

Bogusław Śliwerski

Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu

Chowanna 1, 9-18

2003

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003	R. XLVI (LIX)	T. 1 (20)	s. 9—18
------------	--	---------------	------------------	--------------	---------

Nauki o wychowaniu a postmodernizm

Bogusław ŚLIWERSKI

Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu

Postmodernizm jest fenomenem kulturowym, którego istota wymyka się tradycyjnym formułom i strukturom. Dla jednych jest on określeniem zjawisk zrodzonych przez kryzys kultury cywilizacji, dla innych zaś — nazwą pewnego myślenia o świecie, które obejmuje nie tylko problemy filozofii, sztuki czy nauki, ale także kreujące kulturę masową zjawiska społeczne. W latach osiemdziesiątych stał się na świecie przedmiotem dyskusji nie tylko w estetyce, filozofii, ale także w naukoznawstwie, teologii, prawie, etyce i pedagogice. Warto zatem zastanowić się nad tym, czy można w postmodernistycznym dyskursie znaleźć przesłanki przemian w wychowaniu i edukacji w naszym kraju. Interesujące jest również to, w jakiej mierze postmodernistyczne dyskursy mogą inspirować czy prowokować teorię i transformacyjną praktykę edukacyjną. Czy postmodernizm jako nowe zjawisko u progu XXI wieku otwiera pedagogikę na coś, co daje się przewidywać w przyszłości, czy też może sam staje się dla jej dotychczasowych dokonań perspektywą dziejową, historyczną, oceniającą?

Niezwykle trudno jest doszukiwać się bezpośredniego związku między edukacją a postmodernizmem. Dyskurs ten wciąż jest niechętnie poddawany analizie metateoretycznej w obszarze nauk o wychowaniu, w tym szczególnie w odniesieniu do jego praktycznych zastosowań. Nie zostały bowiem jeszcze przełożone na język polski wszystkie oryginalne i najważniejsze dzieła przedstawicieli tego nurtu, a już spotykamy się z negatywną reakcją na ich dotychczasowe rekonstrukcje, streszczenia czy rodzime od-

miany¹. Nie ulega zatem wątpliwości, że w polityce oświatowej w naszym kraju, jeśli nawet wystąpiły elementy postmodernistycznego myślenia czy praktyki, to na pewno nie za sprawą oświeconych w tym względzie i zachwyconych nim przedstawicieli kolejnych ekip rządzących (o ile w odniesieniu do nich w ogóle można mówić o jakimkolwiek oświeceniu filozoficzno-pedagogicznym).

Jeśli mamy zastanowić się nad tym, co w polskiej edukacji jest postmodernistyczne, a co się przed tym broni, to trzeba najpierw krótko odnieść się do samej istoty tego fenomenu, by zapytać, o jak rozumianym postmodernizmie będzie tutaj mowa. Termin „postmodernizm” jest bez wątpienia tak samo niejasny, jak sytuacja, którą powinien on charakteryzować. Więcej rodzi się w tej kwestii pytań niż odpowiedzi. Pedagogiki postmodernistycznej nie da się w związku z tym zdefiniować ani w kategoriach stylu wychowania, ani jako jednoznacznie określonego celu wychowania, ani jako planu kształcenia, ani jako pożądanej wartościowo formy interakcji.

Przyjęto założenie, że społeczeństwo nie jest już jednolite, zwarte. Wszystko stało się możliwe. Tracą swoje znaczenie takie pojęcia, jak „progresywne” czy „konserwatywne”, gdyż nie jest już możliwe jednoznaczne przyporządkowanie im określonych form zachowań i sposobów postępowania. Każdy krok może być inaczej interpretowany. Wszystko, co zostało zrobione, może oznaczać przeciwieństwo w stosunku do tego, czemu miało służyć. Zbyteczne są pytania, na które można by udzielić właściwej odpowiedzi. Owocne są tylko te pytania, które nie wymagają uzyskiwania trywialnych informacji, lecz otwierają przestrzeń do ich poszukiwań.

