

KAROLINA STAREGO

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański  
e-mail: karolina.starego@ug.edu.pl

## **Odmowa terażniejszości, czyli o odobywatelnianiu dzieci i udziecinnianiu obywateli**

Celem artykułu jest analiza i krytyka kompetencyjnego modelu edukacji obywatelskiej i społeczeństwa obywatelskiego, w świetle szerszej dekonstrukcji i krytyki paradygmatu rozwojowego, w której model kompetencyjny jest ulokowany. Pokazuję, w jaki sposób i z jakimi konsekwencjami wiąże się przyjmowane w naukowym i potocznym dyskursie założenie, że do życia w społeczeństwie demokratycznym wymagane jest specjalne przygotowanie obywateli. Jednym z jego efektów jest zjawisko, które w oparciu o literaturę przedmiotu nazywam „odmową terażniejszości”. Oznacza ono odmowę uznania podmiotowości politycznej aktorom społecznym, a więc uznania ich zdolności do aktualnej politycznej partycypacji. Za G. Biestą i J. Rancièrem, pokazuję, że zjawisko to wiąże się z rodzajem *pedagogicznej fikcji* myślenia rozwojowego, w ramach którego obywatelskość rozumiana jest jako stan lokowany w przyszłości, a więc jako rezultat odpowiedniej i odpowiednio sterowanej ścieżki edukacyjnej. Przy czym zjawisko to odnoszone jest nie tylko do jednostek, które poddane są, z racji wieku, formalnej i obywatelskiej edukacji obywatelskiej, ale również do szerszego społeczeństwa, które zgodnie z charakterystyczną dla paradygmatu rozwojowego logiką *pedagogizacji*, podlega znaczeniowemu przemieszczeniu, a tym samym zamieniane jest w rodzaj szkoły, z właściwym jej hierarchicznym podziałem: na uczniów i nauczycieli. W tak ustrukturuwanej, symbolicznej konstrukcji paradygmatu rozwojowego dzieci podlegają mechanizmowi *odobywatelniania*, dorośli natomiast *udziecinnianiu* i *infantylizacji*. Charakterystyczne dla perspektywy rozwojowej myślenie o demokracji i społeczeństwie obywatelskim staje się tym samym odmianą elitarystycznej i genetycznie antydemokratycznej racjonalności oraz kolejną formą wytwarzania hierarchicznej społecznej stratyfikacji.

**Słowa kluczowe:** *edukacja obywatelska, kompetencje obywatelskie, pedagogizacja, rozwój, obywatelskość*

Teoretyczne oraz empiryczne badania nad szeroko pojętą relacją między edukacją a demokracją koncentrują się zwykle na zagadnieniu kompetencji. W tej perspektywie edukacja rozumiana jest jako narzędzie kształtowania – z założenia – niegotowych jeszcze aktorów do aktywnego życia społeczno-politycznego, a dokładniej mówiąc, aktywnej demokratycznej partycypacji. Znaczenie tego rodzaju badań uzasadnia się przede wszystkim w perspektywie diagnozowanego *niedostatku, deficytu, kryzysu czy wręcz upadku demokracji* (Wiktorska-Święcka 2011, s. 11), którego źródłem upatruje się w nieodpowiednim przygotowaniu ludzi do życia w rzeczywistości demokratycznej. Szczególna waga, jaką przywiązuje się w tym kontekście do edukacji obywatelskiej, z jej założoną funkcją kształtowania kompetencji oraz prodemokratycznych postaw jednostek, legitymizowana jest uogólnionym, a więc szeroko rozpowszechnionym również w potocznej świadomości, niezadowoleniem z aktualnego stanu demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, wiążanego ze stanem postaw, kompetencji oraz wiedzy zróżnicowanych aktorów społecznych<sup>1</sup>. Zwraca na to uwagę G. Biesta, pisząc o obserwowalnym od wielu dekad na całym świecie olbrzymim wzroście nakładów na edukację obywatelską, który jest wprost proporcjonalny do wymiaru ogłoszonego deficytu demokracji i obywatelskości. *Zakłada się bowiem, że gwarantem lepszej demokracji jest wytworzenie i wyprodukowanie lepszych obywateli* (Biesta 2014, s. 9).

Podobnego zdania jest J. Wood, który pisze o dwóch, dominujących obecnie uzasadnieniach dla potrzeby edukacji obywatelskiej. Oba przy tym *traktują jednostkę jako nieposiadającą odpowiedniej wiedzy, stosownych wartości, a w konsekwencji – niezbędnych cech przyszłego obywatela* (Wood 2013, s. 135). Pierwsze związane jest z zapoznaniem strukturalnych przyczyn porażki systemów demokratycznych, przez co odpowiedzialność za deficyty demokracji przesuwana jest w stronę jednostkową. Drugie wiąże się ze zmianą perspektywy w diagnozowaniu przyczyn anty-społecznych zachowań, które wcześniej łączone były z mechanizmami strukturalnej defaworyzacji, a obecnie lokowane są w *moralizatorskich dyskursach dotyczących podklasy* (tamże, s. 135).

Efektom jest badawcza ofensywa, której przedmiotem staje się młodzież, postrzegana teraz jako problem (Wood 2013; Ostrowicka 2012). „Kompetencyjny”, a jednocześnie normatywny charakter badań realizowanych w obszarze edukacji obywatelskiej powoduje, że koncentrują się one zwykle na *przypisywanych młodzieży brakach* (Wood 2013, s. 142). Zarówno realizowane w Polsce (Koseła 1999; Dolata i in. 2004; Zielińska 2008; Zahorska, Papiór, Roszkowska 2013; Wiłkomirska 2013), jak i w Europie Zachodniej (Torney-Purta, Schwille, Amadeo 1999; Torney-Purta i in. 2001; Kerr 2004; Hoskins, Van Nijlen 2007; Hoskins, Mascherini 2009; Hoskins, Villalba,

---

<sup>1</sup> Jest ono na tyle sile, że rodzi tendencje do „moralnej paniki” nawet wtedy, gdy te same badania, rzekomo potwierdzające dramatyczne społeczne diagnozy, wskazują na zjawiska i procesy całkiem przeciwnie (Koseła 2013).

Saisana 2012), zainteresowane są pomiarem wiedzy, kompetencji oraz postaw, rozumianych jako warunkujące chęć i możliwość aktywnego udziału w sferze publicznej. Ich wyniki stają się z kolei podstawą do wzmacniania, silnie już obecnej w naukowej i społecznej świadomości, tendencji do indywidualizacji odpowiedzialności za jakość demokracji i społeczeństwa obywatelskiego.

Co istotne, kompetencyjny model obywatelskości uderza również w metrykowo dorosłych, a więc formalnie rzecz biorąc – w obywateli. W tym kontekście obraz polskiej demokracji budowany jest często jako rzeczywistość niedokończona albo psuta przez nieodpowiednio przygotowane do życia demokratycznego masy. Zakłada się bowiem, że do życia w społeczeństwie demokratycznym potrzeba specjalnego demokratycznego i obywatelskiego przygotowania. Tym samym tendencja do pomiaru stopnia spełnienia kryteriów obywatelskości na poziomie szkoły reprodukuje tę samą tendencję obecną na poziomie społecznym do systematycznego badania jakości postaw obywatelskich, stopnia zaangażowania w życie publiczne, czy poziomu kapitału społecznego społeczeństwa. Tego rodzaju dyskurs był domeną polskiej „socjologii transformacji”, ale – co należy podkreślić – nadal dominuje w polskiej rzeczywistości społecznej. Jego lejtmotywnym od 1989 roku jest debata nad niedostatecznym stopniem rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w Polsce (Starego 2012; 2012a; 2012b), a tym samym problematyka „naprawiania demokracji” (Wiktorska-Święcicka 2011, s. 12). Jak podkreśla G. Biesta:

*w ujęciu wielu komentatorów zanik sfery publicznej, czy szerzej, „kryzys” demokracji – przejawiający się w niskiej partycypacji wyborczej, spadkiem zainteresowania członkostwem w partiach politycznych, czy organizacjach politycznych oraz generalnym obniżeniem się zaangażowania w politykę demokratyczną – wynika z braku zainteresowania i motywacji po stronie obywateli. Taka perspektywa staje się podstawą do przerzucania odpowiedzialności za kryzys na samych obywateli, ponieważ zostają oni uznani za jego przyczynę (2014, s. 9).*

Koncentracja na jednostkowym wymiarze zasobów demokratycznych czy obywatelskich powoduje zatem, że zarówno przyczyna kryzysu, jak i ewentualna możliwość postępu do stanu pożądanego lokowana jest w gestii samych aktorów. Podobnie jak w wypadku normatywnych dyskursów edukacji obywatelskiej, nadbudowujących się nad wynikami badań dzieci i młodzieży, wyniki badań dotyczących obywatelskości czy też jej braku, w odniesieniu do dorosłej części społeczeństwa, stają się podstawą do rozwijania w przestrzeni publicznej i naukowej moralizatorskiej debaty normalizującej. Jeśli więc sprawa dotyczy dzieci i młodzieży, remedium na kryzys ma być dobra edukacja obywatelska, w której procesie dzieci mają stać się w przyszłości dobrymi, odpowiedzialnymi i zaangażowanymi obywatelami. Jeśli zaś w centrum zainteresowania znajdują się dorośli obywatele, pojawia się dyskurs normalizujący i wykluczający, dzielący społeczeństwo na obywatelskich, a więc dobrych obywateli, i nieobywatelskich nie-obywateli (Starego 2012a; 2012b).

