ze sprzeczności pomiędzy: teorią a praktyką, myśleniem a działaniem, wykształceniem ogólnym (akademickim) a zawodowym. Wydaje się, że edukacja akademicka, rozwój intelektualny i świat idei są wysoko cenione i uznane za lepsze i bardziej wartościowe, podczas gdy całkowicie ignorowany jest świat ludzi z przeciętnym wykształceniem zawodowym, przygotowującym do zawodów potrzebnych dla przemysłu konsumpcyjnego. Wielu z tych ludzi nie ma szans zmiany swojej sytuacji i nikt nie chce ich wysłuchać. W ten sposób tworzy się kultura karmiąca się informacjami z mass mediów, które usilnie starają się zapewnić swoim widzom łatwą, przyjemną, beztroską rozrywkę. Rozryw-

ka ta jest pełna sztucznie zaaranżowanych i coraz bardziej spektakularnych afer, które przykuwają uwagę i jednocześnie stanowią ciekawą odskocznicę od nudnego, bo pozamedialnego, życia zwykłego pracownika. Jest to społeczeństwo ulegające **inwazyjnemu wpływowi firm reklamowych i marketingowych**, które konstruuje kolejne, nowe, wyimaginowane potrzeby i problemy tylko po to, żeby za chwilę sprzedać gotowe propozycje i rozwiązania „potrzebującym” konsumentom. Rzeczywistość, w jakiej funkcjonuje współczesny człowiek, jest nieustannie **konstruowana i projektowana** tak, aby wielkie przedsiębiorstwa i korporacje mogły osiągać coraz to większe zyski, „służąc” w ten sposób nabywcom towarów i usług w podnoszeniu jakości życia. Ideę edukacji neoliberalnej krytykuje się również za przypisywanie większości ludzi braku potencjalnych zdolności, a w rezultacie przypisywanie im niezdolności do zdobycia wykształcenia i wysokiej jakości edukacji. Innymi słowy, tylko część ludzi na świecie jest naturalnie przysposobiona, by się kształcić i rozwijać, zdobywać wiedzę i wysokiej jakości umiejętności zarówno intelektualne, jak i pozaintelektualne. Zdecydowana większość ludzi natomiast nie jest zdalna do uzyskania wysokiego jakościowo wykształcenia, jedynie do nabycia podstawowych informacji i umiejętności, dzięki którym przystosuje się do warunków społeczno-kulturowych, ekonomicznych i politycznych, tworząc „cenne zasoby ludzkie”, czyli siłę roboczą i jednocześnie nabywczą.

Obserwowalną konsekwencją tej neoliberalnej idei edukacyjnej, mającej źródło w idei liberalnej, jest istniejący rozdział pomiędzy wąską w skali globalnej grupą ludzi, którzy „zostali wyselekcjonowani jako zdolni” do edukacji na wysokim poziomie, edukacji takiej, jak ją rozumiano w liberalizmie, czyli zdolni do intelektualnego rozwoju i „uzyskania wiedzy jako celu samego w sobie, zgodnie z akademickim programem kształcenia – a tymi, którzy weszli w dorosłe życie albo zgodnie z wytrenowanymi umiejętnościami zawodowymi i niezbędną wiedzą do wykonywania pracy albo jako niewykwalifikowani robotnicy przygotowani tylko do relatywnie niewymagającej zbyt dużych umiejętności pracy. Tą pierwszą mniejszą grupę stanowią ci, którzy zostali uznani za zdolnych do edukacji (capable of being educated), natomiast ci drudzy zostali uznani za niezdolnych do edukacji” (Pring, 1996, s. 108–109). Jak słusznie zauważa R. Pring, „ponosząc porażkę we wstępnych testach na uczelnie wyższe, są uważani za niezdolnych do edukacji” (Pring, 1996, s. 108). Dlatego nie osiągnęli tych standardów tradycyjnej edukacji akademickiej, według których uznaje się, że dana osoba jest na wysokim poziomie wykształcona, jeśli ma wiedzę obszerną oraz wysoko rozwinięte umiejętności praktyczne, komunikacyjne, a także charakteryzuje się ciekawością poznawczą, nieustannie rozwija się i zmienia środowisko, działając zgodnie z wysokimi standardami moralnymi. Wydaje się, że ten stan rzeczy nie może być powszechnie akceptowany, przede wszystkim dlatego, że państwo nie może

pozwaląc sobie na tak wielu niezdolnych do wyższej i holistycznej edukacji. Wysoce rywalizujący ekonomiczny świat potrzebuje dużego zasobu sił roboczych szeroko wykształconych i o bogatych możliwościach. Wąska specjalizacja i wytrenowane umiejętności nie są dziś wystarczające. Ponadto, każda osoba ma predyspozycje, by rozwijać mniej lub bardziej swoją inteligencję – uczyć się, jak myśleć bardziej efektywnie, odczuwać z większą wrażliwością, angażować się bardziej praktycznie w pracę zawodową oraz nawiązywać w mądry sposób relacje z innymi ludźmi. Potrzebujemy zatem **szerszej wizji edukacji liberalnej**, która nie uznawałaby powyżej wymienionych zdolności czy predyspozycji za nieważne.

Wykształcenie i przygotowanie zawodowe nie oznacza jednocześnie, że jest się wyedukowanym (Pring, 1996, s. 109).

Zdobycie kwalifikacji zawodowych oznacza efektywne przygotowanie do wykonywania określonego zawodu i często nie obejmuje wzmocnienia rozwoju ucznia w zakresie umiejętności racjonalnego i kreatywnego myślenia, argumentowania i ewaluacji. Niestety, w rzeczywistości wolnorynkowej okazuje się, że dobre przygotowanie zawodowe może wymagać czegoś zupełnie odwrotnego: hamowania ciekawości poznawczej, stopienia kreatywności, a przede wszystkim pełnej akceptacji i posłuszeństwa wobec autorytetu oraz niekwestionowania zarządzeń i ustanawianych przez władzę praw. Celem kształcenia nie jest poznawanie różnych dyscyplin, dzięki którym można rozwijać myślenie i postawę badawczą, lecz taki rodzaj uczenia się, dzięki któremu zdobywa się analityczną wiedzę o przyszłym zawodzie. **Autorytetami** nie są profesorowie i nauczyciele, lecz **pracodawcy**. Ponadto, nauczyciele przygotowujący ucznia do zawodu opierają się na programach nauczania, które ktoś inny skonstruował. Są ekspertami w znaczeniu zdolności do osiągnięcia celów, nie zaś w znaczeniu ekspertów mających wiedzę i kompetencje (Pring, 1996, s. 110). Są zatem uważani za ekspertów dopóki wykazują się mierzalnymi efektami swojej pracy. Jak słusznie twierdzi F. Pring, to „rozróżnienie pomiędzy celami ogólnokształcącymi a zawodowymi jest ważne, ponieważ pierwsze z nich odnoszą się do tych rodzajów aktywności, które są postrzegane jako wartościowe i cenne w życiu oraz dobre same w sobie, podczas gdy ostatnie z nich są ekonomicznie opłacalne i użyteczne” (Pring, 1996, s. 110). Ponadto, pierwsze z nich wymagają pracy, która prowadzi do bliżej nieokreślonych celów, a drugie do konkretnych wyników.

W programach nauczania widoczny jest większy nacisk na cele zawodowe, a mniejszy na ogólnokształcące. Coraz częściej mówi się, za sprawą urzędywistniania systemu bolońskiego, o efektywności kształcenia, która ma być sprecyzowana, w przeważającej części, według kryterium mierzalności efektywności kształcenia, jej wartości ekonomicznej i użytkowej. Jest to również

bardzo wyraźne w stosowanych zwrotach językowych i słownictwie programów nauczania. Język, w jakim formułowane są cele i efekty edukacji, wskazuje na ekonomiczne rozliczanie procesu edukacji jak transakcji handlowej, gdzie znacznie mniej istotne są relacje nauczyciel-uczeń i sama jakość procesu uczenia się, natomiast zwraca się uwagę na wynik pomiędzy początkowym wkładem inwestycyjnym a oczekiwanym rezultatem. Trudno nie zgodzić się z poglądem, że „edukacja staje się jednym z wielu towarów konkurujących ze sobą o klientów na wolnym rynku. Jej wartość jest mierzona przez wskaźniki wydajności wyrażone w terminach ekonomicznych” (Pring, 1996, s. 110). Nie ulega wątpliwości, że dla systemu bolońskiego, europejskich i krajowych ram kwalifikacji jest to preferowany sposób myślenia o celach i efektach kształcenia. Akademicki sposób oceniania i sądzenia zostaje zastąpiony biurokratycznym audytem. Wiedza i jej rozumienie, wyobrażenia i kreatywność zostają zredukowane do standaryzowanego języka efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W ten sposób przyćmiewa się ważne rozróżnienie pomiędzy kształceniem ogólnym, rozwojem intelektualnym, które edukacja ma wspierać, a kształceniem zawodowym. Doprowadza to do sytuacji, w której nauczyciele nie rozmawiają i nie dyskutują już o celach edukacji, nie czują się do wzięcia profesjonalnej odpowiedzialności za nie, a zamiast tego dyskutują o sensie pozornych osiągnięć, które są zewnętrznie testowane, o znaczeniu narzuconych zewnętrznie efektów końcowych procesu nauczania w postaci wyników testów, jako o części ich warsztatu rzemieślniczego. Poważna i znacząca zmiana w sposobie formułowania zarówno ustnych, jak i pisemnych wypowiedzi w dokumentach oświatowych polega na adoptowaniu sformułowań i konkretnych określeń z dziedziny ekonomii (np.: zarządzanie, efektywność, wynik, kalkulacja, przedsiębiorczość, zasoby i kapitał ludzki), wprowadzaniu porównań i metafor typowych dla świata biznesu (szkoła jako przedsiębiorstwo, zarządzanie edukacją, zarządzanie wiedzą). W ten sposób terminy i określenia pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne i etyczne zostają zastępowane terminami ekonomicznymi i stopniowo eliminowane.

Ogólne wykształcenie, czyli szeroka i wielodyscyplinarna wiedza o charakterze ogólnoakademickim zdecydowanie jest niezbędną, by świadomie i refleksyjnie rozwijać swój jednostkowy potencjał dla dobra indywidualnego, jak i wspólnego dobra demokratycznego społeczeństwa. Zastąpienie jej jedynie elementarnymi informacjami i umiejętnościami, czyli opanowanie minimum wiedzy i umiejętności, dzięki którym jednostka będzie zdolna do przystosowania się do wymagań społecznych i roli zawodowej, ale już mocno ograniczona w swoim dalszym i twórczym rozwoju, oraz zastąpienie jej zbyt wąsko wyspecjalizowanym kształceniem zawodowym jest niekorzystne nie tylko ze względu na indywidualny rozwój, ale ze względu na rozwój całego

społeczeństwa i powodzenie idei demokracji. Jeśli program kształcenia i polityka oświatowa są jedną z ważnych przyczyn nierówności między ludźmi, ponieważ tylko wyselekcjonowana grupa „zdolnych” do edukacji ma dostęp do bogatej oferty programowej i stwarza się jej dogodne środowisko uczenia się, które sprzyja wielostronnemu i twórczemu rozwojowi, to należy oczekiwać umacniania się wszelkich niedemokratycznych, totalitarnych i antypokojowych nastrojów oraz stosunków międzyludzkich, międzykulturowych i międzynarodowych. Edukacja i oświata są jednym z wielu ważnych sposobów konstruowania kultury i społeczeństwa. Jednym z nich jest także ekonomia i gospodarka oraz powiązana z nią ekonomiczna polityka międzynarodowa lub ponadnarodowa. Jeżeli edukacja i ekonomia połączą swoje siły, to rezultaty tej „fuzji” mogą być zaskakująco efektywne. Dowodem na to jest obserwowana i z coraz większą mocą doświadczana dominacja neoliberalizmu w ogólnoświatowym programie łączenia gospodarki i polityki edukacyjnej, w którym jednym z istotnych ogniw łączących jest określona **hierarchia wartości wolnorynkowych**. Należy przyznać, że jest to „fuzja” wysoce efektywna, lecz zarazem wysoce szkodliwa. Połączenie neoliberalnej wizji społeczeństwa rynku i społeczeństwa wiedzy dało, niestety, efekty antydemokratyczne i antyhumanitarne.

Sprawiedliwe traktowanie każdego członka społeczeństwa, umożliwienie równych szans w dostępie do edukacji na wszystkich jej poziomach oraz stwarzanie maksymalnie podobnych warunków dla kreatywnego rozwoju każdego człowieka jest niełatwym, lecz korzystnym rozwiązaniem. Jest ono:

- 1) inwestowaniem w rozwój wszystkich ludzi na świecie, a nie tylko tych wybranych,
- 2) strategicznym myśleniem i racjonalnym działaniem nie tylko w skali lokalnej, ale i globalnej,
- 3) promowaniem wartości, które umacniają, a nie burzą wspólnotę międzyludzką i realizację pozytywnych celów z punktu widzenia większości, a nie mniejszości ludzi na świecie,
- 4) otwarciem się na nową jakość ludzkiego życia, na nowe odkrycia, a przede wszystkim otwarciem się oraz wspieraniem wspólnego wszystkim ludziom celu – a jest nim szeroko rozumiany rozwój oraz podążanie ku nieznanemu i być może lepszemu, bardziej szczęśliwemu życiu.

U podstaw zainteresowania dobrem osoby leży przekonanie o etycznej podstawie edukacji, która jest czymś więcej niż dążeniem do doskonałości intelektualnej i kwestionuje wąskie podejście do kształcenia zawodowego (Potulicka, 1996, s. 185).

Harmonijne współistnienie celów kształcenia ogólnego i zawodowego wymaga dogłębnego zbadania kwestii rozumienia tego, na czym polega edu-

kacja całej osoby (*educating the whole person*). Jest to pytanie głęboko etyczne, ponieważ odpowiedź na nie wymaga uchwycenia najważniejszych wartości i ich hierarchii, które powinny stanowić racjonalnie i świadomie zdefiniowaną podstawę filozoficzno-aksjologiczną systemu edukacji.

Ideał człowieka wykształconego był i nadal jest mocno determinowany wpływami sił rządzących – politycznych i ekonomicznych. **Etyczny wymiar edukacji** dążącej do ideału wykształconego człowieka-humanisty jest kluczowy, ponieważ od wieków typowo ludzką cechą było wartościowanie i tworzenie systemu wartości, według których organizowano życie publiczne. Jednakże różny jest jego kształt w zależności od kontekstu społecznego, kulturowego, politycznego i ekonomicznego, a we współczesnych czasach etyczny wymiar edukacji jest nad wyraz globalny jak nigdy dotąd. W rzeczywistości politycznej i ekonomicznej, w życiu publicznym dominuje neoliberalny dyskurs, a etyczny wymiar edukacji przybiera specyficzny układ wartości zgodnych z tym dyskursem, i to w skali globalnej. Ta aksjologiczna podstawa wpływa na współczesny ideał człowieka wykształconego, a on z kolei wskazuje na współczesne rozumienie tego, co oznacza bycie ludzkim i stawania się coraz bardziej ludzkim. **Neoliberalne przemiany w polityce oświatowej** zmierzają do zrealizowania **wizji uzawodowionych mas ludzkich – poddanych minimalnej alfabetyzacji**, która jest niezbędna do pełnienia użytecznych dla wolnego rynku ról **producenta i konsumenta**. Uzupełnieniem, czy raczej najważniejszym elementem tej wizji jest wyselekcjonowana elitarna grupa społeczna, której członkowie odznaczają się wysokim poziomem zarówno ogólnej wiedzy i umiejętności poznawczych, jak i zawodowych kwalifikacji. Wykształcenie uzyskane w najbardziej renomowanych szkołach i uczelniach wyższych jest ważnym warunkiem sukcesu, sprawowania władzy i kontroli nad pozostałą częścią społeczeństwa obok innych warunków, takich jak pochodzenie społeczno-kulturowe i zamożność.

W społeczeństwie **zdominowanym dyskursem neoliberalnym** podstawowym środkiem wzrostu gospodarczego czy sposobem warunkującym sukces jednostki na arenie wolnorynkowej konkurencyjności są wychowanie i edukacja, których efektem jest zdobycie dyplomu i kwalifikacji zawodowych zapewniających dobrze płatną i często prestiżową pracę. W rezultacie zabiega się o taki **rodzaj wiedzy i kwalifikacji zawodowych**, propagowany pod hasłami „edukacji dla społeczeństwa wiedzy”¹²¹ czy „edukacji dla społeczeństwa

¹²¹ Lech Witkowski słusznie zauważa, że „nie jesteśmy żadnym **społeczeństwem wiedzy**, a nawet nim być nie powinniśmy, odkąd już za twórcą Chowania Bronisławem Ferdynandem Trentowskim wiemy, że są trzy poziomy niewiedzy: nieświadoma głupota, ostentacyjnie nieuctwo i nieodwracalna, groźna tępota” (L. Witkowski, *W obronie życiodajności edukacji*, [w:] M.M. Urlińska, J. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 45).

informacyjnego”, który jest uznany za cenny dla rozwoju gospodarki oraz sukcesu ekonomicznego w wymiarze lokalnym, narodowym i globalnym. Jest to wyraz afirmacji wartości rynku i jego zdolności do samoregulacji oraz znalezienia sposobu na rozwiązywanie większości konfliktów społecznych. Wzrost kapitału ludzkiego i społecznego, mierzony według kryteriów ekonomicznej efektywności, czyli wydajności jednostek ludzkich oraz warunków środowiska sprzyjającego inwestycjom, jest zgodny z dyskursem neoliberalnym, ale daleki od idei **wychowania do wartości**, kształtowania autonomii poznawczej i moralnej jednostek oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i politycznym.

Nie można zatem zgodzić się na zredukowanie celów edukacji do potrzeb społeczeństwa konsumpcyjnego, do wolnorynkowych i neoliberalnych założeń, ponieważ jest to równoznaczne ze zredukowaniem istoty człowieczeństwa. O nią trwa batalia. Widoczna jest w polityce oświatowej krajów zachodnich i skandynawskich, w działaniach na rzecz Praw Człowieka. Walka o wartości stanowiące istotę człowieczeństwa wyraża się między innymi postulatami: podnoszenia jakości kształcenia, równowagi pomiędzy wykształceniem zawodowym a ogólnohumanistycznym, edukacji wysokiej jakości dla każdego bez względu na status społeczny i ekonomiczny. Konieczne są zdecydowane działania na rzecz tych postulatów, działania oporowe i odporowe wobec hegemonii pieniądza i neoliberalnej ideologii. Niełatwe to zadanie, ale możliwe.

2.7. Nasilenie procesów selekcyjnych w szkolnictwie

Czy **odpowiedzialność jednostki** za siebie i za swoje działania ma znaczenie dla **sprawiedliwego**, czyli równego dla wszystkich dostępu do edukacji? Neoliberalowie, chcąc uzasadnić swoje przekonania, powołują się na koncepcję darwinizmu społecznego, zgodnie z którą ludzie różnią się między sobą, a w walce o przetrwanie wygrywa jednostka najlepiej przystosowana. Niezaradność życiowa, życie w ubóstwie kulturowym i biedzie, niskie wykształcenie lub jego brak świadczą o niezdolności do przystosowania się. Są to oznaki niepełnowartościowości. Prawo naturalnej selekcji, które mówi o tym, że przeżyje tylko najlepiej przystosowany osobnik, jest silnym argumentem stymulującym do rywalizacji, konkurencji i walki. Inny człowiek jawi się jako przeciwnik i wróg. Niezaradność oraz nieproduktywność oznaczają gorsze przystosowanie, skazanie na ubóstwo materialne i kulturowe: „tylko ten, kto walczy jak lew, ma królewskie życie”. W neoliberalizmie „produktywność” jednostki jest zaletą i cnotą. Pełni ona szczególnie cyniczną rolę. Człowiek charakteryzujący się produktywnością i przedsiębiorczością jest definiowany w kategoriach ekonomicznych: „Jestem wart/warta tyle, ile jestem w stanie

wyprodukować i zarobić, tyle na ile mogę zamienić zarobione pieniądze na różne dobra materialne” lub też „jestem bezwartościowy/bezwartościowa skoro nie potrafię zarobić lub też zdobyć środki materialne i godnie żyć, w dobrobycie i luksusie”. Inna humanistyczna i pozamaterialna jakość życia niewiele się liczy, a już zupełnie naiwne i nieprzystosowawcze są: bezinteresowność, altruizm i poświęcanie się na rzecz dobra innych. Zdefiniowanie jednostki na skali **produktywność i przedsiębiorczość-nieproduktywność i nieprzedsiębiorczość** jest doskonałym argumentem oraz jednocześnie **metodą dokonywania selekcji i tłumaczenia nierówności** między ludźmi w ich poziomie jakości życia i dobrobytu. Odsunięcie ludzi nieproduktywnych i nieprzedsiębiorczych ze sfery konsumpcji wydaje się mocno uzasadnione zasadą indywidualnej odpowiedzialności za siebie samego i za jakość własnego życia („sam sobie winien, bo nie wykazał się produktywnością i przedsiębiorczością”). Dzięki temu uczynienie kolejnego kroku wydaje się już prostsze – usunięcie jednostki ze sfery praw obywatelskich i praw człowieka. W efekcie „nieproduktywni” i „nieprzedsiębiorczy” sukcesywnie zostają ograniczeni w politycznym i prawnym przeciwstawianiu się polityce wolnorynkowej, a także wyzyskowi ekonomicznemu.

O edukacji również nie można mówić jako o systemie relacji współzależności i solidarnej współpracy. Relacje międzyludzkie są kształtowane w kategoriach zysku oraz produktywności. W tym kontekście polityka oświatowa postrzega **szkołę** i dostępność do wybranych jej typów oraz poziomów **jako jedno z pierwszych narzędzi rasizmu klasowego i kulturowego**, czyli urasowania ludzi z „nizin społecznych”. Podział społeczeństwa polskiego jest widoczny nie tylko ze względu na stan majątkowy. Poważnym problemem w Polsce jest ogromna **nierówność szans edukacyjnych** między miastem a wsią. Istnieje wyraźny **związek pomiędzy pozycją społeczną a otrzymanym wykształceniem**. Z badań wynikają trzy istotne czynniki dostępu do najlepszej edukacji szkolnej i jej ukończenia: poziom wykształcenia rodziców (im wyższy, tym wyższe oczekiwania dotyczące edukacji dzieci), wysokość dochodów (im lepsza sytuacja finansowa, tym wyższe wymagania wykształcenia dzieci), miejsce zamieszkania (im większe miasto, tym wyższe aspiracje edukacyjne) (Kołaczek, 2004, s. 26–27; więcej w rozdz. 2.9).

F. Hayek odnosi swoją teorię **ewolucji do edukacji i jej roli selekcyjnej** przez dziedziczenie rodzinne. Szansę na edukację mają ci, którzy urodzili się w zamożnej rodzinie i przez uczenie się oraz naśladowanie bliskich dziedziczą ich kulturę (Hayek, 2006, s. 69–70, 133). **Konkurencja** jest jednym z najpotężniejszych instrumentów szerzenia wiedzy i z reguły uzmysławia wartość wiedzy tym, którym jej brakuje (Hayek, 2006, s. 360), a jednocześnie jest skutecznym i naturalnym mechanizmem wyalienowania gorzej przystosowanych, „wybrakowanych jednostek”.

Ekonomiczne zarządzanie systemem szkolnictwa jest sposobem na wprowadzenie mechanizmów i zasad neoliberalnych. **Selekcja i konkurencja** między uczniami mają być przygotowaniem do życia w społeczeństwie producentów i konsumentów, w społeczeństwie naturalnych nierówności wynikających z indywidualnych zdolności czy dziedziczenia kulturowego. W Polsce, podobnie jak w innych krajach, „drogą ku wolnorynkowemu systemowi szkolnemu jest m.in. otwarty dostęp do szkół (po zniesieniu rejonizacji) pozostawiony **wyborowi rodziców**, jaki zostaje w systemie radykalnej selekcji. Otwarty dobór szkół ma prowadzić do konkurencji między nimi” (Potulicka, 2010a, s. 91). Potwierdzają to liczne doniesienia o zamykaniu nieopłacalnych szkół publicznych z jednej strony, a otwieraniu szkół w tak zwanym lokalnym systemie zarządzania z drugiej, w wyniku którego problemy szkoły są zindywidualizowane, a państwo uchyla się od obowiązku ich finansowego utrzymania. Ponadto szkoły mogą zabiegać o pozyskanie zdolnych uczniów o bogatym dziedzictwie kulturowym oraz poprzez określone kryteria doboru odrzucać czy, inaczej, wykluczać nierokujących dobrze uczniów.

Edukacyjny program ekonomii korporacyjnej sprzyja nasileniu **elitaryzacji szkół**. Szkoły niepubliczne społeczne i prywatne nie są dostępne dla wszystkich. Grupa osób, której dzieci mogą się w takich szkołach uczyć, musi mieć jedną cechę – odpowiedni status finansowy zapewniający wnoszenie comiesięcznych opłat za naukę dziecka w danej szkole. Oprócz zwracania uwagi, i to nie zawsze, na status pochodzenia z odpowiedniej grupy społecznej, stan majątkowy opiekunów jest często jedynym wyznacznikiem przyjęcia dziecka do szkoły. Szkoły wyznaniowe podczas doboru kandydatów biorą pod uwagę jeszcze jedną cechę – zgodność stylu życia danej rodziny z zasadami i regułami religii. J. Rutkowiak wyróżnia dwa alternatywne wymiary tego programu: szkoły dla biednych oraz szkoły dla bogatych, gdzie te ostatnie są nazwane „zakładami kształcenia przeznaczonymi dla elity producento-konsumentckiej” (Rutkowiak, 2010d, s. 252). Wybór szkoły przestał być wyborem pomiędzy tradycyjnym, konserwatywnym programem nauczania a alternatywnym wyzwalamym, oferującym emancypacyjny i twórczy rozwój. Nie wybiera się szkoły pod kątem nauczycieli. Nie studiuje się również założeń idei i podstaw filozoficzno-psychologiczno-kulturowych danej szkoły czy jej historii. Natomiast przyjmuje się kryterium najlepszych wyników w zewnętrznym testowym rankingu szkół oraz kryterium oferty materialno-organizacyjnej szkoły (np. jakość budynku oraz wyposażenia sal w meble i pomoce naukowe – komputery, tablice interaktywne, liczba uczniów w klasie). Nie bez znaczenie jest też informacja, czy uczniowie wywodzą się z odpowiednio zamożnej bądź, co rzadsze, prestiżowej grupy społecznej. Pożądaną cechą szkoły jest oferta różnych zajęć pozalekcyjnych, np.: tenis, basen, jazda konna, kółka zainteresowań. Rodzice kupują w ten sposób nie tylko prestiż w formie

dziecięcych umiejętności, którymi można się w towarzystwie pochwalić, ale także opiekę nad dzieckiem, a tym samym zwolnienie ze znacznej części rodzicielskich obowiązków, gdyż zorganizowany od rana do późnych godzin popołudniowych dzień wyswobadza rodziców z konieczności zajmowania się rozwojem i wychowaniem dziecka oraz spędzania z nim czasu. Powstające szkoły odpłatne stają się w ten sposób bardziej przedsiębiorstwami usługowymi, o czym pisał T. Szkudlarek, niż instytucjami, których celem jest zdobycie przez uczniów wielkoobszarowej wiedzy i umiejętności oraz harmonijny rozwój osobowości.

Szkolnictwo prywatne z nastawieniem na uzyskiwanie profitów, z programami voucharów oznacza cedowanie spraw kształcenia dzieci, traktowanego jako dobra rodzinna inwestycja, na ich zamożnych i świadomych całej sytuacji rodziców oraz zachowanie szkolnictwa publicznego, dostępnego dla reszty społeczeństwa, ale o bardzo niskim poziomie (Rutkowiak, 2010d, s. 253).

Mamy podział na grupę ludzi „kształceniowo zabezpieczanych” (płatna edukacja w szkołach prywatnych zwanych alternatywnymi) oraz „edukacyjnie wykluczanych” (niepłatne szkoły publiczne z wyselekcjonowaną kadram, której bardziej wartościowa część przeszła do lepiej płatnego sektora szkół niepublicznych oraz z masą ludzi oddzielonych społecznie, kulturowo i materialnie, której ani prestiż, ani status finansowy nie pozwala na wybór lepszej szkoły) (Rutkowiak, 2010d, s. 254).

Rynek edukacyjny jest strategią powiększania nierówności edukacyjnych i społecznych. Jednakże – zdaniem neoliberalów – nierówności społeczne są naturalne, czyli również sprawiedliwe, są legitymizowane przez normę merytokratyczną. Z tego powodu neoliberalowie zalecają sprywatyzowanie rynku i zlikwidowanie publicznych szkół. Tymczasem, im wyższe nierówności w dostępie do szkół ze względu na konieczność opłat, tym mniejsza szansa na zachowanie zasad demokratycznych. Kapitał społeczno-kulturowy wyniesiony z domu rodzinnego nie wystarcza, by wspinać się po drabinie społecznej, wsparcie finansowe jest konieczne. Sytuacja pogarsza się znacznie dla tych, którzy nie mają możliwości finansowych, pochodzą z ubogich społecznie i kulturowo rodzin oraz są poddani alfabetyzacji funkcjonalnej wyniesionej ze szkoły obowiązkowej. Z. Kwieciński pisze, że „poziom uzyskanej przy końcu szkoły podstawowej alfabetyzacji funkcjonalnej [...] sam stał się czynnikiem i składnikiem uwarunkowań przebiegu, poziomu i jakości życia zawodowego, społecznego, publicznego osób będących beneficjentami udanej pod tym względem edukacji bądź ofiarami nieudanej edukacji elementarnej” (Kwieciński 2002, s. 87–88; por. Potulicka, 2010a, s. 105). J. Rutkowiak mówi o funkcjonowaniu **edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej**, a zjawisko wykluczenia biedniejszych grup ludzi w dostępie do edukacji jest jego konsekwencją. Szkolnictwo niepubliczne (szkoły prywatne,

społeczne, wyznaniowe), za które rodzice wnoszą opłaty, nie jest dostępne dla wszystkich. Kwestie finansowe są tu znaczące. **Odpłatność za edukację** jest jednym z czynników **selekcji szkolnej**. Nie wszyscy mogą sobie pozwolić na „wykupienie” lepszej edukacji dla swoich dzieci. Ci rodzice, których na to stać, posyłają dzieci do szkół płatnych, licząc na to, często słusznie, że w małych, nieprzeładowanych liczebnie klasach, w budynku lepiej wyposażonym będą nauczać lepiej opłacani nauczyciele, co bezpośrednio przełoży się na lepsze wyniki w nauce. Następuje tu odseparowanie wybranej grupy społecznej od tych z nizin – biednych i niezaradnych finansowo. Społecznie wykluczani są zdani na szkolnictwo publiczne, o którym coraz częściej mówi się, że osiąga słabsze efekty nauczania w stosunku do szkół niepublicznych, rywalizujących o wysokie miejsca w rankingu wyników testów nauczania. Przeniesienie tego procesu na grunt szkolnictwa artystycznego może powodować jeszcze bardziej negatywne konsekwencje. Lepsi nauczyciele będą zachęceni wyższymi zarobkami, co pociągnie za sobą obniżenie jakości kształcenia w sektorze publicznym. Dzieci wybitnie uzdolnione z biedniejszych rodzin nie będą miały dostępu do edukacji na wysokim poziomie, za którą trzeba zapłacić, co skutkować będzie niedostatecznym rozwojem ich potencjalnych możliwości. To tylko kwestia czasu, kiedy w Polsce pojawią się zaczął prywatne szkoły artystyczne, podobnie jak w kształceniu ogólnym (Michałowska, 2012).

Ruth Martens wskazuje na **etyczne implikacje procesu oszacowania indywidualnego rozwoju dzieci** w Wielkiej Brytanii (Martens, 1996, s. 191–202). Jej zdaniem,

[...] w ostatnich latach rozszerzyły się możliwości określenia postępów uczniów z wyjątkiem czysto kognitywnych – włączając moralny i duchowy wymiar. Pogłębiło się zaangażowanie w ocenę osiągnięć uczniów nie tylko nauczycieli, ale też rodziców, młodych pracowników i samych uczniów. Ten kierunek rozwoju jest wspierany przez liberalną filozofię (Martens, 1996, s. 191).

Jednakże autorka dowodzi, że efekty tych szerokich i bardziej wszechstronnych wyników są diametralnie odmienne od zwerbalizowanych intencji twórców i rzeczników tej liberalnej filozofii. W Wielkiej Brytanii, w ostatnich dekadach, obserwowano intensywnie przeprowadzaną ewaluację efektów kształcenia, wskutek czego zebrano liczne raporty szkół na temat jakości edukacji.

Postulat całościowego i sumarycznego oceniania rozwoju uczniów wraz z jego realizacją był wynikiem silnej presji pochodzącej z dwóch źródeł: 1) postulaty wymagania Narodowego Programu Kształcenia (National Curriculum) oraz reformy oświaty z 1988 roku (Education Reform Act); 2) demokratycznie inspirowany pogląd, że konieczne jest zaangażowanie rodziców – i uczniów – w wytwarzanie szkolnych osiągnięć i sumarycznych ocen oceniania (summative assessments) (Martens, 1996, s. 191).

R. Martens określa tę silną tendencję do nadmiernie częstego mierzenia osiągnięć uczniów i hierarchicznego zestawiania rezultatów nauczania poszczególnych szkół jako obsesyjne dążenie do wykazania namacalnych, czyli dających się zmierzyć i zaobserwować celów kształcenia: wiedzy i kompetencji uczniów oraz w zestawieniu sumarycznym „produktywności” każdej ze szkół. W jej opinii ostatecznym rezultatem intensywnego testowania uczniów w skali całego kraju jest, po pierwsze, pewnego rodzaju kompleksowy system, przez który uczniowie, nauczyciele, szkoły jako instytucje i w końcu również rodzice i ich rodzicielska praktyka (*parenting practices*) zostają oceniani, a następnie uporządkowani hierarchicznie. Po drugie, skoncentrowanie uwagi na bardziej namacalnych, materialnych czy inaczej substancjalnych cechach spowodowało zagubienie i pozostawienie na uboczu całościowej perspektywy postrzegania edukacji ucznia, nie tylko kognitywnej, lecz również emocjonalnej i etycznej. Rozwoju moralnego, duchowego czy międzyludzkich doświadczeń nie można tak łatwo zmierzyć, obliczyć. Trudno je też ująć w procentach i liczbach. Dziwne wydaje się ich hierarchizowanie, jeśli w ogóle możemy mówić o hierarchii między uczniami w rozwoju etycznym, moralnym lub duchowym. Łatwiej mówić o procentowych wynikach testów wiedzy (zewnętrznych i wewnętrznych) lub sprawdzianu umiejętności, które są „pięknie” przedstawione za pomocą tabel, wykresów i grafów. Pewnych jakości ludzkiego doświadczenia, jak uczucia i etyczność, nie można tymi samymi narzędziami mierzyć, gdyż są inną jakością. Jak sugeruje R. Martens, etyczna edukacja, czyli „duchowy i moralny wymiar” rozwoju człowieka „powinien być tak daleki od jakiegokolwiek oceniania, jak tylko to możliwe” (Martens, 1996, s. 193). Biorąc pod uwagę kontekst, w jakim odbywa się ta nasilona tendencja do mierzalności i policzalności wiedzy, umiejętności i kompetencji,

[...] szkoły, nauczyciele i uczniowie – wszyscy są oceniani, a w ten sposób tworzy się hierarchia kompetencji i efektywności. Mamy więc efektywne szkoły z kompetentnymi nauczycielami oraz mniej efektywne szkoły (używając terminologii nowego systemu inspekcyjnych ustaleń według OFSTED¹²²) z prawdopodobnie mniej kompetentnymi nauczycielami. Dzieci posiadają kompetencje również na różnych „poziomach”, a poprzez zestawienia liczbowe produkowane są zestawienia wyników szkół i nauczycieli (Martens, 1996, s. 193).

W ten sposób tworzy się hierarchię osiągnięć oraz mniej lub bardziej efektywnych szkół i kompetentnych nauczycieli, a także mniej lub bardziej zdolnych uczniów.

¹²² OFSTED – Office for Standards in Education – niezależna i pozapartyjna instytucja, która zajmuje się raportowaniem dla brytyjskiego Parlamentu oraz na stronie internetowej efektów kształcenia, stanem opieki edukacyjnej świadczonej uczniom na wszystkich etapach nauki szkolnej. Zob. więcej: *Children's Services and Skills, Strategic Plan 2011–2015*, OFSTED, Manchester 2011, <<http://www.ofsted.gov.uk/>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

Zdaniem R. Martens, powszechna praktyka mierzenia osiągnięć edukacyjnych jest wzmacniana przez dwie, znacząco różniące się, ideologiczne siły. Po pierwsze dominuje autorytarne i tradycjonalistyczne podejście, w którym retoryka ekonomii marketingowej została podpięta/użyta do sposobu postrzegania rodzica – jak i ucznia – jako konsumenta, a szkół – jak i nauczycieli – jako dostawców usług, które mogą być najlepiej udoskonalane przez wybory konsumenta kierowanego naciskami ze strony konsumenta, zwłaszcza jego wybory dokonywane na podstawie informacji ujętych w tabelach wyników i zestawień osiągnięć uczniów, posegregowanych od najlepszych do najgorszych, w rankingach szkół, w raportach efektów kształcenia. W przeciwieństwie do pierwszego podejścia, dominuje również ujęcie z argumentami liberalnymi i/lub radykalnymi skoncentrowanymi na wzmacnianiu uczniów i ich rodziców, którzy zbliżając się do końca swojej instytucjonalnej edukacji, są postrzegani jako relatywnie bezsilni i bezradni, pozbawieni władzy przez nauczycieli i pedagogów. Usiłowania, aby ci zwykli uczniowie wraz z rodzicami również mieli wpływ na szkolny proces oceniania, punktowania i uznawania postępów, dotychczas całkowicie zdominowany przez profesjonalistów, są wyrazem zaangażowania w tworzenie bardziej libertariańskiego i demokratycznego systemu edukacji (*libertarian and democratic education system*) (Martens, 1996, s. 192). Zdolność jako jakość, oceniana w procesie ewaluacji, jest zawsze zdolnością przyporządkowaną danej osobie. Jest ona z całą mocą przejawiana w retoryce indywidualnego edukacyjnego rozwoju jako wzrost, zilustrowana osiągnięciem kolejnych poziomów edukacyjnych (Martens, 1996, s. 193).

Czy moralny oraz duchowy rozwój dzieci i młodzieży może też być poddany testom, za pomocą których badane są kognitywne cechy? A jeśli chcemy, w procesie edukacji wziąć pod uwagę całe dziecko, to czy te procedury ewaluacji są adekwatne do natury różnych aspektów kognitywnych i afektywnych, jak i etycznych? Zdaniem autorki odpowiedź jest zdecydowanie negatywna.

Nasilenie **procesów selekcyjnych w szkolnictwie** na świecie, a w Polsce po 1989 roku¹²³ nastąpiło pod wpływem wolnorynkowych reform edukacyjnych z przewodnim hasłem podniesienia jakości kształcenia. Przyjęto za podstawę teorię darwinizmu społecznego. Zastosowano strategię motywacji uczniów,

¹²³ Istotny jest związek między poziomem segregacji społecznych w szkołach podstawowych i gimnazjach a nasileniem nierówności edukacyjnych. Po reformie MEN z 1999 r. sukcesywnie wzrasta międzyszkolne zróżnicowanie wyników szóstoklasistów i gimnazjalistów (por.: R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wyd. UW, Warszawa 2008, <www.ewd.edu.pl> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]; zob. także: R. Dolata, A. Jasińska, M. Modzelewski, *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Polityka Społeczna” 2012, nr tematyczny 1: *Polityka edukacyjna: szanse i wyzwania*, s. 41–46).

nauczycieli i szkół do lepszych wyników nauczania na zasadzie konkurencji, rywalizacji i selekcji jako „zdrowego” przygotowania do życia. Wprowadzono kontrolę i ocenę efektów kształcenia w postaci standaryzowanych zewnętrznych testów. Rezultaty tych zmian opisują m.in.: M. Apple, F. Fiszer, A. Mandell, B.S. Cooper, W.R. Shute, H.P. Martin, H. Schuman, P. Dalin, H. Torrance, I. Raven (Potulicka, 2010, s. 106–110), a w Polsce: Z. Kwieciński, Z. Melosik, T. Pilch, E. Potulicka, T. Szkudlarek, M. Szymański, L. Witkowski. Z każdym rokiem, zamiast podniesienia jakości kształcenia, obserwowano coraz gorsze wyniki, ponieważ **obowiązek testowania zdominował proces kształcenia**. Nauczyciele, pod przymusem wykazania się dobrymi efektami, w znacznym stopniu zogniskowali swoją pracę z uczniami na informacjach koniecznych do dobrego zaliczenia testu przez uczniów. Jednocześnie zabrakło im czasu oraz motywacji do kształcenia wychodzącego poza wiedzę i umiejętności poddane testowaniu. Zdobywanie wiedzy dla niej samej, humanistyczne kształcenie stało się czymś marginalnym i niepotrzebnym, a efektem jest obniżenie jakości kształcenia. We wszystkich krajach, gdzie legitymizuje się **konkurencją oraz selekcją między uczniami i szkołami**, obserwuje się podział na zwycięzców i przegranych. H. Torrance podkreśla, że jest to ryzykowna strategia podwyższania poziomu edukacji w całym systemie szkolnym (Torrance, 1999, s. 328). Procesy selekcyjne w szkolnictwie polskim, o których pisze E. Potulicka i B. Śliwerski, są już widoczne na poziomie gimnazjum.

W Polsce idea wyrównywania szans przez tworzenie gimnazjów osiągnęła swoje przeciwieństwo: podział dróg szkolnych następuje już po sześciu klasach szkoły podstawowej, w wieku dwunastu lat (Potulicka, 2010g, s. 107).

Duża część gimnazjów, zwłaszcza miejskich, przyczyniła się do segregacji uczniów pod względem statusu rodziców. Nauka przebiega w skrajnie zróżnicowanych warunkach społecznych. Polskie gimnazja aktywnie uczestniczą w reprodukcji nierówności społecznych (Dolata, 2008, s. 180–181). Pojawia się zjawisko **wykluczania**, które E. Wnuk-Lipiński (2004, s. 93) definiuje jako uniemożliwianie – na skutek czynników politycznych, społecznych lub kulturowych – uczestnictwa w głównym nurcie życia publicznego określonej zbiorowości, brak kontroli jednostki nad czynnikami wyznaczającymi jej pozycję w społeczeństwie i jej warunki bytu (Potulicka, 2010g, s. 108). E. Potulicka przytacza dane z Wielkiej Brytanii, Niemiec i Stanów Zjednoczonych, z których jednoznacznie wynika upowszechnienie się **małowartościowych form kształcenia wąsko zawodowego lub „niby-zawodowego” w szkole obowiązkowej**. „[...] jest to kształcenie rzemieślników lub «pozbawianie umiejętności», przygotowanie do bezrobocia” (Potulicka, 2010g, s. 108). Z. Kwieciński wskazuje natomiast na zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego jako wskaźnika selekcji i nierówności edukacyjnych.

Postulowana jest potrzeba „nowej definicji równości jako włączenia. [...] Edukacji należy przywrócić w pełni demokratyczny wymiar” (Potulicka, 2010g, s. 109). Konieczna jest debata nad polityką oświatową w Polsce. Obszar oświaty jest powiązany ze społecznym, kulturowym oraz politycznym ustrojem kraju i w związku z tym należy zadbać o demokratyczną spójność teoretycznych uzgodnień i wynikających z nich działań. E. Potulicka stawia ważne pytanie:

Czy edukacja ogólna jest zdolna do pełnienia jej społecznych, prodemokratycznych funkcji w społeczeństwie, w którym życie publiczne jest w coraz większym stopniu redukowane do istnienia rynku? (Potulicka, 2010g, s. 109).

Jej odpowiedź jest następująca:

Wizja edukacji, która serio traktuje demokrację, nie może być wizją wartości rynkowych. Pierwszoplanowym celem edukacji jest przygotowanie przyszłych obywateli do uczestniczenia w demokratycznym społeczeństwie. Nowa filozofia edukacji – indywidualnego i społecznego upełnomocnienia – jest potrzebna jako antidotum na wizję edukacji rynkowej (Potulicka, 2010g, s. 110).

S. Bowles i H. Gintis pisali o wpływie ekonomii na edukację już w latach 70. XX wieku. W ostatniej dekadzie również polscy pedagodzy (Kwieciński 2002; Gmerek 2003; Szkudlarek 2007; Borowicz 2009; Potulicka 2010; Rutkowiak 2010; Witkowski 2010) coraz częściej alarmują o efektach neoliberalizmu ekonomicznego w oświacie. Nasila się **stratyfikacja społeczna**. Możemy mówić o **trzech hierarchicznych poziomach szkół**, wyróżnionych według kryterium przynależności rodziny ucznia do grupy, która ma władzę lub prestiż związany z pochodzeniem społecznym bądź wykształceniem lub/i ma pieniądze. Wybrane licea ogólnokształcące to elitarne szkoły mające najlepszą ofertę edukacyjną, dostępne tylko dla dzieci, których rodzice zapewniają im przynależność do najwyższej warstwy społecznej, gdzie wyznacznikiem jest najczęściej bogactwo materialne i prestiż społeczny związany z pracą zawodową rodziców. Drugi poziom szkół to tak zwane szkoły środka, do których uczęszczają dzieci z rodzin średnio zamożnych i o przeciętnym statusie społecznym. Są to pozostałe licea i gimnazja, zajmujące przeciętne, niewysokie miejsca w rankingu szkół (wyniki testów zewnętrznych). Poziom oferowanej edukacji jest również przeciętny. Ostatni – najniższych szczebel to przeważnie szkoły zawodowe, do których uczęszczanie równoznaczne jest z degradacją społeczną i kulturową. Są to szkoły dla najbiedniejszych nie tylko materialnie, ale także w wymiarze kulturowego i społecznego funkcjonowania. Nauczyciele często koncentrują się tam nie na procesie nauczania, lecz na wyszukiwaniu strategii, jak przetrwać z grupą mało uzdolnionych uczniów niechętnych do nauki, ale chętnych do podejmowania destrukcyjnych społecznie zachowań, w których dominuje przemoc, alkohol lub narkotyki.

Oprócz selekcji **międzyszkolnej** zauważalna jest **selekcja wewnątrzszkolna**. Różnicuje się poziomy klas (najlepsze – z najbardziej uzdolnionymi uczniami, przeciętne i najgorsze – z mniej uzdolnionymi lub z takimi uczniami, którzy ze względu na swoje pochodzenie społeczno-kulturowe czy niski standard materialny nie mają argumentów, by dostać się do najlepszych nauczycieli nauczających w klasach dla najlepszych czy raczej najbardziej wyselekcjonowanych). Kryterium zdolności ucznia i jego poziomu inteligencji jest często niewystarczającym powodem, by uczyć się w danej szkole lub danej klasie. Liczą się koneksje i układy, znajomości – im bardziej prestiżowy status zawodowo-społeczny rodziców, co często współgra z zamożnością, tym większe szanse ich dziecka na lepszy start w karierze edukacyjnej. Analogicznie, **selekcja w mikrośrodku klasy szkolnej** nie powinna być zaskoczeniem. Uczniowie godzą się na podziały wewnątrzklasowe, z ostrą selekcją na tych najlepszych i najgorszych, a kryterium tego podziału często nie są inteligencja i dobre wyniki w nauce czy zdolności, refleksyjność i kreatywne myślenie oraz działanie, a raczej to, co dany uczeń ma (ubiór, gadzety elektroniczne), z jak bogatej rodziny się wywodzi oraz jaki styl życia dominuje w jego rodzinie (korzystanie z szeregu ofert usług konsumpcyjnych, np. wyjazdy na wakacje). J. Rutkowiak podkreśla, że „działania selekcyjne uprawia się w wymiarze systemowym, co szczególnie odpowiada założeniom edukacji neoliberalnie podporządkowanej” (Rutkowiak, 2010e, s. 253), która ma być właśnie **selekcyjna i rywalizacyjna**. Z tego względu zauważalny jest brak wsparcia uczniów z trudnościami w nauce, w przede wszystkim finansowy, co skutkuje również niedostatkiem profesjonalnej pomocy. Analogicznie do rywalizacji rynkowej na polu edukacji ma wygrywać najlepiej przystosowany, o najlepszych możliwościach, eliminując naturalną drogą tych gorszych. Eliminacja konkurencji, tych słabszych, mniej sprytnych, podobnie jak na rynku, tak i w szkole, ma wpłynąć – według neoliberalistów – na lepszą jakość życia społeczeństwa, ponieważ przetrwają tylko najlepsi. Dlatego z góry skazuje się na porażkę, bez możliwości szansy rozwoju, tych, którzy negatywnie rokują na samym początku. Edukacja naprawcza, terapeutyczna, wspomagająca ułomnych intelektualnie, fizycznie, emocjonalnie czy społecznie jest, w nurcie myślenia neoliberalnego, niepotrzebnym marnowaniem siły i czasu.

2.8. Standaryzacja treści nauczania, standardy osiągnięć

Komercjalizacja sprzyja silnemu sprywatyzowaniu sfery publicznej w obszarze zinstytucjonalizowanej edukacji. Jej wpływ wynika ze ścisłego powiązania polityki oświatowej z rynkiem w zakresie konstruowania programów

nauczania oraz doboru odpowiednich treści kształcenia. Można mówić o silnej ekonomicznej tendencji ograniczenia ilości i selektywnej jakości **treści zawarty w podręcznikach szkolnych**¹²⁴.

Treści te zostają podporządkowane wymogowi produktywności, a ich wybór podyktowany jest regułami o charakterze ekonomicznym. Dominacja „logiki produktywności” widoczna jest w rządowych planach reform i w strategicznych dokumentach dotyczących rozwoju szkolnictwa wyższego, w których kładzie się szczególnie nacisk na propagowanie treści przydatnych ekonomicznie, na wspieranie kierunków silnie związanych z przemysłem technologicznym, oraz na ograniczanie dostępu do kierunków z ekonomicznego punktu widzenia mniej przydatnych, czy po prostu zbędnych. Przykład stanowić może propozycja, obecna w ministerialnym projekcie nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, dotycząca wprowadzenia odpłatności za drugi kierunek studiów (Dziewianowicz-Bąk, 2010, s. 17).

Rynek edukacyjny nakazuje wypełnianie wszelkich próżni, wobec tego **edukacyjne programy z zakresu ekonomii neoliberalnej** pojawiają się jeszcze w gimnazjach („Gospodarcza Dżungla”) i szkołach ponadgimnazjalnych (gra miejsc „Zostaje Przedsiębiorcą”), a zinfantyliżowani dorośli postrzegają wiedzę quasi-ekonomiczną jak szansę dla swoich dzieci, która pozwoli im lepiej odnaleźć się na rynku (Rudnicki, 2012, s. 346).

Jak trafnie zauważa Paweł Rudnicki, „niebezpieczeństwo edukacji utowarowionej dotyczy kwestii ograniczonej podmiotowości i konsekwencji społecznych, które wiążą się z bezrefleksyjnym przekazywaniem kontroli nad własnymi biografiami instytucjom politycznym i rynkowi” (Rudnicki, 2012, s. 352). Współczesny człowiek jest w specyficzny sposób zniewolony zaszczeponym przekonaniem, że kieruje własnym życiem, że potrzeby które ma, wynikają z jego natury, a nie są kreowane przez jakieś siły zewnętrzne. Uważa również, że wybory, które podejmuje, są jego autentycznymi wyborami.

Nakazy realizacji upozorowanych potrzeb życiowych, ciągłej rywalizacji, wsparte edukacyjnym obehwładnieniem, i odtwarzanie wiedzy pożądaney przez główny nurt, ograniczają szanse na emancypację i rozumienie mechanizmów rzeczywistości (Rudnicki, 2012, s. 353).

Mariola Chomczyńska-Rubacha oraz Dorota Pankowska stwierdzają, wynik analizy podręczników, że

¹²⁴ **Podręczniki szkolne** to „jedne z najważniejszych środków dydaktycznych (pomocy naukowych), książka przedstawiająca treści określonego przedmiotu nauczania lub studiów wyższych w sposób poprawny pod względem naukowym, jasny i uporządkowany. Podręcznikowi przypisuje się różne funkcje, najczęściej motywującą – której zadaniem jest rozwój sfery emocjonalno-motywacyjnej u uczniów; informacyjną – umożliwiającą im zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności i nawyków oraz wdrażaniu ich do samokontroli i samooceny przebiegu i wyników uczenia się” (C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2009, s. 135).

[...] marginalizowanie lub całkowita nieobecność innych kultur oznacza, że szkoła nie wyposaża uczniów w umiejętności postrzegania świata z innej perspektywy niż własna, nie uczy rozumienia i doceniania odmiennych sposobów życia, a tym samym stwarza ryzyko pojawienia się nietolerancji i ksenofobii przy zetknięciu z inną kulturą (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2012, s. 456).

Rezultaty porównań polskich i czeskich podręczników szkolnych do nauki języka ojczystego, autorstwa Ewy Zamojskiej (2010), demaskują ukryte przekazy, rozbieżne z oficjalnym programem nauczania, w zakresie równości i nierówności społeczno-kulturowych, politycznych oraz narodowościowych. W podstawie programowej i treściach podręczników uderzający jest brak odwołań do ponadnarodowej wspólnoty politycznej – Unii Europejskiej, natomiast dominują hasła narodowościowe i niepodległościowe.

Taki obraz społeczeństwa polskiego okazuje się też sprzeczny z oficjalną wizją pluralistycznego społeczeństwa obywatelskiego (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2012, s. 457, por. Zamojska 2010).

Ponadto,

[...] spojrzenie na kreowany w podręcznikach świat przez pryzmat tożsamości nie pozostawia wątpliwości, że jest to świat białego mężczyzny, wywodzącego się, co prawda, z kręgu kultury judeochrześcijańskiej i śródziemnomorskiej, ale przede wszystkim Polaka i katolika. I jego wersja rzeczywistości jest narzucona jako obiektywna, oczywista i uniwersalna (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2012, s. 458).

Analiza treści podręczników z perspektywy makrosocjalnej, czyli takiej, w której obraz, struktura i stratyfikacja społeczna (podział władzy, dochodów, status, prestiż) oraz relacje międzygrupowe (współpraca/rywalizacja/konflikt) mogą zostać skonfrontowane z podstawowymi wartościami społeczeństwa demokratycznego (równość, sprawiedliwość, praworządność i obywatelskość), została już kilkakrotnie przeprowadzona (Zamojska, 2010; Wołosik, 2007; Stawowy, 1995; Szacka, 1997). Perspektywa makrosocjalna łączy się z perspektywą mikrospołeczną, czyli z funkcjonowaniem poszczególnych osób w rolach społecznych o określonym statusie oraz ich przynależnością do małych grup społecznych. Powyżej wymienione autorki uzyskały podobne wyniki w ramach analizy podręczników. Mariola Chomczyńska-Rubacha i Dorota Pankowska oceniając treści podręczników, piszą, że zawierają one obraz społeczeństwa, które „jawi się jako zbiór odosobnionych rodzin nieutrzymujących żadnych kontaktów społecznych i towarzyskich ani z osobami niespokrewnionymi, ani z innymi rodzinami. W konsekwencji koncentracja na życiu rodzinnym «zamyka» ich członków na potrzeby społeczeństwa obywatelskiego” (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2012, s. 459). W zakresie struktury społecznej charakterystyczna jest jeszcze jedna jej cecha – „brak rozwarstwienia i swoisty egalitaryzm” prowadzące do „idealizacji i homogenizacji rodzin polskich” zamkniętych na różnorodność i inność, cechujących się stereotypowością.

Zawody rodziców i sytuacje rodzinne nie sugerują żadnego zróżnicowania prestiżu i dochodów rodzin – nie ma w nich problemów materialnych, bezrobocia i różnic interesów. Wszystko przebiega harmonijnie i bez zakłóceń (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2012, s. 459).

Jest to jednolity sposób postrzegania jednostek i ich rodzin, który nie odpowiada wizji członków społeczeństwa demokratycznego o zróżnicowanych stylach życia, problemach i interesach, którzy aktywnie i z zaangażowaniem uczestniczą w życiu publicznym, pragnąc realizować wspólny cel, jakim jest dobro wszystkich obywateli. Unikanie problemów, nieobecność między innymi kwestii nierówności społecznych to jedna ze strategii idealizacji rzeczywistości.

Magdalena Środa i Ewa Rutkowska w raporcie UNDP – Polityka równości płci. Polska 2007¹²⁵ piszą, we wstępie do rozdziału o edukacji w kontekście równości płci, iż „kondycja polskiej edukacji jest zła, szkoła hołduje dziewiętnastowiecznym systemom nauczania i takimż wartościom, jest zamknięta na modernizację, na różnice, obojętna wobec edukacyjnych postulatów włączania tematu i zasad równości płci” (Środa, Rutkowska, 2007, s. 48).

Porównania i analiza podstaw programowych wos w Polsce oraz przedmiotu civics w Kanadzie zaowocowała wyłonieniem przez Celinę Czech-Włodarczyk następujących elementów neoliberalnej agendy: „1. Deklaratywny postulat konieczności kształcenia u uczniów krytycznego myślenia. 2. Strategia poszerzania swoich kompetencji zawodowych i praktycznych przez całe życie. 3. Instrumentalny sposób przekazywania wiedzy obywatelskiej. 4. Wzmacnianie prorynkowych postaw. 5. Wąskie ujmowanie problemów społecznych,

¹²⁵ Zob.: B. Chołuj (red.), Raport **Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju** (UNDP): *Polityka równości płci. Polska 2007*, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2007, <http://www.bezuprzedzen.org/doc/polityka_rownosci_plci_raport.pdf>, <www.undp.org.pl> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]. „W roku 1993 wprowadzono religię do szkół i jako jej alternatywę – etykę. O ile jednak Kościół bez trudu znalazł tysiące katechetów/katechetek do jej nauczania (w samej Warszawie jest ich ponad 1000), o tyle uniwersytety nie mogły «wyprodukować» odpowiedniej liczby etyków, którzy mogli być rekrutowani tylko z absolwentów wydziałów filozofii, z kolei dyrekcje nie alarmowały władz, że lekcje etyki praktycznie nie odbywają się” (M. Środa, E. Rutkowska, Raport UNDP. *Polityka...*, dz. cyt., s. 51). Autorki części Raportu UNDP – M. Środa, E. Rutkowska – podkreślają, iż reforma z roku 1999 przyniosła zmiany, wprowadzając zestaw podręczników szkolnych do wyboru nauczycieli przedmiotowych, do którego „mogły być wpisane książki, które spełniają wymóg zgodności z podstawami programowymi kształcenia zawartymi w stosownych rozporządzeniach, z Konstytucją RP i konwencjami ratyfikowanymi przez Polskę: Konwencją Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Konwencją o Prawach Dziecka oraz Konwencją w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet” (tamże, s. 51). Jednakże w opinii M. Środy i E. Rutkowskiej „nowe programy nie uwzględniają zasad *gender mainstreaming* i zasad demokratyzacji” (tamże, s. 51). Autorki raportu stwierdzają, że dokonana przez nich analiza polityki oświatowej w zakresie równości płci pokazuje jej negatywny obraz, ponieważ „programy i podręczniki charakteryzują się stereotypizacją, tradycjonalizmem, «nieobecnością» kobiet oraz brakiem rzetelnych informacji o ruchach emancypacyjnych” (tamże, s. 52).

ograniczonych do kraju pochodzenia lub jakiejś innej większej formy polityczno-prawnej. [...] w podstawie programowej i profilu przedmiotu neoliberalizm jest tematem tabu”, brak w treściach programowych „najbardziej palących problemów współczesnego świata” (Czech-Włodarczyk, 2012, s. 136–138). T. Szkudlarek twierdzi, że „dyskurs indywidualności stał się w nowej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, w postindustrialnym kapitalizmie, dyskursem panowania” (Szkudlarek, 2007, s. 51). Teoria racjonalnego wyboru, która swoje podstawy ma w indywidualnym wyborze, pomija jednocześnie znaczenie zbiorowej odpowiedzialności. Cele kształcenia, opierające się na tej teorii, nie są ukierunkowane na budowanie wspólnot, społeczności ludzkich i systemu demokracji, natomiast wspierają politykę prorynkową, w której liczy się przede wszystkim jednostkowa odpowiedzialność. Według raportu Human Rights Watch wynika, że w Polsce „poważnymi problemami” są: nietolerancja, dyskryminacja ze względu na płeć, rasę i orientację seksualną¹²⁶. Tymczasem panujący formalizm i encyklopedyzm dydaktyczny oraz mały stopień angażowania uczniów w proces kształcenia nie pomagają rozwiązać tych problemów. Ponadto kształtowanie umiejętności i postaw jest drugorzędne w stosunku do zdobywania teoretycznej wiedzy. Nie pobudza się krytycznego myślenia ani zaangażowania. Natomiast nagradza się bezdyskusyjne posłuszeństwo oraz ugodowość w stosowaniu się do wskazówek i instrukcji działań, na przykład udział w uroczystościach państwowych. Niepokojące dla jakości życia publicznego jest to, że MEN nie przewiduje w podstawie programowej żadnych godzin praktycznej pracy ucznia na rzecz na przykład społeczności lokalnej bądź zaangażowania w wolontariat (Czech-Włodarczyk, 2012, s. 119–129). Jest to jednoznaczne ukierunkowanie na takie wartości, dzięki którym jednostka jest dla siebie samej celem, a wszelkie jej działania mają przede wszystkim jej lub ewentualnie jej najbliższym przynieść korzyść. Jednocześnie zauważalne jest milczące przyzwolenie na upadek wartości skierowany nie tylko na jednostkę, ale także na innych ludzi, na społeczność lokalną, narodową, wreszcie globalną. Bezinteresowność lub życzliwość dla niej samej jest postrzegana negatywnie jako nieumiejętność zadbania o siebie czy brak przedsiębiorczości.

Na podstawie dokonanych analiz edukacyjnych programów i treści podręcznikowych¹²⁷ przez wspomnianych badaczy można powiedzieć, że promowanie takich wartości, jak: przedsiębiorczość, indywidualna odpowiedzialność, rywalizacja, konkurencja, wybór konsumenta oraz nieobecność takich wartości, jak: poznanie, rozumienie i szacunek wobec etyki innych kultur,

¹²⁶ Human Rights Watch, Word Report 2011, Events from 2010, New York 2010, <<http://www.hrw.org/world-report-2011>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

¹²⁷ Zob. także: A. Wołosik, *Edukacja do równości, czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Wyd. UW, Warszawa 2007.

wyznań i religii, dobra wspólnego i ponadnarodowego wskazuje na osłabienie wartości sprzyjających budowaniu społeczeństwa demokratycznego przy jednoczesnym nasileniu dyskursu ekonomicznego i wolnorynkowego. Należy stwierdzić, że neoliberalne tendencje są obecne w przeanalizowanych programach i treściach podręczników.

Obecne i nieobecne dyskursy w podręcznikach i w podstawie programowej w zakresie edukacji etycznej

Przyjęcie **krytycznej perspektywy z zakresu socjologii edukacji** pozwala na określenie dominujących wartości kulturowych, przekazów sensu i celu życia, założenia dotyczące natury człowieka, w tym ucznia, ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, wyznawaną religię czy pełnioną rolę społeczną i zawodową. Jeśli przyjmiemy, iż „wybór i kompozycja treści nauczania nie stanowią reprezentacji aktualnego stanu wiedzy ani obiektywnego obrazu społeczeństw, lecz rodzaj konstruktu społeczno-kulturowego” (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2012, s. 453), który jest narzucony przez dominujące grupy sprawujące władzę za pośrednictwem systemu edukacji, wówczas uzasadniona jest analiza oficjalnego i ukrytego programu kształcenia (*hidden curriculum*¹²⁸), ze szczególnym uwzględnieniem podręczników szkolnych traktowanych właśnie jako źródło przekazów kulturowych i socjalizacyjnych. Podręcznik szkolny jest elementem dyskursu edukacyjnego. Jak trafnie zauważa Mariola Chomczyńska-Rubacha, podręczniki spełniają rolę „mapy”, gdy „promują otwartość i tolerancję na różnorodność, zmienność i płynność ponowoczesnej rzeczywistości, pokazując jednocześnie w jaki sposób budować społeczeństwo obywatelskie, stanowiące przeciwwagę dla ekspansji indywidualizmu i hedonizmu” oraz wtedy, gdy dzięki podręcznikowi jednostka uczy się „świadomie konstruować swój świat społeczny i lokować się w zróżnicowanych dyskursach tożsamościowych, są mapą, gdy ich lektura pomaga krytycznie ustosunkować się do świata i problematyzować swoje w nim miejsce” (Urlińska, Uniewska, Horowski, 2012, s. 449–450).

Przyjmując założenie, że polski system polityczny, w tym oświaty, jest oficjalnie systemem demokratycznym¹²⁹, możemy i powinniśmy oczekiwać, że cele oraz treści programowe zawarte w podręcznikach szkolnych będą odwoływać się do celów i wartości społeczeństwa demokratycznego. Spójność

¹²⁸ Pojęcie ukrytego programu wprowadził Philip Jackson jako określenie dla treści nauczania, które zostały przyswojone przez uczniów w mniejszym lub większym stopniu nieświadomie, a które nie zostały zawarte w oficjalnym programie nauczania (por.: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wyd. UMK, Toruń 1993; A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia*, WSiP, Warszawa 1989).

¹²⁹ Por. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

programów i podręczników z oficjalnie sformułowanymi celami edukacji jest ważna, ponieważ stopień zgodności ma znaczenie dla efektywnego kształtowania konkretnej wizji rzeczywistości społeczno-kulturowo-politycznej i ekonomicznej oraz koncepcji człowieka.

Na co wskazuje analiza jawnych i ukrytych przekazów zawarta w **podstawie programowej**¹³⁰ z etyki? Analiza tendencji w zakresie edukacji etycznej w szkole odnosi się do etyki jako przedmiotu określonego w podstawie programowej nauczania, który w szczególny sposób ma ukierunkowywać osobowościowy i społeczny rozwój uczniów oraz jako koncepcji wychowania postrzeganej przez pryzmat całokształtu szkolnych oddziaływań wychowawczych. Innym sposobem analizy jest również perspektywa kilku wybranych przedmiotów, które okazują się ważne w całokształcie oddziaływań z zakresu edukacji etycznej. Należą do nich przede wszystkim: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze, religia oraz godziny wychowawcze.

