

Andrzej Olubiński

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Podmiotowa aktywność własna jako szansa samorealizacji i rozwoju (w świetle założeń edukacji humanistycznej i krytycznej)

Przedmiotem poniższych rozważań jest problem społeczno-edukacyjnych implikacji ludzkiej aktywności. W tym kontekście *gras* uwagi poświęcono takim rodzajom zachowań, które wiążą się z optymalnym rozwojem zasadniczych obszarów osobowości. Aktywność zatem rozumiana tutaj jest jako zarówno indywidualna potrzeba rozwojowa, jak i jako naturalny rodzaj relacji jednostki ze światem zewnętrznym. Szczególnie interesująca wydaje się humanistyczna wersja aktywności człowieka, według której (na przykładzie poglądów w tym zakresie głównie E. Fromma) wielostronna oraz autentyczna aktywność optymalizująca rozwój rozumiana jest jako objaw psychofizycznego zdrowia (*zdrowa aktywność*) oraz wskaźnik twórczej samorealizacji. W konkluzji Autor dochodzi do wniosku, iż w dominującym obecnie systemie neoliberalnego rynku oraz pozornej demokracji, jako podstawowych mechanizmów socjalizacji, w który wpisuje się również system szkolno-oświatowy, człowiek staje się istotą aktywną pozornie, przygotowaną głównie do biernej konsumpcji, „taśmowej” produkcji oraz reagującą na zewnętrzne bodźce. Taki właśnie „niehumanistyczny” oraz przedmiotowy sposób życia zdominowany przez wszechogarniający człowieka korporacyjny system polityczno-ekonomiczny, wydaje się kształtować osobowości autorytarne, bierne, nietwórcze: a w istocie wręcz psychofizycznie chore, bo niemające szans na pełną samorealizację oraz samourzeczywistnienie.

Słowa kluczowe: cele humanistycznej edukacji, istota pedagogiki krytycznej, pedagogika opresywna, podmiotowa aktywność własna, założenia oraz skutki edukacji neoliberalnej

Wprowadzenie

Aktywność indywidualną człowieka definiuje się na ogół jako różnorakie działania przejawiające się zarówno w jego zachowaniach zewnętrznie dostrzegalnych, jak i też zachodzących w nim procesach psychicznych. Tego rodzaju aktywne zachowania wynikają z naturalnej relacji jednostki z otaczającym ją światem. Tak rozumiana aktywność regulacyjna wiąże się zarówno z dokonywaniem odpowiednich zmian w otoczeniu, jak również z określoną zmiennością cech osobowości. Przekształcając zatem własne otoczenie, człowiek zmienia

sam siebie. W istocie aktywność człowieka wynika z konieczności zaspokajania potrzeb biologicznych, społecznych i kulturalnych oraz wykonywania zadań związanych z charakterem relacji człowieka z jego otoczeniem. Aktywność ludzka ma również na ogół charakter ukierunkowany oraz zorganizowany, i wówczas określana jest ona mianem czynności. Wyróżnia się różne rodzaje oraz poziomy czynności, np. wegetatywne, motoryczne, werbalne, umysłowe, ruchowe itd.

Wielostronna oraz odpowiednio ukierunkowana aktywność własna człowieka — obok zadatków wrodzonych, środowiska życia oraz wychowania — zaliczana jest zatem do podstawowych czynników jego rozwoju. Na szczególnie edukacyjny charakter aktywności ludzkiej zwracali uwagę w swoich publikacjach wybitni psychologowie oraz pedagogowie, m.in.: J. Piaget, L.S. Wygotski, A.N. Leontiew, E.H. Erikson, S. Szuman i inni. Wszelkie bowiem procesy psychiczne odzwierciedlające rzeczywistość powstają i rozwijają się w toku aktywnego działania. Aktywność zewnętrzna ściśle wiąże się z czynnościami psychicznymi. W toku tego złożonego procesu powstają nowe połączenia i struktury nerwowe, stopniowo rozwija się również świadomość działania oraz sposobów realizacji jego celów i potrzeb. Zatem człowiek aktywny dzięki swojej działalności rozwija się, ucząc się coraz to nowych form zachowania. W procesie celowej edukacji ważnym w tym kontekście postulatem jest zróżnicowane ukierunkowywanie aktywności na otoczenie zewnętrzne, przy jednoczesnym respektowaniu indywidualnego zaangażowania w poznawanie oraz przekształcanie świata (zob. Sobańska, 1993, s. 22-24; Brzezińska, 2005).

Aktywność jako potrzeba rozwojowa i cel humanistycznej edukacji w ujęciu E. Fromma¹

Ciąg dalszy rozważań związanych z istotą ludzkiej aktywności oparty zostanie, w szczególności, na poglądach E. Fromma — wybitnego psychologa oraz filozofa drugiej połowy XX wieku, prekursora edukacji humanistycznej, którego ustalenia w tym zakresie ciągle wydają się aktualne oraz warte przypominania i upowszechniania. Tak zatem E. Fromm zdecydowanie potwierdza rolę aktywności ludzkiej jako właściwości pełni człowieczeństwa, objaw pełni psychofizycznego zdrowia, istotną cechę prawdziwie ludzkiej natury. Jednocześnie przeciwstawia aktywność opisowi postaw bierności, jako wprawdzie typowej dla większości ludzi współczesnej cywilizacji, jednak będącej przejawem choroby lub regresu rozwojowego. Tak zatem szeroko rozumiana aktywność (twórcza) jest cechą człowieka w pełni zdrowego, który właśnie dzięki temu zdolny jest do samorealizacji. Natomiast bierność, gnuśność czy lenistwo to objawy choroby: kojarzone również z postawami przystosowania, konformizmu, rutyny, zniewolenia. Biernie przystosowanie kojarzy bowiem na ogół ze stanem negatywnym, związanym z koniecznością utraty własnej indywidualności, spontanicznej i twórczej podmiotowości, autonomii, wolności czy własnego „ja”. Jednym z ważnych wskaźników walki o zachowanie podmiotowo-aktywnej i zdrowej osobowości mogą być ujawniające się często w dzieciństwie i młodości przykłady

¹ Poglądy E. Fromma jako czołowego reprezentanta tzw. szkoły frankfurckiej inicjującej ruch edukacji humanistycznej, rekonstruję w oparciu o podstawowe Jego dzieła wydane w języku polskim, w latach 70.-90.; ale głównie na podstawie monografii mojego autorstwa o Frommie pt. *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*.

postawy nieposłuszeństwa, buntu oraz np. symptomy neurozy. Jednak zachowania takie na ogół szybko zostają zneutralizowane oraz sprowadzone do zachowań „posłuszných”, uległych czy biernych w procesach bądź to edukacji instytucjonalnej, bądź (i) wychowania rodzinnego.