Heinrich Kupffer (1990), porównując modernizm do postmodernizmu, stwierdza, że pedagogika modernistyczna reprezentowana jest przez liberalno-obywatelską pedagogikę reform z jej roszczeniami nadania stosunkom międzypokoleniowym nowej jakości i intensywności. Interakcje pedagogiczne bazują na wzajemnym zaufaniu i przyjaźni między dorosłymi a dziećmi i na rezygnacji z nieuzasadnionej uległości autorytetom. Innowacyjne myślenie i działanie nawiązuje do pytania: Jak można lepiej wychowywać czy kształcić? Dążenia tej pedagogiki odnajdujemy także w dzisiejszej pedagogice reform, w teorii *curriculum*, w taksonomii zmieniającej świadomość celów ucze-

¹ Zapoczątkowany dzięki profesorom Zbigniewowi Kwiecińskiemu i Lechowi Witkowskemu, kontynuowany przez Tomasza Szkudlarka oraz Zbyszka Melosika edukacyjny dyskurs postmodernistyczny we współczesnej literaturze nauk o wychowaniu doskonale sprzyja merytorycznej refleksji nad jakościowymi możliwościami transformowania polskiej teorii i praktyki pedagogicznej. Ich rozprawy odsłaniają jej szanse w ponowoczesnym świecie. Dzięki nim można przekraczać granice tradycyjnych dyscyplin akademickich, uwalniając się tym samym spod wszechobecnej władzy modernistycznych dyskursów wiedzy. Szerzej na temat negatywnej recepcji postmodernistycznego dyskursu w Polsce zob. B. Śliwerski (1998). W odniesieniu do debaty międzynarodowej krytykę postmodernizmu charakteryzuje W. Welsch (1998).

nia się, w trosce o zagwarantowanie równości szans edukacyjnych, ale także w kształceniu politycznym, w demokratyzacji stosunków między dorosłymi a młodzieżą, w odkrywaniu dziecięcych „potrzeb”. Nadal obowiązuje tu jednak autorytet dorosłych, którzy dowolnie decydują o wychowaniu, o normach porządku wewnątrz instytucji edukacyjnych.

W postmodernizmie zrywa się z poszukiwaniem optymalnego wychowania, przy czym podaje się w wątpliwość każdy rodzaj międzyludzkich interakcji w ich całości. Nie obowiązuje już w postmodernistycznej pedagogice autorytet, nie ma też apelowania do posłuszeństwa, przestrzegania norm czy postępowania według jednego obowiązującego wzoru, żadnego zobowiązania do umów, żadnej wspólnoty między kontrahentami. Dominującą kategorią w społeczeństwie postmodernistycznym jest dobrowolność. Ten społeczny przełom ma dla wychowania w świetle poglądów H. Kupffera trzy implikacje:

1) zanika logika przyczynowości; pedagog nie wyczuwa już obszaru wychowania i nie może więcej liczyć na to, że określone działania, decyzje i style wychowania doprowadzą do pożądaných celów;

2) pomimo tego wszystko jest inscenizowane, choćby na krótko; pedagog w żadnym momencie nie staje na pewnym gruncie; nie wie, co jest „prawdziwe”, gdyż zarówno emocjonalne, jak i rzeczowe stosunki, więzi dają się wytworzyć za pomocą mediów i nowych technik komunikacyjnych;

3) z tego tytułu nie istnieje niezawodna rzeczywistość; wszystko, co czynimy dzisiaj, jutro może być już przestarzałe (Kupffer, 1990).

Nie pytamy zatem już więcej o to, za pomocą jakich metod i ku jakim celom musimy dzisiaj wychowywać, ale o to, jaką społeczną funkcję spełnia jeszcze dzisiaj wychowanie. Nie pytamy: Jaki model edukacji jest najlepszy?, ale: Jak stosowany jest termin „edukacja” w dzisiejszej dyskusji, kto sobie go przywłaszcza, jakie wywołuje asocjacje i oczekiwania? Nie pytamy także o to, jak najskuteczniej chronić dzieci przed przemocą, lecz o to, gdzie moglibyśmy dzisiaj i jutro rozpoznać we współżyciu struktury niosące przemoc, które domagają się od nas przemian.

