

PAWEŁ RUDNICKI

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Rynkowe zawłaszczenie koncepcji Illicha. Utowarowienie sieci edukacyjnych

Zastanawiając się nad pedagogiką krytyczną w Polsce, na początku trzeciej transformacyjnej dekady, trudno nie odnieść wrażenia, że radykalne koncepcje pedagogiczne zostały zawłaszczone i użyte do neoliberalnego i neokonserwatywnego formatowania społeczeństwa i państwa w oparciu o rynek i odtwarzanie kultury konserwatywnej. Refleksje nad pedagogiczną myślą krytyczną, w szczególności poświęcone ideom I. Illicha, J. Holta czy P. Freire, prowadzą do wniosku, że radykalne niegdyś koncepcje przeżywają swoje „życie po życiu”, działając na rzecz adaptacji totalnej. Oryginalne idee pedagogów krytycznych powstawały w sytuacji pewnych przełomów w polityce, kulturze czy społeczeństwie i traktowały zmianę jako szansę na nowe otwarcie. Wykorzystywały okresy przesilen w systemach do zmiany warunków życia i uczestnictwa społecznego ludzi z grup marginalizowanych. W dzisiejszych polskich warunkach dominuje przekonanie, że zmiana jest czymś, czego dokonano w 1989 roku. To, co można ze zmianą zrobić obecnie, to kontynuowanie reform i umacnianie nowego systemu. Takie podejście oznacza brak realnej debaty nad tym, jak wygląda dzisiejsza rzeczywistość, i w gruncie rzeczy powieliła nieustannie narracje znane od ponad dwudziestu lat. W tym procesie, utrwalania już nie-nowych porządków, dokonuje się zawłaszczenie idei edukacji sieciowej, domowej czy rozwojowej oraz podporządkowanie ich rynkowi. Społeczne i polityczne konteksty zawłaszczeń dotyczą uwiarygodnienia kolejnego ideologicznego porządku jako idealnego i niepodważalnego. Żeby nie było wątpliwości, należy dodać, że nazwiska twórców pierwotnych koncepcji nie są obecne (w najlepszym razie marginalizowane) w nowej rzeczywistości. A ich pomysły wykorzystane są w sposób całkowicie instrumentalny.

Żyjąc w świecie, który oparty jest na prawidłach rynku i powszechnym nakazie konsumowania, być może nie należy specjalnie dziwić się temu, że także koncepcje

pedagogów (potencjalnie mających niewiele wspólnego z zyskiem i komercją) zostały przejęte przez rynek. W neoliberalizmie, czego niejednokrotnie byliśmy świadkami, wszystko można uczynić towarem. Odpowiednio zmodyfikowane koncepcje można wykorzystać do skutecznego formatowania jednostek i społeczeństw. Nic zatem dziwnego, że przejmując idee pedagogów krytycznych, zamiast edukacji emancypującej uzyskujemy nowe przestrzenie adaptacji i podporządkowania. W dzisiejszej rzeczywistości edukacja stanowi doskonalsze niż kiedykolwiek wcześniej narzędzie odtwarzania kultury. Nadając konsumentom edukacji liczne certyfikaty, dyplomy, tytuły i stopnie, kieruje ich ku pożądanym statusom społecznym, często nie wyposażając w zdolności refleksyjnego uczestnictwa w społeczeństwie. Podważa się tym samym zasady pedagogów krytycznych, którzy w edukacji dostrzegali potencjalność przyszłych zmian indywidualnych i społecznych.

Przełom transformacyjny przyniósł pedagogom możliwość niekrępowanego poznawania myśli krytycznej, która na początku zmiany mogła być traktowana jako zespół idei przeobrażających pedagogikę. Tym bardziej że była uwiarygodniona nazwiskami poważnych badaczy. Dziś nie mieści się ona już w dominującym dyskursie. Neokonserwatywne umocowanie dokonanej w pedagogice zmiany i wszechobecna narracja kryzysu niemal w każdej przestrzeni życia nie pozostawiają wątpliwości, że krytyczne podejście jest ograniczane przez nakaz reprodukcji konserwatywnych treści nauczania i wartości, które uwiarygodniają nowy system gospodarczy i polityczny. O dominacji tychże świadczą np. ultrakonserwatywne programy polskich szkół, skostniałość uczelni, brak efektywnych zmian w szkolnictwie i pozorowane reformy, które od lat markują jakościową zmianę w edukacji i nauce. Dodatkowo, komercjalizacja i utowarowienie edukacji powodują, że w warunkach nowej rzeczywistości pedagogika krytyczna nie jest powszechnie stosowaną strategią edukacyjną. Ale jej powszechna nieobecność nie oznacza nieważności jej przedmiotu badań.

Pedagogika krytyczna daje obecnie możliwość spojrzenia na system z pewnego dystansu. Ta odległość od głównego nurtu jest szansą na dostrzeżenie nie tylko przestrzeni opresji systemu, narzędzi, którymi posługuje się nowe reżimy, czy niedoskonałości nowej rzeczywistości. Główną zaletą tego oddalenia jest perspektywa, która pozwala na obserwację i opis kondycji społeczeństwa skupionego na konsumpcji wszystkiego, co je otacza, na czele z własną obywatelskością. Pedagogika krytyczna pozwala na podważanie rynkowych nakazów, ukazywanie ideologicznych paradoksów nowych czasów, wzbudzanie debat (niszowych) środowisk krytycznych w kontekście odzyskania edukacyjnych przestrzeni emancypacji (lub chociażby ich opisu). Ale żeby nie było zbyt pozytywnie, ma raczej znikome szanse przebiccia się do głównego nurtu nauk humanistycznych i społecznych, ten bowiem nie jest przesadnie zainteresowany krytyką, ani tym bardziej zmianą.

Pytania stawiane przez pedagogów krytycznych są ważne. P. McLaren posługując się kategorią „pedagogiki konsumpcji”, pokazuje, w jaki sposób rynek staje się edukatorem. To właśnie w jego przestrzeniach odbywa się edukacja do bycia konsumenten-

tem, a korporacje, takie jak Disney czy McDonald's, już najmłodszych włączają do rozgrywki o konsumenckie zadowolenie (Sandlin, McLaren 2010, s. 1–19). Skrzyżowanie edukacji z rynkiem sprawia, że wiedza o rzeczywistości poddawana jest nieustannie wpływowi konsumeryzmu. Rozpoczynając konsumencki trening od czasów dzieciństwa, przez całe życie doskonalimy się w umiejętnościach sprawiania sobie przyjemności i zaspokajania potrzeb, które wytwarza rynek. Bez refleksji nad tym, czego uczy rynek i jakie ponosimy koszty tej edukacji, stajemy się uzależnieni od konsumenckich zachowań (zob.: Barber 2008; Bauman 2007). Ta nierefleksyjna edukacja potwierdza dominację neoliberalizmu w USA i sporej części świata. I chociaż zawsze lokalna rzeczywistość różni się w jakimś stopniu od obrazu ogólnego, to generalna zasada rynku jest zawsze taka sama – nie przestawać kupować! W tym kontekście działanie pedagogów krytycznych polega na demaskacji relacji rynek–edukacja i ukazaniu, jak one funkcjonują, co zmieniają w biografii ludzi, do czego prowadzą.

Transformacyjne doświadczenia Polski wymagają od osób uprawiających pedagogikę krytyczną szczególnie wnikliwej refleksji i opisów przestrzeni opresji, marginalizacji, ekskluzji, które pojawiły się wraz z implementacją nowego systemu (zob.: Hardy 2010; Ost 2007). T. Szkudlarek (2010) zauważa, że:

Publiczny dyskurs w Polsce jest radośnie wolny od poważnych i racjonalnych debat zmierzających do nazywania społecznych problemów i poszukiwania ich racjonalnych rozwiązań. O wielu problemach „dowiadujemy się” dopiero wtedy, gdy polityka Unii zobliguje nas do wdrożenia określonych strategii ich rozwiązywania.

Do tego czasu nie przeszkadzają nam bezdomność, dyskryminacja kobiet, izolacja osób niepełnosprawnych, zatrucie powietrza ani zaśmiecone lasy (...) Dopiero z wdrożeniem określonych „polityk równości” zdarza nam się zauważyć, że przy imporcie kapitalizmu kupiliśmy dramatyczne rozwarstwienie społeczne (s. 483–484).

Pedagogika krytyczna dysponuje językiem, który umożliwi rzetelny opis nowej rzeczywistości. Eliminuje on banalność neoliberalnej nowomowy. Ekonomiczne terminy, którymi zasypują nas media, opisując bieżącą sytuację, oraz porównywanie społeczeństwa i państwa do przedsiębiorstwa, którym należy zarządzać zgodnie z regułami korporacyjnymi, nie ukazują realnego życia. Nie przedstawiają świata wykluczonych, ubożających, niebędących menedżerami, ale karmią wykresami, prognozami (np. *Raport Polska 2030* – www.polska2030.pl) lub – w najbardziej przyswajalnej wersji – obietnicami, które nigdy nie staną się realne (tak jak reklamy emerytur w OFE sprzed ponad dekady).

