

PEDAGOGIKA RADYKALNA I ANTYNOMIE POSTMODERNIZMU

Wprowadzenie

W kontekście pytania o dialog między filozofią a pedagogiką warto przypominać, że postulat wykorzystywania w myśli edukacyjnej tropów oferowanych przez filozofię łączyć się powinien z wymogiem krytyki, odsłaniającej lub – co ważniejsze – upominającej się o edukacyjny, a wraz z nim emancypacyjno-etyczny potencjał koncepcji filozoficznych. Twierdzenie to stanowi punkt wyjścia dla poniższych rozważań.

Celem tego eseju jest przedstawienie i ustosunkowanie się do krytyki niektórych wątków postnowoczesnej filozofii i teorii społecznej, jaką podejmują dwaj fundatorzy pedagogiki radykalnej (krytycznej): Peter McLaren i Henry A. Giroux. Wysoce pouczającą właściwością prac tych myślicieli jest ich charakter polilogiczny, pozwalający im nie tylko twórczo włączać w namysł edukacyjny impulsy płynące z myśli ponowoczesnej, lecz również oferować z perspektywy własnej filozofii edukacji polemikę z jej intelektualnym i etyczno-politycznym dziedzictwem, na które składają się radykalnie zdecentrowane kategorie znaczenia i podmiotowości oraz paradoksalna depolityzacja dyskursu filozoficznego. Myślę, że warto przypomnieć tę polemikę zarówno filozofii, jak i pedagogice, tym bardziej, że sama kwestia filozoficznej decentracji humanistycznego modelu podmiotu¹ (w dużym stopniu zbieżna z problematyzującymi „podmiotowość” człowieka ustaleniami współczesnej socjologii, politologii, psychoanalizy, etc.), dopiero od niedawna spotyka się z zainteresowaniem pedagogiki w Polsce, niechętnie

¹ Przypomnijmy kilka głównych i nawzajem się uzupełniających dokonań (przyczółków) posthumanistycznej filozofii podmiotu. Są to: 1. Podważenie kartezjańskiego modelu samo-obecności podmiotu (samoświadomość i refleksywność jako źródła wiedzy i samo-wiedzy). 2. Zakwestionowanie reprezentacyjnego, uobecniającego charakteru języka (język nie stanowi już dla podmiotu ani racjonalnego komunikatora znaczeń, ani doskonałego odbicia rzeczywistości). 3. Odracjonalizowanie i unieprzejrzystnienie podmiotu (*ego cogito* zastąpione zostaje podmiotem nie- i podświadomości, czyli podmiotem determinowanym przez to, czego nie wie lub czego sobie nie uświadamia). 4. Ograniczenie mocy poznawczej podmiotu (podmiot nie doświadcza „realnie” istniejącej rzeczywistości, lecz rzeczywistości różnorodnie zdeteminowanej: przedrozumianej i zinterpretowanej; jego poznanie jest kulturowo zapośredniczone i jako takie – zdezybietykowane).

godzącej się z tą diagnozą, choć powoli dostrzegającej w podmiotowości zdecentrowanej całym realne wyzwanie edukacyjne.

Pedagogika radykalna wobec kultury ponowoczesnej

W znanym manifestie *Radical Pedagogy as Cultural Politics* Giroux i McLaren przedstawiają szereg założeń, leżących u podstaw krytycznej teorii edukacji. Generowana w jej obrębie pedagogika radykalna stanowić ma alternatywę dla „pozytywistycznego, ahistorycznego, odpolitycznionego dyskursu, zazwyczaj kierującego analizami liberalnych i konserwatywnych krytyków szkolnictwa” (Giroux i McLaren 1995, s. 29). Nie kryjąc swych lewicowych sympatii, autorzy widzą w edukacji przedsięwzięcie o charakterze kulturowo-politycznym, z jednej strony wielopoziomowo uwikłane w proceder reprodukcji i wzmacniania dominujących ideologii, podziałów i stratyfikacji, z drugiej zaś, dające nadzieję na realizację etycznego projektu jednostkowej i społecznej emancypacji i uwłasnowolnienia². Zadanie kształcenia ku jednostkowej i społecznej emancypacji (zob. Czerepaniak-Walczak 2006) jest „etycznie pierwsze względem pytań epistemologicznych lub kwestii opanowania technicznych i społecznych umiejętności powiązanych z logiką rynku” (Giroux i McLaren 1995, s. 30) i wiąże się z rozpoznaniem ontologii świata ponowoczesnego jako przenikniętego „terrorystyczną” ideologią neoliberalizmu (zob. Giroux 2005), która interesy rynku i zysku każe stawiać ponad interesami demokracji, solidarności i moralności. W aktywistycznym języku McLarena kultura ta traci wszelkie patetyczne konotacje i określana jest najzwyczajniej mianem „kultury zbójczej”.

Brak tu miejsca na dokładne zreferowanie McLarenowskich płomiennych opisów kultury ponowoczesnej; wystarczy może tylko nadmienić, że pod względem ładunku perswazji i retoryki rozdział wstępny do *Critical Pedagogy and Predatory Culture* stanowi wstrząsającą odmianę wobec większości diagnoz oferowanych w ramach historycznych modeli krytyki kultury. Jak zauważa McLaren: „W kulturze zbójczej tożsamość budowana jest głównie, i najczęściej brutalnie, wokół ekscesów marketingu i konsumpcji oraz wokół naturalnych relacji społecznych post-industrialnego kapitalizmu” (McLaren 1995, s. 2). Społeczeństwo post-industrialne – całkowicie wyzbyte odruchów krytycyzmu i obywatelskiej odpowiedzialności, zajęte realizacją niskich popędów generowanych i kontrolowanych przez kapitalistyczny rynek i trwające w bezmyślnym szczęściu stadnego konsumowania – biernie świadkuje postępującej iluzjonizacji kultury, w której rzeczywistość symulowana jest za pomocą rozmaitych technik

² Kluczowe w dyskursie pedagogiki krytycznej terminy *empower/empowerment* tłumaczę – za Lechem Witkowskim – jako „upełnomocnienie”.