W praktyce — z wielu powodów — tylko nielicznym jednostkom udaje się zachować twórczą aktywność indywidualną ukierunkowaną na zaspokajanie swoich naturalnych potrzeb, dążeń czy aspiracji. Zapewne jednym z powodów tego szczęśliwego zbiegu okoliczności może być wysoka odporność na urabiający system edukacji szkolnej, innym — duża aktywność społeczno-edukacyjna ucznia poza szkołą, kolejnym — innowacyjny charakter realizacji funkcji edukacyjnej przez konkretną placówkę szkolną bądź odwrotnie: funkcjonowanie placówki na niskim poziomie realizacji adaptacyjnych funkcji oraz zadań edukacyjnych, przy jednoczesnej aktywności samokształceniowej ucznia. Statystycznie jednak przeciętny poziom autentycznej oraz w pełni autonomicznej aktywności jednostki w ciągu całego życia wydaje się stosunkowo niski — szacuje się go na ok. 8-10%. W tym kontekście — wspomniany powyżej E. Fromm m.in. konstatuje, iż „prawdziwym nieszczęściem człowieka jest to, że na ogół zawsze umiera, zanim zdąży się tak naprawdę narodzić” [tj. być autentycznie aktywnym — A.O.]. Należy sądzić, że rozwojowi osobowości produktywnej oraz ludzkiej aktywności nie wydają się sprzyjać ani istniejące współcześnie formacje społeczno-ustrojowe, ani właśnie funkcjonujące w ich ramach systemy edukacyjne; ponieważ ludzie nie tylko nie mogą realizować w nich swojego rozwojowego potencjału, ale systemy te (w tym praktyka wychowania) odślaniają oraz wyzwalają w ich postawach najgorsze cechy. Stąd ilościowo przeważają w danym społeczeństwie charaktery nieproduktywne (np. pozornie aktywne lub wręcz biernie). Przykładem tego rodzaju nieproduktywnych oraz pozornie aktywnych jednostek mogą być istniejące w społeczeństwie, określone typy charakterów, jako właśnie produktów urabiającej jednostkę szeroko rozumianej edukacji. Na przykład typ receptywny — nastawiony głównie na zdobywanie dóbr materialnych, i to wszelkimi dostępnymi środkami. Charakter handlowo-rynkowy — nastawiony zarówno na gromadzenie dóbr na zasadzie agresywnej konkurencji, ale przede wszystkim, na robienie kariery zawodowej za wszelką cenę. Osobnicy tacy ostro walczą z innymi na tzw. rynku osobowości, dążąc do tego, aby się jak najkorzystniej sprzedać, tak jak sprzedaje się towary czy usługi. Osobowość staje się w takim systemie wartością wymienną (zwykłym towarem), służącą osiągnięciu korzyści, czy to zawodowych, czy materialnych. Właśnie współczesne społeczeństwa [zwłaszcza będące w okresie przejścia od systemu komunistycznego do kapitalistycznego — A.O.] masowo wydają się „produkować” tego rodzaju nieproduktywnych (biernych lub pozornie aktywnych) osobników, natomiast w dużym stopniu eliminują ludzi psychicznie zdrowych, usiłujących — poprzez naturalną oraz autentyczną aktywność — w sposób wartościowy zrealizować swój ludzki potencjał. Tak zatem humanistyczni pedagogowie² traktują podmiotową aktywność w kategoriach prawidłowego rozwoju, w kierunku pełnego zdrowia psychicznego, w kierunku „bycia” oraz samourzeczywistnienia. Być więc czynnym oznacza dawać wyraz swoim prawdziwym uzdolnieniom, talentom, bogactwu ludzkich zdolności, w które każdy człowiek w różnej mierze jest wyposażony.

² Mam tutaj na myśli m.in. C. Rogersa, M. Bubera, A. Masłowa, R. Maya, C. Freineta, R.D. Lainga, J. Holta; ale również np. H. Arendt, Z. Bauman, K. Jankowskiego, B. Suchodolskiego, M. Dudzikową czy M. Czerepaniak-Walczak, B. Śliwerskiego i innych.

Chodzi tutaj jednak o aktywność rozumianą o wiele głębiej, niż ją się ujmuje powszechnie i potocznie: nie tyle lub nie przede wszystkim np. w sensie zapobiegliwości, jako wydatkowania energii nakierowanej na osiągnięcie jakiegoś widocznego celu — rzeczy, ruchu fizycznego, fizycznej pracy, osiągnięcie widocznego efektu. Przede wszystkim „bycie” aktywnym utożsamiane jest zarówno z aktywnością uczuciowo-emocjonalną oraz wewnętrznymi przeżyciami, jak i z produktywnym używaniem sił ludzkich fizycznych oraz wielostronnym wspomaganiem wszelkich możliwości rozwojowych. Tak rozumianą aktywność należy odnieść nie tyle do widocznych gołym okiem zachowań oraz efektów zmian takich zachowań (co ich oczywiście nie wyklucza), lecz do zachowań dla zdrowego człowieka specyficznych. W tym kontekście należy tutaj poczynić rozróżnienie pomiędzy np. aktywnością przymusową powodowaną strachem, rozkazem, życiową koniecznością oraz nakierowaną zwłaszcza na efekt bycia czynnym (np. zachowanie efekciarskie), od zachowania jako aktu wolnej woli, wewnętrznej motywacji, świadomego i pełnego zaangażowania we własny rozwój itd. W tym kontekście widoczna „maksymalna aktywność” przy realizacji jakiegoś zadania może być *de facto* całkowitą biernością w sensie możliwości samo-realizacji czy samoedukacji. Takie „aktywne” jednostki, niejednokrotnie w pocie czoła wykonujące określone czynności pod wpływem jakichś zewnętrznych zwłaszcza (ale również wewnętrznych) sił, których sobie nie uświadamiają, a głównie które nie prowadzą do produktywnego rozwoju — to osobowości przedmiotowo-reaktywne, neurotyczne, wykonujące określone czynności wbrew własnej woli (w ramach przyjętego rytuału, konwencji, standardu, powinności, rozkazu itp.), niewzbogacające osoby w jej własne, prawdziwie ludzkie wartości. Aktywność taka jest formą zachowań posthipnotycznych — człowiek wykonuje zadania według wydanego wcześniej rozkazu, wypełnia jakby zadania hipnotyzaera, zupełnie nie zdając sobie z tego sprawy. Natomiast w przypadku aktywności autentycznej przeżywam siebie jako działający podmiot chęci bycia czynnym, działam na mocy własnej, świadomej i wolnej chęci działania oraz podejmowania decyzji, biorąc pod uwagę możliwości własnego twórczego rozwoju, charakter samej aktywności jako konieczności rozwojowej. Najczęściej taki właśnie rodzaj aktywności ma charakter podmiotowo-twórczy. Przy czym twórczość odnosi się tutaj nie tyle do oryginalnego jej produktu, co do jej niepowtarzalnej, osobowej jakości. W tym rozumieniu np. rozprawa naukowa czy piękny obraz mogą być mało czy wręcz nieoryginalne, nietwórcze, jeśli nie widać w nich indywidualności twórcy, gdy nie ma zaznaczonej w nich niepowtarzalności własnego „ja”. Z drugiej strony mogą w sposób oryginalny i produktywny widzieć drzewo, robić twórcze zdjęcia martwej naturze (w sensie np. aktywnego przeżywania ich widoku), a nie tylko beznamiętnie patrzeć czy pstrykać. Twórcze bycie czynnym (bo głównie o takiej aktywności jest tutaj mowa) w istocie oznacza zatem głównie stan wewnętrznej, głębokiej, indywidualnej aktywności psychicznej czy psychofizycznej. W każdym razie nie musi ona łączyć się z aktywnością widoczną gołym okiem, z wydaniem jakiegoś dzieła artystycznego czy robieniem czegoś „pożytecznego”.