Pedagogika krytyczna daje szansę na odkłamanie świata seriali, promocji i niekończących się wędrówek po wielkopowierzchniowych sklepach. Pozwala wytworzyć społeczny opór wobec dominującej ideologii poprzez edukowanie konsumentów,

wytwarzanie społecznego zaangażowania, krytyczną refleksję oraz ukazanie niebezpieczeństw, jakie wiążą się z przejmowaniem przestrzeni edukacyjnych przez korporacje (Farahmandpur 2010).

Zawłaszczone koncepcje pedagogiki krytycznej

Zawłaszczanie idei nie jest niczym nowym. Historia doktryn politycznych, filozoficznych czy religijnych ukazuje liczne przykłady, w których przejęcie idei, wyznawców, zwolenników prowadziło do pozyskania rzeszy oddanych popleczników i zdobycia władzy. Zawłaszczanie idei i wykorzystywanie ich w inny sposób było i wciąż pozostaje skuteczną metodą zdobywania władzy, utrwalania hegemonii obowiązujących systemów oraz (niekiedy) szansą na dominację nowych. Przejmowanie idei daje bowiem możliwość użycia funkcjonujących w obiegu treści (wartości, rozwiązań) pozwalających na zdobycie zwolenników i marginalizację oponentów. Zawłaszczanie jest działaniem o charakterze socjotechnicznym. Opiera się na manipulacji, falsyfikacji rzeczywistości, mamieniu utopijnymi wizjami przyszłości, wykorzystywaniu określonych treści z pominięciem pierwotnego kontekstu ich funkcjonowania i maskowaniu prawdziwych zamiarów. Współczesne przykłady zawłaszczeń nie różnią się w zakresie celu od tego, co znamy z historii. Innowacje dotyczą przede wszystkim środków, które umożliwiają skuteczne działanie i poszerzają zakres zdobytego wpływu. Szczególną rolę odgrywają obecnie media i działania o charakterze marketingowym. Zwiększają możliwości wpływu i dają szansę na dotarcie do coraz większej rzeszy potencjalnych sympatyków i wyznawców.

Głównym beneficjentem zawłaszczonych koncepcji staje się rynek. Znosi on władztwo pojedynczych partii, organizacji czy państw. Neoliberalizm uczynił rynek najważniejszym narzędziem globalizacji, któremu podporządkowuje się wszelkie, nawet najbardziej radykalne, zmiany. W wielu dywagacjach czyniono rynek bytem idealnym, przekonując, że prawo równowagi popytu i podaży jest bardziej idealne niż wszystkie dotąd poznane. L. Levidow (2009) podkreśla:

(...) dzisiejszy projekt neoliberalny anuluje wcześniejsze zbiorowe zdobycze, prywatyzuje dobra publiczne, dotuje zyski za pomocą wydatków państwowych, osłania ogólnokrajowe regulacje, usuwa bariery dla handlu, a tym samym intensyfikuje konkurencję na rynku globalnym. Dzieląc społeczeństwo na pojedynczych sprzedawców i nabywców, neoliberalizm wzmaga eksploatację zasobów ludzkich i naturalnych (s. 248).

Często nie nazbyt krytyczne podejście do neoliberalizmu zmieniło w czasach globalizacji rolę państw, społeczeństw, sposobów prowadzenia polityk krajowych i mię-

dzynarodowych. Z perspektywy minionych trzech dekad można stwierdzić, że wiara w rynek trwała (i nadal trwa) mimo znaczących potknięć. Globalny kryzys (pierwszy na taką skalę od wielu lat) ukazał ideę rynku jako kolejny ideologiczny blef, ale nie zmienił nastawienia i podejścia do polityki rządzących w globalnej Północy. Wraz z miliardowymi subwencjami pomocowymi państw dla upadających instytucji finansowych podważone zostały przekonania o niezależności rynku. Państwo – „nocny stróż” – okazało się niezbędne. Idea rynku, który się samoregułuje i ogranicza rolę państwa, okazała się fałszywa. Kolejna z ideologii nie wytrzymała starcia z rzeczywistością (zob.: Saad-Filho 2009; Harvey 2008). Ale i nie została za swoje nieprawdziwe założenia osądzona.

Racjonalność rynku w zawłaszczaniu przestrzeni, systemów społecznych i wdrażaniu nowego porządku ciekawie przedstawiła N. Klein w *Doktrynie szoku* (2008). Obecność neoliberalnych zmian łączy ona z trudnymi sytuacjami przełomów, które umożliwiają przeprowadzanie radykalnych rozwiązań systemowych (sygnowanych oficjalnie jako reformy) bez liczenia się z ich kosztami społecznymi. Zmiany realizowane zgodnie z doktryną TINA dopasowują się do lokalnych warunków, zespalając nowe rozwiązania z zastaną rzeczywistością. Wytworzona w tym połączeniu hybryda systemów utrwala nowe warunki społeczno-polityczno-gospodarcze w istniejących przestrzeniach, zawłaszczając to wszystko, z czego można skorzystać. Daje to szansę powodzenia neoliberalnego „przeszczepu” w wersji lokalnej i zyskuje rzesze wierzących w nowe możliwości. Zwykle owa wiara sprowadza się do konsumenckiego nienasyceń. W „doktrynie szoku” istotnym elementem jest zakorzenienie globalnej idei w ściśle określonej lokalności. Niebezpieczeństwa, jakie dostrzega w tym kontekście N. Klein, dotyczą realnej utraty suwerenności na rzecz międzynarodowych organizacji finansowych i korporacji, które utrzymują na rynku przewagę nad innymi jego uczestnikami. Wdrażanie nowych rozwiązań generuje liczne trudności, które rynek przewycięża, rezygnując zwykle z opiekuńczej roli państwa i wmawiając obywatelom, że to po ich stronie leży kwestia troski o samych siebie. Problemy społeczne w „przeszczepionych porządkach” często dotyczą silnego rozwarstwienia ekonomicznego, drenażu elit, ograniczenia dostępu do powszechnej edukacji, służby zdrowia, ubezpieczeń społecznych (zob.: McCann, McCloskey 2010). Polityczne, społeczne i ekonomiczne zmiany prowadzą do sytuacji, w której państwo zaczyna być zarządzane jak korporacja, co oznacza optymalizację kosztów, ograniczenia w zakresie finansowania nierentownych systemów, przenoszenie na obywateli kosztów, które dotąd były w gestii władzy (Potulicka 2010, s. 39–47). Podział, który dokonuje się w nowych warunkach, wymaga zmian w strukturze społecznej, stylach życia, rodzajach wykonywanej pracy, czy formach zatrudnienia.

Zawłaszczanie koncepcji pedagogik krytyczno-emancypacyjnych pogłębia hegemonię dominującego dyskursu. Wykorzystując bowiem spostrzeżenia badaczy i praktyków edukacji krytycznej, można dokonać idealnej reprodukcji systemu, ograniczając przy tym możliwości jego rekonstrukcji czy podważenia. Trudno wyobrazić sobie bardziej

powszechne, a przez to wpływowe narzędzie utrwalania porządku niż edukacja. W drodze do nowych total(itar)nych systemów nie można było znaleźć lepszej przestrzeni kontroli. Zaproponowana przez gabinety M. Thatcher i R. Reagana i wdrażana przez kolejne dekady TINA, do perfekcji opanowała korzystanie z edukacji i wiedzy jako narzędzi utrwalania władzy. W zakresie neoliberalnych wpływów oznaczało to komercjalizację systemów edukacyjnych, utowarowienie samej edukacji i przeniesienie większości decyzji o zmianach w systemach oświatowych na jednostkowe edukacyjne wybory dokonywane na rynku edukacyjnym. W kontekście neokonserwatywnych wpływów edukacja formalnie stała się przestrzenią utrwalania porządków: konserwatywnego w zakresie społecznym i neoliberalnego w ekonomicznym. W obu wymiarach alternatywne propozycje zmian w edukacji spotykały się z brakiem odzewu ze strony rządzących lub w najlepszym razie z ich marginalizacją czy trywializacją. A. Wright (2011) następująco charakteryzuje zmiany w brytyjskim szkolnictwie wprowadzone przez konserwatystów:

Dyskurs neoliberalny zmienił rozumienie edukacji – z publicznego dobra stała się towarem. Co więcej, wpłynęło to również na tożsamość rodziców i nauczycieli definiowanych od tej pory jako racjonalne, egoistyczne, konkurujące ze sobą jednostki. W efekcie nie udało się próba zbliżenia do siebie wspólnot mających współpracować i działać na zasadach partnerstwa. Rząd Camerona nie tylko kontynuuje neoliberalny program poprzedników, ale jeszcze go pogłębia i poszerza. W pewnym sensie paradoksalnym efektem dyskursu sprawczości jest uzyskanie większej kontroli nad edukacją poprzez logikę rynku. Rodzice i nauczyciele muszą działać w obrębie mechanizmów rynkowych wprowadzonych przez rząd. Tak wygląda neoliberalny ideał. Wszystko jest podporządkowane logice konkurencji, racjonalizacji i indywidualizacji odpowiedzialności, która służy produkowaniu zorientowanych na własne korzyści konsumentów.