## Kompetencyjny charakter edukacji obywatelskiej

W wizji młodego pokolenia jako przyszłego, potencjalnie kompetentnego kreatora demokratycznej modernizacji *implicite* założona jest instrumentalna i funkcjonalna (Biesta 2004; 2007; 2011) idea szkoły, oraz kompetencyjna i socjalizacyjna idea edukacji (Biesta 2009; 2011; 2014). G. Biesta opisuje to zjawisko, wskazując na, najbarziej jego zdaniem rozpowszechnioną w dyskursie naukowym i publicznym, koncepcję relacji między edukacją a demokracją, która opiera się na zewnętrznym względem siebie stosunkiem obu obszarów (Biesta 2007; 2013). Demokracja i szkoła są w tej perspektywie wobec siebie zewnętrzne, ale jednocześnie funkcjonalnie sobie podporządkowane. Celem edukacji do/dla demokracji jest wytworzenie przyszłych demokratycznych obywateli, a więc jednostek posiadających, po pierwsze, odpowiednią wiedzę, po drugie, odpowiednie umiejętności (do deliberacji, zbiorowego podejmowania decyzji, radzenia sobie z różnorodnością) i wreszcie, po trzecie, niezbędne dyspozycje oraz wartości. Relacja ta zachowana jest w równym stopniu w wypadku idei edukacji przez demokrację, zakładającej istotność sprzyjającego rozwijaniu kompetencji społecznych oraz interakcyjnych – demokratycznego środowiska edukacyjnego dla ukształtowania przyszłej demokratycznej tożsamości (Biesta 2004; 2007).

Badacze kierujący teoretyczne wysiłki w stronę odzyskiwania idei szkoły z jej funkcjonalnego podporządkowania zewnętrznym oraz zewnętrznie ustalonym politycznym, ekonomicznym oraz społecznym celom (Masschelein, Simmons 2012), zwracają uwagę, że zjawisko „ukompetencyjnienia”, między innymi edukacji obywatelskiej i demokratycznej, związane jest z mechanizmem „urządzenia edukacji” oraz szerszym procesem „edukacjonalizacji społeczeństwa” (Masschelein, Simmons 2008; 2008a). W powyższym świetle jako wartościowe dla edukacji oraz społeczeństwa jako całości może być tylko to, co zostaje wyrażone językiem kompetencji (Masschelein, Simmons 2008, s. 402). Ponieważ kapitał kompetencyjny może być pomnażany dzięki edukacji, ona sama staje się niewralgicznym elementem zarządzania zmianą i społecznym rozwojem (Bridges 2008; Smeyers, Depaepe 2008).

Edukacjonalizacja oznacza zatem proces przededefiniowywania kwestii społecznych w kategoriach problemów edukacyjnych (Masschelein, Simmons 2008; 2008a; Bridges 2008; Szkudlarek 2013, s. 2). To scedowanie rozwiązywania palących problemów społecznych na instytucje edukacyjne, wiążące się z założeniem, iż każda zmiana społeczna, w tym zmiana polityczna, wymaga zmiany w ludziach, ich umiejętnościach, postawach, przyzwyczajeniach, zachowaniach, sposobach rozumienia świata, sposobach pracy etc. (Bridges 2008, s. 467), prowadzi do rozprzestrzeniania się gramatyki szkoły na całość rzeczywistości społecznej (Masschelein, Simmons 2008, s. 414). Tym samym zjawisko edukacjonalizacji, czy przeschkolnienia (Bridges 2008) albo pedagogizacji społeczeństwa (Bernstein 2001, za: Singh 2014; Rancière 1991; 2010; Biesta 2010; Czyżewski 2013), oznacza przenoszenie pojęć pedagogicznych do

obszarów pierwotnie nie związanych z wychowaniem, takich jak: gospodarka, polityka czy, co tutaj najbardziej znaczące, społeczeństwo obywatelskie (Czyżewski 2013, s. 53).

M. Masschelein oraz J. Simmons umieszczają w mechanice edukacjonalizacji najbardziej obecnie pożądaną formę tożsamości obywatelskiej, który stanowi osobowe odzwierciedlenie wspomnianego wcześniej modelu kompetencyjnego. Mowa tu o obywatelu aktywnym, synonimie osoby uczącej się, rozwijającej i kumulującej kluczowe dla demokracji kompetencje: partycypacyjne, moralne, oraz krytyczne. W reżimie edukacjonalizacji *dobry uczący się jest dobrym obywatelem* (Masschelein, Simmons 2008, s. 403). W diagnozowanych warunkach erozji społeczeństwa obywatelskiego, ujmowanej jako efekt demokratycznego deficytu (poprzez który tłumaczy się szereg społecznych problemów), interioryzacja modelu tożsamości uczącego się obywatela oznacza odpowiedzialne zaangażowanie w budowanie demokratycznego społeczeństwa (tamże, s. 403).

Jak podkreślają autorzy, proces ten jest tylko kolejną formą ekonomizacji tego, co społeczne. Wartość skapitalizowanych kompetencji indywidualnych i społecznych, których waga podnoszona jest w kontekście wzmacniania procesów demokratyzacji, mierzona jest w ostatniej instancji przekładalnością na wzrost produktywności oraz rozwój ekonomiczny (tamże). Nawet jeśli indywidualna samorealizacja stanowić ma automatyczne urzeczywistnienie wspólnotowego i politycznego interesu, dobrobytu, zdrowia oraz szczęścia narodu, państwa i społeczeństwa (Rose 2004, s. 166), a więc wypełnienie projektu cywilizacyjnego (Rose 1998, s. 166), to tym bardziej wpisuje się w paradygmat zekonomizowanej racjonalności zarządzania zmianami społecznymi. To właśnie figurę aktywnego obywatela umieszcza często w literaturze przedmiotu przywoływany N. Rose. Jego zdaniem, wymiana, jaka nastąpiła w latach 80. XX wieku, z obywatela państwa, obywatela praw i obowiązków na obywatela społecznego, obywatela biorącego sprawy w swoje ręce, a więc będącego zarządcą samego siebie i tego, co społeczne w imię społecznego dobrobytu, stanowi element procesu postępującej neoliberalizacji (Rose 1998; 2004).

Proces ten ma więc z demokracją czy demokratycznym życiem społecznym raczej niewiele wspólnego. Co więcej, katastroficzna forma, jaką przyjmuje dominujący dyskurs demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, wieszczący upadek czy kryzys obywatelskości i obywatelskich kompetencji oraz proponujący sposoby ich przekraczania, stanowi raczej symboliczną zasłonę dymną dla projektów, które przypominają realizowane na dużą skalę projekty społecznej inżynierii, o czym będzie jeszcze mowa w dalszej części artykułu.

Niektórzy polscy badacze, podobnie jak wspomniany N. Rose, zwracają uwagę na neoliberalny charakter tych procesów. Hegemonia dyskursu neoliberalnego w domenie „obywatelskości” identyfikowana jest w mechanizmie odpolityczniania wizji społeczeństwa obywatelskiego oraz w wyabstrahowanym z kontekstu politycznego imperatywie aktywizmu obywatelskiego (Starego 2012c, s. 264–265). H. Ostrowicka (2012)

pisze o dyspozytywie obywatelstwa, jako jednym z elementów neoliberalnego zarządzania, będącego połączeniem zinterioryzowanej technologii władzy w imperatywie pracy nad sobą, z zewnętrznym instytucjonalnym i bezpośrednim przymusem, które w retoryce aktywnego obywatelstwa przemycają przrzucanie odpowiedzialności za przyszłe szanse życiowe oraz stan społeczeństwa na młodzież (tamże, s. 197). Badania D. Hildebrandt-Wypych pokazują, w jaki sposób w dokumentach unijnych konstruowane jest przekonanie o znaczeniu obywatelstwa dla rozwoju gospodarki opartej na wiedzy (Hildebrandt-Wypych 2014, s. 31). Czyni się to przez podporządkowywanie aktywizmu politycznego oraz umiejętności społecznych wartościom rynkowym (tamże, s. 33). Dostrzeżenie *użyteczności konstrukcji obywatelstwa*, jak pisze Autorka, uczyniło kategorię *aktywnego obywatelstwa wszystko wyjaśniającym sloganem*, oraz pozwoliło wypromować *swoistą „modę na obywatelstwo”* (tamże, s. 34). Można w tym miejscu za M. Czyżewskim dodać, że wyrażony językiem przedsiębiorczości dyskurs podmiotowości obywatelskiej otacza nas zewsząd, *ludzie mają brać sprawy własnego otoczenia w „swoje ręce”, wykazywać „inicjatywę”, „odpowiedzialność” i „obywatelskiego ducha”* (Czyżewski 2010, s. 67).

Chociaż trudno krytyce neoliberalizacji obywatelskości nie przyznać racji, to jednak należy podkreślić, że w żaden sposób nie przyczynia się ona do zakwestionowania ukompetencyjnienia obywatelskości oraz demokratycznego życia. Innymi słowy, głównym podejmowanym problemem nie jest tu sama zasadność mówienia o kompetencjach w kontekście demokracji i obywatelskości, tylko ich skapitalizowany charakter oraz źródło ich legitymizacji. Podkreślana przez N. Rose'a i podejmowana przez kontynuatorów zmiana paradygmatu obywatelskiego, która miała miejsce w latach 80., dotyczy w istocie nie tyle charakteru pożądanego modelu obywatelskości, ile symbolicznej kontroli nad promowaną wizją dobrego obywatelstwa. Kapitalizacja oznacza więc tylko przesunięcie władzy definiowania, z wcześniej dominujących „elit symbolicznych” na rynek. Tym samym jej krytyka stanowi przede wszystkim elitarystyczną nostalgię za przeszłością, w której pożądana tożsamość, w tym tożsamość obywatelska, określana jest przez tych, którzy siłą symbolicznego autorytetu mają mandat do decydowania o tym, na czym kompetencje obywatelskie powinny się opierać i jakim celom służyć (co dotyczy również kompetencji krytycznych, promowanych przez lewicową odmianę opisywanego dyskursu).

Jest to szczególnie charakterystyczne dla tych odmian krytyki neoliberalizmu, które koncentrują się na analizie konsumpcjonizmu jako antytezie obywatelskości<sup>2</sup>. Dla nieświadomych własnego elitarystycznego uwikłania ideologicznego krytyków konsumpcjonizmu, przysłanianego dodatkowo znaturalizowaną oczywistością moralnego oburzenia wobec procesu rynkowej kolonizacji domeny obywatelskości, problem lokuje się tylko w naturze źródła odpowiedzialności za kształtowanie kompetencji

---

<sup>2</sup> Więcej o problemie krytyki neoliberalnej w kontekście obywatelskości piszę w artykule: Starego (2015).

obywatelskich. Albo są nimi państwo, edukacja publiczna i szkolne środowisko uczenia się, z główną rolą elit symbolicznych, albo sama jednostka i jej najbliższe otoczenie, z główną rolą rynku w zakresie definiowania tego, co pożądane. W obu wypadkach model kompetencyjny nie zostaje naruszony, a kwestia demokracji nadal opierana jest na kompetencyjnych, a więc indywidualnych zasobach jednostkowych. W takiej sytuacji wydaje się, że zagadnienie ukompetencyjnienia powinno zostać postawione w inny sposób.