Pedagogika postmodernizmu należy do naukowo-wychowawczej refleksji na poziomie meta-, w której to, co się pojawia, jest opisywane i poddawane syntezie. Jest ona dzisiaj możliwą i niezbędną formą pedagogiki krytycznej, która uświadamia nam, że wciąż niewinnie stosowane pojęcia, jak „prawa rodziców”, „dobro dziecka”, „socjalizacja”, „potrzeby” i wiele innych, budzą wątpliwość, i uzasadnia posługiwanie się nimi jako naiwny realizm terminologiczny. Ukazuje nam, że wszystkie pedagogiczne przesłania, które wciąż występują w teorii i w praktyce, nie odzwierciedlają rzeczywistego życia.

Dla Wolfganga Welscha postmoderna jest „tym etapem historii, w którym radykalny pluralizm jako podstawowa zasada społeczeństw staje się realny

i uznany, a pluralistyczne wzory sensu i działania zyskują przewagę, a nawet stają się obowiązujące” (Welsch, 1998, s. 8). Dzięki temu, że świat nam współczesny cechuje radykalny pluralizm i nie można już tego dalej lekceważyć czy całkowicie pomijać, stał się on sam w sobie światem postmodernistycznym. Trzeba mu jednak wreszcie nadać teoretyczną i praktyczną ważność, ofensywnie broniąc tym samym mnogości i przeciwstawiając się wszelkim fundamentalizmom, totalitaryzmom, starym czy nowym monopolom, hegemoniom. Stąd ponowoczesność jest w istocie zasadniczo demokratyczna, do tej bowiem formy organizacyjnej państwa należy przeświadczenie o występowaniu w społeczeństwie różnych, w tym samym stopniu prawomocnych, ale ostatecznie niezgodnych roszczeń.

W swojej treści i formie postmodernizm nie jest ani anty-, ani transmodernistyczny, ale stanowi skumulowaną formę przejawiającego się w dzisiejszej rzeczywistości pluralizmu. Jego zamierzeniem nie jest przewyższanie czy też wykluczenie nowoczesności, ideologii postępu, potęgowania innowacji czy dynamiki projektowanych jako konieczne zmian, ale ich kontynuowanie w wielokształtnej tendencji oraz uznanie ich prawa do odmienności, heterogeniczności, z zaostrenym widzeniem ciężaru problemów lub z nową wrażliwością w ich stawianiu. Postmodernizm rozwija wizję demokratycznej zasady funkcjonowania państw czy społeczeństw, gdzie w warunkach właściwego pluralizmu zyskuje ona właściwy sens.

„Demokracja jest formą organizacyjną nie dla konsensusu, lecz dla dysensusu roszczeń i praw. Jej konsensualna podstawa — którą oczywiście ma i której potrzebuje (jest ona skodyfikowana w podstawowych prawach) — odnosi się właśnie do podstawowego prawa różnicy i wielości i stara się zagwarantować, aby to podstawowe prawo nie było naruszane w imię jakiegokolwiek jedności i aby nie zagrażały mu drogi skutki bezprawia. Postmodernizm traktuje poważnie tę konstytutywną zasadę nowoczesnej demokracji. Można nawet powiedzieć, że dopiero on w pełni wykorzystuje najgłębszą zasadę demokracji i że dopiero w nim ujawnia się właściwy nerw demokracji” (Welsch, 1998, s. 253—254).

Tak rozumiany postmodernizm wychodzi niejako naprzeciw wyłaniającej się z modernizmu nowej epoki, która pozbawiona jest dystansu, uniwersalnych projektów, utopii społecznych, stabilności i jednoznaczności, nie afirmując przy tym bezmyślnie jakiegoś *status quo* codziennego życia, teorii, koncepcji społecznych czy systemów orientacji. Uznaje się w niej prawo do najróżniejszych form wiedzy, modeli życia czy wzorców postępowania. Człowiek wpisany w postmodernistyczne społeczeństwo, w pluralizm jego kultur, wartości, systemów orientacji i struktur organizacyjnych z jednej strony doświadcza prawa do różnorodnych zachowań, skłonności i identyfikacji, kieruje się odmiennymi interesami i wartościami, z drugiej zaś wchodzi w konflikt

z ową wielością i sprzecznymi kryteriami wobec jego poglądów czy stanowisk, uświadamiając sobie zarazem trud lub nawet brak konsensusu czy pojednania.