Edukacja, która działa zgodnie z regułami systemu neoliberalnego, od początku staje się treningiem do przyszłego uczestnictwa w społeczeństwie, na jedyńych znanych (i słusznych) zasadach. Rywalizacji o najlepsze miejsca w przedszkolach, szkołach czy uniwersytetach towarzyszy przekonanie, że jest to działanie, które ułatwi w przyszłości funkcjonowanie na rynku. Edukacja staje się szansą na osiągnięcie sukcesu. Kwestie związane ze świadomością bądź refleksją, które towarzyszą edukacji, są pomijane. To działanie na rzecz konkurencji przenosi się również na funkcjonowanie samych instytucji edukacyjnych. L. Levidow (2009) pisze o *akademickim kapitalizmie* następująco:

Mimo że kadra uniwersytetów wciąż jest opłacana głównie przez państwo, są one coraz bardziej wpędzane w iście biznesową rywalizację o fundusze z zewnątrz. Pod taką presją kadra podejmuje różnorodne „rynkowe lub rynkowo podobne starania o pozyskanie pieniędzy z zewnątrz”. (...)

Starania takie nie ograniczają się po prostu do usiłowań wygenerowania większego dochodu, gdyż szkolnictwo wyższe stało się obiektem planów urynkowienia. Od lat 90. uczelnie na całym świecie są nakłaniane do przyjmowania komercyjnych modeli wiedzy, kwalifikacji, programów nauczania, finansów, księgowości i organizacji zarządzania. Rzekomo muszą tak robić, żeby zapewnić sobie finansowanie i bronić się przed zagrożeniami konkurencji (s. 247–248).

Adekwatnie do wymogów rynkowych uczelnie stają się korporacjami edukacyjnymi, które przygotowują (kształcą) jednostki zgodnie z wymogami i potrzebami rynku. Stają się markami i działają na rzecz utrwalenia własnej pozycji na rynku edukacyjnym (zob.: Aldridge 2006). Zarządzanie nimi, podobnie jak organizacjami finansowymi lub przemysłowymi, oznacza zmianę podejścia do edukacji. W nowej formule stają się ona podstawowym spoiwem systemu i towarem. W tej sytuacji nie ma wątpliwości, że charakter emancypacyjny edukacji ustępuje racjonalności popyto-wo-podażowej. Człowiek wykształcony zaś staje się przede wszystkim konsumentem idealnie przygotowanym do uczestnictwa w rynku. W tych warunkach H.A. Giroux opisuje rolę pedagogiki krytycznej, która w nowej rzeczywistości *usiłuje zrozumieć, jak władza działa przez produkcję, dystrybucję i konsumpcję wiedzy w granicach poszczególnych instytucjonalnych kontekstów. Próbuje ona konstytuować uczniów i studentów jako świadome i zaangażowane społecznie podmioty. W tym sensie kwestia tego, jak tożsamości, wartości i pragnienia są kształtowane w klasie szkolnej, jest podstawą polityki (Giroux 2010, s. 294).*

Polskie doświadczenia edukacyjne z minionych dwu dekad nowego systemu nie są znacząco odmienne. Główną przestrzenią debaty nad edukacją stał się rynek, kwestie kosztów oświaty i przenoszenie odpowiedzialności za edukację na uczących się (zob.: Syska 2010). Nie pojawiły się zauważalne zmiany jakościowe w systemie oświatowym. Zachodzące w czasie transformowania systemu przeobrażenia w edukacji opisywano, wyrażając ich ilościowy aspekt. Ukazywano w liczbach m.in.: niespotykany wzrost studiujących; kwoty rosnących obciążeń budżetu państwa generowanych poprzez system oświatowy; niewystarczające środki przeznaczone na rozwój nauki i edukacji. Olbrzymia liczba studiujących była (i jest) powodowana głównie zmianami na rynku pracy i bardziej od realizacji naukowych pasji ma charakter działań na rzecz bycia konkurencyjnym dla pracodawców. Zdobyte wykształcenie nie jest zazwyczaj potrzebne do wykonywania pracy, stanowi jednak warunek konieczny do jej uzyskania. Posiadanie dyplomu jest przede wszystkim potrzebne do podwyższenia statusu na rynku pracy. Zdecydowanie wiąże się to z jakością kształcenia, dostępnością do uczelni itp. Rynek edukacyjny jest powiązany z gospodarką i jest taki jak pojawiające się w niej tendencje. W tym kontekście nie jest istotne, czego uczą się rzesze studentów, ważne, by czegoś się uczyli. T. Szkudlarek dostrzega problemy wynikające z przejścia edukacji przez ekonomię. Zauważa on, że:

(...) ekonomia staje się więc jedynym horyzontem określenia racjonalności pedagogicznej, hegemonicznym dyskursem stwarzającym metaforę społeczeństwa i określającym indywidualne tożsamości. Kolonizując społeczną wyobraźnię, dyskurs ten pozbawia się jednak racji, wylęcza ze sfery celów, traci kluczowy dla swej pozycji punkt odniesienia. Racjonalność ekonomiczna jest przeciwieństwem racjonalnością celową – dziś ulega erozji i daleko idącej redukcji, wiążąc się z abstrakcyjnymi wskaźnikami „wzrostu wzrostu” miast z realnymi możliwościami rozwiązywania społecznych problemów. Racjonalność ekonomiczna neoliberalizmu jest politycznym simulacrum, kopią bez oryginału. By przetrwać, musi gnać w pustkę. Edukacja jedynie tę ucieczkę od świata napędza (2008, s. 49).

Dla studiujących oznacza to mniej więcej tyle, że rozpoczynający studia (licencjackie czy magisterskie) nie mają najmniejszej szansy na to, by po ich zakończeniu przewidzieć trendy rynku. Dla zminimalizowania ryzyka mogą wybierać kierunki bardziej strategiczne dla gospodarki, ale także one podlegają wahaniom rynku. W efekcie chodzi o tworzenie CV, rynek bowiem wymaga odpowiedniego wykształcenia, nawet jeśli posiadacz(ka) nigdy z niego nie skorzysta. Prowadzi to do edukacyjnego marnotrawstwa, psucia szkolnictwa na każdym jego etapie, czynienia osób uczących się zakładnikami rynku. Słusznie podkreśla J. Rutkowiak, że edukacyjne podłoże istnienia na rynku pracy opiera się na *radykałnym rywalizacyjnym selekcyonowaniu ludzi, z wyodrębnieniem ścisłej czołówki przyszlých technokratów wysokiej klasy, zarządzających układem specjalistów inżynierii społecznej oraz producentów, posługujących się podstawowymi umiejętnościami, oficjalnie etykietowanymi jako szczególnie pożądanym wynikiem kształcenia, a faktycznie stanowiącymi element przystosowania do rzeczywistości z ograniczeniem możliwości uprawiania przez ludzi myślowego wglądu we własną sytuację, gdyż umiejętność, standard i procedura mają wypierać myślenie* (Rutkowiak 2010, s. 19).

Kwestie związane z utowarowieniem edukacji wpisują się w neoliberalny kontekst zmiany. Rynek edukacyjny uczynił wszystkich jego uczestników graczami i nakazał rywalizację. Uczniowie, studenci, nauczyciele, rodzice wszyscy stali się zakładnikami rankingów, punktów egzaminacyjnych, prestiżu edukacyjnych marek. Kwestie jakości edukacji zaczęto postrzegać przez pryzmat ich rynkowej użyteczności. To sprawiło, że postrzeganie procesu edukacji jako nabywanie krytycznej świadomości zostało zmarginalizowane. Kwestie obywatelskości zostały przesłonięte wyborami konsumenckimi. E. Potulicka dostrzega w tym kontekście istotne rozbieżności. Pisze ona:

Zasadnicza różnica między rynkową wizją człowieka a wizją demokracji etycznej polega na tym, że człowiek nie jest traktowany jako konkurent. Jest to człowiek, który staje się autonomiczną osobą, samookreślającą się, dokonującą własnych wyborów dotyczących sposobu życia, niepozwalającą innym na dokonywanie za niego takich wyborów. (...) To co chce się osiągnąć u uczniów w demokracji etycznej, nie jest w żadnym sensie konkurencyjne (2010a, s. 103).