W artykule *Time Out: Can Education do and be Done Without Time?* G. Biesta pokazuje, w jaki sposób kluczowe dla edukacji pojęcia, takie jak: zmiana, uczenie się, postęp oraz rozwój odzwierciedlają modernistyczną, temporalną koncepcję kształcenia, a tym samym temporalny model środowiska edukacyjnego oraz uczącego się dziecka. W kontekście zmiany edukacja rozumiana jest teleologicznie i normatywnie, jako ułatwiająca i przede wszystkim wymuszająca przejście z jednego stanu/etapu do drugiego. Tym samym uczenie się, jako określona forma zmiany, oznacza rozciągnięty w czasie proces osiągania stanu pożądanego. Związana z nimi kategoria postępu dokonuje funkcjonalizacji edukacji wobec stanu pożądanego, jako samego w sobie wartościowego, czy to w odniesieniu do dziecka, wspólnoty, narodu, czy całej ludzkości. Rozwój natomiast jest pojęciem temporalnym *par excellence*. Jego mocne ugruntowanie w edukacji, dzięki argumentom rozwojowym psychologii J. Piageta i L. Wygotskiego, najbardziej wpłynęło, zdaniem G. Biesty, na temporalną konstrukcję kształcenia i upowszechniło przekonanie, że edukacja musi podążać za rozwojem albo że prowadzi, bądź wspiera rozwój (Biesta 2013a, s. 77, 78).

Edukacja, a tym samym edukacja obywatelska jest więc skolonizowana przez racjonalność psychologiczną. Stanowi zatem rodzaj pedagogicznej fikcji myślenia rozwojowego (Biesta 2013, s. 101). Psychologiczny paradygmat rozwojowy przede wszystkim przejawia się w dominacji języka rozwoju, przygotowania, tożsamości, oraz kontroli, by w praktyce znaleźć odzwierciedlenie w nastawieniu na edukacyjny proces produkcji określonego typu jednostek o wysoko waloryzowanych w obszarze obywatelskości cechach, dyspozycjach i kompetencjach (tamże, s. 102, 103). E. Burman, jedna z głównych z przedstawicielek nurtu krytycznego w psychologii rozwojowej, podkreśla, że koncentracja na dziecięcym rozwoju zawsze podlegała instrumentalizacji w projektach formowania przyszłych obywateli oraz promocji demokratycznej partycypacji (Burman 2008, s. 5). Projekty te z kolei zwykle związane były z promowaniem konkretnego typu tożsamości obywatelskiej (tamże, s. 285).

Charakterystycznym dla paradygmatu rozwojowego modelem obywatelskości jest więc „obywatelskość jako osiągnięcie” (Biesta, Lavy 2006), oraz „obywatelskość jako rezultat” (Biesta 2011a). Oznacza ona status, do którego można zmierzać i który można uzyskać przechodząc przez odpowiednią trajektorię rozwojową i edukacyjną (Biesta, Lavy 2006, s. 42; Biesta 2011, Biesta 2013, s. 111). Tym, co kumuluje się wraz z procesem rozwoju i postępu oraz może być poddawane kwantyfikacji, są kompetencje. Obecny w dyskursie naukowym i publicznym sposób mówienia o obywatelskości

jest tym samym podporządkowany nie tyle racjonalności rynkowej, ile racjonalności rozwojowej oraz wpisanej w nią idei modernizacji, w której mechanizm neoliberalizacji obywatelskości znajduje ugruntowanie. Istotą tej racjonalności jest odsuwanie w czasie bądź odmowa gotowości, wraz z wpisana w nią kontrolą kryteriów dostępu.

Konceptualizacja leżącego w samym sercu edukacji obywatelskiej zindywidualizowanego, kompetencyjnego projektu obywatelskiego, jako elementu szerszego paradygmatu rozwojowego, którego szczególną właściwością są procesy edukacjonalizacji/pedagogizacji społeczeństwa, pozwala na genealogiczną dekonstrukcję znaturalizowanego współcześnie modelu myślenia o obywatelskości, społeczeństwie obywatelskim oraz demokracji, które przez analogię do koncepcji „odmowy równoległości” (Fabian 2014, s. 31) nazwać można „odmową teraźniejszości”.

Odmowa równoległości wiąże się z opresyjnym użyciem czasu w procesie konstruowania Innego w alochronicznym dyskursie antropologicznym (tamże, s. 32). Jest to dyskurs, którego przedmiot zostaje oddalony od czasu teraźniejszego piszącego/mówiącego antropologa. Zdaniem G. Biesty, koncepcja modernistycznego, alochronicznego dyskursu antropologii w ujęciu J. Fabiana odpowiada modernistycznej koncepcji edukacji, w ramach której dziecko konstruowane jest jako „jeszcze niegotowe”, a zatem potrzebujące edukacji do wypełnienia czasowej luki rozwojowej. Podobnie więc jak w antropologicznej odmowie jednoczesności istnienia antropologa i przedmiotu jego studiów, tak w edukacji, „czas dziecka” zostaje oddzielony od „czasu pedagoga” (Biesta 2013a, s. 80). Ten sam mechanizm siłą rzeczy znajduje odzwierciedlenie w rozwojowych koncepcjach edukacji obywatelskiej, obywatelskości i społeczeństwa obywatelskiego, gdzie czasowa przepaść wytwarzana jest w zakładanej wzorcowej formie obywatelskiej tożsamości czasu przyszłego. Należy jednak zauważyć, że charakterystyczna dla pedagogiki „rozwojowej” odmowa jednoczesności w wypadku zagadnienia obywatelskości, przyjmuje dodatkowo formę „odmowy teraźniejszości”, konstruując ze sfery obywatelskości niemożliwy do osiągnięcia, ale zawsze będący w zasięgu wzroku horyzont.

M. Chutorański, analizujący pojęcie rozwoju w kontekście Foucaultowskiej koncepcji urządzenia, zwraca uwagę na obecną w myśleniu pedagogicznym „permanencję rozwoju”, którego nie da się zamknąć określonym zestawem kompetencji oraz umiejętności. Rozwój staje się tym samym *różnicą pomiędzy dokładnie rozpoznanym stanem idealnym i niepewnym stanem obecnym* (Chutorański 2012, s. 138). Jak jednak podkreśla Autor, w takiej koncepcji rozwoju nie chodzi o to, aby działanie edukacyjne doprowadzało do jakiegoś stabilnego „dorosłego” stanu, ale aby podsycać, pobudzać i podtrzymywać samo pragnienie rozwoju, a tym samym czynić permanentnie redefiniowane stany stabilności i dorosłości ostatecznie niemożliwymi do osiągnięcia (tamże, s. 140, 141).

W wypadku „obywatelskiej” odmiany dyskursu rozwojowego logika jest nieco inna, nie chodzi w niej o niekończący się proces podtrzymywania indywidualnego pragnienia rozwoju. Kompetencje nie podlegają bowiem zasadniczej redefinicji. Istotą



jest tu natomiast dystans czasowy, wytwarzany w samej koncepcji przyszłych kompetencji i związanej z nimi przyszłej obywatelskości i przyszłego społeczeństwa obywatelskiego, oraz wynikający z niego dystans pozycji, decydujący o tym, kto definiowany jest jako pozbawiony kompetencji, skazany na ciągłą pracę doganiania i tym samym wyeliminowany z teraźniejszości, a ściślej rzecz biorąc, z „teraźniejszej” tożsamości politycznej.

Odmowa teraźniejszości wiąże się zatem z obecnymi w samym centrum myślenia rozwojowymi tendencjami antydemokratycznymi oraz z symboliczną władzą legitymizacji/delegitymizacji zróżnicowanych tożsamości społecznych.

## Paradygmat rozwojowy i opresyjność uczasowienia

Idea rozwoju określana jest przez krytyków jako *jedna z najbardziej zniewalających metafor współczesnej kultury* (Jenks 2008, s. 114), jako *forma myślenia i percepcja, która modeluje rzeczywistość* (Sachs 2010, s. xvi), jako *magiczna formuła*, która uzyskała status pewności w społecznej wyobraźni, do tego stopnia, że trudno wyobrazić sobie rzeczywistość w innych niż rozwojowe kategoriach (Escobar 1995, s. vi,5), jako *inżynieria społeczna dysponująca potężną siłą oddziaływania, przypisująca sobie władzę nad dziećmi i dorosłymi* (Walkerdine 2008, s. 143). I wreszcie, jako teodycea, której funkcją jest tłumaczenie aktualnych fenomenów, będących w niezgodzie z obietnicami przyszłości, przez odniesienie do przyszłej perfekcji (Sbert 2010, s. 216).

Rozwój jest jednak przede wszystkim pojęciem historycznym oraz historycznie formującym się dyskursem. Jako specyficzna formacja dyskursywna stanowi po pierwsze wiedzę (rozwijaną w formie określonych przedmiotów, pojęć i teorii); po drugie regulujący praktyki system władzy; oraz po trzecie wynikające z niego i przez niego wytwarzane formy podmiotowości, na skutek czego jednostki rozpoznają siebie jako rozwinięte bądź nierozwinięte, a które we wzajemnych połączeniach uruchamiają określony aparat przemocy (Escobar 1995, s. 10). Zdaniem A. Escobara,

*spojrzenie na rozwój z perspektywy dyskursu oznacza, że widzi się go nie tylko jako ułożenie możliwych przedmiotów w jego domenie, ale przede wszystkim jako mechanizm, w ramach którego i dzięki któremu dochodzi do systematycznego formowania się przedmiotów, na temat których mówi, które opisuje i organizuje, dając im tym samym pewną specyficzną jedność. (...) Ta systematyczna kreacja przedmiotów, pojęć, czy strategii determinuje z kolei to, co może być pomyślane i powiedziane (tamże, s. 40).*

System relacji wytwarza dyskursywne praktyki, które ustalają zasady gry, a więc to, kto może mówić, z jakiej perspektywy, z jakim autorytetem i w odniesieniu do jakich kryteriów (tamże, s. 41). W takiej perspektywie, rozwój stanowi centrum pojętej semantycznej konstelacji przez co, jak zwraca uwagę G. Esteva, nie ma w myśleniu modernistycznym niczego innego, co byłoby porównywalne do jego siły kierowania myśleniem i działaniem (Esteva 2010, s. 3).

