

Szkudlarek, Tomasz

Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 13 (317), 167-199

1997

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.

Tomasz Szkuclarek

POSTSTRUKTURALIZM A METODOLOGIA PEDAGOGIKI*

All field work done by a single field-worker
invites the question, Why should we believe it?¹
[Badanie terenowe zrealizowane przez jednego
badacza nasuwa pytanie: czemu mielibyśmy w to
uwierzyć?]

WPROWADZENIE

Poststrukturalizm w badaniach edukacyjnych wydaje się być dość dobrze zakorzeniony, na co wskazuje blisko dziesięcioletnia już historia odniesień w tekstach pedagogicznych. Powstało także wiele opracowań podejmujących wprost problem stosowalności tej filozoficzno – metodologicznej perspektywy do badań nad oświatą. Takie książki, jak *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education* C. Cherryholmesa², czy *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* pod redakcją S. Balla³ należą do bodaj najczęściej cytowanych prac podejmujących ten rodzaj inspiracji. Także polska literatura pedagogiczna zawiera dość liczne odniesienia do badań inspirowanych post-

* Tekst referatu na konferencji „Współczesne teorie pedagogiczne i ich metodologie” (1996).

¹ C. Bosk, cyt. w: J. A. Maxwell, *Understanding and Validity in Qualitative Research*. *Harvard Educational Review*, t. 62, 1992 nr 3.

² Cleo Cherryholmes: *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. Teachers College Press, Columbia University. New York and London 1988.

³ Por. polskie wydanie tej pracy: S. Ball (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Impuls, Kraków 1994.

strukturalną wizją społeczeństwa i wiedzy – choć są to głównie prace o charakterze przeglądowym oraz krytyczne interpretacje badań podejmowanych w innych krajach. W sumie czytelnik może mieć wrażenie, że mamy do czynienia z „ofensywą poststrukturalizmu”, niemal groźną dla lepiej ustabilizowanych orientacji metodologicznych. Rzecz ma się tymczasem, w moim przekonaniu, nieco inaczej, i to z dwu powodów: po pierwsze, podejście poststrukturalne dalekie jest jeszcze od „stanu oswojenia” w badaniach edukacyjnych – i to nie tylko w Polsce, ale i np. w USA (dowodem utrzymywania się niejasności co do podstaw tego podejścia są publikowane ostatnio w reprezentatywnych przeglądach badań edukacyjnych teksty Maxine Greene⁴ i Allana Luke’a⁵, wyjaśniające amerykańskim czytelnikom naprawdę elementarne tezy współczesnej filozofii poststrukturalnej i kategorii analizy dyskursu); po drugie – jego specyfika z góry wyznacza mu raczej marginalną pozycję w strukturze akademickiej pedagogiki. Nie znaczy to jednak, że takie marginalne usytuowanie czyni rzecz nieważną bądź niegodną uwagi: wprost przeciwnie – na marginesach powstają bowiem nierzadko rzeczy ciekawe, płodne poznawczo i wyznaczające nowe perspektywy rozwojowe dyscyplin akademickich, choć uwikłanie w cały szereg konfliktów z wiedzą głównego nurtu czyni z nich dość niewygodnych partnerów do współpracy nad rekonstrukcją teorii⁶.

⁴ Maxine Greene: *Epistemology and Educational Research: The Influence of Recent Approaches to Knowledge*. [w:] Linda Darling-Hammond (red.), *Review of Research in Education*, t. 20. American Educational Research Association, Washington DC 1994.

⁵ Allan Luke: *Text and Discourse in education: An Introduction to Critical Discourse Analysis*. [w:] Michael Apple (red.), *Review of Research in Education*, t. 21. American Educational Research Association, Washington DC 1995.

⁶ Teza o marginalności poststrukturalizmu jest kontrowersyjna, opisuje ona może raczej sposób postrzegania tej filozofii w środowiskach akademickich niż jej rzeczywisty potencjał intelektualny. Wielu badaczy widzi w tym nurcie poszukiwań „filozofię naszych czasów”, dowodząc silnych związków tego stylu myślenia z przeobrażeniami kulturowymi, politycznymi i ekonomicznymi ostatnich dziesięcioleci. Argumentację taką znajdujemy np. u Roberta Younga (widzącego genezę poststrukturalizmu w dekolonizacji świata), u Stuarta Halla (postindustrializm), czy u wspomnianego wyżej Allana Luke’a. Ten ostatni autor wiąże konwencje metodologiczne pedagogiki z zadaniami stawianymi przed kształceniem w poszczególnych okresach rozwoju społecznego kapitalizmu, pisząc o interesującym nas podejściu: *Choć byłoby miło przypisać [obecne] zainteresowanie komunikacją międzykulturową i wielojęzycznością społecznemu egalitaryzmowi i demokratyzacji stosunków pracy, wyjaśnienie może być znacznie prostsze. Ta zmiana ma kluczowe znaczenie dla ekspansji kapitału i dla dostosowania [społeczeństw] do wylaniających się struktur oraz środków pracy i konsumpcji*. Allan Luke, op. cit., s. 6. Por też: Robert Young: *Białe mitologie*. [w:] T. Szkuclarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. IMPULS, Kraków 1995; Stuart Hall, Martin Jacques (red.), *New Times. The Changing Face of Politics in the 1990s*. Verso, London and New York 1990.

Niniejszy szkic podejmuje dwa zadania. Po pierwsze – przypomnienia podstawowych kategorii podejścia określanego mianem poststrukturalnego i prób określenia niektórych jego metodologicznych konsekwencji dla badań nad edukacją. Po licznych już w Polsce publikacjach na ten temat miałem pewne obawy, czy tak postawione zadanie jest sensowne. Znakomity i wspomniany uprzednio przykład A. Luke'a przekonał mnie jednak co do trafności takiego przedsięwzięcia: o podstawach nigdy dosyć, jeśli podejście poststrukturalne ma zaowocować w Polsce znaczącymi badaniami, to musi być przypominane nieustannie. Po drugie – zadanie zarysowania „linii demarkacyjnej” między obszarem zastosowań poststrukturalizmu a polami stosowalności innych podejść teoretyczno – metodologicznych. Zabieg taki ma w mojej intencji przybliżyć moment „oswojenia” tej wciąż dziwnej filozofii i metodologii, co musi się wiązać zarówno z uznaniem racji jej bytu, jak i z redukcją lęku przed jej ekspansywnością. Wytyczenie granic i ukazanie zastosowań zdaje się dobrze służyć obu tym celom. Z góry należy jednak uprzedzić, że granice te nie będą zbyt czytelne: aplikacje poststrukturalizmu tworzą bowiem rodzaj metateorii (co jest samo w sobie pewnym paradoksem, o czym wspomnę w zakończeniu tekstu) nakładającej swoją siatkę pojęciową na niemal cały obszar analiz i programów pedagogicznych. Może to rodzić wrażenie zawłaszczania pedagogiki przez współczesną „post-filozofię”, zawłaszczenie to jest jednak zasadniczo niegroźne, „niekonieczne i słabe”, gdyż samo siebie ogranicza i niczego nie jest w stanie unieważnić.

Tak postawione zadania w zasadzie powielają intencje Zbyszka Melosika zawarte w jego opracowaniu na temat poststrukturalnej wizji społeczeństwa⁷. Znajdujemy w nim m.in. właśnie „oswajające” zabiegi akcentowania zbieżności z dobrze już zaakceptowanymi w naukach społecznych podejściami teoretycznymi (fenomenologiczna socjologia wiedzy A. Schutza, P. Bergera i T. Luckmana, teoria reprodukcji kultury P. Bourdieu czy filozofia pragmatyzmu). Traktuję zatem moje przedsięwzięcie jako kolejny krok w już wyznaczonym kierunku – z intencją rozważenia podobieństw i różnic między niektórymi aspektami poststrukturalizmu a podejściami metodologicznymi stosowanymi w jakościowych badaniach edukacyjnych. Koncentracja na badaniach jakościowych jest tu o tyle znacząca, że w zasadzie nie spotykamy się z polemikami poststrukturalistów z tezami metodologii kwantytatywnych. Po pierwsze bowiem, tę dyskusję przeprowadzili sporo już lat temu zwolennicy „przełomu antypozytywistycznego”, po drugie – obok kontynuacji, w podejściach

⁷ Zbyszko Melosik: *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*. [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Edytor, Poznań-Toruń 1994.

poststrukturalnych pojawia się pewna zasadnicza niezgoda na niektóre roszczenia poznawcze „miękkich” metodologii badawczych.