Działaniom na rynku edukacyjnym towarzyszy konserwowanie treści programów szkolnych, odtwarzanych ról i pozycji instytucji edukacyjnych. Mimo zmian zachodzących w globalnej i lokalnej rzeczywistości polskie szkoły zdają się zaimpregnowane na potrzebę aktualizacji treści programów szkolnych. Pozorowane reformy i pomijanie w programach szkolnych wiedzy niezbędnej do uczestnictwa w dzisiejszym świecie wskazuje na nieadekwatność systemu, która w żaden sposób nie przeszkadza zarządzającym nim. Role nic-niewiedzącego ucznia i wszystko-wiedzącego nauczyciela trwają w polskich szkołach choć w rzeczywistości nie mają racji bytu. Szkoła pozoruje rolę „świętyni wiedzy”, mimo że od dawna nią nie jest. Fikcje archaicznego systemu edukacyjnego podtrzymywane są przez konserwatywne państwo, które również zaklina rzeczywistość edukacyjną, udając, że szkoła uczy (Rudnicki 2011, s. 268–286). Trudno oprzeć się wrażeniu, że „edukuje” nie jest w obecnej sytuacji słowem równie odpowiednim jak „przystosowuje”. Adaptacja bowiem jest głównym celem konserwatywnie zorientowanego polskiego systemu oświatowego.

To podwójne, neokonserwatywne i neoliberalne zorientowanie edukacji dokonuje zawłaszczeń refleksji pedagogów krytyczno-emancypacyjnych. W nowym wydaniu działają na rzecz utrwalenia dominującego systemu, i – jak nietrudno zauważyć – mają się nijak do refleksji ich twórców. Emancypacyjne konteksty koncepcji krytycznych w nowych warunkach pomijane są na rzecz konsumenckiego zadowolenia. Wyzwolenie spod rynkowych opresji jest zbędne konsumentowi, który w nich właśnie dostrzega źródło swojej satysfakcji. Trudno nie zgodzić się z radykalnym stwierdzeniem P. Stańczyka (2011). Stwierdza on: *kultura szkoły jest kulturą kapitalizmu, a doświadczenie szkoły staje się doświadczeniem kultury naznaczonej kapitalizmem. (...) Ekonomia totalizuje stosunki społeczne, nie omijając edukacji (...) jeżeli chcemy wykształcić subordynowaną siłę roboczą, która zniesie przymus i da się kupić, to niech ćwiczą podleganie przymusowi i marzą o pracy bez przepracowywania się* (s. 245).

Utowarowienie sieci Illicha

Radykalizm idei I. Illicha opiera się na tezie, że edukowanie może być prowadzone niezależnie od zasad narzucanych przez system, a nawet w opozycji do nich. To wiedza jest kluczem do odkłamywania „uszkolnionego” uczestnictwa w rzeczywistości i bezrefleksyjnego reprodukcji wartości głównego nurtu. Odszkolnienie umożliwiło ograniczenie nakazu odtwarzania szkolnych zasad związanych z kultywowaniem edukacyjnych mitów, czy segregowaniem osób uczących się. W poszerzonej perspektywie odszkolnienie staje się działaniem antysystemowym, podważa racjonalność systemu opartego o instytucje wszech-wiedzące/wszech-władające i konformizm ludzi im poddanych.

Złamanie monopolu edukacyjnego szkół (poprzez stworzenie sieci i uwolnienie wiedzy) oznaczałoby odejście od niepodważalnych dotąd zasad państwa i społeczeństwa. I. Illich postulując porzucenie idei szkoły, żądał właściwie zmiany systemu. Dostrzegał bowiem, że szkoła nie zmienia warunków życia, ale je utrwała, co oznacza stale pogłębiający się problem grup marginalizowanych. Ludzie wyedukowani zgodnie z zasadami reżimowych szkół i bez umiejętności krytycznego używania wiedzy, gwarantują trwanie władzy, odtwarzają relacje podległości, statusów społecznych i materialnych, petryfikując zarówno biedę, jak i bogactwo. Wszelkie pośrednie krytyki szkoły (dotyczące braku środków, słabego przygotowania nauczycieli, ograniczonej współpracy z rodzicami, dyskryminacji ze względu na status materialny, pochodzenie itp.) wprawdzie skupiają uwagę opinii publicznej, nie ukazują jednak rzeczywistych problemów związanych z istnieniem szkoły. Szkoła dokonuje podziałów, utrwała nierówności, dopasowuje swoje działania do oczekiwań władzy. Rozważania I. Illicha trafnie podsumowuje P. Laskowski: *system oświaty nie wyrównuje szans, nie emancypuje i nie znosi przepaści między bogatymi i biednymi nie dlatego, że jest niedofinansowany, lecz dlatego, że z samej swojej istoty służy temu, aby ową przepaść reprodukować* (2010, s. 10). Metamorfozy/reformy/edu-liftingi szkół nie zmieniają ich charakteru, tylko dokonują kosmetycznych poprawek, uspokajając tych, którzy nie dostrzegają, czym w swej istocie jest szkoła. Ta zaś, jako instytucja władzy, pomimo zmieniających się warunków społecznych, politycznych, kulturowych, trwa, nie rewidując podstawowych reguł swojego działania.

Odszkolnienie oznacza wolność wyborów edukacyjnych, a co za tym idzie – uwolnienie świadomości obywatelskiej i politycznej. Idea *deschoolingu* oznacza tym samym podważenie roli państwa i władzy. Odszkolnić – oznacza dać ludziom szansę na samokształcenie, samoorganizację, ograniczenie roli systemu w ich biografiach. W koncepcji I. Illicha jednostki świadomie podejmują trud zdobywania wiedzy bez pośrednictwa instytucji zideologizowanej instytucji szkoły podległej we wszystkim władzy. Demaskacja treści szkolnych dokonuje się na poziomie zainteresowania realnymi problemami i edukacyjnymi drogami ich rozwiązywania. W tym kontekście uczący się zaczynają zdobywać wiedzę o mechanizmach funkcjonowania (w) rzeczywistości. Wiedza w koncepcji I. Illicha dostępna jest dla tych, którzy jej potrzebują, w formach i przestrzeniach, które są dla nich najbardziej użyteczne i dostępne. A zatem w zasadzie odwrotnie niż w oficjalnych programach i instytucjach. Człowiek uczący się nie zdobywa certyfikacji potwierdzających jego zdarność dla systemu. Edukując się, zyskuje przede wszystkim realne umiejętności i świadomość, która pozwala na rozpoznanie reguł działania uszkolnionego świata. I. Illich zauważa:

Szkoły oparte są na założeniu, że we wszystkim na świecie tkwi jakiś sekret, jakość życia zależy od poznania tego sekretu, sekrety poznać można tylko w ustalonej kolejności, a odpowiednio odsłonić mogą je tylko nauczyciele. Jednostka o uszkolnionym umyśle wyobraża sobie świat jako piramidę tajemnych pakietów edukacyj-

nych dostępnych tylko dla upoważnionych. Nowe instytucje oświatowe zburzyłyby tę piramidę. Ich celem byłoby ułatwianie uczącemu się dostępu – spojrzenia na pomieszczenie kontrolne lub parlament przez okno, jeśli nie można się tam dostać przez drzwi. Co więcej, nowe instytucje powinny mieć postać kanałów nauczania, do których uczący się mieliby dostęp bez referencji lub rodowodu (...) Uważam, że wystarczą nie więcej niż cztery, a może nawet trzy różne oświatowe „kanały” lub sposoby prowadzenia wymiany naukowej, aby zapewnić ludziom dostęp do zasobów potrzebnych do wartościowej nauki (2010. s. 138).

Zaproponowane przez I. Illicha sieci dają możliwość tworzenia edukacji z ograniczonym wpływem władzy i ideologii. Znoszą posłuszeństwo obywateli wobec reżimu, ale jednocześnie obarczają uczących się odpowiedzialnością za własną edukację. Oznaczają także potrzebę bycia z innymi ludźmi, której efektem jest zdobywanie wiedzy. H. Zielińska (1996) podsumowuje ideę sieci następująco:

Odszkolnienie proponowane przez Illicha opiera się na prostej zasadzie ułatwienia spotkania odpowiednim partnerom, którzy mają sobie coś do przekazania. Jednemu jako nauczycielowi, drugiemu jako uczniowi. W swej pracy Społeczeństwo bez szkoły proponuje całkowite zniesienie szkół i uczenie się i nauczanie bez nich na bazie jednostkowych kontaktów (...) Odszkolnione nauczanie miałoby odbywać się nieplanowo, przez całe życie, spontanicznie i w dużej mierze przypadkowo, bez poddania go jakimkolwiek krepującym, formalnym regułom (s. 169).