Sformułowane w **podstawie programowej** (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.; Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17) treści nauczania w zakresie wymagań szczegółowych odnoszą się przede wszystkim do **wartości indywidualnych - nastawienia na własny rozwój i indywidualną odpowiedzialność**. Wskazują na to następujące szczegółowe wytyczne zakresu treści programowych, takich jak: „1) Poznawanie siebie, dostrzeganie cech indywidualnych własnych i najbliższych osób. 2) Wyjaśnianie prawdziwego znaczenia własnych zachowań oraz ich przyczyn i konsekwencji. 3) Człowiek jako osoba; godność człowieka. 4) Przyjmowanie odpowiedzialności za siebie. 5) Prawa i obowiązki, zasady i reguły postępowania, w tym także w ruchu drogowym” (D.U. 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 2, s. 50). Warto zwrócić uwagę na dość specyficzne ostatnie sformułowanie, można by delikatnie powiedzieć – niefortunne. Szczegółowe

¹³⁰ **Podstawa programowa** to w polskim prawie oświatowym „akt prawny resortu edukacji określający na danym etapie edukacji kanon treści kształcenia oraz umiejętności, które umieszczone w programach nauczania także autorskich – umożliwiają ustalenie jednolitych kryteriów oceny i wymagań egzaminacyjnych. Podstawa programowa określa treść i zakres przedmiotów nauczania w poszczególnych szkołach i klasach, wskazuje rodzaje umiejętności, jakie uczniowie mają opanować oraz wartości i podstawy, jakie powinni sobie przyswoić” (C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, dz. cyt., s. 135). Podstawa programowa jest postrzegana jako kluczowy dokument polityki oświatowej państwa, który wyznacza ramy kreowania programów i podręczników przedmiotowych oraz sposobów ewaluacji procesu kształcenia. Jest to umowa społeczna ukierunkowana na określone cele i system wartości, która ma znaczenie dla rozwoju poszczególnych indywidualności, jak i dla kształtowania społeczeństwa jako kulturowej wspólnoty w wymiarze zarówno lokalnym – państwowym i globalnym – wielonarodowościowym. Z tego też powodu jasno sprecyzowane cele oraz dookreślony uniwersalny system wartości jest zadaniem skomplikowanym zarówno w aspekcie teorii edukacji, jak i codziennych doświadczeń uczniów i nauczycieli.

wytyczne treści nauczania odnoszą się także do kompetencji społecznych – chodzi tu głównie o umiejętność porozumiewania się z innymi, na przykład „uczestnictwo w grupie; uzasadnianie opinii, wydawanie sądów, kryteria ocen, między innymi w odniesieniu do zjawisk społecznych na poziomie małej grupy, społeczności szkolnej i społeczności lokalnej” (D.U. 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 2, s. 50). Podkreślają **one indywidualistyczny charakter** celów nauczania. Można wywnioskować, że jednostka ma umieć komunikować się z innymi w celu realizowania własnych potrzeb rozwojowych. Jednocześnie **brak** jakichkolwiek **odniesień do umiejętności deliberatywnych**, dialogicznych, nastawionych na tworzenie wspólnoty konstruktywnie komunikujących się podmiotów. W wymaganiach szczegółowych treści nauczania **nie ma mowy o rozwijaniu krytycznego i refleksyjnego myślenia**. Natomiast w celach ogólnych kształcenia **wymienia się**: „kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych” (D.U. 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 2, s. 50). Jednocześnie obok wartości indywidualistycznych akcentuje się **wolność** jako kolejną wartość silnie lansowaną w **neoliberalizmie**: „Wolność i jej różne rozumienie, autorytety i wzory osobowe” (D.U. 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 2, s. 50). Obecna jest również tematyka odnosząca się do pracy i jej wartości dla człowieka. Tak sformułowane cele kształcenia i wymagania treści nauczania (II etap edukacyjny, kl. IV–VI) kreują obraz jednostki kierującej się wartościami indywidualistycznymi, w tym wolnością i godnością człowieka jako jednostki, oraz pracą. Jest to wizja człowieka zorientowanego na własny świat, osobnego bytu. Nie ma tu mowy o kształtowaniu więzi międzyludzkich i dialogu. Celem kształcenia ma być głównie wiedza o wartościach i takie umiejętności, jak: obserwowanie i nazywanie zjawisk społecznych oraz ich ocenianie i wartościowanie. Tak sformułowane cele prowadzą bezpośrednio do wykreowania człowieka odosobnionego od innych i w związku z tym aspołecznego, potrafiącego wyrazić własną opinię i ocenę, ale już mało dialogicznego i prawie w ogóle niewspółpracującego. Ten opis pasuje do wizji idealnego producenta – konsumenta. Można mieć tylko nadzieję, że realny proces nauczania różni się od tej interpretacji i odmienna od tych celów jest praktyka nauczycieli etyki wykształconych w duchu filozoficznym, refleksyjnym, krytycznym, dialogicznym i współpracującym (bo taka też jest ich droga edukacyjna do zdobycia kwalifikacji zawodowych).

Przedsiębiorczość jest wymieniana, obok innych wartości i cnót, jako cel kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym. W tym miejscu warto przyrzeć się owej „przedsiębiorczości”. Podstawy przedsiębiorczości – przedmiot nauczania na IV etapie edukacyjnym ma sformułowany w podstawie programowej, jako pierwszy, cel ogólny: „wykorzystywanie form komunikacji werbalnej i niewerbalnej”. Takie sformułowanie zapewne napawa przera-

żeniem specjalistów z dziedziny psychologii i pedagogiki. Wśród innych czterech celów ogólnych wymienia się „zasady etyczne” i podaje się, że „uczeń wyjaśnia zasady etyczne w biznesie i w relacjach pracownik–pracodawca, potrafi ocenić zachowania pod względem etycznym” (D.U. 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 4, s. 102). Czy to znaczy, że nauczyciel tego przedmiotu, zapewne mający ekonomiczne przygotowanie merytoryczne, jest również kompetentny jak nauczyciel etyki? Mając na uwadze, że dwa razy więcej godzin przeznaczają na przedmiot przedsiębiorczość (60 godz.) w porównaniu z przedmiotem etyka, można odnieść wrażenie, że przedsiębiorczość zastępuje etykę lub że ekonomia i przedsiębiorczość rządzą się swoją własną etyką. W celach przedmiotu etyka na III i IV etapie edukacyjnym pojawiają się wymienione wartości, aczkolwiek mowa jest też o: „pogłębionym dialogu wychowawczym na temat moralnego wymiaru ludzkiego działania odnoszącym się do otaczającej uczniów rzeczywistości”, kształtowaniu relacji i więzi międzyludzkich, edukacji międzykulturowej i umiejętności rozwiązywania problemów natury moralnej (D.U. 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 4, s. 256). Są to zadania szkoły, które mają sprzyjać równowadze pomiędzy indywidualizmem a wspólnotowością, budowaniu demokratycznych społeczności i nie są nasycone neoliberalnym dyskursem. Generalnie, w wytyczonych programowo celach nauczania przedmiotu etyka zbyt mało miejsca przeznaczają na kształcenie samodzielnego i krytycznego myślenia poprzez dyskusje i metody problemowe (np. metoda sytuacyjna, symulacji, drama). Obecne są wartości neoliberalne, ale współwystępują z nimi również te nasycone myślą demokratyczną.

Jakich danych dostarcza **krytyczna analiza podręczników**? Czy rzeczywistość jest, a może raczej dominuje lub wyłania się inna niż oficjalnie uznana demokratyczna wizja człowieka i rzeczywistości społecznej? Na co wskazuje analiza jawnych i ukrytych przekazów zawarta w **podręcznikach rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej**? Czy podręczniki i pomoce naukowe – poradniki jako teksty kultury zawierają dyskurs neoliberalny? Okazuje się, że niewiele jest podręczników do nauczania filozofii i etyki¹³¹. Równie niewiele miejsca zajmują te przedmioty nauczania pośród innych i jest to już jeden z istotnych wskaźników preferowania określonego rodzaju wiedzy i myślenia. Wykaz podręczników rekomendowany przez MEN do nauczania etyki zawiera tylko dwie pozycje, są nimi:

1. *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych* (2011) autorstwa Magdaleny Środy.

2. *Etyka. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych* (2011) Pawła Kołodzieńskiego i Jakuba Kapiszewskiego.

¹³¹ Por.: T. Hołówka, *Analiza podręczników szkolnych (filozofia, etyka)*, [w:] Raport Stowarzyszenia Neutrum, *Wolność sumienia w szkole 1996*, „Racjonalista”, <<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,2869/q,Analiza.podrecznikow.szkolnych.filozofia.etyka>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

Podręczniki te przeznaczone są do kształcenia w zakresie podstawowym w szkołach ponadgimnazjalnych (zgodnie z podstawą programową MEN). Nauczyciele szkół podstawowych otrzymują jeszcze mniejsze wsparcie w postaci podręczników jako pomocy naukowych. Zdani są przede wszystkim na własny autorski program.

Podręcznik M. Środy *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych* „dostarcza wiedzy z zakresu historii refleksji nad moralnością, moralnych ideałów i przekonań etycznych, powiązanych z różnymi systemami religijno-światopoglądowymi” (z recenzji Jana Hartmana). Podręcznik zawiera spory zasób wiedzy filozoficznej. Według autorki to „przewodnik po etyce rozumianej jako forma aktywności intelektualnej”, koniecznej do zdobycia wiedzy filozoficznej z zakresu etyki. Celem jest również

[...] umiejętność stawiania pytań, doboru argumentów i artykulacji własnego stanowiska, odwaga intelektualna, a także wiedza o różnych światopoglądach, rozumienie ich i „konfliktów moralnych” oraz „rozwój wrażliwości moralnej”. [...] Wiedza z etyki oraz umiejętności dyskursywne to podstawa w przeciwstawianiu się manipulacjom i ideologicznym dyskursom. [...] Wiedza o różnych systemach etycznych, znajomość argumentacji, umiejętność dyskusowania i wyciągania wniosków, krytycyzm wobec stanowisk innych osób i wobec własnego stanowiska to rzeczy niezwykle cenne (Środa, 2011, s. 12-13).

Podręcznik zawiera zarys historyczny myśli filozoficznej (idee etyczne starożytności i średniowiecza, cz. I) oraz zarys idei współczesnych i nowożytnych (cz. II). Każdy rozdział zakończony jest ćwiczeniami, czyli zestawem pytań do przemyślenia i wykorzystania w dyskusji. To istotna pomoc oraz wskazówka, by nauczać poprzez stymulację samodzielnego myślenia i dialog. Zaletą tego podręcznika jest odnoszenie się w każdym temacie z zakresu historii myśli filozoficznej do doświadczeń uczniów. Pytania na końcu każdego tematu są tak sformułowane, aby nowo nabyta wiedza mogła być zastosowana przez uczniów w kontekstach współczesnego życia publicznego. Z całą pewnością uczeń, podążając zaproponowanym tokiem myślowym, ma szansę rozwinąć swoje zdolności poznawcze i uwrażliwić się na wiele podstawowych kwestii etycznych.

W *Etyce dla myślących...* kilkanaście tytułów rozdziałów nawiązuje do różnych wartości, w tym także do tych, które są podstawą etyki neoliberalnej. Jednakże nie wspomina się o interpretacji tych wartości w kontekście dyskursu neoliberalnego oraz przemian globalizacyjnych. Mimo że podręcznik został przyjęty przez MEN ponad dwie dekady od momentu zmiany ustroju kraju i procesu przemian neoliberalnych, to nie ma w nim zagadnień odnoszących się do etycznych problemów neoliberalizmu. Brakuje treści, które przybliżyłyby zrozumienie mechanizmów rywalizacji i konkurencji między uczniami oraz ich konsekwencji (por.: w rozdz. XV omawiany jest kodeks moralny,

walka i konkurencja *fair play*; Środa, 2011, s. 240–247). Nie ma odnośników do wyników nadmiernego skoncentrowania się na własnej osobie i braku zaangażowania w życie publiczne. Nie zostały wyartykułowane treści odnoszące się do etycznych konsekwencji doboru strategii dążenia do sukcesu indywidualnego oraz sukcesu wspólnego. Rozważania o przeciwstawnych kwestiach etycznych, które są istotne dla rozwiązywania problemów samotności i wykluczenia, zostały zepchnięte na margines, m.in.: egoizm, egocentryzm – bezinteresowność i altruizm; chciwość – dobroczynność. Nieobecne są problemy nadmiernego zorientowania na wartości materialne, na konsumpcyjny styl życia. Nie ma mowy o współczesnym tempie oraz rozmiarze konsumpcji towarów i usług. Nie porusza się kwestii istnienia nierówności społecznych i zjawiska wykluczenia społecznego. Nie pojawiają się zagadnienia na temat etyki wolnego rynku, etyki handlu i biznesu. Nie ma też treści odnoszących się do współczesnych przemian i zagrożeń w wyniku odkryć naukowych. Ważne aktualne problemy etyczne, związane z komunikacją, mediami i szybkim rozwojem technologii informacyjnych, również nie zostały wyraźnie zaakcentowane. Pominięte są etyczne kwestie transplantacji organów. Problem eutanazji i aborcji (Środa, 2011, s. 312–324) jest omówiony, jednakże jest zbyt słabo osadzony w kontekście przemian kulturowych i globalizacyjnych. Mimo to treści zawarte w podręczniku stanowią bardzo ważną podstawę teoretyczną do kształtowania świadomych i autonomicznie myślących jednostek. Nacechowane są one również wartościami demokratycznymi: równość (Środa, 2011, s. 290–299), sprawiedliwość (Środa, 2011, s. 61–67), godność każdego człowieka (Środa, 2011, s. 155–159). Sposób ich prezentacji pozwala na wyłonienie różnic między indywidualizmem a wspólnotowością (tak jest w przypadku tematu o odpowiedzialności – Środa, 2011, s. 273–280). Encyklopedyczny, akademicki układ podręcznika pozwala na orientację w różnych perspektywach postrzegania świata. Prezentowane są również treści emancypacyjne (por. rozdz. XVIII, *Feministyczna etyka troski*, Środa, 2011).

Podręcznik do nauczania etyki M. Środy to dla uczniów i nauczycieli przede wszystkim podstawa do dyskusji i dialogu, do rozwijania krytycznego myślenia i refleksji. Jest edukacyjnym wsparciem do kształtowania wspólnotowości i społeczeństwa demokratycznego. Wymaga jednak zdecydowanego wyartykułowania konieczności rozważenia konsekwencji, jakie wynikają z zaburzonej równowagi pomiędzy indywidualnymi a wspólnotowymi celami. Tematy, w których omawiane są wartości indywidualistyczne i hedonistyczne (np. rozdz. V, *Filozofowie w poszukiwaniu szczęścia*; rozdz. XVII, *Indywidualizm etyczny H. Elzenberga*, Środa, 2011), wydają się niedostatecznie akcentować jednostkowe problemy współczesnego człowieka w kontekście globalizacji i konsumpcyjnego stylu życia, a zwłaszcza problemy wspólnot ludzkich, w tym społeczeństwa demokratycznego. Bardzo przydatne byłoby

uzupełnienie treści o aktualne problemy: nadmiernej konsumpcji, nadmierne indywidualizmu, stagnacji i braku zaangażowania w życie publiczne. Wartościowe byłyby próby zrozumienia i rozważenia konfliktów między celami jednostkowymi a społecznymi oraz poszukiwania ich rozwiązań. Konieczne jest również zwrócenie uwagi na fakty świadczące o nierównościach społecznych, kulturowych i materialnych pomiędzy uczniami, uwrażliwienie ich na niesprawiedliwość i kwestię wspólnej odpowiedzialności za dobrostan całego społeczeństwa, uwrażliwienie na różnorodność i odmienność. Osobną kwestią do rozważenia, której brakuje w omawianym podręczniku, jest traktowanie pieniądza jako wartości. Jest o nim wzmianka przy omawianiu etyki stoickiej i rozumienia pojęcia cynizmu (Środa, 2011, s. 80–91). Jednakże problem zbytniego wartościowania pieniądza, nadmiernego bogacenia się i koncentrowania na materialnej stronie życia nie jest dostatecznie mocno wyartykułowany. Nauczyciele etyki muszą samodzielnie poradzić sobie z tymi zagadnieniami. Od ich uaktualnionej wiedzy i świadomości współczesnych im przemian życia publicznego zależy bardzo wiele. Ani w podstawie programowej nauczania etyki (III i IV etap edukacyjny), ani w analizowanym podręczniku nie ma bezpośrednich odniesień do aktualnych problemów etycznych, a zwłaszcza etyki neoliberalnej, i wpływu wolnorynkowych przemian na etyczne aspekty życia publicznego w kontekście lokalnym i globalnym. Generuje to niepewność pojawienia się tych treści w nauczaniu. Pewnym rozwiązaniem byłoby zorganizowanie możliwości systematycznych konsultacji eksperckich dla nauczycieli etyki i filozofii oraz kontaktu z kadrą uniwersytecką, dzięki którym sprawniejsze byłoby uaktualnianie treści i dostarczanie wsparcia metodycznego.

Z analizy podstawy programowej i treści podręczników w zakresie edukacji etycznej wynika obecność wartości i dyskursu demokratycznego. Jednak dość często pojawiają się treści i wartości typowo neoliberalne, zwłaszcza promowane są wartości indywidualistyczne wraz z wizją przedsiębiorczej jednostki, która efektywnie inwestuje w swój „kapitał ludzki”. Treści zawarte w podręczniku M. Środy pt. *Etyka dla myślących* są w dużej mierze spójne z podstawą programową nauczania etyki i odpowiadają potrzebom kształcenia w duchu wartości humanistycznych i demokratycznych. Jednakże rzeczywistość szkolna nie wskazuje na realizację zakładanych celów, choćby z tego powodu, że przedmiotu etyka nie ma w większości szkół, a jednocześnie wprowadza się obowiązkowe przedmioty ekonomiczne, na przykład podstawy przedsiębiorczości i ekonomia w praktyce. Uczeń i jego rodzice nie mają możliwości wolnego wyboru i wyrażenia „życzenia” (tak jak w przypadku etyki) chęci lub jej braku, by kształcić się w kierunku przedsiębiorczości i ekonomii rynkowej.

Rezultaty analizy dyskursu podręczników i podstawy programowej MEN w zakresie edukacji etycznej wskazują na **kontrolę w eksponowaniu wartości**

- w rzeczywistości szkolnej przeważnie akcentowane są wartości lansowane przez neoliberalizm, a mniej ważne lub w ogóle nieobecne są wartości alternatywne w stosunku do tych pierwszych. Ponadto, z analiza dyskursu wynika istnienie **kontroli w interpretacji wartości** i związanych z nimi **faktów**, a przejawia się lansowaniem takich wartości, które służą rozwojowi gospodarki wolnorynkowej. **Wolność** sprowadzona jest do wyborów konsumenckich i przedstawiana przede wszystkim w perspektywie rynkowej jako wizja **bezwarunkowej autonomii**, ale odnoszącej się do tożsamości producenta lub/i konsumenta zarządzającego swoją własnością, materialnymi i niematerialnymi zasobami - czyli **dobrem prywatnym**. Jest ono interpretowane jako wkład w dobro wspólne. Tymczasem obserwowany jest wzrost zachowań egoistycznych, coraz częściej pojawiają się chciwość i zawiść oraz osłabienie wrażliwości na drugiego człowieka. Lansowana jest **odpowiedzialność indywidualna** za osobisty sukces, jak i porażki, biedę, wykluczenie i niedostosowanie społeczne. Ceni się **przedsiębiorczość**, której celami są indywidualny sukces edukacyjny, zawodowy i materialny oraz prestiż społeczny, a która wyraża się w podejmowaniu rywalizacji i konkurencji. Podkreśla się znaczenie **racjonalnego myślenia** w działaniu, odnoszącego się przede wszystkim do kontekstu ekonomicznego i utylitarne.

Inną istotną kwestią jest to, że przeniesione na grunt edukacyjny schematy myślenia i działania z teorii transakcji społecznych i z ekonomicznej teorii kosztów transakcyjnych powodują, że nasila się również **nacisk na efektywność kształcenia**, a raczej, patrząc na dyskurs zwolenników systemu bolońskiego, bardziej na **efektywność „zarządzania wiedzą” i instytucjami edukacyjnymi** niż na sam proces uczenia się. W praktyce coraz mniej czasu przeznaczona jest na rozwój i kształcenie, a coraz więcej na biurokratyczne sprawdzanie efektywności zakładanych celów nauczania, opisów standardów kształcenia według programów ram kwalifikacji krajowych i europejskich oraz na standaryzowane procedury testowania wiedzy i umiejętności uczniów, a nawet kompetencji społecznych. W niektórych przypadkach prowadzi to do poważnych sporów o logiczność i sensowność sprowadzania niektórych efektów kształcenia kompetencji interpersonalnych, osobowościowych i kulturowych.

Ważne są również, z punktu omawianej problematyki neoliberalnych implikacji edukacyjnych, funkcje, jakie pełni w obecnym systemie oświatowym **testowanie**¹³², **ocenie**, **szacowanie** wyników i osiągnięć, czyli efektów

¹³² **Testowa edukacja** - tego sformułowania użył Grzegorz Lech do określenia „metodycznego sposobu niszczenia szkoły jako placówki oświatowej, która ma ogólnie kształcić”, zamiast tego staje się „instytucją, w której prowadzi się kurs przygotowawczy do sprawdzianu szóstoklasistów, sprawdzianu gimnazjalnego czy egzaminu maturalnego” (M. Dudzikowa, D. Kubinowski, *Pozór w edukacji - diagnoza, próby rozwiązań*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska,

kształcenia oraz **publiczna prezentacja sumarycznych zestawień**, punktacji i rankingów osiągnięć uczniów i szkół? Jakiego są tego efekty? Jak podaje Ruth Martens, ten szczególnie wynik procesu testowania osiągnięć szkolnych był różnie odbierany przez angielskich nauczycieli. Część z nich uznała taki stan rzeczy za nieakceptowany, a część za znakomity wynik przystosowania się szkoły do wymogów rynku pracy (Martens, 1996, s. 201). Niewątpliwie potencjalni pracodawcy zyskują w ten sposób wsparcie przy zatrudnianiu absolwentów szkół lub młodych pracowników. Podobnie uczelnie wyższe kierują się wynikami osiągnięć kandydatów na studia.

Efektywność kształcenia określana jest na podstawie obliczeń średniej z egzaminów poszczególnych uczniów, a następnie przedstawiana w procentowej postaci wyników nauczania. To, czym sugerują się rodzice przy wyborze szkoły dla swojego dziecka czy też ocenie postępów dziecka, jest miejsce na liście rankingowej szkół lub uczniów danej klasy. Jest to sposób na ukrycie braków i obniżającej się jakości kształcenia. Nie pytamy o to, co dany uczeń wie, umie, rozumie, lecz które miejsce (wyrażone procentowo) zajmuje wśród innych uczniów. Możemy przypuszczać, że uczeń, który uzyskał z testu 100% wyników, czyli rozwiązał wszystkie zadania poprawnie, osiągnął tym samym zamierzony programowo efekt kształcenia. Niedookreślenie opisowe jego postępów nie pozwala na rzetelną weryfikację progresu nauczania.

Edukacyjna Wartość Dodana jest również częścią pozoru. Maria Dudzikowa tak oto komentuje efekty takiego pomiaru kształcenia:

[...] sukces jest względny, jeśli w ogóle można o nim mówić. Wartość dodana nie mierzy wiedzy uczniowskiej, tylko porównuje wyniki jednego testu z drugim! Gdybyśmy założyli, że egzaminy są świetne, wtedy moglibyśmy powiedzieć, że EWD mierzy wiedzę. Niestety system egzaminowania jest chory, pozbawia ucznia myślenia, każe mu wkuwać na blachę, zmusza do ściągania, korepetycji. Także minister Hall twierdzi, że doprowadza on do patologii i chce go zmienić (Dudzikowa, Kubinowski, 2012, s. 433).

Testowanie i ranking wyników na wszystkich poziomach edukacji przyczyniają się do mocnego **powiązania instytucji oświatowych z rynkiem pracy**. Z edukacji czyni się **narzędzie do wygenerowania grup ludzi**, którzy mają odpowiadać na zapotrzebowania rynku pracy. Jest maszyną, podobnie zaprogramowaną jak w zakładzie produkcyjnym, do selekcji produktów,

J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń, 2012, s. 425). Mamy tu do czynienia z **pozorem oceniania**, czyli sytuacją, gdy „ocenianie staje się celem samym w sobie”, nauczyciel musi wywiązać się z formalnych obowiązków wystawienia stopni dużej liczbie uczni w bardzo krótkim czasie, które „nie odzwierciedlają wiedzy czy umiejętności, ani skali progresu czy regresu ucznia”. Skutek tego jest taki, że „w oficjalnym dyskursie ocenianie stanowi ważny miernik informacyjny, co do stanu wiedzy i umiejętności ucznia”, a „w prywatnym dyskursie nauczyciel jest gotów przyznać, iż uprawia czasochłonną i nieefektywną fikcję” (tamże, s. 426).

czyli „kapitału ludzkiego”. Sterowanie miejscem przeznaczenia poszczególnych jednostek odbywa się pod hasłem reform oświaty, realizowania szczególnych celów, określanych jako podniesienie jakości kształcenia i zarządzanie społeczeństwem wiedzy. W gruncie rzeczy preferuje się cele utylitarne, zbyt mocno akcentuje się **wąskie wykształcenie zawodowe**, argumentując, że szerokie wykształcenie humanistyczne, ogólne jest niepotrzebne, obciążające obowiązkami szkolnymi uczniów i nieefektywne, to znaczy nie można go przełożyć na wymierne korzyści materialne, a to właśnie one mają stanowić o sukcesie jednostki i całego społeczeństwa. Ponadto podkreśla się różnice w potencjalnych możliwościach pomiędzy uczniami. Uwydatnia się je poprzez wzmacnianie procesów rywalizacyjnych i poprzez system nagradzania wzmacniający nierówności między uczniami. Następnie, podając argumenty natury genetycznej i fizjologicznej, wskazuje się, że tylko część uczniów, podkreślmy – znacznie mniejsza część, jest naturalnie (genetycznie) przystosowana, by wszechstronnie rozwijać się (rozwój i edukacja traktowana jako cel sam w sobie – idea kształcenia ogólnego) i jednocześnie stać się wysoko wykwalifikowanym pracownikiem. Ponadto z nutą cynizmu głosi się, że każdy odpowiedzialny jest za swój sukces i jeśli tylko chce i będzie się mocno starać, to go osiągnie, jeśli natomiast zaprzepaści tę szansę, to jest sam sobie winien. Podobnie każdy ma równe szanse na rozwój, edukację i sukces, jednakże znaczna część uczniów poddana mechanizmowi testowania i selekcji nie jest w stanie samodzielnie wypłynąć z głębin niewiedzy na powierzchnię sukcesu edukacyjnego, a wraz z nim zawodowego i społecznego. Jeden na tysiąc przypadków Kopciuszek wyłamuje się z tego schematu. Wówczas taką osobę stawia się innym za przykład odpowiedzialności, zaradności i pracowitości. Jednakże rzadko kto zdaje sobie sprawę, po pierwsze, z trudności pokonania skomplikowanego mechanizmu selekcji, po drugie, z wysiłku, który polega na uświadomieniu sobie istnienia „programu życia”, jaki został zaplanowany przez nieliczną grupę rządzących dla licznej grupy tych, którzy za tą pierwszą podążają, po trzecie, z nakładu pracy nad przemyślanym dokonaniem zmiany.

W liberalnym myśleniu o edukacji tkwi fundamentalny błąd – twierdzi Przemysław Sadura. „[...] w liberalnych koncepcjach dość często kładzie się nacisk przede wszystkim na kwestie **równości szans w dostępie do edukacji** i ewentualnie zabezpieczenia przed potencjalną dyskryminacją grup mniejszościowych. Jeżeli warunki te są spełnione, zakłada się, że system edukacyjny nie wymaga dalszej interwencji” (Sadura, 2010, s. 22).

Problemem ogólnooświatowym jest obniżanie się poziomu edukacji, hamowanie rozwoju myślenia krytycznego (Potulicka, 2010b, s. 177).

Analfabetyzm funkcjonalny jest rozpowszechniony w świecie znacznie bardziej niż to się przyjmuje, nawet w krajach rozwiniętych (Castells, 2009, s. 146).

Wolny rynek w swoim globalnym wymiarze stwarza bardzo **rywalizujące środowisko**, gdzie celem jest materialny zysk. Nie ma tam miejsca na empatię i wrażliwość międzyludzką. Realia ekonomiczne wymuszają bezwzględność wobec konkurencji, działania manipulacyjne – brak skrupułów w stosowaniu nieuczciwych metod walki o sukces.

Rynek nie jest niemoralny, tylko amoralny. Nie zna kryteriów dobra i zła, a jedynym miernikiem jest zysk. Nastąpił powrót do ideologii leseferyzmu, którą Soros (1999, s. 254 i in.) określił mianem „fundamentalizmu rynkowego” – formy demokratycznego analfabetyzmu (Potulicka, 2010g, s. 88).

Polityka została zastąpiona ekonomią. Nastąpiło „ekonomiczne ubezwłasnowolnienie państw”, a „pod wpływem intelektualnej legitymizacji – pochwały nierówności” „gwałtowny wzrost nierówności” i „wykluczenia”. Proces rozpadu społeczeństwa i utraty tożsamości społecznej stał się faktem.

Pytając o **skutki neoliberalizmu**, E. Potulicka pisze: „państwa poddane presji zysku zmniejszają swoją konstytucyjną odpowiedzialność za edukację” (Potulicka, 2010c, s. 323). Trudno bowiem myśleć o edukacji, skoro najistotniejszym problemem globalnym jest **bieda** wielu milionów ludzi na wszystkich kontynentach. Ponadto pojawia się tak zwane „nowe ubóstwo” wśród osób pracujących, które „nie mogą utrzymać się ze swoich zarobków”, wynikiem jest między innymi **problem bezdomności** (Potulicka, 2010c, s. 324). Przytaczając przerażające dane o pogłębiającym się ubóstwie wielu milionów ludzi na całym świecie, bezdomności, głodzie i niedożywieniu, autorka wskazuje na feudalizm finansowy jako „rezultat konsekwentnego wdrażania projektu «zaplanowanego ubóstwa» oraz na to, że «wolny rynek» stanowi globalną maszynę do generowania nierówności, [...] oraz niestabilności społecznej, związanej z malejącą liczbą zabezpieczeń na rynku pracy” (Potulicka, 2010c, s. 326).

2.9. Socjalizacja do pozycji szkolnej i społecznej niższej niż rówieśników z rodzin zamożnych – nasilenie elitaryzmu

Współczesne zmiany kulturowe, w tym edukacyjne, bardzo silnie związane są ze zmianami ekonomiczno-politycznymi oraz wynikającymi z nich zmianami społecznymi. **Wpływ korporacyjnego kapitalizmu oraz globalnej gospodarki światowej, rozwój technologii informacyjnej oraz międzykontynentalnej sieci sprzedaży produktów i usług** widoczny jest w zmianie materialnej jakości życia. Wydawać by się mogło, że mamy coraz więcej pieniędzy, coraz więcej możemy zakupić, także komfort mieszkania i posiadania różnych rzeczy przez przeciętnego Polaka znacznie wzrósł w po-

równaniu z latami 80. XX wieku. Możemy zasugerować się wciąż rosnącą liczbę samochodów, domów, nowych ekskluzywnych sklepów i ogromnych centrów handlowo-usługowych we wszystkich miastach Polski. Pojawiły się również alternatywy dla oświaty. Wcześniej, przed 1989 rokiem, mieliśmy tylko lub prawie tylko szkolnictwo państwowe, nieodpłatne. Obecnie rodzice mogą wybierać dla swoich pociech różne **oferty edukacyjne**, podobnie jak w sklepie w różnych cenach różnej jakości produkty i usługi. Wzrosła liczba instytucji szkolnictwa wyższego. Te wszystkie zasygnalizowane zmiany wskazywać powinny **na polepszenie jakości życia człowieka** w XXI wieku. Z powierzchownych obserwacji wynika, że więcej posiadamy, łatwiej się komunikujemy i mamy lepszy dostęp do informacji (Internet, telefony komórkowe), więcej podróżujemy po całym świecie, rozwój medycyny polepszył nasz stan zdrowia. Są powody do zadowolenia i poczucia sukcesu. Można też mówić o tym, że nastąpił **wzrost potencjału ludzkiego**. Mamy poczucie życia w kraju, gdzie respektuje się wolność słowa, wyznania, wolność polityczną. Można by przypuszczać, iż są to doskonałe warunki do zadbania o rozwój. Istnieje jeszcze inny sposób postrzegania zmian ostatnich ponad dwudziestu lat i nie jest on już tak optymistyczny, jak pierwsza wizja. Zmiany ekonomiczne na świecie i rozwój wolnego rynku w ogromnym stopniu przyczyniły się do „radikalnej **polaryzacji statusów ludzi, z podziałem na górujących w układzie i wykluczonych**” (Potulicka, 2010c, s. 329). Oznacza to pojawienie się **bardzo nielicznej grupy wysoce zamożnych** ludzi, o wysokim statusie społecznym, i **znacznie większej grupy ludzi ubogich**, o niskim statusie społecznym. Jest to wyraźnie widoczne w **statusie edukacyjnym** tych dwóch grup. System edukacji, jako ważny komponent kultury, również został zmieniony. E. Potulicka słusznie zauważa, że „przemieszczenie znaczenia pojęcia demokracji dokonało się także w związku z wprowadzeniem wolnorynkowej edukacji” (Potulicka, 2010c, s. 329). Demokracja w edukacji zanika, gdyż – jak pisze Potulicka – „korporacyjny projekt edukacji realizuje koncepcję edukacji elitarnej dla dzieci wyższych klas społecznych i edukację dla mas, ograniczoną do podstawowych umiejętności” (Potulicka, 2010c, s. 329).

Rolę socjalizacyjną do pozycji szkolnej i społecznej pełnią **mechanizmy rynkowe: rywalizacja i konkurencja**, czego specyficznym przejawem jest **testowanie wyników kształcenia** oraz **ranking** najlepszych osiągnięć, tych indywidualnych, jak i tych międzyszkolnych. Jak przedstawiono w poprzednim podrozdziale, następuje **nasilenie orientacji na selekcyjność i kontrolę ścieżek edukacyjnych dzieci i młodzieży**¹³³. Jednocześnie ambicje uczniów

¹³³ M. Czerepaniak-Walczak i Z. Melosik piszą: „Edukacja w społeczeństwie merytokratycznym staje się swoistą «windą», umieszczającą różne grupy osób na różnych piętrach drabiny społecznej (stratyfikacyjna funkcja edukacji). Deklarowane mechanizmy prowolnościowe i egalitarnostyczne w istocie swej prowadzą do iluzji podmiotowości. Trudno w tym kontekście nie

o mniejszych predyspozycjach i uzdolnieniach są wygaszane. Zachodzi **proces wykluczenia** z „intra-tych” ścieżek edukacyjnych, do których dostęp jest dodatkowo ograniczony możliwościami wsparcia finansowego ze strony rodziców. W rezultacie edukacja neoliberalna oznacza edukację dla nielicznej grupy przynależącej do tak zwanej elity społecznej, specyficznie rozumianej jako grupa wybitnie uzdolnionych lub grupa finansowo dobrze sytuowanych, bądź dla licznej populacji uczniów mniej zdolnych lub o niższym statusie materialnym. Pierwsza z nich odznacza się bogatym wykształceniem ogólnokształcącym i zawodowym, druga zmuszona jest zadowolić się ofertą niskich wymagań i pozostać na uboczu prestiżowego życia społecznego lub kulturalnego albo jest wykluczona z życia publicznego. Pozostaje jeszcze grupa pośrednia, która jednocześnie jest świadoma swoich możliwości i praw, ale bezsilna wobec hegemonii bogatej elity rządzącej i mechanizmów wolnorynkowych.

Istota człowieczeństwa w dobie transformacji neoliberalnych to człowiek-konsument, człowiek-towar. Celem edukacji jest jednostka, która wszystkie swoje wysiłki ukierunkowuje na własny, **indywidualny rozwój**. Nauczanie nie jest już ukierunkowane na jednostkę i społeczeństwo. Intencją kształcenia jest idea wspólnotowości i demokracji. Z perspektywy celów edukacji etycznej efekty realizowania idei i założeń neoliberalnych wywołują liczne kontrowersje i burzą dotychczasową konstrukcję społeczną – wspólnotowość. Jednostka jest sama i samotna ze swoimi sztucznie rozbudzonymi przez mass media potrzebami posiadania dóbr materialnych i korzystania z uciech konsumpcji. Młody **człowiek rywalizując i konkurując** z innymi, pokonuje etapy systemu szkolnego, ponieważ przekonano go, że dyplom jest ważny. Edukacja jest więc narzędziem, sposobem oraz drogą do sukcesu społecznego i licznych korzyści materialnych. Edukacja sama w sobie coraz mniej przestaje być wartością, ponieważ liczy się przede wszystkim to, jaki jednostka osiągnie status w społeczeństwie i z jakich dóbr oraz przyjemności będzie mogła korzystać. Akcentuje się **indywidualną odpowiedzialność**, pomijając prawie zupełnie myślenie o wspólnotowości.

Jak zaznaczono, zasady funkcjonujące w ekonomii rynkowej powodują traktowanie edukacji jako towaru rynkowego, a samej szkoły jako prywatnej instytucji – przedsiębiorstwa zarządzanego według reguł korporacyjnych, na przykład z systemem rozliczania za efekty pracy dyrekcji, nauczycieli i uczniów. E. Potulicka, analogicznie do toru myślenia A. Smitha, dokonując „klasyfikowania pozytywnych i normatywnych dymensji teorii rynkowej”, pisze, że „jeżeli kluczowe założenia normatywne wolnego rynku w edukacji

dostrzec zjawisk hipermarketyzacji edukacji czy jednoczesnego występowania zjawisk standaryzacji i zróżnicowania oferty edukacyjnej na wszystkich szczeblach oświaty” (M. Czerepaniak-Walczak, Z. Melosik, *Różnica czy zamęt – imitacja czy swojskość? Wprowadzenie w problematykę sesji*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), dz. cyt., s. 199).

nie mogą być potwierdzone empirycznie oraz jeżeli nie przyczyniają się do normatywnego i legalnego uzasadnienia edukacji publicznej (a co najmniej jej nie szkodzą), wówczas rynek nie spełnia kryteriów pozytywnej i normatywnej teorii edukacji. Jest **ideologią** służącą interesom grupowym” (Smith, 2003, s. 16, za: Potulicka, 2012, s. 2 [maszyn.]).

E. Potulicka słusznie wskazuje na wątpliwość zasadności hipotezy empirycznej zwolenników tej teorii, iż „osiągnięcia szkolne są pozytywnie skorelowane z rozwojem ekonomicznym” (Potulicka, 2012, s. 4 [maszyn.]). Zastosowanie **ekonomicznej teorii pozytywnej** uzasadnia również dyskurs normatywny powyższej hipotezy w postaci „mocnej wizji edukacji publicznej”, który z kolei „sugeruje również empirycznie sprawdzalną hipotezę” (Potulicka, 2012, s. 4 [maszyn.]). Zatem, „jeśli rynek jest lepszym sposobem zarządzania w edukacji, wówczas organizacja szkół promująca wybór konsumenta i konkurencję między szkołami będzie miała następujące efekty: 1. Lepsze możliwości edukacyjne niż przy obecnym status quo. 2. Promowanie celów i wartości obywatelskich. 3. [...] realizację wspólnych wartości edukacji publicznej”. W przeciwnym wypadku, jeśli empiria nie potwierdza tej hipotezy, a na to wskazują obserwowane zmiany w oświacie, jak twierdzi E. Potulicka, powołując się również na innych krytyków neoliberalnych przemian, jest to „pseudonaukowy płaszczyk skrywający agendę ideologiczną”, a „konkurencja i wybór szkoły będą skorelowane z większymi nierównościami możliwości edukacyjnych i będą służyły wąskiemu, sekciarskiemu interesom”. Jak dotychczas „nie udało się wskazać relacji między produktem szkoły w postaci kapitału ludzkiego a sukcesami ekonomicznymi i społecznymi” (Smith, 2003, s. 16–17, za: Potulicka, 2012, s. 4). Brak informacji na temat badań i ich rezultatów jest niepokojący z powodu szybkiego realizowania nowych wytycznych oświatowych na każdym etapie, również uniwersyteckim, niepopartych empirycznymi dowodami słuszności owych decyzji. Z drugiej strony, obserwowalna przez wielu nauczycieli akademickich obniżająca się z każdym rokiem jakość wiedzy absolwentów szkół średnich, często tłumaczona przez nich prowadzoną polityką oświatową, oraz pogłębiające się nierówności i procesy selekcyjne w dostępie do szkół zmuszają do jak najszybszej refleksji oraz podjęcia działań wyjaśniających i naprawczych w obszarze edukacji, a także zidentyfikowania i wyeliminowania wpływu niekompetentnych lub ideologicznie ukierunkowanych grup szkodzących dobru nie tylko poszczególnych jednostek, ale całych wspólnot kulturowych.

Zważając na to, co mówią neoliberalowie, że wolność rynkowa jest wartością i przedsiębiorczość to cnota zmierzająca do urzeczywistnienia tej wartości, logiczne jest, aby rozwinąć i ukształtować odpowiednio tę **zdolność dokonywania wyborów**. Jest to wyzwanie dla edukacji, dla wychowania, aby ukształtować świadomą swęj wolności jednostkę. Jednostkę samodzielną

i autonomiczną w wydawaniu osądów, które przełożone będą na zachowania służące utrzymaniu i wzbogaceniu poczucia indywidualnej wolności oraz zaradności w pomnażaniu swojego statusu materialnego. Mowa tu o wolności rozumianej jako **wartość polityczna i ekonomiczna**. Ubodzy ludzie żyjący w nędzy mają jedyną drogę wyrwania się z tej niekorzystnej sytuacji. Jest nią zmiana ich nawyków czy sposobów postępowania. Taką szansę daje edukacja, ukończenie szkoły i zdobycie dyplomu, a następnie prestiżowego zawodu przekładającego się na korzyści finansowe. **Nierówność i niesprawiedliwość** są widoczne w dostępie do zinstytucjonalizowanego kształcenia w krajach rozwijających się i najbiedniejszych, a **w dostępie do wysokiej jakościowo edukacji** w krajach rozwiniętych. Edukacja jest szansą, jak dotychczas, dla nielicznych biednych, którym dziwnym lub szczęśliwym sposobem udało się uciec z „kręgu biedy, nędzy i wykluczenia” oraz dla wszystkich bogatych. W tym sensie proces podążania ku wyższemu poziomowi życia jest przede wszystkim zależny od statusu rodziny, w której człowiekowi dane jest się narodzić. Warunkuje on komfort materialny, dobrej jakości edukację, dostęp do wiedzy i kształtowanie umiejętności. Neoliberalna interpretacja wartości, jaką jest „równość” – przede wszystkim równość każdego człowieka wobec prawa – w praktyce nie prowadzi do sprawiedliwości.

Sprawiedliwość w etyce neoliberalnej jest rozpatrywana w kontekście własności, czyli sprawiedliwego nabywania, posiadania i przekazywania dóbr materialnych. F. Hayek głosi tezę „o fundamentalnej niesprawiedliwości egalitaryzmu. Jego zdaniem odmienne traktowanie, które jest konieczne, aby umieścić różnych ludzi w takiej samej pozycji materialnej, jest niezgodne z osobistą wolnością i wysoce niemoralne. Ku tego rodzaju niemoralności zdąża nieograniczona demokracja. Należy więc poddać demokrację kontroli i zabezpieczyć ją przed upadkiem moralnym. Demokracja to luksus, na który można sobie pozwolić w warunkach względnego dostatku” (Chmielewski, 2001, s. 151; por. Potulicka, 2010e, s. 47).

W odróżnieniu od powyższego poglądu, w **teorii sprawiedliwości społecznej według Amartya Sena** u podstaw polityki rozwoju znajdują się normatywne założenia postrzegania równości społecznej i wolności jednostki z perspektywy **zdolności indywidualnych**. To kryterium, czyli relacje między zasobami ludzkimi a możliwościami ich wykorzystania, jest wskaźnikiem innego typu niż współczynniki ekonomiczne takie, jak PKB, dochód, wydatki. Zdaniem autora tej teorii, wynikają z tego takie korzyści, jak poprawa jakości życia jednostek i całych społeczeństw w aspekcie równości i wolności, a „skrajnie liberalna idea nieograniczonych możliwości indywidualnych jaskrawo odstaje od rzeczywistości”, w której uwydatniają się nierówności ekonomiczne i różnice w możliwościach osiągnięcia dobrobytu w zależności od kierowania się przesłankami biologicznymi, społecznymi (np. różnice

w dochodach kobiet i mężczyzn za wykonaną tę samą pracę). A. Sen definiuje zdolności jako „zbiór alternatywnych kombinacji sposobów funkcjonowania, które jednostka może zrealizować. «Zdolność jest zatem rodzajem wolności: substancjalną wolnością realizowania alternatywnych kombinacji funkcjonań»” (Sen, 2002, s. 91).

Im bogatszy ten zbiór, tym większe są szanse na realizowanie przez jednostkę takiego życia i o takiej jakości, jakie ona preferuje, [zatem warto] zwiększać rodzaje indywidualnych funkcjonowań i usuwać przeszkody w ich doskonaleniu, [zapewniać] równości w obszarze publiczno-prawnym, [jak i] równość szans, czyli dbałość o ich wzrost już na poziomie zdolności u tych, których sytuacja wskazuje na deficyt takich zdolności (Budzińska, 2009, s. 90).

W tej perspektywie równe szanse edukacyjne są bezsprzecznie ważnym warunkiem wpływającym na jakość sprawiedliwości społecznej. Zapewnienie każdemu takiego procesu kształcenia, który bez wyjątku daje szansę wszystkim, którzy z własnej woli i wolnego wyboru chcą takiego lub innego sukces w życiu, ponieważ dokonują samodzielnego wartościowania, jest sposobem na uniknięcie ograniczeń w obszarze jednostkowej wolności, czyli znacznego zmniejszenia napięcia między wolnością a równością. „Swoboda jednostkowa jest w sposób nieuchronny determinowana i ograniczana przez możliwości społeczne, polityczne i ekonomiczne”, zatem „dla rozwoju sprawiedliwości społecznej, jak i dla dążenia jednostek do indywidualnego dobrobytu znaczenie mają zdolności jednostek jak i działania państwa” (Budzińska, 2009, s. 92). A. Sen proponuje skoncentrowanie uwagi na zapewnieniu równości szans i stworzeniu możliwości wyborów w dostępie do „zbioru alternatywnych wektorów funkcjonowań [...], które uznaje się za konstytutywne elementy jednostkowego dobrobytu” (Sen, 2000, s. 177–178), zamiast na zamożności materialnej.

Jednakże niewiele, przynajmniej w analizowanym obszarze edukacji, jest miejsca na sprawiedliwy dostęp do edukacji – do dobrej jakościowo edukacji godnej obywatela demokratycznego społeczeństwa. W systemie wartości neoliberalnych celem są jednak **wolność i wolny wybór** w kontekście pomnażania materialnej własności. Samoświadomość i autonomia jednostki są kształtowane tylko do takiego poziomu, który umożliwia dostosowanie się do wymogu przedsiębiorczego życia i zabiegania o komfort materialny oraz ściśle z nim powiązany prestiż społeczny. Elitą świata są ludzie, których rodzice umożliwili opłacenie najdroższych szkół i zdobycie zawodu pomnażającego bogactwo. Kryterium zdolności czy pracowitości jest brane pod uwagę dopiero w znacznie dalszej kolejności. Historia współczesnego Kopciuszka jest przypisana nielicznym, ale jeśli się zdarzy – jest wylansowana jako dowód równości społecznej, której w pozostałych 99% przypadków nie ma. W osiągnięciu **indywidualnych celów**, bo tylko takie są wartościowe, liczą się:

spryt, siła walki i bezwzględność w pokonywaniu konkurencji. Empatia i altruizm oraz myślenie w kategoriach wspólnoty są obce systemowi neoliberalnemu. Wspólnota bogatych, pełna chciwości i zazdrości, o której w tym kontekście można by wspomnieć, jest wspólnotą oczekiwania na okazję wyeliminowania konkurencji w celu pomnożenia kapitału i zabezpieczenia swoich dóbr. Wygrywa najsilniejszy według teorii darwinizmu społecznego.

Spółczesność konsumpcyjna to zbiór ludzi (nie wspólnota), którzy w swojej orientacji moralnej są na etapie poziomu dziecięcego, czyli na etapie przedkonwencjonalnym. Świadczy o tym, zgodnie z **teorią rozwoju moralnego** Lawrence'a Kohlberga, „rozgrzeszanie się” z obowiązku norm moralnych i prawnych (upadek religijności, podwójna moralność) według reguły: „prawo i zasady moralne są po to, aby je sprytnie obejść, jeśli przyświeca nam słuszny cel jakim jest efektywność gospodarcza, sukces i prestiż”. Tego typu spryt, dzięki któremu jednostka wspina się na wyżyny materialne i społeczne, jest uznany za cenną umiejętność zaradnego i dobrze zarządzającego swoimi dobrami, swoim kapitałem ludzkim współczesnego przedsiębiorcy. Ponieważ każdy z nas jest odpowiedzialny za własną przedsiębiorczość, to tym samym każdy z nas staje się owym współczesnym indywidualnym przedsiębiorcą w „społeczeństwie wiedzy”, w którym liczy się efektywność, a zamiast tego chęć podporządkowania swojego działania celowi, jakim są: indywidualny sukces i jego materialny lub społeczny wymiar (prestiż i pozycja społeczna) oraz ciągła potrzeba doświadczania przyjemności, jak również łamanie reguł, norm moralnych i prawnym. Usprawiedliwieniem stosowania różnych praktyk i strategii działania jest osiągnięcie „słusznego” celu, za jaki uznaje się sukces i zysk. Społeczeństwo konsumpcyjne, sformułowane zgodnie z dyskursem neoliberalnym, jest społeczeństwem degradacji moralnej dzieci i młodzieży (pseudodorośle dzieci – gra pozorów), jak i dorosłych (zinfantylizowani dorośli, jak określa B. Barber), i to w skali globalnej. Procesy delegitymizacji państwa oraz politycznej władzy państwowej coraz bardziej nasilają się, prowadząc do **stanu anomii społecznej**, ale jest to specyficzna **anomia pod kontrolą władzy rynku, władzy pieniądza i ekonomii**. W wyniku obserwacji zmian ekonomicznych i gospodarczych na świecie, zachodzących pod rządami ponadnarodowych instytucji ekonomicznych, takich jak Bank Światowy, nasuwa się wniosek, iż przedsiębiorcy, zarządcy korporacji, ekonomiści i finansjerzy bankowi, czyli wszyscy ci, którzy nastawieni są na zysk ekonomiczny, **potrzebują** nie wspólnoty demokratycznych kultur, lecz raczej **zbiorowości jednostek, które myślą, odczuwają i działają zgodnie z orientacją moralną na poziomie przedkonwencjonalnym**. Takie rządy tych, którzy mają władzę, nie są z jednej strony czymś nowym. W historii bowiem często w interesie monarchów oraz osób tworzących i kierujących systemami totalitarnymi było utrzymanie przeważającej części społeczeństwa w określonym

porządku i rygorze, a jednym z głównych i najważniejszych narzędzi sprawowania świadomej, zaplanowanej i intencjonalnej kontroli nad społeczeństwem była właśnie edukacja o ściśle określonym programie kształcenia i socjalizacji lub też zupełny jej brak. W naszej polskiej historii, nie aż tak odległej, doświadczaliśmy tego rygoru i porządku w systemie socjalistycznym, o czym pisze między innymi Z. Kwieciński w artykule *Edukacja a kryzys i przesilenie monocentrycznego ładu politycznego* (Kwieciński, 2011, s. 203–213). Ludzkość od dawna doświadczała różnego rodzaju hegemonii możnowładców, lecz nigdy nie odbywało się to aż na tak szeroką skalę, obejmującą wszystkie kontynenty i wszystkie narody w tym samym czasie i w ten sam „uwodzący” sposób. Procesy globalizacji przebiegają intensywnie i płynnie nie tylko dlatego, że nastąpił niebywale szybki rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, ale również dlatego, że mechanizmy, które tak sprytnie wykorzystywane są do wzmacniania procesów globalizacji i w tym dominacji neoliberalnego dyskursu, oparte są na najnowszych badaniach z dziedziny **neurobiologii** i **kognitywistyki**. Jeśli chcemy „uwieść” naszego klienta, musimy go przecież najpierw dobrze poznać, wiedzieć o nim jak najwięcej, aby tę wiedzę umiejętnie wykorzystać do realizacji zamierzonych celów, czyli po to, aby zarobić, zdobyć dobra materialne, a wraz z nimi uznanie innych i prestiż społeczny. O potrzebie poznania swojego klienta wiedzą wszyscy ci, którym udało się odnieść sukces na rynku (zarówno drobni sprzedawcy, jak i dyrektorzy wielkich korporacji oraz banków o światowym zasięgu). A fakt, iż człowiek jest tak skonstruowany, że wzmacniane nagrodą zachowania łatwo, często i chętnie powtarza, że trudno mu powstrzymać się dobrowolnie od posiadania więcej i więcej, konsumowania więcej i więcej (zdają sobie sprawę z tego wszyscy ci, którzy doświadczyli pobytu w hotelach *all inclusive* lub zakosztowali rozkoszy w centrach handlowych). Rynek kusi. **Pieniądz** i **dobra materialne** są **wartością**, a w zgodzie z dyskursem neoliberalnym są ściśle łączone z wolnością osobistą, wolnością do samostanowienia i prawem do dóbr materialnych. Takiej władzy w skali świata nad ludźmi nie miał żaden władca, monarcha ani żaden twórca systemów totalitarnych. Mają ją najbogatsi ludzie świata i aby nie dopuścić do jej utraty, muszą dysponować najnowszymi badaniami uaktualniającymi wieloaspektową wiedzę o człowieku i społeczeństwie, by z kolei w umiejętny sposób kontrolować to, co wiedzą ci, którymi rządzą. Jednym z najlepszych narzędzi jest sterowanie programem edukacji szkolnej tak, aby pełniła funkcję socjalizacyjną i służyła wykreowaniu milionów bezkrytycznie oraz bezrefleksyjnie myślących i działających ludzi, zgodnie z ich zamierzeniami. Obserwując (Potulicka) efekty zmian w polityce oświatowej w kraju i na świecie (systematyczne obniżania jakości kształcenia, skoro nie wypada już wycofać się z powszechnie uznanego prawa każdego dziecka do edukacji; zwiększanie nierówności w dostępie do dobrej jakościowo edukacji;

traktowanie szkół jako przedsiębiorstw, którymi należy zarządzać tak, aby przynosiły wymierne materialne zyski – oczywiście dla tych, którzy tymi edukacyjnymi przedsiębiorstwami zarządzają, a nie dla uczniów), można śmiało stwierdzić, że dominuje dyskurs neoliberalny w polityce oświatowej, a świadomość neoliberalów jest nad wyraz imponująca w zestawieniu z nad wyraz szokującym jej brakiem u przeciętnego mieszkańca Ziemi. Należy przyznać, że jest to umiejętnie wykorzystana wiedza i piękny przykład zastosowania reguły przetrwania osobników najlepiej przystosowanych (najsilniej rozwiniętych) zgodnie z teorią ewolucji. Jednocześnie równie nad wyraz cynicznym w tej perspektywie wydaje się hasło „społeczeństwo wiedzy”. Raczej **społeczeństwo zarządzane przez tych, co mają wiedzę i nad wyraz umiejętnie wykorzystują ją dla własnych partykularnych korzyści**, wyzyskując niewiedzę, bezkrytyczne podejście i nieświadomość większości ludzi świata! Ujmując to krócej: Raczej **społeczeństwo zarządzane przez dysponentów wiedzy dla ich indywidualnych zysków!** Należy z całą pewnością spodziewać się, że proces ten będzie się nasilał wraz z wprowadzaniem neoliberalnego programu polityki oświatowej. Szacuje się, że 80% ludzkości, czyli **społeczeństwo zarządzane przez tych, którzy mając wiedzę, umiejętnie osiągają indywidualne korzyści**, zostanie, podkreślmy raz jeszcze, **w cynicznym stylu** sprowadzone do zdolności funkcjonowania jedynie na przedkonwencjonalnym, zdzieciniałym poziomie moralności. Poziomie jakże przyjemnym, bo opierającym się na dążeniu do przyjemności z jednoczesnym unikaniem kary, na dążeniu do posiadania i konsumowania dóbr oraz unikania trudu i „kary” uczenia się, kształcenia i pracy. Takim społeczeństwem zapewne już całkiem łatwo będą kierować nieliczni **dysponenti wiedzy**, cynicznie usprawiedliwieni jakże etyczną regułą indywidualnej odpowiedzialności za własną jakość życia i własny sukces. Umiejętność osiągania indywidualnych korzyści oraz osobista odpowiedzialność za sukces lub porażkę mogą być, w tym kontekście, uznane za wartość, a nawet cnotę. Indywidualna odpowiedzialność za osiągnięcie własnych celów i celów grupowych, o ile te pierwsze zawierają się w nich, a także rządzi pieniądza, rządzi posiadania, „pięknie” nazwana efektywnością i sukcesem osobistym, to istotne składowe wdzierającej się do szkół etyki neoliberalizmu.

Obraz rzeczywistości szkolnej, jaki wyłania się z analizy programu nauczania, przypomina przedsiębiorstwo przemysłowe, w którym każdy pracuje na własną wypłatę. Jeśli efekty tej pracy są wymierne, to znaczy wyrażają się w konkretnych korzyściach materialnych (lepsze wyniki w nauce, lepsza szkoła równa się bardziej intratny zawód i status materialny), to „przedsiębiorstwo świadczące usługi edukacyjne prosperuje dalej. Jeśli jednak przynosi straty – społeczność szkolna nie ma racji bytu, przestaje istnieć. Etos współczesnej szkoły w dobie przemian neoliberalnych wyraża się poprzez wartości

w szkolnym funkcjonowaniu nauczycieli i ich uczniów. Dominującymi wartościami są wolność osobista i indywidualizm, nadmierne skoncentrowanie na stanie posiadania i konsumpcji.

Wpływ socjalizacji ekonomicznej na percepcję nierówności społecznych, o czym będzie szerzej mowa w trzeciej części książki (podrozdz. 3.3), wskazuje na niepokojące zjawisko narastającej wraz z wiekiem tolerancji, wręcz obojętności czy też uniewrażliwiania się na istniejące nierówności społeczno-ekonomiczne. Proces racjonalizacji w wyniku edukacji ekonomicznej warunkuje sposób rozumienia pieniądza i jego funkcji, a także wpływa na postrzeganie klas społecznych, które różnią się między sobą stanem zamożności. Zmienia się percepcja bogactwa i biedy, które są odmiennie tłumaczone w zależności od przynależności do danej warstwy społecznej. W tym miejscu należy podkreślić znaczącą rolę edukacji etycznej w szkole.

Świadomość możliwych długofalowych konsekwencji przeobrażeń w polityce oświatowej, jak również w ludzkiej mentalności i hierarchii wartości jest ogromnie ważna zarówno z perspektywy jednostki, jak i całego społeczeństwa, a nawet całego gatunku ludzkiego. **Jakość i forma realizacji edukacji etycznej** w szkołach ma w tym momencie niebagatelne znaczenie. Natomiast niedostateczny wymiar czasu poświęconego na dyskurs etyczny lub, co gorsza, zupełny jego brak w realizowanym programie kształcenia jest wyrazem zgody na rozwój moralny młodego pokolenia bez: pogłębiania wiedzy, świadomości i samoświadomości o etycznym wymiarze funkcjonowania człowieka we współczesnym świecie oraz kształtowania refleksyjnej i krytycznej postawy wobec licznych zewnętrznych wpływów i nacisków, wobec możliwych wyborów i ich konsekwencji. Jest to niedocenienie **roli profesjonalnie wykształconych nauczycieli etyki** oraz ich możliwości wspierania uczniów w poszukiwaniu informacji i rozumieniu systemów wartości własnej kultury, a także obcych kultur oraz w kształtowaniu indywidualnych etycznych wyborów i hierarchii wartości.

Wobec powyższych rozważań (jakie **funkcje** powinna spełniać **współczesna edukacja**) Joanna Rutkowiak, poszukując sensu kształcenia w czasach „umasowionego” kształcenia akademickiego, podaje dwie perspektywy, które mogą pojawiać się już na wcześniejszych etapach edukacji. Jest to **przystosowanie jednostki i adaptacja do istniejących warunków oraz krytyka kultury neoliberalizmu** prowadząca do poszukiwania i wprowadzania zmian zarówno w skali jednostkowej, jak i globalnej (Rutkowiak, 2010g, s. 304–308). Pierwsza z tych dwóch odmiennych perspektyw polega na zdobyciu przez jednostkę konkretnych, formalnych kwalifikacji, potwierdzonych dyplomem, oraz umiejętności sprawnego funkcjonowania w rzeczywistości neoliberalnej. Umiejętności te przejawiają się „w egocentrycznych zachowaniach politycznych, pozbawionych elementu obywatelskości”.

Nastawione są na skuteczność i rywalizację, a w działaniach „stosując[e] nie zawsze moralne, ale za to wydajne techniki walki o własną pozycję, dbających o indywidualny status i prestiż, zdobywających środki finansowe, ustawicznie nabywających dobra i intensywnie je konsumujących, zabiegających o jakość swojej prywatności” (Rutkowiak, 2010g, s. 305). Te cechy współczesnego człowieka, skierowane na materialny zysk i ściśle z nim związany prestiż społeczny, składają się na **osobowość neoliberalną**. Edukacja pomaga jej zaistnieć przez „eksponowanie przekazu informacyjnego, ćwiczenie kompetentnych sprawności zawodowo-praktycznych, nauczanie utechniczzonego profesjonalizmu, trenowanie tzw. myślenia rachującego (M. Heidegger) oraz akceptowanie nastawienia bliskiego relatywizmowi moralnemu, który ułatwia usprawiedliwianie wszelkich czynów, decyzji i zachowań” (Rutkowiak, 2010g, s. 305–306). Tę grupę Rutkowiak nazywa „pozytywną”, akceptującą nastawioną do narzuconego porządku społecznego. Inna grupa, określona jako „cyniczna”, to nie outsiderzy i oryginały, ale typ ludzi masy. Nowoczesny **cynizm** opisuje i definiuje Peter Sloterdijk jako „oświeconą fałszywą świadomość”. To „stan chorej z oświecenia świadomości, która nauczona historycznym doświadczeniem, wyrzeka się taniego optymizmu [...] we współczesnym cynizmie obecna jest oświecona negatywność, która znajduje niewiele nadziei dla samej siebie, co najwyżej trochę ironii i współczucia”. Cynizm „funkcjonuje jako mentalność prywatna, która stała się kondycją świata”, a zarazem wyraża «wyobcowanie» jednostki” (Sloterdijk, 2008, s. 22–24). Druga perspektywa postrzegania sensu edukacji jako zmiany zastanego porządku społecznego oznacza – według J. Rutkowiak – **krytykę jakości współczesnej kultury i neoliberalizmu. Krytycy i demaskatorzy** „uprawiający wgląd i namysł nad sobą i światem z wysiłkiem dystansowania się wobec jakości tego świata, który mimo to nie ma nad nimi litości, obejmując i wciągając w swoją orbitę także ich samych” (Rutkowiak, 2010g, s. 306), starają się, pomimo to, podejmować, obok wysiłku intelektualnego, konkretne działania na rzecz zmiany społecznej mentalności i stylu życia. Autorka wymienia przykłady **projektów przekształcania rzeczywistości**, których twórcy należą zarówno do ekonomistów, jak i humanistów. Warto je w tym miejscu wymienić:

1. Idea demokratyzowania globalizacji przez powołanie rządu globalnego (E. Stiglitz).
2. Powoływanie kosmopolitycznych partii i budowanie społeczeństwa obywatelskiego (U. Beck).
3. Tworzenie światowej konstytucji chroniącej światowe obywatelstwo (J. Habermas).
4. Wprowadzenie światowych regulacji ekonomicznych w formie podatku Tobina (Ch. Grefe, M. Greffrath, H. Schumann).
4. Budowanie kontr-Imperium (M. Hardt, A. Negri).
5. Działania oporowe i odporowe wobec kultury neoliberalnej w celu tworzenia wspólnoty współpracujących i prospołecznych ludzi oraz społeczeństwa obywatelskiego, nastawionego na obronę wartości publicznych (Rutkowiak, 2010g, s. 306–307).

Inną kwestią, którą należy mocno zaakcentować na zakończenie powyższych rozważań, jest zatrważający **brak** w wielu szkołach **lekcji etyki** w programie szkoły lub też prowadzenie ich przez **nieprofesjonalnie przygotowanych nauczycieli**, często bez kwalifikacji do nauczania tego przedmiotu. Należy zaakcentować z całą mocą, że w programie kształcenia przyszłych nauczycieli musi znaleźć się przestrzeń do rozwijania samoświadomości etycznej i świadomości etycznego wymiaru rzeczywistości społecznej. Tylko poprzez **uwagę obserwacji** siebie i innych, otaczającego świata, poprzez **refleksyjność** stymulowaną własnymi spostrzeżeniami oraz chęć i realne **podjęcie trudu rozwoju** człowiek jest w stanie podążać **ku pełni swego człowieczeństwa**. Wszyscy nauczyciele, nie tylko etycy, muszą wiedzieć, jak kształtować wrażliwość na wartości, jak rozwijać umiejętności analizy dylematów i problemów moralnych oraz jak dokonywać racjonalnego osądu wartościującego. Etyczna edukacja powinna znaleźć się w obowiązkowym kanonie kształcenia do świadomego obywatelstwa w perspektywie lokalnej i globalnej. Jej odbiorcą, przede wszystkim, powinni być przyszli nauczyciele. Należy skonstruować nowy profesjonalny program opierający się na teorii oraz praktyce metod i strategii racjonalnego myślenia, a także rozwiązywania dylematów natury etycznej. Nie wystarczy 20 godz. wykładów o etyce zawodowej nauczyciela, jak się obecnie praktykuje, przygotowując przyszłych nauczycieli. Są tu potrzebne: dialog, deliberacja, doświadczanie i testowanie własnych umiejętności komunikacyjnych w rozwijaniu rozumienia siebie samego i innych, w poszukiwaniu porozumienia. Bez tego rodzaju edukacji gatunek ludzki będzie rozwijał się zgodnie ze swoją biologiczną naturą i pierwotnymi instynktami, podobnie jak inne gatunki ssaków, a wartość pieniądza i konsumpcyjnego stylu życia jeszcze bardziej zaostrzy naturalną chęć walki o władzę oraz dominację nad innymi i nad dobrami. A przecież człowieczeństwo przejawia się w czymś więcej niż zwierzęcy instynkt przetrwania, posiadania i sprawowania kontroli nad innymi. Etyczna edukacja powinna znaleźć się również w programach doskonalenia zawodowego obecnych nauczycieli, którzy są zainteresowani jakością własnego życia i życia swych podopiecznych. Dopiero wtedy, na kolejnym etapie zmian oświatowych w zakresie edukacji etycznej, będzie można skoncentrować się na uczniach i profesjonalnym wsparciu ich rozwoju samoświadomości oraz świadomości i wrażliwości na innego, drugiego człowieka.