POSTSTRUKTURALNA KONCEPCJA WIEDZY A PROBLEM TRAFNOŚCI BADAŃ EDUKACYJNYCH

Poststrukturalizm – jak każda „post-filozofia” – zachowuje liczne cechy nurtu, wobec którego zaznacza dystans. Poststrukturalizm jest zatem przemieszczonym, zmodyfikowanym strukturalizmem. Zachowuje koncentrację na synchroniczności, na „poziomych” powiązaniach między badanymi zjawiskami, na strukturach semiotycznych i semantycznych. Zrywa natomiast z nadziejami na rekonstrukcję Wielkiego Systemu, uniwersalnej struktury rządzącej funkcjonowaniem wszelkich dostępnych naszemu poznaniu procesów. Co więcej, w dążeniach do takich całościujących narracji widzi grę władzy, dominację realizowaną za pośrednictwem dyskursu. W tym geście zerwania ciągłości poststrukturaliści częściej podążają tropem Nietzschego, niż np. Hegla i Marksa: postrzegają „całości” nie tyle w aspekcie logiki dziejowych i nieuniknionych przekształceń, co bezwzględnych zawłaszczeń. Usankcjonowana, obdarzona atrybutem uniwersalności wiedza jest władzą, jest narzuconą światu strukturą dominacji. Takie postrzeganie wiedzy niesie ze sobą określone konsekwencje dla metodologii badań społecznych.

Kwestie metodologiczne zajmują poczesne miejsce w twórczości Michela Foucault, bez której nie byłoby prawdopodobnie zjawiska zwanego dziś poststrukturalizmem. Ów wymiar metodologiczny dotyczy zarówno własnej świadomości badawczej autora „Nadzorować i karać”, jak i konsekwencji wpływających z prowadzonych przez niego badań nad genealogią współczesnych dyskursów. Nie wnikając w tej chwili w szczegółowe zagadnienia związane z koncepcją Foucault (większość najbardziej znaczących jego prac jest już dostępna w języku polskim), chcę w tej chwili zwrócić jedynie uwagę na owe wątki metodologiczne⁸.

Metodę swoich poszukiwań Foucault określał pierwotnie mianem „archeologicznej”, przeciwstawiając się totalizującym tendencjom wywodów historycznych⁹. Pisanie historii, twierdzi Foucault, przypomina pracę archeologa składającego w strukturalnie większe fragmenty odnajdywane ślady przeszłości.

⁸ Ten wątek stanowi skróconą i nieco zmienioną wersję publikowanego już wywodu; por. T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Impuls, Kraków 1993.

⁹ Michel Foucault: *Archeologia wiedzy*. PIW, Warszawa 1977.

Związki między takimi elementami mają raczej synchroniczny niż diachroniczny, „historyczny” charakter. Poszczególne elementy określają siebie nawzajem, stwarzają wzajemny kontekst rozumienia. Takie strukturalne podejście może do pewnego stopnia uchronić badacza przed pisaniem historii widzianej wyłącznie oczyma człowieka współczesnego, z perspektywy jego czasu i jego światopoglądu. W późniejszych pracach Foucault posługuje się mianem *metody genealogicznej*, nadając swej „archeologii” charakter krytyczny. Jest to pisanie historii nie po to, by odtworzyć przeszłość bądź wyprowadzić z niej (na zasadzie „determinizmu *ex post*”) terażniejszość, a po to, by – odnajdując w przeszłości genealogię dzisiejszych struktur społecznych, instytucji i przekonań – poddać terażniejszość krytycznej relatywizacji, ukazać, w jaki sposób i w jakich okolicznościach została ona „wyprodukowana”.

Szczególne znaczenie w badaniach genealogicznych Foucault ma śledzenie zmian mechanizmów władzy, czego najlepszym przykładem jest przenikliwe studium o genezie współczesnych praktyk penitencjarnych, związanych ściśle z przeobrażeniami wiedzy w epoce Oświecenia oraz ze zmianą technik „konstruowania podmiotowości”. To połączenie kategorii władzy, wiedzy i podmiotu (przy okazji – czyż nie są to centralne kategorie dla myślenia pedagogicznego?)¹⁰ ma niezwykle wręcz konsekwencje: zreformowana władza, posługująca się wyrafinowaną techniką nadzoru zastępującą działania represyjne, rozprzestrzenia się w świecie za pośrednictwem praktyk dyskursywnych (wiedzy, narracji prawdy), stanowiąc potężny czynnik kształtowania podmiotów. Podmiotowość tworzona w dyskursie władzy/wiedzy jest zatem zarazem ogniwem władzy. Stosując się do reguł dyskursu, czyli mówiąc prawdę, podmiot kontynuuje i współtworzy ów dyskurs, przekazuje relacje władzy innym członkom społeczności, przyczyniając się do procesu konstruowania ich podmiotowości. Poprzez wiedzę władza wpisuje się w tkanki podmiotowości, w ciało, w obyczaje, w przekonania i praktyki codziennego życia. Kontrola wewnętrzna przekształca się w samokontrolę, polityka w pedagogikę, wiedza utożsamia się z władzą. *Powinniśmy próbować odkryć – pisze Foucault – jak to się dzieje, że podmiotowości są stopniowo, krok po kroku, realnie i materialnie konstruowane poprzez wielorakość ciał, sił, energii, materiałów, popędów, myśli, etc. Powinniśmy uchwycić władzę w jej materialnych instancjach jako konstruowanie podmiotu*¹¹.

¹⁰ W tym sensie można mówić o „kryptopedagogiczności” badań poststrukturalnych. Por. S. Ball (red.), *Foucault i edukacja...*

¹¹ Michel Foucault: *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1877*. Pantheon Books, New York 1980, s. 97.

Te cechy władzy, w jakimś sensie uniwersalne, są zdaniem Foucault szczególnie widoczne we współczesnych społeczeństwach zachodniego kręgu kulturowego. Historyczne (genealogiczne) analizy takich form życia społecznego, jak opieka nad psychicznie chorymi, instytucje penitencjarne, sposoby kontroli nad seksualnością – wykazują, że dyskursy władzy/wiedzy nie są po prostu narzucane przez ośrodek „posiadający” władzę: są one wytwarzane w toku komunikacji społecznej, niejako oddolnie, a następnie kolonizowane przez dominujące dyskursy¹². Teza ta w pewnym stopniu wynika z założeń metodologicznych dotyczących sposobu prowadzenia badań nad zjawiskiem władzy. Foucault zauważa, że dedukcyjne wyprowadzanie interpretacji praktyk społecznych z interesów centralnych ośrodków władzy nie jest zbyt płodnym zajęciem: prowadzi ono nieuchronnie do uzasadnienia każdego typu praktyki społecznej jako w ostatecznym rachunku służącego interesom władzy. Nic interesującego z tego nie wynika. Pewne zrozumienie mechanizmów władzy można natomiast uzyskać, postępując w odwrotnym kierunku, zaczynając od analizy najdrobniejszych praktyk codzienności i śledząc ich zużytkowanie przez ogólniejsze mechanizmy dominacji. Wspomniane analizy genealogiczne wykazują, w jaki sposób nowoczesne państwo wykorzystało pojawiające się mikromechanizmy kontroli, wypracowane w odniesieniu do chorych psychicznie, przestępców i dzieci dla ukonstytuowania nadzoru jako dominującej formy sprawowania władzy. Mechanizm wyodrębniania przedmiotu kontroli, wykluczenia (izolacji, medykalizacji) oraz mikromechanizm podglądu („oko władzy”) zastąpiły tradycyjne narzędzia władzy państwa w rodzaju „losowych” publicznych egzekucji, tortur i tym podobnych form władzy nad ciałem. Zarazem owe formy kontroli tworzą nową subiektywność ludzi im poddawanych: subiektywność samokontrolującą się, świadomą powszechności nadzoru, interioryzującą normy dyskursu władzy i jej wiedzę jednocześnie. Władza dyscyplinująca zajmuje tak oto miejsce władzy represyjnej. Jeszcze raz podkreślę: owe formy wykluczania i nadzoru pojawiły się poza ośrodkami władzy państwowej, zostały jednak skolonizowane przez państwo, usankcjonowane stygmatem postępowości i wykorzystane dla ukonstytuowania nowych form kontroli. Angażując się w problematykę psychiatryczną czy penitencjarną, instytucje państwowe wykazują nie tyle zainteresowanie chorymi czy przestępcami, co wypracowanymi w tego rodzaju instytucjach nadzoru formami kontroli. *Burżuazja* – pisze Foucault – *jest zainteresowana władzą,*

¹² Por. następujące prace M. Foucault: *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*. PIW, Warszawa 1987; *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*. Spacja, Warszawa 1994; *Historia seksualności*. Czytelnik, Warszawa 1995.

nie szaleństwem; systemem kontroli młodzieńczej seksualności, a nie samym jej zjawiskiem¹³.