medialnych, odłączających znaczenie od jego reprezentacji. W sytuacji tej wyzwaniem dla edukacji staje się „alfabetyzacja krytyczna” (Kwieciński 2007), czyli kształcenie jednostek zaszczerpiające im kompetencje niezbędne do „kwestionowania zastanych prawd lub powszechnie akceptowanych konwencji, prowokujących obecny kryzys historii i tożsamości” (McLaren 1995, s. 9). Pojawia się postulat „problematyzacji kształcenia jako pola dla konstruowania moralnej, kulturowej i narodowej tożsamości” (tamże, s. 21), mający szansę powodzenia jedynie wtedy, gdy w programach nauczania znajdzie się miejsce na „badanie codziennej, nieformalnej i popularnej kultury oraz tego, w jaki sposób historyczne formy władzy, którymi kultury te są podszyte, biorą udział w formowaniu indywidualnych podmiotowości i tożsamości” (tamże, s. 21). Założeniu o szkole jako miejscu dalekim od ideologicznej niewinności oraz procesie kształcenia jako formie polityki kulturowej towarzyszy przekonanie pedagogów radykalnych o możliwości zmienienia rzeczywistości na drodze „aktywnego kwestionowania opresji zarówno w formie świadomych, subiektywnych aktów oporu, jak i w formie zbiorowej praktyki politycznej” (tamże, s. 50).

Projekt kształcenia ku emancypacji wymaga nie tylko porzucenia konserwatywnego myślenia o rzeczywistości społecznej i szkolnej (Freirowska idea dialogu i oporu w miejsce ideału reprodukcji), lecz również poczynienia kilku założeń filozoficznych. W ich centrum znajduje się postulat „krytycznego odrzucenia najgorszych aspektów nowoczesnego projektu Oświecenia, definiowanych w kategoriach ogłupiającego pozytywizmu, rozumu instrumentalnego i biurokratycznej kontroli, niejawnie wpisanej w modele opracowywania programów nauczania a także w dominujące podejścia do teorii i praktyki edukacyjnej” (McLaren i Giroux 1995, s. 32). Awersja wobec modernistycznych totalizacji w sposób naturalny owocuje zwrotem krytycznej teorii edukacji w stronę epistemologii niefiksujących się na koncypowaniu wszechogarniających teorii oraz poszukiwaniu trwałych, ahistorycznych i apolitycznych podstaw wiedzy. Anty-esencjalistyczne sympatie pedagogiki radykalnej jawią się jako oczywiste tym bardziej, że jej fundatorzy są doskonale świadomi znaczenia kulturowego, jakie dla filozofii oraz nauk społecznych ma przesilenie postmodernistyczne, otwierające „możliwości zarówno odnowienia i rozszerzenia polityki kulturowej, jak i jej neutralizacji” (Connor 1989, s. 251).

Postmodernistyczne *désengagement*

Stosunek pedagogiki radykalnej do postmoderny jest jednak dalece mniej jednoznaczny, niż można by sądzić, co przekonująco i jako jeden z pierwszych w Polsce pokazywał ponad dekadę temu Z. Melosik (zob. 1994, s. 114-130). Podejmując próbę krytycznego rozliczenia i

zastosowania jej dyskursów w pedagogice, McLaren zauważa, iż perspektywa interwencyjnej i nastawionej na zmianę krytyki kultury interferuje w postnowoczesnej teorii społecznej z kompromitującą wszelkie rojenia o przyszłych stanach idealnych konwencją relatywizmu, zachowującego status krytyki, jakkolwiek dysponującego ograniczoną zdolnością do zwalczania opresyjnych reżimów władzy. Podejście takie McLaren nazywa za T. Ebert „postmodernizmem ludycznym” (Ebert 1991, s. 15; cyt. za: McLaren 1995, s. 207) i przeciwstawia mu koncepcję „postmodernizmu oporu” (tamże, s. 207; por. Giroux 1988b, s. 165). Co istotne, rozróżnienie to nie oznacza trywialnej dyskwalifikacji tego pierwszego, albowiem oferowane przez postmodernizm oporu formy krytyki „nie są alternatywami wobec krytyki postmodernizmu ludycznego, lecz stanowią jej podjęcie i rozszerzenie” (tamże, s. 208). Ludyczny postmodernizm fascynuje się kombinatorycznym potencjałem znaków w procesie tworzenia znaczeń i rewindykuje ekskluzywny projekt polityki jako praktyki tekstualnej zorientowanej na dekonstrukcję i upłynnienie znaczeń cyrkulujących w wielkich narracjach kultury zachodniej, nie zaś na ich transformację czy redefinicję. McLarenowski postmodernizm oporu jako rodzaj krytyki kultury stanowi zaś „rodzaj materialistycznej interwencji” w krytykę ludyczną w tym sensie, że „nie opiera się jedynie na tekstualnej teorii różnicy, lecz na jej formie społecznej i historycznej” (tamże, s. 208), obejmującej sobą realne istnienie podmiotów edukacji.

Można się już domyślić głównej linii krytyki teorii postnowoczesnych, jakiej trzymać się będą pedagodzy radykalni, poszukujący wśród poszczególnych dyskursów współnictwa z ideą walki o „krytyczne rozumienie, emancypacyjne formy solidarności oraz odbudowę demokratycznego życia publicznego” (Giroux i McLaren 1995, s. 57). Ogólnie rzecz ujmując, krytyka ta skupia się na wykazywaniu wewnętrznych sprzeczności przenikających postmodernę jako orientację egalitarystyczno-emancypacyjną. Po pierwsze więc, jest to ideologiczna krytyka stanowisk, które cechuje „nihilistyczny sceptycyzm oraz eksplanacyjny nihilizm” (McLaren 1995, s. 209), odpowiedzialnych za „przekształcanie postnowoczesnej teorii społecznej w język sam w sobie totalizujący” (tamże, s. 61), a jednocześnie ubogi w momenty polityczne, niezdolny do walki z opresją, albowiem już na starcie demobilizowany przez fantazmat pluralizmu perspektyw i powszechnej relatywności. Po drugie, jest to krytyka postnowoczesnych tendencji do nieskończonego destabilizowania znaczeń i wyjaławiania podmiotowości. Według omawianych myślicieli, myślenie takie depossybilizuje radykalną reformę szkolnictwa, albowiem pozbawia teorię edukacji dwóch najbardziej jej potrzebnych kategorii. Zachowując nieesencjalistyczny status kategorii znaczenia i podmiotowości, McLaren i Giroux spróbują jednocześnie na powrót umieścić je w centrum filozofii i polityki edukacji. W dalszej części

przyjrzymy się bliżej tym kwestiom, szczególną uwagę poświęcając proponowanej przez obu autorów obronie podmiotowości emancypacyjnej przeciwko stanowiskom postmodernizmu.