Krytyka neoliberalnej edukacji etycznej – w poszukiwaniu alternatywy

Bez wątplenia jesteśmy uwikłani w świat kultury masowej i konsumpcji. Wszechobecny dyskurs neoliberalny, język ekonomii i zasady wolnorynkowe narzucają współczesnemu człowiekowi idee i system wartości oraz ich rozumienie i interpretację. Ponadto wskazują „jedynie słuszne” sposoby komunikacji międzyludzkiej, wzory zachowań oraz strategie działań. Wytyczają cele ludzkiej aktywności i wnoszą w codzienne życie etyczne problemy funkcjonowania w zglobalizowanym świecie. Niektóre z nich znane są od wieków, a tendencje neoliberalne i procesy globalizacji maksymalizują siłę ich doświadczania (dobro indywidualne a dobro wspólne; dobro materialne a dobro niematerialne; egoizm i egocentryzm a altruizm, bezinteresowność i dobroczynność; chciwość i zawiść a szczodrość i życzliwość; kłamstwo a uczciwość i gra fair). Inne problemy etyczne są nowe (korporacjonizm, globalizacja) lub zmodyfikowane (pluralizm kulturowy i religijny w szerszym, globalnym wymiarze), tak jak zmodyfikowana jest kultura XXI wieku. Procesy globalizacyjne przekształcają warunki i konteksty ludzkiego życia, modyfikują kierunek rozwoju cywilizacji, zmieniając tym samym charakter zinstytucjonalizowanej edukacji.

Współczesna szkoła jako instytucja oraz jako społeczność nauczycieli i uczniów funkcjonuje w kulturze neoliberalnej. Musi świadomie zmierzyć się z etycznymi problemami, jakie niesie z sobą neoliberalizm. Nie znaleziono do tej pory innego sensowniejszego sposobu dla rozwoju człowieka i społeczeństwa jak tylko podjęcie trudu racjonalnego myślenia oraz rozwijania umiejętności dialogu, deliberacji, a także kompetencji emocjonalnych. **W poszukiwaniu istoty człowieczeństwa liczy się każda osoba i edukacja każdej osoby.** Człowiek, który rozważa sam z sobą, ale też ma odwagę rozmawiać z innymi o tym, co jest ważne i co się liczy i dlaczego tak jest, co stwarza problem i jak go rozwiązać, rozszerza swoją samoświadomość i świadomość innych. Musi jednak nauczyć się tej umiejętności rozmowy i współdziała-

nia z innymi. Naturalnym środowiskiem nauki jest rodzina i osoby znaczące w życiu człowieka. Szkoła stwarza kolejną możliwość – edukację etyczną w atmosferze wzajemnej życzliwości i szacunku, zachęcającą do współpracy i dialogu – etyczną edukację „współistnienia” – wymiany myśli, wyrażania uczuć i emocji oraz współodczuwania. Niestety nazbyt często ta szansa nie jest realizowana w codziennym życiu szkoły, ale trzeba o nią zawalczyć! Człowiek nie rodzi się z ustanowioną hierarchią wartości, lecz na drodze uspołeczniania nabywa ją tak, jak i inne cechy *homo sapiens*. Tak postrzegana **etyczna edukacja „współistnienia”** gwarantuje rozwój w duchu poszanowania godności każdej istoty ludzkiej, wzajemnej tolerancji oraz rozbudza ciekawość świata i innych ludzi. To, co ma cennego do zaoferowania współczesna szkoła, to nie tylko lub nawet nie przede wszystkim stworzenie możliwości do indywidualnego sukcesu edukacyjnego, a potem materialnego i zdobycia prestiżu społecznego. Nie chodzi tylko o wyćwiczenie się w przedsiębiorczych działaniach, w sprytniej rywalizacji i pokonywaniu konkurencji w osiąganiu najwyższych wyników testów i egzaminów z wiedzy oraz umiejętności w najlepszych szkołach, aby następnie cieszyć się sukcesem zawodowym. Edukacja w szkole, a zwłaszcza w jej etycznym wymiarze, ma rozwijać młodego człowieka poprzez silne stymulowanie racjonalnego myślenia oraz emocjonalnej wrażliwości na innych w dialogicznym, deliberytywnym środowisku, ponieważ przyjemność i radość z kontaktu z innym człowiekiem jest tym, czego od wieków człowiek pragnął doświadczać, co go kształtowało i co było motorem rozwoju cywilizacji. Pozostaje mieć nadzieję, że tak właśnie będzie i nawet dominująca żądza pieniądza oraz zabierająca czas nieustanna ciekawość nowości pojawiających się na rynku towarów i usług nie zniechęcą do rozwoju, kształcenia się i tworzenia małych wspólnot lokalnych, w tym również wspólnot szkolnych w globalnej jedności gatunku ludzkiego. Wręcz przeciwnie, rewolucja technologiczna i komunikacyjna, osiągnięcia w dziedzinie nauk biologicznych i medycznych, procesy globalizacji – to wszystko stwarza szanse bardziej humanitarne spojrzenia na istotę człowieczeństwa. Rekonstruowanie kanonu podstawowych wartości i wspólnych zasad etycznych to jedno z ważnych zadań edukacyjnych w perspektywie lokalnej i globalnej. Naiwne byłoby przekonanie, że wyodrębnienie **etyki jako przedmiotu szkolnego** całkowicie rozwiąże problem dookreślenia wspólnych wartości, zasad etycznych i norm oraz umożliwi przyjęcie „zdrowej”, czyli racjonalnej i autonomicznej perspektywy wartości w ludzkim życiu. Jednakże błędem byłoby niezapewnienie szansy młodemu pokoleniu na poznanie pluralizmu świata wartości, na multikulturową wiedzę etyczną oraz przede wszystkim na rozwój krytycznego myślenia oraz nieustanną potrzebę pogłębiania samoświadomości oraz świadomości istoty życia publicznego w zglobalizowanym świecie. Edukacja etyczna to nie tyl-

ko przedmiot szkolny – **etyka**, ale całokształt codziennych oddziaływań środowiska szkolnego, wpływów zamierzonych i niezamierzonych, lokalnych i globalnych.

Istota człowieczeństwa uwidacznia się w umiejętnościach społecznego uczenia się. Jednostka ludzka nabywa przeświadczenia co do własnej roli i sensu życia wśród innych istot jej podobnych. Dzieje się tak w procesie naśladowania, modelowania i za pomocą doświadczeń, a przede wszystkim dzięki uwarunkowanym genetycznie predyspozycjom komunikacyjnych, w tym zwłaszcza językowym oraz intelektualnym. Wyposażenie genetyczne *homo sapiens* otwiera niebywale możliwości rozwoju, ale bez innego człowieka, bez wpływu środowiska społecznego, kultury jednostka nie jest w stanie w pojedynkę zadbać o jakość własnej egzystencji czy zmieniać otaczającą ją świat. Jest to oczywisty fakt, że od momentu poczęcia istota ludzka jest zależna od innych i w grupie ma jedynie szansę rozwinąć pełnię swych intelektualnych, psychofizycznych i twórczych możliwości. Nie dla wszystkich świadomy proces zinstytucjonalizowanej edukacji postrzegany jest jako bezwzględna i podstawowa konieczność w rozwoju jednostkowym, jak i całych społeczeństw, choć wydawać by się mogło, że jest to również oczywiste. System wiedzy i przekonań o sobie, innych osobnikach i otaczającym świecie kształtuje się na podstawie zdobytych doświadczeń, a im bardziej te doświadczenia są racjonalnie zaplanowane i świadomie prowokowane, tym większa szansa przewidywania efektów, co do których istnieje zgoda, że są one pozytywne w perspektywie rozwoju poszczególnych jednostek, wspólnot, jak i w globalnej wizji świata. Dlatego trzeba mocno zaakcentować, że nie duże, lecz ogromne znaczenie odgrywa jakość wychowania i kształcenia młodego pokolenia. Edukacja nie tyle jest przyszłością, co istniejącą w chwili obecnej przyszłością. Jest spoglądaniem na świat z perspektywy przyszłości w teraźniejszości. Najbardziej prawdopodobną wizją przyszłości jest obecny kształt procesów wychowania, nauczania i uczenia się, inaczej mówiąc istota aktualnych relacji międzyludzkich w lokalnym i globalnym wymiarze oraz charakter stosunków międzynarodowych.

O znaczeniu edukacji pisali wielcy myśliciele od starożytności aż po współczesność. Znaczącym dziełem jest między innymi *Paidea* Sokratesa. Jan Jakub Rousseau, jak i Jan Zamojski pisali, że „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Nie przeceniając roli oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, z pokorą przyjmując potencjał, jak i ograniczenia psychofizjologiczne *homo sapiens*, splot wydarzeń spowodowanych siłami natury lub i kultury, warto, pomimo wszystko, dbać o jakość edukacji młodego pokolenia. W interesie jednostki, której prawo do wolności i odpowiedzialność za jakość własnego życia jest mocno akcentowane przez neoliberałów, jak również we wspólnym interesie różnych społeczności i kultur

świata, o zasadności którego przekonani są zarówno zwolennicy demokracji, jak i komunitarianie czy republikanie, jest nieustanna dbałość o jakość edukacji zorientowanej na ideę wspólnotowości. Innymi słowy, to co nieobecne w dyskursie neoliberalnym to **współdzielenie intencjonalności** w lokalnym, a następnie w coraz szerszym, aż po globalny, wymiarze. Posługując się nowomową neoliberalistów, w wychowaniu i kształceniu młodych ludzi liczą się: korzyść, zysk i efektywność jednostkowych ludzkich działań, egzystencja człowieka wolnego i odpowiedzialnego za siebie samego. W tym miejscu do sposobu myślenia, wyrażonego językiem typowym dla zwolenników wolnego rynku, a co więcej do ich działań, które nazbyt często owocują w dalszej perspektywie czymś wręcz przeciwnym do postulowanych celów, trzeba dołączyć myślenie zorientowane nie tylko i nie przede wszystkim na jednostkę, lecz również na wspólnotę społeczną, silną więź jednostki z innymi ludźmi, współzależność. W wyniku dodania tego sposobu postrzegania rzeczywistości następuje modyfikacja celów, przetasowanie hierarchii wartości, w której jednostka i tylko ona oraz jej wolność nie są już na pierwszym miejscu. Co więcej, dokonuje się zmiana strategii działania, w rezultacie uzyskanie jednostkowych i zarazem wspólnotowych korzyści, osiągnięcie efektów zgodnych z założonymi celami. Jedną z owych istotnych strategii jest dbanie o wysoką jakość edukacji każdego człowieka. Oznacza ona nieustanne rozszerzanie własnej wiedzy, ale przede wszystkim nabycie umiejętności racjonalnego i refleksyjnego myślenia, nie zapominając jednocześnie o pielęgnowaniu rozwoju emocjonalnego, etycznego oraz kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych. Koncepcja edukacji demokratycznej zawiera wymienione powyżej zadania. Stanowi alternatywną propozycję w stosunku do przemian neoliberalnych, a zwłaszcza edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej. Zgodna jest też z zasadą liberalnej legitymizacji Johna Rawlsa, według której zarządzanie społecznościami ludzkimi uzyska najwyższą jakość, czyli będzie uznane za „w pełni właściwe tylko wtedy, gdy” władza polityczna będzie sprawowana „zgodnie z konstytucją, co do której można rozsądnie oczekiwać, że wszyscy obywatele poprą jej najważniejsze elementy w świetle zasad i ideałów, które mogą przyjąć, kierując się wspólnym im ludzkim rozumem” (Rawls, 1998, s. 198).

Z punktu widzenia pedagoga warto, a nawet trzeba, dokonać **analizy etycznych problemów neoliberalizmu, ponieważ są one również problemami współczesnej szkoły**, problemami nauczycieli, uczniów i ich rodziców oraz wszystkich, którzy odpowiadają za kształt i jakość zinstytucjonalizowanej edukacji. Wszyscy jesteśmy „uwikłani” w świat pieniądza, rynku i konsumpcji. Uaktywnienie metamyślenia, podjęcie wysiłku świeżego i krytycznego spojrzenia, z dystansem wobec siebie i innych, wobec zastanej rze-

czywistości, musi nastąpić, jeżeli to, co typowo ludzkie – rozwój ku doskonałości – ma trwać. I obojętne jest w tym momencie, czy jest się zwolennikiem, czy też przeciwnikiem neoliberalnych transformacji.

Edukacja etyczna

Coraz częściej pojawiają się poglądy liberalne wyrażające mocne ubolewanie z powodu **wzrostu znaczenia przedsiębiorczej kultury** (*enterprise culture*) i **wartości rynkowych** (*market values*) w **edukacji** (Bailey, 1992). Inni są przekonani, że nie są one spójne/zgodne z tradycyjnymi wartościami liberalnej edukacji, jak czasami się uważa (Halstead, 1996a, s. 28). J. Mark Halstead przywołuje poglądy innych na temat **edukacji liberalnej**, która według niego powinna być obecna we współczesnej szkole, ponieważ jest jedną z wersji, możliwą do wprowadzenia, zmian (*challengeable version*) i skupia się na tym, co jest dobre dla ucznia. Twierdzi się, że

[...] liberalne wartości i liberalna edukacja w przeważającej mierze nie są zgodne z marksizmem (Harris, 1979; Matthews, 1980), radykalnym feminizmem (radical feminism) (Graham, 1994), postmodernizmem (postmodernism) (Aronowitz, Giroux, 1991; Carr, 1995, Ch. 9) i wieloma różnymi poglądami religijnymi, włączając w to religię rzymsko-katolicką (Arthur, 1994; Burns, 1992) i islam (zob. Halstead, 1995), które zarzucają liberalizmowi brak moralnych i duchowych założeń i podstaw (a moral and spiritual foundation) (Halstead, 1996a, s. 28).

Zdaniem J.M. Halsteada,

[...] islamski pogląd na świat, który opiera się na wartościach z (*divine revelation*), implikuje podejście do edukacji, które w kilkunastu istotnych punktach jest odmienne od podejścia liberalnego. W Islamie, podstawowym i ostatecznym celem edukacji jest poznanie i przyjęcie wiary, by być dobrym muzułmaninem, ponadto dzieci nie są zachęcane do krytycznego i badawczego podejścia do założeń tej religii, wręcz przeciwnie, są zachęcane do tego, by akceptować je i całkowicie polegać na autorytecie przywódców religijnych (Halstead, 1996a, s. 28).

J.M. Halstead, odnosząc się do założeń liberalizmu, słusznie stawia pytanie: „W jaki sposób liberałowie powinni odnieść się do takiego poglądu?“, i pisze dalej, że niektórzy z nich w odpowiedzi na tę kwestię stoją przy stanowisku, iż „nie można tego tolerować i sugerują, że państwo powinno interweniować i ochraniać prawa dzieci do edukacji wolnej od ograniczeń tylko i wyłącznie do swojego środowiska kulturowego, czy też religijnego oraz prawo do rozwiania autonomicznej osobowości i osiągnięcia dorosłości jako autonomicznych członków społeczeństwa” (Raz, 1986, s. 424, za: Halstead, 1996a, s. 28). J.M. Halstead widzi szansę na rozwój charakteryzujący się:

[...] bardziej tolerancyjnym i kulturowo wrażliwym podejściem, które jest **kombinacją wartości zapożyczonych z politycznego i moralnego liberalizmu** (włączając wolność sumienia, respekt dla odmienności i różnorodności i poszukiwaniem wspólnie podzielanym społecznych wartości) oraz wartości istniejących w ekonomicznym liberalizmie (włączając wolność rodzicielskiego wyboru i różnorodność ofert edukacyjnych) (Halstead, 1994), które pozwolą nieliberalnym formom życia (takim jak: wspólnoty, tradycje, kultury), aby na tej bazie wyprowadzić i wydobyć swoją własną, **indywidualną wizję dobra**, której wybór będzie obecny zarówno w wewnętrznym jak i zewnętrznym środowisku szkoły (Halstead, 1996a, s. 28).

Obojętnie jaką formę przyjmuje etyczna edukacja, niezmiennie pojawia się pytanie o to, czy **szkoła** powinna skupiać się w swoich **zadaniach oraz celach na kształtowaniu systemu wartości uczniów i kompetencjach społecznych odnoszących się do etyki**, czy przede wszystkim na zdobywaniu **wiedzy i umiejętności**. Niemniej jednak bardzo trudno, raczej nie jest to możliwe w procesie przekazywania informacji i kształtowania zdolności poznawczych, nie promować określonego modelu etycznego, także zarówno w oddziaływaniach poszczególnych nauczycieli, jak i w całości funkcjonowania szkoły. Wydaje się zatem, że kwestia wartości jest tak silnie powiązana z codziennym życiem i wszelką aktywnością człowieka, że tak, jak pogoda jest zawsze, obojętnie, czy nam się podoba czy też nie. Wartości przejawiają się w różnorodnych formach komunikacji człowieka z innymi ludźmi i z samym sobą. Tak, jak nie możemy się nie komunikować (brak komunikacji jest również jej pewnym wyrażeniem), podobnie nie uciekniemy od wartości. Są one wpisane w immanentną naturę istoty ludzkiej, stanowią atrybut *homo sapiens*. Zatem, jeśli przyjmiemy ten punkt widzenia, to tym większą rolę odgrywa **racjonalna postawa badawcza, krytyczne myślenie i refleksja** nad powszechnie uzgodnionymi formami ludzkiej aktywności społecznej, a taką jest między innymi edukacja w szkołach.

Poniższe podrozdziały są próbą zmierzenia się z etycznymi problemami neoliberalizmu „wdzierającymi się” w rzeczywistość szkolną. Zostanie przedstawiona **istota korporacjonalizmu i jego wpływ na etyczną sferę funkcjonowania jednostki** oraz **program kształcenia i politykę oświatową**. Następnie omówiono problem nasilonej **orientacji na wartości materialne i indywidualne** oraz występowania mechanizmów rynkowych i ekonomicznych w codziennym życiu szkoły. Istotną częścią rozważań jest dyskusja, w kontekście transformacji neoliberalnych, nad tym, jak stymulować i wspierać uczniów w procesie edukacji szkolnej, zwłaszcza w procesie ich etycznego rozwoju, w którym tak ważna oraz pożądana jest racjonalność w myśleniu i działaniu, ale też uwzględnianie sfery uczuć i emocji oraz rozwijanie samoświadomości i świadomości świata. Wydaje się konieczne wskazanie takiego podejścia do edukacji, z metodami kształcenia, które są alternatywne do neoliberalnej wizji edukacji szkolnej, zawierającej pulę indywidualistycznych, wolnościoc-

wych i materialistycznych wartości oraz ich wolnorynkową interpretację. Zarzysowanie nowych perspektyw w edukacji, zwłaszcza w edukacji etycznej w zglobalizowanym świecie, jest problemem i wyzwaniem jednocześnie, które trzeba i należy jak najszybciej podjąć.

3.1. Uświadomienie istoty korporacjonizmu

Współczesny człowiek, kształtowany przez mechanizmy wolnego rynku i dyskurs neoliberalny, warunkuje własny sukces społeczny i materialny pracą, między innymi pracą dla korporacji, a jej utrata oznacza pozbawienie jednostki racji bytu. Ceni się pracę i edukację, a raczej dyplom renomowanej szkoły, który jest szansą na zdobycie dobrze opłacanej posady. Dlatego uczniowie zachęcani są do „kariery edukacyjnej”, czyli inwestowania w swój „kapitał ludzki”. Oddany i lojalny wobec swojej firmy pracownik to „kapitał firmy” i „siła robocza”. Uczeń stymulowany jest do intensywnej nauki i walki o najlepsze stopnie. Podobnie jak człowiek korporacji pracuje zawzięcie, aby potem móc, poprzez sukces finansowy, czyli poprzez nieustanny proces nabywania najnowszych i najatrakcyjniejszych towarów, poprzez korzystanie z luksusu licznych usług na rynku konsumpcyjnym, określać swoją jakość życia, miejsce w hierarchii społecznej i tym samym swoją wartość.

Jednym z przejawów korporacjonizmu jest specyficzny sposób formowania tożsamości dzieci oraz młodzieży przez wolny rynek i biznes, przez reklamę i marketing, przez konsumpcję usług i towarów. Styl życia młodych ludzi coraz bardziej jest „ściśle związany z komercyjnymi markami i produktami, jakie te marki oznaczają, a także z postawami i zachowaniami odnoszącymi się do tego, gdzie robimy zakupy, jak kupujemy, co jemy, w co się ubieramy, jak konsumujemy” (Barber, 2008, s. 260). Tworzy się tożsamość konsumpcyjna lub inaczej tożsamość markowa, która „osłabia tym samym podmiotowość, wspólnotę i demokrację” (Barber, 2008, s. 260). Barber opisuje ten proces rozpoczynający się od **pozornie demokratycznego i wolnego wyboru**. W świecie zakupów człowiek jest odizolowany od tradycyjnych wspólnot, od lokalnego życia obywatelskiego. Formalnie samodzielnie wybiera, co chce kupić, ale marka produktu, na którą się zdecydował, nadaje mu tożsamość (Barber, 2008, s. 260–261). Marki kojarzone są często nie z konkretną treścią produktów i usług, ale odwołują się bardziej do stylu życia (Barber, 2008, s. 271). Po znakach towarowych (*trademarks*) i markowych (*marks*) kolejny punkt w rozwoju kapitalizmu konsumpcyjnego to marki miłosne czy znaki miłosne (*lovetmarks*)¹³⁴.

¹³⁴ Ta nazwa została wprowadzona przez Kevina Robertsa, który w swojej książce pt. *Lovetmarks...* opisuje nową postać marketingu oddziałującego na emocje i uczucia, wykorzystując

Jest to droga wprost do stworzenia **tożsamości korporacyjnej**. Młodzież na całym świecie jest podatna na wpływ reklam i zainteresowana konsumpcją, dzięki której zdobędzie prestiżową pozycję w społeczeństwie. Charakterystyczny jest stan zakochania w marce i tworzenia tożsamości: „opis idealnej marki odzieżowej koresponduje z podawanym przez uczestników idealnym ja”, a „emocjonalne składniki wizerunku marki oraz społeczne implikacje danego produktu są o wiele istotniejsze niż jego funkcjonalne korzyści” (Papanthymou, 2004).

Przewodnie **wartości korporacji** to:

1. Wolność inwestowania.
2. Wolność przepływu kapitału.
3. Wolność handlu wszystkimi dobrami i usługami, z organizmami żywymi oraz własnością intelektualną włącznie (Przybyszewski, 2010, s. 210).

Kultura korporacjonizmu produkuje jednostki – indywidua nastawione przede wszystkim na zaspokajanie potrzeb, nowych zachcianek, które tworzone są przez marketing i reklamowe oddziaływanie mediów. Henry Giroux podkreśla, że **kultura korporacyjna** jest wszechobecna, niezauważająca lub ignorująca nierówności i niesprawiedliwości społeczne, mocno osłabiająca demokratyczne społeczeństwo. Relacje międzyludzkie postrzegane są przez pryzmat języka ekonomii, zysków i strat, prestiżu społecznego wyraźnie zależnego od stanu posiadania i nieudolności czy niezaradności życiowej równoznacznej z nędzą.

Dlaczego zinstytucjonalizowana edukacja jest ważna dla wolnego rynku i korporacji? Edukacja szkolna, ważny nie tylko dla neoliberalistów obszar sfery publicznej, coraz bardziej przypomina część kultury korporacyjnej coraz częściej jest usługą komercyjną, która ma służyć korporacjom, a nie dobru publicznemu oraz zacieśnianiu się wspólnoty lokalnej, jak i szerszej – globalnej. Eksponuje się w niej „efektywność” nauczania, „wydajność” nauczycieli i całych szkół, „skuteczność” prowadzonych praktyk wychowawczych. Lansowana i podsycana jest rywalizacja między uczniami, pogoń w karierze edukacyjnej za najwyższymi wynikami w testach wiedzy i wiadomości, a to nie zawsze oznacza najlepszą jakość kształcenia. Akcentuje się i docenia przede wszystkim indywidualne pragmatyczne sukcesy, jednocześnie niezbyt sty-

je w sposób całkowicie instrumentalny, by sprzedawać produkty. Wytwarzanie ludzkich potrzeb, które inaczej nie pojawiłyby się prawdopodobnie nigdy, odbywa się za pomocą reklam i marketingu, dzięki którym produkty i usługi otoczone są tajemniczą i sentymentalną atmosferą, zmysłowym nastrojem, wprowadzającym konsumenta w łatwy stan podjęcia emocjonalnej, irracjonalnej decyzji zakupu. Jest to stan zakochania, zakochania w marce. Marketerzy wyszli z założenia, że należy budować emocjonalne więzi pomiędzy człowiekiem a marką, ponieważ większość decyzji, w tym oczywiście decyzji związanych z kupowaniem, jest podejmowanych pod wpływem emocji, a nie rozumu (K. Roberts, *Lovemarks: The future beyond brands*, Reed, Auckland 2004, cyt. za: B. Barber, *Skonsumowani*, dz. cyt.).

muluje się działania na rzecz wspólnoty. W ten oto sposób edukacja szkolna służy przygotowaniu młodych ludzi do późniejszych ról producenta i konsumenta. Mamy więc **edukację korporacyjną**, szkołę korporacyjną. Zgodnie z myślą neoliberalną, program nauczania służący rozwojowi wolnego rynku i korporacji jest inwestycją. Nic więc dziwnego, że edukacja szkolna jest ważna jako istotny środek oraz narzędzie kontroli i utrzymania ładu wolno-rynkowego.

Edukacja etyczna ma tu ogromne znaczenie, ponieważ jej celem jest wiedza i rozwijanie samoświadomości, krytycznego myślenia oraz refleksji. Jeśli okazuje się, że nauczyciele, jak wynika z badań, nie mają świadomości dominacji dyskursu neoliberalnego w życiu publicznym i w życiu szkoły, to bardzo ważne jest uświadomienie im tego i wskazanie różnych perspektyw postrzegania rzeczywistości. Dopiero świadomy i uważny, krytycznie, refleksyjnie myślący nauczyciel może podjąć się niełatwego zadania rozbudzenia krytycyzmu u swoich uczniów.

Podstawowe znaczenie edukacji demokratycznej w tworzeniu i funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw polega na poznaniu, zrozumieniu i zaakceptowaniu (i to zarówno w kontekście intelektualnym, jak i emocjonalnym) faktu, jakim jest zjawisko pluralizmu światopoglądowego, kulturowego, religijnego i moralnego. W realizacji tego zadania znaczące wsparcie daje umiejętnie realizowana edukacja etyczna. Szkoła jest środowiskiem, w którym niejednokrotnie zderzają się odmienne przekonania i systemy wartości. Jest dla młodego człowieka jednym z pierwszych zinstytucjonalizowanych środowisk, w którym doświadcza życia społecznego, a nie, jak to się czasem uważa, przygotowuje się do życia w społeczeństwie. Placówki oświatowe są miejscem zdobywania często pierwszych, i dlatego ważnych z punktu widzenia mechanizmu uczenia się przez wdrukowanie, doświadczeń, informacji oraz kompetencji komunikacyjnych wpływających na postrzeganie i rozumienie siebie samego jako członka społeczeństwa oraz rozumienia istoty życia we wspólnocie ludzkiej opartej na demokratycznych zasadach. Świadomość znaczenia doświadczeń szkolnych dzieci i młodzieży automatycznie prowokuje do zadbania o jakość owych doświadczeń, w tym między innymi o edukację etyczną, której rola wydaje się nieoceniona w kontekście życia w pluralistycznym świecie, zróżnicowanym pod względem systemu wartości wyznawanych przez poszczególne jednostki i grupy społeczne czy całe kultury. Odpowiedzialność za kształt edukacji nie jest w tej sytuacji jedynie kwestią wyszkolenia profesjonalnej kadry nauczycielskiej, przygotowanej merytorycznie i dydaktycznie, lecz sprawą jeszcze większej wagi – edukacją etyczną zarówno nauczycieli, jak i uczniów, od jakości której zależy sposób komunikowania się, rozumienia i rozwiązywania konfliktów.

Edukacyjny program ekonomii korporacyjnej - człowiek kształtowany przez korporacjonizm

Jaka jest i w czym przejawia się korporacyjna kultura nauczania oraz uczenia się? W czym przejawia się edukacyjny program ekonomii korporacyjnej? E. Potulicka, T. Szkudlarek, J. Rutkowiak wielokrotnie podkreślali ścisłą **zależność** pomiędzy **ekonomią a edukacją**. Ekonomia zawłaszczyła sobie edukację (Szkudlarek, 2001), zasady neoliberalizmu odcisnęły negatywne piętno na systemie oświatowym i wpłynęły na pogorszenie jakości kształcenia (Potulicka, 2005).

Kryzys ekonomiczno-doktrynalny jest zarazem kryzysem ukierunkowanej lub nawet zdominowanej przez ekonomię edukacji (Rutkowiak, 2010g, s. 349).

Obraz edukacji poddanej korporacyjnym naciskom to obraz „edukacji intencjonalnie upraszczanej, standaryzowanej, deintelektualizowanej, niepoznawczej, podporządkowanej interesom rynku, antyobywatelskiej, nierówno dostępnej” (Rutkowiak, 2010g, s. 350).

Analiza jawnych i ukrytych założeń neoliberalizmu, przeprowadzona przez Eugenię Potulicką oraz Joannę Rutkowiak, pozwoliła na postawienie tezy o **istnieniu edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej** (Potulicka, Rutkowiak, 2010; Rutkowiak, 2005, 2010a, s. 34). Edukacja ma kreować człowieka nastawionego na konsumpcyjny styl życia, który tworzy swoją tożsamość i postrzega swoją wartość według tego, co ma, a nie według tego, jakim jest człowiekiem: „mam, więc jestem, a jestem tym, co mam, więc im więcej mam tym bardziej jestem” (Rutkowiak, 2010a, s. 18). Edukacyjny program ekonomii korporacyjnej ukierunkowany jest na uformowanie człowieka masowego, „człowieka jednowymiarowego” (H. Marcuse), **jednowymiarowego również w sferze wartości**, ulegającego wpływowi globalnego przemysłu kulturalno-artystycznego, cechującego się nieumiejętnością interpretacji „wobec zwielokrotnionego, lawinowego napierania bodźców z neoliberalnego otoczenia” (Rutkowiak, 2010d, s. 249). Kształtowanie ludzi prowadzi wprost do pojawienia się trzech grup czy warstw społecznych: **producentów, konsumentów i „ludzi odpadów”**. Wszystkie te kategorie ludzi poddane są wpływowi ekonomii neoliberalnej. Łączy ich „napięcie między pożądaniem, posiadaniem i nieposiadaniem” (Rutkowiak, 2010g, s. 302). Kupowanie i nabywanie coraz bardziej doskonałych i nowych dóbr, zysk i satysfakcja z eliminacji konkurencji oraz afiszowanie się tym, co mam, to główne źródło zadowolenia i wzrostu poczucia własnej wartości człowieka kultury korporacyjnej. Wolność człowieka ogranicza się do **wolności wyborów konsumpcyjnych**. To także **wolność wyboru drogi życia** – pomiędzy zapracowanym producentem własnych zasobów materialnych i niematerialnych, człowiekiem kor-

poracji, konsumentem a człowiekiem żyjącym w ubóstwie (zwłaszcza materialnym), zepchniętym na margines życia społecznego. Innej alternatywy nie ma: albo żyje się w świecie wartości i reguł neoliberalnych (wolnorynkowych, konsumpcyjnych), albo żyje się w biedzie, narażając się na wykluczenie społeczne, niezrozumienie, pogardę i cynizm przedsiębiorczej i jakże efektywnie za siebie odpowiedzialnej pozostałej części społeczeństwa. Przy czym **wysokie wartościowanie odpowiedzialności indywidualnej** w dyskursie neoliberalnym, przy jednoczesnym zaniku odpowiedzialności wspólnej, stanowi mocny argument usprawiedliwiania nierówności społecznych. Czy istnieje wolność wyboru pośredniej opcji między neoliberalnym a antyneoliberalnym stylem życia? Wydaje się, że mocne reguły wolnego rynku, władza pieniądza nie stwarzają innych alternatyw.

Badani w 2012 roku nauczyciele etyki i innych przedmiotów humanistycznych (69 os.) stwierdzili, że **ważna** jest dla nich jedna z neoliberalnych zasad: **sprawiedliwość oparta na kryterium pracy i jej wartości rynkowej** („jak i ile pracuję, tyle zarobię, tyle mam prawo oczekiwać”). Nie było różnic między grupą badawczą i kontrolną, wszyscy badani w dużym stopniu zgadzali się z tą opinią. Jednocześnie badani zadeklarowali, że ich **stopień zaangażowania** w realizację neoliberalnej zasady sprawiedliwości jest **raczej duży** (Michałowska, 2013). Oznacza to, że uważają tak rozumianą sprawiedliwość za ważną wartość i w **raczej dużym** stopniu potwierdzają ją w **codziennym funkcjonowaniu**. Jednocześnie za **ważną** uznają „**praworządność**” rozumianą jako reguły prawne równe dla wszystkich¹³⁵. Jeśli grupa nauczycieli wykazuje w tym zakresie tendencję neoliberalną, to można przypuszczać, że inne grupy zawodowe o bardziej ekonomicznym charakterze będą odznaczać się jeszcze silniejszym tego typu nastawieniem.

Z badań wynikają również tendencje konformistyczne, które dla badanych nauczycieli okazały się raczej ważne (o tych tendencjach wspomniano już w podrozdz. 2.4) – tabela 3. Wartości składające się na szósty wymiar „tendencje konformistyczne” charakterystyczne są dla jednostek, które cenią bezpieczeństwo wynikające z poczucia więzi z najbliższą społecznością oraz z odwoływania się do autorytetów. Wspólne cele, tak jak we wspólnocie religijnej albo w korporacji, nadają sens życiu. Takie osoby pracujące w zespole potrafią być lojalne i gotowe do wielu wyrzeczeń (np. do nieustannej dyspozycyjności w pracy). Odpowiednio stymulowane mogą cenić przedsiębior-

¹³⁵ „Praworządność (reguły prawne równe dla wszystkich)” (a44) i „sprawiedliwość w pracy” (a60) jest oceniana przez badanych nauczycieli jako jedna z najważniejszych wartości obok takich, jak: wolność indywidualna (a31, a32, a57, a58, a59), indywidualny rozwój i samodoskonalenie się (a08, a09, a27, a28, a35, a45); indywidualna odpowiedzialność (a18, a20) i materializm (a24); związki międzyludzkie – z partnerem, z najbliższymi osobami z rodziny, z przyjacielem (a46, a47, a48). Wszystkie te wartości wpisują się w dyskurs neoliberalny, są lansowane przez etykę neoliberalną (D.A. Michałowska, *Wartości...*, dz. cyt.).

czość, której celem jest sukces materialny. Jednocześnie są skłonne ponosić indywidualną odpowiedzialność za porażkę lub sukces, za decyzje, które wpływają na ich materialny komfort życia. Osoby przejawiające wysokie tendencje do cenięcia wartości z tego wymiaru są pożądanym „kapitałem ludzkim” do pomnażania korporacyjnych zysków.

Tabela 3. Szósty wymiar „tendencje konformistyczne” – wartości składowe

| Nr | Szósty wymiar „tendencje konformistyczne” |
|-----|--|
| a15 | współodpowiedzialność za ważne sprawy społeczności narodowej |
| A19 | odpowiedzialność za skutki własnych decyzji |
| A29 | dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy/autorytetów |
| A33 | przedsiębiorczość, której celem jest sukces materialny |
| A34 | siła walki w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy |
| A36 | dyspozycyjność w pracy |
| A37 | lojalność wobec miejsca pracy |
| 52 | poczucie więzi ze wspólnotą religijną |
| 53 | poczucie więzi z rodakami/ze społecznością narodową |

Okazało się, że **konformizm**, rozumiany jako dostosowanie się do reguł i zaleceń przełożonych w pracy bądź autorytetów, jest dla badanych nauczycieli **raczej ważny** (na skali 0–6 odpowiedź 4), choć dla nauczycieli innych przedmiotów jest to istotnie bardziej ważne niż dla nauczycieli etyki (a29; $M - W = 434,0$; $p = 0,043$). Badani nauczyciele deklaruwali, że wykazują **raczej duże zaangażowanie** w podejmowaniu **konformistycznych zachowań w pracy**. Osoby przejawiające wysokie tendencje do cenięcia wartości z tego wymiaru są pożądanym „kapitałem ludzkim” do pomnażania korporacyjnych zysków. Średnie wyników wymiaru wartości „**tendencje konformistyczne**” (6 wymiar) wskazują, że wartości te dla obu grup nauczycieli są **raczej ważne**. Okazuje się, że nauczyciele etyki uważają wartości wyróżnione w tym wymiarze za mniej istotne niż nauczyciele innych przedmiotów (Michałowska, 2013). Mimo że nie było wyraźnych różnic między grupą badawczą i kontrolną, z wyjątkiem stopnia nasilenia konformizmu (a29), to należy podkreślić, że obie grupy **raczej wysoko** oceniają znaczenie tych wartości, jednakże wykazują umiarkowany stopień zaangażowania w dbanie o nie **w codziennym życiu**.

Jeśli weźmiemy pod uwagę powyższe wyniki badań oraz wcześniejsze rozważania nad polityką oświatową, to wydaje się całkiem uzasadnione, że **wolnorynkowe mechanizmy działające w szkołach** (m.in. konkurencja, ry-

walizacja, testowanie wyników i ich ranking – przy jednoczesnym wysokim nastawieniu indywidualistycznym i małym zaangażowaniu w budowanie wspólnot, rzadkim uczestnictwie w szerszym życiu publicznym) **promują zachowania odpowiadające neoliberalizmowi.**

Podobnie **zadania i cel edukacji szkolnej** (ukierunkowanie na: uzawodowienie i wąskie specjalizacje wraz z zawężaniem zakresu kształcenia ogólnego, minimalny alfabetyzm dla mas i wysokiej jakości edukację dla wybranej nielicznej grupy społecznej) są **spójne z oczekiwaniami korporacji.**

Warto zastanowić się, jakie **zagrożenia dla jednostki i społeczeństwa** wynikają z przyjęcia etyki korporacji i edukowania młodego pokolenia zgodnie z zapotrzebowaniem korporacji.

Korporacjonizm, jako jeden z przejawów neoliberalizmu, powoduje **zahamowanie i wymieranie społeczeństwa obywatelskiego.** Znaczenie pojęcia „demokracja” zostało zmienione, zamiast „społeczeństwa demokratycznego” pojawiło się „społeczeństwo konsumpcyjne”. Obywatel, *homo politicus*, został „przeformułowany” na *homo oeconomicus*. Różnica jest tylko lub aż taka, że konsument nie jest zaangażowany w interes wspólny, a tylko w swój własny. E. Potulicka zauważa, iż „przemieszczenie znaczenia pojęcia demokracji dokonało się także w związku z wprowadzeniem wolnorynkowej edukacji” (Potulicka, 2010c, s. 329). Demokracja w edukacji zanika, gdyż – jak pisze Potulicka – „**korporacyjny projekt edukacji** realizuje koncepcję **edukacji elitarniej** dla dzieci wyższych klas społecznych i edukację dla mas, ograniczoną do podstawowych umiejętności” (Potulicka, 2010c, s. 329). Odpowiadająca potrzebom **kapitalizmu korporacyjnego ekonomizowana edukacja** przygotowuje jednostki jako skutecznych rywali na arenie wolnego rynku, nastawionych na własny materialny zysk. Jednocześnie zaniedbuje inne sfery osobowości oraz, co szczególnie ważne, **osłabia duchowość** pojmowaną jako „wszelkiego rodzaju refleksje nad miejscem człowieka we wszechświecie i jego poczuciem egzystencjalnej orientacji i sensu” (Rutkowiak, 2010d, s. 250).

Zagrożona jest zapewne autentyczna możliwość wolnego wyboru stylu życia. Kultura pieniądza narzuca praktycznie jeden wybór: jeśli człowiek chce żyć w dobrych warunkach materialnych i czuć się bezpiecznie w społeczeństwie konsumpcyjnym, uzyskać przynajmniej dobrą i względnie cenioną pozycję społeczną, to musi walczyć o swoje i raczej tylko o swoje, wykazać się przedsiębiorczością, rywalizować i konkurować z innymi, musi przejąć całkowitą odpowiedzialność za skutki własnych decyzji, musi jednocześnie być zdolny do sprytnego lawirowania między swoim indywidualnym celem a celem swoich pracodawców (m.in. wykazać się wobec nich lojalnością, pewną dozą podporządkowania oraz okazać swoją dyspozycyjność). Ponadto musi dokonać redukcji dysonansu poznawczego pomiędzy tymi zachowaniami, postawami, przekonaniami oraz wartościami, które nie są zgodne z ogólnie

panującym neoliberalnym trendem i aby „jakoś” funkcjonować, musi nawiązywać znaczące więzi zawodowe lub religijne, żeby w ten sposób dokonać racjonalizacji sensowności życia we współczesnym wolnorynkowym społeczeństwie. Jeśli tych warunków nie spełni, szansa na sukces w takim społeczeństwie jest co najmniej niewielka, a ceną za „nieodpowiedni wybór” jest wykluczenie społeczne. Na przykład sytuacja ucznia w większości szkół niewiele się różni od położenia ludzi czynnych zawodowo. Młody człowiek nie ma wyboru – albo dostosuje się, albo system uzna go za jednostkę ułomną, niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie. Jeśli jednak dokona „słusznego” wyboru, to w końcu na własną odpowiedzialność (zgodnie z myśleniem neoliberalnym) przygotowuje się do roli producenta, konsumenta, człowieka korporacji. Wykształcona tą drogą tożsamość jest w końcu, jakby powiedzieli zapewne neoliberalowie, indywidualną decyzją jednostki i to ona, nie nikt inny, jest odpowiedzialna za jakość swojego życia i swoje wybory.

Analiza skutków **edukacyjnego programu ekonomii korporacyjnej** wskazuje na kształtowanie człowieka jakościowo dalekiego od ideału autonomicznego, wolnego demokratycznego i liberalnego człowieczeństwa. „Oligarchia korporacjonizmu” tworzy **jednostkę zredukowaną w swoim człowieczeństwie** – *homo oeconomicus* (Potulicka, 2010a, s. 67). Etyka neoliberalizmu wyraża się między innymi w przekonaniu, że to, co słuszne powinno zostać podporządkowane temu, co skuteczne.

Po co być uczciwym, jeżeli nie uczciwość czy prawość, ale sukces zyskuje ludzkie uznanie (Potulicka, 2010a, s. 70).

Jest to etyka odległa od kształtowania wolnych, samodzielnie myślących i refleksyjnych, bo wielostronnie wykształconych obywateli, o których mówił Seneka, ale **etyka przymusowej wydajności i osiągnięć, etyka przedsiębiorczości**. E. Potulicka pisze o osobowości anomicznej, która kształtuje się w warunkach „brutalnej walki o interesy, gdzie ludzie prowadzą walkę o swoje korzyści przeciw wszystkim innym. Sprzedają swój «kapitał ludzki» samym sobie, a ich celem życia jest konsumpcja” (Potulicka, 2010a, s. 70).

3.2. Dyskusje na temat etyki w ujęciu neoliberalizmu

W poprzednich rozdziałach została przedstawiona istota neoliberalizmu wraz z hierarchią wartości, którą lansuje. Warto zastanowić się, co ciekawego wynika z powyższych ustaleń dla rozwoju jednostki oraz dla rozwoju społeczeństwa w aspekcie lokalnym i globalnym. Jakie i dla kogo możliwości rozwoju otwiera neoliberalizm, a jakie stwarza zagrożenia?

Potulicka stwierdza, że „trwające dwie dekady próby integracji szkolnictwa publicznego z rynkiem zaowocowały w Stanach Zjednoczonych bardzo sekciarskimi kontrowersjami. W centrum tych kontrowersji jest konflikt między dwoma obozami”: neoliberalnym i demokratycznym.

Pierwszy z nich stanowi luźna koalicja neoliberalów, neokonserwatystów, nowej klasy średniej menadżerów, grup religijnych populistów oraz polityków oświatowych, postrzegających oświatę publiczną jako [...] sztywną, biurokratyczną oraz nieakceptowalnie mierną. [...] Drugą grupę stanowi jeszcze luźniejsza koalicja związków zawodowych nauczycieli, członków rad szkolnych, administracji oświatowej, postępowych nauczycieli akademickich oraz zwolenników liberalnych postaw i polityki, [którzy] podzielają pogląd, że reformy rynkowe źle postrzegają problemy edukacji i szkodzą wartościom demokratycznym (Potulicka, 2012, s. 2).

Te dwie koalicje, jak dalej pisze E. Potulicka, inaczej określają cele edukacji zinstytucjonalizowanej:

[...] zwolennicy szkoły demokratycznej są przekonani, że jej pierwszoplanowym celem jest ukształtowanie obywatelstwa jako sposobu życia, natomiast adwokaci szkoły rynkowej uważają, iż takim celem jest kształtowanie konsumpcji jako sposobu życia [...] i twierdzą, że proponują instrumentalne środki do realizacji pożądaných i uniwersalnych celów (Potulicka, 2012, s. 2).

Zarówno pierwsza, jak i druga grupa kieruje się wartościami, między innymi takimi, jak: „wolność”, „racjonalność”, „równość”, lecz są one różnie interpretowane. Jednakże

[...] mechanizm rynkowy jest prezentowany jako w większości apolityczne zarządzanie lub reformy organizacyjne, które będą promowały uwrażliwienie na elastyczność, orientację na rezultaty i efektywność [...], a konflikt między tymi obozami jest normatywny i filozoficzny, koncentruje się on na pytaniu, kto i co ma określać cele polityczne edukacji publicznej. Kluczową kwestią w tym sporze jest pytanie: czy rynek jest utylitarną oraz instrumentalną odpowiedzią na jasno określony zestaw problemów edukacji, czy też jest on agendą ideologiczną (Potulicka, 2012a s. 2).

Analiza wartości promowanych przez wolny rynek, jak i skutków neoliberalnych „apolitycznych zarządzeń, reform i organizacji”, odzwierciedlających się zarówno w kondycji poszczególnych jednostek – kondycji intelektualnej, psychofizycznej, ale przede wszystkim etycznej, zdecydowanie skłania do przyjęcia tej drugiej opcji. Ta neoliberalna ideologia, przynosząca namacalne zyski elicie gospodarczej świata, różnicująca społeczność i całe społeczeństwa pod względem materialnym, ale też edukacyjnym i tym samym także etycznym, nie może być przewodnią myślą współczesnej wizji edukacji publicznej. Niestety tymczasem nie jest wizją, lecz coraz częściej staje się rzeczywistością.

Gert Biesta¹³⁶ krytykuje edukację zgodną z neoliberalną, indywidualistyczną perspektywą, w której odpowiedzialność za sukces i porażkę spoczywa na jednostce, jej niedostosowanie społeczne jest wynikiem braku przedsiębiorczości i innych umiejętności lub zdolności. Łatwo w ten sposób zrationalizować przyczyny nierówności społecznych w dostępie do edukacji, a później do prestiżowych i dobrze płatnych miejsc pracy oraz unieważnić się na cudzą nędzę, niedostosowanie i wykluczenie społeczne. Tego typu myślenie udaremnia ideę równych szans edukacyjnych dla każdego, jest zagrożeniem dla demokratycznej wspólnotowości, utrwała elitaryzm i dystans klasowy.

Podobnie jak cytowana Małgorzata Lewartowska-Zychowicz tak również m.in.: Janine Holc, Elizabeth Dunn, Gil Eyal, David Ost, Ivan Szelenyi, Eleonor Townsley pisali o kształtowaniu się **nowego rodzaju tożsamości**, która odpowiadałaby dokonującym się globalnym przemianom ustrojowym – rozwojowi wolnego rynku. Promowany jest wzór *homo oeconomicus* i *homo consumans* z równoczesnym eksponowaniem licznych antywzorów, delegitymizowaniem alternatywnych konstruktów tożsamości jako mniej wartościowych, bo niedostosowanych do realiów wolnorynkowych i postępującej globalizacji.

Wolność – wolny wybór – wolna wola

Neoliberalizm stworzył własny system wartości etycznych. **W etyce neoliberalnej** liczy się **własność i prawo do tej własności**, podczas gdy człowiek zostaje subtelnie, prawie niezauważalnie zepchnięty na margines. Jest to tym bardziej zakamuflowane, gdy mówi się o ochronie własności i prawach własności w kontekście pozytywnych intencji zapewniania i pielęgnowania dobrostanu życia ludzkiego. **Wolność indywidualna i dokonywanie wyborów** po linii zgodnej z tylko własnym osądem jest podstawą systemu neoliberalnego. Według M. Friedmana życie etyczne może być tylko wtedy możliwe, gdy zapewniona jest wolność. Jednakże „im większa jest nasza indywidualna wolność, tym mniej staje się użyteczna w świecie, który pozwala nam z niej korzystać. Tym mniejszą mamy możliwość wyboru gry, tego, czy chcemy w niej uczestniczyć i w jaki sposób” (Bauman, 2007b, s. 121). Jest to paradoks. Adam Chmielewski słusznie zauważa, że wolność nie jest nam dana z natury, lecz jest społeczną zdobyczą, o której redefinicję i zachowanie należy zabiegać nowymi metodami, w bardzo skomplikowanych warunkach społecznych (Chmielewski, 2001, s. 129).

¹³⁶ G. Biesta jest profesorem teorii i polityki edukacyjnej na Uniwersytecie w Luxemburgu. Pisze m.in.: o teorii i filozofii edukacji, o teorii badań edukacyjnych, programie nauczania i edukacji szkolnej. Zob.: G.J.J. Biesta (red.), *Making sense of education: Fifteen contemporary educational theorists in their own words*, Springer, Dordrecht/Heidelberg/New York 2012; zob. także M.A. Peters, G.J.J. Biesta (red.), *The transformation of philosophy of education: Alternative futures and future alternatives*, Boulder, Co: Paradigm 2013.

Przyjęcie założenia, że człowiek jest „z natury wolny do korzystania lub niekorzystania ze swego rozumu, to znaczy ma **wolną wolę**”, wymaga również przyjęcia takiej edukacji, zwłaszcza etycznej, która jest wolna od jakiegokolwiek przymusu i indoktrynacji oraz na tyle otwarta na różnorodność istnień ludzkich, aby wzbudzać **twórczą chęć deliberacji i poszukiwania rozwiązań dylematów moralnych**. Ponadto uznanie, że „podstawowe i unikalne cechy człowieka, a także sposób, w jaki musi on żyć, aby przetrwać – jego **świadomość, wolna wola i wolny wybór**, zdolność rozumowania, konieczność poznawania naturalnych praw świata zewnętrznego i jego samego, samoposiadanie, potrzeba «produkcowania» poprzez przekształcanie danej mu przez naturę materii w dające się skonsumować formy – wszystko to składa się na ludzką naturę i pokazuje, jak człowiek może przetrwać i się rozwijać” (Rothbard, 2010, s. 111). Musi być to twórczo spożytkowane w procesie uczenia się zmierzającym, poprzez jednostkowy sukces rozwoju i pełniejszego stawania się, do budowania racjonalnie i etycznie współpracującej wspólnoty – ludzi, którzy bez zawiści i zazdrości, a z wzajemną życzliwością i wdzięcznością potrafią spostrzec radość wspólnego doskonalenia jakości życia. W życiu tym dawać coś od siebie innym ludziom nie znaczy tracić, lecz wzbogacać siebie samego poprzez wzbogacanie innych. Jednakże należy zaznaczyć, że ten sposób myślenia jest tylko w pewnym stopniu zbieżny z etyczną koncepcją wolności M. Rothbarda¹³⁷, która oparta jest na interpretacji tomistycznego naturalizmu. Cechuje się: „uniwersalizmem, perspektywizmem, rygoryzmem i formalizmem – w pewnym sensie odpowiada więc systemowi I. Kanta, a jednocześnie jest silnie zakorzeniona w liberalizmie i anarchizmie indywidualistycznym” (Barcentewicz, 2010, s. 70). **Wolność** (*Liberty*) i jej rodzaje (pozytywna i negatywna) są ściśle powiązane z autonomią jednostki, ale także ograniczane przez innych ludzi, instytucje, prawo, zasady, jak i naturalne, indywidualne możliwości i dyspozycje. Nie można odgraniczyć **wolności indywidualnej od wolności publicznej**, od społeczności, narodu, innych ludzi na świecie. Wydaje się, że nieustanne **dbanie o równowagę** pomiędzy

¹³⁷ M. Rothbard w *Etyce wolności* „odpowiedział na pytanie, jakie działania są uprawnione i nie mogą być prawnie represjonowane z użyciem przymusu fizycznego, a jakie są bezprawne i nie mogą być ukarane, pozostawiając bez odpowiedzi pytanie, czy wszystkie działania uprawnione powinny być w jednakowym stopniu tolerowane, czy może karane środkami innymi niż groźba przymusu fizycznego, takimi jak: publiczna dezaprobata, ostracyzm, zawieszenie czy wykluczenie” (H.H. Hoppe, *Wstęp do wydania amerykańskiego*, w: M. Rothbard, *Etyka wolności*, Fijorr Publishing Company, Warszawa 2010, s. 44). Rothbard opowiadał się za ideą praw ofiary i zadośćuczynienia, wynagrodzenia doświadczonych niesprawiedliwości. Był zwolennikiem pracy przymusowej i kontraktowej służebności dla skazanych i nieplacących długów. „Jego analizy przyczynowości i odpowiedzialności, ciężaru dowodowego, właściwej oceny ryzyka niezmiennie ukazywały głęboki konserwatyzm oparty na indywidualnej odpowiedzialności moralnej i materialnej” (M. Rothbard, *Etyka...*, dz. cyt., s. 45).

tymi wolnościami i ich harmonijne współbrzmienie w dialogu jest szansą dla autentycznej autonomii jednostki, ale też autonomii wspólnot ludzkich.

Równość

Cecha demokracji – **równość** – uznana została za przestarzałą, zbyt bezkrytycznie traktowaną. F. Hayek opowiada się za odrzuceniem dyrektywy równości, gdyż zrównywanie szans zawsze dokonuje się ku dołowi, niwecząc różnorodność i autonomię nadającą wartość ludzkiemu istnieniu (Hayek, za: Kelly, 2007, s. 18). Przyjmując ten neoliberalny sposób myślenia, nie ma mowy o równej edukacji dla wszystkich lub równości szans edukacyjnych, gdyż zawsze będzie to ze szkodą dla tych najzdolniejszych, najlepiej wyposażonych, najbardziej zasobnych (również materialnie). Podążając tokiem myślenia neoliberalistów, którzy powołują się na neodarwinowską argumentację, można również stwierdzić, że większość młodych ludzi znacznie różni się między sobą zdolnościami oraz potencjałem rozwojowym i nie ma powodu, by zapewniać im bogaty program nauczania, gdyż i tak nie są zdolni do opanowania go z powodu swych biologicznych i społecznych uwarunkowań¹³⁸. Ponadto jest to, zdaniem neoliberalistów, nieefektywne, czyli nieekonomiczne zarządzanie edukacją publiczną. Obojętność, odrzucenie i brak zainteresowania kondycją współczesnego człowieka, z równoczesnym położeniem nacisku na rozwój technologii, gospodarki i ekonomii, na sukces i zysk materialny, rozwój korporacji spowodował coś, co według F. Dunlopa jest „niezwykle ważne – mianowicie judeochrześcijańska inspiracja w wartościowaniu indywidualności każdej jednostki ludzkiej” (Dunlop, 1996, s. 72). Dotyczy to respektowania wartości, jaką jest równość wobec Boga, a tak rozumiana równość to **równość przed prawem**, w głosowaniu do wyboru władz, prawo równego uczestnictwa w kształtowaniu opinii publicznej. Jednakże nie jest to równość w posiadaniu tego samego poziomu zdolności, talentów i indywidualnych predyspozycji do kształtowania określonych umiejętności. Zatem, zgodnie z przewodnią myślą jednego z najważniejszych reprezentantów neoliberalizmu – F. Hayeka, odrzuca się również dyrektywę równości w edukacji. Co prawda zapewnia się teoretycznie wolny wybór (bo przecież każdy, będąc odpowiedzialny sam za siebie, może starać się o dostęp do wybranej szkoły), lecz w rzeczywistości nierówności zarówno w dostępie, jak i w jakości kształcenia wynikają z nierówności ekonomicznych. Każdy zatem jest równy przed prawem i równy w możliwościach wyboru, teoretycznie ma też równe szanse na osiągnięcie sukcesu, ale faktycznie tak nie jest lub zdarza się niezmiernie

¹³⁸ Takie poglądy wypowiedziano kilkakrotnie w mediach przy okazji publicznej debaty nad zmniejszeniem liczby godzin przedmiotów historia i wiedza o społeczeństwie w 2012 r.

rzadko. Neoliberalizm zakłada **zróżnicowanie w zakresie kapitału genetycznego i społecznego**, z jakim dana jednostka rodzi się i jaki jest rozwijany (lub też nie) przez środowisko rodzinne. Od początku życia człowieka istnieją nierówności między ludźmi i ten fakt jest dla neoliberalistów argumentem do dalszej ich legislacji w polityce oświatowej. Podpierając się neodarwinizmem społecznym, neoliberali wytyczają prostą drogę do pogłębiania przepaści między biednymi a bogatymi, między tymi z najniższych warstw społecznych a elitą. Jednocześnie podkreślają, że jest to naturalna¹³⁹ i jedyna droga rozwoju ludzkości. A jednak w przypadku *homo sapiens* ani jedno, ani drugie nie jest prawdą, ponieważ natura człowieka myślącego to coś więcej niż instynkty, potrzeby i rządce, to stworzona przez niego kultura. Nie jest to jedyna droga dla istot, które mają wolną wolę, wyobraźnię i kreatywny umysł.

Tolerancja

Kiedy myślimy zatem o arbitralnym wyborze pomiędzy wartościami **wspólnota albo indywidualna wolność**, to warto wziąć pod uwagę jeszcze jedną wartość – **tolerancję**, która okazuje się istotna dla ostatecznej decyzji. Wysoka tolerancja i wysoki kapitał społeczny owocują wspólnotą obywatelską. Wysoka tolerancja, lecz niski kapitał społeczny daje społeczeństwo indywidualistyczne typu: rób swoje, a ja swoje. Natomiast niska tolerancja przy niskim kapitale społecznym powoduje anarchię, przy wysokim – wspólnotę sekciarską. Jeśli ten model czterech typów społeczeństwa¹⁴⁰, wyróżnionych ze względu na poziom tolerancji i kapitału społecznego, jest trafny, to jest nadzieja, aby wspólnotowość i wolność indywidualna były możliwe do pogodzenia, gdyż, jak dowodzi Robert M. Putnam, „kapitał społeczny i tolerancja idą ze sobą w parze” (Putnam, 2008, s. 581). Okazuje się, iż „jednostki, które są bardziej zaangażowane w swoje wspólnoty, są na ogół bardziej, a nie mniej tolerancyjne” niż ci, którzy takiego zaangażowania nie wykazują. Poza tym istnieje pozytywny związek między więziami i tolerancją (Putnam, 2008, s. 581). Zatem wspólnotowość i wolność mogą współistnieć, lecz wymagają wysokiego poziomu kapitału społecznego. Dobrej jakości edukacja dla każdego jest więc inwestycją zarówno z punktu widzenia jednostkowego, jak i społecznego. Jednakże „uznanie wagi kapitału społecznego w podtrzymywaniu

¹³⁹ Zwolennicy neoliberalizmu powołują się na prace M. Rothbarda, jednakże niejednokrotnie odchodzą od takich jego poglądów, jak na przykład ten poniższy: „Człowiek jako rozumna i społeczna istota posiada prawa «zakorzenione» w ludzkiej naturze; w zdolności jednostki do dokonywania świadomego wyboru, konieczności używania rozumu i energii do ustanawiania celów i wartości, do uczenia się świata, dążenia do określonych celów po to, aby przetrwać i rozwijać się, zdolności i potrzebie komunikowania się i wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi oraz w uczestniczeniu w podziale pracy” (M. Rothbard, *Etyka...* dz. cyt., s. 261).

¹⁴⁰ Zob. więcej: R.D. Putnam, dz. cyt., s. 579–582.

życia wspólnotowego nie zwalnia nas z konieczności zastanowienia się nad tym, jak ta «wspólnota» jest zdefiniowana – kto znajduje się w jej obrębie, a więc czerpie korzyści z kapitału społecznego, a kto jest poza nią i tych korzyści nie ma” (Putnam, 2008, s. 587). Na szczęście nie musimy wybierać między wspólnotą i równością, ponieważ „wspólnota i równość wzmacniają się nawzajem i nie są wzajemnie nieprzystawalne” (Putnam, 2008, s. 587). To, co jest rzeczywiście zagrażające, to brak zaangażowania i obojętność człowieka wobec innego człowieka – skrajna tolerancja granicząca z niewrażliwością. W neoliberalnej interpretacji wartości wolność jednostki i wspólnotowość wykluczają się. Przyjmuje się wysoki poziom tolerancji wobec innych (często jest to skrajna tolerancja granicząca z obojętnością) oraz zakłada się niski kapitał społeczny przeważającej części populacji, co w sumie tworzy społeczeństwo indywidualistyczne. W neoliberalizmie wspólnotą jest wąska, elitarna grupa ludzi bogatych o wysokim poziomie kapitału społecznego, podczas gdy znacznie większa część ludzkości jest wypchnięta poza nawias. W demokracji wspólnota obejmuje całą ludzkość, a to jest już istotna różnica.

Tolerancja ma specyficzną jakość moralną, a z nią również swoje granice. Łączy się z umiejętnością okazywania szacunku wobec: odmienności, różnicy opinii, postaw, stylów życia oraz z pokorą, która wynika ze świadomości faktu, że nikt nie jest nieomylny i onnipotentny, każdy człowiek może popełniać błędy, mylić się w przyjętym sposobie myślenia i nie być świadomym własnych ograniczeń, jak i potencjalnych możliwości. **Odpowiedzialność indywidualna i publiczna** wpisują się w tradycję demokratyczną i mocno łączy się z lojalnością wobec siebie samego i innych, co z kolei buduje wzajemne zaufanie i poczucie bezpieczeństwa. Inne pomniejsze wartości, jednak znaczące dla budowania solidnych podstaw **wspólnotowości i demokracji** oraz ważne dla edukacji politycznej, to: zespołowość, umiejętność przewodzenia, formułowania publicznych opinii, kompromisowość, wyobraźnia i inspiracja, równowaga i harmonia w działaniu i myśleniu, pewność siebie. Według F. Dunlopa są one ważnym składnikiem systemu politycznych wartości odnoszących się do ustroju demokratycznego, a respektowanie i podkreślanie wagi tych wartości w praktyce szkolnej jest odwzorowaniem w małej skali – w społeczności szkolnej form życia publicznego w demokratycznym społeczeństwie. **Budowanie relacji między uczniami i nauczycielami**, które opierałyby się na tych wartościach, jest budowaniem małych szkolnych demokracji, **społeczności dialogicznych i deliberatywnych** jako odwzorowanie obecnego i potencjalnego stanu większych społeczności demokratycznych. Edukacja w szkole stwarza przestrzeń i czas na budowanie szacunku wobec wartości stanowiących podstawy społeczeństwa demokratycznego, jak również wobec wartości, które stanowią o indywidualności i niepowtarzalności poszczególnych istot ludzkich. Nauczyciele są narażeni na zmaganie się z trudnościami, jakie

wynikają z tak postawionego zadania w edukowaniu etycznym dzieci i młodzieży. Jedną z nich jest zachowanie spójności pomiędzy własnym zachowaniem i postawą a ustną deklaracją wartości, które się osobiście ceni i które są powszechnie uznane za ważne. Jednocześnie ich przestrzeganie i respektowanie dotyczy zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

Te same wartości (wolność, równość, odpowiedzialność i tolerancja) pojawiają się w neoliberalizmie, jak i w demokracji, aczkolwiek ich interpretacja jest diametralnie inna. E. Potulicka krytykuje F. Hayeka za „wyłącznie ekonomiczne i trywialne rozumienie wartości” oraz za „wyraźne okrojenie znaczenia pojęcia demokracji [...] jako koncepcji opisowej, wolnej od wartości, a jej realizację jako synonim pewnych warunków empirycznych” (Potulicka, 2010a, s. 50). Wskazuje również na fakt, że „w całej *Konstytucji wolności* Hayeka, pojęcie obywatela prawie się nie pojawia. Neoliberalizm milcząco odchodzi od niego. Dla niego ważniejsza jest koncepcja konsumenta” (Potulicka, 2010a, s. 50). M. i R. Friedmanowie, autorzy *Wolnego wyboru*, oraz F. von Hayek, autor *Konstytucji wolności*, przedstawiciele poglądów neoliberalnych, postrzegają człowieka poprzez pryzmat ekonomii i wolnego rynku. Polemika E. Potulickiej z tezami neoliberalizmu daje negatywny obraz tej ideologii (Potulicka, 2010a, s. 50). Dyskurs neoliberalny, powołując się na powszechnie cenione wartości, przynosi w rzeczywistości (nie)etyczne implikacje edukacyjne, ponieważ:

1. Młody człowiek wychowywany jest **do wolności ograniczonej** zasadami ekonomii i wolnego rynku. Nie istnieje wolna przedsiębiorczość, która zapala zielone światło wszelkim „negatywnym wolnościom” (Potulicka, 2010a, s. 50). Począwszy od wczesnych lat szkolnych młody człowiek musi starać się być tak przedsiębiorczy i zaradny, jak dyktuje mu bezwzględne prawo wolnego rynku, w którym wygrywają tylko najlepsi – najlepiej przystosowani, czyli jednostki walczące o własny sukces.