Racjonalny podmiot, samoświadome „ja” nowoczesnego świata, to zatem człowiek ukształtowany przez technikę nadzoru: przez opiekuńcze spojrzenie strażnika (nauczyciela, lekarza, dozorcę więziennego, majstra). W jakiś szczególny sposób musi to dotyczyć także podmiotu – badacza, podmiotu o racjonalności wzmożonej przez ściśle kontrolowane procedury metodologiczne.

Jakie są konsekwencje metodologiczne takiego postrzegania relacji między władzą, wiedzą i podmiotowością? Przede wszystkim przenikliwy charakter analiz Foucault, ich bulwersujące oddziaływanie, pośrednio podnosi walory stosowanej przez ich autora „archeologiczno – genealogicznej” metody. Sukces pisarski Foucaulta zwrócił więc uwagę badaczy na możliwość kwestionowania instytucji życia codziennego (rzecz ogromnie ponętna na przykład w dyskursie emancypacyjnie zorientowanej pedagogiki społecznej) poprzez odsłanianie przekształceń, jakim podlegało w historii ich znaczenie. Przykłady takiego podejścia badawczego znajdujemy w przytaczanej uprzednio pracy pod redakcją S. Balla. Jest to zatem efekt polegający na włączeniu tej odmiany analizy krytycznej do praktyk badawczych humanistyki.

Jest jednak jeszcze jeden rodzaj konsekwencji metodologicznych dzieła Foucault, tym razem związanych nie tyle ze stosowaną przez niego metodą pracy krytycznej, co z merytorycznymi rezultatami jego ustaleń. Odslonięcie rozlicznych uwikłań w relacje dominacji i panowania, jakim podlega proces tworzenia wiedzy, podważyło wiele przekonań metodologicznych przyjmowanych jako podstawa współczesnych „alternatywnych” podejść badawczych. Badanie (także badanie jakościowe, etnograficzne, skoncentrowane na przypadku), jako proces tworzenia wiedzy, nieuchronnie wpisuje się w logikę dominacji, a jej nośnikiem jest sam dyskurs nauki oraz szczególnie pozycja podmiotowa badacza jako narratora opisywanych sytuacji społecznych. Wiedza jest władzą – i dotyczy to także wiedzy o intencjach emancypacyjnych¹⁴.

Kontrowersje wywołane przez upowszechnienie dokonań poststrukturalizmu są jednak zaledwie *ostatnim* spośród wielu pojawiających się w dotychczasowych dyskusjach nad metodologią jakościową krytycznych przesileni. Zanim podejmę próbę zdania sprawy z wyzwań poststrukturalizmu, trzeba będzie wspomnieć

¹³ M. Foucault: *Power / Knowledge*, s. 102.

¹⁴ Por. głośny i kontrowersyjny raport badawczy Elisabeth Ellsworth, kwestionujący z pozycji poststrukturalnego feminizmu założenia pedagogiki emancypacyjnej H. Girouxa. Elisabeth Ellsworth: *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through Repressive Myths of Critical Pedagogy*. *Harvard Educational Review*, t. 59, 1989, nr 3.

nieco szerzej o niektórych kontrowersjach pojawiających się w obrębie metodologii jakościowej przed upowszechnieniem jego idei.

*

Zacznijmy od przypomnienia, że „przełom antypozytywistyczny” w naukach społecznych zaowocował ogromnym wzrostem popularności metod jakościowych. Zgodnie z rozpowszechnionymi przekonaniem, podejście jakościowe – zrywające z tradycją scjentystycznych korzeni nauk społecznych – miało doprowadzić do wyłamania się badań nad społeczeństwem z paradygmatu kontroli i panowania. Koncentracja na tym, co jednostkowe, niepowtarzalne, przypadłościowe, na „świecie życia” i na „prywatnych teoriach”, zastosowanie do własnych społeczeństw podejść etnograficznych wypracowanych w antropologii kulturowej na użytek badań nad społecznościami „pierwotnymi” – wszystko to tworzyło (i nadal tworzy) znaczącą alternatywę dla dominującego w socjologii i innych naukach społecznych podejścia ilościowego, nastawionego na odkrywanie tego, co w procesach społecznych obiektywne, przewidywalne i manipulowalne. Podejście jakościowe podlega przy tym stałemu rozwojowi, generując nowe techniki badawcze i interpretacyjne. W polskiej tradycji badawczej szczególne znaczenie ma metoda biograficzna (mimo pięknej tradycji, rzadko jednak stosowana w badaniach edukacyjnych) oraz pogłębiony wywiad. W tradycji anglosaskiej jego podstawę stanowią metody etnograficzne (szeroko stosowane w badaniach klas szkolnych, szkół jako miejsc pracy oraz realizowanych w klasie szkolnej jawnych i ukrytych programów nauczania)¹⁵ oraz studium przypadku. Kanon metod jakościowych w badaniach edukacyjnych poszerza się stale o nowe podejścia – związane z badaniem wiedzy potocznej (np. etnometodologia), metodę kliniczną (Piaget, ostatnio – niezwykle interesująca koncepcja R. Massy¹⁶), metody interpretacji wypracowane na gruncie filozofii oraz badań krytyczno–literackich (np. hermeneutyka). W pedagogice polskiej znaczącą rolę we wzroście popularności metod jakościowych odegrała ideologia „edukacji humanistycznej” (wyrażająca się w postulatach „szacunku dla podmiotowości ucznia”, w hasłach „szkoły bez stresu” i w przybierającym na znaczeniu ruchu obrony praw dziecka), wyraźnie odwołująca się do dawniej zrepresjonowanej, subiektywistycznej strony pod-

¹⁵ Louis M. Smith: *Broadening the Base of Qualitative Case Study Methods in Education*. [w:] R. G. Burgess (red.), *Studies in Qualitative Methodology. Vol. 1 - Conducting Qualitative Research*. JAI Press, London 1988.

¹⁶ Ricardo Massa: *Klinika kształcenia jako pedagogika krytyczna*. [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Edytor, Poznań-Toruń 1994.

stawowej dla nowożytności opozycji podmiotu i przedmiotu. „Podejście podmiotowe” przeciwstawiło się wszelkim postulatam obiektywizacji, co niemal doprowadziło do porzucenia opracowywanych statystycznie badań na dużych populacjach. Zarazem jednak owa „jakościowa rewolucja” w polskich badaniach edukacyjnych wygenerowała niezwykle mało krytycznej refleksji nad istotą nowego podejścia badawczego. Jest to tak, jakbyśmy przeskoczyli ze scjentystycznej jednowymiarowości od razu w Feyerabendowską fazę metodologicznego anarchizmu, zgodnie z którym *anything goes*. „Badaj, wszystko jedno jak – i tak nikt tego nie sprawdzi”. Tymczasem światowa literatura metodologiczna dotycząca podejść jakościowych jest wręcz ogromna, a dyskusje prowadzone w jej obrębie wskazują na całą masę bynajmniej nie wolnych od kontrowersji problemów. Chodzi, mówiąc najkrócej, o problem prawomocności metod jakościowych.