Tak zatem zdrowa (tj. produktywna) aktywność to — zdaniem Fromma — odpowiednio ukształtowana orientacja charakteru, do której potencjalnie zdolny jest każdy człowiek, choćby w tym sensie, że może budzić do życia wszystko, czego się dotknie. Każdy zdrowy człowiek potencjalnie z natury musi być bowiem istotą biofilną. Taka aktywna jednostka zdolna jest nie tylko do twórczego rozwijania życia w innych ludziach oraz otaczającej ją rzeczywistości, ale przede wszystkim w ten sposób nadaje ona sens życiu własnemu. W tym kontekście to, co często potocznie określa się mianem się aktywności, w rzeczywistości może być zachowaniem biernym, pozornym,

na pokaz, a więc nieproduktywnym (np. popularne ostatnio zachowania kabotyńsko-celebryckie – na pokaz – *sic!*), natomiast człowiek często postrzegany jako bierny, *de facto* może być aktywny, twórczy i produktywny.

Analizując dalej postawę ludzkiej aktywności oraz bierności, Fromm przywołuje psychofizjologiczną koncepcję reaktywności. W tym kontekście uważa, że większość ludzi jest aktywna, głównie na zasadzie reakcji warunkowej na zewnętrzny bodziec – podobnie jak Pawłowowski pies. W istocie – Jego zdaniem – współczesny człowiek jest *par excellence* istotą reaktywną, potrafiącą wytwarzać podniety, szybko reagować na podniety oraz szybko osiągać efektowne cele. Tego rodzaju uczenie określonych zachowań (tak rozumianej aktywności, poprzez proste stosowanie nagrody oraz kary, w istocie jest również próbą przeniesienia na ludzi metod stosowanych wobec zwierząt. Działa tutaj pewna metodyka oddziaływań, za pomocą której potrafimy wzbudzić ogromną aktywność, która występuje np. u pijaka pod wpływem alkoholu, psychotyków pod wpływem choroby czy tzw. sportowców pod wpływem środków pobudzających. Fromm uważa, że aktywność wywołana prostą reakcją na podniety w istocie jest biernością. Towarzyszące tego rodzaju aktywności, jako zachowaniu w jakiś sposób wymuszonemu, reakcje psychiczne (namiętności czy emocje) na ogół wiążą się również z doznawaniem stanów cierpienia (z niemieckiego namiętność oznacza cierpienie – *Leideschaft-Leiden*). Być może wynika to z faktu, że reakcja ludzi na dany rodzaj bodźca jest zawsze podobna, jeśli nie taka sama [jest mi zatem jakby obca – A.O.]. W tym oczywiście sensie zachowanie takie, jako nie moje, jest również nieoryginalne, nieproduktywne, a zatem i bierne itd. W taki sposób można wprawdzie wytresować człowieka do dowolnych zachowań, ale będą to zachowania nieludzkie: pozbawione autentycznych, indywidualnych, podmiotowych oraz kreatywnych cech. Tacy ludzie z czasem stają się bezwolnymi mechanizmami wykonującymi dowolne, mniej lub bardziej zakamuflowane rozkazy.

Wersja (nie)ludzkiej aktywności w koncepcji edukacji neoliberalno-opresywnej

W tym momencie należałoby sobie zadać pytanie o dominujące w zachodniej cywilizacji, ale przede wszystkim w naszym kraju, z trudem budującym demokrację oraz gospodarkę rynkową – mechanizmy oraz warunki socjalizacji, w zasadniczym stopniu wpływające na sposób oraz jakość życia większości społeczeństwa. Aby w miarę adekwatnie scharakteryzować rodzaje aktywności ludzi konsumpcyjno-demokratyzującego się społeczeństwa, na wstępie trzeba próbować wyłonić najbardziej specyficzne cechy, a także cele tzw. korporacyjnej ekonomii oraz fluktuacyjnej demokracji. Nie wdając się w tym momencie w bardziej szczegółowe omówienie tego obszernego problemu (zob. Potulicka, Rutkowiak, 2012; Bakan, 2006; Czerepaniak-Walczak, 2006; Harvey, 2008; Klein, 2008; Sandel, 2009; Baudrillard, 2006; Barber, 2008; Chomsky, 2000 itd.), poniżej spróbujemy krytycznie przytoczyć tylko kilka – jak sądzę – najbardziej istotnych tez (cech) oraz edukacyjnych celów neoliberalno-korporacyjnego społeczeństwa. Otóż wielu czołowych przedstawicieli koncepcji tego typu zmian mniej więcej w ten sposób charakteryzuje istotę ideologii „ponowoczesnego” społeczeństwa:

1. Wydaje się, że istotną cechą współczesnego kapitalizmu w fazie monopolistycznej jest dążenie do rozwoju gospodarki rynkowej za wszelką (tj. ludzką) cenę. Tak więc wielu ekonomistów uważa, że obecnie tzw. korporacyjny kapitalizm jest już tak potężny, że z łatwością może być również np. tak antyspołeczny, tak antydemokratyczny czy tak antyludzki, jak tylko zechce.