W czasach I. Illicha opresyjna szkoła oferowała edukację dostępną. Korzystanie z edukacji oferowanej przez instytucje oświatowe było łatwe. Jednak wraz z pojawieniem się idei edukacji sieciowej zaczęły powstawać Giełdy Wiedzy (*The Learning Exchange*). Dowodziły one, że radykalna koncepcja edukacyjna może stać się czymś realnym. J. Holt przedstawia opis Giełdy uruchomionej przez studentów wiosną 1971 roku w Evanston (stan Illinois):

Giełda działa w następujący sposób: osoba, która chciałaby (1) nauczyć lub dowiedzieć się czegoś, (2) nauczyć czegoś innych, opierając się na swojej wiedzy lub umiejętnościach, (3) spotkać ludzi dzielących z nią podobne zainteresowania, zgłasza się do administrujących Giełdą pisemnie lub telefonicznie. Jej dane (...) zapisywane są na karcie, która łąduje w kartotece (...) Wymienione przez nią dziedziny zainteresowań uzupełniają kompleksowe zestawienie zainteresowanych uczestników Giełdy. Jeśli w kartotece Giełdy znajdują się zgłoszenia osób mogących odpowiedzieć na potrzeby nowego uczestnika, otrzymuje on odpowiednie dane. Od niego zależy, czy nawiąże kontakt ze wskazanymi mu osobami i czy uda im się wspólnie ustalić, czy, jak, kiedy, gdzie i na jakich zasadach chcą nawiązać współpracę. (...) Giełda rozpoczęła swoją działalność w użyczonym biurze, dysponując użyczonym telefonem, niewielkim pudełkiem na fiszki katalogowe (...) Pod koniec 1973 roku Giełda miała własne biuro, czteroosobowy personel i listę

piętnastu tysięcy osób zainteresowanych dwoma tysiącami zagadnień (2007, s. 60–61).

Poszerzony zakres tematów oferowanych przez Giełdę ukazywał zainteresowania uczestników, którzy przy najszczerzych chęciach nie mieli szansy, aby wiedzę tę uzyskać w szkole. Instytucje oświatowe redukują zakres wiedzy do niezbędnego minimum, który spreparowany w odpowiedni sposób przybiera formę obligatoryjnego programu, który trzeba zaliczyć, aby przejść na kolejny etap edukacji. Selektywna wiedza proponowana w szkole ogranicza zainteresowania uczniów i działa na ich niekorzyść. Dla szkoły nie jest to kwestia istotna, ponieważ wykonuje ona zadania powierzane przez władzę. Selekcjonuje, ocenia, reprodukuje, alokuje. Dokonuje zatem wszystkich tych czynności, bez których uszkolnione społeczeństwo i władza nie mogłyby funkcjonować.

Postulując odszkolnienie, I. Illich podważa system. Uwolniona wiedza jest ważnym elementem emancypowania się ludzi spod dominacji instytucji, którym dawniej bezrefleksyjnie podlegali. I. Illich doskonale zdaje sobie sprawę, że zmiana w podejściu do uszkolnionego świata została rozpoczęta wraz z zakwestionowaniem tradycyjnych ról, wartości, ideałów, czego świadkiem był w burzliwych latach 60. Nie ma jednak większych złudzeń, że jego koncepcja może stać się ideą głównego nurtu:

Alternatywą dla zależności od szkoły nie jest przeznaczanie środków publicznych na nowe urzędnika, które „sprawia”, że ludzie będą się uczyć. Jest nią raczej opracowanie nowego stylu relacji oświatowych między człowiekiem a jego otoczeniem. Aby ten nowy styl zdobył popularność, równoległe zmiany musi postawić w stosunku do dorastania, do dostępnych narzędzi naukowych, a także do jakości i struktury życia codziennego. (...) frustracja (ludzi przyzwyczajonych do istniejącego systemu – P.R.) nie prowadzi do kształtowania nowych instytucji, ponieważ brakuje im nie tylko wyobraźni, ale często także odpowiedniego języka oraz oświeconego zainteresowania samymi sobą. Nie są w stanie wyobrazić sobie odszkolnionego społeczeństwa, albo instytucji oświatowych w społeczeństwie, które zniosło szkołę (2010, s. 135).

Silą uszkolnionego społeczeństwa jest skolonizowanie umysłów jego obywateli, którzy nawet zdając sobie sprawę z tego, jak fatalna jest ich sytuacja, nie podejmą działania na rzecz zmiany. Idea I. Illicha trafia zapewne do każdej osoby, która w szkole doświadczyła przemocy, rozpoznała ją jako miejsce opresji, przeżyła w niej jakąś traumę. A zatem w jakimś mierze, do wszystkich. Zmiana, o której opowiada I. Illich, nie dokonała się (i pewnie tak pozostanie) z obawy przed tym, co może zastąpić szkołę. Nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie świata bez niej, pomimo że świat istniejący jest tak niedoskonały. W tym sensie my, osoby uczące się i nauczające cierpimy na edukacyjny syndrom sztokholmski. Tak długo byliśmy zakładnikami szkoły, że uwolnieni spod jej władzy (albo nadal tkwiąc po jej panowaniu) przejmujemy jej

narrację, argumenty, komentarze. Szukamy całego edukacyjnego zła wszędzie poza miejscem opresji, które przecież doskonale rozpoznajemy.

Zmiany w wymiarze politycznym, społecznym, głównie jednak technologicznym, które zaszły w ostatnich dekadach, umożliwiły nowe sposoby przekazywania informacji i upowszechniania kultury (zob.: Benedyk 2010). Internet, personalizacja urządzeń komunikacyjnych, poszerzenie zasięgu i dostępności informacji sprawiają, że idea I. Illicha stała się realna bardziej aniżeli kiedykolwiek wcześniej. Internet stał się główną przestrzenią wymiany informacji, a edukacja w sieci jest czymś coraz bardziej zwyczajnym. Cyberświat znosi szereg wcześniejszych ograniczeń. Wytwarza poczucie uwolnienia, daje możliwości funkcjonowania poza statusami ze świata realnego. Umożliwia spotkanie z osobami, które mogą nauczyć czegoś użytkownika lub jego potraktują jako nauczyciela. Nieustannie rozwijające się możliwości Internetu co chwilę przenoszą jego edukacyjny potencjał na kolejny poziom. Udostępniane narzędzia ułatwiają zdobywanie wiedzy, poszerzają jej przestrzeń. Polityki krajowe i międzynarodowe upatrują w dostępie do Internetu szansę na rozwój gospodarek i społeczeństw. Coraz częściej postulat powszechnego „dostępu do sieci” wymienia się jako nowy element w katalogu praw człowieka (niektóre państwa już gwarantują dostęp konstytucyjnie, np. Finlandia). Internet w dużym stopniu umożliwia realizację idei I. Illicha, a przynajmniej stwarza na to szanse. Współcześnie edukacja *de facto* odbywa się poza szkołą i systemem edukacyjnym. Często opiera się na doświadczeniu nauczających i ciekawości uczących się, na obustronnej relacji edukacyjnej. Podważa systemowe schematy, obala ideologiczną jednorodność. Buduje pole pluralizmu edukacyjnego, w którym po stronie nauczających i uczących się leży decyzja o tym, w jakich przestrzeniach, od kogo i w jakim zakresie chcą się oni uczyć. Tak zorganizowana edukacja daje poczucie uwolnienia od tradycyjnej, zideologizowanej szkoły i jej formalizmów. Działający na rzecz wykorzystania Internetu jako przestrzeni wiedzy, propagują (m.in.) ideę Otwartych Zasobów Edukacyjnych (OZE), które definiowane są jako *te materiały, które są publicznie dostępne w Internecie (bez kontroli dostępu), opublikowane wraz z prawem do dalszego ich wykorzystania (zalecane jest stosowanie tzw. wolnych licencji) i rozwijane w otwarty sposób z możliwością udziału beneficjentów w procesie redakcyjnym*¹. W Deklaracji Kapsztadzkiej przedstawiane są idee OZE, które w istotnej mierze odpowiadają koncepcji I. Illicha.