Dyskusje wokół prawomocności jakościowych technik badawczych można do pewnego stopnia traktować jako rezultat utrzymywania się w środowiskach naukowych klasycznych kryteriów poprawności metodologicznej, zmuszających badaczy posługujących się niekonwencjonalnymi metodami do oceniania własnej praktyki według kryteriów wypracowanych w tradycji pozytywistycznej. Nie jest to sytuacja wygodna dla „badaczy jakości”, z pewnością jednak przyczyniła się ona do wzrostu krytycznej samoświadomości metodologicznej. Zarazem spowodowała zmianę sensu klasycznych pojęć metodologicznej poprawności, co chyba najlepiej widać na przykładzie dyskusji nad trafnością procedur badawczych¹⁷.

Joseph Maxwell dokonał systematyzacji sposobów pojmowania kategorii trafności w rozmaitych podejściach do badań jakościowych, wyodrębniając – na, według jego określenia, „realistycznej” zasadzie – cztery podstawowe kategorie pojawiające się w krytycznej autorefleksji badaczy¹⁸. Nie znaczy to, że wszystkie one pojawiają się równocześnie i że wszystkim przypisuje się taką samą wagę. Jest to więc raczej rekonstrukcja możliwych (niekoniecznie jednak „obowiązujących”) sposobów pojmowania trafności w badaniach jakościowych.

Po pierwsze, za kwestię o podstawowej istotności uznaje się *descriptive validity*: trafność opisu. Przy wszelkich zarzutach dotyczących subiektywności postrzegania i obciążenia języka opisu sądami wartościującymi, konieczne jest

¹⁷ W terminologii anglojęzycznej - *validity*. W klasycznej metodologii kwestie te rozważane są właśnie jako problem *trafności* badań. Ze względu jednak na poważne poszerzenie zakresu znaczeniowego tego terminu w dyskusji prowadzonej wokół metod jakościowych, będę czasem tłumaczyć *validity* jako „prawomocność”.

¹⁸ Joseph A. Maxwell: Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, t. 62, 1992, nr 3, s. 288-300.

intersubiektywne sprawdzanie rzetelności relacji badawczych. Spełnienie tego warunku wymaga bliskiej współpracy grupy osób badających te same lub zbliżone zjawiska. Po drugie, ocenie winna podlegać trafność relacji badawczej w stosunku do opinii i poglądów osób badanych (trafność interpretacyjna – *interpretive validity*). To kryterium także ma charakter intersubiektywny, z tym, że podstawowe znaczenia ma tu konfrontacja relacji nie ze społecznością badaczy, a z reprezentacją osób badanych. Dalej, badania winny spełniać kryterium trafności teoretycznej (*theoretical validity*). Dotyczy ono kategorii pojęciowych „nakładanych” przez badacza na opis sytuacji społecznych. Charakteryzują się one większym stopniem abstrakcji oraz większą (w założeniach) mocą wyjaśniającą niż kategorie stosowane do opisu sytuacji przez społeczność osób badanych. Trafność teoretyczna oceniana jest pod względem dwóch aspektów: trafności pojęć (*construct validity*) oraz trafności relacji wyjaśniania budowanych z wykorzystaniem tych pojęć (*internal* albo *causal validity*). Kolejne kryterium to kryterium trafności uogólnień (*generalizability*), którego znaczenie w badaniach jakościowych odbiega od tego, które zostało wypracowane w tradycji badań ilościowych. Mówiąc krótko, nie wiąże się ono z kwestią reprezentatywności próby – w tego rodzaju badaniach próby zwykle nie są reprezentatywne, co więcej, czasami właśnie ich wyjątkowość stanowi podstawę zainteresowania się nimi badaczy. W tej kwestii wyróżnia się trafność *wewnętrzną* (prawomocność uogólnień na nie badanych członków grupy) oraz trafność *zewnętrzną* – która nie tyle określa możliwość uogólnienia danych na inne grupy, co możliwość przewidywania na ich podstawie, pod jakimi względami zaobserwowane zjawiska przebiegać będą *inaczej* w odmiennych warunkach i w innych zbiorowościach. Jak pisze Maxwell, w badaniach jakościowych trafność wewnętrzna ma większe znaczenie niż trafność zewnętrzna. Kolejne i ostatnie z wyodrębnianych przez Maxwella kryteriów to trafność wartościowań (*evaluative* albo *critical validity*), dotycząca sądów oceniających obserwowane zjawiska. Pojawia się ono, jak pisze autor, także w badaniach ilościowych. Kryteria wartościowania mogą być bardzo różne i podatne na wpływ ideologii (inaczej np. ocenia się zachowania społeczne w perspektywie liberalnej, inaczej w konserwatywnej).

Dyskusje nad kryteriami prawomocności badań jakościowych nabrały szczególnego charakteru na gruncie pedagogiki emancypacyjnej. Poza sporadycznym kwestionowaniem „resztek pozytywizmu” (w postaci dążenia do obiektywizacji raportów badawczych), pojawia się w tej grupie teorii przede wszystkim cała seria publikacji dotyczących rozmaicie określanej „trafności *emancypacyjnej*” badań. Chodzi o to, najogólniej, czy badanie przyczynia się czy nie do korzystnej zmiany sytuacji osób badanych. Dla przykładu, Patti Lather

w tekście z 1986 roku (jeszcze sprzed „poststrukturalnego przełomu” w jej pisarstwie) wymienia następujące kryteria trafności: trafność pomiaru „triangulacyjnego” (tzn. prowadzonego z różnych punktów widzenia), trafność pojęć (*construct validity*, tu rozumiana jako odpowiedniość pojęć stosowanych przez badacza do doświadczenia osób badanych, co wymaga uzyskania opinii badanych na temat relacji badacza), trafność „konfrontacyjna” (*face validity*), której spełnienie wymaga konfrontacji dokonywanych przez badacza interpretacji z opiniami badanych osób, oraz – i to należy uznać za typowy element podejścia emancypacyjnego – trafność „katalityczna” (*catalytic validity*), która zasadza się na ocenie stymulowania przez udział w badaniu „samorozumienia i samoregulacji (self-determination)” u osób badanych¹⁹. Badanie naukowe w tej perspektywie poznawczej nie jest bowiem „wolne od wartości” – przeciwnie, jest wyraźnie zaangażowane po stronie osób badanych: to im ma służyć w rozwiązywaniu ich problemów, często – co podkreśla się dość systematycznie – przez nich samych definiowanych (badanie jakościowe orientowane jest na „problemy miejsca” i znajdujących się w określonej sytuacji ludzi, a nie „problemy teorii”)²⁰.

*

Perspektywa poststrukturalna kwestionuje jednak i te emancypacyjne roszczenia krytycznie uprawianej etnografii. Przede wszystkim stawia pod znakiem zapytania „niewinność etnografa” – jego (czy jej) stanowisko badawcze, dające możliwość aktywnego kształtowania relacji dyskursywnych (mówiąc wprost – kształtowania opisu sytuacji), zawiera już wbudowane węń relacje dominacji. W trakcie samego kontaktu badawczego możemy być doskonale zintegrowani z badanymi ludźmi, ukryci w „ich” rytuałach codzienności, zaprzyjaźnieni z interlokutorami i pomocni w ich codziennych problemach. Jest to jednak równoprawność pozorna, bowiem to my i tylko my mamy „prawo pisania”, tylko my zostajemy autorami usankcjonowanej stygmatem naukowości narracji, w której re-prezentujemy (czyli przedstawiamy po swojemu, odmiennie) badanych ludzi i ich problemy. Także jako emancypacyjni pedagodzy, jako krytycy społecznej opresji, jesteśmy usytuowani w uprzywilejowanej pozycji badaczy konstruujących przedmiot swoich badań. Ingerencja w środowisko społeczne nigdy nie jest niewinna, zawsze niesie ze sobą bardziej lub mniej ukryte roszczenia do kontroli (choćby w postaci „kontroli zmiennych”,

¹⁹ Patti Lather: *Research as Praxis*. *Harvard Educational Review*, 1986, t. 56, s. 257-277.