2. Głównym – choć w dużym stopniu zakamuflowanym – celem „społecznym” korporacyjnego biznesu oraz korporacyjnego państwa jest ukształtowanie (także poprzez instytucjonalną edukację) przystosowanej oraz podatnej na polecenia władzy siły roboczej (adaptacyjno-poddańczej).
3. Innym ważnym edukacyjnym celem współczesnego biznesu jest przygotowanie ludzi do odpowiedniego zachowania się na rynku, w tym głównie do roli: producentów oraz konsumentów. Natomiast ci, którzy rolę tych sobie nie przyswoili, to osobnicy zbędni („ludzie śmieci”), w istocie społeczeństwu nieprzydatni.
4. Celem oraz istotą kształcenia w konsumpcyjno-fluktuacyjnej demokracji, sterowanej przez biznes jest programowy antyintelektualizm, obsesyjna dyscyplina; osobowości podporządkowane, zniewolone, zastraszone, niepewne jutra. Właściwym (choć „pobożnym”) podmiotem aktywności ludzkiej jest rynek oraz żywiołowo przebiegające przejawy życia społecznego; zaś rzeczywistym przedmiotem osoba oraz społeczeństwo. Wszelka aktywność oraz relacje społeczne muszą mieć miejsce na (kontrolowanym przez korporację) rynku oraz w kierowanych przez państwo instytucjach społecznych.
5. Według liderów neoliberalnej ekonomii skuteczna edukacja to produkcja konsumenta oraz obywatela: automatów robiących odpowiednie zakupy oraz reagujących na demagogiczne hasła władzy obywateli („jestem tym, co kupuję oraz tym, jakim mnie naznaczy władza”).
6. Prawdziwy, choć ukryty program rynkowej edukacji to: „produkcja” człowieka jako swoiście pojętego kapitału, towaru, bezwolnej roboczej siły, sterowanej z zewnątrz, reagującej na sztucznie wytwarzane potrzeby oraz polityczne slogany.
7. Tak więc neoliberalny „ideał” człowieka to głównie: bezrefleksyjny konsument, agresywny konkurent, bezkrytyczny niewolnik, bezwolny przedmiot manipulacji; jednostka hiperhedonistyczna, ekspansywna, nietolerancyjna oraz agresywna wobec inaczej myślących itp., itd.
8. Aby osiągnąć pożądany ideał, korporacyjno-państwowy system edukacji musi głównie eksponować: wydajność, dokumentacyjny formalizm, skuteczność, zwycięską rywalizację; ale też: arogancję, zarozumiałość, dominację itp.
9. Prawdziwym „wychowawcą” powinien być nie nauczyciel, rodzina czy Kościół (w istocie jednak są to tylko populistyczne hasła). W rzeczywistości zaś korporacyjny rynek oraz kontrolowane przez organa władzy określone obszary życia społecznego, powinny kształtować: indywidualnego oraz agresywnego egoistę, człowieka sukcesu, ale również człowieka uległego, służalczego, dyspozycyjnego, niesamodzielnego, nieautonomicznego, demagoga, ślepo wykonującego polecenia władzy, zdolnego do przyjęcia dowolnych zasad oraz wartości etycznych.
10. W edukacji *stricte* szkolnej nacisk trzeba położyć na dostarczanie uczniom encyklopedycznych informacji (rozwój powierzchownych funkcji poznawczych) oraz wąskie kształcenie zawodowe. Mało przydatne wydaje się wielostronne, a głównie głębsze rozwijanie osobowości, w tym np. postawy refleksyjno-rozumiejącej, moralnej czy kreatywnej. Szkoła w tym układzie ma pełnić głównie funkcję instytucji urabiającej, biurokratyczno-marketingowej oraz kontrolnej wobec jej właściciela, którym jest neoliberalne państwo.
11. Nauczyciele oraz uczniowie powinni być nastawieni na odniesienie sukcesu za wszelką cenę . . . , poprzez np. rozwijanie instrumentalnego rozumu, korzyści własnych czy „interesu narodu”, bez zbędnych sentymentów oraz skrupułów (np. także poprzez postawy nieuczciwości, oszustwa, agresji lub zastraszania).

12. Ludzie powinni nauczyć się być „szczęśliwymi” oraz osiągnąć umiejętność „samorealizacji” przez konsumpcję, modlitwę, jakąkolwiek pracę, tanią rozrywkę, a przede wszystkim przez uczestnictwo w sterowanym przez władzę życiu społeczno-politycznym.
13. Edukacja efektywna i oszczędna musi być: uproszczona, krótkotrwała, praktycystyczna, infantrylna, pasywna, antyintelektualna (najlepiej testowa i obiektywna), bezkrytyczna itd.
14. Dobry nauczyciel to nauczyciel autokratyczny w stosunku do uczniów oraz posłuszny i adaptacyjny w stosunku do poleceń władzy (politycznej oraz korporacji).
15. Nauczyciel powinien być dla uczniów przede wszystkim wzorem eksponowanej oraz poprawnej politycznie aktywności konsumpcyjno-społecznej.
16. Aktywny nauczyciel to przede wszystkim biurokrata dbający o standardową dokumentację (depersonalizację kształcenia), o ambiwalentnej tożsamości, wypalony oraz zagubiony i bezradny w rozwiązywaniu spraw wychowawczych.
17. Dopuszczalną formą aktywności i zaangażowania nauczyciela może być fikcja, pozór, postawa hipokryzji, ironii, bezkrytycyzmu oraz... strachu przed politycznymi kontrolerami: byle tylko mieściła się ona w celach oraz programie założonych zmian.
18. Również uniwersytety muszą stać się częścią „wolnego” rynku oraz programu odgórnych zmian politycznych, przekształcając się w konkurencyjne przedsiębiorstwa [korporacje! — A.O.], a także instytucje realizujące ideologię władzy: generujące zyski, rozwijające „ludzki kapitał” oraz przygotowujące „patriotów” kontynuujących jedynie słuszny program polityczny propagowany przez państwo.
19. Uczelnie muszą pełnić służebną rolę wobec biznesu oraz sprawującej władzę partii politycznej: „jeśli ktoś jest bezrobotny, to sam jest sobie winien”; „jeśli ktoś ma inne poglądy polityczne, to jest gorszym sortem”.
20. Nauczyciel akademicki powinien być aktywny w walce o pieniądze oraz popieranie będących u władzy polityków. Jeśli taki nie jest, powinien być „dziadem” z poczuciem braku bezpieczeństwa o pracę i płacę.
21. Trzeba ustanowić stały nadzór oraz biurokratyczno-finansową kontrolę jako formę sterowania aktywnością uczonych (w tym również podejmowanymi problemami badawczymi).
22. W istocie drugorzędny wydaje się fakt sprowadzenia nauczyciela do roli posłusznego manekina, mniej lub bardziej udającego głupiego, naiwnego, cwane go lub przyzwoitego. Ważne jest, aby realizował zadania wynikające z programu przedsiębiorczej edukacji oraz programu wytyczonego przez „suwerena”: w zamian ma pracę oraz płacę.

„Nowoczesny” program sterowanej edukacji

Jak zatem zdaje się wynikać z powyżej zarysowanych celów neoliberalnej edukacji, tworzone przez korporacyjny biznes oraz państwo warunki egzystencji w żadnej mierze zdają się nie sprzyjać prawdziwie ludzkiej: podmiotowej oraz twórczej aktywności. Wręcz przeciwnie: w większości przypadków poziom, jakość oraz charakter codziennego życia — pomimo coraz wyższej konsumpcji oraz PKB (choć zapewne właśnie również z tego powodu) — aktywność oraz rozwój ten hamują, tworząc różnego rodzaju w tym zakresie utrudnienia

oraz bariery. Należy wręcz sądzić, iż współczesna tzw. ponowoczesna cywilizacja oraz fluktuacyjna demokracja bardziej sprzyjają postawom bierności, adaptacyjności czy wręcz reaktywności niż twórczej aktywności w różnorodnych sferach życia. Współczesne tzw. dostatnie oraz sterowane społeczeństwa zorientowane są głównie na rozwijanie potrzeb konsumpcyjnych, ujawniających się z jednej strony w preferencji postaw na „mieć”, a z drugiej postaw konformistyczno-autorytarnych. W warunkach cywilizacji masowej komunikacji oraz kultury masowej oznacza to sprzyjanie m.in. zachowaniom biernym, adaptacyjnym, ale również manipulatorsko-dominacyjnym itp., czyniącym z ludzi reaktywne automaty o maksymalnie stłumionej spontaniczności oraz podmiotowości w sposobie wyrażania uczuć i emocji.