Nie zaszkodzi jeszcze raz przypomnieć, że drogi pedagogiki radykalnej i krytyki postmodernistycznej przecinają się w co najmniej kilku miejscach. Giroux i McLaren z uznaniem mówią o istotnych dla filozofii edukacji dokonaniach tej formacji, do których zaliczają zakwestionowanie hegemonicznych aspektów filozoficznej *modernitas* i postawienie pytań o wpływ, jaki mogą mieć one na kształt i orientację współczesnego szkolnictwa. Autorzy doceniają postmodernizm za pomysł przeprojektowania politycznych, społecznych oraz kulturowych barier nowoczesności i za wyczulenie na problem różnicy rasowej, płciowej i etnicznej. Pedagogice radykalnej blisko jest również do postnowoczesnej teorii kultury, na nowo sytuującej człowieka w świecie dalece różnym od tego, który inspirował niegdysiejsze wielkie narracje, toteż postulującej skupienie uwagi na „rosnącej roli mediów elektronicznych i technologii informacyjnej, zmieniającej się naturze formacji klasowych i społecznych w post-industrialnych społeczeństwach kapitalistycznych i powszechniejącym przekraczaniu granic między życiem a sztuką, kulturą wysoką i popularną oraz obrazem a rzeczywistością” (Giroux 1988a, s. 6).

Pierwszy wymiar antynomiczności cechującej „świadomość postmodernistyczną” – element, jaki Stanisław Czerniak postulował niegdyś jako to, co wspólne myślicielom takim, jak Foucault, Derrida, Lyotard, Baudrillard i inni – nazwać można „ideologicznym”. W opozycji do czołowych haseł postmoderny pedagogicy radykalni konsekwentnie twierdzą, że „postnowoczesna teoria społeczna wyklucza ze swej praktyki możliwość myślenia w kategoriach Utopii” (McLaren 1994, s. 195; por. Giroux 1988c, s. 62). Porywy myślenia utopijnego dławi zapewne przenikająca postmodernę, a poststrukturalistyczna z ducha idea *non serviam*, każąca jej – jak piszą autorzy – „zaprzeczać szansom powodzenia (*viability*) wszelkiego działania politycznego poprzez uruchamianie dyskursu totalnego sceptycyzmu” (Giroux i McLaren 1992, s. 22). W krytyce tej pojawiają się oskarżenia myślicieli francuskich o nieheroiczne akceptowanie *status-quo* i przyglądanie się zza biurka patologiom życia publicznego i ekscesom władzy. Giroux szczególnie mocno oburza się na poststrukturalistyczne „traktowanie literatury jako głównego obiektu analiz” (Giroux 1988a, s. 22), mające niewiele wspólnego z walką o lepszy los ludzi cierpiących nie w tekstach, lecz w świecie realnym. Formację poststrukturalistyczną obaj myśliciele inkryminują w takich oto, niedwuznacznych słowach: „Brak filozofii społecznej, brak organicznych związków z szerszą sferą publiczną, duszący nacisk na wąsko rozumianą tekstualność, zdominowanie przez intelektualistów z elitarnych szkół i prawie niedający się odczytać pedantyzm czyni z niego [poststrukturalizmu – W.K.] bardziej nieświadomego sprzymierzeńca, aniżeli zagrożenie dla istniejących konfiguracji władzy” (Giroux i McLaren

1992, s. 22). Swoisty elitaryzm postmodernity „grozi przekreśleniem jej najistotniejszych wglądów teoretycznych poprzez odcięcie się od tych wszystkich, których dotyka rzeczywista opresja”, a jej „samozadowolenie” (*smugness*) skłania do „zastępowania konkretności (*substance*) i działania akademicką konwencją” (tamże, s. 22). Za konwencje fatalne w swych skutkach dla politycznego myślenia o edukacji McLaren uznaje uświęcone przez myśl ponowoczesną dewizy pluralizmu i niewspółmierności (1994, s. 52). Oto bowiem kultura ponowoczesna dopuszcza do „olbrzymiej pluralizacji gustów, praktyk, rozrywek, potrzeb i wzorów konsumpcji przejawiających się w różnych stylach życia” (Heller 1990, s. 10; cyt. za: McLaren 1995, s. 200), lecz głosząc ów panpluralizm, zdaje się porzucać nadzieje na „sensowne, racjonalne podejmowanie decyzji” (tamże, s. 11). W ten sposób w myśli edukacyjnej odpada idea konsensu, obejmującego jakąś konsekwentną politykę kulturowo-edukacyjną.

W opinii pedagogów krytycznych polityczna indyferencja kultury ponowoczesnej ma swe odzwierciedlenie w podbudowującej ją filozofii, mieniającej się myślą radykalnie „anty-ideologiczną” i „anty-utopijną” i na tej podstawie odmawiającej ujrzenia w pojęciach ideologii, totalności i wielkiej narracji kategorii heurystycznych nieodzownych dla realizacji każdego projektu politycznego. Warto mieć w pamięci, że w filozofii edukacji kwestię ideologii i utopii jako jeden z pierwszych podnosił Theodor Brameld. W swych rozważaniach nad podwójną, albowiem zarówno negatywną, jak i pozytywną funkcją ideologii w kulturze, argumentował on (zob. Brameld 1956, s. 87-91), iż element utopijny powinien mieć swe miejsce w myśleniu o edukacji, gdyż podtrzymuje nadzieję na lepszą przyszłość. Element ten, jak nietrudno wykazać, jest nieobecny w pracach prominentnych teoretyków identyfikowanych z postmoderną.