Biorąc więc rzecz historycznie, era dyskursu rozwojowego to czas modernizmu (Escobar 1995, s. 11). Jego uniwersalizacja w kulturze zachodniej wynikała z historycznych warunków i możliwości, a więc politycznego projektu liberalizmu kreacji racjonalnego podmiotu (Walkerline 2008, s. 140). Odkrycie przez opozycję do dzieci biedoty natury dziecka, w połączeniu z konkluzjami prowadzonych na przełomie XVIII i XIX wieku debat na temat projektu cywilizacyjnego, a więc możliwości przekształcania „Innych” („niecywilizowanych”, „dzikusów” i „biednych”) w jednostki cywilizowane, doprowadziło do utrwalenia się ewolucyjnej koncepcji natury ludzkiej (tamże, s. 139).

Geneza klasowego charakteru natury dziecka, znajdującego uzasadnienie w ewolucyjnej koncepcji człowieka w ogóle, której finalny etap rozwoju oznacza osiągnięcie racjonalności, pozwala na umieszczenie psychologicznych projektów rozwojowych oraz oświeceniowej idei jednostkowego i społecznego postępu w jednym typie racjonalności. Na ten specyficzny alians zwraca uwagę G. Biesta, pisząc o epistemologicznej i aksjologicznej jedności filozofii Kantowskiej i psychologii rozwojowej. Kantowskie założenie mówiące, że autonomia myślenia, a tym samym spełnienie racjonalnej natury ludzkiej może być osiągnięte jedynie przez edukację, stało się zdaniem G. Biesty centralne dla wielu teorii edukacyjnych, w tym obowiązujących do dzisiaj teoriach edukacji obywatelskiej (Biesta 2004; 2007; 2009).

Jak pokazuje w swojej książce M. Lewartowska-Zychowicz, Kantowskie przekonanie, że tylko *samoświadome podmioty są zdolne do podejmowania niezależnych działań politycznych*, stało się fundamentem edukacyjnego, klasyczo-liberalnego projektu *homo politicus* (2011, s. 30). Podkreślanie w tradycji liberalnej roli edukacji związane było zatem z przywiązywaniem wagi przede wszystkim do racjonalności podmiotu, która miała służyć zarówno samej jednostce, jak i społecznemu dobru ogólnemu (tamże, s. 44, 127). W. Sachs zwraca uwagę, że dla oświecenia człowieczeństwo nie było pojęciem empirycznym, ale konstruktem z wbudowaną weń „strzałką czasu”, wyznaczającą kierunek eschatologicznej przyszłości. Stanowiło efekt oraz osiągnięcie, coś, co jeszcze nie nadeszło, a co stanowi zadanie do zrealizowania, dzięki rozprzestrzenieniu uniwersalnych wartości cywilizacji (Sachs 2010, s. 113–114). Z tego względu edukacja i wychowanie były postrzegane jako jeden z podstawowych czynników wyprowadzania człowieka ze stanu anomii do stanu moralnej autonomii i w efekcie do ukształtowania człowieka, a następnie obywatela (Lewartowska-Zychowicz 2011; Męczkowska 2006). Analizowana z tej perspektywy historia edukacji publicznej w społeczeństwach zachodnich może być rozumiana

jako historia zabiegów konstruowania przez edukację demokratycznych obywateli (Biesta 2004, s. 89).

Zdaniem G. Biesty to oświeceniowe edukacyjne otwarcie stanowiło jednocześnie paradygmatyczne zamknięcie dla edukacji, a w szczególności dla edukacji obywatelskiej. Konsekwencją stała się naturalizacja idei racjonalności i autonomii, która zaczęła odgrywać istotną rolę w procesie legitymizacji społecznego i politycznego wykluczenia, przez umieszczanie po drugiej stronie granicy racjonalności wszystkich tych, którzy zgodnie z jej kryteriami nie kwalifikowali się do definicyjnie określonego statusu człowieczeństwa i obywatelskości (Biesta 2004; 2007; 2008; 2009).

Teza o konieczności stawania się obywatelem obecna jest w głównych ideach nowożytnej europejskiej myśli politycznej (Dziubka 2008, s. 12). Założenie mówiące, iż obywatelem nie jest się z urodzenia, ale przez obiektywnie określony proces formowania, a tym samym, że przez zaprojektowanie bądź autoprojektowanie jednostki można zaplanować społeczeństwo, ma swoje źródła w oświeceniowej idei postępu (Popkewitz 2006 za: Friedrich, Jaastad, Popkewitz 2010; Męczkowska 2006, s. 10, 11). Dzisiejsze „domyślne” rozumienie społeczeństwa obywatelskiego jako *osiągnięcia ludzkości (...)* czegoś do czego się aspiruje i co się zdobywa, a nie czegoś zastanego czy danego (Szacki 1997, s. 13), ukształtowała zatem normatywna, zarządzająca symboliką strzałki czasu (Burman 2008, s. 7) i chronologii, oświeceniowa idea postępu i rozwoju.

W XVII- i XVIII-wiecznej politycznej myśli liberalnej oraz konserwatywnej aspiracyjną ideę społeczeństwa obywatelskiego, rozumianego jako stan ucywilizowania, budowano w opozycji do wytworzonego dla tych potrzeb konstrukt społeczeństwa naturalnego, zacofanego czy barbarzyńskiego (Perez-Diaz 1996, s. 71), oraz łączono je z procesem doskonalenia natury ludzkiej (Szacki 1997, s. 13). W XVII-wiecznych koncepcjach kontraktualistycznych, T. Hobbesa i J. Locke’a, odzwierciedlenie tej idei odnajdujemy w teorii umowy społecznej, rozumianej jako hipotetyczny akt ustanowienia zasad stabilnego porządku społecznego, oraz reguł jego legitymizacji. Stabilność społeczna w umowie budowana jest w opozycji do konstruowanego na zasadzie myślowego eksperymentu stanu natury, będącego metaforą stanu przed-społecznego, a więc stanu, w którym z racji niesprzyjających okoliczności nie mogła w pełni realizować się racjonalna natura człowieka. W takiej formie, w jakiej była konstruowana, umowa społeczna stanowiła tym samym ostrzeżenie i jednocześnie zapowiedź nowego ładu. Wyliczając czynniki charakterystyczne dla stanu przed-społecznego, zagrażające społecznemu porządkowi, ustanawiała – przez opozycję – uniwersalne warunki stabilnego porządku (Starego 2015).

Tradycja modernizmu, jak pisze A. Escobar, oparta jest na dychotomii (Escobar 1995, s. 78). Podobnie jak w wypadku obywatelskiego projektu oświecenia, tak i w psychologicznych koncepcjach rozwojowych, istotne miejsce zajmuje dychotomiczny podział na to, co społeczne i nie-społeczne (Burman 2008, s. 37). Binarność obu odmian dyskursu rozwojowego ściśle wiąże się z lokowaniem przez nie aspiracji nauko-

wych w naukach przyrodniczych. W psychologii rozwojowej przejście od stanu przedspołecznego do społecznego ujmowane jest w kategoriach ewolucyjnych oraz w perspektywie społecznego darwinizmu (tamże, s. 4, 19). Zaangażowanie języka przyrodniczego w naukach społecznych, a ściślej mówiąc, w mechanicystycznych koncepcjach rzeczywistości społecznej, zaowocowało dyskursem regulacyjnym, oznaczającym projekty w zakresie technologii nadzoru populacji (Kopciewicz 2012, s. 119). Autorzy, którzy poddają krytyce i dekonstrukcji paradygmat rozwojowy w edukacji, również przede wszystkim zwracają uwagę na jego normalizujące konsekwencje, takie jak opresyjne praktyki unifikujące (Klus-Stańska, Gawlicz 2013), w ramach których dzieci *pozostają we władzy wierzących w normalizację ekspertów, pod czujną diagnostyczną obserwacją, poddane wyrównawczej trosce* (Klus-Stańska 2014). Tym samym zarówno zewnętrzny, represyjny system instytucjonalny, związanym z ekspercką wiedzą, praktykami zarządzania, klasyfikacji i oceny (Dahlberg, Moss, Pence 2013), jak i zinterioryzowany system samokontroli rozwojowej (Chutoriański 2012; Kopciewicz 2012), opierają się na mechanizmie normalizacji rozwoju oraz zależne są od procesu standaryzacji, który wytwarza zależność między tym, co normalne i anormalne (Burman 2008; Walkerdine 2008; Chutoriański 2012; Kopciewicz 2012).

Normalizacja rozwoju czyni z kolei anormalność możliwą (Burman 2008, s. 20, 21; Escobar 1995, s. 41). Zarówno w wersji psychologicznej, jak i politycznej/społecznej, przez konstrukcje uniwersalnej figury normalności, dojrzałości czy stabilności, tworzy tym samym obiektywizowane narzędzia klasyfikacji i pomiaru (Burman 2008; Dahlberg, Moss, Pence 2013), i jako taka stanowi immanentny element procesu tworzenia hierarchii bytów: *racjonalny/cywilizowany versus nieracjonalny/niecywilizowany, ale również rozwinięty/dojrzały versus niedorozwinięty/infantylny* (Kopciewicz 2012, s. 119).