Szczególnie niebezpieczna w kontekście edukacyjnych procesów ubezwłasnowolnienia wydaje się coraz bardziej widoczna oraz powszechna w naszym społeczeństwie tendencja postawy na „mieć”, w tym również konserwatywno-zachowawczej, kosztem np. postawy emancypacyjno-obywatelskiej. Wydaje się, że współczesne realia społeczno-ekonomiczne kształtują właśnie taki styl życia, który jest sprzeczny z ludzką naturą. Zdaniem wielu badaczy (zob. Aldrige, 2006; Bauman, 2004; 2009; Legutko, 1994; Szczepański, 1981; Ritzer, 2001; itd.) upowszechnianie wzorów konsumpcyjnej egzystencji jest wynikiem dynamicznego rozwoju właśnie zarówno neoliberalnej ekonomii, jak i manipulacyjnej polityki: tresujących ludzi do reagowania na materialistyczne oraz polityczne bodźce. Ludzkie koszty dominacji tego rodzaju centralistycznie sterowanej socjalizacji są już coraz bardziej widoczne. E. Fromm mówi tu o depersonalizacji oraz urzeczowieniu relacji społecznych, o „utowarowieniu” osobowości (osobowości rynkowej), którą można dowolnie handlować na rynku pracy, życia towarzyskiego, przyjaźni czy miłości (zob. Fromm, 1983, s. 47). Ludzie zatem o orientacji marketingowo-dominacyjnej, pozbawieni własnej tożsamości, z jednej strony są podatni na różnego rodzaju manipulacje, mając skłonność do ulegania różnym konformizmom czy przelotnym modom. J. Rutkowiak (2012, s. 301-302) formułuje kilka tez związanych właśnie z nadawaniem kierunku aktywności ludzi przez współczesne programy polityczno-ekonomiczne. Jej zdaniem chodzi tutaj głównie o kształtowanie: 1. „ludzkich producentów” – rzemieślników, zmuszanych do wykonywania poleceń instytucji, pod groźbą utraty pracy; 2. „ludzkich konsumentów”, gotowych do ciągłego nabywania oraz zużywania określonych produktów oraz usług; 3. „ludzkich odpadów” – ludzie biednych, zbędnych, wykluczonych, ubocznych produktów aktywności oraz rozwoju osobowości rynkowych, ale *de facto* potrzebnych jako przykładów nieradzenia sobie w darwinowskiej walce o „lepsze życie”. Wykaz ten można uzupełnić np. o takie orientacje, jak: 1. „ludscy klakierzy” – bezkrytycznie oraz często bezmyślnie popierający oraz „uzasadniający” każdą decyzję polityczną władzy; 2. „ludzkie marionetki” dające się bezwolnie sterować, manipulować oraz wykorzystywać dla doraźnych celów społeczno-ekonomicznych; 3. „ludzkie polityczne marginesy” – pomijani, lekceważeni, pomniejszani, deprecjonowani oraz na różne sposoby karani przez partię rządzącą grupy (niekoniecznie mniejszości), za wyrażanie swoich odmiennych poglądów, postaw czy opinii. Z drugiej strony, po stronie ugrupowań rządzących można np. wyodrębnić różne rodzaje postaw, np.: 4. hipokryzji – krytykujących innych za to, co sami czynią; 5. fanatyzmu oraz ksenofobii – wyrażania jawnej wrogości, a często również nienawiści oraz agresji wobec ludzi o innych poglądach, wierze, przekonaniach czy zachowaniach; 6. jedynie słusznych osądów moralnych – kreujących siebie na „sędziów sprawiedliwych”, ponad istniejącym prawem, itd., itp.

Obok zatem dominującej oraz coraz bardziej powszechnej preferencji życia na „mieć”, coraz bardziej zauważalne oraz powszechne w relacjach społecznych stają się np. postawy hipokryzji (fałszu i zakłamania), załatwiania ukrytych często egoistycznych czy grupowych interesów pod pozorami realizacji celów socjalnych, pomocy dla innych lub nawet poświęcania się dla innych. W rzeczywistości współczesne państwo oraz biznes często wykorzystują społeczeństwo dla realizacji swoich własnych, utylitarnych celów. W ten sposób inny człowiek – w tym nierzadko osoby nominalnie nam bliskie – stają się przedmiotami tudzież środkami, za pomocą których można pomnażać własne dobra czy załatwiać własne sprawy, po zakończeniu których znajoma grupa, kolega czy przyjaciel stają się nam już niepotrzebni. Również w ten sposób współczesny „człowiek – konsument – towar” oraz tak postrzegany obywatel, funkcjonując na rynku „handlu ludźmi”, na którym potrzebna jest automatyczna oraz wyuczona, sztuczna uprzejmość oraz pożądanе zachowanie polityczne – w coraz większym stopniu pozbywa się swoich prawdziwie ludzkich uczuć, emocji, wrażliwości oraz wartościowej aktywności. Skutkiem tego typu sterowanej socjalizacji wydaje się – w większości przypadków – bierne reagowanie na manipulacyjne bodźce oraz życie w złudzeniu, iż określone zachowania oraz wybory – zwłaszcza konsumpcyjne – wynikają z mojej własnej, wolnej oraz autonomicznej woli.

Leszek Kołakowski (2014, s. 49-52) wręcz stwierdza, że większość ponowoczesnych systemów społeczno-politycznych – jak gdyby ze swojej natury – dąży do tego, aby ukształtować człowieka pustego umysłowo, biernego manekina pozbawionego wolnej woli, niezdolnego do oporu, do krytycznego myślenia oraz wierzącego we wszystko, w co miał w danym momencie z woli władców wierzyć. Głównym celem sprawnie działającej maszyny szeroko pojętej władzy (np. biznesowo-państwowej) było [i nadal jest – A.O.] ukształtowanie ludzi bezradnych, samotnych oraz przerażonych – skłonnych uznawać, iż utożsamianie się z oficjalną ideologią to jedyny sposób uzyskania psychofizycznego bezpieczeństwa. Dla Kołakowskiego oczywisty wydaje się np. fakt, że współczesny kapitał oraz współczesne państwo wyzuwają ludzi (w tym również samych kapitalistów oraz samych polityków) z ich człowieczeństwa poprzez zmuszanie ich do sprzedaży swojej siły roboczej, poprzez nieustanne dążenie do pomnażania zysku czy poprzez obsesyjną chęć utrzymania się u władzy – czyniąc z nich zwykły przedmiot, środek czy towar. To już nie moja osoba określa, kim jestem i na co mnie stać, lecz to, co posiadam, co mam oraz w jakiej odległości jestem od grup sprawujących władzę. Tak zatem pieniądź, dobra materialne oraz często związane z nimi stanowiska w systemie sprawowania władzy stają się najwyższym dobrem – i jeśli je posiadam – jestem dobry (Kołakowski, 2014, s. 128).