Filozofia i pedagogika na usługach demokracji

Jak zauważa Giroux, „postmodernizm jest zbyt podejrzliwy wobec modernistycznego pojęcia życia publicznego oraz idei walki o równość i wolność będącą najistotniejszym aspektem liberalnego dyskursu demokratycznego” (1988a, s. 25). Owa hiperpodejrzliwość postmoderny wobec wszelkiego rodzaju myślenia idealistycznego owocuje eskalacją relatywizmu, propagującego „tolerowanie wielości znaczeń bez orędowania żadnemu z nich” (McLaren 1995, s. 208). Sęk w tym, że w sferze politycznej ten rodzaj relatywizmu, którego najbardziej radykalną rewindykację stanowi Lyotardowska filozofia „nieskończonego sporu”, paradoksalnie okazać się właśnie może dyskursem opresyjnym. Dostrzegając bowiem w każdym marzeniu o lepszym świecie recydywę wzgardzonej metafizyki, dyskurs ten zaleca dekonstrukcję wszelkich rozwiązań lub – co na jedno wychodzi – potraktowanie ich jako „głosów w sporze”,

który z zasady nie ma się zakończyć. Z pewnością poza horyzontem możliwości pozostaje w tej grze idea reformowania istniejących rozwiązań w solidarności i zgodzie z interesem ubieżnionych, wykluczonych i – co tu dużo mówić – poszkodowanych przez system edukacyjny. Idąc tropem Bramelida oraz lewicowych krytyków postmodernizmu (Eagleton, Habermas), twierdzić można by więc, że nurt ten degeneruje się w formę krypto-konserwatyzmu rewindykującego relatywizm w celu zabezpieczenia transmisji kulturowego *status-quo* i niedopuszczenia do modyfikacji kultury dominującej. Rozpoznając ten dylemat, McLaren postuluje „uzupełnienie perspektyw postnowoczesnych, charakteryzujących obecnie prace różnych teoretyków edukacji, o imperatyw etyczny oraz podporządkowanie ich zadaniu stworzenia spójnego, progresywnego projektu politycznego” (McLaren 1994, s. 198).

Powodzenie projektu radykalnej demokracji – bo to jej wizję snują autorzy – zależy od tego, czy w sferze rozwiązań politycznych uda się połączyć edukację z jej funkcjami demokratycznymi (Giroux 2004, s. 86) i sprawić, by szkoła – choć, rzecz jasna, nie tylko szkoła³ – kształciła politycznie świadomych obywateli, którym, inaczej niż w zwulgaryzowanej ideologii konserwatywnej (narodowy i moralny fundamentalizm jako wyznacznik patriotyzmu), nieobca byłaby idea obywatelstwa krytycznego. Miarą postawy obywatelskiej byłoby wówczas otwarcie na świat różnic i wielości ofert światopoglądowych i jednocześnie pojmowanie sfery publicznej jako „areny życia społecznego (...), w której dialog i krytyka służą kultywowaniu demokratycznych poglądów i nawyków” (Aronowitz i Giroux 2003, s. 205). W podejściu tym docenia się kulturową życiodajność różnicy i pluralizmu, jednocześnie jednak nie dopuszcza do redukcji demokracji do równoważności odmiennych interesów. Wręcz przeciwnie, pedagodzy radykalni upominają się o „język, w którym różne głosy i tradycje istnieją i rozwijają się tylko pod warunkiem, że wysłuchują głosów innych, angażują się w ciągłe próby eliminowania subiektywnego i obiektywnego cierpienia oraz stosują się do tych zasad, wedle których akt komunikacji ma rozszerzać, nie zaś ograniczać, demokratyczne formy życia publicznego” (Giroux 1988a, s. 27).

„Nowa polityka sygnifikacji”

Zarysowane powyżej normatywne podstawy krytyki są pedagogice radykalnej tak samo niezbędne, jak rewizja filozofii znaku i znaczenia, rozwijanej przez Jacques’a Derridę i Jeana Baudrillarda oraz przez inspirujących się ich myślą badaczy społecznych. Postulat stworzenia

³ Jak argumentuje Roger Simon (1992), szkoły oraz szkolne działania edukacyjne stanowią tylko jedną z wielu historycznie ukonstytuowanych form kształcenia. Oznacza to, że pojęcie oraz strategię „pedagogiki możliwości” rozszerzyć można w taki sposób, aby możliwa była jej realizacja w wielu różnych miejscach praktyki kulturowej.

na tym polu nowej „polityki sygnifikacji” stanowi kolejny intelektualny fundament krytycznej teorii edukacji, któremu się teraz przyjrzymy.

Opracowując we wczesnym etapie swej myśli teoretyczne podstawy dekonstrukcji, Derrida (1997; 2002) zesubstancjalizował tradycyjne pojęcie znaku wykazując, iż zawarty w nim element znaczący nie może odnosić do żadnej realnie istniejącej rzeczywistości, albowiem owa rzeczywistość nie jest niczym innym, jak po prostu kolejnym układem znaczących, odsyłających jedynie do siebie nawzajem, nie zaś do empirycznego referenta, na którym proces sygnifikacji definitywnie by się zatrzymywał. Jako metoda czytania tekstów, dekonstrukcja stała się skutecznym narzędziem kwestionowania oczywistości zafiksowanych w kulturze znaczeń poprzez decentrowanie struktur dyskursywnych skupionych wokół transcendentalnego *signifié*. Baudrillard (1996) uzmysłowił zaś filozofii kulturową specyfikę ponowoczesności, której emblemat stanowią fikcjonalizująca świat realny proliferacja kopii bez oryginału: symulakrów, które rzeczywistość zastępują sztuczną hiper-rzeczywistością obrazu.