Kryterium rozstrzygającym o naszej postawie wobec postmodernizmu staje się zatem sposób postrzegania i uznawania pluralizmu oraz demokracji, a także tego, jak sobie z nimi poradzić, jak im sprostać. Jeśli ktoś postrzega te stany jako zło konieczne, od którego nie ma już odwrotu, to albo próbuje je sabotować, albo mu się aktywnie przeciwstawia (Śliwerski, 1996). Postmodernizm wymusza na odbiorcy postrzeganie codziennego świata życia i jego fenomenów z różnych punktów widzenia, dzięki czemu mogą mu się one jawić zupełnie inaczej, zachowując w swoim świetle własną sensowność. „Jeśli tego doświadczenia nie będziemy tłumić, lecz pójdziemy jego tropem, trafimy na »postmodernę«. Od tej chwili prawda, sprawiedliwość, człowieczeństwo występują w liczbie mnogiej” (Welsch, 1998, s. 9).

Prawdziwy — zdaniem Welscha — postmodernista bezwarunkowo uznaje ów pluralizm w jego zasadniczej pozytywności, myśli całkowicie zgodnie z jego założeniami i konsekwentnie go broni — przeciwko zagrożeniom wewnętrznym oraz przeciwko zewnętrznym atakom. Bycie w tym sensie postmodernistą jest jednoznacznym opowiedzeniem się za głębokim zróżnicowaniem codziennego świata życia, nieusuwalnością heterogeniczności, wielości paradygmatów, kultur, sfer nauki i polityki. Niesłusznie przeciwstawia się modernistyczny monizm postmodernistycznemu pluralizmowi, gdyż poza jednością i wielością nie ma nic trzeciego, a zatem nie można mówić o wielości bez jedności, o postmodernizmie bez modernizmu.

„Spełnienie« totalności możliwe jest wyłącznie poprzez totalizację partykularyzmu — brutalne eliminowanie innych opcji i ich spektakularne wykluczenie. Całość osiągalna jest tylko w ten sposób, że narusza się jej logikę, dialektykę i postęp. Terror jest jedyną skuteczną drogą do całości. [...] Jedynie myślenie pluralistyczne może naprawdę sprostać strukturze całości” (tamże, s. 89—99). Postmodernizm, głosząc pluralizm, wcale nie odżegnuje się od modernizmu, ale akcentuje, że jest on teraz radykalny, dominujący i obligatoryjny w całym spektrum kultury i codziennego życia, mimo iż jego formy można odnaleźć już w starożytności, średniowieczu czy czasach nowożytnych.

W społeczeństwie otwartym, pluralistycznym występuje wiele sprzeczności. Pedagodzy są takimi samymi ludźmi jak inni, nie są pedagogicznymi nadludźmi (*pädagogische Sonder-Existenz*). W takim społeczeństwie wyróżnia się następujące sprzeczności:

1. Wszyscy oczekują stosunków międzyludzkich opartych na wzajemnym zaufaniu, ale zarazem wolą się samorealizować. Oba cele wzajemnie się wykluczają. Jeżeli pojęcie „samorealizacja” ma w ogóle jakiś sens, to tylko wówczas, kiedy ja jako jednostka przejmuję za coś odpowiedzialność, kiedy samodzielnie podejmuję decyzje i liczę się z ich konsekwencjami także w stosunku

do mojej osoby. Jednak pojęcie to nie jest tak rozumiane. W rzeczywistości okazuje się ono kliszą i oznacza *de facto* aktywność wtórną (bez treści), oferowaną nam przez ekspertów.

2. Wszyscy chcieliby polegać na czymś fundamentalnym, trwałym, ale nikt nie chce przyczynić się do tego, tylko oczekuje od innych, od partnera, od instytucji owej pewności przekazywanych reguł, zgodnie z którymi mogliby postępować.

3. Wszyscy proszą o rady, ale nikt nie chce rad udzielać albo dlatego, że jest to trudne, albo z obawy przed konsekwencjami. Ogromne rozszerzenie się poradnictwa wszelkiego rodzaju w praktyce i w literaturze oznacza, że ludzie nie potrafią sami sterować swoimi sprawami, nie czują się kompetentni. Tymczasem w rzeczywistości nie chcą oni żadnych rad.