Scharakteryzowane powyżej procesy edukacji społeczno-politycznej można by uzupełnić kompatybilnymi zmianami dokonującymi się w obrębie edukacji kulturalnej. Wydaje się, że jej zasadniczą cechą jest tendencja do życia oraz „tworzenia” i upowszechniania masowej kultury, masowej komunikacji, masowej rozrywki, masowego sposobu spożytkowania wolnego czasu itd., których istotą jest brak głębszej oraz autentycznej aktywności (psychofizycznej oraz umysłowej). W zamian jest bierność, gnuśność, niechęć do większego wysiłku, unikanie problemów, sprzeczności i konfliktów – co skutkuje często po prostu „starzeniem się za młodu”, dysfunkcjonalnymi zmianami zachowań, marginalizacją oraz alienacją życia społecznego czy nierzadko wręcz negacją jego sensu. W tego rodzaju jałowej oraz biernej egzystencji nie może być mowy o optymistycznej, biofilnej realizacji indywidualnych możliwości twórczych. Cała tzw. masowa kultura, preferująca blichtr, tandetę,

szmirę oraz „sztukę” prymitywną (niezadko wspomagana przez biznes oraz polityków), skonstruowana jest według tych samych standardów, tych samych wzorów i tych samych norm — zabija wszelkie indywidualne oraz niepowtarzalne odruchy, reakcje, emocje, postawy; zmuszając ludzi do zachowań schematycznych, takich samych, rutynowych, powtarzalnych — czyniąc z ludzi „przedmioty — narzędzia”, reagujące na zewnętrzne oraz najczęściej niskiej jakości dzwonki (zob. Bauman, 2000).

W sumie o niebezpiecznym procesie degradowania osoby ludzkiej, w kontekście przemożnego wpływu neoliberalnej ekonomii, autorytarnej polityki, dominacji konsumpcyjnego stylu życia oraz roli masowej kultury, pisze coraz więcej współczesnych filozofów edukacji oraz pedagogów, m.in.: J. Baudrillard, M. Castells, D. Harvey, P. Sloterdijk, N. Chomsky, H.A. Giroux, Z. Bauman; a w Polsce np.: J. Rutkowiak, E. Potulicka, T. Szukdlarek, Z. Kwieciński, M. Czerepaniak-Walczak, B. Śliwowski i inni.

Realizowany w praktyce ukryty program edukacji wprowadzany przez żądnych władzy oraz zysku korporacyjnych manipulatorów oraz politycznych oszustów, często mieniących się obrońcami demokracji oraz pożądanymi przeobrażeń społeczno-ekonomicznych: w istocie ewolucyjnie, ale systematycznie przekształca całe grupy społeczne, całe społeczeństwa, z jednej strony w bezwartościowe „ludzkie śmieci”, z drugiej w bezkrytycznych, niekreatywnych oraz reaktywnych producentów — konsumentów: posłusznych sprytnym politykom manekinów wyzuty z głębszych wartości oraz podmiotowej duchowości itd., itp.

Aktywność w świetle tez pedagogik krytycznej

A może ratunkiem na te degradacyjne procesy społeczne jest instytucjonalna praktyka edukacyjna, która zdolna byłaby przygotować uczniów do prawdziwej ludzkiej aktywności? Niestety, krytyczni pedagogowie mają w tym zakresie duże wątpliwości. Czołowy przedstawiciel tego nurtu P. McLaren wręcz stwierdza, że obecnie największym problemem cywilizowanych społeczeństw jest problem internalizacji neoliberalnego nihilizmu, nienawiść do demokratycznych relacji oraz rozkwit kultury okrucieństwa. Działa tutaj „Ukryte Państwo”, które niezadko współpracując z państwem legalnym, dąży do wprowadzenia nowego autorytaryzmu, neoliberalnej kontrewolucji, życia w beczynności i konformizmie, w niesprawiedliwości udającej demokrację itp. (zob. McLaren, 2015, s. 16). Ponadto nowoczesny kapitalizm kolonizuje niemal całą sferę informacji, a człowiek staje się zaledwie punkcikiem w zbiorach danych przetwarzanych przez marketingowców. Wobec praw rynku oraz jego potrzeb przeciętny obywatel systematycznie traci swoją suwerenność, podmiotowość i człowieczeństwo. Zdaniem McLarena wiele wskazuje na to, że współczesny kapitalizm stanął okrakiem nad światem i niesie mu zagładę. Przy tym tragiczne jest to, że 99% ludzi sądzi, że to oni są odpowiedzialni za swój okrutny los. W świecie tym zostaliśmy tak uwarunkowani, by kochać bogatych i gardzić biednymi. Wyjątek stanowią przypadki, gdy biedni się bogacą (McLaren, 2015, s. 28-29). Autor wyraża również pogląd, że korporacyjne społeczeństwa nie zawsze widocznie, ale systematycznie się faszyzują. Dowodem na tego typu procesy są coraz bardziej dostrzegalne trzy podstawowe tendencje zmian, tj.: 1. korporacyjna kontrola nad państwem; 2. hipernacjonalizm; 3. odrzucenie liberalnych dyskursów demokracji na rzecz militarystyki oraz szukanie coraz to nowych kosztów ofiarnych (np. imigrantów). Interesujący może być jednocześnie fakt,

że tzw. klasa osób wykształconych nie potrafi albo nie chce powstrzymać korporacyjnej wojny przeciwko ubogim, klasie pracującej; a wręcz często ją wspiera – co w istocie można potraktować jako rażącą jej zdradę.

W sumie w coraz większym stopniu mamy do czynienia z rozprzestrzenianiem się władzy korporacyjnej. Edukacja publiczna umiera, a edukacyjne debaty publiczne (w tym naukowe) coraz bardziej zniżają się do poziomu rynsztoka.

Publiczną edukację próbuje się wciągnąć do szamba finansjalizacji oraz praw neoliberalnego kapitalizmu. W całej edukacji królują testy: człowieczeństwo uczniów jest zamykane w ramach ciasnej struktury łączącej instrumentalizm, pozytywizm i jednowymiarową prawdę. Chodzi tu tylko o zwiększenie kontroli nad naturą ludzką; o człowieka zreifikowanego, podatnego na manipulację. Konsekwencje takiej edukacji są albo niebawem będą dla ludzkości tragiczne (McLaren, 2015, s. 27 i nast.).

Pedagogika krytyczna o „biernej” edukacji szkolnej

Jest sprawą oczywistą, że kluczem do zrozumienia, jak działają szkoły, jest refleksja nad sposobem oraz ideologią sprawujących władzę polityków. Na ogół szkoły jedynie reprodukują *status quo*, w tym istniejące nierówności, rasizm, seksizm czy ksenofobię – z różnym nasileniem w zależności od kultury, tradycji, obyczajów, ale również dominujących w społeczeństwie sił społecznych.