²⁰ Robert G. Burgess (red.), *Studies in Qualitative Methodology*, t. 1.

za czym kryć się może prawo do manipulowania sytuacją ludzi). Świadomość uwikłania wiedzy w relacje władzy — a szczególnie dotyczy to wiedzy zinstytucjonalizowanej w postaci nauki — wpływać może wręcz paraliżująco na praktykę badań społecznych. Jak w takiej sytuacji pisać raporty badawcze?

Kate Lenzo wspomina w tym kontekście o „transgresywnym podmiocie” narracji. Zauważa ona w praktyce pisarskiej badaczy świadomych swego uwikłania w relacje dominacji kulturowej pewien szczególny zabieg, polegający na pisaniu tekstu „z różnych pozycji podmiotowych”²¹. Łamie to stylistyczne konwencje tekstu naukowego, przeplata wypowiedzi pisane w stylistyce dziennika bądź listu z bezosobowymi protokołami obserwacji, wypowiedzi w pierwszej osobie liczby pojedynczej („ja — badacz”) z wypowiedziami w pierwszej osobie liczby mnogiej („my — ludzie tutaj”) formułowanymi w imieniu badanej społeczności, z którą badacz się identyfikuje; wreszcie wypowiedzi o charakterze autorefleksji („ja — człowiek postawiony w niewygodnej sytuacji badacza, oszust udający członka grupy”) z wypowiedziami „zbiorowego podmiotu” nauki („my — badacze społeczni”). Taka „transgresywność podmiotu piszącego” wskazuje na jednoczesną wielorakość usytuowań i identyfikacji etnografa, na problematyczność jego tożsamości — ale zarazem stanowi paradoksalne wyjście z impasu spowodowanego poczuciem winy, winy wynikającej ze świadomości uprzywilejowanej pozycji „pana narracji”. W sumie rzecz sprowadza się zatem do kwestii autorefleksji badacza uwikłanego w złożone identyfikacje, ta zaś — do problemu stylu narracji stanowiącej ramę dyskursu naukowego, do estetyki kryjącej w sobie etykę relacji społecznych. Te ostatnie bowiem podlegają zawsze dyskursywnemu konstruowaniu, są pisane przez określone języki ustalające granice tego, co może i co nie może być wypowiedziane. Język opisu naukowego jest niezwykle potężnym czynnikiem takiego kształtowania społecznego świata. *Tekst staje się „życiem codziennym”, pisze Ben Agger; jego postulat stylistycznego posłuszeństwa (generic subordination) temu, co społecznie [dominujące] jest nieustannie reprodukowany przez ludzi, którzy żyją czytając. Czytanie i pisanie w dobie późnego kapitalizmu staje się czystym powtórzeniem, szukaniem po śladach (re—search), wyostrzonym przez zadziwiającą samowystarczalność praktyki badawczej, reprodukującej dyscypliny naukowe z czystej chęci profesjonalizmu, przez „akademizm”. To, co Adorno nazywa totalną administracją, a Marcuse jednowymiarowością, istnieje dzięki akademickim tekstom i życiorysom*²².

²¹ Kate Lenzo: Validity and Self-Reflectivity Meet Poststructuralism: Scientific Ethos and the Transgressive Self. *Educational Researcher*, t. 24, 1995, nr 4.

²² Ben Agger: *Socio(onto)logy. A disciplinary reading*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago 1989, s. 43-44.

Także badania jakościowe, o ile tylko włączone są w dyskurs nauki, są zatem elementem władzy konstruującej społeczne podmiotowości. Jak zauważa Peter McLaren, jest to rezultat struktury tak elementarnej, że niemal niemożliwej do przekroczenia – binaryzmu, dualizmu stanowiącego podstawę dialektyki „ja” i „Innego”²³. Tradycja badań etnograficznych wyrasta z antropologii, ta zaś zawsze kierowana była przez fascynację odmiennością kulturową Innego. „Etnograficznie” badamy obcych, nie siebie; to innym przypisujemy określoną „kulturę”, mity, stereotypy, u innych widzimy czynniki strukturalne kształtujące ich świadomość – siebie, badaczy, traktujemy natomiast jako „przezroczyste” dla relacji władzy (nie podlegające im) racjonalne podmioty²⁴. Tymczasem proces badań nad odmiennością kulturową – jak wykazuje krytycznie uprawiana historia antropologii – jest elementem procesu budowy tożsamości racjonalnej kultury Zachodu, jest konstruowaniem jej przekonań o własnej racjonalności i dominującej pozycji w świecie, budowanym na wykluczaniu z własnej pamięci tego wszystkiego, co w nas uprzedzone i przypadkowe, irracjonalne i mistyczne, emocjonalne i nielogiczne²⁵. Włączenie etnografii w projekt pedagogiki emancypacyjnej nie jest w tej sytuacji prostym remedium na wpisane w nią praktyki dominacji i kontroli: badacz bowiem, choćby przy najlepszych intencjach, uciekać będzie w *obiektywizm* (przypomnijmy: ten zaś zasada się na ścisłym oddzielaniu tego, co podmiotowe – subiektywne – od tego, co przedmiotowe, obiektywne: obiektywizm jest więc innym określeniem uprzedmiotowienia) – bojąc się *zranienia*, odczucia bólu, dyskomfortu, na jaki narażałaby go identyfikacja z badanymi ludźmi. Dualizm sytuacji badania naukowego jest więc odtwarzany niejako spontanicznie, z woli badacza dążącego do zachowania minimum psychicznego komfortu. (To już drugi pojawiający się tu czynnik reprodukcji obiektywizmu, po wspomnianym przez Aggera dążeniu do profesjonalizmu). Stąd naukowa retoryka, stąd bezosobowy styl narracji. Co z tego wynika dla praktyki badań jakościowych? McLaren formułuje pod tym względem kilka postulatów – niekoniecznie zgodnych ze skrajnymi wersjami postmodernistycznie uprawianej refleksji nad nauką²⁶.

²³ Peter McLaren: *Collisions with otherness: „travelling” theory, post-colonial criticism, and the politics of ethnographic practice - the mission of the wounded ethnographer. Qualitative Studies in Education*, t. 5, 1992, nr 1.

²⁴ Renato Rosaldo: *Culture and Truth. The Remaking of Social Analysis*. Beacon Press, Boston 1989.

²⁵ Por. na ten temat na przykład: Edward Said, *Orientalizm*. PIW, Warszawa 1991; Wojciech Burszta, *Postkolonializm i dekolonizacja umysłu*. [w:] T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. IMPULS, Kraków 1995.

²⁶ Można mówić o „mocnych” i „słabych” interpretacjach poststrukturalizmu. Te pierwsze konsekwentnie utrzymują, iż rzeczywistość ma charakter tekstualny i poza tekstami nie istnieje nic,

A zatem badanie jakościowe winno stanowić próbę wglądu w całość „pola badawczego” krytycznej etnografii, łącznie z dyskursami kształtującymi miejsce badań i pozycję w nim badacza, z jego tymczasową, zawsze w określony sposób warunkowaną tożsamością. Postulat trafności zachowuje swą moc obowiązującą w stosunku do wszystkich elementów kształtujących opis sytuacji – a opis ten jest w oczywisty sposób konstruowany przez konkretnego badacza, z jego kulturowym zapleczem, z jego nadziejami i uprzedzeniami, z jego lękiem przed zbyt silnym zaangażowaniem się w problemy badanej społeczności. Peter McLaren pisze na ten temat: *Praktyki badawcze podejmowane w krytycznej stylistyce wymagają uznania złożoności relacji społecznych oraz określonej, społecznie zdeterminowanej pozycji badacza w rzeczywistości, którą usiłuje badać. Nie dopatrzenie tych warunków może zmaterializować w życiu społecznym [...] ideę badacza – outsidera jako „pana dyskursu” na temat kształcenia i zarazem ucieleśnić ideę bezradnych nauczycieli i uczniów nie tylko niezdolnych do stania się ekspertami w dyskursie kształcenia, ale wręcz będących bezradnymi ofiarami zdanyymi [na los przypisany im] przez badacza – outsidera*²⁷. No i oczywiście, badanie winno być ukierunkowane na te problemy, które są odczuwane przez badanych: to „oni mają mówić”, ich narracja jest podstawowym elementem praktyki badawczej.

