

# Szkudlarek, Tomasz

---

## Radykalna krytyka, pragmatyczna zmiana

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 12 (285), 109-121

---

1994

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

---

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

*Tomasz Szkudlarek*

## RADYKALNA KRYTYKA, PRAGMATYCZNA ZMIANA

### 1. TEORIA

Spory o kształt teorii edukacji trwają nieustannie i nic nie wskazuje na to, by miały one doprowadzić do jakiejś jednoznaczności rozstrzygnięć. Wysuwane pod adresem teorii oczekiwania zależne są od tego, jak pojmuje się naturę zjawisk edukacyjnych i jak określa się w tym kontekście zadania refleksji nad tymi procesami. Są to zatem oczekiwania mające za podstawę już dokonane pewne *teoretyczne* rozstrzygnięcia — dokonywane na *przedteoretycznym* poziomie, wyprzedzające i równocześnie „zakładające” tezy postulowanej teorii. Jest to sytuacja charakterystyczna dla aktów założycielskich teorii: określenie metody jej konstruowania wymaga uprzedniej świadomości natury badanych zjawisk, która może się pojawić w dojrzałej postaci jedynie na skutek teoretycznej refleksji — i jest zależna od zastosowanej metody jej konstruowania. Błędne koło? Tak, ale nie całkiem bez wyjścia. Teorie dotyczące procesów społecznych nie powstają bowiem w próżni, w stanie całkowitej niewiedzy o badanych zjawiskach. Budowane są na podstawie mniej lub bardziej uświadamianych założeń, które można traktować bądź jako hermeneutyczne *przedrozumienie*, bądź — co na jedno wychodzi — jako ideologiczne zaangażowanie w rozgrywające się wokół nas procesy. Ponadto pedagogika nie jest dziedziną wiedzy odkrywającą świat od podstaw, może w swoich próbach korzystać z teorii pojawiających się w innych dziedzinach wiedzy. Możliwość ta wymaga jednak, znowu, przyjęcia pewnych kryteriów wyboru dostępnych wizji rzeczywistości, kryteriów przyjmowanych na zasadzie tymczasowych, *przedteoretycznych* założeń. Nie ma zatem innej drogi jak budowanie teorii wokół postulatów określanych na poziomie uogólnionej refleksji o charakterze filozoficznym: wyraźnie jednak chcę powiedzieć, że nie chodzi tu o konstruowanie teorii na *fundamencie* metafizyki. Rzecz jedynie w puli pytań i problemów,

z którymi teoria edukacji winna się zmierzyć, by spostać wyzwaniom współczesności, a które nie mogą być sformułowane sensownie w języku innym niż filozoficzny.

Podejmowana ostatnio dość często edukacyjna analiza tych wyzwań wskazuje w moim przekonaniu na kilka priorytetowych kwestii, dotychczas dość ubogo reprezentowanych w teoriach pedagogicznych, które składają się na specyfikę współczesnej sytuacji wychowania.

Po pierwsze, wskazać należy na nieuchronnie polityczny charakter edukacji. Jest to w zasadzie przypomnienie, gdyż teza ta była głęboko wpisana w pedagogikę marksistowską. Wraz z jej instytucjonalnym upadkiem pojawiła się jednak tendencja do traktowania wychowania w perspektywie aksjologicznego fundamentalizmu bądź liberalnej permissywności, które to orientacje dokonują autoprezentacji w formie ukrywającej charakter ich politycznego zaangażowania. Tymczasem na polityczny wymiar dyskusji edukacyjnych natykamy się nieustannie — przy okazji wprowadzania do szkół katechizacji, włączania dzieci do działalności ekonomicznej szkoły czy prób wprowadzenia do programów szkolnych edukacji seksualnej związanej z profilaktyką AIDS. Pedagodzy nawykli do traktowania kontekstów politycznych jako zewnętrznych w stosunku do ich pracy, jako „zakłóceń” czy kłopotliwych uwikłań. Wydaje się jednak, że stała ich nieuchronność powinna zaowocować włączeniem politycznych kontekstów edukacji w zakres teorii pedagogicznych. Nie są to bowiem jedynie zewnętrzne czynniki zakłócające naturę wychowania; wychowanie jawi się bowiem jako interwencja w świat polityki — w świat społecznej organizacji znaczeń. Podstawowa trudność natomiast wiąże się z odpowiednią teoretyzacją polityki, ze znalezieniem dla jej analiz języka umożliwiającego uchwycenie procesów przenikania się polityki i „niepolitycznych” z pozoru edukacyjnych działań społecznych.