2. Jak się okazuje, kształcenie opierające się na **racjonalności ekonomicznej** (wolnorynkowej) oraz wychowywanie do indywidualnej przedsiębiorczości i sukcesu edukacyjnego, a potem zawodowego w realiach wolnorynkowych nie jest sposobem rozwiązywania problemów oraz kryzysów ludów świata, wręcz przeciwnie – **zasady korporacjonizmu** prowadzą do kryzysów ekonomicznych (jak dotąd największy z nich nastąpił w 2008 r.), rozpadu więzi międzyludzkich i osamotnienia jednostek.

3. Mechanizmy wyzwalające **konkurencyjność** oraz **rywalizację** w szkole i w polityce oświaty pojawiają się jako przygotowanie do zasad panujących w układach stosunków społeczno-ekonomicznych zgodnych z wizją neoliberalnego porządku. **Przedsiębiorczość** – ograniczona do ram jednostkowego życia, bez odnoszenia się do wyższych wartości istotnych we wspólnotowym życiu demokratycznych społeczności – nie jest cnotą, gdyż w sytuacji brutal-

nej konkurencji, w neodarwinistycznie interpretowanym świecie, jednostka prowadzi walkę o własne interesy przeciw wszystkim innym, traktowanym jako rywale. Skutkuje to atrofią więzi moralnej z jej przejawami w postaci cynizmu, manipulacji i obojętności. Rynek dzieli się na zwycięzców i przegranych (Potulicka, 2010a, s. 51; Kozyr-Kowalski, 2005, s. 83).

4. Polityka oświaty, w której adoptuje się wolnorynkowe założenie: „Od każdego według tego, jak wybiera, każdemu według tego, jak jego wybierają” – nie gwarantuje wolności rozumianej jako prawo wyboru i realizacji obranych przez jednostkę celów, szczególnie celów edukacyjnych. Wolność postrzegana jako prawo naturalne nie jest nam dana z natury. Jest społeczną zdobyczą, o którą należy walczyć w bardzo skomplikowanych realiach społecznych (Chmielewski, 2001, s. 163–164), zwłaszcza jeśli mowa o zapewnieniu szans edukacji na wysokim poziomie dla bezwzględnie każdego dziecka. **Wolny wybór** w edukacji jest zdecydowanie ograniczony dla przeważającej większości. Ludziom pozostawia się niewielki zakres wyboru kategorii osób, jakimi mogą zostać (Dunn, 2008, s. 163).

5. **Równy dostęp** do wysokiej jakościowo edukacji, zarówno zawodowej, jak i ogólnokształcącej, humanistycznej nie jest gwarantowany wszystkim. Nie pozwala tym samym na spełnienie warunku koniecznego do istnienia prawdziwie demokratycznego społeczeństwa, jakim jest uzyskanie samoświadomości i autonomii, niezbędnych do dokonywania autentycznie wolnych wyborów. Tymczasem neoliberalizm ogranicza jedną i drugą sferę (Potulicka, 2010a, s. 52). Reguły i mechanizmy wolnorynkowe, zwłaszcza prywatyzacja szkół, odpłatność za edukację nie stwarzają równych szans w dostępie do dobrej jakości edukacji. Egalitaryzm w rozumieniu neoliberalistów jest wypaczony, a przeskok od biologicznego do społecznego zróżnicowania ludzi – nieuprawniony.

6. Pomija się istotną kwestię, iż **odpowiedzialność** za jakość edukacji nie jest sprawą indywidualną, lecz całą społeczność. Nie tylko jednostka ponosi odpowiedzialność za swoją sytuację i swoje czyny, a tym bardziej dziecko, którego droga edukacyjna jest uwarunkowana nie tylko potencjalnymi możliwościami, ale także statusem społeczno-ekonomicznym jego opiekunów. Równie istotne są czynniki natury społecznej. Korporacjonizm wykazuje tendencję do obwiniania ofiary określonych stosunków społeczno-politycznych (Aldridge, 2006, s. 30). Tymczasem odpowiedzialność za jakość edukacji i tym samym życia poszczególnych jednostek jest sprawą wspólną. Sprowadzanie wysokiej jakościowo edukacji do roli towaru dostępnego dla wybranych, za możliwych jest głęboko nieetyczne.

7. Szkoła staje się miejscem produkcji „kapitału ludzkiego”, czyli „siły roboczej” zatrudnionych: całość ich możliwości fizycznych, moralnych, zdolności intelektualnych, estetycznych i społecznych, które muszą wystawić na

sprzedaż na rynku pracy (Bihl, 2008, s. 29–30). **Traktowanie człowieka jako towaru** – „zasobu” czy „kapitału” – jest **ograniczeniem jego podmiotowości, ograniczeniem człowieczeństwa**, które wyrażać się powinno zarówno wykształceniem zawodowym, jak i wysokiej jakości wykształceniem ogólnym – humanistycznym.

8. Szkoła ukierunkowana na przystosowanie do realiów wolnorynkowych nie wychowuje do życia w społeczeństwie demokratycznym. Relacje międzyludzkie w szkole odwzorowują mechanizmy wolnego rynku. Społeczność szkolna nie polega na tworzeniu małych dziecięcych i młodzieżowych wspólnot demokratycznych. Charakteryzuje się raczej wysokim stopniem **indywidualizmu i obojętności na innych**. Neoliberalizm osłabił demokrację rozumianą proceduralnie, ograniczoną do powszechnego prawa wyborczego. Przedstawił ją jako koncepcję opisową i wolną od wartości, gdzie rola obywatela jest spłycona do minimum, a „zysk stanowi esencję demokracji” (McChesney, 2000, s. 7, za: Potulicka, 2010a, s. 53).

Krytycznie o rozwiązaniach czysto liberalnych wyraża się słynny ekonomista węgierski – János Kornai. Główny autor przemian gospodarczych na Węgrzech takie podejście nazywa „fascynacją roli rynku”. Chodzi tu o bezkrytyczne podejście ekonomistów szkoły chicagowskiej głoszące: niech rynek funkcjonuje bez ograniczeń, a wszystko będzie dobrze. Złudzeniem liberałów jest to, że tylko poprzez wolny rynek („niewidzialną rękę rynku”) można stymulować wzrost gospodarczy i likwidować problemy społeczne, nie mówiąc już o tworzeniu wartości, czyli obszaru kultury. W przypadku systemu edukacji neoliberalizm stwarza w rzeczywistości liczne (nie)etyczne implikacje, mimo że w dyskursie neoliberalnym mowa jest o wartościach stanowiących podstawę społeczeństwa demokratycznego, między innymi o wolności, równości i racjonalności.

Alternatywna wizja edukacji w stosunku do neoliberalnej

W swoich rozważaniach na temat wolności w XXI wieku Barber postuluje przyjęcie rozumienia **wolności pozytywnej**, czyli moralnej, etycznej, która byłaby również wolnością publiczną i ściśle łączącą się z wychowaniem dla wolności nie w prywatnych, lecz w publicznych szkołach.

W tradycyjnym języku Rousseau, Kanta, Deweya jedyną **idea publicznej wolności**, jaka ma szansę przetrwania, zawiera się w dążeniu do moralnego i wspólnego życia, określanego przez cele, które do pewnego stopnia mają charakter publiczny. Nie da się zabezpieczyć wolności, która nie opiera się **na moralnych ograniczeniach, lecz na edukacji i obywatelskim uczestnictwie**, [ponieważ] kiedy przeciwstawiamy prywatną wolność publicznej władzy w ustroju demokratycznym, to nawet jeśli wydaje nam się, że umacniamy swoje «prawa», w rzeczywistości nie atakujemy tyranii, ale demo-

krację. [...] Nie można zakładać, że obywatele są wyłącznie konsumentami, ponieważ indywidualne pragnienie to nie to samo, co wspólna płaszczyzna, a dobro publiczne jest zawsze czymś więcej niż zbiorem prywatnych zachcianek. **Wolność** pojmowana jako zdolność do czynienia publicznych wyborów, to potencjalna umiejętność, której trzeba się nauczyć, bo nie mamy jej od urodzenia (Barber, 2008, s. 193–195).

Barber postuluje **kształcenie kompetentnych obywateli w publicznych szkołach** i na uniwersytetach. **Właściwa edukacja** jest niezbędnym warunkiem utrzymania się demokracji, a zarazem wolności pozytywnej. Barber podkreśla, że **logika demokracji** zaczyna się od przyjęcia założenia o prawach oraz teoretycznej „przyrodzonej kondycji”, w której kobiety i mężczyźni rodzą się wolni, ale jej wprowadzenie w życie zależy od obywatelskiej edukacji, społecznego uczestnictwa i wspólnej świadomości (Barber, 2008, s. 196). Z tego powodu edukacja etyczna i etyka jako przedmiot w szkole stanowią wsparcie dla społeczeństwa w procesie zaznajamiania się, przeżywania i zgodnego rekonstruowania **minimum wartości** czy dóbr o znaczeniu normatywnym. Świadomość wspólnej bazy etycznej nie pojawia się samoczynnie. Potrzebne są odpowiednie środki i sposoby osiągnięcia owego konsensusu stosunków międzyludzkich. Jednym z takich bardziej realnych środków stosowanych przez państwa narodowe, obok rządów prawa, jest właśnie edukacja szkolna. Dlatego nie może ona być postrzegana jako ośrodek usług oświatowych na rzecz osób prywatnych, zainteresowanych wykształceniem i awansem zawodowo-społecznym, lecz przede wszystkim jako ośrodek: międzyludzkiej wymiany myśli i jej rozwoju, deliberacji, dialogu, dzielenia się odczuciami i wrażeniami oraz aktywności ukierunkowanych w sposób harmonijny i zrównoważony na dobro wspólne, interes publiczny, jak i na dobro indywidualne, interes indywidualny.

Im bardziej wzmagają się różnicowanie światopoglądowo-religijne i indywidualizacja, nieprzejrzystość kultury i polaryzacja wśród wspólnot religijnych, tym ważniejsze stają się szkoły publiczne jako ośrodki pielęgnowania wspólnych dóbr przewodnich i przekazywania ich następnemu pokoleniu (Brezinka, 2007, s. 196).

Edukacja etyczna, której celami są zarówno **kognitywny**, jak i **afektywny rozwój** oraz zachowanie równowagi pomiędzy rozwojem jednostki i jej potrzeb a rozwojem społeczeństwa, stanowi szansę na kształtowanie **kultury społecznego zaufania**. **Warunkiem** koniecznym jest autentyczne **zaangażowanie**, czyli takie, które wynika z wewnętrznej motywacji. Jest ono możliwe, gdy cele i sposoby ich osiągnięcia są wspólnie ustalane, a każdy uczeń i nauczyciel ma możliwość dokonywania **autonomicznych wyborów**. Jest to proces zmierzający do poszanowania podmiotowości każdej jednostki z równoległym docenianiem znaczenia więzi wspólnotowej i korzyści wynikających z działań na rzecz **dobra wspólnego**. Nie bez znaczenia jest odpowiednia liczebność klas, sprzyjająca integracji grupy i zapobiegająca niekorzystnym efektem anonimowości ucznia w szkole (do ok. 16–20 os.). W ten sposób

wzrasta również pozytywny stosunek zarówno ucznia, jak i nauczyciela do własnej szkoły, a zmniejszają się problemy ze zdyscyplinowaniem uczniów. Tworzenie wspólnej rzeczywistości szkolnej w życzliwej atmosferze może być bowiem przyjemne oraz sensowne z perspektywy ucznia i nauczyciela, może stanowić nagrodę samą w sobie.

Odpowiednie **zaplanowanie realizacji edukacji etycznej**, z uwzględnieniem przede wszystkim „**oddolnych**” **mechanizmów zmian oświatowych** oraz innych wymienionych warunków, jest jednocześnie planowaniem wizji społeczeństwa demokratycznego. Wspierani przez kompetentnych nauczycieli uczniowie uczą się współdziałać i ponosić współodpowiedzialność w małych wspólnotach uczniowskich, tworzą demokratyczne mikrosocjety będące kapitałem społecznym i istotnym wstępem do uczestnictwa w makrostrukturach demokracji narodowościowej i szerzej – globalnej.

Edukacja etyczna opiera się na **modelu emancypracyjnym** (H. Giroux), daje możliwość krytycznego spojrzenia z perspektywy społecznie przejawianych wartości, które wpływają na struktury społeczne i ekonomiczne, na układy stosunków władzy i wynikających z nich nierówności oraz niesprawiedliwości społecznych. Inne bardzo ważne zadanie to poszukiwanie i konstruowanie takich wzorów zachowań czy strategii działań, które byłyby nakierowane na wyzwalamie poszczególnych jednostek czy grup społecznych ze szkodliwych ograniczeń i jednocześnie byłyby nastawione na zmiany systemowe promujące: sprawiedliwość społeczną, odpowiedzialność indywidualną i grupową, zaangażowanie obywatelskie na rzecz wspólnego dobra, a także dbanie o spójność społeczną. Tak ujęty **model edukacji etycznej**, jako całości kształtu oddziaływań szkoły, zawiera następujące **szczegółowe cele**:

1) wiedzę o różnych perspektywach światopoglądowych i systemach wartości;

2) konstruktywne wzory komunikacji międzyludzkiej (deliberacja, wspólne podejmowanie decyzji, negocjacja, współpraca, rozwiązywanie konfliktów, rozwijanie wrażliwości emocjonalnej i empatii);

3) rozwijanie zdolności poznawczych (analizy, dedukcji), krytycyzmu i refleksyjności;

4) świadomość obopólnych korzyści z porozumienia, współpracy i dbania o dobro wspólne w aspekcie lokalnym i globalnym;

5) świadomość własnej hierarchii wartości i systemu wartości innych ludzi, świadomość odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej;

6) mądrość w dążeniu do racjonalnie ustanowionych celów indywidualnych i wspólnotowych.

Nadrzędnym celem edukacji etycznej jest **uświadamianie istoty człowieczeństwa** w obecnych czasach oraz nieustanny **proces jednostkowego i zbiorowego redefiniowania tożsamości współczesnego człowieka**, jego autono-

mii, podmiotowości oraz miejsca i roli w życiu publicznym w kontekście lokalnym i globalnym. Zatem jest to cel zgodny po części z koncepcją liberalnej (substancjalnej) edukacji jako prowadzenie każdego ucznia w kierunku indywidualnego sukcesu i poczucia szczęścia. Także jest to po części cel opierający się na liberalizmie formalnym jako wyposażeniu młodego człowieka w sposoby i środki, które umożliwią mu autonomicznie i odpowiedzialnie zdecydować o kształcie i jakości własnego stylu życia. Niemniej jednak powyżej określony cel edukacji etycznej równie silnie akcentuje znaczenie **zaangażowania w życie wspólnotowe**. Jest to wizja etycznej edukacji demokratycznej, ponieważ tylko w nieustannym dbaniu o zachowanie równowagi pomiędzy celami jednostkowymi i wspólnotowymi, w poszukiwaniu tego, co łączy ludzi jest szansa na autentyczne kreowanie społeczeństwa demokratycznego opartego na kulturze zaufania. Nie bez znaczenia jest uczenie młodych ludzi rozpoznawania zagrożeń dla istnienia i rozwoju autonomii. Ważną umiejętnością jest przyjęcie krytycznej perspektywy wobec różnych praktyk społecznych, zwłaszcza takich, które są silnie lansowane przez określone grupy interesów lub są uznane za powszechnie obowiązujące zasady i normy. Jest to ważny proces polegający na uczeniu młodego człowieka uważności na otaczającą go rzeczywistość społeczną oraz na uświadamianiu panujących stereotypów, jak i dbaniu o elastyczność oraz kreatywność w myśleniu i działaniu. Jest to model edukacji etycznej charakteryzujący się konstruktywnym krytycyzmem, zgodnie z myślą przewodnią pedagogiki krytycznej (H. Giroux). A pobudzenie refleksyjności oraz świadomości jednostkowej i społecznej, a także kierowanie się przekonaniem o swoistym związku teorii z praktyką pozwalają wykryć procesy legitymizacyjne i zapobiec szerzeniu się niebezpiecznych ideologii.

O relacji pomiędzy wolnością i równością

Dwa skrajne kierunki myślenia o zależności między wolnością a równością mają bezpośrednie znaczenie dla polityki oświatowej i praktyki życia codziennego szkoły zarówno w kontekście logiczno-definicyjnym, jak i etycznym. Jeden z nich zawiera przekonanie o niemożliwości „współistnienia wolności i równości bez uszczerbku dla którejś z nich”, a drugi wręcz przeciwnie, jednakże „pod warunkiem spełnienia odpowiedniej konfiguracji” (Budzińska, 2009, s. 82). Przyjęcie założenia, że ludzie są równi z natury i wobec prawa, „nie kłóci się z ideą wolności jednostkowej i społecznej”. Jednakże rodzi ono najwięcej kontrowersji w kwestii równości materialnej. Wynika bowiem z niego, że skoro „ludzie są równi z natury, to winni mieć także zapewniowane równe warunki życia i powinni tyle samo posiadać” (Budzińska, 2009,

s. 82). Jeśli jednak nie poprzestaniemy na takim zbyt uproszczonym myśleniu i weźmiemy pod uwagę różnice między ludźmi w predyspozycjach i uzdolnieniach, motywacji i zaangażowaniu, mające swoje konsekwencje w dokonaniach na rzecz jednostki, jak i społeczeństwa, to wprowadzenie całkowitej równości materialnej naruszyłoby „elementarne poczucie sprawiedliwości” i potrzebę wolności, która także jest „zróżnicowana w sensie ilościowym jak i jakościowym” (Budzińska, 2009, s. 82). Ponadto egalitaryzm ekonomiczny (systemy socjalistyczne, komunizm), rozumiany jako brak własności prywatnej w zamian za wspólnotę dóbr, prowadził do silnego ograniczenia wolności jednostki. Z tego też powodu Giovanni Sartori (1994) i między innymi Karl R. Popper (2005) przyjmują założenie, że „wolność musi mieć prymat przed równością” i należy zapewnić ludziom zabezpieczenie ich swobód, „co oznacza wprowadzenie tylko takiej dozy równości, jaka jest niezbędna” (Budzińska, 2009, s. 85). Neoliberalizm i jego etyczne konotacje bezpośrednio wpływają na kształt i jakość szkolnej edukacji, a zwłaszcza edukacji etycznej, tworzą rzeczywistość, którą należałoby przeformułować. Potrzebna jest zatem nowa, alternatywna wizja edukacji, w której omawiane powyżej wartości mogłyby stać się, w demokratycznym rozumieniu, uniwersalną podstawą do budowy małych wspólnot uczniowskich, której z kolei, same w sobie będąc obywatelskim uczestnictwem, przygotowywałyby do uczestnictwa w szerszej społeczności: lokalnej, narodowej aż po globalną.

Warto w tym miejscu dodać jeszcze parę ważnych głosów. Daniel Bell napisał, iż „społeczeństwo kapitalistyczne w swoim skupieniu na gromadzeniu dóbr, uczyniło z tej aktywności cel sam w sobie” (1994). Z jego opinią nie zgadza się P. Whybrow. Uważa on, że

[...] to nie filozofia kapitalizmu jest odpowiedzialna za gromadzenie dóbr materialnych, ale brak zrozumienia biologicznych i behawioralnych popędów, które leżą u podstaw gospodarki rynkowej, oraz nasza niewiedza na temat zrównoważenia tych popędów, aby działać dla dobra społeczeństwa i poszczególnych jednostek (Whybrow, 2006, s. 243).

Peter C. Whybrow, amerykański profesor psychiatrii z University of California w Los Angeles, w swojej książce pod wymownym tytułem *American mania. Ciągłe więcej, ale nigdy dość* stara się określić **źródła i mechanizmy kompulsywnej potrzeby pożądania i nabywania dóbr**, która ma negatywny wpływ na zdrowie oraz poczucie szczęścia ludzi żyjących w Stanach Zjednoczonych. Jego odpowiedź na pytanie, „w jaki sposób, dążąc do zrównoważonego społeczeństwa obywatelskiego, powinniśmy zmienić ekonomiczne mechanizmy funkcjonowania gospodarki, które napędzają koniunkturę niekontrolowanego gromadzenia dóbr” (Whybrow, 2006, s. 2), jest jednoczesnym poszukiwaniem źródeł powstania utopijnego ładu społecznego, którymi są „przekonania, że sukces materialny zawsze wiąże się z osobistą satysfakcją (pogląd powszech-

nie głoszony, a oparty na złudzeniach o nieograniczonych możliwościach jednostki), i że postęp techniczny jest kluczem do postępu społecznego – ugrzązł w splątanej mieszance maniackalnego podążania i depresyjnego dyskomfortu” (Whybrow, 2006, s. 4). Źródła owego konfliktu tkwią **w ludzkiej zazdrości oraz tendencji do kompulsywnego posiadania** i są zauważalne w kulturze amerykańskiej, ujawniającej zależność pomiędzy „instynktowną chęcią posiadania a systemem nagród i profitów obowiązujących w zamożnym społeczeństwie”. Ta „dynamiczna równowaga między wrodzonymi instynktami oraz społecznym uczeniem się” jest podstawą ustroju kapitalistycznego. To A. Smith określił „społeczną wartość wykorzystania instynktownych zachowań ludzkich, wypływających z ciekawości i dążenia do własnej korzyści w gospodarce rynkowej. Miało to prowadzić do samoregulującego się porządku ekonomicznego” (Smith, za: Whybrow, 2006, s. 6–7), gdzie wolność człowieka oznacza jego zdolność do kontrolowania własnych chęci i pożądania oraz działania dla wspólnego dobra. Teoria społeczna A. Smitha zakłada, że społeczeństwo jest zdolne do przeobrażania ludzi w istoty moralne.

Podstawy efektywnego ludzkiego funkcjonowania i fundamenty demokracji – wolność, uczciwość, bliskie związki międzyludzkie, wiara w przyszłe pokolenia – wymagają klimatu wzajemnego poszanowania jednostek oraz działania zarówno na rzecz własnego kraju, jak i wspólnot międzynarodowych. Prawdziwe bogactwo to nie gromadzone dobra materialne, lecz empatyczna bliskość międzyludzka (Whybrow, 2006, s. 12).

Według A. Smitha idealnym stanem rozwiniętej gospodarki rynkowej jest **zaangażowane i twórcze realizowanie własnych celów, ale z jednoczesnym pozytywnym nastawieniem i współodpowiedzialnością za dobro całego społeczeństwa**. Ta wizja, niestety niebędąca rzeczywistością, jest daleka od tego, co zawiera ideologia neoliberalna, a przede wszystkim jej namacalne następstwa zauważalne w marnej kondycji wielu współczesnych społeczeństw. „[...] w wolnym społeczeństwie prawdziwym wrogiem jednostki jest jej zabieganie o własną korzyść” (Whybrow, 2006, s. 19). Nieograniczone pożądanie i nieograniczona rywalizacja mogą doprowadzić do negatywnych rezultatów. John Rawls w *Teorii sprawiedliwości* (2010) zaakcentował bardzo ważny problem między rozumieniem, interpretacją i respektowaniem zasad wolności oraz równości. Jego dyskusja na ten temat jest znacząca dla celów edukacji etycznej. Podstawowe i bardzo ważne pytanie, na które należy sobie odpowiedzieć w kontekście neoliberalizmu, to: **Czy celem oddziaływań edukacyjnych jest człowiek wolny, czy też człowiek wychowany do wolności?** Jest to zasadnicza różnica w kontekście omawianej wolności pozytywnej i negatywnej. Zgodnie z poglądem Aharona Avirama (2000) o autonomii i zaangażowaniu jako o dopełniających się ideałach, pełnia człowieczeństwa ma szansę na urzeczywistnienie, jeśli zostanie zapewniona równowaga po-

między indywidualną wolnością a zaangażowanym życiem we wspólnocie. Wychowanie autonomicznej jednostki wymaga dookreślenia indywidualnych wolności w ramach struktury danej społeczności. Jeśli chcemy stworzyć społeczeństwo demokratyczne, to edukacja również musi być realizowana w duchu wartości demokratycznych. Bezstronność, tak jak to rozumiał J. Rawls – jako postrzeganie wszystkich osób za różne i odrębne, wszystkich kultur świata i uznanych w nich zasad etycznych za niepowtarzalne – jest możliwa do osiągnięcia, jeśli młody człowiek będzie stymulowany w procesie kształcenia do rozwoju własnej racjonalności, czyli takiej formy myślenia oraz takiej formy odczuwania, która pozwoli „złączyć razem w jeden system wszystkie indywidualne punkty widzenia i dojść wspólnie do regulatywnych zasad, które mogą zostać uznane przez każdego, kto żyje zgodnie z nimi i to uznane z jego własnego punktu widzenia” (Rawls, 2010, s. 284). Jest to myślenie w kategoriach wolności indywidualnej, autonomii jednostki, ale także w kategoriach wspólnotowości, poszanowania godności każdego człowieka i równego traktowania każdego przez każdego. Jest to wytyczna, ideał, do którego warto podążać, by – jak pisał J. Rawls – osiągnąć „czystość serca”, a „jeśli ktoś potrafiłby ją osiągnąć – polegałaby na jasnym widzeniu oraz na pełnym wdzięku i samoopanowaniu w działaniu” (Rawls, 2010, s. 284) ku wolności jednostki z jednej strony, a z drugiej ku wspólnocie jednostek racjonalnych, kierujących się zasadami równości. To ideał zapewne trudny do osiągnięcia, ale nie można zaprzestać codziennych prób zmierzania do niego. Świadomość tego muszą mieć nauczyciele, aby przekazywać tę ideę młodemu pokoleniu, ideę dążenia do równej wolności sumienia, sprawiedliwości politycznej i równych praw politycznych oraz do równej wolności osoby¹⁴¹ w kontekście rządów prawa (Rawls, 2010, s. 283–377).

Liberalizm etyczny a etyka neoliberalizmu

W **liberalizmie etycznym** akcentuje się „nie rynek, lecz społeczną sprawiedliwość, nie efektywność, lecz moralną słuszność, nie minimalizację roli państwa, lecz dobro wspólne” (Szacki, 2008, s. viii). Liberalizm etyczny nie jest tożsamy, a nawet zbliżony do neoliberalnego.

¹⁴¹ Zdaniem J. Rawlsa można pogodzić wolność i równość, jeśli pojęcie „wolności i wartości (worth) wolności” zostanie oddzielone: „wolność to pełny system wolności równego obywatelstwa, podczas gdy wartość wolności dla osób i grup zależy od ich zdolności realizowania własnych celów w ramach określonych przez ten system. Wolność (freedom) jako równa wolność (equal liberty) jest taka sama dla wszystkich [...], ale wartość wolności nie jest dla każdego taka sama”, dlatego też należy „maksymalizować wartość pełnego systemu równej wolności, która jest udziałem wszystkich, dla najgorzej sytuowanych. To wyznacza cel społecznej sprawiedliwości” (J. Rawls, *Teoria...*, dz. cyt., s. 295).

Jednym z podstawowych celów etycznej edukacji jest „wykształcenie obywatela, czy obywatela świata, a nie tylko profesjonalisty” (Potulicka, 2010a, s. 66), jak zakłada się w neoliberalizmie. W trosce o człowieczeństwo należy „umacniać demokrację, rozumianą w terminach refleksji i dialogu, musimy kształtować obywateli dysponujących sokratejską zdolnością do uzasadniania własnych przekonań” (Nussbaum, 2008, s. 317). To „deliberatywna wymiana sądów na temat dobra wspólnego” pomiędzy wolnymi ludźmi mającymi zdolność samodzielnego myślenia. Niezbędne jest tu kształcenie nie tylko zawodowe, ale przede wszystkim ogólne, humanistyczne – dla każdego! Istotne znaczenie dla poprawy warunków zaistniałych wskutek oddziaływań neoliberalnych ma także, a może nawet przede wszystkim, **edukacja etyczna**. Profesjonalne wsparcie etyczne dla młodego człowieka jest potrzebne, aby kierując się przede wszystkim wiedzą, racjonalnością i uważnym krytycyzmem, uwzględniając wrażliwość emocjonalną na innych, kształtować empatię międzykulturową i dbać o **nieustanne zachowywanie równowagi pomiędzy wolnością indywidualną a wolnością publiczną oraz pomiędzy odpowiedzialnością indywidualną a odpowiedzialnością publiczną**. Katarzyna Wrońska (2012) dokonując analizy myśli o wychowaniu, ujętej przez klasyków liberalizmu – Johna Locke’a i Stuarta Milla, wyraża spójny z powyższym pogląd, iż kształtowanie charakteru moralnego człowieka to cel nadrzędny i uniwersalny wychowania (Wrońska, 2012, s. 135–191). Koncepcja kształtowania cnót moralnych pod kierownictwem rozumu to kierunek wytyczany przez klasyczny liberalizm etyczny. Pedagogika klasycznego liberalizmu,

[...] wychodząc od krytyki tradycyjnej, klasycznej edukacji prowadzonej scholastycznymi środkami, nasycała ją nowym spojrzeniem użytecznościowym (zgodnie z potrzebami życia i pracy zawodowej), ale zarazem – podporządkowując ją wychowaniu moralnemu (zob. Locke) – powróciła do ideału *liberal education* w znaczeniu ogólnego i wszechstronnego wykształcenia, podnosząc rangę wiedzy do poziomu równorzędnego moralności, jako ważnego czynnika umożliwiającego samodoskonalenie i postęp społeczny (zob. Mill) (Wrońska, 2012, s. 191).

Znamienity filozof polski – Tadeusz Buksiński w podsumowaniu swojej drogi życiowej (prywatnej i zawodowej), podczas uroczystości 50-lecia pracy naukowej¹⁴² w Poznaniu, stwierdził, że pośród kolei losu, traumy II wojny światowej, różnych zmian systemów politycznych, zawirowań religijnych i fascynacji naukowych to, co przetrwało próbę czasu i to, co okazało się istotne w jego mniemaniu, to właśnie etyka i moralność. To podstawowe zasa-

¹⁴² Uroczystość z okazji 50-lecia pracy naukowej prof. dr. hab. Tadeusza Buksińskiego odbyła się w Instytucie Filozofii WNS Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 12 stycznia 2013 r.

dy wyniesione z domu rodzinnego, kształtowane przez nauczycieli, a później poddane próbie różnych przeciwności życiowych, dające jednak istotne wsparcie i pozwalające dążyć do pełni człowieczeństwa.

Demokracja

Podstawowe znaczenie edukacji demokratycznej w tworzeniu i funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw polega na poznaniu, zrozumieniu i zaakceptowaniu (i to zarówno w kontekście intelektualnym, jak i emocjonalnym) faktu, jakim jest zjawisko pluralizmu światopoglądowego, kulturowego, religijnego i moralnego. W szkole niejednokrotnie zderzają się odmienne przekonania i systemy wartości. Jest ona dla młodego człowieka jednym z pierwszych zinstytucjonalizowanych środowisk, w którym doświadcza życia społecznego, a nie, jak się czasem uważa, przygotowuje się do życia w społeczeństwie. Placówki oświatowe są miejscem zdobywania często pierwszych i dlatego ważnych z punktu widzenia procesu uczenia się przez wdrukowanie, modelowanie i zdobywania w ten sposób doświadczeń, informacji i kompetencji komunikacyjnych, wpływających na postrzeganie i rozumienie siebie samego jako członka społeczeństwa oraz rozumienia istoty życia we wspólnocie ludzkiej opartej na demokratycznych zasadach. Świadomość znaczenia doświadczeń szkolnych dzieci i młodzieży automatycznie prowokuje do zadbania o jakość owych doświadczeń, w tym między innymi o edukację etyczną, której rola wydaje się nieoceniona w kontekście życia w pluralistycznym świecie, zróżnicowanym pod względem systemu wartości wyznawanych przez poszczególne jednostki i grupy społeczne czy całe kultury. Odpowiedzialność za kształt edukacji nie jest w tej sytuacji jedynie kwestią wyszkolenia profesjonalnej kadry nauczycielskiej, przygotowanej merytorycznie i dydaktycznie, lecz sprawą jeszcze większej wagi. Jest mianowicie edukacją etyczną zarówno nauczycieli, jak i uczniów, od jakości której zależy sposób komunikowania się, rozumienia i rozwiązywania konfliktów.

Według J. Deweya demokracja jest czymś więcej aniżeli formą rządów; jest ona przede wszystkim sposobem na wspólne życie, solidarnym doświadczeniem komunikacyjnym (Dewey, 1916). Niemal wiek później Karen O'Shea rozumie to pojęcie prawie tak samo – jako „formę życia razem we wspólnocie” (O'Shea, 2003, s. 6), a „przymiotnik «demokratyczny» podkreśla fakt, iż to jest obywatelstwo oparte na zasadach i wartościach praw człowieka, szacunku dla ludzkiej godności, pluralizmu, różnorodności kulturowej i prymatu

prawa” (O’Shea, 2003, s. 7)¹⁴³. Współcześni polscy filozofowie przyłączają się do tych głosów, podkreślając, że „formy współbycia i zaangażowania, jak szacunek dla innego, empatia, troska, respektowanie wielości punktów widzenia, równoprawne uczestnictwo, wspierają jakość etycznego zachowania między ludźmi i są decydujące dla rozwoju wielokulturowego społeczeństwa demokratycznego” (Juchacz, Malitowska, 2012, s. 6). Piotr W. Juchacz i Anna Malitowska zauważają znaczenie edukacji filozoficznej dla etycznego i demokratycznego kształcenia. Polega ono przede wszystkim na tworzeniu wspólnoty badaczy, czyli społeczności komunikacyjnej, której konkretnym, praktycznym przykładem jest realizacja paradygmatu *filozofowania z dziećmi* na gruncie edukacji polskiej. Jest to koncepcja tak zwanej komunikującej się wspólnoty (*community of inquiry*¹⁴⁴), innymi słowy wspólnoty nieustannie dialogizującej, dyskutującej w celu głębszego zrozumienia i znalezienia konsensusu.

Barbara Weber dostrzega ideę *filozofowania z dziećmi* w Platońskich dialogach, w myśli Immanuela Kanta, której celem jest „uwolnienie umysłu od wszelkiej zależności i ulegania instancjom wyższym” oraz umożliwienie swobodnego, samodzielnego myślenia, posługiwania się rozumem jako „kompasem dla wolności” (Martens, Verlag, 1999, s. 53 i n., za: Weber, 2012, s. 13). Rozwój myślenia krytycznego, twórczego, jak i „współmyślenia (analogicznie do współodczuwania)”, wzmacnianie własnej wartości, autonomii i demokratycznych umiejętności to cele modeli edukacyjnych, które w różnej wersji realizują Matthew Lipman (grupa jako „wspólnota badawcza”), Ekkehard Martens, Leonard Nelson (rozmowa wzorowana na dialogu sokratejskim), Gustaw Heckmann (Weber, 2012, s. 13). Wymienieni propagatorzy idei *filozofowania z dziećmi* postrzegają dziecko i okres dzieciństwa jako część esencji człowieczeństwa. Dziecko to człowiek, który żyje wśród i z innymi ludźmi, a nie ktoś przygotowujący się do bycia człowiekiem. Zakończenie etapu młodości i rozpoczęcie dorosłości jest tylko inną formą życia we wspólnocie ludzkiej, w której naturalnym procesem jest uczenie się przez naśladowanie i modelowanie zachowań innych. Tym bardziej dbanie o rozwój racjonalnego myślenia, nie jako przygotowanie do dorosłości, ale jako ważne narzędzie ułatwiające funkcjonowanie w społeczeństwie, jest potrzebne od jak najwcześniejszych lat życia. Samodzielność myślenia jest podstawową umiejętnością członków wspólnoty demokratycznej w odróżnieniu od modelu edukacji,

¹⁴³ Tak rozumiane pojęcie demokracji i obywatelstwa dla demokracji przyjmują również redaktorzy naukowcy – P.W. Juchacz, A. Malitowska, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2012, t. I, nr 1, s. 5-6.

¹⁴⁴ Zob.: M. Lipman, *Philosophy: educational programs*, [w:] D.G. Camhy (red.), *Children: thinking and philosophy*, Academia Verlag-Sankt Augustin, Graz 1992, s. 13-24; por.: M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, CODN, Warszawa 2008; por. także: M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge Univ. Press, Cambridge 2003.

którego celem jest „wpajanie właściwego myślenia”. Krytykuje go B. Weber i postuluje stymulowanie niezależności myślenia oraz aktywności ucznia od jak najmłodszych lat. Wolność, która aktualizuje się w aktywności, jest suwerennym czasem jestestwa – bycia (*Dasein*), czyli, podążając za myślą Heideggera, jest byciem w trzech wymiarach czasu: przeszłym, teraźniejszym i przyszłym, który z kolei jest każdorazowo synchroniczny (Heidegger, 2001, za: Weber, 2012, s. 17). Również z tej filozoficznej perspektywy postrzegania czasu i wolności jednostki okazuje się, że aktywność oraz posługiwanie się własnym rozumem w każdym okresie ludzkiego życia sprzyjają podążaniu ku indywidualnej satysfakcji, a zarazem ku poszukiwaniu wspólnotowej korzyści w duchu demokratycznym.

3.3. Etyka a pieniądz, zysk, chciwość

Potrzeba rozwoju, sukcesu i osiągnięcie wymiernych zysków są wpisane w naturę ludzką. Człowiek od wieków dążył do poprawy jakości swojego życia, zarówno w kwestiach materialnych, jak i niematerialnych. Jednakże wiele wskazuje na to, że stosunek współczesnego człowieka do pieniądza jest czymś więcej niż potrzebą rozwoju, a także poprawy jakości życia. **Pieniądz** przestał być jedynie środkiem do zaspokajania niezbędnych potrzeb, aby prowadzić wystarczająco dobre i szczęśliwe życie. Jest środkiem, ale też celem sam w sobie. Dążenie do bogacenia się nie służy czemuś, jest osiągnięciem zysków dla nich samych.

Na drugim krańcu wartości materialnych i nadmiernego dążenia do dóbr doczesnych pojawiają się inne istotne cele, które warto uświadamiać uczniom w procesie poznawania różnych światopoglądów. Mowa tu o wartościach niematerialnych i tych lansowanych przez kulturę wysoką. John M. Hull twierdzi:

[...] **duchowość** jest samoistnie wygenerowana przez charakter społeczeństwa, szczególnie (w przypadku nowożytnej Wielkiej Brytanii) poprzez «**kulturę pieniądza**» (the money-culture), co w rezultacie prowadzi do następującej konkluzji: **edukacja duchowa** jest taką edukacją, która inspiruje młodych ludzi do życia dla innych (Hull, 1996, s. 43).

Według niego różne, a nader często ambiwalentne i sprzeczne sposoby rozumienia oraz wyrażania duchowości we współczesnym społeczeństwie są spowodowane „**szaleństwem na punkcie pieniądza**” (*the money madness*), które ośwładnęło ludźmi na całym świecie. Z tego powodu **duchowa edukacja**, która zachęca i motywuje do życia nie tylko dla siebie samego, swojej przyjemności i korzyści, akcentuje życie dla innych i we wspólnocie, znajdu-

je się w konflikcie z celami współczesnej polityki społecznej i gospodarczej. „[...] nie służy [bowiem] interesowi społeczeństwa konsumpcyjnego, które bazuje na pomnażaniu dóbr małej grupy wybranych, a wzrost dobrobytu jest uwarunkowany stymulowaniem współzawodnictwa między znaczenie większą liczbą ludzi oraz wzmacnianiem ich egocentryczności (self-centredness), jak i przeświadczenia, że tak powinno być. Niezdolność do rozwiązania **konfliktu pomiędzy wymaganiami/postulatami «Pieniądza»** (demands of Mammon) **a życiem w umiłowaniu służenia innym** (a life of loving services), zmusza do poszukiwania schronienia w niezgodności i braku spójności, w samooszukiwaniu się (self-deception) i wieloznaczności (ambiguity)” (Hull, 1996, s. 43). Akcent powinien zostać położony nie na dążenie do indywidualnego sukcesu, „pomnażanie i akumulację dóbr” prywatnych, lecz na „wiedzę” o naturze pieniądza jako społecznej własności używanej do złagodzenia niedostatków w zaspokajaniu podstawowych ludzkich potrzeb” (Hull, 1996, s. 42).

Jest to wyznacznik kryzysu wartości w edukacji. Z „kulturą pieniądza” pojawiają się **chciwość i zawiść**. Nie są one rzadkie, a towarzyszy im również przesyt w konsumpcji towarów i usług. Nauczyciele i rodzice polskich szkół obserwują nazbyt często sytuacje, w których najmłodsze pokolenie nie potrafi się dzielić z innymi, nie umie się również cieszyć z drobnych, codziennych przyjemności, a tym bardziej niematerialnych podarunków. Tymczasem, nieumiarkowanie w liczbie rzeczy, na przykład zabawek, ubrań i elektronicznych, multimedialnych gadżetów powoduje, po szybkim czasie, znużenie, zniechęcenie, poczucie bezsensu życia lub właśnie zazdrość i chciwość, że ktoś inny ma znów coś nowego i intrygującego, mimo że zadowolenie z tej nowości trwa chwilę i nazbyt szybko się nudzi. Podobne zjawisko występuje w wyścigu nie po nowe rzeczy lub przyjemność korzystania z nowych usług świata konsumpcji, ale w rywalizowaniu o najlepsze stopnie i o nawet nie zasób wiedzy oraz umiejętności, ale przynależność do grupy tych, którzy są najlepsi w: rankingu klasy, wewnętrznym rankingu szkoły oraz zewnętrznym rankingu efektów nauczania szkół i uczelni wyższych. Czy to zjawisko, polegające na dążeniu do indywidualnego sukcesu w zaspokajaniu własnych potrzeb, aspiracji, ambicji i zwykłych zachcianek, ma swoje zalety? Zapewne tak. Jest to dobry sposób motywowania, co prawda zewnętrznego rodzaju, ale może być umiejętnie przesterowany na wzbudzanie motywacji wewnętrznej. Wydaje się jednak, że przeważają negatywne skutki podejmowania rywalizacji, konkurencji i zbytniego koncentrowania się na indywidualnym sukcesie. Jednym z takich szkodliwych efektów jest chciwość, inne to stymulowanie egocentryzmu, egoizmu, zachłanności, a także zniechęcenie do współdziałania i osłabianie wrażliwości na innego człowieka.

Istotne znaczenie dla charakteru kultury pieniądza ma socjalizacja ekonomiczna¹⁴⁵. Z badań przeprowadzonych we Francji, Niemczech, Stanach Zjednoczonych, odnoszące się do opisu procesu wiedzy i umiejętności ekonomicznych przez dzieci i młodzież, wynika na przykład, że

[...] wraz z wiekiem wzrasta umiejętność rozróżniania przyczyn i następstw bezrobocia [...] odwołując się do czynników losowych [...] oraz społecznych, [...], czy społeczno-psychologicznych (Webley, Wrigley, 1983, za: Goszczyńska, 2012, s. 35).

Niepokojącym wynikiem jest fakt wpływu przynależności klasowej na przekonania młodych ludzi:

[...] wśród uczniów należących do klasy średniej dominowały wyjaśnienia indywidualistyczne i obwinianie biednych za sytuację, w jakiej się znaleźli, to wśród tych pochodzących z rodzin robotniczych przeważały wyjaśnienia społeczne; w pierwszej grupie szacunki rocznych dochodów biednych były znacznie wyższe niż rzeczywiste, a w drugiej – niższe (Goszczyńska, 2012, s. 34).

Na podstawie innych badań można stwierdzić, że wraz z wiekiem i wydłużaniem czasu socjalizacji,

[...] wzrasta wśród młodzieży przekonanie o trudności zmiany systemu społeczno-ekonomicznego i przejściu jednostki z jednej klasy do innej (Goszczyńska, 2012, s. 33).

Uświadamianie sobie szans życiowych uzależnionych od przynależnością do danej klasy społecznej¹⁴⁶ wzrasta z wiekiem, podobnie jak wzrost akceptacji ubóstwa i nierówności w jakości życia poszczególnych grup ludzi.

¹⁴⁵ Socjalizacja ekonomiczna to proces zdobywania wiedzy ekonomicznej, kształtowania umiejętności i zachowań, dzięki którym młody człowiek jest w stanie funkcjonować w środowisku gospodarczym. Jest to proces nabywania i kształtowania „przekonań oraz postaw wobec różnych zjawisk świata społecznego np. bezrobocia, nierówności społecznych, które prowadzą do tego, że z jednej strony mamy do czynienia ze skrajnym ubóstwem, a z drugiej – z niebotycznym bogactwem, co pociąga za sobą poczucie niesprawiedliwości” (M. Goszczyńska, *Socjalizacja ekonomiczna – zakres problematyki badań i ich metodologia*, [w:] M. Kołodziej, S. Trzcicka, A. Goszczyńska, *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Wyd. Difin, Warszawa 2012, s. 39).

¹⁴⁶ Robert Leahy sformułował trzostopniowy model rozwoju pojęcia klasy społecznej w umysłach dzieci i młodzieży. Wraz z wiekiem badani różnili się między sobą w sposobie postrzegania przyczyn stanu posiadania pomiędzy osobami należącymi do różnych klas: 1 etap – wrażliwość na biedę i różnice pomiędzy biednymi a bogatymi postrzegane jako niesprawiedliwe; nierozumienie przyczyn oraz skutków ubóstwa i bogactwa, chęć działań dobroczynnych; 2 etap – przyczyny oraz skutki ubóstwa i bogactwa, nierówności są wyjaśniane poprzez wskazanie na różnice w ilości i jakości wykonywanej przez ludzi pracy, różnice w wykształceniu, zdolnościach i umiejętnościach; nacisk na zasadę słuszności; różnice w statusie materialnym związane są ze stopniem zasługiwania; 3 – podkreślanie różnic w szansach życiowych i świadomości klasowej; przypisywanie wspólnych cech psychologicznych ludziom z danej klasy społecznej oraz jednoczesny wzrost przekonania o trudności zmiany systemu społeczno-ekonomicznego i przejściu jednostki z jednej klasy do innej (Connell, 1977; Cummings, Taebela, 1978, za: M. Goszczyńska, *Socjalizacja ekonomiczna...*, dz. cyt., s. 32–33).

Tylko najmłodsze dzieci uznają nierówność za niesprawiedliwą. Natomiast już nastolatki akceptują istnienie różnic w dochodach, uzasadniając je tym, że praca jest wynagradzana zgodnie z ponoszonym wysiłkiem (Connell, 1977; Cummings, Taebela, 1978, za: Goszczyńska, 2012, s. 33).

Niedawna propozycja edukacji ekonomicznej w Polsce jest przykładem nie tyle szerzenia wiedzy o naturze pieniądza, lecz raczej stymulowania rozwoju kultury pieniądza. Sabina Kołodziej opisując wyniki badań polskich i zagranicznych¹⁴⁷ dotyczących procesu nabywania przez dzieci i młodzież wiedzy ekonomicznej, opartych na teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta oraz teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury, podkreśliła ich zgodność, że

[...] gromadzenie wiedzy ekonomicznej jest procesem rozpoczynającym się w wieku przedszkolnym, kiedy dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia odnoszące się do świata gospodarki. Początkowo wiedza dzieci jest fragmentaryczna, oparta na obserwacjach codziennego zachowania osób najbliższych. Wraz z upływem lat aktywność dzieci na rynku dóbr i usług wzrasta, co sprzyja nabywaniu wiedzy na tematy społeczno-ekonomiczne. Poziom wiedzy pozwalający na zrozumienie zależności pomiędzy poszczególnymi podmiotami gospodarki i mechanizmów rządzących ich zachowaniem dzieci zdobywają około 12–13 roku życia (Kołodziej, 2012, s. 72–73).

Zatem można stwierdzić, że **edukacja socjologiczna w zakresie ekonomii** do 13. roku życia może znacząco wpłynąć na poziom wiedzy i sposób interpretacji zjawisk gospodarczych, a następnie na aktywność jednostki w dorosłym życiu. Jeśli chcemy wykształcić konsumenta, to odpowiednia edukacja ekonomiczna, zarówno w szkole, jak i poza nią, wydaje się istotnym elementem przygotowania młodego człowieka do funkcjonowania według określonego programu systemu ekonomicznego. Szczegółowe dane z badań wskazują, że **dzieci i młodzież są socjalizowane ekonomicznie zgodnie z istniejącymi trendami wolnorynkowymi warunkującymi sposób rozumienia pojęcia pieniądza i jego funkcji, a także klasy społecznej**. Ponadto sytuacja

¹⁴⁷ W monografii zamieszczono dane z wyników badań przeprowadzonych w ostatnich kilkunastu latach przez polskich psychologów ekonomicznych, rozwojowych i społecznych: Małgorzata Kupisiewicz 2004a – badania: proces nabywania kompetencji posługiwania się pieniędzmi oraz dokonywania obliczeń u dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, Katarzyna Draniak (2001) – badania: poziom wiedzy na temat pieniądza i instytucji finansowych, Anna Cychowska (2002) – badania: rozumienie przez dziecko procesu zdobywania pieniędzy i gospodarowania nimi.

Badania na temat rozumienia funkcjonowania banków przez dzieci i młodzież wskazują na podobne etapy jak w procesie zdobywania wiedzy o pieniądzu oraz rozumienia procesu jego zdobywania i wydawania. „Wiedza o bankowości gromadzona jest przez dzieci etapami: od postrzegania banku jako źródła pieniądza i miejsca jego przechowywania, poprzez rozumienie mechanizmu odsetek uzyskiwanych od złożonych depozytów, następnie oprocentowania kredytów, aż do przyjęcia faktu, że bank jest instytucją finansową nastawioną na wypracowanie zysku” (S. Kołodziej, *Struktura i elementy wiedzy ekonomicznej dzieci i młodzieży*, [w:] M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzecińska, dz. cyt., s. 48).

materialna rodziny implikuje rozumienie pojęcia pieniądza, sposób percepcji zdobywania i wydawania pieniędzy (Kołodziej, 2012 s. 44–45, por. Kupisiewicz, 2004). Dzieci wychowujące się w biednych rodzinach mają znacznie niższe szanse na sukces finansowy w porównaniu do dzieci zamożnych rodziców (Kołodziej, 2012, s. 44–45; por. Cychowska, 2002).

S. Kołodziej powołuje się na prace empiryczne Renaty Stefańskiej-Klar (1997) i Joanny Bartosiewicz (2000), pod kierunkiem Maryli Goszczyńskiej, na Uniwersytecie Warszawskim. Wskazuje na różnice w **percepcji bogactwa oraz ubóstwa** przez dzieci z dwóch odmiennych pod względem statusu materialnego i wykształcenia rodziców grup, uczęszczające: jedna do szkół publicznych, a druga do prywatnych. **Postrzeganie i definiowanie biedy u uczniów** ze szkół publicznych charakteryzowało się wskazywaniem atrybutów biedy, „które miały charakter ekonomiczno-społeczny (np. brak pieniędzy, ubrań i innych dóbr codziennego użytku), a także były jednocześnie czynnikiem wywołującym lub utrudniającym poradzenie sobie z trudną sytuacją materialną (np. niskie wykształcenie, zjawiska patologiczne) [...], uczniowie szkół prywatnych w swych definicjach częściej przyjmowali perspektywę humanistyczno-społeczną, dostrzegając przede wszystkim takie aspekty biedy, jak bezdomność i nieludzkie warunki bytowania, brak jedzenia, choroby i kalectwo” (Kołodziej, 2012, s. 59–60; por. Stefańska-Klark, 1997). S. Kołodziej stwierdza, że wyniki badań „wskazują na przebiegającą z wiekiem ewolucję poglądów na temat przyczyn powstawania różnic materialnych między ludźmi oraz sposobów pomocy osobom dotkniętym ubóstwem”. Dzieci ze szkół publicznych, pochodzące z rodzin robotniczych i o niższym statusie materialnym, przyczyny biedy doszukują się w czynnikach zewnętrznych (np. bezrobociu) lub wewnętrznych (np. patologiczny tryb życia, alkoholizm). Uczniowie szkół prywatnych, z rodzin zamożnych, klasy średniej, podkreślali natomiast częściej **osobistą odpowiedzialność ludzi biednych** za doświadczaną trudną sytuację materialną.

Zdecydowana większość badanych przyczyn zjawiska biedy dopatruje się w braku pracy, który z kolei jest konsekwencją niedostatecznych kwalifikacji zawodowych. Ponadto bieda wynika z indywidualnych cech jednostki [...]. Badani wskazywali jednak także na dość szeroki zakres czynników zewnętrznych niezależnych od jednostki doświadczającej biedy. Związane one są z polityką społeczno-gospodarczą prowadzoną przez państwo [...], wysokimi cenami produktów i masowymi zwolnieniami (Kołodziej, 2012, s. 60).

Dostrzeganą jest również zjawisko „dziedziczenia” biedy.

Badani zauważają bowiem, że osoby pochodzące ze środowisk biednych lub w jakiś sposób napiętnowanych (np. mniejszości rasowe, narodowościowe lub religijne) mają mniejsze szanse na zdobycie dobrego wykształcenia, a w konsekwencji pracy umożliwiającej podniesienie dotychczasowego statusu materialnego (Kołodziej, 2012, s. 64).

W badaniach Bartosiewicz osoba bogata była opisywana negatywnie. To osoba odznaczająca się na przykład pychą, próżnością, egoizmem (2000).

Opisanie i zbadanie percepcji nierówności ekonomicznych – biedy oraz bogactwa – przez dzieci i młodzież dostarczyło informacji o zależności opinii dzieci i młodzieży od wieku i statusu materialnego rodzin, z których się wywodzą. Różnice te implikują w dalszej kolejności rodzaj aktywności ekonomicznej młodych ludzi i ich sposób działania w życiu dorosłym.

W miarę dorastania zmienił się rodzaj wskazywanych przyczyn zjawiska ubóstwa oraz jego ocena; młodszy uczniowie kładli nacisk głównie na zewnętrzne atrybuty biedy, podczas gdy starsi uczniowie koncentrowali się na przyczynach, których doszukiwali się w złożonych zjawiskach gospodarczych, takich jak bezrobocie, recesja czy kryzys. Kilkunastoletni uczniowie mają już świadomość, iż biednymi mogą zostać nie tylko ludzie pozbawieni pracy i źródeł dochodów, ale także osoby pracujące, lecz uzyskujące bardzo niskie dochody. Najmłodszy uczniowie przejawiali stosunkowo często poglądy bliskie egalitaryzmowi, stwierdzając, że wszyscy członkowie społeczeństwa powinni otrzymywać zarobki w takiej samej wysokości. Wraz z wiekiem rośnie akceptacja dla obserwowanych różnic dochodowych, ale utrzymuje się przekonanie o konieczności podejmowania działań pomocowych skierowanych do osób najuboższych (Goszczyńska, Kołodziej, Trzczińska, 2012, s. 132).

Te dane podkreślają **wpływ socjalizacji ekonomicznej na percepcję nierówności społecznych**, z wiekiem narastającą ich tolerancję czy akceptację, przyzwyczajenie się do istniejącego systemu społeczno-ekonomicznego jako naturalnego stanu rzeczy. Zjawisko to jest **niepokojące**. Tu jest ogromnie ważne zadanie dla edukacji etycznej, aby wskazywać i wspólnie, w dialogicznym porozumieniu, zastanawiać się nad źródłem owych nierówności oraz poszukiwać sposobu ich zmniejszenia. Jedynie edukacja deliberatywna, nastawiona na dialog, uwzględniająca aspekt kognitywny i afektywny, jest w stanie podjąć próbę przybliżenia tego zjawiska w podejściu racjonalnym i zarazem empatycznym. Tego muszą nauczyć się wychowawcy i nauczyciele. To do nich najpierw powinna być skierowana właśnie edukacja etyczna nastawiona na dialog i refleksję, rozbudzająca samoświadomość siebie i innych ludzi. To pierwszy, ale bardzo ważny krok ku przeciwstawianiu się panującej hegemonii, obecnej ideologii, bezmyślności i niewrażliwości na drugiego człowieka. Po zrobieniu tego kroku można zacząć myśleć o edukacji młodego pokolenia.

Z badań własnych na temat wartościowania roli pieniądza wynika, że **pieniądz** jest traktowany jako wartość. „**Pieniądze na potrzeby życiowe**” (a01) są dla nauczycieli etyki i innych przedmiotów **ważne**. Natomiast „**pieniądze na różne zachcianki**” (a02) okazują się już w mniejszym stopniu istotne – raczej **ważne**. Choć obie grupy nauczycieli: badawcza – etycy i kontrolna – nauczyciele innych przedmiotów, uzyskały **wysoki** wynik na skali ważności, to okazało się, że **nauczyciele etyki w istotnie mniejszym stopniu cenią sobie pieniądz niż inni nauczyciele**. Wykazali zatem istotnie mniejszą tendencję

neoliberalną w stosunku do innych nauczycieli (a01; $M - W = 402,5$; $p = 0,017$ oraz a02; $M - W = 452,0$; $p = 0,078$) (Michałowska, 2013). Różnicę tę można wytłumaczyć między innymi tym, że specyfika wykształcenia filozoficznego, w tym etycznego, uwrażliwia na inne pozamaterialnej wartości bardziej niż w przypadku innego typu wykształcenia¹⁴⁸. Jednocześnie badani deklarowali, że są **w raczej dużym stopniu zaangażowani** w zdobywanie pieniędzy zarówno na potrzeby, jak i na przyjemności.

Warto również podkreślić, że wszyscy badani nauczyciele uważają **życie w bogactwie** za raczej mało ważne (prawie nieważne) i też deklarują znikomy stopień zaangażowania w zdobywanie i gromadzenie bogactwa. Jest to więc grupa zawodowa w niewielkim stopniu wartościująca tę wolnorynkową, korporacyjną tendencję do bogacenia się. Można jednak sądzić, że, zgodnie z deklaracjami, badani nauczyciele cenią sobie wygodne życie i jest to dla nich ważne. Stanowią jednak potencjalnie dość cenną dla rynku grupę nabywców towarów i usług.

Jeśli przyjąć, że dla współczesnego człowieka edukacja jest wartością, to tym bardziej jest nią pieniądź. Można by rzec, że **pieniądz jest omnipotentny**. W sprywatyzowanym systemie edukacyjnym jest środkiem do celu, ponieważ bez niego nie ma szans na uzyskanie wysokiego poziomu kształcenia, a tym bardziej dyplomu renomowanej szkoły czy uczelni. Jest celem samym w sobie, ponieważ kształcenie szkolne ma swój konkretny cel – zdobycie dyplomu poświadczającego kwalifikacje i będącego przepustką do zdobycia cennych ofert na rynku pracy. Praca zawodowa również ma swój namacalny wymiar finansowy. Człowiek współczesny pracuje, by mieć pieniądze i móc je wydać na wszelkie swoje potrzeby oraz zachcianki. Należy zaakcentować, że to są pieniądze tylko i wyłącznie konkretnej osoby na jej indywidualne potrzeby i nikogo więcej lub prawie nikogo, poza bliską osobą. Tak ciężko zdobyte, na drodze selekcji szkolnej, rywalizacji i konkurencji w szkole, a potem na rynku pracy, prawo do samostanowienia i własności prywatnej, czyli do pieniędzy jest chronione przez lansowaną w neoliberalizmie wartość indywidualnej odpowiedzialności. Zwalnia ona z konieczności pomagania innym, z życia wspólnotowego i życia w społeczności demokratycznych obywateli. Jednocześnie usprawiedliwia nadmierne zakupowe wybory oraz brak wrażliwości na innych ludzi, zwłaszcza tych biednych, gorzej sytuowanych. Według reguły neoliberalnej sprawiedliwości bowiem: każdemu należy się tyle, na ile sobie zasłużył. W obecnych czasach wolnorynkowych przemian i globalizacji pieniądź jest wartością – sposobem dotarcia do celu i celem samym w sobie. Edukacja coraz częściej nie jest już tak rozumiana.

¹⁴⁸ W grupie kontrolnej nauczyciele mieli również wykształcenie humanistyczne lub, w pojedynczych przypadkach, zbliżone do niego, ale nie było to wykształcenie filozoficzno-etyczne. Zob. więcej: D.A. Michałowska, *Wartości...*, dz. cyt.).

Kultura neoliberalna, kultura pieniądza osłabia ludzką kondycję. Ludzie są: apatyczni, bez pasji, egoistyczni i hedonistyczni (Rutkowiak, 2010c, s. 117). Według J. Rutkowiak człowiek w kulturze neoliberalnej funkcjonuje pomiędzy jej dwoma przeciwstawnymi wymiarami: zabezpieczającym – prorozwojowym oraz pozbawiającym – hamującym, a nawet destrukcyjnym. Autorka przywołuje pojęcie duchowości jednostki jako wymiaru człowieczeństwa, dzięki któremu możliwe staje się autonomiczne funkcjonowanie w uwikłanym przez neoliberalizm społecznym kontekście. **Duchowość** jest tam rozumiana jako **związek człowieka z kulturą**, o której pisali m.in.: Georg W.F. Hegel i Bogdan Nawroczyński (Nawroczyński 1998; por. Wołoszyn, 1998, s. 13), a także Clifford Geertz, a za nim Agata Bielik-Robson, jako „wszelkiego rodzaju refleksje nad miejscem człowieka we wszechświecie i jego poczuciem egzystencjalnej orientacji i sensu” (Bielik-Robson, 2009, s. 297). Tak rozumiana duchowość i wynikająca z niej refleksja nie jest utożsamiana z wymiarem religijnym bądź metafizycznym, lecz jako „taki **stosunek jednostki do świata**, który przesyca jej **refleksja** dostrzegająca relacje [...] wymiarów kulturowego zabezpieczenia/pozbawiania i reguluje jej własne życie według nieustannie **uchwytywanych sensów**, ale także okazuje **wrażliwość na sensy** znaczące dla innych ludzi”. W tym ujęciu duchowość jednostki **pomaga w samookreśleniu** oraz „**we współdziałaniu z innymi**, z jakimi buduje wspólnotę” (Bielik-Robson, 2009, s. 297). Trudno nie zgodzić się ze spostrzeżeniem J. Rutkowiak konieczności podjęcia jednostkowego wysiłku wyzwania się, „kierowanym na siebie, wręcz wmyślaniem się w to, co nie jest jasne we własnym horyzoncie, w połączeniu z tym, co jest niejasne w horyzoncie spraw wspólnych”, skoro potwierdzana jest przez liczne głosy krytyki teza, że „wszyscy i wszędzie jesteśmy zanurzeni w neoliberalnych jakościach” (Rutkowiak, 2010c, s. 121–123). W poszukiwaniu sposobów na rozwój tak rozumianej duchowości¹⁴⁹ pojawia się rola wychowawcy – nauczyciela

¹⁴⁹ Kiedy mowa o duchowości i sensie życia warto mieć na uwadze teorię społecznego rozwoju Leszka Nowaka, poznańskiego filozofa, który poświęcił wiele uwagi liberalizmowi i historycznemu marksizmowi. Por.: L. Nowak, P. Przybysz (red.), *Marksizm, liberalizm. Próby wyjścia*, „Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki”, t. 4, nr 17, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 13–18, 35–36, 60–63 (2000, 2007). Andrzej Falkiewicz pisał o tej teorii, że jest ona „materialistyczna [...] – gdy spostrzega pomyłki; a duchowa – gdy konstatuje kierunek. Teoria, której «materializm» jest osłabiany wciąż konstatowanym kierunkiem” życia. Dla zrozumienia pojęcia duchowości ważne jest również to, co napisał A. Falkiewicz: „Żyjemy w materialnym świecie i dlatego treścią naszej świadomości [...] są elementy materialne; obrazy i wyobrażenia nasze [...] pochodzą z czasoprzestrzeni, a nasz znajduwany sens jest mitologizowany, tj. przechowywany w materialnych, czasoprzestrzennych – i dlatego wciąż rozsypujących się mitologizacjach”, inaczej „w przemijających naszych konstrukcjach”, a to wszystko wraz z „ukrytą w naszej świadomości wskazówką pusto spełnienia, spełniania bez pośrednictwa materialnych elementów, wyznacza kierunek rozwoju duchowości i określa nam ideały. Dlatego na końcu naszej drogi zawsze ukazują się coś, co jest na pewno duchowe – a co jawi się nam «zaświatowo» pozaczasoprze-

ciela jako **edukatora – prowokatora**, który „akcentuje konieczność zwracania uwagi własnej i otoczenia na pytania o sensy, ale uprawia tę robotę przez zderzanie danych, interpretacji i argumentów, zmyśla o nasilaniu wrażeń poznawczo-emocjonalnych, dostrzeganiu rysów i niespójności rzeczywistości (neoliberalnej)” (Rutkowiak, 2010c, s. 124). Jest to **działanie odporowe**, w celu wyrażenia braku akceptacji wobec niszczenia istoty człowieczeństwa i ukazania alternatywnych stylów ludzkiej egzystencji. Tego typu działania mogą przejawiać się w stosowaniu filozoficznej metody krytycznej do wykrycia mechanizmów i prawdziwych celów czyjś postępowania. Jest to **nauka krytycznej analizy** otaczającej rzeczywistości oraz odnoszenia jej wyników do własnego indywidualnego systemu wartości i stylu życia. Jest to praca nad konstruowaniem jednostkowego życia, a przez to również życia wspólnoty refleksyjnie myślących ludzi. J. Rutkowiak wskazując na problem upolitycznienia współczesnej edukacji przez oddziaływania neoliberalne, pokreśliła odpowiedzialną rolę osób kształtujących młodych ludzi – edukatorów-prowokatorów. Ich zadanie ma polegać na ukazywaniu i stwarzaniu „możliwości **emancypacyjnego znalezienia się jednostki**” wobec neoliberalizmu jako „małego/wielkiego podmiotu, ożywionego własną duchowością”. Duchowość owa jest postrzegana jako „energia namysłu nad neoliberalnymi pokusami/wymuszeniami, z dostrzeganiem ich skutków dla jednostek, ich relacji ludzkiej całości oraz z praktykowaniem rozwiązań mających na względzie lepszą, gdyż bardziej ludzką jakość życia” (Rutkowiak, 2010c, s. 129).