Giroux i McLaren są dalecy od odrzucenia tych diagnoz. Sprzeciwiają się natomiast postawie zafascynowanego – cynicznego, można by dodać nieco ryzykownie – afirmowania totalnej emancypacji znaków spod woli znaczenia, celu i prawdy, jaką odznacza się myśl Derridy, a z pewnością Baudrillarda. McLaren zauważa, że mniej oczywistym efektem dekonstrukcji ustaleń tradycyjnego językoznawstwa jest subwersywna względem każdego myślenia politycznego możliwość „zrównywania wszystkich znaczeń” (McLaren 1995, s. 61). Skoro za znakami nie kryją się już żadne esencjonalne znaczenia, to istotnie – wszystkie znaczenia i wartości obecne w kulturze mogą zostać uznane za płynne, niestałe i o niczym nierozstrzygujące tym bardziej, jeśli uznamy za Foucaultem, że te najbardziej ugruntowane znaczenia najpewniej reprezentują interesy jakiejś władzy, której omnipotencję mamy przecież obowiązek kontestować w walce o własną suwerenność i autentyczność. Przeciwno dekonstrukcyjnemu zwątpieniu w „ostateczność” znaczeń oraz w wiążącą moc językowego komunikowania sensów Giroux argumentuje jednak, że nie ma nic straszniejszego w rozpoznaniu nie-mimetycznego charakteru języka. Ze zrozumienia, że język i dyskurs nie są odbiciem rzeczywistości, lecz stanowią tylko jej reprezentacje, wcale nie musi wynikać postulat rezygnacji z idei polityki, etyki, prawdy, etc. Konstatacja ta prowadzić winna raczej do ujrzenia także – i przede wszystkim – w tych pojęciach „reprezentacji, które winny być problematyzowane, nie zaś akceptowane jako gotowe kanony i prawdy” (Giroux 1988a, s. 21). Kierunek takich problematyzacji wyznacza McLaren, twierdząc, iż fakt, że wszystkie dyskursy, nawet te wolnościowe i emancypacyjne, zawierają w sobie ślady ideologii i partykularnych interesów, wcale nie oznacza, że mamy rezygnować z przekształcania ich w interesie większej sprawiedliwości, demokracji i wolności (por.

McLaren 1994, s. 183). Właśnie dlatego, iż rzeczywistość kulturowa przeniknięta jest reprezentacjami i interpretacjami, pedagog zyskuje szansę uczenia krytycznego myślenia. Krytycznego myślenia uczy ten, kto rozwija w uczniu umiejętność dostrzegania w otaczających go opresyjnych regulacjach konstruktów kulturowych podatnych na reinterpretację oraz zachęca go do myślenia nad tym, jak inaczej regulacje te mogłyby wyglądać. Warta uwagi jest tutaj rada McLarena, by lekcje krytycznego myślenia opierać na „dekonstrukcyjnym” czytaniu tekstów kultury, zgodnie z którym uczniowie zachęceni są do podważania i rearanżowania zawartych w nich założeń i znaczeń. McLarenowskie pojęcie strategii dekonstrukcyjnej – co trzeba w tym miejscu podkreślić – odbiega nieco od tego jej znaczenia, jakie legło u podstaw dekonstrukcjonizmu Derridy. Jak wiemy, twierdzenia Derridy o specyfikującej filozofię tendencji do aresztowania „umykających i migotliwych znaczeń” i otamowywania interpretacji odnieść można do codziennej sytuacji edukacyjnej, co do której trudno przeczyć, że opiera się na przemocy orzekania i odgórnego narzucania znaczeń i wykładni. O ile jednak receptą Derridy na pedagogiczną manię trzebień ambiwalencji byłoby podanie w wątpliwość samej idei korespondencji między *signifiant* i *signifié* (fantomizacja znaczonego zamiast jego tradycyjnej reifikacji), to u McLarena i Girouxa mamy do czynienia z mniej radykalnym postulatem spojrzenia na edukację jako na proces bardziej – by tak rzec – hermeneutyczny, aniżeli ultrakrytyczny, w którym to podmiot zachęcany jest nie tyle do nieustannego kwestionowania i odrzucania dominujących form wiedzy (znaczeń) w neurotycznym geście uwalniania się od wszelkiego wpływu, co raczej do wzbogacającego jego społeczno-komunikacyjne kompetencje *negocjowania* tychże form z własnym doświadczeniem emotywno-kulturowym.

Podmiot między radykalną decentracją a wyzwającym samorozumieniem

Przechodzimy na koniec do dokładniejszego omówienia koncepcji podmiotowości w pedagogice radykalnej. Wydaje się, że kwestia podmiotowości, rozważanej z jednej strony na gruncie swego posthumanistycznego zdecentrowania, z drugiej zaś w połączeniu z ideałem emancypacji, stoi w centrum kontrowersji między krytyczną teorią edukacji a intelektualnym dziedzictwem postmodernizmu (por. Witkowski 1998, s. 107). Pytanie o to, co powinno się teoretycznie zakładać o podmiocie edukacji, by móc kształtować w nim postawy krytyczne i emancypacyjne, definitywnie leży u podstaw wszystkich propozycji reform polityki edukacyjnej, zgłaszanych przez pedagogów radykalnych. Zaczniemy od obszarów zgody między posthumanistyczną wizją podmiotowości a rozumieniem jej u naszych autorów.