Po drugie, tak jak nie wydaje się zasadne odrębne traktowanie edukacji i polityki, nie wydaje się celowe odrębne traktowanie edukacji i kultury. Całość doświadczenia kulturowego ma charakter edukacyjny i rzecz tę rozpoznali już dawno klasycy pedagogiki kultury. Jej założenia wymagają jednak gruntownej rewizji ze względu na głębokie przeobrażenia kultury współczesnej. Kultura uległa rozproszczeniu i zwielokrotnieniu; procesy unifikacyjne („amerykanizacja” kultury popularnej) nakładają się na tendencje do różnicowania i separacji poszczególnych tradycji kulturowych. Przy tym status tradycji kulturowych zyskują współcześnie obszary społecznej pamięci, którym dotychczas odmawiano rangi kultury; obszary zmarginalizowanej, wypartej historii związanej z doświadczeniem rozmaitych grup nie uznawanych za prawomocne podmioty życia zbiorowego. Kultura współczesna różni się od poprzednich jej form także i tym, że coraz trudniej w niej o zasadne rozgraniczenie między „wysokimi”

a „popularnymi” jej wersjami. Przedmioty życia codziennego stają się elementami ekspozycji muzealnych, wybitni reżyserzy realizują telewizyjne seriale, naukowcy piszą popularne powieści, a produkcja komercyjnych reklam i muzycznych video-clipów skupia całe armie najwybitniejszych przedstawicieli wszystkich dziedzin artystycznego wyrazu. Wreszcie, współczesna kultura w coraz większym stopniu opiera się na wizualnych środkach komunikacji: staje się kulturą obrazową, o symultanicznej, a nie linearnej formie narracji, a także kulturą „kolektywistyczną”. Odbiór określonych treści kultury popularnej (związanych na przykład z muzyką rockową czy serialami TV) ma raczej grupowy niż indywidualny charakter. To już wystarczająco wiele elementów, by uznać *badanie* współczesnej kultury za zjawisko o pierwszorzędym znaczeniu edukacyjnym. Ranga tego postulatu staje się wręcz podstawowa, gdy przyjmiemy — za niektórymi badaczami kultury wizualnej — tezę o szczególnej mocy perswazyjnej dominującej współcześnie kultury wizualnej. Obraz jest bardziej „bezpośredni” od słowa, przy tym zasada jego konstrukcji jest znacznie dokładniej ukryta przed oczyma odbiorcy niż dzieje się to w przypadku tekstu literackiego. Obraz przedstawia nam się jako „pozbawiony autora”, zobiektywizowany przekaz dotyczący „samego świata” (przysłowiowa „fotograficzna wierność” reprezentacji) (Solomon-Godeau 1991). W takiej sytuacji kultura popularna staje się „permanentną pedagogią”, niezwykle skutecznym narzędziem konstruowania popędów, pożądań, nastawień, a także samoidentyfikacji. Staje się bodaj podstawowym czynnikiem kontrolowania tożsamości młodego pokolenia (Kellner 1991).

Rozważenie relacji między produkcją kultury, jej odbiorem, światem życia i procesem konstruowania indywidualnych i zbiorowych tożsamości wymaga szczególnej perspektywy teoretycznej, przekraczającej klasyczne bariery dyscyplinarne. Perspektywa taka istnieje i jest gotowa do wykorzystania w analizach edukacyjnych. Mam na myśli perspektywę badawczą *studiów kulturowych*.

Studia kulturowe rozwinęły się w Wielkiej Brytanii w środowisku ludzi związanych zawodowo z oświatą dorosłych. Szybko usamodzielnily się jako odrębna dziedzina badań i współcześnie rozwijają się dynamicznie w Wielkiej Brytanii i USA. Ich rozwój w dużej mierze wiąże się z niekonwencjonalnym, interdyscyplinarnym i jednocześnie praktycznie zaangażowanym podejściem do problematyki kultury. Współcześnie też obserwuje się ponowne ich zbliżenie z pedagogiką. Lawrence Grossberg tak oto charakteryzuje dziedzinę studiów kulturowych:

Studia kulturowe są interdyscyplinarnym, transdyscyplinarnym, a czasami antydyscyplinarnym polem badań; operują w obszarze napięć między tendencjami do ogarnięcia zarówno szerokiej, antropologicznej, jak i węższej, humanistycznej koncepcji kultury. Jednak inaczej niż w tradycyjnej antropologii kulturowej studia te wyrastają z analiz nowoczesnych społeczeństw industrialnych. W swej metodologii są typowo interpretacyjne i wartościujące, ale w przeciwieństwie do tradycyjnej

humanistyki odrzucają ekskluzywne sprowadzanie kultury do kultury wysokiej i stoją na stanowisku, że wszystkie formy produkcji kulturowej winny być studiowane w relacji do innych praktyk kulturowych oraz do struktur społecznych i historycznych. Studia kulturowe poświęcają się więc badaniu całego obszaru sztuki, przekonań, instytucji i praktyk komunikacyjnych społeczeństwa. (Grossberg 1992, s. 4)

W ujęciu Richarda Johnsona pole badań studiów kulturowych zamyka się w kręgu następujących elementów: procesu *produkcji kulturowej* (uwarunkowanego przez charakter prywatnego życia jednostek i publiczne procesy reprezentacji kulturowych); *tekstów* będących rezultatem tej produkcji wpływających na kształt zuniwersalizowanych form kultury; *odczytań* owych tekstów (uwarunkowanych zarówno na poziomie poszczególności, konkretności, jak i na poziomie abstrakcyjnym i uniwersalnym); wreszcie — *kultury przeżywanej przez jednostki i grupy* (związanej z relacjami społecznymi i uwarunkowanej przez charakter poszczególnych odczytań tekstów kulturowych). I tu krąg się zamyka, bowiem „kultura przeżywana” stanowi podstawę kulturowej produkcji, która została tu wymieniona jako pierwszy element układu (Johnson 1986).