I chociaż głównym celem pedagogiki krytycznej jest z jednej strony obnażanie istniejących niesprawiedliwości oraz nierówności, także na terenie szkoły, a z drugiej poszukiwanie sposobów poradzenia sobie z tymi problemami: to w praktyce walka o sprawiedliwą i demokratyczną edukację natrafia na olbrzymie przeszkody, zarówno natury społecznej, ekonomicznej, kulturowej, psychologicznej, jak i – a może przede wszystkim – politycznej. Problematyczne stało się samo pojęcie „krytyka”, które przechwycili i zneutralizowali liberałowie oraz neokonserwatyści, wyjąłwiając praktyczną istotę tego terminu oraz redukując go wyłącznie do umiejętności myślenia. W tym kontekście np. uczniowie mają rozwijać głównie kompetencje poznawcze, nie zaś umiejętności transformacji społecznej. Również celowo np. pomija się kwestie kształcenia krytycznych obywateli zaangażowanych na rzecz zmiany społecznej oraz solidarności z grupami (z)marginalizowanymi. W tym kontekście określoną funkcję powinny pełnić także programy szkolne, konstruowane wg teorii interesów oraz doświadczeń „elit”, narzucających określony styl bycia czy elitarny język. Neoliberalni „pedagogowie” nie zapomnieli także o charakterze wiedzy przekazywanej uczniom. Oczywiście nie może być ona ani obiektywna, ani neutralna. Powinna natomiast służyć określonym interesom; powinna określone grupy wykluczać oraz marginalizować itd. Nauczyciel nie może wiedzieć, dlaczego np. podręczniki przeładowane są historycznymi treściami o bohaterach narodowych (także odpowiednio dobranych) kosztem np. wiedzy z zakresu źródeł oraz o obszarach niesprawiedliwości, ubóstwa czy bezprawia. Nikt nie powinien również wiedzieć, dlaczego niektóre ważne problemy społeczne nie są w ogóle w szkołach poruszane czy wręcz zakazane. Preferencje mają również określone rodzaje wiedzy, głównie np. techniczna (to, co mierzalne i policzalne), praktycystyczna (aby poradzić sobie w życiu), zaś mniej społeczno-humanistyczna, transformacyjna czy emancypacyjna – krytyczna. W istocie bowiem celem kształcenia nie może być kształtowanie świadomości krytyczno-emancypacyjnej.

Elementarne cele działań pedagogów krytycznych

Jednak wydaje się, że pomimo przeszkód, barier oraz trudności pedagodowie krytyczni nie mają nic do stracenia: muszą demaskować ukryte cele edukacyjne służące reprodukowaniu wartości oraz przywilejów elit, produkujące bezrefleksyjne ludzkie przedmioty. Muszą poświęcić się na rzecz emancypacyjnych imperatywów upelnomocnienia i zmiany społecznej. H. Giroux widzi potrzebę upowszechniania tzw. pedagogiki publicznej, jako swoiście rozumianej praktyki oporu, działań performatywnych, uruchamiania często ukrytych sił społecznych, interwencji, narzędzia budowy demokracji (zob. Giroux, 1993; 1999). Muszą odważnie demaskować coraz bardziej rozprzestrzeniające się zjawisko hegemonii jako podtrzymywanie dominacji państwa oraz grup interesów, głównie za pomocą istniejących struktur społecznych, instytucji: Kościoła, mediów, szkolnictwa itp. (McLaren, 2015, s. 249). Ale zasadniczy cel hegemonicznej władzy polega na takiej manipulacji [oszustwie — *sic!* — A.O.], na podstawie której uciskana przez nią większość zyskuje jej poparcie. W ten sposób zmarginalizowani oraz defaworyzowani stają się nieświadomie współodpowiedzialni za swój los. Winią samych siebie za są swoją sytuację oraz swoje klęski. Są przekonani, że władza stara się ich sytuację zmienić, ale obiektywne przeszkody... jej na to nie pozwalają.

Istotą funkcjonowania szkoły jest działanie poprzez legitymizację, pozorowanie, fragmentaryzację oraz reifikację. Na straży dominującej ideologii szkoły stają m.in. nauczyciele, nauczający uczniów i przekształcający ich w przedmioty. Ukryty program szkoły (niezamierzone konsekwencje procesu nauczania) wypiera oficjalne cele edukacyjne; umacnia zło, podziały, konflikty, kulturę, obyczaje, ideologie, technokratyzm i racjonalność instrumentalną, deprecjonując demokratyczne ideały itd.³

Szansą na zmianę działalności szkoły jest aktywny opór jej podmiotów. Jednak opór źle zorganizowany staje się źródłem umacniania realizacji „biernej” funkcji szkoły umacniającej jej dominację, której oporni uczniowie stają się ofiarami. Szkoła wypracowała w tym zakresie pojęcie „złego ucznia”, którą to etykietkę otrzymuje każdy, kto odbiega od standardów zachowań narzuconych przez szkolną administrację. Niestety, najczęściej źli uczniowie pochodzą ze środowisk defaworyzowanych, zaś dyplomy są prostym odzwierciedleniem niesprawiedliwego systemu wymiany kapitału kulturowego. I nie ma tutaj co liczyć, że dzięki szkole uda się wyrwać uczniom z defaworyzowanych środowisk oraz ich ubóstwa. Po prostu w każdym kraju system edukacyjny zawsze podporządkowany jest systemowi gospodarczemu. Ale przecież — a może przede wszystkim — nawet tzw. porządnym uczeń staje się dzięki szkole zdecydowanie bardziej konformistyczny, adaptacyjny oraz bierny. Ale szkoła na ogół również umacnia kulturę seksizmu, a głównie relacje patriarchalne (podział na role wg płci). A szeroko rozumiana przemoc wobec uczennic to akceptowana norma. Na temat teorii oporu wobec edukacji istnieje w tym zakresie bogata literatura, także w języku polskim (w tym prace tłumaczone) (zob. np.: Bilińska-Suchanek, 2013; Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska, 2013; Giroux, 1991; Kwieciński, 2002; Szkudlarek, Śliwowski, 1991; Śliwowski, 1993; Witkowski, 1998).

³ Powszechne stosowanie testowania i karania; poniżanie uczniów poprzez wykazywanie im winy oraz ich zawstyżanie; umacniają nierówności, ukryte cele polityczne oraz interesy komercyjne. Zamiast rodziców i nauczycieli mamy konsultantów i przedstawicieli korporacji. Druk testów to olbrzymie kwoty dla ich twórców.

W sumie, aby szkoła mogła przygotowywać do życia uczniów podmiotowo aktywnych, z jednej strony musi radykalnie zmienić się jej status oraz pozycja w szeroko rozumianym systemie społeczno-ekonomicznym (w kierunku np. jej zdecydowanie większej autonomii), a z drugiej konieczna wydaje się swoiście pojęta rewolucja w zakresie opracowania nowej strategii (celów, funkcji, zadań, programu, metodyki), jej działalności opartej na założeniach edukacji humanistyczno-emancypacyjnej oraz krytycznej. W myśl tych założeń nową szkołę trzeba uczynić demokratyczną przestrzenią krytyczną, obszarem upelnomocnienia uczniów, a nauczycieli grupą transformacyjnych intelektualistów. Zadaniem nauczycieli byłoby przekształcić klasę szkolną w przestrzeń krytyki rzekomo wiecznych prawd; działać na rzecz zmiany społecznej przemawiającej językiem publicznego aktywizmu. I chociaż w obliczu dokonujących się obecnie zmian trudno uwierzyć, by demokracja mogła współistnieć z neoliberalnym systemem wartości, to mimo to tego typu próbę trzeba podjąć. To bowiem ostatecznie obecne systemy społeczno-polityczne są odpowiedzialne za biedę, bezrobocie, bezdomność, bierność i brak nadziei na aktywne i sensowne życie. Wbrew oczekiwaniom twórczej aktywności oraz swobód demokratycznych nie wyzwolił wolny rynek. Jak bowiem stwierdził P. Freire, szczęściu człowieka nie sprzyja wolny rynek, a raczej wolność od rynku. Ponadto Jego zdaniem należy odróżnić demokratyczną retorykę od demokratycznej praktyki, która *de facto* jest zaprzeczeniem demokracji. To właśnie ludzie biedni oraz ubezwłasnowolnieni, których jest większość, którzy są obwiniani za swoje cierpienia oraz wobec których stosuje się restrykcyjną politykę kryminalizacji – tworzą największy potencjał społeczno-ekonomiczny, pod warunkiem wszak, że uruchomi się w nich siły oraz twórczą aktywność. Szansą jest stworzenie pedagogiki transformacyjnej, jako teorii oraz praktyki ulepszania ludzkiego życia; jako ideologii mobilizującej do czynnego występowania przeciwko bezczynności; do stawiania oporu czy buntu wobec społecznej edukacji adaptacyjno-konformistycznej (zob. Freire, 2007; Giroux, 1983; Hessel, 2011; Kwieciński, 2002; Szahaj, 2008; Witkowski, 1989).