Dla pedagogów radykalnych jasne jest, że podmiotu nie można już dłużej pojmować w zgodzie z wysubtelniającym go ideałem oświeceniowym i to nie tylko dlatego, że tako rzecz filozoficzny postmodernizm oraz związana z nim moda, lecz także dlatego, że innego spojrzenia na podmiotowość wymaga sama specyfika kultury ponowoczesnej. Oświeceniowa wizja podmiotu usankcjonowała jego kartezjańską konstytucję jako bytu doskonale samoświadomego i suwerennego, świetnie kontrolującego swą kondycję za sprawą przejrzystych aktów rozumu. Rewizja, jakiej stanowisko to zostało poddane w humanistyce współczesnej, przyjmuje jednak o podmiocie coś zgoła innego. „Jaźń nie jest już pojmowana jako domena (*repository*) samoświadomości i kreatywności, lecz konstruowana jest jako teren konfliktu i walki, zaś podmiotowość widziana jest jako przestrzeń zarówno wyzwolenia, jak i ujarznienia” – pisze Giroux (1988a, s. 22). Owo zniewolenie – w którym widzieć można nie tylko wyznaczone aranżacjami społeczno-kulturowymi granice ludzkiej suwerenności, lecz również instygujący do ich przekroczeń mroczny wymiar nieświadomości – w sposób całkowicie zasadny, biorąc pod uwagę zapiekłość w myśleniu o człowieku różnych form sielankowego humanizmu i „racjonalizmu” – stało się preferowanym paradygmatem w każdej filozofii kondycji ludzkiej, która odrobiła lekcje Nietzschego, Freuda i Marksa. Rewindykując ukryte regiony indywidualnej i zbiorowej psychiki i wykazując rozmaite determinacje podmiotu w zależności od jego ulokowania w strukturach władzo-wiedzy, humanistyka ostatnich dekad w coraz mniejszym stopniu chce ujmować człowieka jako istotę „wolną” i swobodnie się określającą.

Istnieje jednak znacząca różnica między uznaniem, że podmiot nie jest poznawczo wszechmocny i podlega różnym wpływom, a ogłoszeniem jego nieźródłowości i nieempiryczności, czyli *de facto*, całkowite pozbawienie go mocy politycznego sprawstwa. Podmiot już to znikający pod warstwami dyskursu (Barthes) czy dający się „wytwarzać” dyscyplinującym mechanizmom władzo-wiedzy (Foucault), już to nieświadomie konstytuowany przez ideologię (Althusser) i alienujące miraż symbolicznego/języka (Lacan), już to zredukowany do efektu gry tekstualnych odniesień i interpretacji (Derrida), nie jest podmiotem krytycznej teorii edukacji. McLaren stanowczo protestuje przeciw – jak sam twierdzi – całkowitemu znoszeniu samoświadomej podmiotowości w poststrukturalizmie i postmodernizmie, dostrzegając w nagminności tej strategii złowieszczą logikę chorej kultury Zachodu, w której człowiek degradowany jest do roli bezmózgiego obiektu ideologicznego i marketingowego urabiania. Badacz podkreśla, że „o ile jednostki istotnie konstytuowane są przez niejawne przekonania (*background beliefs*) niedostępne bezpośrednio (*explicit*) samorozumieniu i wiedzy (i leżące poza świadomością), to w formowaniu podmiotowości udział ma także ich samoświadomość” (McLaren 1995, s. 74). Zauważmy, że jest to kolejny moment, w którym w dyskursie pedagogiki

krytycznej interferować będą elementy niekogitacjonistycznej teorii podmiotowości z dystansującym się od ekstremy antyhumanizmu (podmiot jako wypadkowa poza- czy przed-podmiotowych procesów subiektywizacji) upomnieniem się o przywrócenie do namysłu ludzkiej predyspozycji do autorefleksji i emancypacji. Częścią jaźni, dzięki której w ogóle może zaistnieć fenomen emancypacji, jest bowiem nie co innego, jak refleksyjność, a więc także zdolność podmiotu do uświadamiania sobie faktu, że jest... konstituowany. Doprowadzenie do stanu, w którym podmiot wydobywa tę zdolność z uśpienia i potrafi rozpoznać nieostateczność własnej konstytucji (własnej pozycji, światopoglądu, samooceny, etc), stanowi dla pedagogiki krytycznej jeden z podstawowych celów działań edukacyjnych. Jako produkt ścierających się ze sobą dyskursów i gier władzy, podmiot musi być w stanie „poddawać owe dyskursy krytycznemu badaniu”, które pomoże mu w wykształceniu poczucia „podmiotowości krytycznej” (*critical agency*) (Giroux i McLaren 1992, s. 19). Terminem tym pedagodzy radykalni określają „zdolność jednostek do analizowania własnej podmiotowości, obejmowania refleksją stanowisk podmiotowych (*subject positions*), jakie zajmują, i wybierania tych, które są najmniej opresyjne dla nich samych, dla innych i dla społeczeństwa jako całości” (tamże, s. 19).

Aby wskrzesić podmiot edukacji zdolny do działań emancypacyjnych, McLaren i Giroux występują z wyrafinowaną koncepcją podmiotu-ciała: podmiotowości na powrót poddanej „ucieleśnieniu” (*enfleshment*), stąd też uwikłanej w różnorakie modalności pragnienia (*desire*). Manewr ten dobrze służy reempiryzacji i odmuzealnieniu podmiotu, który w sprowokowanych poststrukturalistycznymi napaściami debatach jedynie z rzadka jawi się jako coś więcej, aniżeli czysta abstrakcja. Koncepcja ta uzmysławiać ma pedagogice, że szansę na opór i walkę z kolonizacją wewnętrznego świata uczniów przez ideologię daje częściowe zniesienie archaicznego antagonizmu między intelektem a ciałem, sankcjonującego ideę pierwszeństwa, jakie w przyswajaniu wiedzy posiada świadoma jaźń względem cielesno-afektywnego wymiaru człowieka, i wykluczającego ewentualność, że oto „ideologia może być w fundamentalny sposób powiązana z polityką przyjemności, topografią ciała i produkcją pragnienia” (Giroux i McLaren 1995, s. 45). O ile więc w świecie współczesnym postawienie na intelekt jako na skuteczną blokadę przekazów przeżartych ideologią musi się okazać zawodne w obliczu wzrastającej perfidii i brutalizacji technik indoktrynowania, to postawienie na ciało jako dysponenta wiedzy „innej od wiedzy lingwistycznej, logicznej oraz innych, wyższych form intelektu” (Gardner 1985, s. 13; cyt. za: McLaren 1995, s. 66), wnieść może istotny wkład w pedagogiczną refleksję nad krytycznym przyswajaniem i operacjonalizacją wiedzy.