W procesie tym istotną rolę odgrywa mechanizm zarządzania czasowością. Nowocześni narzucają temporalność na porządek czasu, tworząc z niego *nieodwracalną oś, kapitalizację i postęp* (Latour 2011, s. 100). Zdaniem Z. Baumana w teorii postępu *uczasowieniu* podlega również konstruowana Inność: *w ujęciu nowoczesnym upływ czasu hierarchizował osadzone w nim zajścia i stany – „później” znaczyło tyle, co „lepiej”, gdy „gorsze” było zarazem „przestarzałe” lub w najlepszym wypadku „niedorozwinięte”* (1996, s. 52). Temporalność konstruuje zatem *czasowy porządek ucywilizowania* (Aleksander 2013, s. 130). Podobnie o polityce czasu pisze przywoływany wcześniej J. Fabian. Czas należy jego zdaniem do politycznej ekonomii relacji między jednostkami, klasami oraz narodami (Fabian 2014, s. xxviii). Na przykładzie analizowanego dyskursu antropologicznego J. Fabian zwraca uwagę, że pretensje do władzy nie są nigdzie bardziej widoczne niż w opresyjnym użyciu czasu w procesie konstruowania Innych (jako *obcych, dzikich, prymitywnych*). Co więcej, to właśnie ta specyficzna antropologiczna epistemologia dostarczyła polityce i ekonomii wiarę w „naukową” ewolucję czasu i wypromowała schemat, w ramach którego nie tylko

przeszłe kultury, ale również wszystkie istniejące społeczeństwa są umiejscawiane na stoku czasowym. Tym samym naukowość takich pojęć, jak „cywilizacja”, „ewolucja”, „rozwój”, „akulturacja” czy „modernizacja”, wyprowadzana jest z politycznej koncepcji czasu ewolucyjnego (tamże, s. 17).

H. Ostrowicka, analizująca współczesne dyskursy dotyczące młodzieży, za M. Foucaultem używa kategorii „czasu dyscyplinarnego”, opartego na idei linearności, kumulatywności i ciągłości, który wpisany jest w teorie rozwoju człowieka i społeczeństwa i który tym samym zostaje włączony w mechanizmy zarządzania jednostkami i społeczeństwami (Ostrowicka 2012, s. 117). Podobnego zdania jest przywoływana wcześniej E. Burman, dla której projekt rozwoju jednostki (dziecka) został połączony z szerszym modelem społecznego i ekonomicznego rozwoju (Burman 2008, s. 15), a tym samym dziecięce cechy rozwojowe zaczęły być instrumentalizowane w modelach rozwoju narodowego i społecznego (tamże, s. 99).

Ta instrumentalizacja stała się możliwa dzięki obecnemu już w oświeceniu oraz utrwalonemu w XIX wieku semantycznemu przesunięciu, wynikającemu z powszechnej ówczesnie praktyki porównywania dzieci i społeczeństw „prymitywnych”. Jak pokazuje J. Sachs, dla oświecenia „dzicy”, którym przypisano status dziecięctwa, ucieleśniali „dziecięcy etap historii” i tym samym określani byli jako *ci, którzy muszą dorosnąć* (Sachs 2010, s. 113). Z kolei w pierwszych, XIX-wiecznych antropologicznych i psychologicznych teoriach rozwojowych, dla zrozumienia „neurotycznych” i „patologicznych” zachowań dziecięcych, analizowano „dzikie” wierzenia i zachowania, a tym samym, przez rozwijanie zbiorów podobieństw, koncepcja dziecka odnośzona była do „dzikiego”, który przez porównanie uzyskiwał cechy neurotyczne (Burman 2008, s. 15). W perspektywie rozwijanej przez H. Ostrowicką, za N. Lesko i A. McClintock, koncepcji dyscyplinarnego czasu panoptycznego dzieci i młodzież stanowią analogię dla społeczeństw „prymitywnych” (Ostrowicka 2012, s. 119). Umożliwiło to rozumienie stanu stabilności jako stanu dorosłości, w opozycji do dzieciństwa konstruowanego jako immanentnie niestabilnego: *Jakakolwiek niestabilność jest często rozumiana jako dziecinna i regresywna rozwojowo* (Walkerline 2008, s. 142).

## Temporalizacja obywatelskości

We wspomnianych wcześniej studiach nad urządzaniem młodzieży H. Ostrowicka diagnozuje działanie mechanizmu *dyspozytywu wieku*, którego konsekwencję stanowi *temporalizacja doświadczenia* młodzieży (Ostrowicka 2012, s. 109, 113). Jednym z jego następstw jest zjawisko, które wcześniej określone zostało „odmową terażniejszości”. Jak pisze Autorka, w procesie kategoryzacji młodości jako *czasu przejścia* terażniejszość zostaje wzięta w nawias. Tym samym *marginalna pozycja czasu teraż-*

*niejszego prowadzi do trywializacji praw młodych ludzi i ich pełnego uczestnictwa w życiu społecznym* (tamże, s. 131). Problem ten jest ściśle związany z dominacją paradygmatu rozwojowego nie tylko w naukach społecznych, ale i w społecznej optyce oraz praktyce społecznej i politycznej.

W modernistycznym paradygmacie rozwojowym utemporalnieniu podlega również tożsamość jednostkowa, jako z jednej strony „jeszcze nie” dorosły, a z drugiej, „brak”, który wymaga wypełnienia w procesie edukacyjnym<sup>3</sup>. Konstruowanie osoby uczącej się czy uczącego się dziecka w kategoriach braku związane jest, jak pisze G. Biesta, z bardziej fundamentalnym brakiem. Uczący/a się nie tylko z założenia nie posiada wiedzy, umiejętności czy kompetencji, ale również samej zdolności do uczenia się bez interwencji uczącego/edukatora/nauczyciela (Biesta 2010). Decyduje to o kolonialnym charakterze tego modelu, który wynika z zawartych w nim relacji władzy. Pozycja, jaką zajmuje dziecko, zakłada hierarchicznie wyżej upozycjonowaną w stosunku do niej figurę nauczyciela/wychowawcy, której zadaniem jest wypełnienie braku (Biesta 2013, s. 80).

W wypadku edukacji obywatelskiej efektem tego wypełnienia ma być przyszła „dojrzała” tożsamość obywatelska. W literaturze przedmiotu model kompetencyjny edukacji obywatelskiej zakłada, że podmiotem demokratycznej partycypacji – która ma być celem i efektem kształcenia obywatelskiego – jest dojrzały obywatel, a więc posiadający kompetencje, określające poznawczą i normatywną gotowość do działania społecznego (Wiktorska-Święcicka 2011, s. 12). U podstaw leży tu opisywane wcześniej oświeceniowe przekonanie, iż *nikt nie rodzi się (dobrym) obywatelem, lecz staje się nim dopiero pod wpływem zamierzonego wysiłku nad doskonaleniem samego siebie i swoich relacji ze światem zewnętrznym. Innymi słowy civitas jest efektem celowego i świadomego rozwoju cech osobowościowych jednostki* (Dziubka 2008, s. 11).

Uczenie się dla przyszłej obywatelskości definiuje obywatelskość jako doświadczenie związane z dorosłością, a więc z przyszłością (Biesta 2011a, s. 17). M. Brzozowska-Brywczyńska używa w tym kontekście kategorii „dorosłocentryzmu” jako dominującego sposobu myślenia o obywatelskości, gdzie dzieciństwo rozpatrywane jest z perspektywy skończonego projektu dorosłości (Brzozowska-Brywczyńska 2013, s. 29). Tym samym dzieci, jak podkreślają badacze, podlegają wykluczeniu z obszaru obywatelskości na dwa sposoby: przez wyłączenie poza ramy dorosłocentrycznego pojęcia obywatela oraz przez opisywanie ich jako przyszłych obywateli (Szczepska-Pustkowska 2012; Brzozowska-Brywczyńska 2013). T. Taylor określa to zjawisko jako „peadophobia” (Taylor 2013, s. 26). Opiera się ono na modelu uogólnionego dorosłego, rozumianego w kategoriach *moralnej dojrzałości i samokontroli przeciwstawionej młodości jako nieposiadającej moralnego kręgosłupa i samokontroli* (tam-

---

<sup>3</sup> Dopracowane w modernizmie źródła modelu *adultystycznego* dziecka, jako *ludzkiej „poczwaraki”, niepełnej osoby, oraz projektu i produktu*, M. Szczepska-Pustkowska lokuje już w filozofii Arystotelesa, dla którego, mówiąc lakonicznie, *dziecko jeszcze nie jest* (Szczepska-Pustkowska 2011, s. 68–72).

że, s. 26), w odniesieniu do którego dziecięce spojrzenie na rzeczywistość jawi się jako nazbyt przygodne, a więc niewiążące; nazbyt prywatne, a więc trudne do eks-trapolacji; oraz nieracjonalne (Brzozowska-Brywczyńska 2013, s. 40). Tym samym argumenty wymieniane przeciwko dziecięcej obywatelskości wiążą się z przypisywanym dzieciom brakiem adekwatnych doświadczeń społecznych oraz brakiem odpowiednich kompetencji (tamże, s. 41), które w procesie edukacyjnym dziecko ma dopiero nabyć.

Tożsamość obywatelska, której cechy budowane są z perspektywy koncepcji dojrzalej, stabilnej i racjonalnej dorosłości, jest zatem kwestią przyszłości, stanowi efekt nabywania określonych kompetencji. Podobnie rzecz się ma w wypadku społeczeństwa obywatelskiego, które w dyskursie socjologicznym, politologicznym oraz publicznym konstruowane jest jako będące w procesie nieustannej budowy. Tak jak dla dominującego dyskursu pedagogicznego dzieciństwo i obywatelskość to dwa wykluczające się stany, cechą charakterystyczną dla dominującego dyskursu polskiej socjologii oraz dyskursu publicznego jest diagnozowanie obywatelskiego, a więc kompetencyjnego deficytu u dorosłej części społeczeństwa, a tym samym „udziecinnanie” dorosłych obywateli.

W lokalnym polskim kontekście opisany represyjny mechanizm manipulacji czasowością stanowił istotny element dyskursów towarzyszących refleksji nad procesem i efektami społecznej transformacji po 1989 roku. To, co najbardziej istotne z punktu widzenia podejmowanego problemu, to rola, jaką dyskursy te odgrywały w budowie społeczeństwa obywatelskiego (Eyal, Szelényi, Townsley 2000), które stanowiło i nadal stanowi kluczowy element dominującej w Polsce koncepcji modernizacji.