Zamiast zakończenia

Czy zatem obecnie funkcjonujące systemy społeczno-edukacyjne, w tym również społeczeństwo „pozornej demokracji” (w istocie zaś demokracji sterowanej czy manipulatorskiej), są w stanie wyzwolić prawdziwie ludzką aktywność wśród uczniów oraz obywateli? Cytowani powyżej: E. Fromm, P. Freire czy H.A. Giroux wyrażają w tym zakresie wiele wątpliwości. Ich wypowiedzi są na ogół bardzo krytyczne, sceptyczne lub nawet pesymistyczne. Ów pesymizm co do możliwości zbudowania społecznego systemu edukacji wyzwalającej prawdziwie ludzką aktywność wynika zarówno z faktu istniejącej dominacji adaptacyjnego charakteru edukacji do istniejącego społeczeństwa, warunków życia, tradycji, kultury, obowiązujących norm i obyczajów; jak i panujących w szkole stosunków autorytarnych (w formie negatywnej oraz pozornie pozytywnej), jako swoistej formie ucieczki od wolności i znikomości istnienia. Efektem tego jest wysoki stopień zależności od formalnych autorytetów (np. nauczycieli czy władz oświatowych), który zawsze jest odwrotnie proporcjonalny do zdolności wyrażania własnych intelektualnych, emocjonalnych oraz zmysłowych predyspozycji uczniów, będących wskaźnikiem podmiotowej aktywności (tego rodzaju zachowania są uczniom na ogół obce). Ponadto musimy mieć tutaj na uwadze fakt, iż szkoła jako instytucja zawłaszczona przez bieżące interesy polityczne, jak gdyby

z definicji eliminuje spontaniczność, krytycyzm czy autonomię, zastępując oryginalne oraz indywidualne akty psychiczne uczniów myślami, pragnieniami, uczuciami czy wolą cudzą, narzuconą („lepszą”). Tak zatem niemal od samego początku dziecko (w rodzinie) oraz uczeń (w szkole) uczy się jakichś uczuć niebędących bynajmniej jego uczuciami. Te spontaniczne są w szerokim zakresie tłumione w procesie „wychowania” i zastępowane pseudouczuciami, pseudomyślami, pseudowiedzą, pseudozachowaniami czy zwłaszcza pseudoaktywnością (tj. pozorną, reaktywną oraz przedmiotową).

Bibliografia

- Aldrige A. (2006). *Konsumpcja*. Warszawa: Sic!
- Arendt H. (1998). *Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bakan J. (2006). *Korporacja. Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*. Warszawa: Lepszy Świat.
- Barber B.R. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Muza.
- Baudrillard J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*. Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: PIW.
- Bauman Z. (2004). *Życie na przemiast*. Kraków: WL.
- Bauman Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: WUJ.
- Bilińska-Suchanek E. (2013). *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Brzezińska A. (2005). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- Chomsky N. (2000). *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*. Wrocław: Wyd. Dolnośląskie.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Freire P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fromm E. (1978). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: PWN.
- Fromm E. (1983). *Mieć czy być? Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*. Warszawa: Rebis.
- Giroux H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin and Harvey.
- Giroux H.A. (1991). Reprodukacja. Opór i akomodacja. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobce dyskursy*, cz. I. Toruń: Wyd. UMK.
- Giroux H.A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spy o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: IBE.
- Giroux H.A. (1999). Border Youth, Difference and Postmodern Education. W: M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H.A. Giroux, D. Macedo, P. Willis, *Critical Education in the New Information Age*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Harvey D. (2008). *Neoliberalizm. Historia katastrofy*. Warszawa: KiP.
- Hessel S. (2011). *Czas oburzenia*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Klein N. (2008). *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*. Warszawa: Muza.
- Kołakowski L. (2014). *Niepewność epoki demokracji*. Kraków: Znak.
- Kosiorek M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków: Impuls.
- Kwieciński Z. (2002). *Wykluczenie*. Toruń: Wyd. UMK.

- Legutko R. (1994). Społeczeństwo jako dom towarowy. W: R. Legutko, *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*. Kraków: Avcana.
- McLaren P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Olubiński A. (2004). *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*. Toruń: UMK.
- Olubiński A. (2010). Edukacja jako sprawowanie władzy. *Wychowanie na co dzień*, 3, 3-6.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Ritzer G. (2001). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Muza.
- Rutkowiak J. (2012). Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Sandel M.J. (2009). *Liberalizm a granice sprawiedliwości*. Warszawa: WAIp.
- Sobańska J. (1993). Aktywność psychomotoryczna dzieci i młodzieży. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja INNOWACJA.
- Szahaj A. (2008). *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej*. Warszawa: WAIp.
- Szczepański J. (1981). *Konsumpcja a rozwój człowieka*. Warszawa: PWE.
- Szkudlarek T., Śliwowski B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Śliwowski B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Impuls.
- Śliwowski B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Witkowski L. (red.) (1989). *Edukacja i opór. W kręgu radykalnej teorii edukacji*. Toruń: Wyd. UMK.

Summary

Subjective activity as a chance for self-realization and development (in the light of the assumptions of humanistic and critical education)

The subject of consideration undertaken in the paper is the issue of social and educational implications of human activity. The article focuses on that kind of behavior which lead to optimal development of personality traits. Activity is therefore understood both as an individual developmental need and a natural kind of relations between a human being and the world. A humanistic version of human activity, expression of which can be easily found in the writings of E. Fromm seems to be particularly interesting. In the light of this idea, a multidimensional, authentic and optimizing human development activity can be considered as an indicator of psychophysical health, 'healthy activity', and a sign of a creative self-realization. In his concluding remarks, the author claims that in today's world, the world dominated by a neoliberal market system and a superficial democracy, both of which play a fundamental role in the process of socialization, man is becoming a being unable to perform self-motivated actions, a being prepared mainly to a passive consumption, 'conveyor-belt' production and responding to external stimuli. Such an 'inhumane' lifestyle dominated by an overarching corporate social-economical system seems to shape not only the passive and non-creative authoritarian personalities but also, taking into account an idea of 'healthy activity', non-healthy personalities resulting from people's lack of chances for self-realization and self-actualization.

Keywords: aims of humanistic education, subjective activity, the essence of critical pedagogy, oppressive pedagogy, assumptions and effects of neoliberal education