O ile ten drugi element pojawiał się w refleksji nad badaniami społecznymi na długo przed pojawieniem się „mody” poststrukturalizmu, to postulat objęcia badaniami samej osoby badacza i jego „kulturowego zaplecza” jako czynnika konstruującego przedmiot badań zostaje tu sformułowany niezwykle mocno, zmieniając radykalnie status badań. Nie jest to już jedynie postulat metodologiczny kierowany interesem obiektywizacji, „kontroli zmiennych”, eliminowania artefaktów i tym podobnie: to teza o charakterze ontologicznym – czy raczej *socjo(onto)logicznym*, posługując się terminem B. Aggera zaczerpniętym z tytułu cytowanej uprzednio pracy – głosząca dyskursywny charakter mechanizmów konstruujących społeczeństwo, mechanizmów kontroli operującej prawdą, władzy/wiedzy kreującej podmioty w niesymetrycznych relacjach badania²⁸. Wiedza w badaniach jakościowych, jak pisze McLaren, nie jest traktowana jako

do czego moglibyśmy mieć poznawczy dostęp: nawet nasza świadomość i „autentyczna podmiotowość” została dyskursywnie ukształtowana. Wersje słabsze, zwykle powiązane z pragmatyzmem i neomarksistowskimi projektami emancypacyjnymi (do takich należą poglądy McLarena), uznają rangę doświadczeń wyrywkających się tekstualizacji - szczególnie, gdy są to doświadczenia „innych”, zdominowanych grup społecznych.

²⁷ Peter McLaren: *Collisions with otherness...*, s. 84.

²⁸ Por. Michel Foucault: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Spacja, Warszawa 1994. Jak czytamy w tym dziele, badanie - czy to w formie medycznej, sądowej, naukowej czy pedagogicznej (egzamin) - jest jedną z podstawowych technik konstrukcji podmiotu społeczeństwa nowoczesnego.

„prawda”, a jako „społeczny tekst”, konstruowany w określonych warunkach przez podmioty w określony sposób usytuowane²⁹. Ta konstatacja prowadzi nas ku kolejnej stylistyce badań jakościowych, będącej oryginalnym wkładem refleksji poststrukturalnej do metodologii badań społecznych: do problemu *krytycznej analizy dyskursu*. Przedstawiając jej podstawowe założenia mam zarazem nadzieję, że pozwoli to dostrzec w poststrukturalizmie nie tylko nieograniczoną krytykę kwestionującą możliwości prowadzenia badań bez popadania w konflikt z własnym sumieniem, ale także pewien twórczy potencjał myślowy, owocujący również podejściami metodologicznymi, otwierającymi nowe horyzonty poznawcze. Poza analizą dyskursu wspomnę w tym kontekście także o krytycznej „kartografii społecznej” wykorzystującej podejście fenomenograficzne, będącej tej analizy szczególną odmianą, oraz — bez tej sztandarowej metodologii nie można mówić o poststrukturalizmie — o dekonstrukcji. W większości będą to prezentacje złożone z cytatów, nawiązań i powtórzeń: tych ostatnich jednak, jak się okazuje, długo jeszcze nie będziemy mieli dosyć.

KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU

Współczesna analiza dyskursu, jak wywodzi A. Luke, pojawia się w naukach społecznych na dobrze przygotowanym gruncie zainteresowań językiem (psycho-lingwistyka, socjolingwistyka). Analiza poststrukturalna, podążająca za inspiracją M. Foucault, ma jednak nieco odmiennie niż jej poprzedniczki zarysowane ambicje. Jej podstawowy sens tkwi w nadziejach na ukazanie powiązań między poziomami „mikro” i „makro”, między potoczną wiedzą, praktykami i rytuałami życia codziennego a dyskursami władzy i kontroli. *Centralnym zadaniem we współczesnych podejściach do analizy dyskursu* — pisze Luke — *jest teoretyzacja i badanie mikropolityki dyskursu, badanie aktualnych wzorców używania języka z pewnym stopniem szczegółowości i konkretności, ale zarazem w sposób, który pozwala na połączenie dyskursów lokalnych z zewnętrznymi formacjami politycznymi, ekonomicznymi i kulturowymi*³⁰. Z tego zadania tylko nieliczne próby badawcze wywiązują się zadowalająco — być może wymaga ono inwencji i erudycji Foucaulta...

Krytyczna analiza dyskursu operuje szerokim, semiotycznym pojmowaniem tekstu (to — jak pisze Luke — „język w użyciu”, moment, „w którym język

²⁹ Peter McLaren, op. cit., s. 82.

³⁰ Allan Luke: *Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis*. [w:] M. Apple (red.), *Review of Research in Education*, t. 21, 1995-1996. American Educational Research Association, Washington D. C., s. 11.

w połączeniu z innymi systemami semiotycznymi używany jest do celów wymiany symbolicznej”³¹. Teksty są zarazem — właśnie ze względu na ów aspekt komunikacyjny — intertekstualne, zależne od wielorakich tekstualizacji tworzących horyzont ich rozumienia: teksty odsyłają nas nieustannie do innych tekstów. W ten sposób następuje połączenie praktyk semiotycznych z kontekstem społecznym i instytucjonalnym — teksty bowiem „rezydują” w określonych miejscach, są powiązane z rodzinami, szkołami, państwami, kościołami, instytucjami kultury masowej i tym podobnie. To otoczenie, ów kontekst określający zakres możliwych znaczeń i odniesień do innych tekstów, konstituuje „akty dyskursywne” związane z określonymi miejscami społecznej przestrzeni, będące zarazem praktykami konstruowania podmiotu. Zacytujmy znów Luke’a: *Z punktu widzenia podmiotu, teksty nie są czymś, czego on jako „uczeń”, „nauczyciel” czy „rodzic” może po prostu używać jako elementu ustabilizowanej roli czy tożsamości własnej; owe teksty stanowią instrumenty i środki, dzięki którym jego społecznie konstruowana (czy [nawet] kontestowana) tożsamość i podmiotowość jest tworzona i przetwarzana*³². Teksty, wraz z określającymi ich znaczenie ramami dyskursywnymi, mogą być zatem rozpatrywane jako czynnik konstruowania podmiotowości. Środki realizacji tej „pedagogicznej funkcji tekstu” mają charakter retoryczny: szczególne zwroty zawarte w tekście konstruują zawarty w nim model „idealnego czytelnika”, z którym czytelnik realny — po to, by uczestniczyć w wymianie myśli z autorem — musi się w większym lub mniejszym stopniu identyfikować. Niezwykle wyraźnie owa praktyka konstruowania podmiotu *widoczna* jest w fotografii, sztuce filmowej i telewizyjnej — gdzie kamera i jej operator pozostają cały czas *niewidocznymi* dla widza, co powoduje, że punkt *widzenia autorów* przekazu (położenie kamery) jest niejako automatycznie i bezdyskusyjnie przyjmowany przez ich odbiorców jako własny, jedynie dostępny. Ze względu na wielorakość tekstów, z jakimi mamy do czynienia i rozbieżność zawartych w nich praktyk oznaczania, podmiotowości tak konstruowane nie mają charakteru wewnętrznie spójnego, są wielowymiarowymi i zawsze tymczasowymi konstruktami, w których nakładają się na siebie i wchodzą ze sobą w różnorodne relacje identyfikacje związane z różnymi miejscami społecznej przestrzeni i różnymi tekstami nadającymi im werbalny i wizualny kształt.

Nie oznacza to bynajmniej, że znaczenie tekstu jest „uwiązane” do miejsca czy instytucji: teksty są zasadniczo otwarte, *wielodyskursywne*, tzn. mogą być odczytywane i interpretowane z wielu pozycji dyskursywnych i zarazem wielu

³¹ Allan Luke, op. cit., s. 13.