Dlaczego ta dziedzina badań postrzegana jest jako odmiana myślenia edukacyjnego? Otóż właśnie z powodu dostrzeżenia, po latach zauroczenia ograniczającym pole widzenia obiektywizmem, wielowymiarowości, konfliktowości, wielopoziomowości i polityczności procesów kształtowania się tożsamości indywidualnych i zbiorowych, czyli w szerokim znaczeniu — procesów edukacyjnych. Pojęcie edukacji radykalnie poszerza tu swój obszar. Jak pisze Paul Willis,

Tworzenie [...] informacji i znaczeń we własnym, osobistym kontekście i z materiału, który się samodzielnie pozyskało, jest w istocie edukacją w najszerszym znaczeniu. Jest to specyficznie rozwojowa część działań symbolicznych, edukacja dotycząca 'ja' i jego relacji ze światem i z innymi. To, czym te codzienne działania symboliczne różnią się od tego, co ma się na ogół na myśli mówiąc o edukacji, to oparcie ich 'produkcji kulturowej' na samodzielnie wybranych zasobach symbolicznych. (za: Grossberg 1994, s. 11)

Kultura zatem niemal utożsamia się tutaj z edukacją. W każdym razie — dzieje się tak w punkcie wyjścia badań. Inaczej być nie może, jeśli proces kształtowania się ludzkich tożsamości ma być w ogóle rozpoznany. Dopiero takie zbliżenie kultury i edukacji pozwala na konkretne, kontekstualne wyróżnienie projektów edukacyjnych jako szczególnej formy interwencji w proces artykulacji kulturowych. Oddajmy w tej kwestii jeszcze raz głos Grossbergowi:

Jeśli zmagania polityczne są wygrywane bądź przegrywane w przestrzeni pomiędzy codziennym życiem ludzi a materialną produkcją i dystrybucją wartości i władzy, w przestrzeni, gdzie ludzie i grupy zyskują zarówno ideologiczne, jak i afektywne artykulacje nadające im społeczne tożsamości, włączając ich w praktyki kulturowe i projekty polityczne — to ta właśnie przestrzeń musi być terenem działania pedagogiki. (Grossberg 1994, s. 19)

W tej przestrzennej metaforze edukacja jest zatem rodzajem „re-lokacji”, jest wezwaniem do nowego społecznego usytuowania jednostek i grup. Jest ryzykownym zaproszeniem do zaangażowania się w zmienianie społeczeństwa i kultury. Jedną z ważnych podstaw tak pojmowanej edukacji jest przeświadczenie o nieustannym, społecznym konstruowaniu rzeczywistości poprzez procesy *artykulacji*, „wypowiadania świata”. Praktyka kulturowa — jako złożona przestrzeń konfliktu — nie może być bowiem oddzielana od kontekstu jej powstawania, od jej artykulacji, gdyż poza owym „wypowiadaniem” po prostu nie istnieje.

Edukacja, jeśli szukać jej *differencia specifica*, jest jedną z praktyk kulturowych: taką, która nakierowana jest właśnie na otwarcie podmiotowych pozycji umożliwiających zmianę dokonanych już zaangażowań. Pedagogika jednak — jeśli ma czerpać naukę z doświadczeń studiów kulturowych — nie może się ograniczać do badań praktyk kulturowych kierowanych interesem zmiany, do analizowania i projektowania jedynie celowościowego wychowania realizowanego na przekór wyborom dokonywanym przez jednostki. Operuje wtedy w próżni, w sferze pozorów, w złudzeniach ukształtowanych przez scjentystyczną ideologię nakazującą wierzyć w możliwość poddania świata probierzowi rozumu technologicznego. Mierzone technologicznie rezultaty celowościowego, instytucjonalnego wychowania muszą okazać się bardzo mizerne. Podmiotowości, tożsamości tworzą się bowiem w dalece bardziej złożonej grze wzajemnych relacji między wielorakimi praktykami oznaczania, w kulturowych relacjach naznaczonych piętnem politycznej kontroli, w zmaganiach o umiejscowienie w społecznej przestrzeni znaczeń, w grze mimikry i oporu... Cały ten obszar winien być krytycznie rozpoznawany przez wiedzę pretendującą do miana teorii edukacji. Dopiero na tak szeroko ujętym tle problemowym, na tle krytycznej dekonstrukcji procesu nadawania znaczeń i tworzenia ludzkich zbiorowości i indywidualności możliwe jest, jak sądzę, i jak to ujmują autorzy z kręgu studiów kulturowych, analizowanie celowych interwencji w proces konstruowania się tożsamości.