Skoro jest pluralizm społeczeństwa, to mamy dzisiaj i pluralizm ekspertów. Lęk przed pluralizmem wiedzie nas do dialektyki między identyfikacją a krytycznym dystansem. Ciągłe słyszymy, że młodzież nie chce więcej identyfikować się z państwem, z partiami, z polityką. Zarzuty kierowane są pod adresem tych instytucji, których przedstawiciele potakują głową, ale w których nikt nie pyta, dlaczego oczekuje się tego typu identyfikacji. Z jakiego to powodu młodzież miałaby się utożsamiać z państwem czy z partiami i w jakim sensie?

Wynika to z nieporozumień dotyczących życia politycznego i społecznego w demokracji. Polityczne działanie i myślenie nie jest ani identyfikacją z państwem, ani upaństwowieniem w partii, lecz krytycznym decydowaniem. I nie jest to żadne decydowanie w kategoriach prawdy, lecz decydowanie w kategoriach interesów. Jeśli ludzie chcą być zdolni do sprawowania kontroli nie tylko nad warunkami własnego życia, ale także nad jego sferą publiczną, jeśli chcą korzystać z pełnomocnictw demokracji do partycypacji w zmianie społecznej, to musi im w tym pomóc edukacja, która by ich przygotowywała do politycznej podmiotowości.

Przeglądanie się dzisiaj zmianom, jakie następują w edukacji pod wpływem postmodernizmu, jest możliwe właśnie dlatego, że program postmoderny występuje nie tylko jako idea, ale także jako rzeczywistość. Interesujące może być dla oświaty podejmowanie badań instytucji edukacyjnych celem zrozumienia występujących w nich mechanizmów władzy. Typowe bowiem dla postmodernistycznego przełomu pytanie stawiane w procesie badania mechanizmów władzy dotyczyłoby tego, jakie reguły i prawa są stosowane przez władzę w procesie produkowania dyskursu prawdy. „Dyskurs prawdy, wiedza okazuje się bowiem nie tyle źródłem władzy, ile jej narzędziem, mechanizmem jej sprawowania” (Szkudlarek, 1993, s. 39).

Postmoderniści zwracają uwagę na to, iż świat modernistyczny charakteryzuje spójność, dyrektywna jednoznaczność przepisów, nieobecność wielo-

znaczości (alternatyw), wdrażanie młodego pokolenia do wspólnoty wierzeń i myśli oraz kumulatywizm, teleologizm i finalność działań. Doskonale odpowiada to obowiązującemu we wszystkich modelach edukacji współczesnej Europy systemowi klasowo-lekcyjnemu. To dzięki niemu w tym samym czasie może być konsekwentnie realizowany program kształcenia — taki sam dla wszystkich, w tym samym okresie i w tych samych jednostkach czasowych, pokawałkowany, zaplanowany w szczegółach (rozkłady treści nauczania) i zmierzający do jakiegoś punktu docelowego (koniec realizacji treści programowych dla danego rocznika uczniów). „A więc jest to nie tylko czas, w jakim możliwe jest projektowanie, ale czas, jaki sam przez się jest już projektem, który prowadzi do czego innego, niż jest w tej chwili — i po to tylko, by dojść do stanu, jaki pozostanie już bezzmiennie samym sobą” (Bauman, 1995, s. 18).

Postmodernizm cechuje cząstkowość, parcjalność wiedzy, toteż nie może być mowy o jakichś uniwersalnych treściach kształcenia czy wychowania. Nie ma też arbitra w sporze między artykułowanymi przez nie różnicami. Wszelkie dyskursy są lokalne, a ich treść zależy od pozycji zajmowanej przez podmioty w relacjach społecznych. Różnorodne pozycje podmiotowe ma gwarantować pluralizm programów edukacyjnych. Kształcenie postmodernistyczne to zatem kształcenie w duchu nauki pojmowanej jako „paralogia”, jako praktyka „tworzenia niewiedzy” przeciwstawiająca się temu, co znane i „ideologicznie zamrożone”. Wymaga to oczywiście programów kształcenia opartych na praktycznej aktywności tworzenia wiedzy i odkrywania jej ograniczeń, a nie transmisji wiedzy gotowej. Niezbędne jest do tego przeciwstawianie się naciskom na mierzalność rezultatów kształcenia, na efektywność i „kanoniczność” edukacji. Miarą edukacji postmodernistycznej nie jest bowiem jej efektywność, lecz jej elastyczność i „tworzenie otwartości”. Odwołując się do metafory proponowanej przez angielskich autorów T. Bechera i S. McLure'a, można powiedzieć, że idzie tu o programy przedstawiające świat jako konstrukt procesu poznawania, co — w sensie dydaktycznym — sprowadza się do koncepcji programu jako luźnego zbioru materiałów dla ucznia, które mogą być wykorzystywane do tworzenia najrozmaitszych, zróżnicowanych wizji poznawczych (Szkudlarek, 1993, s. 156).