³² Tamże, s. 14.

pozycji podmiotowych równocześnie. W każdym tekście naszej codziennej komunikacji możemy odnajdywać ślady, odsyłacze i nawiązania, kierujące nas ku różnym dyskursom określającym jego kontekst interpretacyjny. Czym jest zatem „rodzaj” tekstu, jak można rozumieć swoistą „określoność gatunkową” poszczególnych tekstów, którymi się posługujemy (takich jak np. urzędowe instrukcje, miłosne wyznania, czy polecenia dyscyplinujące klasę szkolną)? Można je traktować jako chwilowe „domknięcia formy”, jako „tymczasowo ustabilizowane formy działań społecznych przybierające kształt regularności i przewidywalności mimo ich [zasadniczej] płynności i dynamiczności”³³. Owe „domknięcia” stają się jednak coraz bardziej problematyczne: we współczesnej kulturze mamy wyraźnie do czynienia z mieszaniem form gatunkowych, z przerostem tego, co płynne i kontekstualne nad tym, co ustabilizowane i gatunkowo określone. Ta cecha stała się jednym z zasadniczych wyróżników kultury postmodernistycznej. Praktyka „mieszania gatunków” (szczególnie w produkcji artystycznej, ale i w tekstach z obszaru polityki i życia codziennego) jest dziś niemal kulturowym kanonem.

Mimo dynamicznego charakteru tekstów, operują one jednak pewnymi charakterystycznymi strukturami, zawierają pewną dającą się systematycznie śledzić „kulturową logikę”. Seriale telewizyjne powielają schematy bajek ludowych, wiadomości polityczne – filmów grozy, reklamy – argumentacji naukowej, i tak dalej. Z pomieszczenia gatunków nie wynika więc niemożność, a raczej *konieczność* systematycznych badań nad przemieszczeniami znaczeń związanymi z intertekstualnością, z relacjami podporządkowywania jednych dyskursów przez inne. Szczególnie znaczące jest tu śledzenie powiązań tych relacji (uwidaczniających się w określonych konfiguracjach leksykalnych i gramatycznych) z szerszymi formacjami społecznymi i ideologicznymi.

Jak, wobec tak określanych cech komunikacji kulturowej, można określić zadania krytycznej analizy dyskursu?³⁴ Zadania takie były już w polskiej literaturze przywoływane i wyjaśniane wielokrotnie³⁵, pozwolę sobie jednak dokonać ich prezentacji w ujęciu Luke’a. Autor omawianej publikacji widzi

³³ Tamże, s. 15-16.

³⁴ Zauważ, czytelniku, że to JA zadałem pytanie, na które teraz będę udzielał TOBIE odpowiedzi; jeśli przeczytasz odpowiedź, pytanie to stanie się automatycznie i Twoim pytaniem. Takimi niewinnymi środkami realizuje się tekstualna pedagogia. I pytanie następne - tym razem bez odpowiedzi: jaką funkcję retoryczną pełni ten przypis?

³⁵ Por. np.: Zbyszko Melosik: *Poststrukturalizm i społeczeństwo (refleksje nad teorią M. Foucaulta)*; tenże: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Edytor, Poznań-Toruń 1995 (szczególnie rozdział pt. „Poststrukturalne interpretacje społeczeństwa i edukacji”); T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. IMPULS, Kraków 1993; tenże (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja: szkoła z pogranicza*. IMPULS, Kraków 1995.

konieczność integracji krytycznej analizy dyskursu z badaniami z zakresu socjologii edukacji, wyodrębniając trzy zasadnicze obszary jej zastosowań.

Po pierwsze, analizy zmierzające do „denaturalizacji tekstów”. Zadanie to należy rozumieć w kontekście ich funkcji ideologicznych, ukrywających poszczególne pozycje podmiotowe (interesy), z jakich teksty są konstruowane. Ideologie, jak zauważa Linda Hutcheon, zawsze działają z ukrycia – i ukrycie pozycji autora jest (na przykład w „bezosobowym” języku obiektywizmu, albo w przekazie telewizyjnym) pierwszym warunkiem autoprezentacji tekstu jako *reprezentacji rzeczywistości*. To, co kulturowo określone, kontekstualne i ideologicznie stronnicze, zaangażowane po jakiejś stronie dyskursywnych zmagania, jawi się w tak skonstruowanym tekście jako „naturalne”³⁶. Stąd właśnie tak postawione zadanie analizy krytycznej – powinniśmy odsłaniać kulturowy, przypadłościowy charakter tekstów aspirujących do kontroli naszych podmiotowości.

Po drugie, krytyka dyskursu może pomóc w analizie środków używanych do wywierania wpływu na odbiorców rozmaitych tekstów. Teksty oddziałują na nas bowiem nie tylko za pośrednictwem funkcji reprezentacji (takiego czy innego przedstawiania opisywanej rzeczywistości); zawierają także elementy bezpośrednio „umiejscawiające” odbiorcę w określonym stosunku do opisywanego świata, konstruujące go jako podmiot poznawania przedstawianej rzeczywistości. Tekst przedstawiać może rozmaite relacje dominacji i subordynacji określonych podmiotów społecznych, ale zarazem – i jest to niezmiernie ważne – sam takie relacje kształtuje poprzez oddziaływanie na odbiorcę.

Po trzecie, ważnym zadaniem – możliwym do wykonania przy użyciu krytycznej analizy – jest badanie realnych, „materialnych” efektów działania poszczególnych dyskursów. *Możemy śledzić poszczególne dyskursy (np. dyskurs „kulturowych deficytów” czy „różnic kulturowych” i pedagogicznego progresywizmu), gdy przekraczają one granice określonych instytucji i zobaczyć, jakie konkretne rezultaty wynikają z nich dla konstruowania podmiotowości i wpisanych w ciała „habitusów” uczniów i nauczycieli; jak wyznaczają one i ograniczają „trajektorie życia” poszczególnych podmiotów (np. za pośrednictwem dyskursu świadectw) i w jaki sposób konstruują one i ustanawiają określone, instytucjonalne relacje władzy i kontroli społecznej*³⁷. Jak zauważa Luke (i co wykorzystują

³⁶ Linda Hutcheon: *The Politics of Postmodernism*. Routledge, New York and London 1989.

³⁷ Allan Luke, op. cit., s. 20. Przytaczane dyskursy „deficytów” i „różnic kulturowych” odnoszą się do debaty nad trudnościami szkolnymi. Bywają one rozpatrywane jako symptom braków, które muszą być wyrównywane, bądź (w pedagogice progresywistycznej i radykalnej) jako rezultat prawomocnych różnic kulturowych pomiędzy przedstawicielami np. odmiennych grup

radykalni pedagodzy – np. H. Giroux), wielce pomocne może tu być traktowanie dyskursu w kategoriach hegemonii w ujęciu Gramsciego. Hegemoniczna funkcja dyskursu polega na jego „dążeniu” do przekształcenia się w instancję zdrowego rozsądku, w „normalność” nie podlegającą krytycznej refleksji. Krytyczna analiza winna zatem prowadzić do zakłócenia „zdroworozsądkowości” dyskursu, do zerwania jego ciągłości i zaburzenia oczywistości, na przykład przez odsłanianie ukrytych w nim ideologicznych interesów. W tym kontekście czasami dokonuje się usprawiedliwiania „dziwaczności” języka, jakim posługuje się poststrukturalna krytyka: analiza krytyczna wymaga bowiem dystansu do tego, co codzienne i dobrze oswojone – ów dystans zaś niemożliwy jest do uzyskania bez zmiany środków retorycznych, przy pozostaniu na poziomie „oczywistej komunikatywności”.

POSTSTRUKTURALNE MAPY I FENOMENOGRAFIA

Szczególną postacią krytycznej analizy dyskursu (a może po prostu szczególną formą jej prezentacji) jest propagowana w badaniach edukacyjnych przez Rolanda Paulstona „krytyczna kartografia społeczna”. Jej prezentacji poświęcone są dwa publikowane w Polsce artykuły Paulstona³⁸, toteż w tym miejscu nie wydaje mi się celowe powtarzanie wszystkich jej założeń. Skoncentruję się natomiast na wątku logicznie wcześniejszym wobec podejścia kartograficznego – na problemie *opisu*. Mapa jest bowiem graficzną prezentacją czegoś, co przed jej skonstruowaniem musi zostać poznawczo wydzielone i oznaczone (nazwane): powstaje na podstawie opisu właśnie i jest jednocześnie tego opisu komunikatywną formą. W przytaczanych przez siebie przykładach zastosowań kartografii do analiz dyskursów społecznych Paulston odwołuje się między innymi do fenomenografii jako do metodologii opisu – podążymy zatem jego śladem i dokonamy krótkiego przeglądu podstawowych założeń tej metodologii.

etnicznych. Pojęcie „habitusu” odnosi się do koncepcji Pierre’a Bourdieu, por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. PWN, Warszawa 1990.