A zatem — teoria edukacji konstruowana w konwencji studiów kulturowych to teoria interdyscyplinarna, krytyczna, dekonstruująca proces konstruowania tożsamości w praktykach kulturowej artykulacji znaczeń, które to praktyki mają nieuchronnie kontekstualny, więc jakoś osadzony w określonych układach społecznych, więc i polityczny charakter. Dopiero na podstawie takiego krytycznego rozpoznania otaczających nas pedagogii możliwe jest projektowanie interwencji edukacyjnych w aprocesy określające nasze umiejscowienie w świecie, możliwe jest tworzenie — w miejsce zdekonstruowanych — nowych „połączeń” i „ umiejscowień”.

## 2. IDEOLOGIA

Dziedzictwo scjentyzmu, konstytutywne dla nauk społecznych, ukształtowało nasze oczekiwania dotyczące obiektywności wiedzy. W tej perspektywie „źle” jest myśleć ideologicznie, bowiem myślenie ideologiczne obciążone jest grzechem zaangażowania ukierunkowującego postrzeganie i interpretowanie zjawisk. Obiektywizm bywa przekraczany w rozmaitych tendencjach teoretycznych, w hermeneutyce i fenomenologii, w psychoanalizie i w marksizmie: stale jest jednak obecny jako ciągle wyzwanie — już to niedoścignionego wzorca rzetelności poznawczej, już to oślepiającego idola uniemożliwiającego postrzeganie tego, co nie daje się ujmować w ilościowych procedurach metodologicznych. Ale tak, jak zwolennikom „radykałnie humanistycznej” orientacji badawczej nie udało się i nie uda się wyeliminować postulatu obiektywizmu, tak i scjentyzom nie udaje się wyeliminować ideologiczności badań społecznych. Wygląda na to, że w stanie takiej niejednoznaczności pozostaniemy na dłużej, że tęskniąc do obiektywności będziemy działać w jakoś zaangażowanych perspektywach ideologicznych, że dążąc do zaangażowania — będziemy zmuszani do poszukiwania legitymacji określonych wyborów w procedurach przypominających pozytywistyczne wzorce poprawności. Sfera wyborów, jaka otwiera się przed myśleniem teoretycznym, nie ogranicza się więc do dylematu „obiektywności” i „ideologiczności” (czy inaczej określanej „subiektywności”) — obejmuje ona całe spektrum możliwości dotyczących rozmaitych dróg obiektywizacji i rozmaitych rodzajów zaangażowania. Zatem także ideologie podlegają wyborom i z możliwości oraz konsekwencji takich wyborów trzeba będzie zdać sobie sprawę.

W myśleniu pedagogicznym dość dobrze zakorzenione jest wyodrębnianie trzech klasycznych ideologii związanych z określonymi sposobami podejścia do kwestii celów edukacji. Ideologie te wpisują się w bardziej szczegółowe kwestie teoretyczne, przenikając cały obszar myślenia edukacyjnego. W pewnym sensie są nieoddzielne od teorii, nie mają innego środka wyrazu niż teorie właśnie. Rzadko bowiem zdarza się, by pedagog wypowiadał się w języku „jawnie ideologicznym” nie ubierając swoich myśli w język naukowej konwencji. Niemniej jednak ideologie edukacji są widoczne, dają się — przynajmniej w tak uproszczonej postaci, jaką zamierzam tu przywołać — dość jasno zauważyć.

A zatem, *konserwatyzm*. Jest to dobrze nam znany sposób myślenia, doskonale zadomowiony w myśleniu pedagogicznym, głoszący konieczność zachowania dziedzictwa kultury dla następnych pokoleń. Kultura pojmowana jest tu zwykle w sposób dość monolityczny, jako hierarchiczna konstrukcja idei o jasno widocznym, „kanonicznym” centrum. To przede wszystkim ów kulturowy kanon, uznany i niekwestionowany dorobek kulturowy o najwyższej

wartości, winien podlegać transmisji w toku działań edukacyjnych. Ideologia ta ciąży ku racjonalizmowi, idealizmowi i obiektywizmowi. Wartości istnieją obiektywnie, mają charakter idealny, a drogą do ich poznania jest myślenie racjonalne. Prototypem sytuacji edukacyjnej jest platońska jaskinia. Pedagog — filozof, który sam dokonał rewolucyjnego odwrócenia się od świata postrzeżeń zmysłowych (będących tylko cieniami rzeczywistości), ma obowiązek moralny dopomożenia innym mieszkańcom jaskini w zwróceniu się ku racjonalnemu światłu prawdy. Mit ten zakłada wyraźną hierarchię społeczną między tymi, którzy prawdę „już” poznali a tymi, którzy „wciąż” tkwią w świecie cieni i którym należy wskazać drogę ku światłu. To filozofowie mają rządzić państwem, to oni będą decydować o wszelkich aspektach życia zbiorowości, bo to oni znają świat taki, jakim jest naprawdę, niezmiennie, idealnie, obiektywnie. W bardziej współczesnej wersji ideologia ta zakłada hierarchiczność kultury (to kultura „wysoka” jest przedmiotem kształcenia), nieomylność jej znawców (akademycy eksperci określają, co zasługuje na miano „nieśmiertelnego dorobku”) i elitarność wykształcenia: zdobycie edukacji promuje zniewolonego mieszkańca jaskini na eksperta godnego rządzenia innymi.