Powstający ruch otwartej edukacji łączy utrwaloną tradycję dzielenia się dobrymi pomysłami z innymi nauczycielami, z opartą na współpracy, interaktywną kulturą Internetu. Ruch ten zbudowany jest na przekonaniu, że każdy powinien mieć swobodę wykorzystywania, dostosowywania do swoich potrzeb, ulepszania i rozpowszechniania materiałów edukacyjnych bez ograniczeń. Pedagodzy, uczniowie i wszyscy ci, którzy podzielają tę wiarę, na całym świecie jednoczą siły,

¹ <http://koed.org.pl/otwartaedukacja/co-to-jest/> 05/04/2011.

by uczynić edukację zarówno bardziej dostępną, jak i bardziej skuteczną. (...) Na zasoby te składają się udostępniane na otwartej licencji materiały do zajęć, scenariusze lekcji, podręczniki, gry, oprogramowanie i inne materiały wspomagające zarówno nauczanie, jak i uczenie się. Dzięki nim edukacja jest łatwiej dostępna, szczególnie tam, gdzie brak pieniędzy na materiały edukacyjne. Wspierają one także kulturę uczestnictwa: wspólnego nauczania, tworzenia, dzielenia się i współpracy. Takiej właśnie kultury potrzebują zmieniające się społeczeństwa oparte na wiedzy. Otwarta edukacja nie kończy się jednak na otwartych zasobach edukacyjnych. To również otwarte technologie umożliwiające współpracę i elastyczne nauczanie, a także otwarte dzielenie się doświadczeniem zawodowym, które umożliwia pedagogom korzystanie z najlepszych pomysłów ich kolegów. Otwarta edukacja może również z czasem objąć nowe podejścia do oceniania, akredytacji i wspólnego uczenia się. Wypracowanie długofalowej wizji rozwoju naszego ruchu wymaga zrozumienia i przyjęcia tych innowacji².

Illichowskie przesłanie otwartej edukacji jest wyraźne: poszerzać dostępność wiedzy, łączyć ze sobą zainteresowanych edukacją, wyrównywać możliwości rozwojowe, działać na rzecz demokratyzacji. I ponad wszystko: traktować zdobycze kultury i cywilizacji jako narzędzia do zdobywania świadomości. Internet, w pozytywnym ujęciu, stanowi przestrzeń bliską wizji I. Illicha.

Z zaletami globalnej sieci informacyjnej współistnieją, jak łatwo zauważyć, jej mankamenty. Koegzystencja szybkości i dostępności wymusza na użytkownikach umiejętne zarządzanie zasobami, zdolność tworzenia filtrów, konieczność bardziej refleksyjnego przeszukiwania dostępnej wiedzy. Tyle w teorii. W praktyce, każda osoba, która kiedykolwiek miała przed sobą listę stron, mających związek z wpisanym w wyszukiwarkę hasłem, wie, że refleksyjność i filtrowanie są mało skuteczne przy w zasadzie nieograniczonych, niesklasyfikowanych i mało spójnych zasobach informacji. Stąd nie dziwi chwilowość, incydentalność i mimowolność cechująca korzystanie z sieci. Użytkownicy posługują się jej zasobami chwilowo, nie zużywając ich. Nie wykorzystują wszystkich możliwości, bo nie byłoby w stanie tego zrobić, ciągle mają do dyspozycji coś nowego. Marnują posiadane pokłady e-wiedzy, by skorzystać z kolejnych. Szybkość cyberrzeczywistości nakazuje ciągłą aktualizację potrzeb, możliwości i narzędzi. Wymaga dostosowywania się do nowych warunków. Nakazuje szukanie własnego klucza do korzystania z tak niezwykłego narzędzia jak globalna sieć wiedzy. Internet nie jest przestrzenią bez władzy, lecz trudno zdobyć pewność, kto ją sprawuje. Dostęp do sieci jest (mimo wszystkich ułatwień) ograniczony i często oznacza kolejną przestrzeń wykluczenia tych, którzy znajdują się w grupach zmarginalizowanych. Wiele zasobów edukacyjnych, które są potencjalnie interesujące, jest poza domeną publiczną i wymaga uiszczenia opłaty dostę-

² <http://www.capetowndeclaration.org/translations/polish-translation> 03/03/2011.

powej. Ale być może najważniejszym problemem związanym z wykorzystaniem Internetu jako sieci edukacyjnej w rozumieniu illichowskim jest po prostu potrzeba wykorzystania tego narzędzia w kwestiach emancypacji, zdobycia świadomości czy zyskania nowej perspektywy. Temu właśnie poświęcony jest przykład zawłaszczenia idei I. Illicha.

Poszukując szybkich i prostych rozwiązań problemów edukacyjnych nastoletni użytkownik Internetu może łatwo odnaleźć takie portale jak *zadane.pl*. Jak piszą jego twórcy, strona powstała spontanicznie: *na początku był pomysł: stwórzmy portal, który umożliwi wzajemną pomoc i współpracę poprzez udzielanie korepetycji. Miało być prosto: dodajemy zadanie, którego nie potrafimy wykonać sami – ktoś pomaga nam je rozwiązać. Dla ludzi, przez ludzi. Pomysł miał trzech ojców: studentów, którzy postanowili stworzyć coś, co umożliwi wykorzystanie techniki, w celu promowania edukacji, współpracy i chęci rozwoju. Pomysł wszedł w życie w marcu 2009. W ten sposób zrodziło się *zadane.pl* – portal wzajemnych korepetycji³.*

Logujący się na portal *zadane.pl* otrzymuje punkty startowe (premia za wejście na portal), które w pełni pozwalają skorzystać z witryny. *Zadane.pl* pozwala zdobyć rozwiązanie zadań domowych ze wszystkich przedmiotów. Portal jest miejscem spotkań osób posiadających nierozwiązane zadania domowe z tymi, którzy je dla nich rozwiążą, napiszą wypracowanie itp. Posiadany punktami płaci się za rozwiązania zadań. Punkty można zdobywać na dwa sposoby. Pierwszy: odwzajemnić się i rozwiązać zadania dla innych potrzebujących (uczniowie zamieszczają na portalu swoje zadania domowe i płacą punktami za ich rozwiązanie). Drugie: wysyłając SMS dokupujący punkty (10 pkt – 2.46 zł, 250 pkt – 23.37 zł). Obserwując liczbę pojawiających się zadań do rozwiązania, łatwo dochodzi się do wniosku, że sieciowa forma edukacji (?) cieszy się uznaniem uczniów. Dosłownie, co chwilę pojawiają się prośby o rozwiązanie zadań z punktową ceną, którą potrzebujący oferuje za rozwiązanie. Pomoc wzywana jest w zasadzie z każdego przedmiotu, co ilustruje kilka przykładów (logowanie 23 stycznia 2011, godzina 14:42–15:10, zadań do rozwiązania 906, pisownia oryginalna):

robek118 zadanie z religii (**odpowiedź wycenia na 13 punktów + 3 za najlepsze rozwiązanie**):

1) czy starasz się oddawać Bogu należny szacunek, cześć za pośrednictwem Jezusa Chrystusa?? prosze o pomoc

2) czy prosisz ducha swietego o pomoc w rozpoznawaniu miłości Boga do ludzi??

nitram91, zadanie z geografii (**5 pkt + 3**):

Jak rozwiązać problem głodu na świecie?

³ <http://zadane.pl/o-nas>, 23/01/2011

andzia4445 My i historia (5 pkt + 3):

- a) Prężny rozwój Rzymu, niewielkiego miasta-państwa, nastąpił dzięki...
 b) Rzymianie przyłączyli i zasiedali nowe tereny, ponieważ chętnie podejmowali...

Technika

1. Wymień zastosowania tworzyw sztucznych w sport, rolnictwo, dom, przemysł

J. polski

Skąd wzięły się te nazwy psów? podaj wyrazy podstawowe od którego utworzone podkreślony wyraz pochodny. Wzór owczarek...

gogo1 zadanie z matematyki (8 pkt + 4):

PILNEEEEEEEEE!!!!

1) Przekrój osiowy stożka jest trójkątem równobocznym. Objętość tego stożka równa się $18\pi\sqrt{3} \text{ cm}^3$. Oblicz promień podstawy stożka.

2) Przekrój osiowy stożka jest trójkątem o polu 144 cm^2 i kącie przy podstawie 45° . Oblicz objętość stożka.

DZIĘKUJE!!!!!!!!!!

kristiano997 zadanie z j. angielskiego (15 pkt + 8):

A friend is coming to visit your town/city for the first time. Write a letter to him/her telling him/her about your city and what you can do there together.

Bardzo proszę o opisanie miasta Lublin.

Proszę też o użycie słów takich jak: first, after that, then, next, later, finally.

Pisanie listu należy rozpocząć od słów:

Dear,

I can't wait for you come. We're going to...

claudia070 zadanie z historii (6 pkt + 3):

była bym wdzięczna za odpowiedzi na te kryteria:

1. przyczyny I wojny światowej
2. Miejsca bitew stoczonych na froncie Wschodnim i zachodnim
3. co to była liga narodów? kiedy powstała? w jakim celu? na czym polegała jej działalność?
4. Warunki pokoju z Niemcami
5. wymień państwa które powstały po I wojnie światowej z góry dzięki:]

esterap1996 zadanie z historii (5 pkt + 3):

Wybierz któreś i PROSZĘ O ROZWIĄZANIE

1) Opisz przebieg bitwy pod Grunwaldem

lub

2) Określ przyczyny sukcesów i niepowodzeń Polski w wojnie trzynastoletniej

BŁAGAM POMÓŻCIE!!!!!!!!