Pojawienie się dyskursu postmodernistycznego pozwala na doświadczanie różnicy i nabycie przez wszystkie podmioty edukacji przekonania, że w swojej odrębności są niezastąpione. Jednostki poddawane przez rynek powolnej, ale nieuchronnej identyfikacji unikną alienacji, jeśli w toku edukacji nauczą się wyrażania sprzeciwu na występujące zagrożenia, jeśli nauczą się trudnej sztuki współzycia na co dzień z różnorodnością i odmiennością, jeśli zostaną zmuszone do refleksji nad tym, czym w tej nowej strukturze jest lub będzie dla nich ojczyzna i jak ich patriotyzm da się pogodzić z fenomenem np. zjedno-

czonyj Europy. Postmodernizm niejako zmusza pedagogów przynajmniej do zastanowienia się nad tym, dlaczego i w jakim stopniu dokonują się zmiany we współczesnym pojmowaniu tożsamości płciowej ich wychowanków? Co jest źródłem przemian kulturowych i jakie są przyczyny bezrefleksyjnego ulegania im? Czy pedagogika musi być wobec nich bezradna?

Pedagodzy w społeczeństwach postmodernistycznych nie tylko uznają prawo do wolności swoich wychowanków, ale i sami odnoszą je do siebie pomimo realizowania istotnych funkcji oświatowych z ramienia państwa czy narodu. Są oni wówczas postrzegani przez władze jako wolne jednostki, będące z natury i/lub wykształcenia prawdziwym źródłem i mistrzem swych myśli oraz czynów. Traktowanie pedagoga jako kogoś, kim kierują osobiste intencje, a także wyobrażenia o działaniu pedagogicznym jako o czymś zamierzonym, intencjonalnym, o działaniu „autorskim”, z własnym obliczem, staje się punktem wyjścia do radykalnej zmiany procesu kształcenia.

Wychowawca czy nauczyciel przyjmujący postmodernistyczną wersję własnej pedagogii musi mieć zatem świadomość tego, że przyjdzie mu działać w kontekście permanentnego ryzyka i niepewności. Przyjęcie perspektywy postmodernistycznej w oświacie oznacza otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulację indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania. Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymagałaby potraktowania pedagogów jako „transformatywnych intelektualistów”, pełniących służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności.

Cała odpowiedzialność wychowawcy za działanie pedagogiczne podjęte przez niego z własnej woli (a nie pod przymusem) spada na niego jako na sprawcę, na podmiot praw i zobowiązań. Nie ma wolności bez osobistej odpowiedzialności, które nie są oczywistymi stanami ludzkiej natury, ale wytworem stosunków historycznych i społecznych. Podmiotowość wychowawców i ich wychowanków może bowiem występować tylko w takich instytucjach czy wspólnotach edukacyjnych, w których wolność stanowi relację społeczną. Nieuchronność wolności obu podmiotów nie godzi w interesy publiczne, gdyż są one bez względu na wiek i status społeczny fundamentalnie wolne. Ich życie powinno być wyłącznie ich własnym projektem.