Ideologia *liberalna* zasadza się na primacie wartości jednostki. W niektórych systemach społecznych, zbudowanych wokół mitu indywidualności (jak system amerykański), jest ona czasem trudna do odróżnienia od ideologii konserwatywnej: „konserwatyzm” w USA to właśnie liberalny indywidualizm. Ale w tradycji europejskiej indywidualizm nie ma charakteru ideologii założycielskiej; w swej klasycznej, Roussowiej postaci ma wręcz buntowniczy, radykalnie „antyspołeczny” wymiar. Ludzka natura jest dobra, społeczeństwo jest złe. W ręku człowieka „wszystko się paczy”, przeinacza, odchodzi od zamysłu Stwórcy. Toteż wychowanie — tak, jak widzi je Rousseau w *Emilu* — przebiega jak najbliżej przyrody i jak najdalej od społeczeństwa. Kultura jest dziecku dawkowana powoli, w epizodycznych fragmentach, w rytmie naturalnego rozwoju zainteresowań. Tak wychowane jednostki, których autonomii nie zburzono w toku przykrawania do wymagań spaczonego świata ludzkiego, będą zdolne do stworzenia społeczeństwa opartego na dobrowolnej umowie zawartej przez wolne indywidualności. Wracając do współczesności, odnajdziemy te same podstawowe przekonania w założeniach pedagogiki opartej na psychologii humanistycznej. Edukacja (psychoterapia, wspomaganie rozwoju) odbywa się w mikrospołecznościach odizolowanych od „normalnego” społeczeństwa, które oceniane jest jako przeciwne ludzkiej naturze. Ta bowiem jest dobra, dąży do rozwoju i samorealizacji w harmonii z innymi. Edukacja winna więc podążać za rozwojem, realizować oczekiwania jednostek i odpowiadać na ich aktualne zainteresowania. Dobry pedagog „nie blokuje” rozwoju i stara się



go wspomagać, działa przy tym dyskretnie, niemal z ukrycia obserwując tendencje rozwojowe jednostek i podsuwając materiał, który może odpowiadać ich zainteresowaniom. Zauważmy jeszcze, że edukacja liberalna — obok wspomnianego uprzednio kontekstu konserwatywnego, gdy funkcjonuje w społeczeństwach zbudowanych na micie indywidualizmu — ma wbudowany także i radykalny, kontrkulturowy kontekst społeczny. Jak u Rousseau, wolne, samorealizujące się jednostki mają stworzyć wolne i samorealizujące się społeczności.

Ideologia *radykalna*, której istotą jest edukacja dla zmiany społeczeństwa, w najbardziej wyrazistej postaci również daje się wyprowadzić z epoki Oświecenia. Program edukacyjny encyklopedystów, zmierzający do budowy społeczeństwa odpowiadającego kryteriom rozumności, jest jej klasycznym wyrazem. W tej źródłowej postaci radykalizm edukacyjny wiąże się ze scjentyzmem: dynamicznie rozwijające się nauki przyrodnicze miały dostarczyć argumentów światopoglądowych niezbędnych w politycznej walce z dominującą potęgą Kościoła i legitymacji dla utopijnych wizji epoki. Racjonalne społeczeństwo budowane na podstawie naukowych wizji rzeczywistości miało wreszcie zrealizować królestwo wolności. Ta oświeceniowa wizja radykalizmu społecznego kontynuowana jest przez ideologię marksizmu — i wraz z jej kryzysem schodzi obecnie na dalszy plan. Kryzys ten jest zresztą zjawiskiem szerszym, obejmującym nie tylko marksistowską wersję modernistycznego myślenia. Na wielu płaszczyznach podważane są współcześnie wszystkie elementy oświeceniowej ideologii. Kryzys Rozumu, kryzys autonomicznego podmiotu i kryzys nowożytnych form uprawomocnienia wiedzy tworzą tło, na którym pojawia się postmodernistyczna relatywizacja edukacji i polityki. W tym kontekście radykalizm społeczny nie znika jednak, gdyż idee rzadko znikają z horyzontu historii; przemieszcza się tylko, osadza się na innym terytorium, przeobraża. Staje się dążeniem do zmiany społecznej — ale dążeniem świadomym prowizoryczności możliwych do osiągnięcia rozwiązań. Radykalizm polityczny i pedagogiczny postnowoczesności to głos w obronie *różnorodności*, to wołanie o prawomocność — a nawet ontyczne pierwszeństwo — różnic wyprzedzających ludzkie tożsamości. Nie jest to łatwe usytuowanie, zważywszy, że współczesne teorie społeczne uświadamiają wyraźnie nieuniknioną uwikłań w relacje władzy, które nie tylko ograniczają ludzkie podmiotowości, ale i je stwarzają (Foucault 1980). Można więc powiedzieć, że postmodernistyczna ideologia radykalna radykalizm swój zawdzięcza nie tyle rewolucyjnemu charakterowi postulowanych zmian społecznych, co przede wszystkim świadomości *nieskończonego uwikłania w politykę*, nieuniknioności nigdy do końca nierozstrzygalnej gry władzy, buntu, tożsamości, wolności własnej i dominacji nad Innymi.