Zarządzający portalem chwala się ponad 600 tys. użytkowników, milionem rozwiązanych zadań, blisko 20 tys. napisanych wypracowań i chwilową obecnością prawie 2 tys. użytkowników. Jak łatwo zauważyć, serwis *zadane.pl* cieszy się popularnością. Nic dziwnego, w łatwy i względnie tani sposób pozbawia kłopotu wynikającego z nieodrobionego zadania domowego. Przy okazji nagradza odrabiającego. Zgromadzone punkty można wymieniać na nagrody w konkursach, które organizuje właściciel portalu (można za punkty otrzymać sprzęt komputerowy, odtwarzacze muzyczne, multimedia, doładowania telefonu). Spotkanie nie ma na celu wymiany edukacyjnej, a towarową. Właściciel portalu umożliwia tego typu spotkania „edukacyjne” teoretycznie bezpłatnie (można bezgotówkowo, dzięki barterowi, korzystać z witryny), ale nie bezinteresownie. Generując ruch na stronie, sprzedaje przestrzeń reklamową, dodatkowo może liczyć na zyski z SMS-ów zasilających konta. Wszyscy w takim kontekście są zadowoleni. Klienci – mając zadanie domowe, spełniają oczekiwania nauczycieli i mają spokój w szkole (w teorii nie muszą za nie nic płacić, rozwiązując zadania innym uczestnikom, zarabiają na swoje). Sprzedający zarabiają na (swojej?) wiedzy, oferując zadania wszystkim chętnym. Właściciel portalu (rynku) czerpie zyski z aktywności uczestników. Sieć działa skutecznie, bo każdy ma w niej korzyść. Jednak mimo (nieświadomego, co oczywiste) odzworowania sieci I. Illicha, nie ma tu niczego, co może stać się przestrzenią edukacyjnej emancypacji i odszkolnienia.

Internet spełnia szereg postulatów *deschoolingu*, ale jego istnienie nie jest przesłanką do zniesienia szkoły. Co więcej, to szkoła jest źródłem istnienia takich portali jak *zadane.pl*. W rzeczywistości rynkowej elementy koncepcji I. Illicha zostały przejęte i utowarowione. Technologia sprawia, że rynek poszerza swoje przestrzenie funkcjonowania i wpływu. Wymiana towarowa realizowana w postaci ukazanej wyżej być może jest dla edukacji o wiele bardziej szkodliwa aniżeli to, co dzieje się w szkołach. Uczniowie kupujący rozwiązania korzystają z dobrodziejstwa sieci wiedzy nie po to, aby się edukować, ale żeby mieć spokój w szkole. Ukazane, trywialne w gruncie rzeczy, zadania obrazują brak chęci po stronie uczniów do odnalezienia potrzebnej im wiedzy w internetowych zasobach czy chociażby książkach. Nie chcą i nie muszą wykonać pracy intelektualnej. Kupno „gotowca” jest bardziej opłacalne i nie nazbyt absorbujące. Odbierają sieć jako przestrzeń zdobywania gotowej, wyprodukowanej specjalnie dla nich wiedzy. Kwestia poszerzenia świadomości, o ile w tym przypadku istnieje, jest zmarginalizowana. Ważniejsza od świadomości jest umiejętność wyszukiwania gotowych rozwiązań. System oparty na rynkowych zasadach pozwala na coraz lepsze funkcjonowanie w oparciu o świadomość ograniczoną do zdolności dokonania jak najlepszych konsumenckich wyborów. Nauczeni wyszukiwania okazji, potrafią perfekcyjnie poruszać się w przestrzeniach wymiany dóbr, bez względu na to, czy jest to rynek wirtualny, czy rzeczywisty. Na takiej sieciowej edukacji korzystają materialnie wszyscy uczestnicy rynku. Tracą (i to nie tylko pieniądze) głównie kupujący. W tej sieciowej symbiozie edukacja i poszerzanie świadomości przegrywa

z potrzebami konsumenckimi. Szkoła nadal traktowana jest jako źródło opresji, tym razem jednak nie chodzi o treści, które upowszechnia, ale o to, że czegoś wymaga, zabiera czas, nakazuje robienie rzeczy, na które nie ma się ochoty. Sieć pozwala zaspokoić potrzebę, ale jednocześnie uzależnia i może ograniczać intelektualnie. Edukacyjnych konsumentów nie musi to jednak niepokoić. Tak długo, jak pozostaną w systemie szkolnym, sieć zapewni im wsparcie. Niezależnie bowiem od poziomu szkoły gotowe „produkty” (zadania domowe, prezentacje maturalne, prace semestralne, dyplomowe, magisteria, doktoraty, itd.) są dostępne. I znajdują odbiorców. Pozorowanie edukowania się można realizować od szkoły podstawowej do uczelni wyższej.

Zmiany w technologii, upowszechnienie i ciągle doskonalenie narzędzi sieciowych nie pozostawia wątpliwości, że Internet może działać jak illichowska sieć edukacyjna. Jednak głównym problemem jest utowarowienie sieci i wirtualne rynki, które pozorują edukację, wzbudzając przy tym nieuzasadnione mniemanie o posiadaniu wiedzy i wykształcenia przez sprawnych konsumentów elektronicznej wiedzy. Zawłaszczenie idei I. Illicha następuje poprzez zniesienie świadomości tego, czym może (lub mogła być) sieć potraktowana jako przestrzeń uczenia się. W warunkach neoliberalnej rzeczywistości wirtualne przestrzenie podlegają utowarowieniu być może bardziej zintensyfikowanemu niż tradycyjne. Od początku bowiem można „ziemię niczyją” sformatować wedle racjonalności popytowo-podażowej. Do perfekcji opanowywano w tych realiach kreowanie sztucznych potrzeb, także edukacyjnych. Rynek jest przestrzenią wymiany, co dla jego uczestników oznacza konieczność podejmowania aktywności, nawet jeśli nie przynoszą im one niczego poza fałszywą świadomością.

W (analogowej) rzeczywistości I. Illicha krytyka systemu oznaczała zmagania ze względnie realnym przeciwnikiem – władzą. Nawet jeśli samo to pojęcie oznacza pewną abstrakcyjną formę, to zawsze miała ona przedstawiciela czy administratora, którego można było spersonalizować, a co za tym idzie, odnieść do niego krytykę, wnieść skargę, odwołać się w konkretnej sprawie. Sprzeciw kierowany wobec sprawujących władzę, nawet jeśli nie prowadził do realnych zmian, pozostawał w pamięci protestujących i tych, przeciw którym był podnoszony. Idea odszkolnienia to działanie przeciw władzy, ją bowiem pozbawia się strategicznej instytucji systemu – szkoły. Zmiany zachodzące w ostatnich trzech dekadach ograniczyły rolę władzy państwowej na rzecz rynku. W świecie TINA to rynek „dzielił i rządził” (czas kryzysu nieco ten model zweryfikował, ciekawe na jak długo?!). Podejmowane na rynku decyzje odpowiedzialnością za ich pomyślnie lub negatywne rozstrzygnięcia obarczają graczy. Kwestie związane z nierównościami społecznymi coraz rzadziej tłumaczone są jako wynik złych polityk rządzących. Wedle licznych głosów eksperckich, medialnych, a także w codziennych rozmowach, główną winą za swą marginalizację obarczono dotkniętych wykluczeniem. W kierowanych jak korporacje administracjach publicznych odpowiedzialność za jednostki (i społeczeństwo) została rozproszona. W tej sytuacji samoświadomość ludzi miałaby kolosalne znaczenie dla ich społecznego istnienia (co pokazują choćby działania ruchu alterglobalistycznego). Uwolnienie od

zideologizowanych rządów mogło dać szansę na realną zmianę społeczną. Nic bardziej mylnego. Rynek nie jest zainteresowany nadmierną demokratyzacją i upodmiotowieniem. Zresztą szanse na to są mniejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Szkoły nie wyzbyły się bowiem swoich złych upodobań do formatowania ludzi, a istniejące sieci nie mają interesu, aby być wobec nich prawdziwą alternatywą.

W (cyfrowej) rzeczywistości globalnej wioski zawłaszczenie edukacji dokonywane przez rynek, w formie i w zakresie nieznanym nigdy dotąd, sprawia, że szanse na uwolnienie są ograniczone. Być może nawet bardziej niż w czasach I. Illicha. Rynki nie potrzebują świadomych obywateli, lecz oddanych konsumentów. Edukacja sieciowa w formie wyżej ukazanej jest przestrzenią totalnego zniewalania jednostek. Jednostki przyzwyczajone do wygodnych „gotowców” nie mają motywacji do zmiany rzeczywistości, w której funkcjonują. Dzięki sieci mają wiedzę bezpieczną, zakorzeniającą, pozorującą wolność wyboru. Umiarkowanie kosztowną, nierozwijającą, ale użyteczną. Dostępną, kiedy trzeba, i w formie, która nie zmusza do refleksji. Zawłaszczona idea *deschoolingu* jest dla władzy podwójnie użyteczna. Nie tylko nie znosi szkoły, instytucji strategicznej dla systemu, ale dodatkowo utwierdza jej edukacyjną supremację. Kwestie związane z emancypacją jednostek (nie wspominając o społeczeństwach) stają się bardziej marginalne niż kiedykolwiek wcześniej.