Jak słusznie zauważ Hannah Arendt (2002, s. 215, 301) edukacja i wychowanie zawsze odbywa się w konkretnej kulturze i początek życia nowego człowieka oraz proces jego uspołeczniania za każdym razem jest początkiem nowego człowieczeństwa. Z politycznej perspektywy dzieciństwo i młodość jest procesem zakorzeniania przyszłych pokoleń w przeszłości kulturowej i może być, lecz wymaga to właśnie odpowiedniego modelu kształcenia, otwieraniem się na przyszłość i nowe możliwości. Jasno ujmuje to B. Weber: „z jednej strony dzieci uczą się dzięki doświadczeniom dorosłych, a z drugiej – interpretują świat na nowo i wyrwają się ku przyszłości” (Weber, 2012, s. 19). To „przywiązanie się i uwalnianie” jest możliwe, jeśli dla dzieci uosabiających „nowy początek w samym środku historii [...] przyszłość po zostanie przestrzenią otwartą” (Weber, 2012, s. 19). Z tego też względu **model edukacji demokratycznej** ma swoje głębokie uzasadnienie, ponieważ uwaga skoncentrowana jest na dialogu dorosłego i dziecka w procesie kształcenia, na dialogu międzykulturowym, gdyż kultura dorosłych jest w pewnym sensie odmienna od dziecięcej i młodzieńczej. Ponadto stworzenie warunków umożli-

strzenie; co jawi się jako pochodzące z tego miejsca, w którym «czasoprzestrzeń» się urywa” (A. Falkiewicz, *Kościół ludzki. Anatomia utopii*, [w:] L. Nowak, P. Przybysz, dz. cyt., s. 159-254).

liwiających nie tylko odtwórcze podążanie za dorosłym, ale także twórcze wykraczanie w przyszłość, która ostatecznie należy do młodego pokolenia, jest otwarciem na uczestniczenie „we wspólnym tworzeniu sensu i wspólnym osądzaniu, czy ocenianiu tego, co w dziecięcej refleksji nowe, dziwne czy obce” (Weber, 2012, s. 22). Zatem, *filozofowanie z dziećmi* to dialog, wyzwianie postawy zdziwienia, postawy krytycznej i postawy pytającej. Jest to podejście do edukacji młodego człowieka charakteryzuje się przekonaniem, że „dzieciństwo nie jest bynajmniej jakimś dopiero «przedpolitycznym stadium człowieczeństwa», lecz «najpierwszym warunkiem» tworzenia «politycznej przestrzeni ludzkiego działania», zrodzonego z wolności tego, kto mocą własnych narodzin przeznaczony jest przyszłości” (Weber, 2012, s. 23).

Ewa Nowak akcentuje znaczenie „rozwoju umysłowych struktur afektywnych (na które składają się wartości i ideały, do których jesteśmy wewnętrznie przywiązani [...] Celem edukacji moralnej czy też szeroko pojętej edukacji społecznej jest dokładnie taki rozwój (John Dewey), a zwłaszcza dojrzałość umożliwiająca jak najpełniejsze włączenie człowieka w życie społeczne (Jean Piaget, Lawrence Kohlberg)” (Nowak, 2012, s. 36).

Ponadto E. Nowak postuluje, aby w edukacji etycznej poświęcić uwagę nie tylko „zainicjowaniu pewnych procesów umysłowych” i ich dalszej stymulacji, dbając o intelekt i rozwój racjonalności uczniów. Jest to zgodne z myślą I. Kanta, który proponował „traktować wszystkich ludzi jako rozumnych i autonomicznych, również dzieci” (Nowak, 2012, s. 41; zob. Martens, 2011). Niemniej ważne jest skoncentrowanie wysiłków nauczyciela na ekspresji emocji uczniów, poznawaniu i werbalizowaniu uczuć oraz ich rozumieniu. Jest to faza refleksji określana jako „hermeneutyczne re-konstruowanie empatycznie doznawanych uprzednio uczuć” (Nowak, 2012, s. 39). Według E. Nowak nauczyciel powinien tak organizować proces kształcenia, aby „fazy pobudzenia i empatii następowały naprzemiennie z fazami cichej (osobistej) i dyskursywnej (międzyosobowej) refleksji” (Nowak, 2012, s. 39). Trudno wyobrazić sobie pozytywne efekty takiej pracy z uczniami bez afirmowania ich niepowtarzalności i autonomii, bez „poszanowania ich wrażliwość”. Jeśli ten warunek zostanie uświadomiony, to „lekcja identyfikacji i rozumienia emocji” może stać się jednocześnie lekcją „empatii i szacunku”, a „to przecież elementarna lekcja etyki” (Nowak, 2012, s. 44).

Witold Morawski pisząc o negatywnym wymiarze globalizacji, przytacza słowa Amartya Sena, które warto odnotować: „ważną rolę do spełnienia mają inicjatywy podejmowane przez wiele zaangażowanych jednostek, które zwracają większą uwagę **na sprawiedliwość globalną**” (Morawski, 2010, s. 36-37). W kontekście ścierania się przeciwstawnych procesów: globalizmu – globalności, glocalizacji – globalizacji (por. *Wprowadzenie* i rozdz. 1) działania edukacyjne na rzecz krzewienia **świadomości aksjologicznej** u dzieci i młodzieży

mają ogromne znaczenie. Kształcenie przyszłych nauczycieli, z położeniem akcentu na **samoświadomość i uwrażliwienie na świat wartości**, a także spraw, które łączą, a nie dzielą ludzi, wydaje się jednym z pierwszych bardzo potrzebnych kroków. Procesy globalizacyjne są złożone i niejednorodne. Globalizacja wyzwala, ale też wiąże i nie ma tu wyjątków – wszyscy ludzie muszą się liczyć z jej skutkami, ze skutkami „kultury pieniądza”. Czy fakt, że „globalizacja gospodarcza dokonuje się i hegemonizuje pozostałe sfery rzeczywistości społeczno-politycznej (w tym wymiar etyczny i kulturalny)” (Przybyszewski, 2010, s. 202), jest jednak zauważalny w świadomości aksjologicznej jednostek? Wydaje się, że raczej nie, skoro ceni się pieniądz, za cnotę uważa się „egoizm i wydajność” (Rand, 2000, za: Potulicka, 2010a, s. 48), a indywidualna chęć zysku i osiągnięcia korzyści zdecydowanie przeważa nad chęcią działania na rzecz dobra wspólnego, dobra innych ludzi. Z tego też powodu trzeba dokonać precyzyjnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli poprzez: (a) wprowadzenie treści z zakresu etyki i filozofii; (b) wprowadzenie warsztatowych metod deliberatywnych, aktywizujących oraz stymulujących twórczość i refleksyjność; (c) precyzyjny system oceniania kwalifikacji i predyspozycji kandydatów na nauczycieli. Jednocześnie należy zadbać o edukację etyczną prowadzoną w każdej klasie, która: (a) wyposaża dzieci i młodzież w wiedzę aksjologiczną; (b) stymuluje do poszerzania samoświadomości siebie i świadomości innych ludzi przynależących do różnych kultur; (c) kształtuje wrażliwość emocjonalną na drugiego człowieka i jego świat wartości.

3.4. Konkurencja wbrew wszystkim innym a konkurencja fair

Czy **sukces i rywalizacja** są cenione przez współczesnego człowieka? Czy zadaniem edukacji jest stymulowanie takich predyspozycji i cech osobowościowych, które będą pomocne w podnoszeniu jakości materialnego poziomu życia jednostki na drodze eliminacji konkurencji? Czy może jednak zadaniem edukacji jest nieustanne uwrażliwianie młodego człowieka na **wartości humanitarne**, między innymi dążenie do samodoskonalenia się i coraz pełniejszego rozumienia otaczającego świata natury oraz innych ludzi, dziejów cywilizacji i jej współczesnych przeobrażeń? Po co człowiekowi konkurencja? Jaki jest jej cel? Czy szkoła wspierając konkurencję, stymuluje indywidualizm i stwarza warunki do wytworzenia się elit wśród dzieci i młodzieży, a potem dorosłych? Czy promując konkurencję, zaprzecza wspólnotowości? Czy rywalizacja i nastawienie na indywidualny sukces przyczyniają się do zaostrzenia nierówności między grupami?

O problemach celów kształcenia współczesnego pokolenia wyraźnie nastawionego na sukces pisały między innymi Dobrochna Hildebrandt-Wypych

i Katarzyna Kabacińska (2010) jako o formie praktyki społecznej ważnej z perspektywy konstruowania tożsamości człowieka. W edukacji etycznej podstawową kwestią jest uwrażliwienie młodego człowieka na cel rozwoju intelektualnego i emocjonalnego, na cel jego drogi edukacyjnej. To w dialogu i dyskusji nad konsekwencjami mniej lub bardziej indywidualistycznych czy materialistycznych celów ustalają się, a także kształtują przekonania i opinie własne uczniów. Ważne, aby w procesie deliberacji obudzić w nich świadomość różnych zagrożeń i pozytywnych stron konkurencji oraz walki o sukces w szkole, a potem w dorosłym życiu. Edukacja etyczna ma wspierać w poszukiwaniu i odczytywaniu sensu zdobywania wiedzy, kształtowaniu umiejętności oraz rozwoju osobowości w kontekście indywidualnym i wspólnotowym, w wymiarze lokalnym, czyli społecznościowym i globalnym.

Jednym z mechanizmów wolnorynkowych jest konkurencja, która ma zapewnić jednostce sukces. Można wyróżnić dwa podstawowe rodzaje konkurencji: konkurencja nastawiona tylko i wyłącznie na indywidualny sukces oraz konkurencja fair play (jawna i uczciwa). **Pierwszy** rodzaj konkurencji – **konkurencja wbrew wszystkim innym**, „po trupach do celu” – polega na przyjęciu założenia, iż ważny jest indywidualny cel, a każdy skuteczny sposób jego osiągnięcia jest dobry. Oznacza to, że głównym kryterium doboru strategii dojścia do celu jest jej efektywność (szybkość w zdobyciu celu, przy jak najmniejszym nakładzie sił; przedsiębiorczość; wyznacznikami efektywności są również jakość i wielkość zdobytej nagrody – osiągniętego celu, a często też czas, czyli długość trwania możliwości korzystania ze zdobyczy; inaczej, możliwość stałego utrzymywania profitów przez jak najdłuższy okres). Innym ważnym kryterium doboru strategii w konkurowaniu z innymi jest indywidualny sukces. Ten rodzaj konkurencji jest typowy dla osób, które są mocno skoncentrowane na własnej osobie, a ich sprawy, potrzeby są ważniejsze niż sprawy i potrzeby innych. Związki oraz relacje międzyludzkie są mało ważne. Jest to nastawienie typu „ja”, a nie typu „my”. Nastawienie **egocentryczne** i **egoistyczne** sprzyja wyborowi tego rodzaju strategii konkurowania z innymi. Ważny jest tu indywidualny zysk i korzyść, przy czym nie zwraca się uwagi na innych ludzi, na ich potrzeby, ich cele, na podobieństwa i różnice. Nie są istotne i często nie są przestrzegane etyczne zasady konkurencji, które respektują godność innych współzawodników.

Drugi rodzaj konkurencji to **konkurencja fair play**. **Ważny** jest w niej **indywidualny cel** i sposób jego osiągnięcia, czyli **etyczne zasady konkurencji**, które respektują godność innych współzawodników. W przeciwieństwie do pierwszego rodzaju konkurencji liczy się indywidualny cel, jednakże jednostka w trakcie dążenia do niego zwraca uwagę na swoich współkonkurentów, na ich cele i potrzeby, na to, co ich łączy i co dzieli. Nie każdy sposób osiągnięcia celu, który jest skuteczny – jest dobry. Oznacza to, że głównym

kryterium doboru strategii osiągnięcia celu nie jest jej efektywność, tak jak we wcześniej omawianym rodzaju konkurencji. Jest to kryterium stawiane na równi z etycznym kryterium doboru strategii działania. Rozumienie efektywności dążenia do celu jest podobne do poprzedniego, z tą tylko znaczącą różnicą, że efektywność rozszerza swój zasięg i oznacza sukces indywidualny, ale również sukces w utrzymaniu relacji z przegranymi, która opiera się na wzajemnym **szacunku** i **uczciwości**, a także na umiejętności wzajemnego okazywania **empatii**. Zatem, ważnym kryterium doboru strategii w konkuroowaniu z innymi jest nie tylko indywidualny sukces, ale także wzajemne relacje między konkurentami. Mocne skoncentrowanie na własnej osobie nie jest aż tak istotne, żeby nie zauważać spraw i potrzeb ważnych dla innych ludzi. Własne, indywidualne sprawy są ważniejsze niż sprawy i potrzeby innych, lecz jednocześnie istotne jest harmonijne i satysfakcjonujące współzycie z innymi. Z tego też powodu jednostka konkurująca z innymi kieruje się nie tylko chęcią indywidualnego zwycięstwa, lecz również etycznymi zasadami życia w społeczności ludzkiej, które pozwalają utrzymać granice pomiędzy „ja” oraz „my” i jednocześnie respektują godność każdego człowieka. Branie pod uwagę tych kwestii, docenianie ich w procesie definiowania celu i wyboru strategii działania oraz w procesie dążenia do celu jest jednym z ważnych wyznaczników **istoty człowieczeństwa**. I to odróżnia *homo sapiens* od innych istot żywych. Konkurencja typu fair polega na efektywnym osiągnięciu indywidualnego sukcesu, ale również na dbaniu o związki i relacje międzyludzkie, a przynajmniej na zapobieganiu ich destrukcji. Jest to nastawienie typu „ja” oraz „ty i wy”. **Kompetencje społeczne**, takie jak **zdolność do empatii** i umiejętność przyjęcia innej perspektywy niż własna w sposobie postrzegania świata, sprzyjają wyborowi tego rodzaju strategii konkurowania z innymi. Ważny jest tu indywidualny zysk i korzyść, ale też ważni są inni ludzie, ich potrzeby, ich cele, podobieństwa i różnice. Nie jest to łatwy rodzaj konkurencji, ale jego efekty mogą okazać się znacznie bardziej satysfakcjonujące. Jednak należy mocno zaakcentować, iż znaczącą rolę w uczeniu się konkurowania typu fair – z respektem wobec godność własnej osoby i godności innych współzawodników – odgrywa edukacja etyczna.

Jakie są przykłady obecności tych dwóch różnych rodzajów konkurencji w szkole? Skrajny przykład zwalczania konkurencji w szkole znajdziemy w Szwecji. Polityka oświatowa tego kraju była bardzo restrykcyjna wobec przejawów konkurencji, niezależnie od tego, czy jest to konkurencja typu fair czy też nie¹⁵⁰ (ostatnio ten trend ulega jednak zmianie). Jest to przykład cał-

¹⁵⁰ Z doświadczeń polskiej rodziny, która zamieszkiwała w Szwecji przez kilka lat, wynika, że bardzo rzadko, jeśli w ogóle, dopuszcza się do konkurencji między uczniami. Dość intrygujące jest to, że nawet gra zespołowa na lekcjach wychowania fizycznego w szkole podstawowej nie może opierać się na zasadach konkurencji. Nauczyciele postępują według odgórných

kowitego jej zanegowania. W Stanach Zjednoczonych spotykamy inną skrajność: tylko za pomocą mechanizmów rywalizacji oraz konkurencji można osiągnąć sukces edukacyjny i zawodowy, zdobyć prestiż społeczny i wysoki status materialny. W polityce oświatowej Stanów Zjednoczonych są to podstawowe mechanizmy kształtowania jednostki i jej rozwoju w społeczeństwie amerykańskim.

We współczesnej kulturze amerykańskiej dzieci są **eksponowane na stresy i rywalizację** już od najmłodszych lat [...] rywalizacja na wszystkich poziomach i w każdym wieku stała się głównym składnikiem życia szkolnego (Whybrow, 2006, s. 186).

W ten sposób budowane jest społeczeństwo nastawione głównie na **rywalizację**, która jednocześnie uniemożliwia lub bardzo utrudnia tworzenie więzi międzyludzkich i prowadzi do społeczeństwa zdeformowanego pod względem relacji.

W niemieckim systemie oświatowym zakłada się, że szkoła podstawowa (*Grundschule*) powinna być wolna „od presji osiągnięcia sukcesów” (Segiet, 2012, s. 19), ale tylko przez pierwsze dwa lata nauki szkolnej, gdzie ocena opisowa ma być diagnozą postępów ucznia i motywacją do dalszej pracy.

A jak jest w polskiej szkole? Czy nauczyciele wspierają mniej lub bardziej określony typ konkurencji? Czy sami go stosują? W polskich realiach dobrze znana jest praktyka wystawiania ocen opisowych w klasach I-III (o rok dłużej niż w szkole niemieckiej!) – niestety jest tak sporadycznie, głównie na zakończenie semestru lub roku. W codziennej praktyce szkolnej dzieci uczą się, że trzeba dążyć do zdobycia „słoneczek, buziek, błyskawic” i innych znaków graficznych zamiast ocen w skali od 1 do 6. Te procedury są zwyczajną analogią do późniejszej konkurencji w następnych klasach o najlepsze oceny i świadectwo z czerwonym paskiem. Rodzice dodatkowo wzmacniają ten mechanizm, posługując się zachętą i nagrodą, najczęściej obiecując zakup rzeczy, o jakiej dziecko zamarzyło, oglądając reklamę lub widząc, że inne dzieci tę rzecz mają. W ten sposób następuje wzmocnienie postaw konsumpcyjnych i powiązania efektów nauki szkolnej z materialną sferą wartości.

Jak często uczniowie/nauczyciele konkurują o sukces? Jakie są doświadczenia polskich uczniów i nauczycieli w konkurencji w codziennym ży-

wskazań ministerialnych, zgodnie z którymi nie należy stwarzać sytuacji rywalizacji i konkurencji, a jeśli taka nastąpi, to wówczas należy jak najszybciej ją zmienić tak, aby nikt nie poczuł się gorszy lub lepszy od innych. Rezultatem tego są tak „komiczne sytuacje”, jak przerwanie gry zespołowej, jeśli któraś drużyna zaczyna zdobywać znaczną przewagę i wygrywać lub też zamienianie zawodników między drużynami, aby wyrównać szanse drużyny przegrywającej. Innymi słowy, uczniowie szwedzcy nie mają możliwości, ani na lekcjach wychowania fizycznego, ani na innych, konkurowania i rywalizowania z sobą aż do ewidentnego sukcesu któregoś z uczniów lub któregoś z grup.

ciu szkolnym? W badaniach autorskich, w wyniku analiz statystycznych i treściowych, wyróżniono wymiar wartości „materializm–hedonizm–rywalizacja o pozycję społeczną” (1 wymiar)¹⁵¹. Nie pojawia się w nim żadna wartość składowa dobra wspólnego. Jej brak jest zgodny z tendencją do rywalizacji o indywidualną pozycję społeczną, a zwłaszcza materialną korzyść, z jednoczesnym brakiem ukierunkowania na dobro wspólne i wspólnotowość. Charakterystyczną cechą opisywanego wymiaru jest „rywalizacja o pozycję społeczną” opisywana przez pięć wartości składowych: dwie z nich: **sukces na rynku pracy** (awans zawodowy) oraz **przedsiębiorczość** (nastawienie na sukces materialny) okazały się **raczej ważne** dla całej grupy badawczej. Inne wartości składowe są mało ważne dla badanych: **spryt** w osiąganiu własnych celów; **siła walki** w pokonywaniu konkurencji na rynku pracy; **wysoka pozycja w hierarchii społecznej** (poczucie bycia ważnym) oraz **wysoka pozycja zawodowa**. „Rywalizacja o pozycję społeczną” opisywana jest również przez wartość z obszaru odpowiedzialności: **odpowiedzialność za skutki własnych decyzji**, które wpływają na materialny komfort życia – jest ona ważna w osiąganiu sukcesu indywidualnego, badani oceniali ją jako **ważną**. Cały wymiar wartości „**materializm–hedonizm–rywalizacja o pozycję społeczną**” zawiera przeważającą większość wartości/cech, łącznie z wyżej wymienionymi, które określają **wysokie natężenie tendencji neoliberalnych**. Nauczyciele uzyskali w tym wymiarze wynik świadczący o **raczej wysokim stopniu tendencji neoliberalnych** (Michałowska, 2013). Wydaje się całkiem możliwe, by badani nauczyciele mniej lub bardziej świadomie stymulowali swoich uczniów w kierunku tych tendencji neoliberalnych, czyli między innymi podejmowania rywalizacji i konkurencji w dążeniu do indywidualnego sukcesu, skoro dla nich te wartości są raczej znaczące, a zwłaszcza ważny okazuje się sukces zawodowy oraz przedsiębiorczość nastawiona na dobro materialne. Z punktu widzenia wcześniejszych rozważań jest to niekorzystny trend dla budowania edukacji demokratycznej oraz harmonijnego utrzymywania równowagi pomiędzy interesami jednostki a interesami życia publicznego. Z kolejnych wyników badań wynika, że w opinii badanych nauczycieli z obydwu grup, kontrolnej i badawczej, **wspólne podejmowanie decyzji przez uczniów** jest oceniane jako bardzo ważne w całokształcie oddziaływań szkoły. Jednakże nauczyciele

¹⁵¹ W pierwszym wymiarze „materializm–hedonizm–rywalizacja o pozycję społeczną” na skali wartości promowanych przez neoliberalizm wartość „dobra materialne” jest charakteryzowana przez pięć wartości składowych. Są nimi: (1) pieniądze na potrzeby; (2) pieniądze na przyjemności i zachcianki; (3) materialny komfort życia; (4) bogactwo; (5) materialny sukces osobisty. Hedonizm jest określany przez cztery wartości składowe, wszystkie odnoszą się do konsumpcji: (1) „kupowanie atrakcyjnych rzeczy”; (2) „przyjemność z codziennej konsumpcji dóbr materialnych; (3) przyjemność z codziennego korzystania z usług komercyjnych; (4) posiadanie modnych rzeczy. Piąta składowa wartości hedonistycznych jest określona jako rozrywka w codziennym życiu.

etyki uznają tę cechę za istotnie ważniejszą niż inni ($p < 0,029$). Ten rezultat wskazuje jednak małą skłonność badanych nauczycieli do zachęcania uczniów do konkurencji, przy czym nauczyciele etyki są bardziej nastawieni na wspólnotowość w zakresie wspólnego podejmowania decyzji. Obydwie grupy nauczycieli etyki i innych przedmiotów wyraziły bardzo podobną opinię, że **współpraca** między rówieśnikami **dla większości uczniów jest nieważna**, przy czym **dla nauczycieli jest to bardzo istotna** cecha, warta promowania w całokształcie oddziaływań szkoły. Natomiast **konkurencja** między rówieśnikami jest dla uczniów **raczej ważna**. Nauczyciele zaś uważają ją za mało ważną lub prawie nieważną (Michałowska, 2013). Zatem jest w tej kwestii różnica pomiędzy młodym pokoleniem a starszym. Jednocześnie, biorąc pod uwagę choćby taki element systemu edukacji, jak testowalność wyników kształcenia oraz popularne rankingi rezultatów nauczania uczniów i szkół, te tendencje rywalizacyjne będą się nasilać.

Konkurencja i rywalizacja a wspólnotowość

Dość powszechne jest przekonanie, opierające się na neodarwinistycznej teorii społecznej, że dążenie do własnej korzyści jest wrodzone i uniwersalne, podczas gdy postawa **nieegoistyczna** i **altruizm**, nieoparte na wzajemności, są raczej czymś rzadkim. Faktem jest, iż jednostka pod wpływem oddziaływań społecznych dokonuje internalizacji złożonych zachowań społecznych związanych z **dominacją** i **podporządkowaniem**. Ten proces socjalizacji wpływa na **zdolność jednostki do współpracy** lub jej brak i pojawienie się wtórnych emocji dumy oraz wstydu. Od **stabilności** i **spójności grupy** zależy **siła poczucia wspólnoty**, a także chęć późniejszego działania na rzecz dobra nie tylko własnego, ale i innych. W odwrotnym przypadku współpraca oraz troska o innych są zastąpione rywalizacją i konkurencją, które przynoszą wymierną, często ekonomiczną korzyść jednostce, lecz jednocześnie zaburzają stan równowagi pomiędzy nią a bliższą i dalszą społecznością. Lansowane przez zwolenników przemian wolnorynkowych mechanizmy konkurencji i rywalizacji bardziej przeszkadzają niż wspierają ideę społeczeństwa demokratycznego i edukacji demokratycznej.

3.5. Nadmierny indywidualizm i zagrożenia z tym związane

Główną zasadą liberalizmu, także neoliberalizmu, jest **zasada wolności i praw indywidualnych**. „Ludzie są równi wobec prawa, a rządy, które akceptują tę zasadę, to rządy prawa. Ta równość wobec prawa wywodzi się z ega-

litaryzmu epistemologicznego – wiary, że wszyscy ludzie rodzą się równi pod względem moralnym” (Potulicka, 2010e, s. 45). Według M. Rothbarda, w wolnym społeczeństwie każdy będzie równy tylko pod względem zakresu wolności, będąc zarazem odmiennym od innych i nierównym pod każdym innym względem (Rothbard, 2009, s. 360). W neoliberalizmie prawa własności są prawami człowieka, podstawą jest prawo samoposiadania. **Prawa człowieka** sprowadzone tylko do praw samoposiadania, a także własności „zaprzepaszczają sens ludzkiej solidarności i odpowiedzialności za społeczny egoizm oraz wyniszczający antyhumanitaryzm” (Potulicka, 2010e, s. 46).

Trudno nie zgodzić się z poglądem, który podziela Charls Cooper, a za nim Potulicka, że „nadmierne akcentowanie indywidualizmu, konkurencji i walki o sukces za wszelką cenę prowadzi do rozbijania solidarności społecznej”. Indywidualizm osłabia więzi międzyludzkie, a tym samym instytucje o charakterze publicznym. Poza tym „społeczeństwo sieci, w którym funkcjonują instytucje neoliberalizmu, odcieleśnia stosunki społeczne, wprowadzając kulturę rzeczywistości wirtualnej” (Potulicka, 2010c, s. 333). Szkoły nie są miejscem tworzenia wspólnot i małych społeczności, lecz instytucjami służącymi do zdobywania kwalifikacji zawodowych, instytucjami usługowymi, dzięki którym jednostki osiągają sukces: najpierw edukacyjny (dyplom najlepszych szkół i uczelni), a następnie zawodowy i społeczny.

Szerszą perspektywą postrzegania negatywnych skutków nadmiernego indywidualizmu jest perspektywa państwa. Jego rola i funkcja, jaką pełniło i obecnie pełni w życiu jednostki, jest ważna, a indywidualne prawa, przyznawane jednostce z ramienia władzy autorytarnej lub demokratycznej, wyznaczają jakość jej życia. Określona relacja między indywidualnymi bytami a państwem ma swoje implikacje edukacyjne.

Rola państwa w życiu jednostki. Rola jednostki w państwie. Implikacje edukacyjne

Do ostatniej dekady XX wieku rządy państw większości krajów rozwiniętych pełniły dominującą rolę w zrównoważonym rozwoju społeczno-gospodarczym. Regulowały nie tylko przepływ kapitału i stosunki ekonomiczne we własnym kraju, jak i pomiędzy innymi państwami. Jednocześnie znacząco wpływały na kierunki rozwoju kultury narodowej oraz grup etnicznych, mass mediów, polityki oświatowej, a także zapewniały bezpieczeństwo mieszkańców i przestrzeganie praw człowieka oraz zalegalizowanych praw

obyczajowych¹⁵². Powszechnie uważa się, że państwo jest odpowiedzialne za **dbanie o dobro wspólne**. Rolą państwa jest więc przede wszystkim: zapewnienie bezpieczeństwa, utrzymywanie porządku instytucjonalnego i prawnego, podejmowanie działań regulujących stosunki między obywatelami i grupami społecznymi. Szczegółne zadanie to: pielęgnowanie tradycji, kultury, sztuki i nauki oraz jej rozwoju, zapewnienie porządku społecznego i gospodarczego, określenie ograniczeń prawnych, obowiązków, ale również praw i swobód obywatelskich¹⁵³. W neoliberalizmie zadania i rola państwa zostają mocno zawężone. Państwo ma przede wszystkim służyć swobodnemu rozwojowi wolnego rynku, przepływu kapitału i „siły roboczej”, i to w skali globalnej. Prawo państwowe ma gwarantować głównie zabezpieczenie wolności indywidualnej i własności prywatnej przed aktami agresji ze strony innych oraz przestrzeganie reguł i zasad transakcji rynkowych. Rolą państwa jest zapewnienie ochrony tych praw i ich egzekwowania. „Głos prawego sumienia” i „duch prawa” jest już sprawą indywidualną, a nie państwa. Neoliberalowie wychodzą z założenia, że państwo ma ograniczyć się do: wspierania rozwoju wolnego rynku, zapewnienia sprzyjających mu regulacji prawnych i egzekwowania ich, w pierwszej kolejności, przez bezpośrednich przełożonych i publiczne służby porządkowe, a w dalszej przez państwowe organy ścigania, sądownictwa i wymiaru sprawiedliwości. **Kwestia etyki i moralności** jest sprowadzona **na margines**, zgodnie z neoliberalnym założeniem, że tak zagwarantowany globalny rozwój wolnego rynku przez narodowe państwa będzie naturalnie stymulować szacunek dla prawa moralnego i państwowego prawa stanowionego, zagwarantuje poczucia ładu, sprawiedliwości i rozwiąże problemy natury ekonomicznej oraz społecznej. **Edukacja szkolna** pełni tu określoną rolę. Mianowicie, ma wspomagać tak rozumiany ponadnarodowy porządek poprzez: **zapewnienie znajomości prawa, socjalizację ekonomiczną, kształtowanie postaw przedsiębiorczości i wprowadzanie mechanizmów wolnorynkowych opartych na konkurencji**. Włodzimirz W. Bojarski w książce *Gospodarka i państwo dla społeczeństwa* (2009) podaje społeczne zadania państwa, a następnie zadania gospodarcze. Niektóre

¹⁵² Por.: E. Kirejczyk, *Ograniczenie wolności czy prawa człowieka*, materiały z konferencji „Ewolucja władzy. Ewolucja władzy a możliwości poznawcze nauk społecznych”, Warszawska Szkoła Zarządzania – Szkoła Wyższa, Warszawa 2006; zob. także: W.W. Bojarski, dz. cyt.

¹⁵³ W.W. Bojarski pisze o kilku podstawowych zasadach: „1. Powszechność porządku prawnego, w stosunku do wszystkich obywateli, obcokrajowców i osób prawnych (instytucji, stowarzyszeń i przedsiębiorstw). 2. Równość wobec prawa wszystkich osób fizycznych i prawnych. 3. Respektowanie prawa w działalności wszystkich organów i instytucji państwowych oraz przez osoby sprawujące władzę (odpowiadających za naruszenie prawa i niedopełnienie obowiązków). 4. Kierowanie się nie tylko literą prawa, ale także *duchem prawa i intencją ustawodawcy*. 5. Szanowanie dobrych obyczajów i głosu prawego sumienia” (W.W. Bojarski, dz. cyt., s. 165).

z nich są całkowicie zgodne z dyskursem neoliberalnym. Są to takie zadania kreowania i zachowywania ładu gospodarczego, wspierające wolny rynek, które przyczyniają się do zapewnienia: „ładu pieniężnego i finansowego oraz rynku kapitałowego; własności oraz praw i obowiązków właścicieli; wolności oraz odpowiedzialności w zakresie działalności gospodarczej; funkcjonowania uczciwego i konkurencyjnego rynku” (Bojarski, 2009, s. 165–166). Wymienia on również inne zadania państwa, które balansują nastawienie neoliberalne z prospołecznym i demokratycznym. Państwo ma dbać o ład społeczny w następujących zakresach: praw i obowiązków obywatelskich oraz rodziny, rodziców i dzieci; praw i obowiązków wspólnot religijnych i wyznaniowych; zatrudniania pracowników, warunków pracy i świadczeń socjalnych; dóbr i usług publicznych oraz pomocy społecznej. Do obowiązków państwa należy również zabezpieczenie „ładu edukacyjnego i wychowawczego oraz rozwoju narodowego systemu oświatowego; ładu prawnego i obowiązków środków masowego przekazu i komunikowania” (Bojarski, 2009, s. 165–166). Podkreśla on, że „**do zadań państwa** należy również harmonizowanie relacji między różnymi podmiotami działającymi w życiu społeczno-gospodarczym, wymienionymi poprzednio, oraz zachowanie ich praw, wolności i obowiązków” (Bojarski, 2009, s. 165–166). Nasuwa się pytanie: Czy ów gwarantowany przez państwo ład ma sprzyjać bardziej neoliberalnej wizji społeczeństwa, czy demokratycznej? W kwestii edukacji odpowiedź wydaje się dość oczywista w świetle wcześniejszych rozważań. Ład edukacyjny i wychowawczy oraz rozwój narodowego systemu oświatowego zdecydowanie przechylają się na rzecz neoliberalizmu. Ów ład jest już kontrolowany na poziomie jednostki poprzez wyniesienie na szczyty lansowanej w życiu publicznym hierarchii wartości „wolności indywidualnej” i prawa do samostanowienia. W społeczeństwie konsumpcyjnym i w coraz bardziej skomercjalizowanej edukacji podkreśla się **wolny wybór jednostki oraz jej prawo do wyborów** świadczonych towarów i usług, zarówno tych w różnych dziedzinach przemysłu, jak i usług edukacyjnych. Wzmacnianie na wielu obszarach nadmiernego indywidualizmu przy jednoczesnym osłabianiu więzi społecznej i demokratycznych działań sprzyja rozwijaniu się tendencji neoliberalnych.

W **klasycznej teorii liberalnej** państwo i polityka postrzegane były jako przestrzeń dla rozwoju naturalnych praw jednostkowych. Stały na straży poszanowania wolności i godności człowieka oraz zasady równości. Koncepcja *homo politicus* stanowiła podstawę do tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, wspólnoty ludzi, dla których życie publiczne było wyrazem wzajemnego dbania nie tylko o dobro jednostki, ale też o dobro całej społeczności. Przejawiało się ono w podejmowaniu aktywności na rzecz wszystkich członków wspólnoty oraz w funkcjonowaniu instytucji, do których każdy miał równy dostęp. Była to idea politycznego państwa obywatelskiego, w którym

ceniono racjonalność i zaangażowanie w życie publiczne. W neoliberalizmie rola państwa została zminimalizowana i skoncentrowana nie na wspólnocie, lecz na jednostce utożsamianej z koncepcją *homo oeconomicus*. E. Potulicka pisze o **roli państwa** ograniczonej do „strażnika praw jednostki” i zapewnienia bezpieczeństwa dla niej samej i jej majątku. Niepokojące i alarmujące jest spostrzeżenie neoliberalnej, korporacyjnej rzeczywistości, w której „doszło do zatarcia granic między światem wielkiego biznesu a najważniejszymi kręgami rządowymi” oraz „nastąpił transfer znacznej części zasobów publicznych w ręce prywatne. [...] Polityka ta prowadzi od państwa socjalnego do państwa penalnego oraz w stronę socjal-panoptyzmu” (Potulicka, 2010e, s. 51). Wyraźne bowiem zróżnicowanie w zamożności pomiędzy nieliczną bogatą grupą prywatnych przedsiębiorców i korporacyjnej elity a zdecydowanie większą grupą ludzi biednych powoduje agresję ze strony tych drugich i potrzebę silnego nadzoru, a także obrony ze strony tych uprzywilejowanych (Wrońska, 2012).

M. Lewartowska-Zychowicz opisuje dwufazowy proces przeistaczania się z państwa politycznego, w którym obywatele kierowani swoją racjonalnością chętnie uczestniczyli w polityce, w **państwo zminimalizowane do roli zapewnienia bezpieczeństwa jednostce i jej własności**. Pierwsza, negatywna faza wpływu kapitalistycznych praktyk hegemonizujących działań dotyczyła „deprecjonowania reguły polityczności życia publicznego, rozmontowania konkurencyjnych wobec kapitału form władzy, tzn. państwa i procedur demokratycznych”. Druga, pozytywna faza polegała na „konstruowaniu ujednoliconej przestrzeni kulturowej i nowych mechanizmów społecznienia, tworzeniu własnych mechanizmów władzy, **generowanie dyskursywnej**”, **czyli neoliberalnej „polityki tożsamości”** (Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 224). W wyniku tego procesu **państwo zostało odsunięte od władzy nad jednostką**. Pomogły w tym liberalne hasła zapewnienia jednostce wolności i prawa do własności, chociaż skutki tego procesu przeczyły intencjom liberalnym i nie zapewniały człowiekowi autonomii, lecz uzależnienie od konsumpcji. Wolnorynkowe reformy, przebiegające w skali globalnej, zapewniły hegemoniczną władzę kapitalizmu nad państwem.

Wolność ekonomiczna nie przekłada się na wolności polityczne, [a] rynek dokonuje zmian w uprawnieniach, bo zmienia jednostkowe szanse życiowe. Różnice w uprawnieniach transponuje w różnice w możliwościach ich realizacji (Dahrendorf, 1993, za: Lewartowska-Zychowicz, 2010, s. 226).

Richard Sennett (2009) pisze o **upadku człowieka politycznego**, o zaniu sfery politycznej i przeniesieniu procesu negocjowania pomiędzy celami prywatnymi a publicznymi na sferę negocjacji rynkowych. Wybór polityczny został sprowadzony do wyborów zakupowych (Wnuk-Lipiński, 2004, s. 109).

Wpływ neoliberalizmu zauważalny jest w walce z państwem opiekuńczym i w gwałtownej polaryzacji statusu ekonomicznego mieszkańców. Pomoc socjalna powinna być ograniczona do minimum, ma być udzielana tylko osobom w wyjątkowo trudnych warunkach. Działalność charytatywna może być prowadzona przez osoby prywatne kierujące się dobrowolnością. Natomiast rywalizacja i konkurencja na wolnym rynku mają być głównym bodźcem dla indywidualnej inicjatywy i przedsiębiorczości oraz motorem zabiegania o podniesienie własnego statusu materialnego. Praworządność państwa przejawia się w zapewnieniach o równości wszystkich obywateli wobec powszechnie obowiązujących reguł prawnych. Każdy jest odpowiedzialny za swój sukces, który jest możliwy do osiągnięcia dzięki zasadom ekonomii. W ich obronie stoi prawo państwowe, a jedynym kryterium sprawiedliwego rozkładu dóbr materialnych pomiędzy ludźmi jest rynkowa wartość ich pracy (podaż i popyt).

Skrajnie indywidualistyczne nastawienie na cel staje się coraz częściej jedyną drogą do sukcesu. W ostatecznym rozrachunku ów sukces przeistacza się nazbyt często w porażkę: życie w samotności, bez solidarności społecznej, ponieważ została ona zniszczona w wyniku silnie indywidualistycznych działań ludzkich.

Neoliberalizm rozbija solidarność społeczną. Indywidualizm – bez opamiętania – kruszy solidarność, z braku której przestrzeń publiczna, siedziba demokracji, pustoszeje (Potulicka, 2010a, s. 70).

Rola państwa ogranicza się przede wszystkim do utrzymania dogodnych warunków do działalności wolnorynkowej poprzez regulacje prawne i politykę antyinflacyjną. **Neoliberalizm promuje apolityczność**, redukuje życie społeczne do ekonomii i postuluje całkowitą wolność ekonomiczną, zakłada, że rynek jest w stanie rozwiązać wszelkie istotne problemy społeczne. Ta apolityczność wyraża się w traktowaniu polityki jako podrzędnej w stosunku do działań ekonomicznych, ponieważ to one decydują o przemianach społecznych.

Państwo ma nie przeszkadzać, a jego funkcje i możliwości wpływu powinny zostać maksymalnie ograniczone, inaczej mówiąc, administracja powinna dbać o to, by sprawnie zarządzać tymi sferami społecznymi, które z jakichś względów nie mogą zostać przejęte przez wolny rynek (Koczanowicz, 2010, s. 92).

Jan Sowa opisuje **mity**, które „dostarczają ideologicznego wsparcia neoliberalnej transformacji na początku lat dziewięćdziesiątych” w Polsce. Są to: mit wzmożonej mobilności społecznej w III RP, mit *trickle-down*, czyli skapywanie bogactwa na biedniejszych, **mit wyższości własności prywatnej nad zbiorową i mit kapitalizmu jako siły modernizującej** (Sowa, 2010, s. 28–40). Fakty, dane i ich analiza wskazują na spadek mobilności międzypokoleniowej w hierarchii społecznej.

Trudno znaleźć teoretyczne lub empiryczne poparcie dla tezy, że własność prywatna jest zawsze i wszędzie z konieczności lepsza czy bardziej produktywna niż inne formy własności (Sowa, 2010, s. 35).

J. Sowa wysuwa tezę, że w Polsce zamiast modernizacji przez rozwój kapitalistyczny

[...] następuje postmodernizacja, z typową dla niej skłonnością do afirmowania kulturowego status quo, katastrofizowania dyskursów emancypacyjnych (w imię polityki różnicy lub demontażu metanarracji) oraz propagowaniem ideologii konserwatywnych lub komunistycznych, czemu towarzyszy brak krytycznego zainteresowania ekonomią, w tym szczególnie kwestią sprawiedliwości redystrybucyjnej (Sowa, 2010, s. 37).

Podobnie jak J. Sowa, również Leszek Koczanowicz, analizując przemiany w Polsce po roku 1989, opisuje **trzy mity**¹⁵⁴ nadal funkcjonujące w świadomości społeczno-politycznej – mit **transformacji**, czyli ciągłego jej trwania, **mit apolityczności**, będący logiczną konsekwencją pierwszego, oraz **mit esencjalizmu politycznego**. W micie apolityczności „polityka rozumiana jako walka, starcie różnych opcji ideowych jest traktowana raczej jako patologia niż norma społeczeństwa demokratycznego” (Koczanowicz, 2010, s. 91). Jednocześnie L. Koczanowicz trafnie wskazuje na trzy różne sposoby realizowania tego mitu. Mianowicie, polityka może być „zastąpiona przez świadome etyczne społeczeństwo obywatelskie lub przez wspólnotę zgody narodowej, czy też mechanizm wolnego rynku” (Koczanowicz, 2010, s. 92). Aby zapobiec rozszerzaniu się tego mitu w świadomości społecznej, rząd powinien nie ograniczać swojej roli do koordynatora, administratora i zarządcy, lecz opracować i realizować własne programy rozwoju kraju. W postpolityce, niezależnie od wyraźnego programu politycznego, nie chodzi o oddzielenie sfery prywatnej od publicznej ani o jedność wartości moralnych. Jednostka

¹⁵⁴ Przyjmując transformację jako szczególny okres zmian, „przekształceń i eksperymentów – likwidacji systemu totalitarnego i przejście do demokracji”, Polska znajduje się obecnie w okresie postransformacyjnym. Natomiast w odmiennym rozumieniu tego procesu transformacja jest niekończącym się procesem, gdyż „demokracja z natury swojej jest ciągłą walką, szukaniem nowych rozwiązań i doskonaleniem procedur politycznych”. Według L. Koczanowicza przyjęcie tego rozumienia może być zagrożeniem dla demokracji, ponieważ „upoważnia do stosowania nadzwyczajnych środków, naruszania bądź zmieniania procedur, czyli do poruszania się na granicy systemu demokratycznego”, a także „oczekiwanie na utopijną «prawdziwą» politykę sprawia, że bieżące życie polityczne jest traktowane jako coś ułomnego, do czego należy przykładać inne niż normalnie miary”. „Z mitem apolityczności związany jest też **mit całkowitej neutralności państwa** czy wręcz hipostazowania państwa jako bytu niezależnego od jakichkolwiek interesów grupowych. [...] Postpolityka jest całkowitym zaprzeczeniem mitu apolityczności” (L. Koczanowicz, *Co się z nami stało, czyli powstanie postpostkomunizmu*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 90–91, 93).

nie może być izolowana od społeczności. Nadmierne skoncentrowanie na jednostce lub na społeczeństwie zaburza harmonię i prowadzi do kryzysów w obydwu tych sferach.

Leszek Koczanowicz, z perspektywy współczesnej teorii politycznej i filozofii kultury, rozważa losy polskiej sceny politycznej oraz nierówności społecznych w okresie postpostkomunizmu. Podkreśla, że „do funkcjonowania demokracji potrzeba czegoś więcej niż wyłącznie formalnych procedur. Milczący konsens co do wartości i zasad jest zasadniczy dla wypełnienia celów instytucji demokratycznych” (Koczanowicz, 2010, s. 85). Ta wspólna podstawa może ulec zmianie lub zniszczeniu na skutek pojawiania się nowych wartości i sposobów życia. Tak się stało w Polsce w wyniku przemian transformacyjnych po 1989 roku oraz funkcjonowania globalnego wolnego rynku.

Polska na drodze ku modernizacji stawała się coraz bardziej zróżnicowana (Koczanowicz, 2010, s. 86).

Powrót do konsensusu jako automatycznego „poczucia podzielania wspólnego dobra, które uznaje się bezrefleksyjnie i którego nigdy się nie kwestionuje”, stał się mało realny.

Najważniejszymi częściami polskiej świadomości były **naród i rodzina**, które czasem nachodziły na siebie, tworząc złudzenie narodu jako rozszerzonej rodziny (Koczanowicz, 2010, s. 86).

W czasach transformacji ten wspólny kontekst przestał być już tak oczywisty, gdyż nie dało się go zbyt często stosować w orientacji w życiu osobistym i społecznym.

[Ta] tęsknota za ponownym ustanowieniem systemu podzielanych wartości, które mogłyby stworzyć poczucie przynależności do tej samej rodziny została wyrażona na scenie politycznej Prawa i Sprawiedliwości (Koczanowicz, 2010, s. 85–87).

Jednakże jest to tęsknota za takim kształtem wspólnoty, która w obecnych realiach neoliberalizmu została bezpowrotnie zmieniona. Dlatego konieczne **jest zbudowanie nowego systemu osiągnięcia konsensu**. Pragnę podkreślić w tym miejscu kierunek tych starań, który powinien zmierzać ku powszechnej suwerenności oraz liberalnej idei pluralistycznego społeczeństwa, a także demokratycznej „koncepcji podziału na sferę prywatną publiczną oraz idei neutralności państwa w kwestiach ideologicznych”; przeciwnie do ideologii republikańskiego hegemonicznego społeczeństwa, „uznającego te same wartości, gotowego bronić ich w każdej sytuacji rzeczywistego i pozornego zagrożenia” (Koczanowicz, 2010, s. 86–87), a w społeczeństwie polskim wyrażające się szczególnie w obszarze wartości narodowych i religijnych. Zauważam **istotne znaczenie polityki oświatowej**, w której neutralne ideologicznie pań-

stwo, jako organizator życia społecznego, może wpływać na programy i sposób kształcenia w zgodzie z **demokratycznym duchem powszechnej suwerenności oraz liberalnej idei pluralistycznego społeczeństwa**. Należy w tym miejscu podkreślić ogromne **znaczenie etyki** nauczanej w szkołach nie tylko jako odrębnego przedmiotu, ale jako całościowych **działań wychowawczych i promowania postawy**, która nastawiona jest na budowanie owego **konsensu** wspólnych norm, zasad i podstaw, na którym każda jednostka buduje indywidualny system wartości. Należy **weszać interdyscyplinarne grono eksperckie** do podjęcia trudu precyzyjnego określenia tego, co ma się składać na owy konsensus oraz jakie metody i strategie będą autentycznie pomocne w jego tworzeniu. Ważnego rodzaju wsparcia mogą dostarczyć doświadczenia etyków i stosowane przez nich aktywizujące metody stymulowania myślenia, kształtowania umiejętności dyskusji, deliberacji, rozwiązywania dylematów moralnych, ale także brania pod uwagę emocjonalnej strony ludzkiego życia, między innymi umiejętności nawiązywania i utrzymywania więzi międzyludzkich (np. metoda dramy).

Tym bardziej jest to ważne zadanie, gdy w wyniku globalizacji słabnie rola wspólnot i społeczności, nasila się indywidualizm, a państwo przekierowuje zarządzanie nie tylko gospodarką, ale kulturą i oświatą na tak zwane siły rynkowe. Obecnie „utrzymywanie porządku na administrowanym terytorium to jedyna funkcja, jaka pozostała w rękach państwowych rządów”. Odkąd władze państwowe stopniowo zatraciły możliwość pełnego „zarządzania kulturą i mobilizowania uczuć patriotycznych”, ich pozycja przestała być „nadrzędna i suwerenna”, a „poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa” zostało mocno osłabione. W tej niepewnej sytuacji pojawiła się potrzeba określenia nowej tożsamości i „poszukiwania nowych punktów odniesienia dla swej przynależności” (Bauman, 2011, s. 99). W kontekście zwiększających się naporów globalizacyjnych i multikulturowości Bauman przywołuje pogląd Hansa Geорга Gadamera, który postrzega różnorodność kulturową Europy jako wyjątkową cnotę, która zobowiązuje do podjęcia wyzwawania polegającego na „przekazaniu wszystkim sztuki uczenia się wszystkich od wszystkich”, ponieważ „**żyć z Innym, żyć jako Inny dla Innego to fundamentalne zadanie człowieka – [...] sztuki życia z innymi**”. Bauman dodaje, że to „misja Europy, a dokładniej los Europy, który czeka byśmy wspólnymi siłami przekuli go w nasze przeznaczenie”. Ujęcie tej myśli w obszar polityki oświatowej, a następnie praktyczne zastosowanie w procesie zinstytucjonalizowanej edukacji jest, niezaprzeczalnie, **głównym wyzwaniem współczesnej szkoły**. Na niewiele przydadzą się interdyscyplinarna szeroka wiedza oraz wyspecjalizowane umiejętności zawodowe zdobyte w wieloletnich trudach dostosowywania się do szkolnej dyscypliny oraz do wciąż rosnących oraz zmieniających się wymagań rynku pracy, jeśli nie będzie można ich wykorzystać ani do obrony przed

wrogiem, zarówno tym wewnętrznym (zabijającym od środka jednostkowe poczucie istoty człowieczeństwa, zatrutego osamotnieniem lub w najlepszym wypadku powierzchownością relacji międzyludzkich – nienamacalnych, bo wirtualnych; przelotnych, bo w pogoni za modą, nowością i zaopatrywaniem się w niezliczone dobra materialne, kiedy niewiele czasu zostaje na cokolwiek innego, uzależniającą pustką konsumpcjonizmu, zagubieniem w zawężonym, bo zindywidualizowanym, zbyt egoistycznym nastawieniu na doświadczanie przyjemności), jak i zewnętrznym (odzwierciedlającym się w ekonomicznej hegemonii kulturowych czy religijnych elit świata), ani do budowy demokratycznego i autonomicznego społeczeństwa, czyli również do kształtowania siebie samego jako jednostki autonomicznej, niezależnej i w swej **mądrej wolności** dbającej o dobro nie tylko swoje, ale także o wspólne dobro otaczających ją ludzi w kontekście lokalnym, jak i coraz bardziej zataczającym kręgi tak, by stać się kontekstem globalnym.

Powyższy kontekst państwa i prowadzonej przez nie polityki jest podstawą do rozważenia problemu nadmiernego indywidualizmu, który nie ukształtował się sam z siebie, lecz, jak wskazano, jest efektem różnorodnych czynników, gdzie państwo odgrywa znaczącą rolę. Neoliberalne transformacje, korporacjonizm i wolny rynek przekształciły tę rolę państwa narodowego, która skądinąd miała swój pozytywny aspekt: broniła równowagi i harmonii pomiędzy życiem jednostki a życiem publicznym, pomiędzy indywidualizmem a wspólnotowością. Wydaje się, że, mimo wielu negatywnych opinii, państwo narodowe spełniało swoją rolę jako obrońcy przed nadmiernym indywidualizmem, który, jak się okazuje po analizie efektów neoliberalów, nie jest korzystny dla samej jednostki, a tym bardziej dla zrównoważonego rozwoju jednostki i społeczeństwa¹⁵⁵. A przecież zachowanie równowagi pomiędzy zaspokajaniem potrzeb własnych i innych członków społeczności jest korzystne dla stworzenia optymalnych warunków rozwoju zarówno indywidualnych jednostek, jak i większych społeczności kulturowych. **Rozwój oraz zmiana, podstawowy sens egzystencji człowieka**, jest nieustannym zadziwieniem i zaskoczeniem, czasami tajemnicą, a czasami potwierdzeniem racjonalnych przesłanek wielkich umysłów w dziejach gatunku *homo sapiens*. **Konstruktywna otwartość** na relację i różnorodność, jaką wnoszą do naszego prywatnego, indywidualnego życia inni ludzie z różnych zakątków świata, kultur i religii, wydaje się **znaczącą cechą naturalnego dążenia do zaspokajania wspólnej potrzeby więzi międzyludzkich**. Racjonalność i refleksja, empatia i nadzieja wpływają na korzystny przebieg zdarzeń. Muszą być poparte wspólnym zaangażowaniem w aktywne podążanie ku nowemu, innemu, nieznanemu człowiekowi, kulturze, światu, wszechświatu... Tego *homo oeconomicus* już nie bardzo potrafi docenić ani dokonać.

¹⁵⁵ Por.: S.M. Lipset, dz. cyt.; R.D. Putnam, dz. cyt.

Teoria transakcji społecznych, w której nadrzędnym celem ludzkich działań są korzyści osobiste, jest zastosowana na przykład w neoliberalnych zmianach polegających na powstawaniu amerykańskich szkół czarterowych, szkół na kontrakcie, jak również na okresowym, kontraktowym zatrudnianiu nauczycieli (Potulicka, 2010d, s. 5–34). Ta teoria jest krytykowana za zbyt mocne skupienie się na jednostce, co nie sprzyja dbaniu o wartości społeczne i budowaniu wspólnoty (Soros, 1999, s. 113).

Peter C. Whybrow, amerykański profesor psychiatrii, uważa, że

[...] nadmierne pobłażanie sobie i **kultura indywidualizmu** to **źródła chciwości** i społecznej **manii**, że zmniejszona aktywność fizyczna i wysokokaloryczna dieta prowadzą do otyłości oraz że środowisko, w którym wymagania są nadmierne i chronicznie brakuje czasu, wpływa na występowanie zaburzeń lękowych – potwierdzają pogłębiając się rozdzźwięk między naszymi możliwościami jako organizmów, które powstały na drodze ewolucji, a środowiskiem społecznym, które stworzyliśmy. [...] technologiczna innowacyjność wyzwała w ludziach pomysłowość do tworzenia środowisk, które działają niezwykle uzależniająco wobec **dawnych instynktów samonagradzania** i mogą zagrażać naszemu zdrowiu, doprowadzając funkcjonowanie organizmu do granic wytrzymałości lub jeszcze dalej. W tym tkwi amerykański paradoks – paradoks bogactwa (Whybrow, 2006, s. 195).

Trudno nie zauważyć, iż to, czego doświadcza społeczeństwo amerykańskie, jest coraz częściej obserwowalne w naszej polskiej i szerszej europejskiej rzeczywistości. Możemy jednak czuć się częściowo bezpieczni, ponieważ dominacja amerykańskiego modelu gospodarki i mechanizmów wolnego rynku, jak również rozwój technologii nie są aż tak bardzo zagrażające Europejczykom. Wydawać się może, że szczególnie w naszym kraju wartości rodzinne i utrzymywanie bliskich relacji międzyludzkich nadal są wysoko cenione. To swoista obrona przed **zachwianiem równowagi** między **materiałnym i niemateriałnym** charakterem *prosperity*, jak również równowagi między **rozwojem jednostki i społeczeństwa**. Nie można jednak tracić czujności. Na pewno nie można zaprzestać działań i realizacji strategii, które będą nieustannie diagnozować, monitorować i profilaktycznie przeciwdziałać zaburzeniu owej równowagi w aspekcie jednostkowego, jak i wspólnotowego funkcjonowania. Wniosek, jaki wylania się w rezultacie wolnorynkowych doświadczeń społeczeństwa amerykańskiego, to dbanie o stan **zrównoważonego rozwoju w kierunku realizacji celów: indywidualnych i wspólnotowych** (rodzina, społeczność lokalna, społeczność narodowa, społeczność globalna) oraz **materiałnych i pozamateriałnych**. Ważne pytanie, które należy podkreślić, jest następujące: **Kto jest i powinien być odpowiedzialny za ten ważny proces profilaktyki społecznej**, czyli dbania lub też czasem kontrolowania i ukierunkowania uwagi całych wspólnot ludzkich na utrzymywanie równowagi pomiędzy tym, co indywidualne i wspólne, materiałne i niemateriałne? W aspekcie indywidualnym można rzec, że każdy człowiek ponosi odpowie-

działność za swój własny zrównoważony rozwój. Jednakże w aspekcie społecznym – wspólnotowym odpowiedź nie jest już taka prosta i jednoznaczna. Wymaga refleksyjnego namysłu wielu profesjonalistów różnych dziedzin nauki oraz wspólnego uzgodnienia i wypracowania różnorodnych strategii odnoszących się między innymi do kulturowego, etycznego, fizycznego, psychologicznego i ekonomicznego funkcjonowania mniejszych i większych społeczności. Dlatego edukacja w szkole potrzebuje i musi na nowo określić swój charakter: to miejsce, gdzie przekazuje się wiedzę, ale nie tylko tu i nie przede wszystkim w szkole uczeń dociera do ogromnych zasobów informacji. Żyjemy w czasach niezwykle dynamicznego rozwoju technologii, mass mediów. Daje nam to dostęp do wiedzy praktycznie z wielu miejsc i bez czasowych ograniczeń. Jest to powód, by szkoła stała się miejscem nie tylko i nie przede wszystkim zdobywania wiedzy oraz kształcenia umiejętności poznawczych, ale w dużym stopniu **kształtowania kompetencji społecznych**, opartego na aktywnym uczestnictwie we wspólnych zadaniach edukacyjnych, bezpośredniego **kształtowania relacji międzyludzkich i postaw prospołecznych** z ukierunkowaniem na **zrównoważony rozwój indywidualny i wspólnotowy**, na zrównoważone osiągnięcie zarówno **materialnego, jak i pozamaterialnego bogactwa**. W tym kontekście **edukacja etyczna w szkole** ma dużą rolę do odegrania, ponieważ stwarza warunki do rozwoju samoświadomości osobistych opinii, przekonań i uznawanych wartości, a także celów i motywów działań oraz rozwoju świadomości innych ludzi i ich perspektywy postrzegania rzeczywistości. Jest to możliwe w procesie zdobywania wiedzy o etycznych aspektach ludzkiego życia i to z perspektywy różnych światopoglądów, w procesie **rozwijania krytycznego i refleksyjnego myślenia**, a przede wszystkim dzięki **kształtowaniu kompetencji społecznych** opartych na poszanowaniu godności ludzkiej.

Zjawisko „**empatii międzykulturowej**” według R.G. Hanveya (Melosik, 2007, s. 386) to niezbędny element tworzenia trwałych i efektywnych relacji pomiędzy zróżnicowanymi kulturowo jednostkami, grupami, społecznościami. **Świadomość międzykulturowa** ma być podstawą do relacji opartych na pełnym zrozumieniu i poszanowaniu odmienności kulturowej, swobodnej i zrozumiałej komunikacji. Jest to niezbędna część integracji, rozwoju, akceptacji i pracy nad wykraczaniem poza sztywne granice odmienności kulturowej (Hanvey, 1978, s. 10, za: Melosik, 2007, s. 386). Wyróżniono cztery poziomy świadomości międzykulturowej:

- 1) poziom percepcji ja bardziej powierzchownych i wyraźnych cech kulturowych innego społeczeństwa,
- 2) poziom dostrzegania różnic, świadomość bardziej subtelnych cech kulturowych innej grupy – dysonans poznawczy (czasem także emocjonalny) wynikający z faktu odmienności kultury innej grupy od własnej,

3) poziom rozważań i przemyśleń – świadomość istniejących różnic, ale także umiejętności analizy intelektualnej w poszukiwaniu źródeł i historycznych uwarunkowań odmiennej kultury,

4) poziom zrozumienia i poszanowania; świadomość genezy, znaczenia i uwarunkowań większości praktyk kulturowych odmiennego społeczeństwa, ale też gotowość do „zanurzenia” w obcej kulturze (poziom akceptacji i zaangażowania się w odmienność – chęć empirycznego poznania i doświadczenia danej kultury poprzez przyjęcie jej systemu aksjonormatywnego (Hanvey, 1978, za: Melosik, 2007).

System edukacji powinien umożliwiać, a nawet – zdaniem R.G. Hanveya – stawiać wymóg obowiązkowego dochodzenia do poziomu co najmniej trzeciego. Jest to zadanie dla edukacji etycznej w szkole ze szczególnym uwzględnieniem **roli i znaczenia przedmiotu etyka**, który powinien być w tym kontekście obowiązkowy dla wszystkich uczniów. Jednakże nie może być to kolejny pozór¹⁵⁶ w szkolnej edukacji, tak jak symulowanie podnoszenia jakości kształcenia poprzez kolejne reformy szkolnictwa i dyrektywy systemu bolońskiego. Perspektywa krytyczna i strategie dyskursywne dają szansę na wskazanie i zdemaskowanie pozorów. To część diagnostyczna niezwykle ważna dla świadomości zachodzących w nas i wokół nas procesów. Kolejna część to działania ukierunkowane na budowanie rzeczywistości bez pozorów, z jednoczesnym zwalczaniem tych już istniejących. Zatem ważne są wiedza i informacja oraz aktywność zmierzająca do dobrze określonego celu.

Dorota Klus-Stańska trafnie zauważa, że uczeń w polskiej szkole dość często doświadcza pseudowychowania ograniczonego do lekcji wychowawczych, apelów, podczas których dokonuje się „prób zrobienia człowieka z kogoś, kto zdaniem szkoły, jeszcze tym człowiekiem nie jest – takie wychowanie skazane jest na fasadowość” (Urlińska, Uniewska, Horowski, Klus-Stańska, 2012, s. 420). Lekcje etyki jako kolejnego przedmiotu nauczania w nieznacznym stopniu wpłyną na usunięcie pozorów wychowywania, jeśli całokształt oddziaływań szkolnych pozostanie bez zmian. Jednakże, w moim przekonaniu, profesjonalne prowadzenie zajęć z edukacji etycznej otwiera przed uczniem ogromne możliwości rozwoju kognitywnego i afektywnego, a także stwa-

¹⁵⁶ O występowaniu **poзору w edukacji** intensywnie rozmawiano podczas VII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na sesji VII, której przewodniczyła prof. zw. dr hab. Maria Dudzikowa. Pozór to „falszywy obraz czegoś, łudzące wrażenie czegoś, iluzja, a «na pozór» oznacza «inaczej niż w rzeczywistości, niż można sądzić»” (M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, dz. cyt., s. 412). Wykrywanie pozorów może odbywać się, zdaniem Marii Dudzikowej, na przykład „poprzez wskazywanie paradoksów, absurdów, aporii w jakiejś rzeczywistości w relacji do niemożności realizacji przyjętych założeń, «szczytnej» ideologii, hasel; poprzez wskazywanie różnego rodzaju pułapek, antynomii, zapętleń itp.; poprzez dekonstruowanie mitów i rytualnych gestów, ceremoniałów, demaskowanie iluzorycznej wartości projektów zmian itp.” (tamże, s. 412).

rza warunki do uniknięcia pozoru procesu wychowywania. Dzieje się tak, ponieważ edukacja etyczna to przekazywanie wiedzy o różnych sposobach postrzegania świata, to uczenie się wyrażania własnego zdania, argumentowania, dyskusowania i deliberacji. Zdobycie wiedzy, jej zrozumienie i twórcze zastosowanie nowych wiadomości w trakcie uczenia się przez rozwiązywanie problemów czy dylematów etycznych to jeden z dwóch głównych celów edukacji etycznej. Drugi istotny cel to doświadczanie emocji w trakcie konstruktywnego (z szacunkiem) i wolnego od przymusu komunikowania się, uczenie się empatii i kształtowanie wrażliwości na wartości. Obydwa cele odpowiadają rozumieniu **wychowania** jako „pewnego rodzaju nieustannego procesu organizowania doświadczeń, które konstruują osobowość, tożsamość i biografię wychowanków oraz wspierają ich kompetencje do przystosowania do świata, ale i do oporu wobec niego, a więc do emancypacyjnego podejścia do rzeczywistości i potencjalnych zmian” (Urlińska, Uniewska, Horowski, Klus-Stańska, 2012, s. 420). Zatem są różne cele wychowania: adaptacja i akceptacja, opór (Ewa Bilińska-Suchanek), transgresja (Józef Koziński) i zdolność do kontestacji. Proces ten jest nierozzerwalnie związany z konstruowaniem i podtrzymywaniem relacji międzyludzkich. Według D. Klus-Stańskiej „jest współ-byciem, współ-doświadczeniem wpisanym w obustronne rozpoznawanie własnych intencji i dążeń, uświadomieniem własnych potrzeb, ograniczeń, możliwości (również przez rodziców i nauczycieli). Jest więc tworzeniem swoistej dynamicznej wspólnoty wychowującej” (Urlińska, Uniewska, Horowski, Klus-Stańska, 2012, s. 420).

Metody dyskursywne i interaktywne sprzyjają zdobywaniu oraz doskonaleniu umiejętności poznawczych, a co ważniejsze – rozwijają wrażliwość na drugiego człowieka i stymulują nie tylko kognitywny, lecz również afektywny rozwój uczniów. Drama, metoda konstancka, metoda pięciu palców, techniki deliberatywne oraz inne techniki kreatywnej komunikacji w grupie¹⁵⁷ stanowią praktyczną podstawę realizacji celów edukacji etycznej¹⁵⁸.

Uchronienie młodego człowieka przed nadmiernym indywidualizmem, zapewnienie równowagi pomiędzy rozwojem jednostki a rozwojem społeczeństwa wymaga wsparcia rodziców, ale też profesjonalistów, w tym nauczycieli i wychowawców, a szczególnie nauczycieli etyki i filozofii. Jednym

¹⁵⁷ Zob.: D.A. Michałowska, *Drama w edukacji etycznej*, „Edukacja Etyczna” 2012, nr 3, <<http://www.edukacjaetyczna.pl/>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]; D.A. Michałowska, *Drama – twórczość – edukacja etyczna*, [w:] M. Cyłkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska (red.), *Podmiot. Sztuka – Terapia – Edukacja: między teorią a praktyką*, Wyd. Uniw. Medycznego, Poznań 2011; D.A. Michałowska, *Drama i psychodrama w nauczaniu filozofii i etyki*, [w:] D.A. Michałowska, S. Krzyńska (red.), *Filozofia a edukacja. Etyka a edukacja*, „Zeszyty Filozoficzne”, nr 14–15, Wyd. Nauk. Bogucki, Poznań 2009.