Zdaniem pedagogów radykalnych, jednostki mogą „aktywnie uczestniczyć w kulturze dominującej poprzez procesy dostosowywania się, negocjowania, a także oporu” (Giroux i Si-

mon 1989, s. 17). Dzieje się tak za sprawą „inwestycji afektywnych” (tamże, s. 3), jakich podmioty-ciała dokonują, obcując z przekazami kultury. Przyjemność odczuwania może liczyć się bardziej od intelektualnego dekodowania znaczeń. Giroux i Simon przypominają, że „w walkach z hegemonią produkcja i regulacja pragnienia jest tak samo ważna, jak konstruowanie znaczenia” (tamże, s. 18). Odkrycie to może mieć ważne implikacje dla namysłu nad pedagogicznym pożytkiem z kultury popularnej, stanowiącej codzienność bezpośrednio i właśnie „afektywnie” dostępną uczniom. Chodziło by o to, by umiejętnie kierować pragnieniem i przekształcać je w energię emancypacyjną: „musimy rozpoznać, jak kultura popularna konstryuuje pole możliwości, w obrębie którego uczniowie mogą być «upełnomocniani» (*empowered*) do przyswajania sobie form kulturowych na sposób uszlachetniający i rozszerzający ich ludzki potencjał” (*human capabilities*) – piszą autorzy (tamże, s. 18). Zrozumienie procesu uczenia się „poza ograniczeniami racjonalności – jako formy zaangażowania, które mobilizuje a czasem rekonstruuje pragnienie” (tamże, s. 16) – daje pedagogice szansę na skuteczniejsze trafianie do uczniów z emancypacyjnym przesłaniem. Perswazja taka nie może odwoływać się jedynie do potencjału *ratio*. Radykalni teoretycy edukacji przypominają, że „pedagogika nie lokuje się jedynie w wymiarze produkcji dyskursu; stanowi ona moment, w którym ciało uczy się, porusza, pożąda i dopomina afirmacji” (tamże, s. 16). Ciało – będące „nie tylko obiektem, lecz również i podmiotem przyjemności” (tamże, s. 18) i rewelatorem wszelkich ludzkich doświadczeń i afektów – może zatem z powodzeniem spełniać rolę katalizatora oferowanych mu znaczeń, albowiem w umasowionej i zmultimedializowanej kulturze ponowoczesnej przekazy „przemawiają skuteczniej nie do logiki naszych władz umysłowych, lecz odwzorowując nasze pierwotne struktury afektu” (McLaren 1995, s. 76). Zadaniem dla pedagogiki krytycznej byłoby tedy włączenie ciała, jego potrzeb i istniejącego w nim potencjału oporu wobec wpływów ideologii do emancypacyjnej polityki kulturowej i edukacyjnej.

Podsumowanie. Perspektywy krytyki

Podsumujmy w kilku słowach omawianą problematykę. Teoria McLarena i Girouxa stanowi udaną próbę połączenia namysłu pedagogicznego z bardziej uniwersalną krytyką kultury. Arcyważną diagnozą, stawianą przez pedagogów radykalnych, jest to, że kultura współczesna – rozpatrywana w kontekście szalejącego neoliberalizmu, odpowiedzialnego za „ekspansję ekonomii w domenę polityki, triumf kapitalizmu nad państwem, globalizację umykającą politycznym regulacjom państwa” (Lemke 2007, s. 43) – domaga się nie tyle krytyki zza biurka, co konkretnego działania: interwencji w obecny stan rzeczy. Nadzieję na taką praktyczną zmianę

przynosi idea pedagogiki jako społecznej *walki* o wartości demokratyczne (Giroux i Witkowski 2007, s. 303-304), idea edukacji ku krytycznej obywatelskości i emancypacyjnej podmiotowości – edukacji jako formy dywersji wewnątrz opresyjnego, dezaksjologizującego świat społeczny systemu, którego zmianę urzeczywistnić można jedynie poprzez „pracę u podstaw” wykonywaną na umysłach wciąż podatnych na perswazję aktywizującą zmysł krytyczny.

Dyskurs pedagogiki radykalnej opiera się na ontologicznych i epistemologicznych ustaleniach postnowoczesnej filozofii i teorii społecznej, z tym jednak zastrzeżeniem, że eskapistyczne, nierzadko nihilistyczne w swej wymowie diagnozy i rozwiązania myślicieli francuskich i ich interpretatorów poddaje on krytycznej rewizji i rozwinięciu w stronę zastosowań etyczno-politycznych. Do krytykowanych perspektyw postmoderny zalicza się tu przerost teorii nad praktyką, relatywizm oraz faktyczną apolityczność i anty-utopijność myślenia – konwencje uniemożliwiające realny opór wobec ucisku i panoszących się ideologii konserwatywnych. Według pedagogów radykalnych, ustalenia filozofii poststrukturalizmu/postmodernizmu w dużej mierze prowadzą do porzucenia nadziei, jaka winna leżeć u podstaw każdej krytycznej teorii społecznej, czyli nadziei na lepszą i sprawiedliwszą aranżację życia społecznego. Bardziej specyficznym obszarem poróżnienia między omawianymi dyskursami jest filozofia znaczenia i podmiotowości. McLaren i Giroux argumentują, iż kategorie te poddawane są przez postmoderną ograniczeniom radykalizującym się aż po ich całkowite wykasowanie.

Rzetelność krytyki, jaką pedagogowie radykalni kierują w stronę myśli ponowoczesnej, można skądinąd w kilku miejscach zakwestionować. McLaren i Giroux z zapałem rozprawiają o „postmodernizmie” w filozofii i w naukach społecznych, lecz niestety zbyt rzadko podejmują polemikę z konkretnymi fragmentami dzieł krytykowanych myślicieli. Łatwo więc przychodzi im twierdzić, że, dajmy na to, Derrida zupełnie rozpuszcza podmiot w tekście, albo że Foucault każe mu zniknąć w dyskursie lub bezradnie pogodzić się z własnym *assujettissement*. Skłania to do wniosku, że pedagogom krytycznym albo brak chęci do bardziej akademickich sporów z postmoderną, albo świadomie ich oni unikają wierząc, że ważniejsze jest wskazywanie ogólnej etyczno-politycznej ambiwalencji, jaka istotnie emanuje z jej diagnoz i rozwiązań, a przede wszystkim – z jej postawy politycznej. Jakby na to nie patrzeć, wydaje się, że tutaj właśnie leży słaby punkt rozwijanej przez „radykałów” krytyki filozofów francuskich. W niektórych bowiem momentach, w których McLaren i Giroux odwołują się do *postmodern thought*, nie zaś do argumentów używanych przez samych myślicieli, nie trafiają oni w sedno sprawy, lecz kierują swe oskarżenia wobec zestawu straszaków i półprawd o współczesnej filozofii francuskiej, co owocuje nie do końca uprawnionymi generalizacjami typu „*poststructuralists dissolve agency*” (McLaren). Nie jest tymczasem ani tak, że Francuzi „ludycznie” destrukują podmiot,