Uwagi końcowe

Studując pedagogikę (studia rozpoczynałem pod koniec lat dziewięćdziesiątych) zetknąłem się z pedagogiką radykalną w zasadzie przypadkiem. Nie była ona bowiem zaliczana do głównego nurtu myśli pedagogicznej. Marks, opresja, refleksja krytyczna, lewicowi Freire, McLaren i rezygnujący z posługi duchownego Illich, musieli w jakiś sposób przeszkadzać moim akademickim nauczycielom i nauczycielkom. Na szczęście nie wszystkim! W zamian serwowano nam w nadmiarze tradycyjne pedagogiki, pomijając oczywiście ich konteksty społeczne, polityczne, a nade wszystko ideologiczne. I do pewnego momentu mogłoby nam to wystarczyć, gdyby nie refleksja, że kontekst jest kluczowy do rozumienia rzeczywistości, że szkoła jest instytucją władzy, że wiedza nie jest tylko informacją. Na szczęście w uczelnianej bibliotece były *Nieobecne dyskursy* i kilka innych książek, które pozwoliły poznać idee pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej i nazwać językiem naukowym rzeczy, które dotąd były tylko wrażeniami i doświadczeniami osób uczących się. Poznanie refleksji pedagogów radykalnych pozwoliło mi zmienić podejście do pedagogiki. Zmieniło także moją biografie.

Od zawsze słyszałem o pedagogice, że to rzecz dla grzecznych dziewczynek i chłopców, którzy chcą pracować z dziećmi. Ta krzywdząca, jednowymiarowa narracja oddaje niestety ducha polskiej pedagogiki. Nie ma bowiem wielu sytuacji, w któ-

rych pedagogzy publicznie mówią o swoich refleksjach dotyczących rzeczywistości. Stygmat pedagoga-nauczyciela i pedagoga szkolnego ograniczył do minimum obecność pedagogów-nie-nauczycieli w dyskusjach dotyczących nie tylko edukacji, ale głównie społeczeństwa, państwa, kultury, polityki czy ideologii. I mimo obecności w „branżowym piśmarstwie” dyskursów pedagogik radykalnych, trudno im przebić się przez ową „branżowość”. Tymczasem to właśnie one dają możliwość uprawiania ważnej refleksji nad rzeczywistością, w której funkcjonujemy. Refleksje nad polskim neokonserwatyżmem i neoliberalizmem formułowane z perspektywy pedagogiki krytycznej wydają się niezwykle istotne. W ten sposób można ukazać przestrzenie ekspansji nowych ideologii i to, w jaki sposób dokonały one zawłaszczeń rozlicznych edukacyjnych przestrzeni. Refleksje nad rolą pedagogiki krytycznej w dzisiejszej rzeczywistości prowadzą do nakazu działania na rzecz odkłamania i odburzowania tych wszystkich mitów związanych z neoliberalnym i neokonserwatywnym umocowaniem współczesności, które od ponad dwudziestu lat kolonizują umysły ludzi. Rynek nie jest jedyną i główną przestrzenią rozważań o społeczeństwie. Niestety, jego alternatywy są marginalizowane i trywializowane.

Poszukując przestrzeni, w której pedagogika krytyczna może stanowić ważne uzupełnienie opisu rzeczywistości, dotarłem do kategorii zawłaszczeń. Zainspirowany dyskusją wywołaną na konferencji *Uniwersytet i emancypacja. Wiedza jako działanie polityczne – działanie polityczne jako wiedza* (Wrocław, maj 2010), zintensyfikowałem poszukiwania kontekstów idei krytycznych w neoliberalnej codzienności. Eksploatacja przestrzeni edukacyjnych w wymiarze lokalnym i regionalnym czy globalnym ukazuje powszechność tego typu praktyk. Gotowe rozwiązania edukacyjne są używane w celu optymalizacji polityk, planów inwestycyjnych, uwiarygodniania dominującego dyskursu. Bez znaczenia, czy rzecz dotyczy państw globalnej Północy, czy globalnego Południa, wszędzie można odnaleźć kwestie przejęć. Rozpoczynając od sieci I. Illicha, przez koncepcje J. Holta czy Freire, do idei *lifelong learning* – rynek wykorzystuje myśl, która w swoich założeniach miała pełnić funkcje emancypacyjne. Pedagogika krytyczna umożliwia demaskowanie aktów intelektualnych kradzieży dokonywanych w celu ideologicznego umocnienia istniejącego porządku. To, w moim przekonaniu, niezwykle istotna przestrzeń refleksji, debat i badań.

Bibliografia

- ALDRIDGE A., 2006, *Rynek, sic!*, Warszawa.
- BARBER B.R., 2008, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i polityka obywateli*, Muza, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2007, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków.
- BENEDYK E. (red.), 2010, *Kultura 2.0 Wyzwania cyfrowej przyszłości*, raport, e-book, http://www.nina.gov.pl/files/Raport_Kultura_2.0.pdf 15/05/2010.

- FARAHMANDPUR R., 2010, *Teaching Against Consumer Capitalism in the Age of Commercialization and Corporatization of Public Education*, [in:] J.A. Sandlin, P. McLaren (ed.), *Critical Pedagogies of Consumption. Living and Learning in the Shadow of the "Shopocalypse"*, Routledge, New York–London.
- GIROUX H.A., 2010, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: przemysleć edukację wyższą jako praktykę wolności*, [w:] H.A. Giroux, L. Witowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków.
- HARDY J., 2010, *Nowy polski kapitalizm*, KiP, Warszawa.
- HARVEY D., 2008, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, KiP, Warszawa.
- HOLT J., 2007, *Zamiast edukacji*, Impuls, Kraków.
- ILlich I., 2010, *Odszkolnić społeczeństwo*, Fund. bęc zmiana, Warszawa.
- KLEIN N., 2008, *Doktryna szoku*, Muza, Warszawa.
- LASKOWSKI P., 2010, *Spoleczeństwo samodzielne – społeczeństwo bez szkoły*, [w:] I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, Fund. bęc zmiana, Warszawa.
- LEVIDOW L., 2009, *Neoliberalne plany dla szkolnictwa wyższego*, [w:] A. Saad-Filho, D. Johnston (red.), *Neoliberalizm przed trybunałem*, KiP, Warszawa.
- MCCANN G., MCCLOSKEY S., 2010, *Lokalnie – globalnie. Kluczowe zagadnienia studiów nad rozwojem*, PAH, Warszawa.
- OST D., 2007, *Kłęska Solidarności*, Muza, Warszawa.
- POTULICKA E., 2010, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- POTULICKA E., 2010a, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J., 2010, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- RUDNICKI P., 2011, *Pedagogiczne refleksje nad transformacyjnym dwudziestolecim: ograniczona refleksyjność, zakamufLOWANA indoktrynacja, niewyzwalająca edukacja*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, WN DSW, Wrocław.
- RUTKOWIAK J., 2010, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- SAAD-FILHO A., JOHNSTON D. (red.), 2009, *Neoliberalizm przed trybunałem*, KiP, Warszawa.
- SANDLIN J.A., MCLAREN P. (ed.), 2010, *Critical Pedagogies of Consumption. Living and Learning in the Shadow of the "Shopocalypse"*, Routledge, New York–London.
- STAŃCZYK P., 2011, *Kapitalizm, demokracja i konstruktywizm „na opak”*. Doświadczenie szkoły jako doświadczenie kulturowe, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki (red.), *Pedagogika. Zakorzenie i transgresja*, WN DSW, Wrocław.
- SYSKA M. (red.), 2010, *Komercjalizacja edukacji*, OMS, Wrocław–Warszawa.
- SZKUDLAREK T., 2010, *Po co nam dziś pedagogika krytyczna?*, [w:] H.A. Giroux, L. Witowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków.
- SZKUDLAREK T., 2008, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, [w:] B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, WN DSW, Wrocław.
- WRIGHT A., 2011, *Konsumowanie (w) brytyjskiej edukacji*, wywiad dla *Krytyki Politycznej*, <http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/WrightKonsumowaniewbrytyjskiejedukacji/menuid-1.html> 10/02/2011.
- ZIELIŃSKA H., 1996, *Ivan Illich między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*, Wyd. UMK, Touń. <http://www.capetowndeclaration.org/translations/polish-translation> 03/03/2011. <http://koed.org.pl/otwartaedukacja/co-to-jest/> 05/04/2011.