¹⁵⁸ O celach edukacji etycznej zob. więcej: D.A. Michałowska, *Drama w edukacji...*, dz. cyt.

z najważniejszych zadań współczesnej szkoły w zakresie edukacji etycznej jest dostarczenie młodemu pokoleniu **wiedzy** na temat różnych sposobów postrzegania rzeczywistości społecznej, pluralizmu aksjologicznego i kulturowego oraz kształtowanie **kompetencji etycznych i deliberatywnych**, a zwłaszcza stymulowanie refleksyjności. Jest to jeden z najważniejszych sposobów zapewnienia warunków do harmonijnego rozwoju jednostki i społeczeństwa, jakie współczesny system edukacji może zaproponować.

Koncepcja współdzielenia intencjonalności a edukacja etyczna w szkole

Koncepcja **współdzielonej intencjonalności** (wspólna intencjonalność), według Michaela Tomasello, autora *Why we cooperate* (2009), oznacza motywację do współpracy i jej zaangażowane doświadczanie oraz ukierunkowane myślenie na wspólny cel oparte na ewolucyjnych zdobyczach w ramach społeczności kulturowej, w której jednostce dane było urodzić się. Język konkretnej społeczności oraz różne materialne i niematerialne osiągnięcia są podstawą rozwoju zdolności i kompetencji jej członków. Efekt przystosowania jest korzystny zarówno w perspektywie indywidualnej, jak i grupowej. Kulturowo kształtowane umiejętności społeczno-poznawcze wykorzystywane są w pracy zawodowej i innych działaniach, które przynoszą wzajemne korzyści w procesie podążania za wspólnym celem. Koncepcja współdzielonej intencjonalności stanowi podstawę modelu edukacji etycznej nakierowanej na wartości demokratyczne. W długoterminowej perspektywie **wzory zachowań oparte na współpracy** są korzystniejsze niż silny indywidualizm, postawa egocentryczna i konsumpcyjne nastawienie wobec życia. Postawa prospołeczna to efekt świadomej edukacji oraz dzielenia inteligencji kulturowej. Historia dokonań ludzkości wielokrotnie ukazuje pozytywne znaczenie współpracy. **Inteligencja kulturowa** – jako istota człowieczeństwa umożliwia nam rozwój w dynamicznym i kreatywnym tempie. Czynniki składowe tego rozwoju to: umiejętności społeczne i poznawcze; motywacja do współpracy; uczenie się społeczne; świadomość wspólnego celu i celów jednostkowych oraz wzajemnych korzyści. Jest to sposób myślenia o relacjach międzyludzkich według schematu: „wygrany-wygrany”. Wzajemność i wygrana, sukces wszystkich uczestników interakcji są cechami wznoszącymi ludzkość na wyższy poziom rozwoju (tab. 4). Tu leży sedno edukacji etycznej w szkole, a jej celem jest zapewnienie jak największej liczby pozytywnych emocjonalnie doświadczeń w pełnieniu ról społecznych i nauce w ramach wymiany komunikacyjnej opartej na wzajemnym zaufaniu, szacunku i życzliwości, tak aby osiągnąć kolejne poziomy rozwojowe świadomości.

Tabela 4. Poziomy rozwojowe świadomości w psychologii integralnej K. Wilbera

| | Potrzeby | Światopogląd |
|---|---|---|
| 8 | Wspólnota globalna, wizja | Spontaniczny, holistyczny, elastyczny |
| 7 | Niezależność, własna wartość, potrzeby systemowe | Pluralistyczny, ekologiczny, egzystencjalny |
| 6 | Harmonia, wzajemność, prawda zrelatywizowana | Relatywistyczny, egalitarny, sprawiedliwość społeczna |
| 5 | Sukces, samorealizacja, rywalizacja | Indywidualistyczny, merytokratyczny |
| 4 | Stabilność i porządek, czarno-białe prawdy | Autorytet przez prawo, absolutyzm |
| 3 | Siła samostanowienia przez działanie | Impulsywny, autorytet dzięki sile |
| 2 | Zorientowany na wspólnotę (rodzinę), bezpieczeństwo i przetrwanie | Magiczny, spirytystyczny |
| 1 | Potrzeby bilogiczne, przetrwanie | Instynktowny, aktywność sensomotoryczna |

Specyfika rozwoju moralnego człowieka wymaga zatem innych form pracy z uczniami niż nauczanie podające, czyli takich, które aktywizują uczniów podczas każdej lekcji, a nawet każdej interakcji szkolnej, w której nauczyciel ma możliwość bezpośrednio uczestniczyć. Nieustanne i świadome bycie w relacji jest warunkiem sukcesu w rozwoju moralnym ucznia. Poziom prospołeczności jednostki wynika z jakości procesu kulturowego uczenia się oraz jej indywidualnych doświadczeń i predyspozycji wpływających na umiejętność wpasowania się w złożoną strukturę społecznych zależności.

3.6. Kształtowanie właściwych postaw wobec pokus konsumpcji

Etyka eudajmonistyczna, poruszająca kwestie szczęśliwego i w tym sensie dobrego życia, opisuje „**ideał egzystencjalnej autentyczności**, według którego dobrze jest urzeczywistniać i spełniać świadome potrzeby, najbardziej swoje, to jest właśnie autentyczne preferencje”. Czy etyka neoliberalizmu jest etyką eudajmonistyczną? Odpowiedź będzie twierdząca, jeśli uznany zostanie fakt, że konsumpcyjny styl życia umożliwia **zaspokojenie** licznych zachcianek i potrzeb, które jednostka ma, podnosi materialny komfort i zachęca do rozbudzania wyobraźni do różnorodnego zaspokajania swoich zmysłowych czy intelektualnych potrzeb. Jednakże, gdy trzeba przyjrzeć się przyczynie i źródłu tych potrzeb, to należy stwierdzić, że ich spełnienie może, ale nie musi prowadzić do poczucia autentycznie dobrego – szczęśliwego życia. Wówczas odpowiedź będzie negatywna, ponieważ sztucznie wytworzone

potrzeby mają spełniać oczekiwania rynku, mają przynieść zysk korporacjom, przedsiębiorcom i biznesmenom. Ich skutkiem jest wzrastający poziom uzależnienia od propozycji wolnego rynku, powodujący między innymi uczucie pustki, bezsensu i smutku, podczas gdy spełnianie rzeczywistych potrzeb człowieka będzie owocowało poczuciem satysfakcji i zadowolenia, radością i wdzięcznością. Będzie objawiało się w podmiotowym postrzeganiu człowieka, w życzliwym zacieśnianiu się więzi międzyludzkich i tworzeniu coraz większego porozumienia międzywspólnotowego. Współczesnemu człowiekowi oferuje się i zachwala przebogata ofertę przyjemności, ale jednocześnie maskuje się paradoks hedonistyczny, którego zasada polega na oddalającej się wizji szczęścia proporcjonalnie do intensywności jego poszukiwań. Człowiek zatopiony w konsumpcji, w pogoni za zmysłowymi przyjemnościami, dla niego i tylko dla niego stworzonymi przez imponującą wyobraźnię producentów i usługodawców, coraz częściej postrzega, jak niemodna jest dziś miłość do drugiego człowieka. Inny człowiek zaczyna być traktowany również jak towar lub jak środek do zaspokojenia własnych potrzeb.

Dyskurs neoliberalny wskazuje na pożądane tożsamości producenta i konsumenta oraz przedsiębiorczej i odpowiedzialnej jednostki skoncentrowanej na własnych sprawach. Jednocześnie napiętnuje negatywną oceną te, które są sprzeczne lub zagrażające myśli neoliberalnej: tożsamości obywatelskie, altruistyczne, zaangażowane w inne aktywności, które nie są ani nakierowane na produkcję towarów i usług, ani na konsumpcję. Te tożsamości są traktowane jako ułomne czy niedostosowane społecznie.

Trudne do uchwycenia działania wolnego rynku kreuja „potrzebę potrzeb”, a przecież przerażające jest życie bez pragnień i zaspokajania coraz to nowszych zachcianek. Dlatego **w pośpiechu i w szybkości**, bo takie zawrotne tempo narzuca „społeczeństwo łowców” – jak je określa Z. Bauman – „kupujemy” coraz to nowsze „potrzeby” – dobra materialne, które nader często okazują się zbędne w odczuwaniu satysfakcji z harmonijnego życia. Optymizm człowieka polującego na nowości w centrach handlowych i w Internecie jest „daleki od zachłystywania się wolnością [...], uzupełniony o trudne lekcje moralności bez etycznych kodeksów [...], byśmy samotnie, bez nadziei na rozgrzeszenie konfrontowali się z konsekwencjami własnych czynów” (Bauman, 2011). Mowa tu o sumieniu. Kultura w płynnej nowoczesności jest jedną z gałęzi rynku, „mozaiką różnych form i stylów życia, ale również krytykiem „sabotażystą ujawniającym sprzeczności i hipokryzję konsumpcyjnego społeczeństwa” (Goźliński, 2011, s. 11-12). Zgadzam się z twierdzeniem Z. Baumana, że krytyczna refleksja nad kulturą i tolerancja jej różnorodności nie jest wystarczającym warunkiem realizacji projektu **etyki bez moralności**. Konieczne jest sumienie i podjęcie działań według tego, co ono nam wskazuje jako słuszne. Wrażliwość sumienia jest zasobem, dzięki któremu odkrywamy

w sobie samym i drugim człowiekiem ważny aspekt człowieczeństwa, a mianowicie życia we wspólnocie życzliwych sobie ludzi, uważnych i świadomych innych, ich światów i sposobów doświadczania kultury. Chodzi tu o realne zaangażowanie w sprawy drugiego człowieka i podejmowanie działań według projektu etyki bez moralności. Te mają przede wszystkim rozpoczynać się od indywidualnych zmagania z własnymi poglądami, stereotypami, interpretacjami rzeczywistości. To praca z wyobraźnią, poruszając wyobraźnię i zmieniając perspektywy myślenia człowieka, ma on szansę zmiany siebie samego, jak i innych.

Rynek konsumpcyjny ma ambicje, żeby dotrzeć wszędzie, chce przy tym być obecny o każdej porze. Pedagogiczni rywale komercji – oświata, rodzice, socjalizacja poprzez Kościół czy grupy społeczne nie mają za dużych szans na zajęcie czasu młodzieży, w tak dużym stopniu jak to czyni wolny rynek. Rodzice to w najlepszym razie atakowani ze wszystkich stron „strażnicy”, którzy widzą, jak z każdym rokiem kontrola, jaką sprawują nad dziećmi, jest coraz bardziej podważana, osłabiana, osaczana i w końcu całkiem rozluźniania przez konsumentów rynku (Barber, 2008, s. 352–354).

„Im młodsza konsumentencka grupa docelowa, tym skuteczniejszy okazuje się zamach na czas”, tym większy wpływ reklam i oddziaływań marketerów. Barber cytuje następujące wyniki badań: „prawie 60 procent z 5400 dzieci w wieku 6–11 lat powiedziało, że reklamy oglądają tak samo jak programy” („Mediamark Research Inc.” 2005, za: Barber, 2008, s. 356–367)¹⁵⁹. Niezmiernie trudno walczyć z etosem infantyilizacji.

Konsumpcyjnemu kapitalizmowi trudno się oprzeć i trudno go zmienić, ponieważ stwarza iluzję osobistej wolności, przez co nieformalny przymus staje się niewidzialny, a korzystanie z wolności publicznej jest utrudnione (Barber, 2008, s. 87).

Barber, powołując się na teorię potrzeb Harry’ego Frankfurta, mówi o **dwóch rodzajach pragnień typowych dla konsumenta** naszych czasów: pierwszego rzędu (pragnę, chcę, mam zachciankę) i drugiego rzędu (świadomość tego, co chcę mieć). Ten pierwszy rodzaj pragnień jest silnie wzmacniany przez rynek, gdyż daje największą szansę zysku poprzez zakup różnych produktów i usług, chwilowych zachcianek, tak naprawdę często niepotrzebnych, a w swych konsekwencjach szkodliwych. Konsument przekonuje się o tych negatywnych efektach wyboru dopiero po jakimś czasie. Uległ perswazji uprawianej przez marketerów, nakierowanej na pragnienia pierwszego rzędu. Infantyлизм wyraża się właśnie w tych wyborach, w których jednostka oraz tylko jej pragnienia i zachcianki są najważniejsze.

Co może zrobić nauczyciel, wychowawca, rodzic, by pomóc młodemu człowiekowi poradzić sobie z problemem nadmiernej konsumpcji? Wiedza

¹⁵⁹ Nat Ives, *No Skipping, Children Still Watch TV Ads*, 21.11.2005, <www.MediaWorks.com> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

z zakresu kognitywistyki i neurobiologii pozwala spojrzeć z innej perspektywy na zjawisko nadmiernego konsumpcjonizmu i uzależnienia od zakupów młodego pokolenia. Mądry rodzic czy pedagog w poszukiwaniu rozwiązań tego problemu będzie brał pod uwagę uwarunkowania biologiczne i zasoby genetyczne, które w sobie nosimy. Można zaplanować kilka behawioralnych, ale również poznawczych strategii oddziaływania, aby nie dopuścić do zbyt-niego pobudzenia układu nagrody wskutek nadmiaru bodźców i przestymulowania układu dopaminowego, którego konsekwencją może być proces samopobudzania i domagania się ciągłego zaspokojenia pragnienia – otrzymania nagrody. Cennych praktycznych wskazówek do skonstruowania strategii pomocy lub wsparcia, w przypadku odczuwania niepokoju i lęku wynikającego ze spadku liczby receptorów dopaminowych jako konsekwencji procesu jego wcześniejszego przestymulowania, dostarcza również psychologia wychowawcza (behawioralna i poznawcza, humanistyczna).

Jak osiągnąć satysfakcję ze zdobycia nagrody, kiedy jest niedobór wystarczająco silnych bodźców i osłabiona wrażliwość na codzienne bodźce? Jak nie dopuścić do kryzysowej sytuacji, w której brak nadmiaru bodźców lub nawet wyobrażenie tego braku powoduje stany lękowe i depresyjne?¹⁶⁰ Zapewne trudno jest znaleźć satysfakcjonujące wszystkich rozwiązanie, ale należy podjąć racjonalne próby poradzenia sobie z ubocznymi efektami rozwoju cywilizacji w XXI wieku. W szkole, między innymi na lekcjach etyki, trzeba o nich mówić i dyskutować, uruchamiać racjonalne, krytyczne i refleksyjne myślenie uczniów, stymulować ich wrażliwość na wartości i cnoty. Program nauczania etyki musi zawierać aktualne problemy.

Edukacja demokratyczna

Wolność i bezpieczeństwo w swej naturalnej i „nierozzerwalnej ambivalencji” są „niewyczerpalnym źródłem twórczej energii i obsesji odmianny” (Bauman, 2011, s. 38). W zależności od tego, jakie stworzymy młodemu człowiekowi środowisko nakierowujące na daną wartość (wolność lub bezpieczeństwo) i jakie potrzeby będziemy w nim wzbudzać, uzyskamy efekt na drodze kompromisu i negocjacji pomiędzy tymi dążeniami/wartościami w postaci nieustannie definiującej się jednostki mniej lub bardziej oryginalnej, samodzielnej, autonomicznej i niezależnej oraz mniej lub bardziej od-

¹⁶⁰ Zob. więcej: dwa referaty wygłoszone na VI Międzynarodowej Konferencji „Psychiatria Medforum 2012”, autor J. Vetulani, *Neurobiologia leczenia alkoholizmu* oraz *Czy seks jako nagroda naturalna może uzależniać?*, [w:] M. Matuszcyk (red.), *Nowe i naprawdę nowe zaburzenia psychiczne. Pamiętnik konferencyjny: VI Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Szkoleniowa*, Instytut Farmakologii PAN i MWS im. J. Dietla, Medforum Sp. z o.o., Kraków 2012.

osobnionej czy też uczestniczącej we wspólnocie i współpracującej z innymi. Jak tworzyć warunki do rozwoju kognitywnych i afektywnych kompetencji w dokonywaniu wyborów, negocjowaniu celów i sposobów realizacji potrzeb zarówno materialnych, jak i niematerialnych – najpierw w relacji z drugim człowiekiem, a potem z samym sobą? Wydaje się, że **demokratyczna edukacja etyczna**, a zwłaszcza jej ukierunkowanie na dialog, deliberację i uczenie się konstruktywnego wydawania racjonalnych sądów oraz krytyki, jest, jak dotychczas, jedną z szans na uchronienie się przed pokusami konsumpcji i materialnego nastawienia do życia. Zwiększenie zainteresowania drugim człowiekiem, a także **dbanie o relacje międzyludzkie, o więzi ze społecznością bliższą i dalszą** wydaje dobrym kierunkiem. Takie wskazówki dają między innymi R. Putnam (2008) i S.M. Lipset (2008) na podstawie wyników licznych badań przeprowadzanych przez różnych badaczy. O tym pisze również P. Whybrow (2006).

Kształtowanie świadomości uczniów w sferze wyborów konsumpcyjnych jest jednym z ważnych zadań edukacji etycznej. Rothbard tłumaczy kwestię bojkotu jako „próbę przekonania innych ludzi do tego, aby nie mieli nic wspólnego z konkretną osobą lub firmą, nie kupując jej produktów lub nie wiążąc się z nią towarzysko. Od strony moralnej **bojkot** może być wykorzystywany do celów absurdalnych, karygodnych, chwalebnych lub całkiem haniebnych. [...] Z libertariańskiego punktu widzenia najważniejszą cechą bojkotu jest jego dobrowolność, to akt wynikający z dokonanej perswazji i dlatego też w pełni legalny i dozwolony [...] jest to **legalny sposób korzystania z wolności wypowiedzi i prawa własności**” (Rothbard, 2010, s. 231–232). Poparcie bojkotu lub jego brak zależy od wyznawanych przez daną osobę wartości moralnych i jej stosunku do określonego celu lub działalności.

Według Baumana „zasada praw człowieka działa jak katalizator wyzwalający proces konstruowania i reprodukcji różnicy oraz budowania wokół niej wspólnoty” (Bauman, 2011, s. 108). Być może jest to dobra wskazówka, od czego zacząć, jeśli chcemy zbudować **demokratyczną wspólnotę** w aspekcie **lokalnym**, jak i **globalnym**. Szukając „różnicy, która czyni różnicę”, tworzymy wspólnoty przeciw innym wspólnotom, lecz szukając cech, które łączą, doprowadzamy do dialogu oraz negocjacji. Na tej linii porozumienia budujemy **wspólnotę etyczną**, która jest zdołna, dzięki uniwersalistycznej podstawie, połączyć nawet znacznie różniące się ludzkie światy w jeden, utrzymać trwałą zgodę co do „współistnienia różnorodności” (Bauman, 2011, s. 110), ponieważ opiera się na **istocie człowieczeństwa**.

Słusznie zauważa Z. Bauman, „nie każda różnica ma tę samą wartość, a niektóre style życia i formy wspólnotowości są etycznie większej godne pochwały od innych” (Bauman, 2011, s. 110). Dlatego niezbędne w tym momencie jest zapewnienie „równego prawa do przedstawiania argumentów i do

wodzenia swoich racji” przez każdą ze stron. Być może istnieje inny – łatwiejszy i prostszy sposób na osiągnięcie konsensusu, ale wysłuchanie wszystkich racji z szacunkiem i uważnością, a następnie arbitralne i demokratyczne podjęcie decyzji jest jedną z nielicznych znanych strategii konstruktywnego **budowania zaufania i wspólnoty**. „Rozsądne przekonywanie ludzi oznacza dzisiaj pomaganie im w osiągnięciu ich własnej autonomii”, która z kolei jest podstawą do „zdolności samokonstytuowania się społeczeństwa, w którym żyjemy” (Bauman, 2011, s. 111). W tym kierunku powinna zmierzać polityka oświatowa oraz systematyczne oddziaływania etyczno-wychowawcze na poziomie jednostkowym i grupowym. Postulat „prawa do zdobycia uznania”, czyli prawa do dialogu i dyskusji oraz aktywnego udziału w osiąganiu zgodności wspólnotowej ma sens, ponieważ stwarza szansę obrony kultury, „z jednej strony przed Kulturkampfem – kulturowymi wyprawami krzyżowymi i opresyjną homogenizacją – a z drugiej przed wyniosłą i w swej bezduszności okrutną obojętnością niezaangażowania” (Bauman, 2011, s. 112).

Barber podejmuje próbę znalezienia rozwiązania **wyłączenia społeczeństwa z konsumpcyjnego kapitalizmu**. Podkreśla na początku, że pewne mechanizmy i zasoby jednostka ma w sobie. „[...] sami konsumenci posiadają ukryte sekrety, które mogą ich uwolnić od konsumpcjonizmu” (Barber, 2008, s. 398), na przykład zastosowanie buddyjskiej zasady: „jeśli warunkiem szczęścia jest zmniejszenie dystansu między naszymi pragnieniami, a możliwością ich realizacji, mądrzej jest ograniczyć pragnienia, zamiast zwiększać zakres możliwości” (Barber, 2008, s. 394). Natomiast w aspekcie życia społecznego istotne jest „przywrócenie zdrowego pluralizmu, gdzie ludzkich wartości jest wiele, a konsumpcja stanowi tylko jedno z ludzkich zachowań”. Chodzi tutaj również o utrzymanie równowagi społecznej pomiędzy tym, co prywatne a tym, co publiczne, „przyznając naszym publicznym obywatelskim jaźniom, odnowioną suwerenność nad prywatnymi konsumenckimi jaźniami i los obywateli przedkładając nad los rynków” (Barber, 2008, s. 398). Barber wymienia i opisuje trzy kulturowe odpowiedzi na konsumpcjonizm: **kreolizację kultury, karnawalizację kultury i prowokację kulturową oraz dwie strategie: korporacyjne obywatelstwo i obywatelski konsumpcjonizm** (Barber, 2008, s. 399–439).

Celem tych różnych zabiegów jest zróżnicowanie kultury i pluralizm, a następnie stworzenie kapitalizmu, który będzie gwarantował zaspokajanie rzeczywistych potrzeb społeczeństw całego świata, a nie tych wyimaginowanych. Jednoczesne wysiłki powinny zmierzać również ku budowie ustroju demokratycznego zapewniającego równe prawa wszystkim z poszanowaniem obszarów prywatnych, również w kwestii rynku. Współgra to z koncepcją działań oporowych i odporowych wobec neoliberalnej rzeczywistości (Rutkowiak, 2010) oraz koncepcją edukacji deliberatywnej i etycznej.

Obszar edukacji i kultury powinien być promowany jako ważny element „społeczeństwa wiedzy i mądrości”, którego celem jest rozwój i tworzenie, a nie tylko i nie przede wszystkim konsumpcja, tak jak ma to miejsce w „społeczeństwie zarządzanym wiedzą”. Systematyczne i odpowiedniej wielkości subsydiaryzowanie kultury, sztuki i nauki jest wspieraniem dobra publicznego, a używając języka ekonomicznego – jest inwestycją w „kapitał ludzki”.

Przywrócenie godziwego poziomu życia, w pełni człowieczeństwa, jest możliwe, jeśli każdy człowiek będzie posiadał **wiedzę na temat swoich rzeczywistych pragnień konsumenckich**, będzie kupował to, co rzeczywiście potrzebuje i jednocześnie będzie potrafił funkcjonować w innych sferach życia poza konsumpcją. Zakupy oraz korzystanie z usług mogą stanowić jedynie część aktywności człowieka i to tę część, która nie jest wcale najważniejsza. Współczesny człowiek świata globalnego to nie tylko konsument albo nawet nie przede wszystkim. To człowiek, który potrafi świadomie zaspokajać swoje różne potrzeby niezwiązane z konsumpcją. Muszą one być realizowane poza rzeczywistością konsumpcyjną, aby dawały faktyczną i pełną satysfakcję. Są to: potrzeby intymności, potrzeby społecznego i obywatelskiego funkcjonowania, potrzeby kulturalne (obcowania ze sztuką i własnej działalności artystycznej), wreszcie potrzeby kontaktu z nieskażoną przez cywilizację naturą oraz potrzeby duchowe. Do szczególnej grupy potrzeb należą te, które związane są z edukacją oraz rozwojem jednostki w aspekcie intelektualnym, emocjonalnym i fizycznym.

Dlaczego odrzucenie myślenia filozoficznego, w tym etycznego, jest równoznaczne z odwrotem od europejskiego humanizmu? Dyskurs filozoficzny to poruszanie wyobraźni poprzez tworzenie pojęć i wyznaczanie sposobu ich rozumienia, czym zajmuje się metafizyka. Jeśli zabraknie filozoficznego sposobu myślenia i filozoficznych podstaw rozumienia każdego wycinka rzeczywistości, to można się spodziewać, i to z dużym prawdopodobieństwem, że w kształtowaniu nawyków myślowych, w których przyjmuje się tylko i wyłącznie uznanie funkcji technologicznej za prymarną oraz dostosowywanie badań do zapotrzebowania ludzkości (militarnych, zdrowotnych, urbanistycznych i innych), to pozbawi to młode pokolenia wolności ducha, o którym pisał Georg Hegel, a które wyraża się w wolnym myśleniu spekulatywnym: racją filozofii jest racja z wolności, a nie z powszechnego użytku (Hegel). Skoro tak ważną wartością jest wolność, jeśli pojmujemy ją nie tylko jako wolność do samostanowienia i wolność do posiadania własnych dóbr, ale również jako wolność pozamaterialną, to dbałość o edukację filozoficzną i edukację etyczną jest wyzwaniem dla tych wszystkich, których celem jest podtrzymanie **kultury humanizmu europejskiego**. Jest szansą na pobudzanie i rozwijanie nieograniczonego myślenia spekulatywnego i nieko-

niecznie, i nie za każdym razem bezwzględnie użytecznego. Wprowadzanie się w stan zadziwienia jest umiejętnością, którą automatycznie mamy już w wieku przedszkolnym, ale która powinna być rozwijana oraz poszerzona o umiejętność wysuwania racjonalnych argumentów i logicznych wniosków. Do zdobycia takiego efektu rozwoju konieczna jest pomoc i wsparcie profesjonalnie przygotowanych osób, do których powinni również należeć nauczyciele, wychowawcy, a szczególnie prowadzący zajęcia filozoficzne i etyczne.

Obywatelski konsumpcjonizm, o którym pisze Barber, polega na wprowadzaniu nowych sposobów realizacji interesów na wolnym rynku tak, aby „robiąc dobry interes”, jednocześnie działać w sprawie obywateli i dla dobra publicznego. Z drugiej strony, zbiorowy nacisk konsumentów, świadomych swej roli jako obywateli, ma być wytyczną tego, co i w jaki sposób ma być sprzedawane. Barber za krytykami kultury (m.in. za Christopherem Laschem i Michaelem Sandelem) podkreśla, że „nie można mylić obywateli z konsumentami [...] bez wątplenia do tego dochodziło (Barber, 2008, s. 451).

Rynek jest w końcu narzędziem interesów prywatnych, z konieczności spychających na dalszy plan interesy publiczne. [...] Zwycięstwa kapitalistycznego neoliberalizmu pozbawiły w ostatnich latach rynek demokratycznego nadzoru i regulacyjnego wsparcia (Barber, 2008, s. 459).

„Obywatelski konsumeryzm osiągnął wiele, zarówno dla nastawionych obywatelsko konsumentów, jak i upartych obywateli”, dzięki obywatelskiemu bojkotowi lub popieraniu tych firm, których działalność miała służyć interesowi publicznemu (Barber, 2008, s. 460). „Korporacje zdają sobie sprawę, że podejście obywatelskie się opłaca, a modyfikowanie produktów i praktyk w celu przyciągnięcia konsumentów”, obywateli nastawionych na dobro publiczne „to nie tylko rozważne działanie obywatelskie, ale i niezły interes” (Barber, 2008, s. 464). **Obywatelski konsumeryzm i odpowiedzialność korporacji** dobrze rokują dla podejmowania działań w ramach rynku, w imieniu kulturalnych i obywatelskich celów, jakim rynek przeważnie szkodzi. Te dwie strategie mają swoje ograniczone granice wpływu i nie zaradzą całemu wpływowi konsumpcjonizmu. Jest to też „kwestia skutecznego rządzenia i wzrostu potrzeby umocnienia demokracji przez suwerennych obywateli” (Barber, 2008, s. 479). Lee Drutman i Charlie Cray, rzecznicy odpowiedzialnej przedsiębiorczości i przywrócenia suwerenności narodu, podają siedem propozycji dotyczących: okiełznania korupcji, ukrócenia politycznych wpływów biznesu, przeciwstawienia się monopolom i uporania się z przestępczością gospodarczą (Barber, 2008, s. 479–480).

Środki przekazu i programy studiów kulturowych, a także sama sztuka, chociaż są potencjalnie potężnymi wrogami monopolistycznych praktyk rynku, zostały w znacznej mierze podporządkowane siłom rynkowym, przez co prawdziwa auto-

nomia jest trudna do osiągnięcia. Sferą o największym potencjale oporu z zewnątrz wobec etosu infantylnizmu i jego konsumpcyjnej kultury może okazać się **religia** (Barber, 2008, s. 480).

Barber postuluje, aby działania rynku ukierunkowane były na uporanie się z biedą na świecie. Tak zwany **inkluzyjny kapitalizm** jest szansą na walkę z nędzą, traktując ubogich jako „szansę na wzrost”, w czym zasadnicze znaczenie ma ich współpraca i udział (Barber, 2008, s. 487).

Warunkiem wzięcia pod kontrolę anarchii i nielegalnej władzy globalnych rynków jest wyłącznie legalność i potęga globalnej demokracji (Barber, 2008, s. 498).

Niezbędne są oddziaływania globalne: demokracja, sprawiedliwość i realizacja praw, a także **globalna obywatelska wspólnota**.

Pojawia się pytanie: Jak budować globalną demokrację? Instytucje pozarządowe: Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Światowa Organizacja Handlu i agendy Narodów Zjednoczonych, „choć potencjalnie mogą zostać wykorzystane” w budowaniu globalnej demokracji, to „są przede wszystkim wytworem suwerennych państw narodowych, a nie autentycznie ponadnarodowymi gremiami albo elitami, których interesy mało mają wspólnego z obywatelnością i demokracją [...]. W dzisiejszym świecie brakuje ponadpaństwowego ogółu obywateli, którzy mogliby się przeciwstawić tendencjom globalnego rynku. Brakuje autentycznie ponadnarodowych instytucji obywatelskich” (Barber, 2008, s. 505).

Globalne społeczeństwo obywatelskie definiowane jest jako „wyrzekające się przemocy, usankcjonowane prawnie, dzielące się władzą porozumienie wielu różnych i wzajemnie powiązanych form życia społeczno-gospodarczego, odrębnych od rządowych instytucji” (Slaughter, 2004, s. 18, za: Barber, 2008, s. 504). Istnieje również idea obywatelskiego powołania (*civic calling*) o globalnym zasięgu. Filozof Virginia Held nazywa to **globalną etyką troski**¹⁶¹. „«Etyka troski rodzi zainteresowanie i wzajemne reagowanie na potrzeby zarówno w płaszczyźnie osobistej, jak i szerszej, społecznej» i ma związek z feministycznymi koncepcjami łagodzącymi patriarchalną, Hobbesowską wizję świata społecznego, która dominuje w myśleniu o globalnym rynku” (Held, 2006, s. 28, za: Barber, 2008, s. 519). Anthony Appiah mówi o „partykularnym kosmopolityzmie” - więzi z ludzką wspólnotą zakorzenioną w „partykularyzmach rodziny i społeczności lokalnej” (Appiah, 2006, s. xviii, za: Barber, 2008, s. 506–507). Bliskie temu pojęciu jest „obywatelstwo globalne”. Jest to tożsamość, która zaczyna się w najbliższym sąsiedztwie, ale rozkręca się, by objąć wciąż poszerzające się kręgi obywatelskiej różnorodności i różnic kulturowych, przerzucając ostatecznie mosty między państwa-

¹⁶¹ V. Held, *The Ethic of Care: Personal, Political and Global*, Oxford Univ. Press, Oxford 2006, s. 28.

mi narodowymi. Dla obywatelstwa globalnego najważniejsza jest **tożsamość obywatelska**, ponieważ to ona wspiera i chroni inne rodzaje tożsamości, podczas gdy „gęstsze tożsamości wypierają je i zniechęcają do różnorodności” (Barber, 2008, s. 507). Według Barbera, w walce z konsumpcyjnym kapitalizmem, infantyлизacją kultury współczesnej muszą zostać podjęte **globalne, jak i lokalne działania na rzecz globalnego obywatelstwa**. Potrzebne są zatem **współpraca i etyka troski**, dbałość o relacje i związki zamiast skupiania się na prawach czy indywidualnych preferencjach jednostki (Barber, 2008, s. 507–514).

3.7. Ubóstwo etyczne neoliberalizmu

Świat korporacjonizmu stwarza coś groźniejszego niż ubóstwo – zatruwa współczesną myśl społeczną i unicestwia jej zdolność rozumienia świata, a tym bardziej jego zmieniania (Amin, 2007, s. 52).

Bieda i bezrobocie w skali globalnej¹⁶² to nie jedyne problemy, jakie stworzył neoliberalizm. Równie ważnym jego skutkiem jest kryzys etyczny, rozbijający i przemieniający konstrukcję systemu wartości w wymiarze jednostkowym i społecznym. Żyjemy w epoce **hiperkapitalizmu**, czyli **etycznego ubóstwa** „systemu ekonomicznego, w którym kapitał stanowi jedyny lub prawie jedyny sens istnienia, jako środek, cel (wynik) oraz miara (wskaźnik) bogactwa, dochodu narodowego brutto, indeksu Dow Jonesa oraz innych wskaźników giełdowych” (Maciaszek, 2008).

¹⁶² „System światowego wolnego rynku działa destrukcyjnie i zmierza do anarchii” (J. Gray, *Falls Down: The Delusion of Global Capitalism*, Granta, London 1998, cyt. za: Z. Maciaszek, *Globalizacja a neoliberalizm*, „Zarządzanie Zmianami” 2008, nr 6; por.: < http://www.wsz-pou.edu.pl/biuletyn/?p&strona=biul_maciasz19&nr=19 > [data weryfikacji URL: 23.02.2013]. Przypomnijmy, że negatywne konsekwencje globalizacji, zauważalne w sferze ekonomicznej i gospodarczej, to wyższy koszt siły roboczej przez ponadnarodowe korporacje, „nierówne zyski płynące z handlu międzynarodowego oraz globalnego przepływu kapitałów i siły roboczej, szkody ekologiczne, koncentracja kapitału, produkcji i handlu w rękach najsilniejszych oraz niekorzystne dla słabszych strategię multinarodowych korporacji oraz polityka międzynarodowych instytucji finansowych, takich jak Międzynarodowy Fundusz Walutowy” (tamże). Zwolenników i przeciwników globalizacji zwykło się nazywać „ludźmi z Davos” oraz „ludźmi z Seattle i Porto Alegre”. Davos to miejscowość, gdzie każdego roku odbywa się Światowe Forum Ekonomiczne, w trakcie którego dochodzi do spotkania elity ekonomicznej z krajów wysoko rozwiniętych, bezkrytycznych zwolenników globalizacji. Seattle i Porto Alegre było miejscem gwałtownych wystąpień antyglobalistów. Zob. więcej: „Wprost” z 4.02.2001; także: Ch. Handy, *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1999, s. 21; N. Klein, *No Logo*, przeł. H. Pustuła, Wyd. Świat Literacki, Izabelin 2004; H. de Soto, *Tajemnica kapitału*, Fijorr Publishing, Chicago–Warszawa 2002, s. 23, 239–241; J. Galtung, *Świat w kryzysie ekonomicznym*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2000.

Zasady i prawa ekonomii obecne są w sferze nauki, kultury, edukacji i opieki zdrowotnej. Według Sorosa jest to **fundamentalizm rynkowy**, który wytwarza konkurencję i wpływa na system wartości społecznych. Jeśli prawa rządzące wolnym rynkiem są obecne w wielu aspektach życia, to wpływają na kształtowanie się **nowego systemu etycznego**. Neoliberalna koncepcja wolnego rynku budowana jest na podstawie założeń liberalnych o prawie do samoposiadania i własności dóbr. Czy wobec tego **etyka neoliberalna** jest etyką wolności i sprawiedliwości? Jeśli kształtowanie się demokracji ma być oparte na zasadach wolności i sprawiedliwości, a „istnieje sprzeczność między logiką rynku i logiką demokracji” (Potulicka, 2010g, s. 99–100), to **etyka neoliberalnego rynku kapitalistycznego jest antywolnościowa i niesprawiedliwa**. Decyzje dotyczące całych narodów nie są podejmowane przez ich przedstawicieli, wybranych w demokratyczny sposób, lecz przez korporacje. Gospodarka wolnorynkowa i korporacje są zaprzeczeniem prawdziwej demokracji uczestniczącej. Zasady wolnego rynku zawładnęły sferą polityki oświatowej. Są wykorzystywane w zarządzaniu szkołami, w określaniu zadań edukacji i efektów procesu kształcenia. Wolny rynek edukacyjny jest zagrożeniem dla demokracji.

Rynek jest amoralny, nie zna kryteriów dobra i zła, kieruje się zasadą zysku (Potulicka, 2010g, s. 99).

Wartością jest **pomnażanie dóbr materialnych**. Ceni się **pieniądz**, a nie drugiego człowieka. Ważny jest stan posiadania, a nie relacje z najbliższymi (społecznością od lokalnej przez narodową po globalną). **Przedsiębiorczość** skierowana na **własny zysk** jest uważana za cnotę, a bezinteresowne działania na rzecz innych i altruizm niezrozumiałe. Coraz częściej współczesnego człowieka charakteryzuje **zazdrość, chciwość i zawiść**. W procesie podążania za **egoistycznymi celami** nie ma miejsca dla innych ludzi, którzy postrzegani są w kategoriach konkurencji i zagrożenia dobrobytu jednostki. Ignoruje się obywatelskie postulaty życia w demokratycznej wspólnocie, ponieważ są one bezwartościowe w kontekście potrzeby konsumpcji i prawa do zapewnienia sobie komfortowego życia. Ignorowanie zasad społeczeństwa obywatelskiego jest wymierzone przeciwko demokracji. Zasady wolnego rynku nie są stosowane **w demokracji liberalnej i etycznej**, ponieważ jest ona „ukonstytuowana na równości polityczne jako wartości podstawowe. [...] Demokracja może rozkwiitać w społeczeństwie, w którym obywatele są wykształceni i poinformowani, zdolni do uczestniczenia w publicznym podejmowaniu decyzji i debatach politycznych na równych prawach” (Carr, 1991, s. 377–378, za: Potulicka, 2010g, s. 100–101). **Fundamentalizm rynkowy jest zagrożeniem dla edukacji demokratycznej** i dla samej demokracji. Przede wszystkim poprzez edukację można wyposażyć ludzi w kompetencje, dzięki którym będą podej-

mować racjonalne decyzje i wybory. Budowanie kapitału kulturowego jest możliwe w wyniku zapewnienia całemu społeczeństwu demokratycznej edukacji. W tym neoliberalizm, panoszący się w polityce oświatowej i wszystkich sfera życia publicznego, nie pomaga, a raczej przeszkadza.

Konserwatywne podejście do edukacji koncentruje się na takich tradycyjnych wartościach, jak religia, rodzina, ojczyzna, a w przypadku liberalnego podejścia przyjmuje się te wartości, które mają za podstawę racjonalną ocenę jako uniwersalnie odpowiednie, a ustanawiane są w procesie demokratycznego negocjowania. Wprowadzenie neoliberalnego dyskursu do edukacji, opartego na zasadach ekonomii i wolnego rynku, uniemożliwia przyjęcie demokratycznego stanowiska wobec ustanawiania wspólnego systemu wartości, ponieważ, jak twierdzi Elliot, a za nim J.M. Halstead, **siły rynkowe** „uniemożliwiają znalezienie pragmatycznego rozwiązania problemu wartości w pluralistycznym społeczeństwie”. Dzieje się tak dlatego, ponieważ „rynek dostarcza kontekst do negocjowania wartości pomiędzy sprzedającym a konsumentem” (Elliott, 1994, s. 415ff, za: Halstead, 1996b, s. 7). Owa wąska podstawa do negocjacji pomiędzy rolami producenta i kupującego ogranicza możliwości i nie obejmuje wielu innych podejść, które nie mieszczą się w schemacie myślenia ekonomicznego. Przyjęcie perspektywy producenta – klienta, perspektywy wolnościowych praw indywidualnych ogranicza poszukiwanie rozwiązań konfliktu wartości w pluralistycznym świecie. Sprowadzanie wartości: wolności, racjonalności, równości i odpowiedzialności przede wszystkim do wymiaru wolnorynkowego i logiki neoliberalnej stanowi **zagrożenie dla humanistycznej strony człowieczeństwa i społeczeństwa demokratycznego**. Neoliberalne propozycje rozwiązywania większości problemów natury etycznej zgodnie z regułami wolnego rynku, sprowadzone do racjonalności ekonomicznej, przynoszą niekorzystne efekty dla większości ludzi na świecie: biedę i wykluczenie społeczne, a w obszarze edukacji funkcjonalny analfabetyzm, tępotę intelektualną i emocjonalną. Nie ma miejsca na takie wartości, jak: miłość, braterstwo, współodpowiedzialność i dobro. G. Dench uważa, że „wartości braterstwa są nieuchronnie wrogie woluntaryzmowi i indywidualnej wolności. Nie zawierają one żadnej sensownej koncepcji powszechnej natury ludzkiej czy uniwersalnego człowieczeństwa” (Dench, 1975, za: Bauman, 2011, s. 96). System wartości w neoliberalizmie stwarza **ubóstwo etyczne** widoczne w sferze społecznej i kulturowej życia publicznego. Dodatkowo sytuację tę pogarsza brak konkretnych wytycznych i ustaleń w polityce oświatowej¹⁶³ dotyczących nauczania etyki w polskich

¹⁶³ Por. informacja MEN w sprawie warunków oraz sposobu organizowania nauki etyki w szkołach publicznych z 22 czerwca 2012, <http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3019%3Ainformacja-men-w-sprawie-warunkow-i-sposobu-organizowania-nauki-etyki> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

szkołach. Trzeba zdecydowanie powiedzieć, że przedmiot ten jest niesłusznie traktowany jako dodatkowy, fakultatywny – „na życzenie rodziców”. Można zasugerować się tym, że wiedza z etyki jest dodatkowa i dla nielicznych chętnych, a większość jej nie potrzebuje. Tymczasem: tak, jak wiedza oraz umiejętności językowe i matematyczne, rozumienie i kreatywność są cechami człowieka wykształconego, autonomicznej jednostki, tak wiedza o etyce, o różnych światopoglądach powinna być zasobem każdego obywatela społeczeństwa demokratycznego. Wydaje się, że ubóstwo etyczne nadal będzie się pogłębiało, jeśli polityka oświatowa nie będzie ukierunkowana między innymi na edukację etyczną bezwzględnie każdego obywatela. Ograniczona liczba lekcji etyki w wielu polskich szkołach lub zupełny ich brak przyczynia się do pogłębiania tego rodzaju ubóstwa.

Rzeczywiste, autentyczne opinie publiczne powinny powstawać **na drodze dyskursu i przedstawiania racjonalnych argumentów**. Tymczasem w szkole nie ma na to miejsca i czasu. Zamiast tego wpływ mass mediów, działających nazbyt często w interesie ludzi nastawionych na zysk, kształtuje opinię publiczną i nie dzieje się to na drodze wymiany racjonalnych argumentów, lecz sztuczek marketingowych, a czasem technik perswazji, manipulacji czy propagandy. **Wychowanie obywatelskie**, które powinno być kształtowane i rozwijane od początku nauki szkolnej, w kulturze neoliberalnej w coraz większym stopniu jest wchłaniane w jej wymiar ekonomiczny. Nie kształtuje się w opozycji do sfery politycznej, ponieważ ona również przeistacza się coraz bardziej w sferę oświatowej polityki gospodarczej lub co najwyżej w politykę zapewniającą wystarczający poziom bezpieczeństwa przedsiębiorcom i konsumentom, czyli właścicielom sprywatyzowanych szkół oraz ich klientom, to znaczy uczniom i rodzicom. Szkoła, jako część sfery publicznej, nie pełni również drugiej funkcji, o której pisał J. Habermas, polegającej na pośredniczeniu pomiędzy publiczną sferą polityczną a prywatną. **W neoliberalizmie** dominuje **sfera ekonomiczna**, nadaje ton polityce oraz rozprzestrzenia swoje „macki” na edukację, sztukę, mass media, a co ciekawsze – zasypuje, dosłownie i symbolicznie, sferę prywatną nadmiarem towarów oraz gadżetów, które pochłaniają niewyobrażalnie dużo czasu. Szkoła, jako jeden z ważniejszych obszarów życia publicznego, jest przesycona wpływem mass mediów. Uczniowie i nauczyciele postrzegają się nawzajem przez pryzmat posiadanych rzeczy i oceniają czyjąś wartość pod kątem nie tego, jaki kto jest, ale co ma lub z jakich usług mógł skorzystać. Coraz częściej dzieci stosują strategie marketingowe, manipulują potrzebami innych i w ten sposób, poprzez przekupywanie słodyczami, gadżetami lub afiszowanie się modnymi rzeczami, zyskują sobie „przyjaciół” lub „ułatwiają sobie życie”, wysługując się mniej pewnymi sobie oraz mniej zamożnymi kolegami i koleżankami. Coraz częstszym problemem, zwłaszcza w szkołach, do których uczęszcza

zamożniejsza część uczniów, jest brak czasu na **kształtowanie właściwych interakcji między uczniami**. Współcześnie, inaczej niż w poprzednich pokoleniach, nie spędzają oni przerw na wspólnych zabawach i rozmowach, lecz zatapiają się w świat przynoszonych do szkoły gadżetów: PSP, telefonów komórkowych, tabletów i iPadów. Oderwanie się od „wciągających”, a czasem nawet uzależniających „gadżeciarskich” aktywności powoduje, że również na lekcji nauczyciele muszą konkurować o uwagę uczniów, by motywować ich do zainteresowania treściami kształcenia oraz do podejmowania społecznych interakcji. Nie ma nawet możliwości wzniecania konfliktów interpersonalnych jako naturalnego procesu rozwoju społecznego, ponieważ dzieci i młodzież coraz rzadziej nawiązują w naturalny sposób interakcje między sobą. Zamiast tego pojawiają się **problemy innej natury, związane z wartościami materialnymi i pieniądzem: zawiść, zazdrość, zachłanność, niekonstruktywne konkurencja i rywalizacja**. Podobnie jak idealny model sfery publicznej, tak też idealny model komunikacji jest trudny do osiągnięcia w świecie wartości rynkowych. Szkolna edukacja w tym wymiarze przestaje spełniać swoją ważną funkcję.

Materializm, nadmierny indywidualizm oraz nastawienie na osobisty sukces, który zgodnie z wolnorynkowymi zasadami wymaga rywalizowania i nieustawicznego pokonywania konkurencji, powodują zanik więzi międzyludzkich, solidarności i struktury społecznego wsparcia. Obecna w szkołach **agresja, egocentryzm, zwiększony poziom neurotyzmu oraz lęku**, zarówno u uczniów, jak i nauczycieli, wymagają spójnych działań profilaktyczno-terapeutycznych. Ich charakter powinien, z jednej strony, opierać się na wiedzy neurobiologicznej o funkcjonowaniu człowieka, która będzie punktem wyjścia do opracowania fizjologicznych i behawioralnych strategii uczenia się zdrowego psychofizycznego funkcjonowania. Z drugiej strony, charakter działań powinien odwoływać się do kulturowych oraz społecznych potrzeb tworzenia trwałych i spójnych wspólnot ludzkich. Podkreśla się w nich godność i szacunek należny każdej istocie ludzkiej, ceni się solidarność, wrażliwość na innego człowieka, a także wspiera rozwój empatycznego rozumienia. Istotnym elementem jest budowanie wzajemnego zaufania w małych lokalnych, w tym szkolnych, społecznościach, które z kolei mają stanowić podstawę kultury zaufania, innymi słowy społeczeństwa zaufania.

Trzecia fala nowoczesnej migracji, przemieszczania się ludności w skali światowej, która obecnie nabiera coraz większych rozmiarów, wywołuje pytania o „związek między tożsamością a obywatelstwem, jednostką a miejscem jej pobytu, sąsiedztwem fizycznym a kulturową przynależnością” (Bauman, 2011, s. 54–55). Przynosi wyzwanie w postaci zmierzenia się z istniejącym i nabierającym mocy problemem wielokulturowości i codziennej, jak określa Z. Bauman, „sztuki współżycia z różnicą”. Twierdzi on, z czym niestety należy

się zgodzić, że „nowa interpretacja pojęcia podstawowych praw człowieka”, między innymi do zachowania własnej odmienności, „ugruntowuje w najlepszym razie wzajemną tolerancję, stanowczo jednak nie wystarcza do ugruntowania wzajemnej solidarności” (Bauman, 2011, s. 55). Tam, gdzie występuje tolerancja, tam też pojawia się dystans, a wraz z nim kształtuje się postawa neutralnej obojętności i w najlepszym wypadku bardzo niskiego poziomu zaangażowania w budowanie wzajemnych relacji. Jest to **etyka minimalizmu i obojętności**: jak najmniej zasad i jak największy dystans – pseudotolerancja.

Krytykowany jest pogląd na temat „traktowania wszystkich aspektów **nierówności jako różnic kulturowych**”. Nie można bowiem przyjąć, że wszystkie różnice między kulturami należy tolerować i zdystansować się do nich (Rorty, Bauman). Również brak zaangażowania elit biznesu globalnego w poprawę poziomu życia ludzi tych kultur, które cechuje skrajne ubóstwo, nie może być tłumaczony „etycznym nakazem tolerancji” oraz taką interpretacją praw człowieka, która tłumaczy ubóstwo i nierówności międzykulturowe jako objaw i następstwo zróżnicowania ludzkich wyborów (Bauman, 2011, s. 61). Bauman krytykuje wykształcone i bogate elity świata za ich **obojętność**, brak odwagi w podjęciu działań na rzecz ludzi pokrzywdzonych i za „rosnące zamiłowanie do własnej wygody”, a także wskazuje na „eksterytorialne moce ekonomiczne”, które „w łonie społeczeństw coraz mocniej i coraz bardziej jednostronnie angażują swoich członków w roli konsumentów dóbr [...], a nie producentów odpowiedzialnych z ich obfitość i jakość” (Bauman, 2011, s. 66–67). W silnie zindywidualizowanym społeczeństwie to na jednostce spoczywa trudne zadanie poszukiwania sposobów na rozwiązywanie problemów natury społecznej. Bauman słusznie akcentuje, iż „przemilcza się to, że nierówność społeczna jest sama najpotężniejszą ze swych przyczyn i że przedstawianie mnożonych przez nierówność społeczną podziałów jako nieuniknionego wytworu wolności wyboru, a nie jako najkłopotliwszej dla wolności wyboru przeszkody, stanowi jeden z głównych czynników jej utrwalania” (Bauman, 2011, s. 65). Jest stwarzaniem pozoru rozwoju całego społeczeństwa. „Dziki, nienadzorowane politycznie” **globalne procesy** są przez Baumana postrzegane negatywnie, ponieważ ich konsekwencją jest potęgowanie się nierówności „wewnątrz i międzyspołecznych”. Tłumaczone są one w „jawnie arogancki i pogardliwy sposób” wynikami „zróżnicowanych wyborów sposobu życia będących niezbywalnym prawem każdej wspólnoty” (Bauman, 2011, s. 64). Bauman pisze, że ten „nowy **kulturalizm**, podobnie jak dawniej rasizm, dąży do zagłuszenia skrupułów moralnych i do pogodzenia się z faktem ludzkiej nierówności poprzez uznanie jej za fakt przekraczający możliwości ludzkiej interwencji (w przypadku rasizmu) albo za kondycję, w którą ingerować nie należy, a to gwoli poszanowania dla czcigodnych wartości kultury” (Bauman, 2011, s. 64).

Krótki zarys historii **ery państwowego i narodowego budownictwa** kultury dokonany przez Z. Baumana w *Kulturze w płynnej nowoczesności* ukazuje kilka istotnych elementów dla zrozumienia sensu wpływów edukacyjnych na kształtowanie jednostki, jej tożsamości i systemu wartości. Tworzenie nowoczesnego państwa wymagało jednolitego dla obywateli programu, „starannie i szczegółowo zaprojektowanego i wpajanego w procesie zorganizowanej, masowej edukacji”, systematycznej, codziennie angażującej i dyscyplinującej. Celem tej edukacji, wymagającej „zawiadawców, nadzorców i nauczycieli”, było „uporządkowanie społeczeństwa [...] – państwa – narodu” i przeobrażenie człowieka w obywatela. Dziś, pisze Z. Bauman, „dla odmiany wchodzimy w **epokę niezaangażowania**”, w której „panoptyczny model dominacji”, nadzoru i kontroli podwładnych „ustępuje miejsca samonadzorowi i samokontroli obiektów dominacji – równie skutecznej metodzie uzyskiwania należącego («funkcjonalnego systemowo») zachowania, jak porzucane dziś lub marginalizowane sposoby dominacji – ale też i znacznie mniej od tamtych kosztownej” (Bauman, 2011, s. 74). Jest to „dominacja przez niezaangażowanie” oraz „regulacja przez pokusę”. Jest to „**multikulturalizm**” jako „sposób na dostosowanie miejsca, roli i zadań klas wykształconych do nowych realiów”. W minionej erze państwowego i narodowego budownictwa elity rządzące były mocno zaangażowane. W nadchodzącej erze dominuje, według Baumana, tendencja do stosowania przez władze strategii „odangażowania i dystansu, a normy regulujące i ujednolicające wzory zachowania zastąpiono różnorodnością wyborów i nadmiarem opcji” (Bauman, 2011, s. 75). Polityka „multikulturalizmu” nie tworzy urzędów czy instancji, do których jednostki i całe grupy „mogłyby się odwołać dla nadania swemu wyborowi autorytetu i mocy wiążącej”. Daje natomiast „**prawo do odmienności**” oraz „**do obojętności na ludzką odmiennosc**”, co jest sprytnie nazywane tolerancją, która rodzi raczej obojętność niż chęć nawiązania dialogu i stworzenia nowej wspólnoty, co w sytuacji nieporozumień może zakończyć się wzajemną agresją. Zygmunt Bauman pisze: „tak zwana «globalizacja» planety jest jak dotąd procesem czysto negatywnym¹⁶⁴. «Globalizują» się na potęgę i w zawrotnym tempie finanse i kapitały inwestycyjne, obrót towarowy, obieg informacji, szmugiel narkotyków, mafie, terroryzm [...]. Nie zaczęła się natomiast na dobre globalizacja pozytywna, czyli globalizacja kontroli społecznej, prawodawstwa, sądownictwa, a przede wszystkim zasad etycznych, które wszystkiemu temu powinny nadać cel

¹⁶⁴ Efekty globalizacji to m.in.: rosnące bezrobocie, rozwarstwienie społeczne, powiększające się poczucie braku bezpieczeństwa. Zob. więcej: Raport Banku Światowego poświęcony ubóstwu, <<http://data.worldbank.org/topic/poverty>> [data weryfikacji URL: 23.02.2013]. F. Farrell (red.), *Kryzys demokracji – odpowiedź organizacji walczących z ubóstwem*, „Magazyn Europejskiej Sieci Przeciwdziałania Ubóstwu (EAPN)” 2012, nr 136, I, <http://www.eapn.org.pl/publication/files/Magazyn%20Antipoverty%20nr_136.pdf> [data weryfikacji URL: 23.02.2013].

i kierunek” (Bauman, 2011, s. 52–66). Eugenia Potulicka kończy tym cytatem rozważania na temat negatywnych skutków neoliberalizmu. Wypada więc rozpocząć z tego punktu proces poszukiwania dróg ratunku, przede wszystkim myśląc o tych osobach i zawodowych profesjonalistach, którzy powinni zadbać o etyczną kondycję jednostek, społeczności, narodów i wreszcie całej ludzkości.

3.8. Krytyczna samoświadomość i świadomość świata, w którym żyjemy

Krytyczna analiza panujących wartości neoliberalnych zmusza do zaproponowania nowego rozwiązania, które nie będzie przynosiło tak niekorzystnych konsekwencji dla jednostki i społeczeństwa.

Stworzenie **globalnego modelu wspólnych wartości** zapewne jest bardzo trudne. Uzyskanie zgodności w rozumieniu i interpretacji wybranych wartości jest procesem trudnym, ale nie niemożliwym. Podobnie określenie strategii promocji tego modelu musi odbywać się na podstawie demokratycznego dialogu z uwzględnieniem niezaprzeczalnych różnic etnicznych, religijnych, kulturowych czy narodowościowych. Całkowicie popieram pogląd J.M. Halsteada, iż w pluralistycznym społeczeństwie „bez wspólnych wartości niemożliwe jest znalezienie bazy dla ustanowienia wspólnych instytucji w społeczeństwie” (Halstead, 1996b, s. 7) zarówno w perspektywie danego narodu, jak i ludzkości świata. **Minimum wspólnych wartości oraz wspólnych standardów** zachowania jest niezbędne do stworzenia **podstaw społecznej moralności w kontekście lokalnym i globalnym**. Wybudowanie tych podstaw jest niełatwym zadaniem, a utrzymanie ich wymaga dostępu do informacji, a także przejrzystości działań instytucji publicznych, jak również podjęcia wielu odpowiedzialnych i systematycznych działań opierających się na umiejętności wrażliwego i uważnego wysłuchania innych i ich punktów widzenia oraz umiejętności demokratycznego dialogu¹⁶⁵, a następnie równego dostępu wszystkich zainteresowanych

¹⁶⁵ „Wzajemne oswojenie, uwrażliwienie i pokojowe współistnienie jest możliwe przez aktywne uczestnictwo w trzech rodzajach dialogu: informacyjnym [...], negocjacyjnym [...] oraz dialogu wewnętrznym, traktowanym jako imperatyw, warunek pokoju i rozwoju (refleksyjność, samoświadomość)”, a także „aktywna wymiana myśli, tolerancja jako świadomy wysiłek podmiotu wyjścia naprzeciw problemom odmienności, zaangażowanie w procesie wzajemnego ubogacania, otwartość [...] Dla efektywności tak rozumianego dialogu jest znajomość kultury własnej i kultury odbiorcy komunikatu, co pozwala antycypować różnice i podobieństwa” (J. Nikitorowicz, *Tolerancja w procesie kreowania dialogu edukacyjnego w wielokulturowym świecie*, [w:] I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Wyd. „Trio”, Warszawa 2010, s. 173). W tej jakże ważnej kwestii uczenia się dialogu **edukacja etyczna w szkole, lekcje etyki i filozofii** mają ogromną oraz niezastąpioną wartość, ponieważ umożliwiają podjęcie partnerskiej współpracy nie tylko z podobnymi do nas osobami, ale

w procesie podejmowania decyzji i jasnego określenia konsekwencji ich wyboru. Jednakże minimalny zestaw wspólnych wartości pozostaje bardzo wąski (White, 1987, s. 16), z pewnością niewystarczający do wspierania wspólnego systemu edukacji tak obszernego, jak współcześnie.

Na przykład, w polityce oświatowej Wielkiej Brytanii istotnym punktem zwrotnym w dbaniu o wartości na gruncie zinstytucjonalizowanej edukacji było ustanowienie rady na rzecz **promowania wartości w edukacji** – Zgromadzenia (Wartościowej) Aksjologicznej Edukacji lub Zgromadzenia Edukacji Wartości (**Values Education Council**) w 1995 roku. Głównym celem tego zgromadzenia było umożliwienie spotkania organizacjom, które podzielają wspólne zainteresowanie (wartościową) **edukacją aksjologiczną**, rozwojem promocji wartości w kontekście edukacji jako długoterminowego procesu. Dzięki niemu jednostki uzyskują pomoc w samorozwoju jako odpowiedzialne osoby cechujące się również **uwagaścią i troskliwością** w stosunku do innych ludzi oraz będą potrafiły uczestniczyć w życiu pluralistycznego społeczeństwa (Taylor, 1995, s. 24, za: Halstead, 1996, s. 8). Mowa tu o rodzaju wartości indywidualnych i społecznych, moralnych oraz demokratycznych, które są najsilniej akcentowane. Nie znaczy to, że inne wartości mają być wykluczone, wręcz przeciwnie – takie wartości, jak na przykład intelektualne, estetyczne, ekologiczne lub odnoszące się do różnorodności kulturowej, identyfikacji kulturowej i świadomości narodowej są również istotne w całości oddziaływań edukacyjnych szkoły.

Wiele przesłanek świadczy za tym, że sensu **społeczeństwa obywatelskiego** należy upatrywać głównie w **harmonijnym rozwoju życia indywidualnego, rodzinnego i społecznego**, gdzie dążenie do nagród i materialnego komfortu życia nie jest celem samym w sobie, lecz celem pośrednim. Dzięki niemu możliwe jest łatwiejsze zapewnienie i utrzymywanie harmonijnej równowagi między celami indywidualnymi a wspólnotowymi, między rozwojem w wymiarze **indywidualnym, jak i wspólnotowym**, wreszcie między **materialnymi i pozamaterialnymi** aspektami ludzkiego funkcjonowania. Życie jednostki zawsze jest postrzegane w kontekście jej związków międzyludzkich, tych bliskich i dalszych. I odwrotnie: związki międzyludzkie, wspólnoty i społeczeństwa istnieją i są określane przez pryzmat indywidualnych zasobów jej członków. To dzięki jednostkowemu zaangażowaniu oraz indywidualnym predyspozycjom i zdolnościom, ale również dzięki współpracy międzyludzkiej powstaje kultura ludzka i jej wytwory. Wydaje się dość oczywiste, że istota człowieczeństwa nie może być inaczej postrzegana jak przez

także, a może właśnie przede wszystkim, z odmiennymi od nas i nie chodzi tu o tolerancję na granicy obojętności, czyli unikającego problemów egzystowania obok tego „innego”. Chodzi tu o sztukę tworzenia nowych jakości, zarówno materialnych, jak i niematerialnych, które mają swoje źródło w odmienności i różnorodności, a zmierzają ku wspólnotowości.

prymat relacji ja-my, my-ja. Jedną z centralnych wartości jest **wzajemne zaufanie**. Jego budowanie i umacnianie musi zaczynać się od małych wspólnot i od najwcześniejszych lat życia. Wzajemne zaufanie jako wartość, ale też jako kompetencja społeczna musi być świadomie oraz profesjonalnie kształtowana i wzmacniana. Jest to bezsprzeczny warunek tworzenia społeczeństwa demokratycznego o wysokich standardach etycznych.

Współcześnie relacja nauczyciel-uczeń, starając się znieść dystans dzielący jego uczestników, nie może oderwać się i abstrahować od tego, iż jest i pozostanie w umysłach uczniów relacją nadrzędności-podrzędności, relacją władzy. **Dbałość o standardy etyczne, integrity, sprawiedliwość, słowność** to cechy nauczycieli pożądane i niezmiennie wysoko oceniane przez uczniów. Wydaje się, że spostrzeżenie to, trywialne, choć nie banalne, umyka często w praktyce edukacyjnej. Niekonsekwencja w aplikowaniu tych form zachowań nauczyciela w relacjach z uczniami rodzi nie tylko nieporozumienia komunikacyjne, wycofanie się z relacji przez uczniów, ale w skrajnych przypadkach prowadzi do patologii i porażek wychowawczych.

Empatia jest wyuczona na drodze społecznego uczenia się i przekazywana z pokolenia na pokolenie. Dzięki niej jednostka przestaje koncentrować się tylko na sobie i uczy się wykraczać poza własny świat oraz własne korzyści. **Empatyczne rozumienie** jest podstawą tworzenia wspólnoty kilku osób aż po **wspólnotę** obejmującą wielu ludzi, wspólnotę kulturową lub narodowościową.

Wraz z ciekawością i sprytem, wynikającymi z inteligencji - nasza zdolność do odzwierciedlenia uczuć innych i do przyswajania sobie efektów ich doświadczeń stanowi podstawę dziedzictwa kulturowego. Kultura to coś więcej niż książki i skrywające piękno przeszłości muzea: to zestaw dynamicznych, edukacyjnych wzorców o określonym znaczeniu, który zapewnia społeczną spójność poczucia wartości (Whybrow, 2006, s. 228).

Zdolność empatycznego rozumienia jest, według P. Whybrowa, najlepszym sposobem do „okiełznania dwóch podniet kierujących pożądaniem - własnej korzyści i ciekawości - co spowoduje, że wolny rynek będzie działał dla dobra wszystkich jego uczestników” (Whybrow, 2006, s. 234). Podstawową oraz ważną rolę odgrywa **rodzina** i edukacja, jaka dokonuje się dzięki funkcjonowaniu w bliskich relacjach opartych na nieformalnych zasadach i etyce przejawianej przez dorosłych. Młody człowiek naturalnie naśladuje i odzwierciedla¹⁶⁶ to wszystko, co obserwuje w zachowaniach osób dla niego znaczących. Wpływ najbliższego środowiska, w którym młody człowiek

¹⁶⁶ Proces odzwierciedlania - według badań nad czynnościami mózgu, które prowadził Marco Iacoboni - jest to proces polegający na mimowolnych zsynchronizowaniu własnych zachowań, a także uczuć, co w drodze pośredniej przekłada się na proces naśladowania znaczących osób w ich sposobie myślenia i przejawianych wartości.

zdobywa codzienne doświadczenia, jest znaczący dla nabycia i zrozumienia wartości oraz standardów postępowania obowiązujących w danej kulturze. Rodzina jako podstawowa komórka życia społecznego niezaprzeczalnie jest najważniejszym czynnikiem wpływającym na proces powstawania tożsamości dziecka. Obowiązek szkolny i wiele godzin spędzanych na nauce poza domem powodują, że również **szkoła** jest środowiskiem, z którego uczeń może czerpać wzorce. Spójność, lub jej brak, pomiędzy treścią wpływów rodzinnych i szkolnych może oddziaływać na siłę przekonania co do słuszności i znaczenia danej wartości oraz na szybkość i intensywność procesu interioryzacji. **Moralny konformizm** szybciej i z większą mocą przeistacza się w **moralną autonomię**, gdy istnieje zgodność co do najważniejszych treści wpływów rodzinnych i szkolnych. Wówczas można oczekiwać, że rozwój jednostki będzie przebiegał płynnie, co w rezultacie ułatwi szybkie osiągnięcie dojrzałości do pełnienia dorosłych ról życiowych w rodzinie i w szerszej społeczności. Z punktu widzenia filozofii ekonomicznej w tym procesie – jak uważał A. Smith – ważne jest zdobycie umiejętności zachowywania **równowagi** pomiędzy dążeniem do **własnej korzyści i zaspokajaniem ciekawości** a funkcjonowaniem zgodnie z doświadczanymi w najbliższych **wspólnotach standardami etycznymi**. Jeden z nich, ważny dla sukcesu nie tylko indywidualnego, ale również wspólnego, to działanie **na rzecz dobra innych**. Wydatkowanie energii dla wspólnego dobra jest nagradzane w postaci indywidualnego poczucia szacunku dla samego siebie oraz doświadczania zaufania i życzliwości ze strony innych, a czasem nawiązywania przyjaznych relacji, co w rezultacie daje subiektywne poczucie zadowolenia i satysfakcji. Przestrzeganie etycznych drogowskazów chroni jednostkę przed wewnętrznym konfliktem pomiędzy tym, co powinno się a tym, co się czyni. W rezultacie człowiek doświadcza poczucia społecznej porażki, a jeśli ten konflikt jest zbyt duży, to towarzyszy mu odczucie niechęci, wstydu wobec innych bądź strachu przed karą lub wykluczeniem społecznym.