Wspominałem o nieuniknioności kontekstualnych, pragmatycznych identyfikacji ideologicznych. W świecie, który jest „przedeterminowany”, w którym działają prawa wielkich liczb rozmywające przyczynowo-skutkowy charakter poszczególnych relacji, na pierwszy plan wysuwają się idiosynkrazje: niepowtarzalne, jednostkowe i przypadkowe, niekonieczne, ukształtowane w efekcie gry ogromnej liczby przeciwstawnych sił poszczególności. Świat społeczny okazuje się w rezultacie owej naddeterminacji „niemożliwy do skonstruowania”, nieuchwytny, rozpadający się nieustannie na grę przypadkowych znaczeń. Jednak — co jest nieuniknionym paradoksem ludzkiego doświadczenia — wymiar społeczny *musi* być skonstruowany, nie potrafimy bowiem żyć inaczej jak tylko w relacji do społeczeństwa. Nawet do niemożliwego społeczeństwa. Toteż rozdygotana tkanka poszczególnych relacji bywa nieustannie „domykana”, tymczasowo zamrażana w językowych konstrukcjach przypisujących zjawiska do miejsc. Te językowe domknięcia to właśnie ideologie. To one, i chyba tylko one, mogą na czas jakiś nadawać spójność naszemu doświadczeniu (Grossberg 1986, 1988; Laclau 1990). Obraz taki może przywoływać na myśl marksistowskie wizje społeczeństwa, w którym nie ma miejsca na wolną myśl. Ideologia jest tu jednak pojmowana nieco inaczej niż w marksizmie, jest czymś innym niż klasowo uwarunkowana fałszywa świadomość; nie jest ona uwiązana do pozycji zajmowanej przez jednostkę w strukturze społecznej, sama bowiem straciła współcześnie wyraziste cechy spójności. Wynika to przede wszystkim z dostrzeżenia wielości uwikłań, równoczesnej różnorodności społecznych usytuowań. Rezultat owej niejednoznaczności identyfikacji jest taki, że do pewnego stopnia możemy *wybierać* swoje ideologie. Z całego spektrum określających nas pozycji możemy niemal swobodnie wybierać te, które w danym momencie, w określonej społecznej relacji nadają spójność światu naszych doświadczeń i zarazem pozwalają nam na prowizoryczną tożsamość. Możemy sami stać się uczestnikami gry sił, które ponad naszymi głowami definiują nasze społeczne twarze.

Pedagogika także miewa swoje tożsamości. Jako społeczny konstrukt jest elementem gry sił kształtujących społeczne życie — i sama takim grom podlega. Gdybym miał wybierać dla pedagogiki przeze mnie uprawianej współczesną ideologię pozwalającą na samookreślenie, wybrałbym radykalną. Pozwala ona bowiem na odpowiedzialne włączenie się do gry, na wejście w przestrzeń społecznego dyskursu, w którym nieustannie — jako społeczeństwo — próbujemy się określać; stwarza „pozycję podmiotową”, z której w moim przekonaniu widać najwięcej. Współczesne teorie powstające w kręgu postmodernistycznie zorientowanych nauk społecznych pozwalają zaś mieć nadzieję, że tym razem nie dojdzie tak łatwo do totalnego zawłaszczania różnorodności życia społecznego przez „jedynie słuszne”, a niesłusznie jedyne identyfikacje.

## 3. ZMIANA

Radykalizm identyfikacji ideologicznej nie oznacza jednak radykalizmu zmiany; nie jest tożsamy z postawą rewolucjonisty. Zmiany społeczne nie dają się przeprowadzać na zasadzie jednorazowych *odwróceń*. Taktyka odwróceń, będąca synonimem rewolucyjności, zmienia bowiem jedynie usytuowania społecznych aktorów na tak samo umeblowanej scenie, czyni opresorów z prześladowanych i prześladowanych z opresorów. Odwrócenie nie zmienia struktury relacji, zamienia jedynie jej uczestników miejscami. W procesach zmian edukacyjnych mamy niejednokrotnie do czynienia z tego rodzaju próbami radykalnej rewolucyjności, widzimy zastępowanie „kierowniczej roli nauczyciela” przez dominującą rolę ucznia, totalnej centralizacji przez totalną decentralizację, całkowitego upaństwowienia przez próby całkowitej prywatyzacji. Tego rodzaju zmiany, jak próbowałem to wykazać w innym miejscu, prowadzą do tworzenia sfery edukacyjnego *pozoru*. Idee — a tylko idee poddają się jednoznacznym odwróceniom — są „wcielane w życie” tak, jakby owo „życie” miało być całkowicie podatne na racjonalną kontrolę technicznego rozumu. Tymczasem idee przyjmowane jako fundamenty reformatorskich odwróceń prezentują jedynie aspekty, fragmenty, pojęciowo uchwycone poszczególności realnego świata. Uruchamiane mocą instytucjonalnej presji wytwarzają pozorne byty społeczne, kreują niezrozumiałą, nieprzewidywalną nierealność.