Badacze, krytycznie analizujący potocznie pojmowaną w Polsce ideę rozwoju zwracają uwagę na jej ciężenie w kierunku paradygmatu modernizacyjnego (Sowa 2011, s. 445), będącego jedną z podstaw ideologicznych transformacji (Sowa 2010, s. 36). W jej ramach rozwój traktowany jest w kategoriach teleologicznych, jednolitych, linearnych, normalizujących oraz technicznych (Domański 2004, s. 8, 9). Jak pisze B. Domański,

*[s]woistą wersją pojęcia rozwoju jako modernizacji stało się podejście do procesów przemian społeczno-gospodarczych w Europie Środkowej i Wschodniej po upadku socjalizmu. Proces transformacji postsocjalistycznej prowadzany jest często do upodabniania do Europy Zachodniej. Mieszkańcy krajów i regionów wschodniej i środkowej części kontynentu traktowani mogą być po prostu jako zafowane społeczeństwa, które nie rozwinęły nowoczesnych idei, gospodarki i instytucji politycznych. Wynika z tego, że powinny one nadrabiać zaległości, przyjmując cechy spotykane w Europie Zachodniej (tamże, s. 9).*

Zwraca na to również uwagę D. Jović, krytycznie analizujący transformacje w Europie Środkowo-Wschodniej. Podaje on w wątpliwość antycypacyjny, a więc niekoniecznie opisowy charakter potransformacyjnych teorii zmiany społecznej, funkcjo-

nujących pod zbiorczą nazwą tranzytologii. Jej normatywne zaangażowanie w konkretnie ukierunkowaną zmianę społeczną wytworzyło tendencje do konstruowania narzędzi pomiaru stopnia realizacji projektu demokratycznego (Jović 2010). Celem miała być demokracja uniwersalistycznie definiowana na sposób zachodni, co dawało badaczom możliwość realizacji analiz porównawczych przez tworzenie rankingów, a więc skal demokratyzacji, w przechodzeniu społeczeństw z systemów autorytarnych do demokracji (tamże, s. 54). D. Jović podaje przykład najbardziej radykalnej, ale jednocześnie najbardziej, jak pisze, typowej dla potransformacyjnej tranzytologii, teorii T. Vanhanena i stworzonego przez niego indeksu demokratyzacji. Jest to przeniesienie Darwinowskiego, naturalistycznego paradygmatu nauk przyrodniczych do analiz społecznych. W jego świetle zmiana społeczna dokonuje się linearnie przez przechodzenie z niższych do wyższych etapów rozwojowych. Oparta na dychotomii między postępem (demokratyzacja, westernizacja) a zacofaniem (komunizm, Bałkany, Europa Wschodnia), mierzonych wskaźnikami ilościowymi, takimi jak na przykład partycypacja społeczna, pozwala – zdaniem jej autora – powiedzieć, w jakim stopniu dane społeczeństwo jest demokratyczne, a w jakim autorytarne (tamże, s. 55–57).

W kontekście polskiej transformacji idea społeczeństwa obywatelskiego oraz związanej z nią partycypacji społecznej, stanowiła normatywnie określony stan dojścia projektu modernizacyjnego, a tym samym podstawowe kryterium oceny procesów demokratyzacji. Co istotne, na poziomie dyskursywnym budowana była jako ideologiczny fundament nowego ładu moralno-społecznego w opozycji do etatyzmu realnego socjalizmu (Szacki 1994, s. 123). Podobnie więc jak w wypadku nowożytnych koncepcji umowy społecznej, nowy potransformacyjny porządek, którego uwieńczeniem miało być społeczeństwo obywatelskie, budował swoją legitymizację w opozycji do anomijnej rzeczywistości przedtransformacyjnej.

Podobieństwo ujawnia się jeszcze na jednym poziomie, a mianowicie w ciężącym ku indywidualistycznemu paradygmatowi rozumienia zmiany społecznej jako przede wszystkim zmiany osobowej. W takim ujęciu transformacja rozumiana jest jako warunkowana przeprowadzoną z powodzeniem zmianą „mentalności” społeczeństwa. Tym samym „socjologia transformacji” bardzo szybko skierowała swoje „kulturalistyczne” zainteresowanie na budowanie modeli osobowych manifestacji różnych porządków społecznych. Najbardziej uderzającym i znaczącym przykładem jest szeroko już omówiona i zanalizowana, w literaturze krytycznie podejmującej temat transformacji, osobowościowa hipostaza realnego socjalizmu, a więc rozumiana w kategoriach cywilizacyjnego zacofania figura *homo sovieticus* (Sztompka 1993). Z jednej strony pełniła ona funkcję ostrzegawczą w nowej potransformacyjnej rzeczywistości, a z drugiej budowana była jako rzeczywisty czynnik zaburzający stabilność porządku społecznego.

T.H. Marshall, klasyczny badacz problematyki obywatelstwa, podkreślał, że *społeczeństwa, w których obywatelstwo jest instytucją podlegającą rozwojowi, konstruują jego idealny wizerunek, stanowiący zarówno kryterium oceny dotychczasowych spo-*



tecznych osiągnąć jak i miarę społecznych aspiracji (Marshall 1950, s. 28, 29, za: Biesta 2012, s. 34). Chociaż zainteresowanie T.H. Marshalla skierowane było na procesy realizacji obywatelstwa w wymiarze cywilnym, politycznym oraz socjalnym, to jego konstatację bez wątpienia można odnieść do rzeczywistości transformacyjnej. Ideologia społeczeństwa obywatelskiego, jako konstytutywny element projektu modernizacyjnego, stanowiącego silną krytykę irracjonalizmu i paternalizmu realnego socjalizmu, oraz jego hipostazowanych wersji osobowych, budowana była jako odzwierciedlenie społeczeństwa dorosłych i dojrzałych obywateli (Eyal, Szelényi, Townsley 2000, s. 91). Jak pisze B. Buden, *[n]igdzie postkomunistyczny ideał dojrzałego obywatela nie oddziaływał z tak wielką mocą, jak przy jednym z najważniejszych zadań, jakie towarzyszą transition to democracy – mianowicie przy rozwoju „społeczeństwa obywatelskiego* (Buden 2012, s. 38). W ten sposób samo społeczeństwo obywatelskie jak i odpowiadająca mu pożądana forma obywatelskiej tożsamości, rozumiane były jako ideały rozwojowe, do których realizacji miała między innymi zmierzać nowa potransformacyjna rzeczywistość społeczna, ale i wedle których oceniany był stan wyjściowy oraz kolejne etapy jego rozwoju.

Jak autokrytycznie napisała kilkanaście lat po transformacji M. Marody, odnosząc się do normatywizmu i moralizatorstwa polskiej potransformacyjnej socjologii:

*Pojęcie społeczeństwa obywatelskiego jest jednym z tych kluczowych pojęć, wokół którego od lat ogniskują się podejmowane przez socjologów analizy przeobrażeń zachodzących w Polsce po 1989 roku. Gorączkowemu poszukiwaniu symptomów istnienia społeczeństwa obywatelskiego w badaniach przez nas prowadzonych towarzyszy zazwyczaj diagnoza o jego zbyt wolnym rozwoju. Można wręcz powiedzieć, że ganieńnię społeczeństwa polskiego, iż jest niedostatecznie obywatelskie, stanowi ulubione, by nie rzec podstawowe, zajęcie naszych elit – tak politycznych, jak i intelektualnych* (Marody 2005, s. 211).

Tak rozumiany projekt modernizacji był bez wątpienia przewidzianym na skalę społeczną projektem edukacyjnym i wychowawczym (Starego 2012a, s. 244; Buden 2012, s. 37), w którego centrum stał ideał wychowania do dojrzałości (Buden 2012, s. 37). Jego warunkiem podstawowym było zjawisko, które B. Buden nazywa represyjną infantyлизacją (tamże, s. 33). Jeśli społeczeństwo obywatelskie określano jako nierozwinięte i słabe, to uznano, że należy je wychować, wykształcić, „postawić na nogi”. Tym samym ludzie w postkomunistycznej rzeczywistości zostali „zamienieni” w dzieci i *zmuśzeni do przyjęcia roli pokornych wychowanków* (tamże, s. 39, 32). Diagnozując mechanizm udziecinniania, B. Buden zwraca uwagę na charakterystyczną metaforyczną retorykę okresu przełomu: *wychowanie do demokracji, szkoła demokracji, egzamin z demokracji, demokracja, której potrzeba pieluch, która rośnie i dojrzewa, wciąż nosi krótkie majteczki, czy demokracja cierpiąca na dziecięce choroby* (tamże, s. 32).

Jak wcześniej podkreślano, każdy projekt rozwojowy wiąże się po pierwsze z określeniem kryteriów, wedle których mogą zostać ocenione postępy i etapy roz-

wojowe, oraz, po drugie, wytwarza „anormalność”. Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, to w rzeczywistości potransformacyjnej rolę kluczowego kryterium odgrywało zjawisko kapitału społecznego, które w klasycznych, zachodnich koncepcjach społeczeństwa obywatelskiego identyfikowane jest jako jego główny wskaźnik (Putnam 1995; Putnam 2008). W polskim kontekście, dyskurs kapitału społecznego stał się, w ramach obsesji pomiarowej obywatelskości, rodzajem ideologii politycznej (Mikiewicz, Szafraniec 2009, s. 116). M. Czyżewski zwraca uwagę, że zjawisko pedagogizacji życia społecznego przejawia się właśnie między innymi w *nieustannym międleniu formuł o deficycie kapitału ludzkiego i społecznego* (Czyżewski 2013, s. 71). I tak jednym z podstawowych elementów dyskursu potransformacyjnego, kwestionującego predestynację do systemu demokratycznego znacznej części populacji, była dyskusja na temat deficytu czy patologiczności kapitału społecznego w Polsce (Starego 2012, s. 169).

Jeśli chodzi o mechanizm produkowania anormalności, czy odstępstw rozwojowych, idealny model społeczeństwa obywatelskiego, oraz jego osobowe odzwierciedlenie w postaci dojrzałej tożsamości obywatelskiej, umożliwił proces symbolicznego konstruowania społeczeństwa nieobywatelskiego (Starego 2012), które składało się z całej gamy symbolicznie wytwarzanych dorosłych nie-obywateli (Starego 2012; 2012b; 2012c). Poza wspomnianym już *homo sovieticusem: urasowionych grup defaworyzowanych*, ofiar transformacji, upośledzonych ekonomicznie, mieszkańców obszarów popegeerowskich, ludzi starszych (później starszych słuchaczy Radia „Maryja”), robotników walczących o prawa pracownicze czy o zachowanie miejsc pracy, oraz pozostających bez zatrudnienia (Starego 2013; Bobako 2010; Dunn 2008; Buchowski 2006).