P. Whybrow słusznie twierdzi, iż „**empatyczne rozumienie** – społeczne odczucia bezstronnego obserwatora – zapewnia wspólną **ochronę przed chciwością i zazdrością**, które są nieuchronnymi następstwami niepohamowanego dążenia do własnej korzyści. **Empatia**, jako mechanizm obronny społeczeństwa obywatelskiego, jest najważniejsza dla zachowania zdrowej równowagi gospodarki wolnorynkowej. [...] Za sprawą komercyjnego sukcesu zaczynamy niszczyć społeczności, które podtrzymywały nasze społeczeństwo obywatelskie” (Whybrow, 2006, s. 236).

Przywiązanie do innych służy przeżyciu w okresie niemowlęcym, a empatyczne rozumienie ułatwia adaptację w późniejszym życiu. Uczucie szczęścia jest związane z bliskością i zależy od wzmacniającej obecności partnerów i przyjaciół (Whybrow, 2006, s. 238).

Według P. Whybrowa, „empatyczne cechy, takie jak uczciwość, zaufanie i odpowiedzialność” mają szansę istnienia w środowisku małych, **lokalnych społeczności**, a poza nim giną, ponieważ „w porywającym pędzie globalnych sukcesów komercyjnych staliśmy się ślepi na podtrzymywanie przedsiębiorczości małych społeczności – zarówno miejskich, jak i wiejskich – i na zachowanie miejscowych rynków, mających wpływ na finansowy i psychiczny rozwój okolicznych mieszkańców” (Whybrow, 2006, s. 241). W amerykańskiej gospodarce „rynk kapitałowe, ze względu na swoją naturę, wspierają działania dla własnej korzyści, a ich sukcesy prowadzą do scentralizowanej kontroli i zmniejszonego zainteresowania dobrobytem wszystkich obywateli” (Whybrow, 2006, s. 241). Podobna sytuacja ma miejsce również w Europie i w naszym kraju. Małe firmy systematycznie upadają, a dyrekcja centrów handlowych kontroluje i reguluje rynek, między innymi poprzez zawrotnie wysokie ceny wynajmu lokali usługowych. Udaremnia zatem rozwój indywidualnych przedsiębiorców, a tylko wielkie koncerny o znaczeniu międzynarodowym mogą czuć się bezpieczne. Pewnym rozwiązaniem tego problemu, jakie sugeruje P. Whybrow, jest **wspieranie rodzin i społeczności** w funkcjonowaniu tych małych wspólnot poprzez lokalne inwestycje (Whybrow, 2006, s. 243). Píše on, że „określenie «wartości rodzinne» stało się w Ameryce moralną pochodnią” (Whybrow, 2006, s. 241). Jednakże przywołuje słowa A. Smitha, który niejednokrotnie stwierdzał, że rodzina jest odpowiedzialna tylko częściowo za rozwój zachowań moralnych, ponieważ szereg czynników kulturowych pełni również znaczącą rolę. Jednym z tych ważnych czynników jest **środowisko kulturowe szkoły i program kształcenia**, zarówno ten jawny, ujęty w dokumentach oświatowych, jak i ten ukryty, wyrażający się zachowaniami i postawami, o których oficjalnie się nie mówi, ale które zdominowały rzeczywistość szkolną. **Edukacja etyczna** spełnia w nim szczególną rolę. Pytanie tylko, czy jest to edukacja etyczna zgodna z wartościami lansowanymi przez wolny rynek i wielkie korporacje, czy z wartościami społeczeństwa obywatelskiego, w którym wspólnota ludzka i dobro wszystkich jej członków są w równowadze z dobrem indywidualnym.

Wartości zawarte w **programie nauczania**, takie jak: pokój, międzynarodowe porozumienie, prawa człowieka, równość płci i antyrasizm, praca i wartości ekonomiczne, zdrowie, dają szansę na rozwój tych, które pożądane są w społeczeństwie demokratycznym, czyli tolerancji, współpracy i solidarności międzyludzkiej, a w aspekcie globalnym międzynarodowej. Mocny akcent na **edukację demokratyczną** przejawia się zarówno w zdobywaniu wiedzy o społeczeństwie, jak i w zapewnieniu uczniom codziennych sposobności do demokratycznego uczestniczenia w życiu szkoły jako aktywnego przygotowania do dojrzałego funkcjonowania w społeczeństwie. Jednakże sam proces postępowania według demokratycznych reguł i nawiązywania relacji opar-

tych na systemie demokratycznych wartości jest celem samym w sobie na danym etapie edukacyjnym. Jednocześnie spełnia on przystosowawczą rolę do dorosłego życia, ale nie przede wszystkim, ponieważ okres dzieciństwa i dorosłości odbywa się już w kontekście społecznym i narodowym, jest więc celem samym w sobie. Zatem nie jest tylko przygotowaniem do życia, lecz autentycznym życiem. W zależności od jakości doświadczeń pierwszych okresów życia można przewidywać jakość funkcjonowania człowieka dorosłego w kontekście **lokalnym** oraz **globalnym**.

Edukacja aksjologiczna w Polsce, jak i w większości krajów Europy jest ściśle związana z religią. Jest to całkowicie zrozumiałe. Wiara w historii ludzkości zawsze spełniała ważną funkcję, np.: nadania sensu życiu ludzkiemu, zapewnienia bezpieczeństwa i wsparcia w znoju codziennego życia, a także utrzymywania ładu społecznego i kontroli nad ludźmi. Z tego powodu niemałym zaskoczeniem jest „odreligijnienie” – **sekularyzacja wartości w edukacji**, która nie tak rzadko spotyka się z krytyką. Często jest to reakcja obronna, wynika z lęku przed utratą wiernych danego wyznania. Jeśli bowiem pewne wartości można uznać za świeckie, niezwiązane z przyjętą religią i jeśli tych wartości będzie dość dużo lub okaże się, że nie ilość, lecz jakość ma znaczenie, co oznacza, że **najważniejsze wartości w hierarchii** nie są już proreligijne, ale **proświeckie**, wówczas prawdopodobne jest powszechne zdewaluowanie religii jako ważnej sfery życia człowieka i religii jako instytucji społecznej. Nie jest to w żaden sposób w interesie jakiegokolwiek formacji religijnej świata. Jest to problem, który wymaga szczególnej uważności. Nie można też w tym momencie przewidzieć z większą dokładnością dobrych lub złych konsekwencji takiego rozwoju cywilizacji, ponieważ tylko czas może pokazać ewolucyjne efekty przeobrażeń mentalności współczesnych ludzi. Jednakże nie jest to też powód, by rezygnować z poszukiwania dróg porozumienia między ludźmi w skali lokalnej, narodowościowej oraz globalnej, opierając się w głównej mierze **na świeckim kontekście relacji międzyludzkich**. Taką możliwość stwarza powszechna zinstytucjonalizowana edukacja, prowadzona na wysokim poziomie, do której każdy młody człowiek powinien mieć równy dostęp.

J.M. Halstead podaje dwa podstawowe **zadania edukacji etycznej**:

1. Identyfikacja odpowiednich wartości, za którą odpowiedzialni są pedagodzy i reprezentanci społeczeństwa oraz inne osoby odpowiadające za program i kształt edukacji danego kraju.

2. Transmisja tych wspólnie zaaprobowanych wartości od starszego pokolenia do młodszeo.

Ten proces **wychowania do wartości**¹⁶⁷ może przejawiać się w różnych obszarach ustanowionych przez instytucje oświatowe. Zdaniem J.M. Halsteda są

¹⁶⁷ O wychowaniu do wartości pisał między innymi W. Brezinka, dz. cyt., por. rozdz. II.

to: „podstawy programowe poszczególnych przedmiotów i odnoszące się do międzyprzedmiotowych tematów, sport, współpraca ze społecznością lokalną, działania dobroczynne i charytatywne, aktywność wychodząca poza obowiązującą podstawę programową, relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami, struktura i zarządzanie szkołą, dyscyplina w szkole, «pasterski» system (the pastoral system) – inaczej opiekuńczy/wspierający, proces nauczania i uczenia się, ukryty program szkoły i jej etos” (Halstead, 1996b, s. 9). Powód, dla którego autor wymienia tak wiele aspektów i elementów edukacji szkolnej, jest zrozumiały, jeśli uznamy, iż wartości są odzwierciedlane praktycznie w każdej formie aktywności człowieka. Jednakże ani pierwsze, ani drugie zadanie, jak zauważa J.M. Halstead (1996b, s. 9–10), nie jest łatwe. Co więcej, niezmiernie trudno osiągnąć zgodność co do listy i hierarchii odpowiednich wartości w pluralistycznym, zróżnicowanym religijnie i kulturowo społeczeństwie. Nawet jeśli osiągnięto się konsensus podstawowych wartości, które edukacja szkolna mogłaby promować, to jest wiele czynników, które utrudniają proces tej transformacji mądrości starszego pokolenia w kierunku młodszego. Zbyt długa byłaby to lista, lecz – ograniczając się do obszaru edukacji – istotnym czynnikiem jest tu jakość kształcenia nauczycieli¹⁶⁸. Mowa tu o trudnościach związanych z wyłonieniem szczególnie uzdolnionych i predysponowanych osobowościowo osób już na etapie naboru na studia nauczycielskie, jak i zaproponowania im profesjonalnie prowadzonej edukacji nauczycielskiej. **Klaryfikacja wartości** (*values clarification*) **wymaga od nauczycieli odpowiedniego przygotowania**¹⁶⁹,

¹⁶⁸ Edukacja etyczna, której celem byłoby między innymi rekonstruowanie więzi łączących i spajających „kapitał ludzki”, wymaga rozwiązań instytucjonalnych, dotyczących zarówno sposobu naboru kandydatów do zawodu nauczyciela, ich drogi kształcenia i kwalifikacyjnego, jak i zmian w organizacji, metodach oraz formie kształcenia w zakresie przedmiotów szkolnych (zwłaszcza: etyki, filozofii, wiedzy o społeczeństwie, wychowania do życia w rodzinie i lekcji wychowawczych). Inaczej opisywana przez Piotra Sztompkę wizja odnowy więzi międzyludzkich i moralnych, bez tych, jak i innych rozwiązań instytucjonalnych, jest utopią. Janusz Mariański komentuje to tak: „Spontaniczne, oddolne procesy kształtowania się więzi moralnej muszą być wspomagane odpowiednimi rozwiązaniami instytucjonalnymi. Całościowy proces umacniania się więzi moralnej, jak i ogólnych procesów stawiania się ładu instytucjonalnego. [...] Ukształtowanie więzi moralnych na pewnym poziomie jest nieodzowne dla rozwijającego się nowego ładu instytucjonalnego i społeczeństwa naprawdę demokratycznego” (por.: P. Sztompka, *Kulturowe Imponderabilia szybkich zmian społecznych, zaufanie, lojalność, solidarność*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia...*, dz. cyt., s. 265–281, 288).

¹⁶⁹ W. Brezinka pisze, że **dobro jednostki i dobro ogółu**, bądź interes jednostki i interes ogółu, to dwa najważniejsze kryteria oceny działań wychowawcy. Pierwsze z nich odnosi się do takich form działania wychowawcy, by „wspierać *dobro wychowanków*, a przynajmniej dbać o to by nie było ono zagrożone”, drugie ma być wspierane wraz z dobrem jednostki „lub przynajmniej [by] nie było ono zagrożone” (W. Brezinka, dz. cyt., s. 108–109). Warto wymienić następujące istotne dla edukacji, a zwłaszcza zdobywanych kwalifikacji nauczycielskich, dokumenty: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ, Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych (tamże, s. 107).

jak uczyć dzieci rozpoznawać własne uczucia i związane z nimi wartości. Raths (1966), Simon, Howe, Kirshenbaum (1972) zaobserwowali, że dzieci bardziej mają na uwadze wartości i kierowanie się nimi w dokonywaniu wyborów, jeśli były zachęcane do pomyślenia o nich i podjęcia edukacyjnej aktywności z nimi związanej, na przykład samodzielne określenie preferowanych wartości niż pasywne, automatyczne naśladowanie dorosłych, którzy bez wyjaśnień narzucają swoje wartości młodszemu pokoleniu (Halstead, 1996b, s. 10). Zatem, w edukacji etycznej bez stworzenia przestrzeni na myślenie, krytycyzm i refleksję oraz wolność wyboru i decydowania nie będzie warunków do doświadczenia istoty demokracji i kształtowania autentycznie wolnych obywateli. **Klaryfikacja wartości** to tylko jeden z czynników ściśle związanych z edukacją, który w Polsce, ale też w innych krajach jest słabą stroną współczesnego systemu oświaty. Inne czynniki pozaedukacyjne, które we współczesnych czasach mają istotny wpływ na jakość i kształt edukacji, to: dominująca w danym kraju polityka i ściśle związana z nią ideologia, uwarunkowania i doświadczenia historyczne, poziom zamożności ludzi, preferowany styl życia czy stan zdrowia.

Legitymacja wartości zawiera siedem kryteriów. Wartości muszą być wybrane:

- 1) na podstawie wolnego wyboru,
- 2) spośród alternatywnych,
- 3) po rozważeniu konsekwencji ich wyboru.

Natomiast jednostka musi je:

- 4) cenić,
- 5) publicznie afirmować, wyrazić,
- 6) działać zgodnie z przyjętymi wartościami,
- 7) wielokrotnie powtarzać te aktywności (Raths, 1966; Simon, Howe, Kirshenbaum, 1972, za: Halstead, 1996b, s. 10).

J.M. Halstead wymienia inne podejścia do edukacji etycznej, obok teorii klaryfikacji wartości, która była krytykowana za symulowany, zafalszowany relatywizm (*a spurious relativism*) i za brak rozpoznania, że można popełniać błędy w sprawie wartości. Alternatywne podejścia zawierające klucz do nauczania dzieci, jak odkrywać i rozwijać swoje wartości, to: podejście nazwane „**moralnym wnioskowaniem/dylematami moralnymi/moralną przyczyną**” (*moral reasoning approach*) oraz „sprawiedliwością wspólnotową” (*just community approach*). Twórcą tych koncepcji był L. Kohlberg (1981-1984). W pierwszym podejściu przedstawia się dzieciom dylemat moralny i zachęca do dyskusji w taki sposób, aby pomóc im odkryć nieadekwatności w ich obecnym myśleniu moralnym, a następnie umożliwić przejście na wyższy poziom rozumowania moralnego (Blatt, Kohlberg, 1975, za: Halstead, 1996b, s. 10). Drugie podejście – „sprawiedliwości wspólnotowej” – ma służyć rozwojowi odpowiedzialnego moralnego zachowania poprzez poszukiwanie

i współdzielenie norm grupowych oraz sensu istnienia wspólnoty. Celem jest tu wprowadzenie uczniów do uczestniczenia w **demokratycznej wspólnocie** oraz stworzenia większej sposobności **dla procesu samoregulacji i samoświadomości** (Kohlberg, Higgins, 1987, za: Halstead, 1996, s. 10). Te dwa podejścia były również przedmiotem ostrej krytyki z powodu obniżania znaczenia społecznych i kulturowych wpływów na ludzkie wartości oraz niewystarczającego oszacowania, doceniania potrzeby uczenia się podstawowych wartości przed rozpatrywaniem moralnych kontrowersji, a także z powodu braku dostatecznej liczby aspektów etyki feministycznej oraz takich wartości, jak odpowiedzialność i miłość (Gilligan, 1992; Nodding, 1984, za: Halstead, 1996b, s. 10).

Obecne myślenie o edukacji etycznej jest podejściem bardziej eklektycznym. Na przykład w Stanach Zjednoczonych stosuje się kombinację **przewodnictwa moralnego i teorii klaryfikacji wartości** (Harmin, 1988; Kirschenbaum, 1992, za: Halstead, 1996b, s. 10-11). Podobnie w Wielkiej Brytanii, David Carr i John Landon (1993) sugerują trzy główne formy lub procesy edukacji etycznej:

- 1) modelowanie i naśladowanie,
- 2) trening i wyrabianie nawyków, przyzwyczajanie (*habituation*),
- 3) postawa badawcza, badanie/pytanie (*enquiry*) i klaryfikacja (Halstead, 1996b, s. 11).

Wymienia się również podejście oparte na dyskusji oraz podejścia skoncentrowane na aktywnym uczeniu się uczniów (Taylor, 1994a, s. 55). Do najczęściej stosowanych metod w edukacji etycznej zalicza się: dramę (*drama*), metodę projektu (*project work*), praktyczne aktywności (*practical activities*), uczenie się we współpracy (*cooperative learning*), pracę grupową (*group work*), badania kierowane przez uczniów (*pupil-directed research*), gry edukacyjne (*educational games*) i dni tematyczne (*Theme-days*). Należy jednocześnie podkreślić, zgodnie z poglądem J.M. Halsteada, że metody nauczania i uczenia, chociaż stanowią bardzo ważny element procesu kształcenia, nie są jedynym czynnikiem istotnym dla efektywnej edukacji etycznej. Nie bez znaczenia jest osobowość nauczyciela czy ukryty program szkoły (Halstead, 1996b, s. 11).

Analiza **liberalnej koncepcji jednostki**¹⁷⁰ w kontekście jej gospodarczych i politycznych uwarunkowań, na przestrzeni ostatnich wieków, pozwoliła wskazać na złożone procesy krystalizowania się odmiennych orientacji w postrzeganiu koncepcji człowieka, jego tożsamości, a także interpretacji uniwersalnych wartości, takich jak wolność. W tej perspektywie zauważalny jest istotny związek między nurtami liberalizmu a projektami edukacyjnymi i ich urzeczewianiem. Klasyczna wersja liberalizmu, zwłaszcza wizja *homo libe-*

¹⁷⁰ Zob.: M. Lewartowska-Zychowicz, dz. cyt.

ralis, jest inspiracją dla emancypacyjnej teorii kształcenia i wychowania polegającej na wspieraniu i maksymalizowaniu rozwoju jednostki. Jeśli się w niej zagłębimy, to znajdziemy mocne podstawy do tworzenia wizji edukacji człowieka jako istoty wolnej, w pełni szczęśliwej, umiejącej zachować harmonię pomiędzy światem natury a własną osobą, pomiędzy materializmem a duchowością. Wolność, samorealizacja, poszanowanie indywidualizmu, własna odpowiedzialność, tolerancja to jedne z najważniejszych wartości i zarazem celów wychowania. Pojawiają się w nich również takie wartości, które wspierają **wizję edukacji demokratycznej i wizję wspólnotowości**: solidarność, braterstwo, otwartość i wrażliwość na innych, empatia, ale także racjonalność i krytycyzm, twórczość i dojrzałość. To, co najbardziej wartościowe dla edukacji, to **założenie o dobrej naturze człowieka**, czyli również dziecka oraz wyeksponowanie wolności indywidualnego rozwoju w kontekście, pełnych wzajemnego szacunku, relacji między dorosłym a dzieckiem, wychowawcą a wychowankiem. Stąd silny nurt wychowania liberalnego i inspirowane nim wizje edukacji, między innymi wychowania antyautorytarnego, jak i pedagogiki przyzwolenia¹⁷¹. Liberalna koncepcja człowieka jest istotnym składnikiem wizji demokratycznego społeczeństwa. Jednocześnie stanowi źródło, z jakiego wywodzi się neoliberalizm. Ten punkt wspólny jest szansą na wyprowadzenie **nowej linii rozwoju jednostki i społeczeństwa**. Jest to kolejne wyzwanie, po zdekonstruowaniu ideologii neoliberalnej, jakie warto jak najszybciej podjąć. Jest to konstruowanie wizji poneoliberalnego ładu w polityce oświatowej, podczas którego ważna będzie świadomość tego, że mimo wspólnego źródła *homo oeconomicus* i **człowiek – obywatel** to dwa przeciwstawne konstrukty osobowościowe i dwa przeciwstawne cele ludzkich dążeń, z czego ten drugi stanowi sedno edukacji demokratycznej. **Etyczna świadomość aspektów neoliberalizmu**, zestawu wartości, jakie z sobą niesie i ich konsekwencji, jest warunkiem stworzenia sensownego, czyli racjonalnego, opartego na najnowszej wiedzy kognitywistycznej i neurobiologicznej **edukacyjnego modelu jednostki i społeczeństwa**. Zachowanie równowagi pomiędzy dobrem własnym a dobrem ogółu, postrzeganie własnych sukcesów jako korzyści indywidualnych, ale też wspólnotowych to niekwestionowane zalety człowieka – obywatela. Racjonalna edukacja, oparta na solidnych i demokratycznie ustanowionych podstawach etycznych, czyli taka, która gwarantuje każdemu wysokiej jakości wiedzę i umiejętności, rozwija krytyczne i refleksyjne myślenie, rozbudza świadomość świata i samoświadomość poszczególnych jednostek, to, mówiąc językiem wolnego rynku, „inwestycja” w wysoki poziom wspólnej świadomości społecznej, która może stać się

¹⁷¹ Zob.: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2004.

„kapitałem” dla rozwoju jednostki oraz społeczności¹⁷² w wymiarze lokalnym i globalnym. To również początek drogi ku wyjściu z kryzysu materialnego, jak i niematerialnego, odzwierciedlającego się w neoliberalnym systemie wartości współczesnego człowieka. Wyrażna jest potrzeba i konieczność takiej edukacji, która rozwija intelektualną i emocjonalną wrażliwość na ludzi¹⁷³, bo chociaż w różnych sytuacjach i w różnym kontekście, jednak zawsze jest to spotkanie niepowtarzalnej osoby z drugą niepowtarzalną osobą, a każda z nich jest godna szacunku ze względu na swoją człowieczą naturę. Natomiast funkcjonowanie w ramach *homo oeconomicus* to spotkanie i ewentualną relację utrudnia, a często wręcz uniemożliwia.

Bauman proponuje przeciwdziałać wzajemnemu zwalczaniu się różnych grup społecznych poprzez uruchomienie procesu politycznego, którego pierwszym krokiem będzie „uznanie kulturowej różnorodności”, a następnie, w dialogu, „w wielogłosie równoprawnych partnerów”, podjęcie trudu negocjacji w celu „uzgodnienia wspólnych stanowisk”. Chodzi tu o „prawdziwy szacunek dla równości”, według Charlesa Taylora możliwy do osiągnięcia poprzez wspieranie się „na dojrzałych sądach, opartych na rzeczywiście wnikliwym przebadaniu wartości obyczajów i wytworów odmiennych kultur” (Bauman, 2011, s. 78–80). Uznanie różnorodności kultur jest niezbędnym warunkiem do prowadzenia „rozsądnej dyskusji nad wspólnotą wartości ludzkich”, gdzie „demokratyczne państwo konstytucyjne” może być „ramą, w której taką dyskusję można prowadzić” (Bauman, 2011, s. 83).

Możliwość określenia własnej tożsamości jest dla jednostki podstawą do autonomii i samostanowienia. Porównanie własnej tożsamości do tożsamości kogoś innego akcentuje różnice zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i grupowym. Zrozumienie owych różnic jest jednym z kroków ku dialogowi, który ma na celu nieustawiczną **reinterpretację** pojęcia **dobra wspólnego i istoty człowieczeństwa**. Bauman konstatuje, że „nacionalizm i liberalizm preferowały odmienne strategie, lecz dążyły do podobnego celu. Plany żadnego z nich nie przewidywały miejsca dla wspólnot, a już z pewnością dla wspólnot autonomicznych i samorządnych. Nie przewidziano dla nich miejsca ani w wizji «jednego narodu» nacjonalistów, ani w modelu liberalnej republiki wolnych obywateli” (Bauman, 2011, s. 94).

¹⁷² **Ideał edukacji harmonijnej** przetrwał od czasów antycznych do dnia dzisiejszego. Zawiera idee przewodnie prawdy, dobra i piękna oraz zasady życia wspólnoty kulturowej. Harmonijnie ukształtowany człowiek charakteryzował się tym, że ład wewnętrzny odpowiadał łaadowi zewnętrznemu natury i kultury (W. Brezinka, dz. cyt., s. 151). Dewiza edukacji harmonijnej zakłada, iż każdy człowiek jest istotą złożoną, ma liczne możliwości działania, stoi w obliczu wielu wymagań, a siebie samego i swoje warunki życiowe winien tak ukształtować, jak jest to korzystne dla niego oraz jego bliźnich (tamże, s. 152–153).

¹⁷³ Zob.: D.A. Michałowska, *Edukacja artystyczna – od wrażliwości...*, dz. cyt., s. 71–90.

Natura ludzka wyraża się w dążeniu do przyjemności, komfortu, poczucia szczęścia, które zapewniają dobrobyt materialny oraz satysfakcję z bliskich relacji międzyludzkich. A. Smith w *Teorii uczuć moralnych* pisał: „Mamy przed sobą dwie różne drogi, które prowadzą nas do osiągnięcia tak bardzo upragnionego celu: jedna to kształcenie się w mądrości i praktykowanie cnoty; druga to zdobycie bogactwa i wielkości”. Są one dla niego dwoma wzorcami, „zgodnie z którymi możemy kształtować nasz charakter i postępowanie” (Smith, 1989). Efekty neoliberalnych wpływów w skali globalnej świadczą za przyjęciem tej drugiej drogi. Niestety nie są one korzystne w ostatecznym rozrachunku ani dla jednostki, ani dla życia publicznego. Dlatego wydaje się sensowne zorientowanie edukacji młodego pokolenia na tę pierwszą możliwość – kształcenia w mądrości i edukacji etycznej. Świadomość możliwości wyboru oraz jego różnych konsekwencji dla jednostki i społeczeństwa jest pierwszym krokiem do **mądrego** kierowania własnym rozwojem. Jednakże **mądrość** przejawia się również w tym, że z popełnionych błędów wyciąga się wnioski i konstruktywnie się je realizuje, a także dostrzega pozytywne strony tam, gdzie w rezultacie pierwszych analiz nic dobrego nie wynika, ponieważ ludzkie życie, zwłaszcza w wymiarze etycznym, często nie jest czarno-białe, lecz mieni się różnymi odcieniami.

Reprezentanci i zwolennicy kultury wysokiej krytykują **kulturę masową** między innymi „za swobodne traktowanie wartości, tradycji i historii”. Jednakże, jak zauważa R. Kubicki,

[...] w świecie kultury wysokiej, elitarnej jest życie oraz jest to myślenie, które życiem nie jest. I to myślenie mówi temu życiu, że jest od niego lepsze, głębsze. W ten sposób myślenie o życiu neguje wszystko, na czym polega życie. Im większe są wartości, tym bardziej karłowato prezentuje się życie. Tymczasem w świecie współczesnej kultury masowej życie polega na nieustannym zachłystywaniu się światem i życiem samym (Kubicki, 2011b, s. 249).

I to jest zapewne **pozytywna strona kultury masowej** oraz konsumpcjonizmu. Jednakże, jeśli człowieka nie nauczy się umiaru, w procesie socjalizacji nie otrzyma istotnego wsparcia etycznego, wówczas umiejętność zachowania równowagi pomiędzy nasyceniem a głodem satysfakcjonujących doznań będzie trudna do zdobycia. Owszem, człowiek może również nauczyć się sam, na przykład wykorzystując metodę prób i błędów, lecz jest ona znaczą-

¹⁷⁴ Samoświadomość – „zdolność do refleksyjnego ustosunkowania się do siebie, własnych przeżyć i do innych poprzez pryzmat ich celowości i sensu, a także oznacza zdolność do podejmowania wolnych, niezdeteminowanych wyborów” (U. Dzikiewicz-Gazda, *Powszechność i wyjątek, wspólnota i jednostka w kształceniu pedagogicznym dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski, dz. cyt., s. 321).

nie bardziej ryzykowna i może okazać się szkodliwa dla jakości ludzkiego życia. Proces podnoszenia się z porażki może okazać się nader bolesny. Sensowniejsze wydają się działania profilaktyczne, a do jednych z nich należy właśnie **wsparcie w postaci edukacji etycznej**. Przede wszystkim nie ma ono polegać tylko i wyłącznie na nauczaniu reguł oraz zasad życia publicznego, ponieważ grozi to: indoktrynacją, podwójną moralnością, bezmyślnością lub szkodliwym buntem. **Wsparcie etyczne** ma polegać na aktywnym zaangażowaniu młodego człowieka w proces myślenia racjonalnego, krytycznego i twórczego – myślenia z różnych perspektyw na temat uzyskanych informacji, zaobserwowanych zjawisk i sytuacji. Wreszcie, edukacja etyczna to proces nabywania kompetencji komunikowania się z innymi i z sobą samym, to dbanie o „etykę dyskursu publicznego” postulującą zgodność słów i czynów (Hałas, 1999, s. 72–76), to również rozwój emocjonalny wraz z kształtowaniem empatii oraz uwrażliwieniem na te wartości, które stanowią o istocie człowieczeństwa i które są ujęte jako podstawowe prawa każdego zgodnie z Deklaracją Praw Człowieka.

Należy zgodzić się z trafnym spostrzeżeniem, iż „sam fakt, że mamy coraz więcej problemów z sensem życia”, coraz więcej o tym się mówi i pisze, „paradoksalnie dowodzi rozwoju duchowej strony ludzkości. Gdzie pojawiają się pytania o życie, tam zaczyna się prawdziwe życie duchowe człowieka” (Kubicki, 2011b, s. 247). Mądre wydaje się porównanie **sensu życia i szczęścia** do horyzontu, „który nadaje wizualny kształt doświadczanej przez nas przestrzeni”, natomiast „nie można przekroczyć horyzontu, nie można także uchwycić w słowa sensu życia i szczęścia” (Kubicki, 2011b, s. 247). Powszechny jest pogląd, że szczęście jest doświadczane przez moment, czy chwilę i nie można uczynić sensem życia szczęście czy bycie szczęśliwym, gdyż z dużym prawdopodobieństwem nikomu to się jeszcze nie udało. Dużo prawdy, a być może znacznie więcej optymizmu i nadziei jest w stwierdzeniu:

Żyję, a zatem chcę żyć. A przecież nie dlatego chcę żyć, że moje życie nie ma sensu, lecz właśnie dlatego, że najwidoczniej jakiś sens ma (Kubicki, 2011b, s. 247).

Nasze człowieczeństwo to inni ludzie, ponieważ

[...] jestem człowiekiem tylko dzięki innym ludziom i to oni – tylko oni – wytyczają horyzont mojego możliwego **człowieczeństwa**. [...] Człowiek skazany jest na ludzi (Kubicki, 2011b, s. 253).

Świadomość dominującej obecności neoliberalnego dyskursu w świecie, wspieranego **działalnością międzynarodowych organizacji** (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Ekonomicznej (OECD), Bank Światowy i Światowa Organizacja Handlu (WTO), Międzynarodowy Fundusz Walutowy (MFW)) drażniąco prowokuje i zmusza do przemyśleń każdego, komu zależy na umacnianiu jakości wspólnot demokratycznych ludzi, a nie tylko na

indywidualnym zysku, interesie oraz nieustannym poszukiwaniu nowości w świecie mody, technologii i innych gałęzi zglobalizowanego wolnego rynku. Nie pozostaje nic innego, jak podjęcie aktywnych kroków ku zadbaniu o etyczną kondycję coraz bardziej osamotnionego i zagubionego człowieka. Kto będzie tym działaczem? Kto ma być tym kimś, który pomoże?

Rozwiązywanie konfliktu pomiędzy prawami wspólnoty a prawami indywidualnymi wymaga przyjęcia demokratycznych zasad i strategii działania. Można tu przywołać pojęcie „społeczeństwa autonomicznego” lub „republiki”. J. Habermas zwraca uwagę na dwie kwestie w poprawnym stosowaniu **teorii praw**: uprawianie „**polityki uznania**, która chroni integralność jednostki w życiowych kontekstach, w których kształtuje się jej czy jego tożsamość” oraz „**polityki – dyskusji** na temat wspólnej koncepcji dobra i pożądanej formy życia, która uznawana jest za autentyczną” (Habermas, 2005, s. 113, 125). Bauman, przywołując powyższe stwierdzenie Habermasa, dodaje, że „powszechność i szacunek dla realnych uprawnień obywatelskich jest warunkiem wstępnym wszelkiej sensownej «polityki uznania» [...], a uniwersalność człowieczeństwa jest horyzontem, względem którego musi się orientować każda sensowna polityka uznania” (Bauman, 2011, s. 84). **Edukacja etyczna** w warunkach „**społeczeństwa autonomicznego**” czy republikańskiego harmonijnie współgra z powyższą myślą, ponieważ uczenie młodych ludzi wymiany poglądów na temat wspólnych wartości i przede wszystkim konstruktywnego prowadzenia dyskusji, zwłaszcza na temat „**wspólnej koncepcji dobra**”, jest nie tylko przygotowaniem do uczestniczenia w demokratycznej debacie politycznej ludzi dorosłych, ale przede wszystkim codziennym żywym uczestnictwem w dziecięcych i młodzieżowych wspólnotach opierających się na zasadach demokracji. Ta **edukacja dialogu** opartego na wzajemnym **szacunku i dążeniu do konsensusu**, prowadzona od najmłodszych lat, stwarza szanse na przezwyciężanie niechęci, lęku bądź obojętności wobec różnic w poglądach, zwyczajach i uznawanych wartościach innych ludzi. Motywowanie młodego człowieka do wyrażania własnego zdania, ale również do autentycznego wysłuchania zdania innych, a także wzmacnianie „przezwyciężania impulsów do kulturowej separacji” względem rówieśników jest budowaniem podstaw i jednocześnie przygotowaniem do dojrzałego międzykulturowego dialogu, którego celem jest zaangażowanie i „**gotowość do uczestniczenia w poszukiwaniu wspólnego człowieczeństwa**”. Główny cel, jaki ma wspierać edukacja etyczna w szkole, to **tworzenie małych lokalnych społeczności**, które będą działać **na zasadach demokratycznych** i które będą mogły **współgzystować z innymi wspólnotami** opartymi na podobnych zasadach. Dopiero w tych warunkach można mówić o tworzeniu **globalnej społeczności**, która nie opiera się na wyzysku jednego człowieka przez drugiego. Zatem, w tym procesie przechodzenia od lokalności do globalno-

ści ogromnie ważne jest, aby tworzyć małe lokalne wspólnoty już w ramach edukacji zinstytucjonalizowanej i na każdym jej poziomie. Małe społeczności szkolne oparte na **demokratycznej edukacji etycznej** i współlegzystujące to podstawa i przyszłość globalnego świata. Tak sformułowany cel oznacza konieczność ciągłego podtrzymywania procesu negocjacji i osiągnięcia konsensusu, ponieważ bardzo istotne jest przede wszystkim uważne obserwowanie wciąż przekształcającej się rzeczywistości, odczytywanie płynnie zmieniającego się kontekstu psychofizycznego, kulturowego i ekonomicznego osób uczestniczących w dyskusji „społeczeństwa autonomicznego”. Nasuwa się w tym miejscu pytanie o najskuteczniejsze sposoby wspierania ludzi w dostrzeganiu sensu i znaczenia działań, których celem jest nieustanne **dbanie i pielęgnowanie wzajemnych relacji oraz sposobów komunikacji**. Naiwne byłoby założenie o niezmiennej stałości raz osiągniętego wyniku porozumienia. Społeczeństwo jako system dynamiczny w nieustannej zmianie wynikającej z bardzo wielu różnorodnych przyczyn wymaga równie nieustannej czujności profesjonalistów, którzy mają wpływ na kształt i jakość ludzkiego życia w multikulturowym świecie. Podobnie jak mechanicy, technicy i inni specjaliści w dziedzinie wyścigów i rajdów samochodowych mają niełatwe zadanie bycia w nieustannej gotowości do rozwiązania nagłych problemów swojego faworyta lub zaopatrzenia go w istotne informacje i zasoby (np. choćby uzupełnienie paliwa). Społeczeństwa świata, jak pędzące do mety samochody, potrzebują specjalistów, dzięki którym ukończą z sukcesem wyścig. Lecz w tym wyścigu nie chodzi o to, kto wygra, a kto przegra, lecz o to, aby każdy dojechał do mety. Tą metą jest równowaga pomiędzy dobrą kondycją jednostki i społeczeństwa w kontekście lokalnym oraz globalnym.

Edukacja szkolna i nauczyciele spełniają niebagatelną rolę w kształtowaniu pojedynczych jednostek i wspólnot. „Poczucie zagrożenia i niepewności [...] pobudza na ogół koncepcję wielokulturowości do przeobrażania się w postulat «wielokomunitarianizmu»” (Touraine, za: Bauman, 2011, s. 85). Dlatego warunkiem sukcesu spotkań na gruncie edukacji – bo taki cel jawi się przed współczesną szkołą, spotkań opartych na **demokratycznej dyskusji** jest umacnianie wzajemnego zaufania oraz zapewnienie **poczucia bezpieczeństwa** i względnej pewności przynależenia do wspólnoty jako istotnego warunku do samostanowienia, a także pewności ukierunkowania na cel, jakim jest **współpraca w rekonstruowaniu istoty człowieczeństwa** w XXI wieku oraz wspólnego i zgodnego ŻYCIA.

Zakończenie

Analiza projektu etycznego i globalnej ekspansji neoliberalizmu jako doktryny ekonomicznej, politycznej i etycznej niekorzystnie rokuje dla rozwoju edukacji demokratycznej i budowania kapitału społecznego bazującego na wartościach demokratycznych.

Z analizy wartości neoliberalnych wynikają liczne zagrożenia zarówno dla jednostki, jak i społeczeństwa. Ciekawy jest fakt iż, neoliberalizm, jak każda ideologia, jest na tyle nieprzejrzysty i zakamuflowany, że aż naturalnie niezauważalny dla uwikłanych w nią jednostek i całych społeczeństw, zwłaszcza gdy apeluje do ogólnie akceptowanych wartości oraz wykorzystuje mechanizm racjonalizacji faktów i celów jednostkowych. Jest to o tyle niebezpieczne, ponieważ, jak ujmuje to Antonio Gramsci, ideologia zostaje automatycznie uznana za naturalny stan rzeczy opierający się na zdroworozsądkowym myśleniu i działaniu. Jego rozumienie hegemonii odnosi się do stanu narzucenia całemu społeczeństwu systemu wartości, postaw i przekonań oraz moralności, która będzie wspierać status quo grupy sprawującej władzę (Boggs, 1976, s. 39). Okazuje się, że neoliberalne transformacje wywołują stan znaturalizowany dla społeczeństwa uwikłanego w tę szybko zmieniającą się rzeczywistość, w której szkoła staje się transformatywnym i progresywnym potencjałem budowy hegemonicznego ładu.

Dominacja ideologii neoliberalnej sprawia, że istota człowieczeństwa zostaje niebezpiecznie zredukowana do *homo oeconomicus*, osłabia więzi międzyludzkie oraz świadome i zaangażowane obywatelstwo. W dyskursie neoliberalnym wzór doskonałej jednostki, do którego współczesny człowiek jest zachęcany, zostaje wzmacniany równoczesnym eksponowaniem licznych antywzorów. Wraz z uhonorowaniem *homo oeconomicus* następuje równoczesne delegitymizowanie alternatywnych konstruktów tożsamości jako mniej wartościowych, nieucywilizowanych i przegrywających w przystosowawczej walce o zapewnienie sobie godnych warunków życia w szybko zmieniających się realiach wolnorynkowych oraz nowościach świata nauki i techniki. Co więcej, owe alternatywne tożsamości są przedstawiane jako nieprzysta-

jące do realiów współczesnego świata biznesu i konsumpcji, dziwne i niezrozumiałe, ponadto winne swojego losu uwłaczającego zaradnej i odpowiedzialnej za siebie jednostce. Są to między innymi liczni ubodzy, bezrobotni, niewykształceni. Dominacja racjonalności neoliberalnej jest zagrożeniem dla rozwoju małych społeczności demokratycznych, a tym samym dla demokracji w globalnym wymiarze, ponieważ utrwała elitaryzm i wzrastający dystans klasowy, jak i nierówności społeczne, zwłaszcza w obszarze edukacji.

Neoliberalna kontrola hierarchii wartości i kontrola w ich interpretacji przejawia się lansowaniem wartości, które służą rozwojowi gospodarki wolnorynkowej. I tak, **wolność** – interpretowana jest jako indywidualna wolność wyborów konsumenckich i wolność w gospodarowaniu własnością prywatną, rozumianą zarówno jako niematerialne zasoby, czyli kapitał ludzki oraz jako dobra materialne. Jednocześnie interpretacja wartości „wolność” dokonywana jest w perspektywie rynkowej jako **fantazmat¹⁷⁵ bezwarunkowej autonomii**. Innymi słowy, to wolny rynek stanowi naturalne środowisko dla wyrażenia pozytywnej wolności indywidualnej i autonomii jednostki. Rynek postrzegany jest jako naturalna i podstawowa przestrzeń tworzenia wspólnotowości. Inne konteksty zostają zmarginalizowane lub zupełnie pominięte. Warto podkreślić, że **wolność i autonomia** obywatela społeczeństwa demokratycznego jest sprowadzona do abstrakcji lub wyrażona jedynie poprzez możliwość udziału w wyborach. Podobnie jest w przypadku wartości istotnych dla demokracji: **równość i sprawiedliwość** sprowadzone są do podstawowego prawa do samostanowienia i zarządzania własnymi dobrami, poza takim rozumieniem są jedynie fikcyjnymi hasłami. **Indywidualizm** jest mocno lansowany wraz z zepchnięciem całkowitej odpowiedzialności jednostki za jakość jej życia, czyli również kształt i poziom edukacji, a w dalszej perspektywie satysfakcji i korzyści z pracy zawodowej oraz uzyskanego własnym przedsiębiorczym wysiłkiem prestiżu społecznego. Wspólnotowość i odpowiedzialność społeczna praktycznie nie istnieją.

Edukacyjne konsekwencje praktyki systemu neoliberalnej ekonomii i polityki potwierdzają nasilenie tych tendencji. Analiza dyskursu neoliberalnego obecnego w badanych elementach systemu oświaty wskazała na kreowanie

¹⁷⁵ Fantazmat rozumiany jako nieuświadomiona przez podmiot konstrukcja wyobrażeniowa, która określa podstawę jego konstrukcji psychicznej. Innymi słowy, wyobrażenia i świat fantazji mają znaczący wpływ na to, co może zostać osiągnięte w rzeczywistości. Myśl i słowo namacalnie istniejące, czyli dyskurs językowy, pozwalają na wypracowanie określonej wizji jednostki i społeczeństwa jako czynnika formującego (zob. więcej w: J. Lancan, dz. cyt.). O fantazmacie ideologicznym i ideologii jako pewnej iluzji, która jednak wpływa na praktyki społeczne, zob. więcej w: S. Žižek, *Kruchy absolut*, Wyd. „Krytyki Politycznej”, Warszawa 2009.

współczesnej wizji istoty człowieczeństwa nacechowanej takimi wartościami, jak:

1) **wolność indywidualna**, czyli prawo do samostanowienia i prywatnej własności materialnej, prawo dokonywania wyborów – przede wszystkim wyborów konsumpcyjnych,

2) **dobro prywatne**, które w założeniu ma się przekładać na dobro wspólne, w praktyce efektem promowania tej wartości jest wzrost: egoizmu, egocentryzmu, chciwości i zawiści, osłabienie wrażliwości na drugiego człowieka, przeistoczenie *homo politicus* i *homo liberalis* w *homo oeconomicus* i *homo consumans*, a ostatecznie erozja kapitału społecznego,

3) **odpowiedzialność indywidualna** – zwłaszcza za: własne porażki, biedę, wykluczenie i niedostosowanie społeczne,

4) **przedsiębiorczość**, której celami są indywidualny sukces edukacyjny, zawodowy i materialny oraz prestiż społeczny, a która wyraża się w podejmowaniu rywalizacji i konkurencji, czyli działań motywowanych interesem własnym – przy czym cele indywidualne są przedstawiane w kategoriach dobra wspólnego, ponieważ zakłada się, że sukces jednostki wpływa na sukces całego społeczeństwa – w wymiarze materialnym oznacza to, że bogactwo elit społecznych „sływa” do pozostałych warstw społeczeństwa,

5) **racjonalność** sprowadzona zostaje do wymiaru ekonomicznego, utylitarne, uruchamiana na potrzeby wolnego rynku (racjonalność ekonomiczna),

6) **równość wobec prawa do samostanowienia i rozporządzania swoją własnością** jest przyznawana każdej osobie jako podstawowe prawo naturalne, ale nic ponad to (np. w wyniku prywatyzacji szkół i odpłatności za czesne brak równych szans w dostępie do dobrej jakościowo edukacji).

Hegemonia neoliberalizmu uczyniła ze szkoły środowisko, w którym funkcjonują immanentne mechanizmy formujące tożsamości zgodne z wizją rozwoju wolnorynkowego społeczeństwa. Szkoła to „fabryka” zasobów społecznych, w której obróbce poddawane są poznawcze zdolności uczniów w postaci mentalnych map porządku społecznego¹⁷⁶. W neoliberalnej wizji edukacji szkoła ma być miejscem stymulowania mentalnych reprezentacji¹⁷⁷ jednostki oraz jej roli w społeczeństwie producentów i konsumentów. Ideologia to iluzja, lecz jednocześnie formułująca siła, która wpływa na strukturyzację praktyk społecznych¹⁷⁸. Dzieje się tak na przykład, gdy pod pozo-

¹⁷⁶ Zob. teoria zasobów społecznych w: N. Fairclough, *Language and Power*, Longman, London 1990; tenże, *New Labour*, dz. cyt.

¹⁷⁷ Zob. na temat teorii koncepcji modeli mentalnych autorstwa Teuna van Dijka w: T.A. van Dijk, *Context Models in Discourse Processing*, [w:] H. van Oostendorp, S.R. Goldman (red.), *The construction of mental representations during reading*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New York 1998.

¹⁷⁸ Zob. więcej o ideologii i jej skutkach w postaci fantazmatów, czyli nieuświadomionych przez podmiot konstrukcji wyobrażeniowych, które określają podstawę konstrukcji psychicznej poszczególnych jednostek, w: J. Lancan, dz. cyt.

rem depolitycznienia edukacji i uwolnienia jej od nadzoru państwa dokonuje się reform prywatyzacji systemu oświaty. Innym przykładem jest zjawisko dyskursywnego podsycania niezideologizowanej edukacji (m.in. w ramach przedmiotu *civic education* w USA czy wiedzy o społeczeństwie w Polsce¹⁷⁹).

Edukacja nadal jest postrzegana jako wartość sama w sobie. Zyskuje jednak szczególną wartość ekonomiczną, stając się tym samym czynnikiem, który włącza/wyłącza pewne grupy ze świadomego, aktywnego i na wysokim poziomie życia w społeczeństwie demokratycznym. Wykształcenie jawi się jako towar o zróżnicowanej jakości – wysokiej dla tych, którzy przynależą do zamożnych elit społecznych i niższej, na elementarnym poziomie alfabetyzacji, dla mas. Neoliberalny dyskurs w polityce ukierunkowanej na prywatyzację systemu oświaty powoduje, że zdecydowanie większa część społeczeństwa jest ograniczona uwarunkowaniami ekonomicznymi w dostępie do dobrej jakościowo edukacji. Podwyższanie poziomu kształcenia dla nielicznych oraz obniżanie dla mas jest przejawem nierówności i niesprawiedliwości w zapewnieniu każdemu dziecku równych szans edukacyjnych. Sukcesywne zmiany kolejnych reform oświatowych powodują nasilenie procesu całkowitego wyłączenia całych grup społecznych, zwłaszcza tych najbiedniejszych, ze społeczeństwa autonomicznych, zaradnych, sprytnych i przedsiębiorczych, odpowiedzialnych za siebie jednostek nastawionych na pomnażanie własnego kapitału społecznego i dóbr materialnych, na sukces osobisty oraz zaspokajanie hedonistycznych zachcianek.

Jednocześnie warto zwrócić szczególną uwagę na te wartości, które są **nieobecne** w dominującym dyskursie neoliberalnym, a które są znaczące dla rozwoju społeczeństwa demokratycznego. Pomija się **wartości niematerialne, humanistyczne** oraz **wspólnotowość** w życiu społecznym. Mówi się o potrzebie wzrostu kapitału społecznego, ale raczej tylko w kontekście rozwoju ekonomicznego, rozwoju wolnego rynku. Jednocześnie całkowicie pomija się takie wartości, jak **zaufanie** i **uczciwość** wpływające na jakość relacji międzyludzkich. Nieobecne są następujące cnoty: **altruizm, empatia, wrażliwość na drugiego człowieka** i **życzliwość**. Dominacja racjonalności ekonomicznej we współczesnej polityce oświatowej „wypchnęła” poza nawias **mądrość** i **refleksyjność**. Zamiast nich w szkole ceni się konformizm i podporządkowanie. **Kreatywność** i **wyobraźnia**, istotne w rozwoju refleksyjności, nie są stymulowane. Podobnie nie ma czasu na aktywne metody kształcenia, dyskusje i deliberacje, które stymulowałyby zdolności poznawcze, a zwłaszcza krytyczne myślenie. Wydaje się, że **samoświadomość** i **świadomość otaczającej rzeczywistości** nie są wartościami pożądanymi. Wszystkie te nieobecne w dyskursie neoliberalnym wartości mają swoje uzasadnie-

¹⁷⁹ Zob.: C. Czech-Włodarczyk, dz. cyt.

nie. Są zbędne, a nawet zakłócające doświadczanie przez poszczególne jednostki neoliberalnego porządku społeczeństwa wolnorynkowego. Zaburzają ontologiczne bezpieczeństwo neoliberalizmu. Ponadto wyraźne zaistnienie owych wartości i ich rozprzestrzenianie zapewne poważnie przyczyni się do tego, że obecne reformy systemu oświaty mogą zostać zagrożone. Ekspansja tych wartości nie pozwoli na przetrwanie centralnej, wręcz hegemonicznej kontroli nad procesem kształcenia, wyrażającej się testowym pomiarem wyników nauczania (tzw. efektów kształcenia, które nie przekładają się na wysoki poziom wykształcenia ogólnego, w tym humanistycznego), kontroli biurokratyzowanej pracy nauczycieli na wszystkich etapach edukacyjnych (od przedszkoli aż po szkoły wyższe), kontroli nad autonomią uniwersytetów i ludzi nauki w postaci przeprowadzanych reform systemu bolońskiego oraz europejskich i krajowych ram kwalifikacji.

Z badań własnych (Michałowska, 2013) wynika, że nauczyciele postrzegają zmiany jako konieczne i nieuchronne, nie dostrzegając jednocześnie czynników, które na nie wpływają. Zauważają nierówności i problem stratyfikacji społecznej, jednakże nie dokonują analizy ich uwarunkowań. Wartości promowane przez neoliberalizm są obecne w codziennym funkcjonowaniu nauczycieli, jak również ich uczniów w opinii badanych. Edukacja jest narzędziem do ustanowienia porządku społeczeństwa wolnorynkowego, w którym gloryfikowane są: indywidualizm i interes prywatny, wolność jednostki i prawo samostanowienia oraz własności materialnej, racjonalność ekonomiczna. Wartości te są wzmacniane mechanizmami rywalizacji i konkurencji oraz przez dychotomiczny mechanizm sprawstwa i bierności. Polega on na wspieraniu bierności biednych warstw społeczeństwa przy jednoczesnym przyznawaniu odpowiedzialności i sprawstwa za złą sytuację życiową.

Krytyczna Analiza Dyskursu pozwoliła ukazać zagrożenia i niebezpieczeństwa wynikające z promowania neoliberalnych wartości. Edukacyjne implikacje neoliberalizmu wskazują na jego (nie)etyczność wyrażającą się w silnych tendencjach i doświadczeniach utrwalania, wzmacniania oraz legitymizacji wartości indywidualistycznych i materialistycznych prowadzących do: osłabienia kapitału społecznego, legitymizacji dystansu między ludźmi, osamotnienia jednostki oraz marginalizacji lub wykluczenia mas ludzkich z demokratycznej kontroli i możliwości podejmowania wyborów. W dyskursie neoliberalnym, odwołującym się do uniwersalnych wartości, dokonuje się konceptualizacji wartości tak, aby służyły pomnażaniu kapitału i rozwojowi gospodarki wolnorynkowej. Jednocześnie deklarowane są takie wartości demokratyczne, jak wolność i sprawiedliwość. Jednak ich interpretacja i przełożenie na neoliberalne działania wskazują na antydemokratyczne efekty. Z tego też powodu niebezpieczeństwo dyskursu neoliberalnego wynika z **pozornego** odwoływania się do demokratycznych wartości cenionych przez poszczegól-

ne jednostki i społeczności. Proces naturalizacji i neutralizacji dyskursu tylko to wzmacnia. W obszarze edukacji te (nie)etyczne praktyki neoliberalne faktycznie promujące wartości wolnorynkowe, między innymi sukces osobisty, przedsiębiorczość i racjonalność ekonomiczną, budują społeczeństwo złożone z osamotnionych, konkurujących z sobą indywidualiów, społeczeństwo rozwarstwione oraz podzielone według prestiżu społecznego i zamożności. Zdecydowanie destrukcyjne dla demokracji jest coraz częściej występujące zjawisko nierównego dostępu do dobrej jakościowo edukacji. Hasło: „społeczeństwo zarządzane wiedzą” to **pozór**. Zdobywanie wykształcenia na wysokim poziomie wiedzy i umiejętności, stymulujące rozwój samoświadomości i świadomości innych, mądrości, kreatywności i refleksyjności, wydaje się coraz bardziej niedostępne dla większości. Grozi to fundamentalizmem.

Ukazane relacje edukacji i polityki neoliberalnej oraz (nie)etyczne konsekwencje neoliberalizmu zmuszają do poszukiwania alternatyw dla współczesnej szkoły. Jedną z nich jest edukacja etyczna skoncentrowana na uwrażliwianiu na wartość, jaką stanowi **zaufanie** do innych ludzi, czyli wiara w ich uczciwość i rzetelność oraz konstruktywne cele i dobre intencje dla każdej ze stron interakcji społecznej. Zaufanie to także kompetencja społeczna, bez której trudno jest uzyskać wzrost **kapitału społecznego** rozumianego jako dobro prywatne bądź dobro wspólne. Strategią korzystną z punktu widzenia jednostki, jak i wspólnot ludzkich jest **skoncentrowanie programu szkoły na etycznych oddziaływaniach edukacyjnych**, które w sposób **zrównoważony** będą sprzyjać osiągnięciu celów nastawionych **na dobro, zarówno prywatne, jak i wspólne**. Szkoła może i powinna być miejscem zdobywania tego typu doświadczeń, czyli kształtowania **kultury zaufania**¹⁸⁰ przede wszystkim poprzez edukację etyczną, polegającą na analizie i refleksji nad systemem wspólnie podzielanych i przejawianych wartości, a zwłaszcza tych przyczyniających się do budowania wspólnot o zasięgu lokalnym, a także globalnym. Aktywne metody kształcenia, stymulujące kreatywne i krytyczne myślenie, dyskusja oraz deliberacja wzmacniają zachowania i postawy harmonijnie równoważące cele indywidualne, a także wspólnotowe. Należy podkreślić, że nie można tego dokonać bez profesjonalnie przygotowanej kadry pedagogicznej. Odpowiednie, w tym etyczne, kształcenie i doskonalenie zawodowe

¹⁸⁰ Zob. więcej o kulturze zaufania, tworzeniu więzi wspólnotowych, stymulowaniu zaangażowania i postaw prospołecznych opierających się na współodpowiedzialności w: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Warszawa 2002, s. 325; P. Sztompka, *Zaufanie...*, dz. cyt.; F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, przeł. A. Śliwa, L. Śliwa, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1997.

nauczycieli to jedno z najpilniejszych zadań polityki oświatowej. Ponadto, **program** wychowawczy szkoły, w tym całokształt oddziaływań w zakresie edukacji etycznej, ma szansę odnieść sukces przede wszystkim wtedy, gdy będzie **tworzony „oddolnie”**¹⁸¹ przez nauczycieli i uczniów, a nie narzucony jako nakaz lub tylko i wyłącznie wytyczna podstawy programowej stworzonej przez osoby nieznane uczniom i nauczycielom, zapewne kompetentne, jednakże niedostępne, a zatem bezosobowe. W przeciwnym razie wyłącznie „odgórne” narzucanie reform systemu oświaty czy prób „udoskonalenia” szkół natrafia na brak zrozumienia, bierność i opór, tworząc pozory zmian w oświacie. Zapewnienie warunków, w których zarówno nauczyciel, jak i uczeń ma możliwość systematycznego doświadczania dyspozycyjnego poczucia podmiotowości¹⁸², sprawstwa oraz szacunku wobec własnej i innych podmiotowości, wydaje się możliwe na drodze uczenia **racjonalnego dialogu** oraz **empatycznego uwarzliwiania** na drugiego człowieka. **Edukacja etyczna, równomiernie akcentująca kognitywny i afektywny rozwój**, stanowi szansę na kształtowanie **kultury społecznego zaufania**.

Ważnym celem edukacji etycznej jest **uświadamianie istoty człowieczeństwa** w obecnych czasach oraz nieustanny **proces jednostkowego i zbiorowego redefiniowania tożsamości współczesnego człowieka**, jego autonomii, podmiotowości oraz miejsca i roli w życiu publicznym w kontekście lokalnym i globalnym.

Proces kształcenia etycznego, który koncentruje się na poszukiwaniu tego, co łączy ludzi, jest szansą na autentyczne kreowanie społeczeństwa demokratycznego opartego na kulturze zaufania. To **demokratyczny model edukacji etycznej** charakteryzujący się konstruktywnym krytycyzmem, zgodnie z myślą przewodnią pedagogiki krytycznej (H. Giroux). Przekonanie o swoistym związku teorii z praktyką pozwala wykryć procesy legitymizacyjne, a zwłaszcza tendencje stronnice czy też wpływy ideologiczne.

¹⁸¹ O „oddolnej” strategii budowania kapitału społecznego i zagrożeniach związanych z jej pominięciem pisali m.in.: F. Fukuyama, R.D. Putnam, A. Karwińska (zob. więcej w: F. Fukuyama, *Kapitał społeczny*, [w:] L.E. Harrison, S.P. Huntington, *Kultura ma znaczenie. Jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw*, przeł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 175; A. Karwińska, *Budowanie kapitału społecznego we współczesnej Polsce*, [w:] M.S. Szczepański, K. Bierwiazzonek, T. Nawrocki (red.), *Kapitały ludzkie i społeczne a konkurencyjność regionów*, Wyd. UŚ, Katowice 2008, s. 117), a w kontekście edukacyjnym m.in.: A. Bartoszek, E. Dąbrowa, H. Kwiatkowska, J. Rutkowiak, B. Śliwerski.

¹⁸² Zobacz o poczuciu sprawstwa i wyuczonej bezradności, kształtowaniu podmiotowości jako celu wychowania, kształtowaniu podmiotowości jako relacji między uczniem i nauczycielem w: E. Dryll, *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych*, [w:] A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Wyd. UW, Warszawa 1989; A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] tamże; J. Reykowski, *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Wyd. Nauk. UAM, Poznań 1989.

Poszukiwanie idealnego życia dla jednostki i społeczeństwa wymaga nieustannych kompromisów oraz uważnego przyglądania się ich efektom. Pluraliści wychowania (Berlin, Raz, Gray) słusznie domagają się neutralności światopoglądowej ze strony państwa. Edukacja etyczna w szkole ma ogromne znaczenie dla budowania społeczeństwa demokratycznego, ponieważ wiedza na temat rozmaitych kultur i różnic w systemach wartości, ich odmiennej konceptualizacji i interpretacji, ich wielobarwnej fantazmatacji ma nieocenioną wartość we wzmacnianiu kapitału społecznego i uczeniu się kompetencji nawiązywania więzi międzyludzkich dla dobra jednostki i wspólnoty. Etyka w szkole to nie tylko kolejny przedmiot nauczania. Jego głównym celem nie jest wychowanie, jak się to powszechnie przyjęło. Znaczenie etyki jest zdecydowanie głębsze, ponieważ wpisujące się w koncepcję edukacji demokratycznej, o której pisała między innymi Amy Gutmann w *Democratic Education* (1999). Zadania edukacji etycznej, zarówno w ramach przedmiotu etyka, jak i w całokształcie oddziaływań szkoły, to przekazywanie w neutralny, obiektywny, czyli naukowy i nietendancyjny sposób wiedzy o pluralizmie aksjologicznym świata społecznego. To także: rozwijanie myślenia i refleksyjności, umiejętności patrzenia z różnych perspektyw, uwrażliwianie na inność i odmienną oraz budowanie kapitału społecznego na rzecz lokalnych wspólnot będących jednocześnie częścią wspólnoty globalnej. To proces tworzenia globalności na podstawie tolerancji i zaufania międzyludzkiego opierającego się na pomniejszych, ale jakże ważnych cnotach – wzajemnym szacunku i życzliwości. Myślenie o edukacji w kategorii globalności oznacza cierpliwe poszukiwanie kompromisu pomiędzy wychowaniem do życia w określonej kulturze, z jej specyficznymi wartościami¹⁸³, a autonomią jednostki, jej wolnością oraz zdolnością do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów spośród różnych koncepcji dobrego i szczęśliwego życia.

¹⁸³ Zobacz więcej o edukacji jako procesie inicjacji do życia w określonej kulturze, w której dane było się jednostce urodzić, a która daje podstawy i wsparcie dla dalszego rozwoju jednostki zgodnie z koncepcją klasycznego liberalizmu. Jest to edukacja ukierunkowana na „ludzkie intencjonalne działanie przypominające, jak mówi Richard S. Peters, *reform*, a odróżnione od *growth*, skierowane na całą osobę tak, by w jego rezultacie była nie tyle wytrenowana, wykształcona czy wyspecjalizowana w jakieś dziedzinie, a nawet nie tyle szczęśliwa, ile właśnie wychowana, czyli mająca udział w tym, co ludzkie, ucywilizowana, ciesząca się z uczestnictwa w tym, co cenne w świecie” (R.S. Peters, *Education as Initiation. An Inaugural Lecture Delivered at the University of London Institute of Education* 9.12.1963, London 1964, s. 19–26, 43; zob. także: R.S. Peters, *Education and Educated Man*, s. 5–6; P.H. Hirst, *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, [w:] R.S. Peters (red.), *The Philosophy of education*, Oxford Univ. Press, London 1973, s. 87–111; por. cyt. za: K. Wrońska, dz. cyt., s. 228–229.)

Bibliografia

- Adorno T.W., 1990, *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, Warszawa, PIW.
- Aldridge A., 2006a, *Konsumpcja*, Warszawa, Wyd. Sic!
- Aldridge A., 2006b, *Rynek*, Warszawa, Wyd. Sic!
- Amin S., 2007, *Wirus liberalizmu*, Warszawa, KiP.
- Andrzejewska J., 2005, *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, [w:] S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Lublin, UMCS.
- Antoszewski A., Herbut R. (red.), 2002, *Leksykon politologii*, Wrocław, Alta 2.
- Appiah K.A., 2006, *Cosmopolitanism: Ethics in the World of Strangers*, New York, W.W. Norton.
- Apple M., 1993, *Critical introduction: ideology and state in education policy*, [w:] R. Dale (red.), *The state and education policy*, Milton Keynes, Open Univ. Press, s. 1–20.
- Aviram A., 2000, *Autonomia i zaangażowanie jako dopełniające się ideały*, „Socjologia Wychowania AUNC”, t. 14, Toruń, Wyd. UMK.
- Babbie E., 2007, *Istota socjologii. Krytyczne eseje o krytycznej nauce*, przekł. M.A. Miernik, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Bailey Ch., 1984, *Beyond the present and particular: a theory of liberal education*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Barber B.R., 2000, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa, Muza.
- Barber B.R., 2008, *Skonsumowani*, Warszawa, Muza.
- Barcentewicz M., 2010, *Zamiast wstępu do wydania polskiego: Etyka wolności Murraya M. Rithbarda*, [w:] M. Rothbard, *Etyka wolności*, Warszawa, Fijorr Publishing Company, s. 51–70.
- Barker C., 2005, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Kraków, Wyd. UJ.
- Bartosiewicz J., 2000, *Postrzegania nierówności ekonomicznej przez dzieci i młodzież z warszawskich szkół*, Warszawa, UW, Wydział Psychologii [niepublikowana praca roczna empiryczna, opiekun: M. Goszczyńska].
- Bartyzel J., 2004, *W gąszczu liberalizmów. Próba periodyzacji i klasyfikacji*, Lublin, Fundacja „Servire Veritati” IEN.
- Baudrillard J., 2006, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, Warszawa, Wyd. Sic!
- Bauman Z., 1995, *Wolność*, Warszawa, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Fundacja im. Stefana Batorego.
- Bauman Z., 2002, *Globalizacja*, Warszawa, PIW.
- Bauman Z., 2004, *Życie na przemiał*, Kraków, WL.
- Bauman Z., 2006a, *Moralność w niestabilnym świecie*, Poznań, Drukarnia i Księgarnia Świętego Wojciecha.
- Bauman Z., 2006b, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Kraków, Wyd. WAM.