W historii reform edukacyjnych było już wiele prób takiego odgórnego kreowania rzeczywistości. Badacze reform szkolnych określają takie podejście mianem „strategii odgórnej” (*top-down approach*) lub strategii „RD+D” (*research, development, and distribution* — badanie, konstrukcja i wdrożenie). Jej przykładem może być polska reforma szkolna z lat 70., amerykańska reforma programów szkolnych z początku lat 60. i w zasadzie niemal każda „ekspercka” reforma oświatowa. Tego rodzaju próby charakteryzują się typową sekwencją działań; opracowywanie programów przez ekspertów (na przykład przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin akademickich uznanych za podstawowe dla treści przedmiotów nauczania), badanie nowych programów w szkołach eksperymentalnych, oraz — po pomyślnym zakończeniu badań — wdrożenie programów do powszechnego użytku. To właśnie temu technokratycznemu podejściu można paradoksalnie przypisać cechy „rewolucyjnego myślenia”. Zaangażowanie ogromnych środków finansowych niezbędnych do takich przedsięwzięć wymusza bardzo wysokie oczekiwania dotyczące zakresu i skuteczności zmian. Reformatorzy zmierzają do „fundamentalnej przebudowy”, „radykalnej odnowy”, „głębokiej reformy” — i niemal zawsze oczekiwania te zostają zawiedzione. Nie tylko polska reforma została porzucona bez zakoń-

czenia; taki sam los spotkał wiele tego rodzaju prób. Za przyczynę takiego stanu rzeczy uznaje się, jak wskazują Tony Becher i Stuart McLure, brak zaangażowania nauczycieli w proces zmian oświatowych (Becher, McLure 1978). Nauczyciele otrzymują produkt gotowy, przygotowany często w najdrobniejszych szczegółach, wymagający jedynie wiernej realizacji. Tymczasem „wierna realizacja” nie jest najlepszym przepisem na działanie w środowisku społecznym; praktyka szkolna nigdy nie przebiega według wyobrażeń autorów programów, toteż cele reform szkolnych rzadko bywają realizowane zgodnie z oczekiwaniami. W rezultacie kolejne reformy coraz bardziej uniezależniają produkt finalny, jakim jest nowy program kształcenia, od interpretacyjnej działalności nauczyciela. Programy stają się „nauczyciello-odporne”; w zasadzie „nie da się ich popsuć”, bo rola nauczyciela zostaje w nich ograniczona do minimum. Program przestaje być zestawem haseł — staje się pakietem materiałów dla ucznia, szczegółowych instrukcji dla nauczyciela rozpisanych na pojedyncze lekcje, baterii testów sprawdzających rezultaty kształcenia, pomocy audiowizualnych i całej masy „gadgetów”. W rezultacie nauczyciele stają się coraz „tańsi”, coraz mniej się od nich oczekuje — i coraz częściej przeciwstawiają się oni tego rodzaju praktyce sprowadzającej ich do roli bezrefleksyjnych wykonawców czyichś pomysłów. Ten mankament scentralizowanej strategii reform próbuje się przezwyciężyć angażując przedstawicieli praktyki szkolnej do prac nad konstruowaniem programów; są to jednak przedstawiciele nieliczni i nie zmienia to faktu, że realizatorzy zmiany nie są jej autorami. A raczej, że faktycznymi autorami zmiany, nie rozpoznanej i przez nikogo nie planowanej zmiany, są i tak nauczyciele działający w określonych, konkretnych sytuacjach edukacyjnych *pomimo* narzucanych im i nigdy w pełni nie realizowanych programów kształcenia, doraźnie i często niezbyt sprawnie konstruujący własne strategie działania.

Badania nad zmianami praktyki edukacyjnej obejmowały także inną strategię reform, określaną mianem zdecentralizowanej bądź interaktywnej. Autorami reform są w takim przypadku ich bezpośredni realizatorzy. Wiele zmian wprowadzanych jest do programów szkolnych (w relatywnie zdecentralizowanych systemach szkolnych, oczywiście) przez świadomie działających na rzecz zmiany, współpracujących ze sobą nauczycieli jednej szkoły lub nauczycieli określonego przedmiotu z grupy szkół. Zmiany takie zawsze mają charakter szczegółowy, są drobne i doraźne — mają jednak tę przewagę nad zmianami wprowadzanymi centralnie, że są realne; prowadzą do rzeczywistej modyfikacji praktyki szkolnej. Ich wadą z kolei jest pewna nieefektywność działań nad modyfikacjami programów, spowodowana koniecznością uczenia się zainteresowanych zmianą nauczycieli wszystkiego, co do zmiany jest konieczne — od podstaw. Prowadzi to do wielokrotnego „wyważania otwartych drzwi”

wynikającego z niemożności oparcia się na doświadczeniu większej grupy ludzi mających do czynienia z reformowaniem oświaty.