Pedagogia postmodernistyczna zwraca także uwagę na centralną pozycję obrazu we współczesnej kulturze. „Kultura wizualna, kultura zdominowana przez obraz, jest uznawana za zupełnie nowe zjawisko zrywające z dziedzictwem przeszłości, kształtujące inny, nowy typ umysłowości. [...] Ronda Hammer i Peter Mc Laren, powołując się na badania Krugmana, piszą o szczególnym działaniu obrazu telewizyjnego, przez niezwykle szybką zmian światłis-

tości punktów ekranu »wyłączającego« lewą półkulę mózgu związaną z myśleniem analitycznym. Przekaz wizualny odbierany jest globalnie, emocjonalnie i intuicyjnie, w znaczącym stopniu bez pośrednictwa funkcji analityczno-krytycznych” (Skudlarek, 1993, s. 147). Dla systemu oświaty otwiera się zatem niezwykle ważny obszar kształtowania kompetencji rozumienia mediów przez dekonstruowanie ich potężnej mocy perswazyjno-zniewalającej.

Istotą właściwej prowokacji postmodernizmu nie jest roszczenie do zmian, ale raczej wynikająca z niej ich afirmacja. Kto z tego powodu zajmuje się tym jako naukowiec, narażony jest na przyklejenie mu etykiety reakcjonisty. Jakże aktualny pozostaje wobec tego dylemat: Kim być w obliczu wydarzeń i pedagogiki ponowoczesności — znakiem sprzeciwu, promotorem niepewności czy świadkiem nowego wyzwania? Postmodernistyczna perspektywa edukacji może być zatem traktowana jako widok na coś, co dopiero może w niej nastąpić, jako przejście ku czemuś nowemu, jeszcze nieznanemu bądź też może być kojarzona z dystansem do swojej dotychczasowej, modernistycznej konwencji.

Konsekwentnie, wyraźnie i adekwatnie do epistemologicznej struktury własnego pola naukowego postmoderniści optują za teoretyczną rywalizacją, która dostarczałaby konstruktywnych impulsów do tworzenia, dekonstrukcji i rekonstrukcji różnych teorii w ich wysiłku zrozumienia i przekształcania świata przy jednoczesnej rezygnacji z kolonizacji konkurencyjnych (modernistycznych) podejść.

Międzydyskursywny i międzyparadygmataczny dialog wydaje się w tym kontekście najbardziej pożądaną postawą. Warto zatem zastanowić się nad tym, jakie problemy i pytania stawia lub wyostrza dyskurs postmodernistyczny, pytania, które mogłyby być ważne dla zrozumienia (i przekształcenia) rzeczywistości kulturowej i społecznej, w tym szczególnie dla współczesnej edukacji. „Wędrując przez różnorodne koncepcje, można dostrzec, iż to, co w jednej ma charakter »kluczowy«, w innej jest zmarginalizowane, to, co w jednej jest »makro«, w innej jest »mikro«. »Wchodząc« w języki oferowane nam przez różne dyskursy, dostrzegamy bogactwo znaczeń, którymi opisywany jest świat, w którym żyjemy. Taka wędrówka uczy pokory wobec świata — jest on zbyt skomplikowany i wewnętrznie sprzeczny, rozproszony i zdecentrowany, aby można go było »stotalizować« w jedną narrację” (Melosik, 1995, s. 285).

Żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może być już rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. „Jest ona (podobnie jak świadomość jej twórcy) integralną częścią rzeczywistości, którą opisuje, wyjaśnia i pragnie zmieniać. Rezygnacja z idei »Czystego Rozumu« i z koncepcji uporządkowanej (przez możliwe do odkrycia prawa) rzeczywistości społecznej prowadzić musi do

akceptacji »częściowości« i »fragmentaryczności« każdej teorii” (tamże, s. 20—21). Być może dzięki temu pedagogika wyzwoli się z kompleksu bycia „gorszym Innym”, jak traktują ją ciągle jeszcze pozostałe nauki humanistyczne i stanie się permanentnie eksperymentującą, twórczą praktyką oraz przenikającą różne dyskursy teoretyczne metarefleksją, bez pokus aspirowania do miana całościowego ogarnięcia rzeczywistości edukacyjnej.

Bibliografia

- Bauman Z., 1995: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń.
- Kupffer H., 1990: *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim Basel.
- Melosik Z., 1995: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Poznań—Toruń.
- Szkudlarek T., 1993: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*.
Kraków.
- Śliwerski B., 1996: *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków.
- Śliwerski B., 1998: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków.
- Welsch W., 1998: *Nasza postmodernistyczna moderna*. Przeł. R. Kubicki, A. Zeidler-Jani-
szewska. Warszawa.