Listę można by wydłużyć. Co więcej, podlega ona ciągłej i systematycznej aktualizacji w publicznym i naukowym dyskursie. Jej wydłużanie jest możliwe tak dalece, jak daleko sięga cel niekończącego się, a przynajmniej jeszcze nie skończonego w społecznej wyobraźni, procesu rozwojowego. Jak powiedziano na początku, cel rozwoju wydaje się ciągle oddalającym się horyzontem. Jakąś trudną do zrealizowania obietnicą stanu dorosłego. Jak pisze przywoływany przez B. Budena, R. Spaemann, *dojrzałość nie służy już poszerzaniu kręgu dojrzałych, ale właśnie mnożeniu tych, których należy wpierv ogłosić niedojrzałymi* (Spaemann 1971, s. 94–102, cyt. za: Buden 2012, s. 39).

## Odmowa terażniejszości

Paradoksalna, bo wytwarzająca paradoksalne konsekwencje w postaci fikcji nieobecności, logika opartego na kryterium kompetencyjnym odoobywatelniania i udzielniania, przypomina tę, która opisywana była przez J. Staniszkis w odniesieniu do

realnego socjalizmu. *Próby modelowania życia społecznego na wzór ideologicznego projektu doprowadziły w socjalizmie do powstania tworu o statusie heglowskiego pozoru. Są to bowiem rozwiązania systemowe i instytucje, już w samym określeniu skazane na to, iż nie mogą stać się tym, co o sobie zakładają* (Staniszki 1989, s. 8). Pozorność oznacza z jednej strony ujawnienie się niemożliwości realizacji założeń zawartych w porządku rzeczywistości założeniowej, z drugiej natomiast niemożliwości samej realności, odnoszonej do rzeczywistości założeniowej i nieznaną w niej własnego określenia. Realność, z perspektywy założeń, staje się pozorem (tamże, s. 7, 8).

Założeniowy status rozwojowej, a tym samym opartej na kompetencjach koncepcji społeczeństwa obywatelskiego i obywatelskości staje się podstawą albo do odmowy realności teraźniejszości, albo do jej represjonowania, zamieniając się tym samym w rodzaj błędnego koła edukacyjnego. W tej perspektywie nie może być mowy o podmiotach, które mogłyby być tu i teraz uznane za obywatelskie. Zgodnie z założeniami rozwojowymi jednostki, po pierwsze, albo dopiero mają uzyskać kompetencje, albo zgodnie z normalizującym modelem wykazują w tym zakresie rozwojowe zapóźnienie. Po drugie, nawet jeśli przechodzą przez edukacyjny proces kształcenia kompetencji, nie mogą być uznane za kompetentne, jeśli, jak pokazują badania, z różnych powodów ich nie uzyskują. Co więcej, trudno w ogóle mówić o możliwości uzyskania kompetencji, jeśli sam system podlega rozwojowi, a tym samym trudno znaleźć podmioty, które będą spełniać kryteria założonego stanu przyszłego. Jeśli nie ma takich podmiotów, które spełniałyby kompetencyjne kryteria obywatelskości, rzeczywistość zostaje zatrzaśnięta między czekającym na przekroczenie lub resocjalizację czasem przeszłym a czekającym na realizację czasem przyszłym.

W opanowanym przez założeniową rzeczywistość rozwojową dyskursie edukacji obywatelskiej i społeczeństwa obywatelskiego funkcjonuje coś, co świetnie scharakteryzował B. Barber: *zakłada się, że istnieje coś takiego jak obywatelskość, co funkcjonuje i jest dobre; cały zaś problem polega na tym, że niektórzy ludzie jej nie rozumieją lub nie wiedzą, jak ona działa* (Barber 2013, s. 174). Jest to rodzaj „zatrzaśnięcia”, którego paradoksalność można opisać przez analogię do „błędnego koła” teorii reprodukcji, opisywanego przez J. Rancière’a (Ross 1991, s. xi–xii): „Nie-obywatele” nie są obywatelscy, ponieważ nie wiedzą, czym jest obywatelskość; i nie wiedzą, czym jest obywatelskość, ponieważ nie są obywatelscy.

Idąc dalej tropem J. Rancière’a, można powiedzieć, że zjawisko odmowy realności czy odmowy teraźniejszości pełni swoją funkcję w obszarze logiki panowania. W paradygmat rozwojowy, jak wcześniej opisywano, wpisany jest mechanizm kolonizacji oraz relacje władzy. Idee postępu i rozwoju są nowymi sposobami na orzekanie nierówności (Rancière 1991, s. 119). Wpisana w nie temporalność jest momentem, w którym spotykają się i wzajemnie zawiązują dwie logiki oparte na systemowym aksjomacie nierówności: pedagogiczna oraz społeczna (Rancière 2010, s. 1–6). Dla szkoły oznacza ona praktykę „ogłupiania” (*stultification*) (Rancière 1991), dla społeczeństwa – które w tym procesie podlega pedagogizacji – infantyлизację (tamże,

s. 133). W tej oligarchicznej wizji szkolnego społeczeństwa społeczeństwo przypomina rozległą szkołę, która wytwarza *swoich dzikich do cywilizowania* (Rancière 2010, s. 13). Podobnie szkoła – oparta na pedagogicznym micie eksplikacji – dzieli ludzi na dwie kategorie: tych, co wiedzą i tych, co są ignorantami, dojrzałych i niedojrzałych, inteligentnych i głupich (Rancière 1991, s. 6).

Idea rozwoju podtrzymuje zatem opartą na nierówności kompetencji matrycę panowania, w ramach której władzę dzierżą ci, którzy określają kompetencyjną zawartość, przebieg oraz cel rozwoju. Tak długo, jak długo istnieje założony cel procesu rozwojowego, tak długo swój status utrzymują ci, którzy określają warunki jego realizacji i czuwają nad procesem jego przebiegu. Możliwy finał rozwoju do dojrzałości określają wychowawcy, którzy mogą również – o ile leży to w ich interesie – decydować o jego niekończącym się procesie (Buden 2012, s. 39). Tym samym, *tak jak uczeń nigdy nie dogoni mistrza, tak lud nigdy nie dogoni oświeconej elity* (Rancière 1991, s. 120). Postęp i rozwój jako pedagogiczne fikcje wbudowane są w fikcję społeczeństwa jako całości, z centralną dla niej *reprezentacją nierówności, jako opóźnienia w czyimś rozwoju* (tamże, s. 119).

Kompetencyjny model edukacji obywatelskiej i społeczeństwa obywatelskiego jawi się zatem, w perspektywie dekonstrukcji paradygmatu rozwojowego, jako kolejna forma wytwarzania społecznej stratyfikacji. Związana z nim odmowa terażniejszości, a więc odmowa uznania podmiotów za całkowicie zdolnych tu i teraz do demokratycznego działania w demokratycznej rzeczywistości – co oznacza również korygowanie i poszerzenie demokracji – jest tym samym odmianą elitarystycznej, a więc genetycznie antydemokratycznej racjonalności rozwojowej.

## Bibliografia

- ALEKSANDER J.C., 2013, *The dark side of modernity*, Polity Press, Cambridge.
- BARBER B., 2013, *Edukacja obywatelska w świecie radykalnej nierówności, technologii cyfrowych i globalnej współzależności*, [w:] A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- BAUMAN Z., 1996, *Etyka ponowoczesna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BERNSTEIN B., 2001, *From Pedagogies to Knowledges*, [in:] A. Morais, I. Neves, B. Davies, H. Daniels (eds.), *Towards A Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research*, Peter Lang, New York.
- BIESTA G.J.J., 2004, *Democracy: A problem for education or an educational problem?*, [in:] T. Englund (ed.), *Five Professors on Education and Democracy. Inaugural lectures 1999-2003*, Intellecta DocuSys AB, Västra Frölunda.
- BIESTA G.J.J., 2007, *Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education*, Teachers College Record, 109(3).
- BIESTA G.J.J., 2008, *Sporadic democracy: Education, democracy, and the question of inclusion*, [in:] G.J.J. Biesta, M.S. Katz, S. Verducci (eds.), *Education, democracy, and the moral life*, Springer, Netherlands.

- BIESTA G.J.J., 2009, *On the Weakness of Education*, Philosophy of Education Society.
- BIESTA G.J.J., 2010, *Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach*, Educational Philosophy and Theory, 42(5/6).
- BIESTA G.J.J., 2011, *European Citizenship and Higher Education*, [in:] G.J.J. Biesta, *Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei.
- BIESTA G.J.J., 2011a, *From Teaching Citizenship to Learning Democracy*, [in:] G.J.J. Biesta, *Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam Boston Taipei 2011.
- BIESTA G.J.J., 2013, *The beautiful risk of education*, Paradigm, Boulder, London.
- BIESTA G.J.J., 2013a, *Time Out: Can Education do and be Done Without Time?*, [in:] T. Szukdlarek (ed.), *Education and the Political*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei.
- BIESTA G.J.J., 2014, *Learning in public places: civic learning for the twenty-first century*, [in:] G.J.J. Biesta, M. De-Bie, D. Wildemeersch (eds.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*, Springer, Netherlands.
- BIESTA G.J.J., LAWY R., 2006, *Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship*, British Journal of Educational Studies, 54(1).
- BOBAKO M., 2010, *Konstruowanie odmienności klasowej jako urasowienie. Przypadek polski po 1989 roku*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BRIDGES D., 2008, *Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems*, Educational Theory, 58(4).
- BRZOZOWSKA-BRYWCZYŃSKA M., 2013, *(Poza) artykuł 12: partycypacja dzieci i młodzieży w świetle Konwencji o Prawach Dziecka oraz wybranych ujęć teoretycznych*, [w:] A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- BUCHOWSKI M., 2006, *The Specter of Orientalism in Europe. From Exotic Other to Stigmatized Brother*, Anthropological Quarterly, Vol. 79, No. 3.
- BUDEN B., 2012, *Strefa przejścia. O końcu postkomunizmu*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- BURMAN E., 2008, *Deconstructing developmental psychology. Second Edition*, Routledge, London, New York.
- CHUTORAŃSKI M., 2013, *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- CZYŻEWSKI M., 2010, *Czas „podmiotowości” i jego przemożna optyka*, [w:] *Jak poprawić komunikację i dialog Polaków? V Kongres Obywatelski*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- CZYŻEWSKI M., 2013, *W kręgu społecznej pedagogii*, Societas/Communitas, 2(16).
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- DOLATA R., KOSEŁA K., WIŁKOMIRSKA A., ZIELIŃSKA A., 2004, *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- DOMAŃSKI B., 2004, *Krytyka pojęcia rozwoju a studia regionalne*, Studia Regionalne i Lokalne, nr 2 (16).
- DUNN E., 2008, *Prywatyzując Polskę. O bobofrutach, wielkim biznesie i restrukturyzacji rynku pracy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- DZIUBKA K., 2008, *Obywatelskość jako ‘virtu’ podmiotu demokracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- ESCOBAR A., 1995, *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- ESTEVA G., 2010, *Development*, [in:] W. Sachs, *The Development Dictionary. A guide to Knowledge as Power. Second Edition*, Zed Books, London, New York.