- Bauman Z., 2007a, *Spółczesność w stanie obłędzenia*, Warszawa, Wyd. Sic!
- Bauman Z., 2007b, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków, Wyd. Znak.
- Bauman Z., 2009, *Konsumowanie życia*, Kraków, Wyd. UJ.
- Bauman Z., 2011, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa, Wyd. Agora S.A.
- Beck U., 1990, *Better Schools: A Values Perspective*, London, Falmer Press.
- Beck U., 1997, *Was ist Globalisierung?*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Beck U., 2002, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa, Scholar.
- Bekrycht T., 2012, *Prawo. O wieloznaczności pojęcia*, [w:] P.W. Juchacz, A. Malitowska (red.), „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. I, Poznań, Wyd. WNS IF UAM.
- Bell D., 1994, *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Berger P.L., Luckmann T., 1983, *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, PIW.
- Berti E.A., Bombi A., 1988, *The Child construction of economics*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Bielicki T., 1997, *Pojęcie natury ludzkiej w świetle biologicznej teorii zachowań społecznych*, [w:] J. Reykowski, T. Bielicki, *Dylematy współczesnej cywilizacji a natura człowieka*, Poznań, Zysk i S-ka Wyd.
- Bielik-Robson A., 2009, *The Apocalyptic Breeze: Nihilism as a Messianic Strategy*, [w:] A. Szylak, G. Eliat (red.), *Chosen*, Tel Aviv, Institute of Digital Art.
- Biesaga T., 2007, *Relatywizm etyczny*, [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozoficzna*, t. 8, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, PTTA, s. 718–720.
- Biesta G.J.J. (red.), 2012, *Making sense of education: Fifteen contemporary educational theorists in their own words*, Dordrecht/Heidelberg/New York, Springer.
- Bihl A., 2008, *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, Warszawa, KiP.
- Billig M., 2008, *Retoryka polityczna*, [w:] D.O. Srears, L. Huddy, R. Jervis, *Psychologia polityczna*, Kraków, Wyd. UJ, s. 201–228.
- Bobako M., 2010, *Konstruowanie odmienności klasowej jako urasowanie. Przypadek polski po 1989 roku*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 165–177.
- Boggs C., 1976, *Gramsci's Marxism*, London, Pluto Press.
- Bojarski W.W., 2009, *Gospodarka i państwo dla społeczeństwa*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Warszawskiej Szkoły Zarządzania – Szkoła Wyższa.
- Boni M. (red.), 2009, *Raport: Polska 2030*, Warszawa, KPRM.
- Bourdieu P., 2006, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa, Wyd. Nauk. Scholar [pierwsze francuskie wydanie pochodzi z 1979 r.].
- Bowles S., Gintis H., Osborne Groves M., 2005, *Unequal chances : family background and economic success*, Princeton, New Jersey, Russell Sage Foundation, Princeton Univ. Press.
- Braun-Gałkowska M., 2000, *Agresja w reklamach kierowanych do dzieci*, „Edukacja i Dialog”, nr 5.
- Brezinka W., 2007, *Wychowanie dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków, WAM.
- Bridges D., 1992, *Enterprise and liberal education*, „Journal of Philosophy of Education”, Vol. 26, No. 1.
- Bromboszcz E., 1994, *Socjalizacja ekonomiczna dzieci*, [w:] M. Sosinka-Pietras (red.), *Wprowadzenie do psychologii ekonomicznej*, Katowice, Wyd. UŚ.
- Broniarz S., 2010, *Zagrożenia wynikające z polityki edukacyjnej rządu z punktu widzenia związków zawodowych*, [w:] M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*, Warszawa, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a, s. 29–38.
- Brzozowska I.G.M., 2002, *Psychologiczne determinanty skłonności Polaków do oszczędzania*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 8/2, s. 201–209.

- Budzińska K., 2009, *O relacji między równością i wolnością: z teorii Amartyi Sena*, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, *Etyka życia publicznego*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, s. 83–95.
- Buksiński T., 2001, *Moderność*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM.
- Buksiński T., 2011, *Mass media i Internet w sferach publicznych*, [w:] M. Domaradzki, E. Wendland, M. Kulczycki (red.), *Język, rozumienie, komunikacja*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, s. 67–81.
- Bylok F., 2005, *Konsumpcja w Polsce i jej przemiany w okresie transformacji*, Częstochowa, Wyd. Politechniki Częstochowskiej.
- Carr W., 1991, *Education for citizenship*, „British Journal of Educational Studies”, t. VXXXIX, nr 4, s. 379–380.
- Castells M., 2009, *Koniec tysiąclecia*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Cern K.M., Juchacz P.W., Nowak E. (red.), 2009, *Etyka życia publicznego*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM.
- Cern K.M., Nowak E., 2008, *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Chmielewski A., 2001, *Spółczesność otwarta, czy wspólnota?*, Wrocław, Wyd. UW.
- Chomczyńska-Rubacha M., Pankowska D., 2012, *Władza, ideologia, socjalizacja. Polityczność podręczników szkolnych*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Cichoń W., 1996, *Wartości, człowiek, wychowanie, Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków, Wyd. UJ.
- Cichoracki M., 2009, *Josepha Stiglitz projekt idealizmu demokratycznego*, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Etyka życia publicznego*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM.
- Cichoracki M., 2012, *Marksowski materializm historyczny – koncepcja związku między bazą a nadbudową oraz prymatu czynników ekonomicznych*, [w:] P.W. Juchacz, A. Malitowska (red.), „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. 1, Poznań, Wyd. IF UAM.
- Clark J.R., Lee D.R., 2011, *Market and Morality*, „Cato Journal”, Vol. 31, No. 1, s. 1–25.
- Clarkson S., 2004, *Rangwaswami, Canada and Continental integration under NAFTA*, [w:] J. Bickerton, A.G. Gagnon (red.), *Canadian politics*, Peterborough, Broadview.
- Coase R., 1990, *The Firm, The Market and the law*, Chicago–London, Univ. of Chicago Press.
- Cooper B., Shute W., 1992, *Standardization or standards. School reform in the USA and England*, [w:] *The search for standards*, London, Longman.
- Coulter K., 2009, *Deep neoliberal integration: the production of Third Way. Politics in Ontario*, „Studies in Political Economy”, Vol. 83, s. 191–208.
- Cybal-Michalska A., 2006, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata: studium socjopedagogiczne*, Poznań, Wyd. Nauk. UAM.
- Czech-Włodarczyk C., 2012, *Neoliberalizm a edukacja obywatelska. Studium porównawcze na przykładzie publicznych szkół średnich w Kanadzie i Polsce*, Poznań, Wyd. Nauk. UAM.
- Czerepaniak-Walczak M., Melosik Z., 2012, *Różnica czy zament – imitacja czy swojskość? Wprowadzenie w problematykę sesji*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowska (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 197–200.
- Dalin P., 1999, *School development. Theories and strategies*, London, Cassell.
- Delors J., 1996, *Learning the treasure within*, UNESCO, Paris.
- Demiński P., 2001, *Globalizacja – wyzwania i szanse*, Kraków, Instytut Studiów Strategicznych.
- Demiński P., 2002, „Rzeczpospolita”, 11–12.11.
- Dench G., 1975, *Maltese in London: A Case Study in the Erosion of Ethnic Consciousness*, London, Boston, Routledge & Paul.

- Denek K., 2012. *Filozofia życia*, Poznań, Wyd. WSPiA.
- Department for Education, 1994, *Our Children's Education: The Updated Parent's Charter*, London, DFE.
- De Soto J.H., 2002, *Tajemnica kapitału*, Chicago-Warszawa, Fijorr Publishing.
- De Soto J.H., 2010, *Sprawiedliwość a efektywność*, Warszawa, Fijorr Publishing.
- Dewey J., 1916, *Democracy and Education*, New York, Free Press.
- Dolata R., 2008, *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa, Wyd. UW.
- Dolata R., Jasińska A., Modzelewski M., 2012, *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie procesu różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, [w:] M. Federowicz, M. Sitek, A.I. Brzezińska (red.), *Polityka edukacyjna: szanse i wyzwania*, „Polityka Społeczna”, nr tematyczny 1, s. 41–46.
- Domeracki P., Jaranowski M., Zdrenka M.T., 2012, *Sześć cnót mniejszych*, Toruń, Wyd. Nauk. UMK.
- Dowbor L., 2009, *Demokracja ekonomiczna*, Warszawa, KiP.
- Dudel B., 2005, *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, [w:] A. Cichocki (red.), *Edukacja elementarną szansą nowej jakości wychowania*, Białystok, Trans Humana.
- Dudzikowa M., 2007, *Uczyć się od idola: o istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. I, Gdańsk, GWP.
- Dudzikowa M., 2008, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV. Gdańsk, GWP.
- Dudzikowa M., Kubinowski D., 2012, *Pozór w edukacji – diagnoza, próby rozwiązań*, [w:] „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 407–442.
- Dunlop F., 1996, *Democratic Values and the Foundations of Political Education*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, The Falmer Press, London, s. 68–78.
- Dunn E., 2008, *Prywatyzując Polskę*, Warszawa, Wyd. „Krytyki Politycznej”.
- Dylus A., 2002, *Bezbożna gospodarka?*, [w:] M. Borkowska, J. Gałkowski (red.), *Etyka w biznesie*, Lublin, Towarzystwo Nauk. KUL.
- Dziemianowicz-Bąk A., 2010, *Interesy konstytuujące nauczanie*, [w:] M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*, Wrocław-Warszawa, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a, s. 11–21.
- Dzikiewicz-Gazda U., 2012, *Powszechność i wyjątek, wspólnota i jednostka w kształceniu pedagogicznym dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Dziubka K., Szlachta B., Nijakowski L.M. (red.), 2008, *Idee i ideologie we współczesnym świecie*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Fairclough N., 1990, *Language and Power*, London, Longman.
- Fairclough N., 1995, *Critical Discourse Analysis*, London, Longman.
- Fairclough N., 2000, *New Labour, New Language?*, London, Routledge.
- Fairclough N., Wodak R., 1997, *Critical Discourse Analysis*, [w:] T. van Dijk (red.), *Discourse as Social Interaction*, London, Sage.
- Falkiewicz A., 1997, *Kościół ludzki. Anatomia utopii*, [w:] L. Nowak, P. Przybysz (red.), *Markszm, liberalizm, próby wyjścia*, „Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki”, t. 4(17), Poznań, Zysk i S-ka, s. 159–254.

- Frączek A., Dolata R., Kosełka K., Wilkomirska A., Zielińska, 2005, *Wiedza i zaangażowanie obywatelskie polskich nastolatków (na tle porównań międzynarodowych)*, [w:] T. Gabiś, R. Zapotoczny (red.), *Kształtowanie postaw obywatelskich*, Wrocław, Papieski Wydział Teologiczny.
- Freeman M., 2007, *Prawa człowieka*, tłum. M. Fronia, Warszawa, Wyd. Sic!
- Friedman J., 1999, *The hybridisation of roots and the abhorrence of the bush*, [w:] M. Featherstone, S. Las (red.), *Spacer of Culture*, London, Sage.
- Friedman M., 1984, *Kapitalizm i wolność*, Warszawa, Wyd. Maraton.
- Friedman M., Schwartz A., 1963, *A Monetary History of The United States, 1867–1960*, Princeton, Princeton Univ. Press.
- Fromm E., 1993, *Ucieczka od Wolności*, Warszawa, „Czytelnik”.
- Fromm E., 2007, *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowski, Poznań, Dom Wyd. Rebis.
- Frysztański K., Sztompka P. (red.), 2012, *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Warszawa, PAN Komitet Socjologii, Warszawska Drukarnia Naukowa.
- Fukuyama F., 2006, *Koniec człowieka*, Warszawa, Wyd. Znak.
- Gadamer H.-G., 1989, *Das Erbe Europe: Beiträge*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Galewicz W., 1987, *Hartmann, Nicolai (1882–1950). Wybór pism*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Galtung J., 2000, *Świat w kryzysie ekonomicznym*, Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Gara J., 2008, *Mysł Pedagogiczna. Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków, WAM.
- Gazzaniga M.S., 2008, *Istota człowieczeństwa. Co czyni nas wyjątkowymi?*, Sopot, Smak Sowa, s. 211–212.
- Gerhard S., 2009, *Filozofia jako dydaktyka moralna*, [w:] P. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Giddens A., 2003, *Stanowienie społeczeństwa: zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Poznań, Zysk i S-ka.
- Giddens A., 2006, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Gielen P., De Bruyne P., 2012, *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism*, Amsterdam, Valiz.
- Gill B.P., Timpane M.P., Brewer D.C., 2001, *Rhetoric versus reality. What we know about vouchers and charter schools*, Santa Monica, CA, RAND.
- Giroux H.A., 2004, *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*, Colorado, Boulder, Paradigm Publishers.
- Giroux H.A., 2008, *Against the Terror of Neoliberalism: Politics Beyond the Age of Greed*, Colorado, Boulder, Paradigm Publishers.
- Giroux H.A., 2008, *Odzyskiwanie uniwersytetu jako demokratycznej sfery publicznej (by to co pedagogiczne było bardziej polityczne)*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Gmerek T., 2005, *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich. Studium z pedagogiki porównawczej*, Poznań, Wyd. Wolumin.
- Gmerek T., 2007, *Edukacja i odtwarzanie struktury społecznej: studium porównawcze na przykładzie Brazylii, Rosji i Finlandii*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin, Oficyna Wydawnicza Verba.
- Goszczyńska M., 2012, *Socjalizacja ekonomiczna – zakres problematyki badań i ich metodologia*, [w:] M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcńska (red.), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Warszawa, Difin S.A.
- Goszczyńska M., Kołodziej S., 2012, *Rola oddziaływań społecznych i edukacyjnych w socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, [w:] M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcńska (red.), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Warszawa, Difin S.A.

- Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcicka A., 2012, *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Warszawa, Difin S.A.
- Goźliński P., 2011, *Wstęp*, [w:] Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa, Wyd. Agora S.A., s. 9–15.
- Górska T., Grabowska A., Zagrodzka J., 2005, *Mózg a zachowanie*, wyd. 3. zm., Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Griffiths M., 2004, *Gry i hazard. Uzależnienia dzieci w okresie dorastania*, Gdańsk, GWP.
- Gromkowska-Melosik A., Melosik Z. (red.), 2012, *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, Kraków, Impuls.
- Guerreschi C., 2006, *Nowe uzależnienia*, Kraków, Wyd. Salwator.
- GUS, 2012, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa, ZWS.
- Gutek G.L., 2003, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk, GWP.
- Gutmann A., 1999, *Democratic Education*, Princeton, Princeton Univ. Press.
- Gutowski P., 2008, *O potrzebie integracji wiedzy w wykształceniu uniwersyteckim i o znaczeniu relacji mistrz–uczeń*, [w:] A. Grzegorzczak, J. Sójka (red.), *Fenomen uniwersytetu*, Poznań, Wyd. Nauk. UAM.
- Habermas J., 1994, *Struggles for recognition in the democratic constitutional regime*, [w:] A. Gutmann, *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton, NJ, Princeton Univ. Press.
- Habermas J., 1995, *Interesy konstytuujące poznanie*, tłum. L. Witkowski, [w:] J. Pawlak (red.), *Kierunki filozofii współczesnej*, cz. II, Toruń, Wyd. UMK.
- Habermas J., 1997, *Pojęcie racjonalności komunikacyjnej w świetle teorii aktów mowy*, [w:] T. Buksiński (red.), *Rozumność i racjonalność*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, s. 51–79.
- Habermas J., 2005, *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Warszawa, Scholar.
- Habermas J., 2007, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Halstead J.M., 1996a, *Liberal Values and Liberal Education*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 17–32.
- Halstead J.M., 1996b, *Values and Values Education in Schools*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 3–16.
- Halstead J.M., Taylor M.J. (red.), 1996, *Values in Education and Education in Values*, London, Falmer Press.
- Hałas E., 1999, *Transformacja w wyobraźni zbiorowej*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa–Kraków, Wyd. Nauk. PWN.
- Handy Ch., 1999, *Głód ducha, Poza Kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskie.
- Hart H.L.A., 1984, *Are the any natural rights?*, [w:] J. Waldron (red.), *Theories of Rights*, Oxford, Oxford Univ. Press.
- Harvey D., 2008, *Neoliberalizm: historia katastrofy*, Warszawa, KiP.
- Hayek F.A., 2006, *Konstytucja wolności*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Held V., 2006, *The Ethic of Care: Personal, Political and Global*, Oxford, Oxford Univ. Press.
- Hemmerling K., Scharlipp M., Lind G., 2009, *Dyskusja konstankca jako metoda edukacyjna w grupach wysokiego ryzyka*, [w:] P. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A., 2009, *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa, Wyd. Nauk. Scholar.

- Hess F.M., Finn Ch.E., 2004, *Conclusion: Can this law be fixed? A hard look at the NCLB remedies*, [w:] F.M. Hess, Ch.E. Finn (red.), *No remedy left behind. Lessons from a half decade of NCLB*, Washington D.C., National Research Institute.
- Hildebrandt-Wypych D., Kabacińska K. (red.), 2010, *Młódzież i sukces życiowy: studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków, Impuls.
- Homer S., 2005, *Jacques Lacan*, New York, Routledge.
- Hoppe H.H., 2010, *Wstęp do wydania amerykańskiego*, [w:] M. Rothbard, *Etyka wolności*, Warszawa, Fijorr Publishing Company.
- Horkheimer M., Adorno T.W., 1994, *Dialektyka Oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa, Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Howarth D., 2008, *Dyskurs*, przeł. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Howe P., 2003, *Electoral participation and the knowledge deficit*, „Electoral Insight”, Vol. 5, No. 2, s. 20–25.
- Hull J.M., 1996, *The ambiguity of Spiritual Values*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 33–44.
- Hyslop-Margison E.J., Sears A.M., 2006, *Neo-liberalism, globalization and human capital learning. Reclaiming education for democratic citizenship*, Dordrecht, Springer.
- Ichilov O., 2008, *Edukacja i obywatelstwo demokratyczne w zmieniającym się świecie*, [w:] D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.), *Psychologia polityczna*, Kraków, Wyd. UJ.
- Ingham G., 2011, *Kapitalizm*, Warszawa, Wyd. Sic!
- Izdebska J., 2009, *Wychowanie patriotyczne i obywatelskie w domu rodzinnym – współczesne dylematy i zagrożenia*, „Zeszyty Naukowe WSSM”, nr 19, s. 31.
- Jakubowska-Branicka I. (red.), 2010, *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa, Wyd. „Trio”.
- Jakubowska-Branicka I., 2010, *Współczesna demokracja jako dyskurs granic praw i wolności*, [w:] I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa, Wyd. „Trio”, s. 131–167.
- Janowski A., 1989, *Uczeń w teatrze życia*, Warszawa, WSiP.
- Jawłowska A., Kempny M., 2005, *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*, Warszawa, Wyd. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Jerschina J., 1999, *Postawy etatyzmu ekonomicznego, autorytaryzmu, nacjonalizmu i orientacje na przedsiębiorczość w Polsce na tle krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Elity i społeczeństwa*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, s. 95–199.
- Juchacz P.W., Malitowska A., 2012. *O „Filozofii Publicznej i Edukacji Demokratycznej”*, [w:] P.W. Juchacz, A. Malitowska (red.), „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. I, Poznań, Wyd. IF UAM.
- Kaczmarek T.T., 2011, *Kto kieruje globalizacją? Think Tanki – Kuźnie nowych idei*, Warszawa, Wyd. Difin.
- Kant I., 2001, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Kęty, Wyd. Antyk.
- Kant I., 2006, *Metafizyka moralności*, tłum. E. Nowak, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Kelly P., 2007, *Liberalizm*, Warszawa, Wyd. Printed in EU.
- Kerr D., 2002, *Citizenship education: an international comparison*, [w:] D. Lawton, J. Cairns, R. Gardner (red.), *Education for citizenship*, London, Continuum.
- Keynes J.M., 1924, *A Tract on Monetary Reform*, London, Macmillan.
- Keynes J.M., 1995, *Ogólna teoria zatrudnienia, procentu i pieniądza*, przeł. M. Kalecki, ks.: I, II, III, IV; przeł. S. Rączkowski: ks.: V, VI, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.

- Kiciński K., 2010, *Różne oblicza tolerancji – wokół problemu kulturowej tożsamości Europy*, [w:] I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa, Wyd. „Trio”.
- Kiel R., 2002, *Common sense neoliberalism: Progressive Conservative urbanism in Toronto, Canada*, „Antipode”, nr 34, s. 578–601.
- Kiesieliński W., 2007, *Moje spotkania z ideologią*, [w:] M. Szyszowska (red.), *Ideowość w polityce*, Warszawa, Dom Wydawniczy tCHu.
- Kieźel E.S.S., 2011, *Zachowania polskich konsumentów w warunkach kryzysu gospodarczego*, Warszawa, Placet.
- Kirejczyk E., 2006, *Ograniczenie wolności czy prawa człowieka*, [w:] P. Soroka (red.), *Ewolucja władzy. Ewolucja władzy a możliwości poznawcze nauk społecznych*, materiały konferencyjne, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Warszawskiej Szkoły Zarządzania Szkoły Wyższej.
- Kjaer A.M., 2009, *Rządzenie*, Warszawa, Wyd. Sic!
- Klebanik J., 2010, *Psychologiczne wyznaczniki akceptacji nierówności społecznych*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Klein N., 2004, *No Logo*, przeł. H. Pustuła, Izabelin, Wyd. Świat Literacki.
- Klein N., 2008, *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, Warszawa, Wyd. Muza.
- Koczanowicz L., 2010, *Co się z nami stało, czyli powstanie postpostkomunizmu*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 79–97.
- Kojder A., 1999, *Spojrzenie na przemiany ustrojowe w Polsce w latach 1989–1997*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, s. 3–32.
- Kołaczek B., 2004, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans*, Warszawa, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kołodziej S., 2012, *Struktura i elementy wiedzy ekonomicznej dzieci i młodzieży*, [w:] M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzczińska (red.), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Warszawa, Difin S.A.
- Kołodziejczyk W., Polak M., 2011, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa, Instytut Obywatelski.
- Kołodziński P., Kapiszewski J., 2011, *Etyka. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa, Wyd. Pedagogiczne OPERON.
- Konarzewski K., 1988, *Pedagogika celu czy pedagogika wartości?*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2.
- Kopycińska D. (red.), 2006, *Kapitał ludzki jako czynnik rozwoju społeczno-gospodarczego*, Szczecin, Wyd. Uniw. Szczecińskiego.
- Kosowska-Rataj J., 2012, *Poziomy świadomości międzykulturowej studentów w wielokulturowym świecie*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 214–226.
- Kozyr-Kowalski S., 2005, *Uniwersytet a rynek*, Poznań, Wyd. Nauk. UAM.
- KPRM, 2010, *Plan rozwoju i konsolidacji finansów 2010–2011*, Warszawa.
- Król M., 1999, *Słownik demokracji*, Warszawa, Wyd. Prószyński i S-ka.
- Kubicki R., 2011a, *Nieznośna skromność myślenia, czyli o wyobraźni w świecie filozofii wolnym od edukacyjnej nadziei na wieczność*, [w:] S. Krzyńska, R. Kubicki, D.A. Michałowska (red.), *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej*, Poznań, Wyd. WNS UAM.
- Kubicki R., 2011b, *żyć tylko po to, aby żyć?*, [w:] M. Domaradzki, E. Wendland, M. Kulczycki (red.), *Język, rozumienie, komunikacja*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM.

- Kubicki R., 2012, *Granice kultury popularnej. Kontekst filozoficzny i egzystencjalny*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, Kraków, Impuls.
- Kukułowicz T., Nowak M. (red.), 1997, *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Lublin, Wyd. KUL.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Kupisiewicz M., 2004, *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Kwieciński Z., 2002a, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Olsztyn, UMK-Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Kwieciński Z., 2002b, *Próba analizy krytycznej pierwszych egzaminów zewnętrznych w szkolnictwie powszechnym w roku 2002*, [w:] K. Wenta, W. Zeidler (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, Szczecin, Uniw. Szczeciński.
- Kwieciński Z., 2002c, *Wykluczanie*, Toruń, Wyd. UMK.
- Kwieciński Z., 2007, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, „Nauka”, nr 4, s. 35–39.
- Kwieciński Z., 2011, *Cztery i pół. Preliminarja – liminaria – varia*, Wrocław, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński Z., 2012, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków, Impuls.
- Kwieciński Z., Jaworska-Witkowska M., 2008, *Ku integralności edukacji i humanistyki: księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Kraków, Wyd. Adam Marszałek.
- Kuttner R., 1997, *Everything for Sale: The Virtues and Limits of Markets*, New York, Alfred A. Knopf.
- Kuźniar R., 2002, *Prawa człowieka – prawo, instytucje, stosunki międzynarodowe*, Warszawa, Wyd. Nauk. Scholar.
- Kwiek M., 2011, *Komisja Europejska a Uniwersytety: różnicowanie i izomorfizacja systemów edukacyjnych w Europie*, [w:] M. Domaradzki, E. Wendland, M. Kulczycki (red.), *Język, rozumienie, komunikacja*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, s. 211–224.
- Kwiek M., 2013, *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Lacan J., 1989, *Ecrits: A selection*, tłum. z franc. na ang. A. Sheridan, London, Tavistock Publications.
- Lacluan E., Mouffe Ch., 2003, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wrocław, Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji i TWP.
- Laskowski P., 2006, *Szkice z dziejów anarchizmu*, Warszawa, Wyd. Literackie Muza.
- Lassarre D., 1996, *Consumer education in French families and schools*, [w:] P. Lunt, A. Furnham (red.), *Economic socialization: The economic beliefs and behaviours of young people*, Cheltenham, Elgar.
- Leach W., 1994, *Land of Desire: Merchants, Power, and the Rise of a New American Culture*, New York, Vintage Books.
- Leśniewska A., 2009, *Kształcenie poprzez filozofowanie. Filozofowanie z dziećmi jako dialogowo-pragmatyczna dydaktyka filozoficzna*, [w:] E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz (red.), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Leśniewska A., 2011, *Dydaktyka etyki*, [w:] M. Domaradzki, E. Wendland, M. Kulczycki, (red.), *Język, rozumienie, komunikacja*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM.

- Levinas E., 1989, *Ethics as First Philosophy* [z 1984 r.], [w:] S. Hand (red.), *The Levinas Reader*, Oxford, Blackwell.
- Levy J., 2008, *Psychologia polityczna, a psychologia zagraniczna*, [w:] D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.), *Psychologia polityczna*, Kraków, Wyd. UJ.
- Lewartowska-Zychowicz M., 2010, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny*, Kraków, Impuls.
- Lewis J.P., 2007, *Why Civics? Adopting Policy Causal Stories for Citizenship Education in Ontario*, Carleton, Carleton Univ.
- Lind G., 2009, *Jak uczyć studentów wypowiedzania się i słuchania innych? Wzmacnianie kompetencji moralno-demokratycznych*, [w:] P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Lind G., 2009, *Mora list lehrbar. Hadnbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*, München, Oldenbourg.
- Lipman M., 1992, *Philosophy: educational programs*, [w:] D.G. Camhy (red.), *Children: thinking and philosophy*, Graz, Academia Verlag-Sankt Augustin, s. 13–24.
- Lipman M., 2003, *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge Univ. Press.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S., 2008, *Filozofia w szkole*, Warszawa, CODN.
- Lipset S.M., 2008, *Wyjątkowość amerykańska – broń obosieczna*, przeł. B. Piasecki, Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Locke J., 1992, *Dwa traktaty o rządzie*, tłum. Z. Rau, ks. II, rozdz. V, § 28 oraz § 46, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Luttwak E., 2000, *Turbokapitalizm. Zwycięzcy i przegrani światowej gospodarki*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskie.
- Maciaszek Z., 2008, *Globalizacja a neoliberalizm*, „Zarządzanie Zmianami”, nr 6.
- MacIntyre A., 2009, *Etyka i polityka*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- MacIvan A., 2009, *Neoliberalizm a demokracja: władza rynku kontra władza demokratyczna*, [w:] A. Saad-Filho, D. Johnston (red.), *Neoliberalizm przed trybunałem*, Warszawa, KiP.
- Malitowska A., 2012, *Czym jest filozofia moralna?*, [w:] P.W. Juchacz, A. Malitowska (red.), „*Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*”, t. 1, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, s. 120–126.
- Marcuse H., 1991, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. S. Konopacki, W. Gromczyński, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Marfleet A., 1996, *School Mission Statements and Parental Perceptions*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 155–166.
- Mariański J., 1999, *Więź moralna*, [w:] P. Sztompka (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, s. 243–258.
- Marlatt G.A., Baer J.S., Donovan D.M., Kivlahan D.R., 1988, *Addictive behaviors: etiology and treatment*, „*Annual Review of Psychology*”, No. 39, s. 223–252.
- Martens R., 1996, *Assessing Children's personal Development: The Ethical Implications*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 191–202.
- Martin H.P., Schumann H., 1999, *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, przeł. M. Zybura, Wrocław, Wyd. Dolnośląskie.
- Matuszczyk M. (red.), 2012, *Nowe i naprawdę nowe zaburzenia psychiczne. Pamiętnik konferencyjny. VI Międzynarodowa Konferencja: Psychiatria Medforum 2012*, Katowice, Wyd. Medforum Sp. z o.o.

- McClennen S., 2009, *Neoliberalism and the Crisis of Intellectual Engagement, Academic Freedom and Intellectual Activism in the post-9/11 University*, „Works and Days” 2008–2009, 51/52, 53/54, Vol. 26–27, 1/10, s. 459–470.
- McDonald P.J., 2009, *The Invisible Hand of Peace: The War Machine, and International Relations Theory*, New York, Cambridge Univ. Press.
- McNeal J.U., 2007, *On becoming a consumer: development of consumer behavior patterns in Childhood*, Oxford, Elsevier.
- Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, Toruń, Wyd. UMK.
- Melosik Z., 1999, *Ponowoczesny świat konsumpcji*, [w:] Z. Melosik (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Poznań–Toruń, Edytor.
- Melosik Z., 2006, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków, Impuls.
- Melosik Z., 2007, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków, Impuls.
- Melosik Z., 2008, *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- MENiS, 2009, *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do 2010 roku*, Warszawa.
- Męczkowska-Christiansen A., 2012, *Pedagogika bezdroża w „świecie bez alternatyw”*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 48–62.
- Michałowska D.A., 2009, *Drama i psychodrama w nauczaniu filozofii i etyki*, [w:] D. Michałowska, S. Krzyśka (red.), *Filozofia a edukacja. Etyka a edukacja*, Zeszyty Filozoficzne nr 14–15, Poznań, Wyd. Nauk. Bogucki.
- Michałowska D.A., 2011, *Edukacja artystyczna – od wrażliwości estetycznej do wrażliwości intelektualnej*, [w:] S. Krzyśka, R. Kubicki, D.A. Michałowska (red.), *Filozoficzne konteksty edukacji artystycznej*, Poznań, Wyd. Nauk. WNS UAM.
- Michałowska D.A., 2012, *Edukacja artystyczna w neoliberalnej kulturze – dokąd zmierzamy?*, [w:] M. Kosińska, K. Sikorska, A. Skórzyńska (red.), *Edukacja kulturalna jako projekt publiczny*, Poznań, Wyd. Galeria Miejska Arsenal, s. 213–243.
- Michałowska D.M., 2013, *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Poznań, Wyd. Nauk. WNS UAM [w druku].
- Miluska J., 2005, *Iluzoryczna obecność tożsamości społecznej w edukacji politycznej w społeczeństwie obywatelskim*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowanie się tożsamości*, Kraków, Impuls.
- Miluska J., 2007, *Proces globalizacji w sferze demograficzno-antropologicznej, kulturowej i społeczno-psychologicznej a jakość życia człowieka*, „Przegląd Politologiczny”, nr 2, s. 7–8.
- Miluska J. (red.), 2012, *Wartości w świecie polityki*, Poznań, Wyd. Poznańskie.
- Morawski W., 2010, *Konfiguracje globalne: struktury, agencje, instytucje*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Murphy L., Nagel T., 2002, *The Myth of Ownership. Taxes and Justice*, Oxford–New York, Oxford Univ. Press.
- Muszyński H., 1972, *Ideał i cele wychowania*, Warszawa, PWZS.
- Nace T., 2004, *Gangi amerykański. Współczesne korporacje a demokracja*, Warszawa, Wyd. Literackie „Muza”.
- National Curriculum Council, 1993, *Spiritual and Moral Development – A Discussion Paper*, York, NCC.
- Newmann F., 1975, *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*, Berkeley, CA, McCutchan Pub Corp.

- Nikitorowicz J., 2010, *Tolerancja w procesie kreowania dialogu edukacyjnego w wielokulturowym świecie*, [w:] I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa, Wyd. „Trio”, s. 168–184.
- Nowak A., 2010, *Neoliberalna akademia. Szkolnictwo wyższe a wytwarzania i legitymizowania podziałów klasowych w Polsce po 1989 roku*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 117–131.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2012, *Narracja. Tożsamość. Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, [w:] „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 297–315.
- Nowak E., 2009, *Filozofia od przedszkola? Glosa do pracy Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, [w:] E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz, *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Nowak E., 2011, *Edukacja etyczna non-fiction*, „Tygodnik PRZEGLĄD”, 10, s. 46–50.
- Nowak E., 2012, *O uczuciach i emocjach na poważnie (nie tylko dla nauczycieli etyki)*, [w:] P.W. Juchacz, A. Malitowska (red.), „*Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*”, t. 1, nr 1, s. 26–47.
- Nowak E., Cern K.M., Juchacz P.W., 2009, *Przedmowa do tomu zbiorowego*, [w:] E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz (red.), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Nowak E., Lind G., 2009, *Dyskursywna wolność a sąd moralny. O destruktywnym wpływie stanu wojennego na edukację demokratyczną wśród studentów (1977–1983)*, [w:] E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz (red.), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Nowak L., 2000, *Gombrowicz: człowiek wobec ludzi*, Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Nowak L., 2007, *Byt i myśl: u podstaw negatywistycznej metafizyki unitarnej*, t. 3, *Enigma i rzeczywistości*, Poznań, Wyd. Zysk i S-ka.
- Nowak L., Przybysz P. (red.), 1997, *Marksizm, liberalizm. Próby wyjścia*, „*Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki*”, t. 4(17), Poznań, Zysk i S-ka.
- Nozick R., 1999, *Anarchia, państwo, utopia*, tłum. P. Maciejko, M. Szczubiałka, Warszawa, Aletheia.
- Nussbaum M., 2008, *W trosce o człowieczeństwo*, Wrocław, WN DSW.
- OECD, 2009, *Doing better for children*, OECD.
- Olejniczuk-Merta A., 2001, *Rynek młodych konsumentów*, Warszawa, Difin.
- Olejniczuk-Merta A., 2007, *Rynki młodych konsumentów w nowych krajach Unii Europejskiej*, Warszawa, PWE.
- Olson M., 2000, *Power and Prosperity: Outgrowing Communist and Capitalist Dictatorships*, New York, Basic Books.
- Osborne K., 1999, *Education: a guide to the Canadian school debate – or, who wants and why?*, Toronto, Penduin Books.
- Osborne K., 2004, *Political and citizenship education: teaching for civic engagement*, „*Education Canada*”, Vol. 45, No. 1.
- O’Shea K., 2003, *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*, Strassburg, Council of Europe DGIV/EDU/CIT 29.
- Ost J.T., 2001, *Out group Favoritism and the Theory of System Justification. An Experimental Paradigm for Investigating the Effects of Socio-Economic Success on Stereotype Content*, [w:] G. Moskowitz (red.), *Cognitive Social Psychology*, The Princeton Symposium on the Legacy and Future of Social Cognition, Mahwah, New York, Erlbaum, s. 89–102.

- Pal L.A., 2006, *Beyond policy analysis, public issue management in turbulent time*, Toronto, Nelson Thomson.
- Pamul S., 1992, *Wartości podstawowe w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- Parker I., 1992, *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*, London, Routledge.
- Peters M.A., Biesta G.J.J. (red.), 2013, *The transformation of philosophy of education: Alternative futures and future alternatives*, Boulder, Co: Paradigm.
- Pilch T., 1999, *Spory o szkołę. Pomiędzy tradycją a wymaganiami współczesności*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Pinker S., 2002, *Jak działa umysł?*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Posch P., 1993, *Approaches to values in environmental education*, OECD-ENSI Conference Report: „Values in Environmental Education”, Dundee, SCCC, May 1993.
- Postman N., 2004, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa, Muza.
- Potulicka E., 1996, *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, Poznań-Toruń, Wyd. Edytor.
- Potulicka E., 2005, *Edukacja dla wspólnoty obywatelskiej*, [w:] J. Danielewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Kraków, Wyd. UJ.
- Potulicka E., 2007, *Edukacja dla demokracji*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. II, Gdańsk, GWP.
- Potulicka E., 2010a, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, M.J. Szymański (red.), *Rynek i edukacja: między przedsiębiorczością i wykluczeniem*, Łódź, Wyd. WSEZiNS, s. 47-70.
- Potulicka E., 2010b, *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 177-202.
- Potulicka E., 2010c, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 323-335.
- Potulicka E., 2010d, *Szkoły czarterowe w Stanach Zjednoczonych: przykład polityki neoliberalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 5-24.
- Potulicka E., 2010e, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 39-67.
- Potulicka E., 2010f, *Hayek o edukacji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 69-85.
- Potulicka E., 2010g, *Wolny rynek i zagrożenia dla demokracji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 99-112.
- Potulicka E., 2010h, *Zagrożenia globalizacji: fundamentalizm rynkowy oraz inkorporacja edukacji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 87-97.
- Potulicka E., 2012, *Rynek w edukacji amerykańskiej jako teoria oraz ideologia* [w druku].
- Potulicka E., Rutkowiak J., 2010, *Neoliberalne uwiktania edukacji*, Kraków, Impuls.
- Powszechna Encyklopedia Filozofii Polskiej*, Towarzystwo Tomasza z Akwinu, t. 8, Lublin, PTTA 2007, s. 718-720.
- Pring R., 1996, *Values and Education Policy*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 104-117.
- Przybysz P., 1997, *Liberalna koncepcja jednostki a marksizm*, [w:] L. Nowak, P. Przybysz (red.), *Marksizm, liberalizm, próby wyjścia*, „Poznańskie Studia z Filozofii Humanistyki”, t. 4(17), Poznań, Zyski i S-ka, s. 135-157.
- Przybysz P., 2009, *Modele teoretyczne we współczesnej filozofii politycznej liberalizmu*, Poznań, Wyd. Nauk. WNS UAM.

- Przybyszewski K., 2010, *Prawa człowieka w kontekstach kulturowych*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM.
- Puliński A., 2012, *Egalitaryzm jako czynnik sukcesu oświatowego Finlandii*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 227–240.
- Putnam R.D., 2008, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura, S. Szymański, Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Quinton A., 1992, *Education, Values and Culture*, Univ. of St. Andrew, Victor Cook Lectures.
- Ranciere J., 2008, *Nienawiść do demokracji*, Warszawa, KiP.
- Rand A., 2000, *Cnota egoizmu*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Rapley T., 2010, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, „Metodologia – Niezbędnik Badacza”, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Raport, 2009, *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa, Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Raths L.E., 1966, *Values and teaching: working with values in the classroom*, Columbus, Ohio, C.E. Merrill Books.
- Raven I., 1991, *Tragic illusion, educational testing*, Oxford, Oxford Psychologists Press.
- Rawls J., 1998, *Liberalizm polityczny*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, BWF.
- Rawls J., 2009, *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Redondo M.J., 2009, *O etyce, władzy oraz pieniądzu*, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Etyka życia publicznego*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, s. 99–136.
- Reininger R., 1947, *Wertphilosophie und Ethik*, Braumuller, Wien.
- Rifkin J., 2003, *Wiek dostępu: nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskie.
- Ritzer G., 2004, *Globalization or nothing*, London, Sage.
- Roberts K., 2004, *Lovemarks: The future beyond brands*, Auckland, Reed.
- Rodger J.J., 2000, *From a Welfare State to a Welfare Society: The Changing Context of Social Policy in a Postmodern Era*, London, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Rodziński A., 1985, *Osoba i kultura*, Warszawa, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Rokeach M., 1973, *The Nature of Human Values*, New York, Free Press.
- Romaniszyn K., 2007, *Rzecz o pracy i konsumpcji. Analiza antropologiczna*, Kraków, Nomos.
- Rothbard M., 2004, *O nową wolność. Manifest libertariański*, Warszawa, Volumen i Fundacja Odpowiedzialność Obywatelska.
- Rothbard M., 2009, *Egalitaryzm jako bunt przeciw naturze ludzkiej*, Warszawa, Fijorr Publishing.
- Rothbard M., 2010, *Etyka wolności*, Warszawa, Fijorr Publishing Company.
- Rousseau J.J., 1965, *Umowa społeczna*, Warszawa, PWN.
- Rudnicki P., 2012, *Ideologia dominująca i edukacyjne konteksty bierności. Pedagogiczne refleksje o neoliberalizmie*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Rudowski T., 2005, *Czego obawiają się studenci? Identyfikowanie zagrożeń z pomocą introspekcji pytaniowej i działań plastycznych*, Warszawa, Wyd. UW.
- Rudzińska-Wojciechowka J., Trzcińska A., Maison D., 2011, *Co dzieci wiedzą o bankach? Rozwój rozumienia zasady funkcjonowania banków u dzieci w wieku 4–12 lat*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6.
- Rutkowiak J., 2010a, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 13–38.

- Rutkowiak J., 2010b, *Dialog a projekty wychowania dla neoliberalnej rzeczywistości*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 147–162.
- Rutkowiak J., 2010c, *Duchowość jednostki, a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 113–130.
- Rutkowiak J. 2010d, *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 249–280.
- Rutkowiak J., 2010e, *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 229–247.
- Rutkowiak J., 2010f, *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 131–146.
- Rutkowiak J., 2010g, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 297–310.
- Rutkowiak J., 2010g, *Wychylenia wyobraźni. Z myślą o poneoliberalnych przemianach w edukacji?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, Impuls, s. 339–356.
- Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), 2007, *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin, Oficyna Wydawnicza Verba.
- Sadura B., 2010, *Błędy liberalnego pojmowania edukacji – konsekwencje i zagrożenia (zapis ze stenogramu)*, [w:] M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*, Warszawa, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle’a, s. 21–28.
- Sadurski W., 2000, *Etos lewicy, etos liberalny*, [w:] P. Śpiewak (red.), *Spór o Polskę 1989–1999. Wybór tekstów prasowych*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Sartori G., 1994, *Teoria demokracji*, przeł. P. Amsterdamski, D. Grinberg, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Schor J., 1998, *The Overspent American: Upscaling, Downshifting and the New Consumer*, New York, Basic Books.
- Schudy H., 2011, *Etyka uniwersalistyczna a zasada międzynarodowej i międzypokoleniowej sprawiedliwości*, „Edukacja Etyczna”, nr 2, <<http://edukacjaetyczna.pl>>.
- Sears A.M., Hughes A.S., 2006, *Citizenship: education or indoctrination?*, „Citizenship Teaching and Learning”, Vol. 2, No. 1, s. 3–17.
- Sears D., 2008, *Rozwój polityczny w okresie dzieciństwa i w wieku dorosłym*, [w:] D. Sears (red.), *Psychologia polityczna*, Kraków, Wyd. UJ.
- Sears D.O., Huddy L., Jervis R. (red.), 2008, *Psychologia polityczna*, przeł. R. Andruszko, Kraków, Wyd. UJ.
- Seel G., 2009, *Prawo do narodowego samostanowienia: od roszczenia politycznego do etycznego uprawomocnienia*, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Etyka życia publicznego*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM.
- Segiet W. (red.), 2012, *Edukacja – stratyfikacja społeczna – tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Poznań, Wyd. Nauk. UAM.
- Segiet W., 2012, *System edukacji w Niemczech – problem egalitaryzacji kształcenia*, [w:] W. Segiet (red.), *Edukacja – stratyfikacja społeczna – tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Poznań, Wyd. Nauk. UAM, s. 13–32.
- Sen A., 2002, *Rozwój i wolność*, Warszawa, Wyd. Zysk i S-ka.
- Sennett R., 2009, *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Warszawa, Warszawskie Wyd. Literackie „Muza” S.A.
- Sennett R., 2010, *Kultura nowego kapitalizmu*, Warszawa, Wyd. Muza S.A.

- Sidanius J., Pratto F., 1999, *Social Dominance. An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*, New York, Cambridge Univ. Press.
- Silver M., 1976, *Values education*, Washington, National Education Association of the United States.
- Simmel G., 2008, *Z psychologii mody. Studium psychologiczne*, [w:] G. Simmel, *Pisma socjologiczne*, przeł. M. Łukaszewicz, Warszawa, Wyd. Oficyna Naukowa.
- Sinha S., 2009, *Projekt neoliberalny a możliwości społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] A. Saad-Filho, D. Johnston (red.), *Neoliberalizm pod trybunałem*, przeł. J.P. Listwan, Warszawa, KiP.
- Slaughter A.M., 2004, *A New World Order*, Princeton, New York, Princeton Univ. Press.
- Sloteridijk P., 2008, *Krytyka cynicznego rozumu*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Smagorinsky P., Taxel J., 2005, *The discourse of character education: culture wars in the classroom*, New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, Mahwah.
- Smith A., 1989, *Teoria uczuć moralnych*, t. 1, cz. 3, Warszawa, PWN.
- Smith K.B., 2003, *The Ideology of education. The commonwealth, the market and America's schools*, New York, SUNY.
- Smyth J.C., 1996, *Environmental Values and Education*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 54–67.
- SOED Scottish Office Environmental Department, *Learning for Life: National Strategy for Environmental Education in Scotland*, Edinburgh, HMSO.
- Soros G., 1999, *Kryzys światowego kapitalizmu. Zagrożenia dla społeczeństwa otwartego*, Warszawa, Wyd. Muza.
- Sowa J., 2010, *Mitologie III RP. Ideologiczne podstawy polskiej transformacji*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 23–39.
- Spaemann R., 1997, *Szczęście a zycżliwość. Esej o etyce*, przeł. J. Merecki, Lublin, Wyd. KUL.
- Staniek Z., 2005, *Uwarunkowania i wyznaczniki efektywności systemu instytucjonalnego*, [w:] W. Pachó (red.), *Szkice ze współczesnej teorii ekonomii*, Warszawa, SGH.
- Stankiewicz W., 2007, *Ekonomia instytucjonalna – zarys wykładu*, Warszawa, Wyd. Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu, Administracji i Nauk Komputerowych.
- Stasiak P., 2010, *Czary marek. Dzieci w handlowej sieci*, „Polityka”, 05.06, s. 38–46.
- Steward J., 2000, *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Stiglitz J., 2007, *Globalizacja*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Stiglitz J.E., 2012, *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers our Future*, New York, W. Norton & Company.
- Syska M., 2011, *Wstęp*, [w:] M. Syska (red.), *Komercjalizacja edukacji. Konsekwencje i nowe zagrożenia*, Wrocław–Warszawa, Ośrodek Myśli Społecznej im. Ferdynanda Lassalle'a, s. 6–10.
- Szacki J., 2002, *Nowe wyzwanie, nowe problemy*, „Przegląd Polityczny”, nr 55, s. 12–17.
- Szacki J., 2005, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Szacki J., 2008, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo*, Wrocław, WN DSW.
- Szczęsny W.W., 2001, *Edukacja moralna*, Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Szkudlarek T., 2002, *Globalizacja, ekonomia i edukacja: o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej*, [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Kraków, Impuls.
- Szkudlarek T., 2004, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi”, t. 4.

- Szkudlarek T., 2005, *Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych*, [w:] B. Niemierko, G. Szyling (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk, Wyd. Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szkudlarek T., 2007, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] J. Klebaniuk (red.), *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, Warszawa, Eneteia.
- Sztompka P. (red.), 1999, *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Sztompka P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, Wyd. Znak.
- Sztompka P., 2007, *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków, Wyd. Znak.
- Szyszkowska M., 2010, *Filozofia codzienności w rzeczywistości neoliberalnej*, Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa.
- Śliwerski B., 1999, *Dać szansę naszym dzieciom. Z ministrem edukacji narodowej rozmawia Witold Bobiński*, „Znak”, nr 526.
- Śliwerski B., 2004, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Impuls.
- Śliwerski B., 2008, *Edukacja pod prąd*, Kraków, Impuls.
- Śliwerski B., 2009, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski B., 2012, *Współczesna myśl pedagogiczna w poszukiwaniu nowych idei i teorii*, [w:] „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 63–84.
- Środa M., 2011, *Etyka dla myślących. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa, Wyd. Czarna Owca.
- Środa M., Rutkowska E., 2007, *Edukacja* rozdz. 4, [w:] B. Chołuj (red.), *Raport UNDP. Polityka równości płci. Polska 2007*, Warszawa, UNDP.
- Świda-Ziemia H., 2010, *Dylematy między wolnością a wspólnotą w demokracji liberalnej*, [w:] I. Jakubowska-Branicka (red.), *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, Warszawa, Wyd. „Trio”, s. 107–130.
- Taylor M.J., 1996, *Voicing their Values: Pupil's Moral and Cultural Experience*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 121–142.
- Tocqueville A., 1976, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa, PIW.
- Tomaseo M., 2009, *Why we cooperate*, London, MIT Press, Cambridge MA.
- Torrance H., 1999, *Assessment, accountability and standards. Using assessment to control the reform of schooling*, [w:] A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells (red.), *Education, culture, economy, society*, Oxford, Open Univ.
- Trzcińska A., 2008, *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania dziecięcego oszczędzania*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 53–70.
- Trzcińska A., 2012, *Aktywność ekonomiczna dzieci i młodzieży*, [w:] M. Goszczyńska, S. Kołodziej, A. Trzcińska (red.), *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Warszawa, Difin S.A.
- Turowski M., 2011, *Liberalizm po komunitaryzmie?*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Ungoed-Thomas J., 1996, *Vision, Values and Virtues*, [w:] J.M. Halstead, M.J. Taylor (red.), *Values in Education and Education in Values*, London, The Falmer Press, s. 143–154.
- Urlińska M., Uniewska A., Horowski J. (red.), 2012, „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Vetulani J., 2012a, *Mózg: fascynacje, problemy, tajemnice*, Kraków, Wyd. Homini.
- Vetulani J., 2012b, *Czy seks jako nagroda naturalna może uzależniać?*, [w:] M. Matuszczyk (red.), *Nowe i naprawdę nowe zaburzenia psychiczne. Pamiętnik konferencyjny*, VI Między-

- narodowa Konferencja Naukowo-Szkoleniowa, Instytut Farmakologii PAN i MWS im. J. Dietla, Kraków, Medforum Sp. z o.o.
- Vetulani J., 2012b, *Neurobiologia leczenia alkoholizmu*, [w:] M. Matuszczyk (red.), *Nowe i naprawdę nowe zaburzenia psychiczne. Pamiętnik konferencyjny*, VI Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Szkoleniowa, Instytut Farmakologii PAN i MWS im. J. Dietla, Kraków, Medforum Sp. z o.o.
- Wallis J., 1986, *Measuring the Transactions Sector in the American Economy*, [w:] S. Engerman, R. Gallman (red.), *Long Term factors in American Economic Growth*, Chicago, Univ. of Chicago Press.
- Wang M., Walberg H.W. (red.), 2001, *School choice or best systems: what improves education?*, Mahwah NY, Lawrence-Erlbaum Ass.
- Weber B., 2009, *Community of inquiry: filozofowanie z dziećmi jako nauka zachowań demokratycznych*, [w:] E. Nowak, K.M. Cern, P.W. Juchacz (red.), *Edukacja demokratyczna*, Poznań, Wyd. Nauk. IF UAM, CoOpera.
- Weber B., 2012, *Początki są zawsze trudne? O dzieciństwie, polityce i filozofii*, przeł. E. Nowak, [w:] P.W. Juchacz, A. Malitowska (red.), „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, t. 1, s. 12–25.
- Weber M.J.M., 1994, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin, Wyd. „Test”.
- Welch A.R., 1997, *All change? The professoriate in uncertain times*, „Higher Education”, No. 34.
- West A., 1994, *Choosing schools – the consumers’ perspective*, [w:] J.M. Halstead (red.), *Parental Choice and Education: Principles, Policy and Practice*, London, Kogan Page.
- White J., 1987, *The quest for common values*, [w:] G. Haydon (red.), *Education for a Pluralist Society: Philosophical Perspectives on the Swann Report* (Bedford Way Paper 30), London, Univ. of London Institute of Education.
- White S., 2008, *Równość*, przeł. M. Wilk, Warszawa, Wyd. Sic!
- Whybrow P.C., 2006, *American mania, ciągle więcej ale nigdy dość*, przeł. F. Rybakowski, Poznań, Termedia Wyd. Medyczne.
- Winter D.G., 2008, *Osobowość a zachowanie polityczne*, [w:] D. Sears, L. Huddy, R. Jervis (red.), *Psychologia polityczna*, Kraków, Wyd. UJ.
- Winter G., 2003, *Reach college receiving reachest share of U.S. aid*, „New York Times” 9.11.
- Witkowski L., 2012, *W obronie życiodajności edukacji*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 39–47.
- Wnuk-Lipiński E., 2004, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków, Wyd. Znak.
- Wodak R., 1996, *Disorders of Discourse*, London, Longman.
- Wodak R., Meyer M., 2005, *Methods of Critical Discourse Analysis*, London, Sage Publications.
- Wojnar I., 1976, *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, Warszawa, PWN.
- Woźniak M.G., 2007, *Kapitał ludzki w rozwoju gospodarczym w perspektywie aksjologicznej*, „Etyka w życiu gospodarczym”, t. 10, nr 1, Łódź, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, s. 189–197.
- Woźniak M.G., 2008, *Nierówności społeczne, a wzrost gospodarczy w kontekście spójności społeczno-ekonomicznej*, Rzeszów, Uniw. Rzeszowski.
- Woźniak M.G., 2008, *Sprawiedliwe nierówności a aksjologia ładu instytucjonalnego*, „Etyka w życiu gospodarczym”, t. 1, nr 1, Łódź, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, s. 233–248.
- Wójcik I.A., 2002, *Wolność i władza. Filozoficzne idee cywilizacji liberalnej i konfucjańskiej w próbie międzykulturowego porównania*, Kraków, Collegium Columbinum.

- Wrońska K., 2012, *Pedagogika klasycznego liberalizmu: w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*, *Pedagogika klasycznego liberalizmu*, Kraków, Wyd. UJ.
- Zaczyński W.P., 1992, *W sprawie antynomii i wartości*, „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- Zahorska M., 2002, *Szkola: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Zahorska M., Papiór E., Roszkowska M., 2009, *Obywatele czy poddani? Młodzież szkolna a demokracja*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Zamojska E., 2010, *Równości w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań, Wyd. Nauk. UAM.
- Zimbardo P.G., 2005, *Psychologia i życie*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Znaniecki F., 1991, *Rzeczywistość kulturowa*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
- Ziółkowski M., 1999, *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego*, [w:] P. Sztompka, (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN, s. 38–64.
- Zupan M.A., 2011, *The virtues of free market*, „Cato Journal”, Vol. 31 (spring/summer No. 2), s. 171–197.
- Żizek S., 2009, *Kruchy absolut*, Warszawa, Wyd. „Krytyki Politycznej”.
- Żuk P., 2010a, *Realne podziały i pozorne wspólnoty*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 40–51.
- Żuk P., 2010b, *Wstęp. Przemilczana rzeczywistość – o problemach z dostrzeganiem nierówności społecznych w czasach realnego kapitalizmu*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 9–14.
- Żuradzki T., 2008, *Własność jako konwencja*, „Diametros”, nr 15 (marzec), s. 102–110.
- Żyro T., 2009, *Wprowadzenie*, [w:] M.J. Sandel, *Liberalizm a granice sprawiedliwości*, Warszawa, WAiP.

Akty prawne

- Afrykańska Karta Praw Człowieka.
- Amerykańska Karta Praw Człowieka.
- Deklaracja Praw Człowieka ONZ.
- Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.
- Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 2.
- Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 4.
- Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.
- Europejska Konwencja Praw Człowieka i Podstawowych Wolności.
- Konstytucja Badenii-Wirtembergii, art. 12.
- Konstytucja Bawarii, art. 131.
- Konstytucja Bremy, art. 26.
- Konstytucja Hesji art. 56
- Konstytucja Nadrenii Północnej-Westfalii, art. 7.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., preambuła.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności.
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

Źródła internetowe*

- Barcik A., 2009, *Liberalizm wobec etyki biznesu w rozwoju gospodarczym*, <<http://www.duszpasterstwotalent.pl/liberalizm-i-etyka-biznesu>>.
- Burke B., 1999, 2005, *Antonio Gramsci, schooling and education*, The encyclopedia of informal education, <<http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm>>.
- Chołuj B. (red.), 2007, Raport Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP), *Polityka równości płci. Polska 2007*, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa, <http://www.bezprzedzen.org/doc/polityka_rownosci_plci_raport.pdf>.
- Council of Ministers of Education, 2001, *Education for peace, human rights, democracy, international understanding and tolerance*, Canada, <<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/32/pax.en.pdf>>.
- Dziemianowicz-Bąk A., 2010, *Notatki o komercjalizacji edukacji*, <<http://www.mimoszkolnie.pl/2010/02/notatki-o-komercjalizacji-edukacji/#more-23>>.
- Farrell F. (red.), 2012, *Kryzys demokracji – odpowiedź organizacji walczących z ubóstwem*, Magazyn Europejskiej Sieci Przeciwdziałania Ubóstwu (EAPN), nr 136, I, <http://www.eapn.org/pl/publication/files/Magazyn%20Antipoverty%20nr_136.pdf>.
- Fish S., 2009, *Neoliberalism and Higher Education*, „The New York Times”, March 8, <<http://opinionator.blogs.nytimes.com/2009/03/08/neoliberalism-and-higher-education/>>.
- Giroux H., 2001, *Neoliberalism and the Vocationalization of Higher Education*, <http://www.henryagiroux.com/online_articles/vocalization.htm>.
- Grabau A., *Marny-koniec-niby-uczeln*, 2009, „Tygodnik Przegląd”, nr 18, por.: <<http://www.przeglad-tygodnik.pl/pl/artykul/marny-koniec-niby-uczeln>>.
- GUS Departamentu Badań Społecznych i Warunków życia, Urząd Statystyczny w Gdańsku, zespół redakcyjny Wydziału Statystyki Edukacji i Kultury pod kierownictwem Piotra Łysonia, 2012, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa, <http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf>.
- Encyklopedia zarządzania*, <http://mfiles.pl/pl/index.php/Kapitał_ludzki>.
- Hołówka T., 1996, *Analiza podręczników szkolnych (filozofia, etyka)*, [w:] Raport Stowarzyszenia Neutrum, *Wolność sumienia w szkole 1996*, źródło: „Racjonalista”, <<http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,2869/q,Analiza.podrecznikow.szkolnych.filozofia.etyka>>.
- Human Rights Watch, Word Report 2011, Events from 2010*, 2010, <<http://www.hrw.org/world-report-2011>>.
- Ives N., 2005, *No Skipping, Children Still Watch TV Ads*, <www.MediaWorks.com>, <<http://adage.com/article/media/skipping-children-watch-tv-ads/47505/>>.
- Kowalczyk I., 2010, *Od mniejszości narodowych do korporacji*, 15 listopada, <http://strasznaszotka.blox.pl/tagi_b/24487/neoliberalizm.html>.
- Kozubal M., 2012, *Prywatne szkoły najlepsze*, „Rzeczpospolita” 14.06.2012, <<http://www.rp.pl/artykul/891804.html>>.
- Marchewka M., Nogaj W., Raport z badań EUD: *Badanie świadomości i podstaw wiedzy ekonomicznej uczniów klas 5 i 6 szkoły podstawowej*, <<http://www.uniwersytetdzieciocy.pl/files/document/a099d4c6ed6530c317557411ba24ba241347633268.pdf>>, <<http://www.uniwersytet-dzieciocy.pl/>>, <<http://www.gimiversity.pl/>>.
- Michałowska D.A., 2012, *Drama w edukacji etycznej*, „Edukacja Etyczna”, nr 3, <<http://www.edukacjaetyczna.pl/>>.
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2006, *Program operacyjny: kapitał ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia, 2007–2013*, Warszawa, <<http://bip.mrr.gov.pl/Narodowa%20Strategia%20Spojnosci/Documents/d1a670853e8641569ee2adfbadbef63e-POKapitałLudzki291106.pdf>>.

- Niklewicz-Pijaczyńska M., Wachowska M., 2012, *Wiedza – Kapitał ludzki – Innowacje*, Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa, Wrocław, <<http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/36265>>.
- Nowak E., 2011, *Edukacja etyczna non-fiction*, „Tygodnik Przegląd”, nr 10, s. 46–50, <<http://www.przeglad-tygodnik.pl/pl/artykul/ewa-nowak-edukacja-etyczna-non-fiction>>.
- Odezwa uczestników XL Zjazdu Fizyków Polskich w Krakowie do MEN i odpowiedź Ministerstwa, 2009, „FOTON”, nr 107, Instytut Fizyki UJ, Kraków, <<http://www2.if.uj.edu.pl/Foton/107/pdf/13%20do%20men.pdf>>.
- OFSTED-Office for Standards in Education, 2011, *Children's Services and Skills, Strategic Plan 2011-2015*, Manchester, Wyd. Ofsted, <<http://www.ofsted.gov.uk/>>.
- Pacewicz A., Waśkiewicz A., 2011, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu wiedza o społeczeństwie*, <www.men.gov.pl>.
- Raport Banku Światowego poświęcony ubóstwu, <<http://data.worldbank.org/topic/poverty>>.
- Sadura P., 2010, *Gra w klasy. O polskiej szkole*, „Krytyka Polityczna”, [01.09.2010], <<http://www.krytykapolityczna.pl/Opinie/SaduraGrawklasyOpolskiejszkole/menuid-197.html>>.
- Schor J.B., 2010, *In Defense of Consumer Critique: Revisiting the Consumption Debates of the Twentieth Century*, <www.ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/611/1/16>, at BOSTON COLLEGE on May 14, 2010.
- Shah A., 2013, *Poverty Facts and Stats*, „Social, Political, Economic and Environmental Issues”, <<http://www.globalissues.org/article/26/poverty-facts-and-stats>>.
- Stolle D., Cruz C., 2005, *Youth civic engagement in Canada; implications for public society*, [w:] *Social capital in action: thematic policy studies*, Policy Research Initiative, Ottawa, s. 82–115, <http://www.horizons.gc.ca/doclib/SC_Thematic_E.pdf>.
- Szymański J.M., 2006, *Kryzys globalny, szanse dla nowej polityki: Schyłek cywilizacji globalnego kapitalizmu*, cz. 1, Łódź, <www.jszymanski.com/kryzys_kryzys.doc>.
- Treanor P., [b.d.], *Neoliberalism: origins, theory, definition*, <<http://web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/neoliberalism.html>>.
- Urząd Statystyczny w Gdańsku, zespół redakcyjny Wydziału Statystyki Edukacji i Kultury pod kierownictwem P. Łysonia, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, ZWS, Warszawa 2012, <http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2011-2012.pdf>.
- Wołosik A., 2007, *Edukacja do równości, czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, <http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf>.
- World Bank, *Doing Business*, 2012, <<http://www.doingbusiness.org/reports/global-reports/doing-business-2012>>.
- <<http://www.eec2012.eu/wiadomosci/kultura-i-biznes-zblizaja-sie-do-siebie,170359.html>>.
- <<http://www.wsws.org/en/articles/2011/07/nyco-j21.html>>.
- <www.ewd.edu.pl>.
- <www.julietschor.org/wp-content/uploads/2010/05/annals-in-defense.pdf>.
- <www.men.gov.pl>.
- <www.undp.org.pl>.
- <www.znp.edu.pl>.

* Data dostępu do źródeł: 27.03.2013.

Neoliberalism and (non)ethical implications for education

Summary

This book presents reflections and analyses regarding the ethical aspects of neoliberalism and the project of neoliberal education. The author used the theory of Critical Discourse Analysis (CDA) to show the consequences of neoliberalism in today's world and the influence it has on educational policy, especially on ethical education, as well as teaching and upbringing issues. This is a critical analysis of the ethical project and global expansion of neoliberalism as an economic, political and ethical doctrine. This book has three parts: 1. "Neoliberalism and its supposed values" – this is a critical analysis of neoliberal values; 2. "The (anti-)educational consequences of neoliberalism" – this part presents the negative educational consequences of neoliberal economy and politics; 3. "A criticism of neoliberal ethical education – in search of an alternative" – this is an attempt to describe and understand the relations between ethical education and neoliberal politics. As a result of a critical discourse analysis of neoliberalism, (un)ethical consequences of this ideology were shown. Also, an attempt was made to find alternative educational solutions, especially in the field of ethical education, that would encourage the development of individuals and society.

The conclusions derived from this analysis provide a new perspective on the structure and quality of education and especially on the cognitive and ethical development of young people and also their value system. The ethical problems related to neoliberalism occur in contemporary educational policy both in Poland and in other countries too often. However, the results of the research show that most people seem to be unaware of them. This situation and the power of neoliberal discourse pose a threat to democratic, ethical education. Neoliberal discourse and its educational implications create a specific vision of what makes us unique as humans. *Homo neoliberalis*, who is a combination of *homo oeconomicus* and *homo consumans*, is this neoliberal discourse's product.

The second and the third part of this book present the results of the author's own research. They show the preferred values of 69 Polish teachers. Some of these values are promoted in neoliberal discourse.

There is a need to present the main topic of this monograph from an interdisciplinary point of view (educational, sociological, axiological, philosophical and political, economic, psychological and cognitive). This perspective makes it possible to create a new picture of school reality with regard to ethical education and the teachers' everyday practices, which allows one to foresee and plan educational strategies.

The last part of this book presents an attempt to seek alternatives to the neoliberal vision of individuals and society. It is a matter of the most importance that every pupil be given ethical education and an opportunity for cognitive, affective and moral development. Pupils should also develop sensitivity to values which make us human in the context of global neoliberal transformations, international financial institutions as well as economic, political, technological, communication and cultural changes. A critical analysis of what is important for both young people (pupils) and adults (teachers) makes it possible to indicate the dominant discourse and commonly promoted values as well as to foresee changes in educational policy.