ani tym bardziej tak, że ich koncepcje nie posiadają ważkich politycznych i etycznych implikacji. Choćby u Derridy i Foucaulta można pokazać rzecz zupełnie odwrotną; w późnej myśli etycznej pierwszego z nich mamy powrót podmiotu odpowiedzialności; u drugiego koncepcję etyki/estetyki egzystencji jako remedium na zagrażającą suwerennej podmiotowości presję władzo-wiedzy. Z kolei odnośnie oskarżenia o polityczne *désinteressement*, przypomnieć wystarczy, iż obaj myśliciele aktywnie działali w organizacjach realizujących cele polityczne.

Biorąc jednak w nawias wskazane niedociągnięcia, podkreślić należy, że myśl Girouxa i McLarena warto oceniać przede wszystkim przez pryzmat oferowanego przez nich programu reformy edukacji, wychodzącego od dogłębnej krytyki kultury ponowoczesnej. Nie da się zaprzeczyć, że kryzysowy stan kultury zachodniej ma swe odbicie w tendencjach postmodernistycznych w filozofii, która w obliczu decentracji świata, wzrastającej anomii społecznej, zaniku sfery publicznej i fragmentacji życia zdaje się kapitulować, czyniąc z jednostki zwierciadło rozpadającej się rzeczywistości (Bielik-Robson 2000, s. 9). Pedagogika krytyczna jawi się w tej sytuacji jako kontrapunkt zarówno wobec wrogich wszelkiej teleologii, toteż uparcie depolityzujących edukację tendencji hermeneutycznych w pedagogice, jak i wobec ogarniającego filozofię nastroju rezygnacji, cynizmu i pesymizmu co do szans powodzenia etyczno-politycznego projektu emancypacji i budowania wspólnoty prawdziwie demokratycznej – programu, jaki kilka dekad temu towarzyszył narodzinom postmoderny, lecz został jakby przez nią zarzucony. W ciągłym dialogu z intelektualnym dziedzictwem tej formacji pedagogika krytyczna podejmuje na nowo to wyzwanie, nieustannie wskazując drogę do jego urzeczywistnienia. Droga ta – by powtórzyć klasyczne już w polskiej myśli pedagogicznej słowa – wiedzie przez pole minowe edukacji.

Bibliografia

- Aronowitz S., Giroux H., (2003), *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London: Taylor & Francis.
- Baudrillard, (1996), *Procesja symulaków*, przeł. T. Komendant, [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków: Universitas.
- Bielik-Robson A., (2000), *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków: Universitas.
- Brameld Th., (1956), *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Connor S., (1997), *Postmodernist Culture: An Introduction to Theories of the Contemporary*, Oxford-Cambridge: Mass Blackwell Publishers.
- Czerepaniak-Walczak M., (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: GWP.
- Derrida J., (1997), *Głos i fenomen. Wprowadzenie do problematyki znaku w fenomenologii Husserla*, przeł. B. Banasiak, Warszawa: KR.
- Derrida J., (2002), *Różnia*, przeł. J. Margański, [w:] tegoż: *Marginesy filozofii*, przeł. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek, Warszawa: KR.
- Ebert T., (1991), *Writing in the Political: Resistance (Post)modernism*, „Legal Studies Forum”, nr 15 (4).
- Gardner H., (1985), *Frames of Mind*, New York: Basic Books.
- Giroux H., (1988a), *Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism*, „Journal of Education”, nr 170 (3).
- Giroux H., (1988b), *Border Pedagogy in the Age of Postmodernism*, „Journal of Education”, nr 170 (3).
- Giroux H., (1988c), *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux H., (2004), *Cultural Studies and the Politics of Public Pedagogy: Making the Political More Pedagogical*, „Parallax”, nr 10 (2).
- Giroux H., (2005), *The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics*, „College Literature” nr 32 (1).
- Giroux H., McLaren P., (1992), *Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy and Power*, „Journal of Education”, nr 174 (1).
- Giroux H., McLaren P., (1995), *Radical Pedagogy as Cultural Politics*, [w:] P. McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*, London – New York: Routledge.
- Giroux H., Simon R., (1989), *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, New York: Bergin & Garvey.
- Giroux H., Witkowski L., (1998), *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa z Henry A. Girouxem*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa: Kodruk.
- Heller A., (1990), *Existentialism, Alienation, Postmodernism: Cultural Movements as Vehicles of Change in the Patterns of Everyday Life*, [w:] A. Milner, P. Thomson, C. Worth (red.), *Postmodern Conditions*, Providence: Berg Publishers Ltd.
- Kwieciński Z., (2007), *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, [w:] M. Nowak, D. Kubinowski, J. Rutkowiak (red.), *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Lemke Th., (2007), *Foucault, rządomyślność, krytyka*, przeł. J. Maciejczyk, „Recykling Idei”, nr 9.
- McLaren P., (1994), *Postmodernism and the Death of Politics*, [w:] P. McLaren, C. Lankshear (red.), *Politics of Liberation: Paths from Freire*, New York – London: Routledge.
- McLaren P., (1995), *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*, London – New York: Routledge.
- Melosik Z., (1994), *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Simon R., (1992), *Teaching against the Grain: Texts for a Pedagogy of Possibility*, New York: Bergin & Garvey.

Witkowski L., (1998), *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*, [w:] tenże, *Edukacja wobec sporów o ponowoczesność*, Warszawa: Kodruk.