- EYAL G., SZELENYI I., TOWNSLEY E., 2000, *Making Capitalism Without Capitalists. The New Ruling Elites in Eastern Europe*, Verso, London, New York.
- FABIAN J., 2014, *Time and the other: How anthropology makes its object*, Columbia University Press, New York.
- FRIEDRICH D., JAASTAD B., POPKEWITZ T.S., 2010, *Democratic education: An (im) possibility that yet remains to come*, Educational Philosophy and Theory, 42(5/6).
- HILDEBRANDT-WYPYCH D., 2014, *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego?*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2.
- HOSKINS B., VAN NIJLEN D., 2007, *Active Citizenship for Democracy*, Report of the Fourth Meeting of the Research Network. Council of Europe, Centre for Research on Lifelong Learning, Strasbourg.
- HOSKINS B., MASCHERINI M., 2009, *Measuring active citizenship through the development of a composite indicator*, Social Indicators Research, Vol. 90(3).
- HOSKINS B., VILLALBA C., SAISANA M., 2012, *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2): Measuring Young People's Civic Competence Across Europe Based on the IEA International Citizenship and Civic Education Study*, European Commission, Ispra.
- JENKS CH., 2008, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- JOVIĆ D., 2010, *Problems of Early Post-Communist Transition Theory: From Transition from to Transition to*, Politička misao, 47(5).
- KERR D., 2004, *All-European Study on Politics for EDC: Regional Study Northern European Region*, Council of Europe, Strasbourg.
- KLUS-STAŃSKA D., 2014, *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucault'a na współczesne studia nad dzieciństwem*, maszynopis referatu ogłoszonego na międzynarodowej, interdyscyplinarnej konferencji naukowej: *W świetle i cieniu idei Jana Jakuba Rousseau*, 6–7 października 2014, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- KLUS-STAŃSKA D., GAWLICZ K., 2013, *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- KOPCIEWICZ L., 2012, *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- KOSELA K., 2013, *Nauka szkolna i działanie obywatelskie*, [w:] A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- KOSELA K. (red.), 1999, *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- LATOUR B., 2011, *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- LEWARTOWSKA-ZYCHOWICZ M., 2010, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- MASSCHELEIN J., SIMONS M., 2008, *The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus*, Educational Theory, 58(4).
- MASSCHELEIN J., SIMONS M., 2008a, *“It Makes Us Believe That It Is About Our Freedom”: Notes on the Irony of the Learning Apparatus*, [in] P. Smeyers, M. Depaepe (eds.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, Springer, Netherlands.
- MASSCHELEIN J., SIMONS M., 2012, *In defense of school: a public issue. E-ducation*, Culture and Society Publishers, Leuven.
- MARODY M., 2005, *Spoleczeństwo poobywatelskie?*, [w:] W. Wesółowski, J. Włodarek (red.), *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska. Europa. Świat*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- MARSHALL T.H., 1950, *Citizenship and Social Class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MĘCZKOWSKA A., 2006, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku podkrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwa Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- MIKIEWICZ P., SZAFRANIEC K., 2009, *Rural Social Capital versus European and Global Challenges (About "good" and "bad" Social Capital)*, Eastern European Countryside, Vol. 15.
- OSTROWICKA H., 2012, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PEREZ-DIAZ V.M., 1996, *Powrót społeczeństwa obywatelskiego w Hiszpanii*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- PUTNAM R.D., 1995, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- PUTNAM R.D., 2008, *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- RANCIÈRE J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press, Stanford, California.
- RANCIÈRE J., 2010, *On Ignorant Schoolmasters*, [in:] C. Bingham, G.J.J. Biesta, J. Rancière, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, Continuum, London, New York.
- ROSE N., 1998, *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROSE N., 2004, *Powers of freedom: Reframing political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ROSS K., 1991, *Translator's Introduction*, [w:] J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press, Stanford, California.
- SACHS W., 2010, *Introduction*, [in:] W. Sachs, *The Development Dictionary. A guide to Knowledge as Power. Second Edition*, Zed Books, London, New York.
- SBERT J.M., 2010, *Progress*, [in:] W. Sachs, *The Development Dictionary. A guide to Knowledge as Power. Second Edition*, Zed Books, London, New York.
- SINGH P., 2014, *Totally Pedagogised Society: Contributions to Critical Policy Studies. Educationalization, Pedagogisation and Globalisation*, Paper prepared for the 8th International Basil Bernstein Symposium 2014, at Nanzan University's Nagoya Campus, Nagoya, Japan, 8–12 July.
- SOWA J., 2010, *Mitologie III RP. Ideologiczne podstawy polskiej transformacji*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- SOWA J., 2011, *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*, Universitas, Kraków.
- SMEYERS P., DEPAEPE M., 2008, *Introduction—Pushing Social Responsibilities: The Educationalization of Social Problems*, [in:] P. Smeyers, M. Depaepe (eds.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*, Springer, Netherlands.
- STANISZKIS J., 1989, *Ontologia socjalizmu*, Wydawnictwo In Plus, Warszawa.
- STAREGO K., 2012, *Sensus communis jako wspólnota równych. Teoretyczne podstawy animacji jako procesu demokratyzacji*, Zoon Politikon, nr 3.
- STAREGO K., 2012a, *O społecznych konsekwencjach autodefinicji intelektualistów (i ich edukacyjnych konotacjach)*, Rocznik Pedagogiczny, t. 35.
- STAREGO K., 2012b, *Ukryty program i konstruowanie znaczeń wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum – fantazmaty obywatelskości*, Niepublikowana rozprawa doktorska.
- STAREGO K., 2012c, *Obywatelstwo*, [w:] M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Ars Educandi Monografie, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- STAREGO K., 2013, *Biedny jako Inny - orientalizacja i dehumanizacja biednych w procesie dyskursywnego konstruowania reprezentacji codzienności*, Rocznik Pedagogiczny, t. 36.

- STAREGO K., 2015, *Projekt: Obywatel. Rzecz o społecznej kontroli, zarządzaniu zmysłowością i strategiach oczyszczania*, artykuł w druku.
- SZACKI J., 1994, *Liberalizm po komunizmie*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- SZACKI J., 1997, *Powrót do idei społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] J. Szacki (red.), *Ani Książę ani Kupiec: Obywatel*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- SZCZEPKA-PUSTKOWSKA M., 2011, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SZCZEPKA-PUSTKOWSKA M., 2012, *Dziecko – obywatel czy wykluczony?*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 2 (17).
- SZKUDLAREK T., 2013, *Introduction – Education and the Political*, [in:] T. Szkudlarek (ed.), *Education and the Political*, Sense Publishers, Rotterdam Boston Taipei.
- SZTOMPKA P., 1993, *Civilizational Incompetence. The Trap of Postcommunist Societies*, *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 22, Heft 2.
- TAYLOR T., 2013, *Młodzi, polityka i partycypacja z perspektywy pracy z młodzieżą*, [w:] A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- TORNEY-PURTA J., SCHWILLE J., AMADEO J.A. (eds.), 1999, *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- TORNEY-PURTA J., LEHMANN R., OSWALD H., SCHULZ W. (eds.), 2001, *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Participation at Age Fourteen*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- WALKERDINE V., 2008, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- WIKTORSKA-ŚWIĘCKA A., 2011, *Od obywatela dobrego do dojrzałego. Koncepcja kształcenia obywatelskiego w Niemczech po 1989/1990 roku ze szczególnym uwzględnieniem systemu szkolnictwa*, Oficyna Wydawnicza „Atut” – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- WILKOMIRSKA A., 2013, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- WOOD J., 2013, *Edukacja na rzecz efektywnego obywatelstwa*, [w:] A. Kordasiewicz, P. Sadura (red.), *Edukacja obywatelska w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- ZIELIŃSKA A., 2008, *Nastoletni uczniowie o demokracji. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i edukacyjne poglądów młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- ZAHORSKA M., PAPIÓR E., ROSZKOWSKA M., 2013, *Obywatele czy poddani? Młodzież szkolna a demokracja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

### **Denial of the Present. On Treating Children as Non-Citizens and Adult Citizens as Children**

The main purpose of this paper is to analyze and criticize the competence-based model of civil society and citizenship education. The critique also deals with the developmental paradigm on which the competence model is based. Thinking about civil society and citizenship using the logic of the developmental paradigm is common in the scientific and popular discourses. In the paper I will describe this logic and explain the consequences of a presupposition, that people in democratic countries must possess certain skills and attitudes to be considered “true” citizens. One of the consequences is a phenomenon which I call “the denial of the present”. It is a denial to recognize social actors’ political subjectivity and,



in effect, a refusal to treat them, here and now, as citizens able to participate in the political life. I would like to show, using the ideas of G. Biesta and J. Rancière, how the “denial of the present” is a part of the *pedagogical fiction* of the developmental paradigm, in which citizenship is seen as a future identity, and an outcome of an education. I will describe how this logic has an impact on obligatory citizenship education of children but also how it is reflected in a wider process of educationalization of society. A society that is educationalized is described using the language of school, with its hierarchical division between teachers and pupils. The use of the discourse of the developmental paradigm enables treating the children as non-citizens and adult citizens as children. I argue that the mode of thinking about civil society and democracy characteristic for the developmental paradigm has at its core a rationality that is both elitist and antidemocratic, legitimizing the hierarchical social stratification of society.

**Keywords:** *citizenship education, citizenship, civil society, educationalization, development*