Wspomniani autorzy brytyjscy za najlepszą strategię zmian oświatowych uznają strategię pośrednią, określaną przez nich mianem *problemowej* (Becher, McLure 1976). Autorami zmian są praktycy, mają oni jednak możliwość odwołania się do pomocy różnego rodzaju specjalistów i korzystania z bazy technicznej specjalistycznej instytucji. Najlepszym przykładem takiej organizacji pracy jest spółdzielnia nauczycieli szkół freinetowskich. Tworzy ona bazę informacyjną i techniczną (informatyczną, poligraficzną, komunikacyjną) oraz umożliwia nawiązywanie bezpośrednich kontaktów między nauczycielami zainteresowanymi określoną problematyką. Gromadzi doświadczenia różnych szkół i stwarza możliwość korzystania z nich przez inne szkoły. Dokonujące się w ten sposób zmiany mają charakter ciągły, kontekstualnie konkretny, pragmatyczny — i przemyślany z uwzględnieniem doświadczeń innych reformatorów. Są to jednak przede wszystkim zmiany realne, istotnie modyfikujące praktykę edukacyjną — i istotnie zmieniające samych nauczycieli.

Warto może zwrócić uwagę na ten ostatni aspekt sprawy. Zmiana społeczna dzieje się za sprawą zmiany nie tylko instytucjonalnych struktur, ale i świadomości podmiotów społecznego działania. Bez zmiany świadomości nowe struktury wypełniają się starą treścią. Zmiana struktur bez zmiany świadomości prowadzi do powstawania sfery pozoru, do konstruowania bytów funkcjonujących w nie rozpoznany i nie przewidziany sposób. Ich zrozumienie wymaga poważnego wysiłku krytycznego, który z kolei nie jest możliwy bez przyjęcia określonej pozycji, z której krytyka jest dokonywana. To właśnie funkcjonowanie owej stale obecnej sfery pozoru stwarza konieczność nieustającego wysiłku teoretyczno-krytycznego. Krytyczna teoria i radykalna ideologia edukacji tu właśnie mają swoje miejsce, w sferze interpretacji zastanego, dziejącego się świata. Tak usytuowana radykalna krytyka zmierza właśnie do inspirowania zmiany świadomości społecznej i sądzę, że jest to niemal wszystko, co może być uczynione za sprawą instytucjonalnie uprawianej pedagogiki w jej interpretacyjnej postaci. Natomiast dążenie do zmiany rzeczywistości edukacji musi uwzględniać zmianę świadomości jej podmiotów dokonującą się na skutek i w trakcie *aktywnego działania* na rzecz zmiany. Jego charakter nie może być jednak „zadawany” przez teorię i dekretowany przez jakkolwiek pomyślaną ideologię. Radykalizm myślenia edukacyjnego sprowadza się tu zatem do uznania rangi oddolnych inicjatyw jako podstawy demokratycznej samoorganizacji społeczeństwa.

Podsumowując więc: krytyczna teoria, radykalna ideologia — i pragmatyczna, kontekstualna, lokalnie pomyślana i lokalnie przeprowadzona zmiana tworzą w moim przekonaniu obraz pedagogiki zdolnej do interwencji w społeczne procesy edukacyjne.

## LITERATURA

- Becher T., McLure S. (1978). *The Politics of Curriculum Change*. London: Hutchinson.
- Foucault M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1977—1980*. New York: Pantheon Books.
- Grossberg L. (1986). *Teaching the Popular*. W: Nelson, C. (ed.), *Theory in the Classroom*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Grossberg, L. (1988). *Putting the Pop Back into Postmodernism*. W: Ross A. (ed.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Grossberg L. (1992). *Cultural Studies: An Introduction*. W: Grossberg, L. Nelson, C., Treichler, P. (eds.), *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Grossberg L. (1994). *Introduction: Bringin' It All Back Home — Pedagogy and Cultural Studies*. W: Giroux H., McLaren P. (eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York and London: Routledge.
- Johnson R. (1986). *What Is Cultural Studies, Anyway?* „Social Text” No. 12.
- Kellner D. (1991). *Reading Images Critically: Toward a Postmodern Pedagogy*. W: Giroux H. (ed.), *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics*. Albany: State University of New York Press.
- Laclau E. (1990). *The Impossibility of Society*. W: *New Reflections on the Revolution of Our Times* London: Verso.
- Solomon-Godeau A. (1991). *Photography at the Dock. Essays on Photographic History, Institutions and Practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press.