³⁸ Roland Paulston: *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*. [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. IBE-Edytor, Warszawa–Toruń 1993; Roland Paulston, Martin Liebman: *Możliwości postmodernistycznej kartografii krytycznej*. [w:] T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*. IMPULS, Kraków 1995. W tej drugiej publikacji znajduje się także zapis dyskusji nad podejściem kartograficznym z udziałem geografów stosujących je do badań innych niż edukacja sfer życia społecznego.

Fenomenografia jest „młodszą siostrą” fenomenologii, jej praktyczną egzemplifikacją i zastosowaniem. Fenomenologia przeciwstawia się podstawowej dla metafizyki strukturze opozycji podmiotowo – przedmiotowej, między innymi przez wprowadzenie kategorii *intencjonalności*: oznacza to tyle, że wszelkie nasze akty poznawcze są zawsze skierowane ku światu (wrażenia, postrzeżenia, pojęcia – są zawsze wrażeniami, postrzeżeniami, pojęciami *czegoś*, nie ma zatem „obiektywnego świata” ani jego „subiektywnego poznawania”, istnieją jedynie zjawiska, fenomeny jawiące się świadomości). Intencją badań fenomenologicznych jest przy tym odbudowa metafizyki na podstawie tak zrekonstruowanej epistemologii. Fenomenologia buduje zatem pewien program konstrukcji mocnych sądów ontologicznych, budowanych z wykorzystaniem epistemologicznej praktyki „oczyszczania pola widzenia”.

Fenomenografia budowana jest na podstawowych tezach fenomenologii, przede wszystkim na uznaniu intencjonalności sądów i związanej z tym zasadniczej niedualności świata. Z tym, że poza oczywistymi podobieństwami, fenomenografia zawiera także pewne różnice w stosunku do jej filozoficznej odpowiedniczki. Jest to przede wszystkim skromniej pomyślany program badawczy (pozbawiony dążeń do rekonstrukcji filozofii), poza tym – pewna systematyzacja metody, sprowadzenie jej do dość łatwo komunikowalnej procedury postępowania w badaniach empirycznych. W praktyce badawczej oznacza to zwrócenie się ku badaniu codziennego oglądu zjawisk oraz ich konceptualizacji. To co ludzi różni, to nie tyle dostatki bądź niedostatki rozumowania, a właśnie różnice w postrzeganiu rzeczywistości i nadawaniu jej pojęciowego kształtu. Pierwsza z dających się wyodrębnić faz postępowania badawczego zasadza się właśnie na ujawnieniu „potocznych opisów” świata, na gromadzeniu danych przedstawiających świat życia osób badanych. Owe „potoczne opisy rzeczywistości” stanowią dla badacza podstawowe dane empiryczne³⁹. Dane te są następnie poddawane interpretacji zmierzającej do odkrycia ich „istoty i intencjonalności”. Owe „istoty” czy *struktury nie są jednak celem analizy, a środkiem odślonięcia rzeczywistych, przeżywanych relacji doświadczenia. Celem jest zatem opis natury doświadczenia, a opis istoty jest środkiem do tego celu. Znaczenie „istoty” jest tu przy tym mnogie, nie jednorodne*⁴⁰. Wreszcie, poddane uogólniającej kategoryzacji, struktury owe są przedmiotem

³⁹ Relację tę opieram na tekście Lenarta Svesona, który posługuje się w tym miejscu kategorią „naive description” - dosł. opisu naiwnego. Odstępuję od dosłowności przekładu ze względu na pejoratywne zabarwienie polskiego odpowiednika tego terminu. Por. Lenart Svenson, *Three Approaches to Descriptive Research*. Department of Education, University of Goeteborg, 1984.

⁴⁰ Lenart Svenson, op. cit., s. 14. Przytaczany fragment stanowi część charakterystyki jednego z trzech przedstawianych przez Svesona podejść metodologicznych w badaniach opisowych - podejścia „filozoficznego”, odróżnianego od „naukowego” i „lingwistycznego”. Jedną z istotnych

zabiegów porządkujących. Zmierza to do rekonstrukcji relacji między „typowymi” bądź „ogólnymi” strukturami ujmowania rzeczywistości w określonym polu badawczym. W tym miejscu docieramy do zadań kartografii krytycznej opisywanej przez Paulstona. Dopiero po opisie, kategoryzacji i uogólnieniu możliwe jest przedstawianie relacji między różnymi sposobami ujmowania rzeczywistości (dyskursami, paradygmatami etc.) w postaci map.

Interesujący przykład podejścia fenomenograficznego w badaniach edukacyjnych możemy znaleźć w raporcie Ference’a Martona⁴¹. Marton określa fenomenografię następująco: [...] *jak można sądzić, istnieje skończony zbiór jakościowo odmiennych sposobów doświadczania, pojęciowego ujmowania, rozumienia i postrzegania zjawisk, z jakimi ludzie mają do czynienia [w określonej sytuacji]. Fenomenografia jest właśnie studium jakościowo różnych koncepcji (sposobów doświadczania, rozumienia) rozmaitych zjawisk*⁴². Badania takie, jak dowodzi Marton, mają ogromne znaczenie dla praktyki edukacyjnej. Wiąże się to z przeświadczeniem, że właśnie różnice w indywidualnych sposobach postrzegania świata są edukacyjnie najbardziej znaczące. *Nauczyciele często myślą — pisze Marton — że jeśli ich uczniowie coś mówią lub robią źle, to wszystko, co należy zrobić, to spowodować, by robili to dobrze. Nie bierze się tu pod uwagę, że rozumowanie uczniów jest niemal zawsze poprawne w odniesieniu do określonego sposobu postrzegania rzeczy. Zatem główną kwestią nie jest zmiana tego, co uczniowie mówią i robią, a sposobów rozumienia [przez nich] określonych zjawisk*⁴³. Teza o możliwości dotarcia do wiedzy o owych sposobach rozumienia ilustrowana jest przykładem badań D. Neuman nad rozumieniem pojęcia liczby, które — jak wykazano — przesądza o poprawności działań arytmetycznych. Poglębiony wywiad fenomenograficzny, skoncentrowany na sposobach postrzegania rzeczy przez osoby badane, na ich „naiwnych opisach”, wspomagany rysunkami eksperymentatora ilustrującego wypowiedzi dzieci i konfrontującego swoje pojmowanie badanych sposobów rozumienia z jego podmiotami, stał się podstawą działań klasyfikacyjnych zmierzających do uporządkowania materiału zgodnego z odsłaniającymi się różnicowaniami. Zidentyfikowano w ten sposób drogi dochodzenia do (błędnych) rezultatów arytmetycznych opierając się na swoistej logice takich działań, w zasadzie poprawnej, opartej jednak na nie odróżnianiu aspektu kardynalnego i porządkowego liczby (liczba

jego cech, w odróżnieniu od badań fenomenologicznych w filozofii, jest koncentracja właśnie na wielości istot, a nie na dążeniu do odsłonięcia uniwersalnej istoty zjawisk.

⁴¹ Ference Marton: *The Phenomenography of Learning - A Qualitative Approach to Educational Research and Some of its Implications for Didactics*. Invited address to the Second European Conference for Research on Learning and Instruction, Tubingen 1987.

⁴² Tamże, s. 3.

⁴³ Tamże, s. 5.

reprezentująca sumę zbioru bywała traktowana przez niektóre z badanych dzieci jako nazwa rzeczy „ostatniej w szeregu liczenia”, co nie tworzy operacyjnego pojęcia liczby). Na podstawie tych badań wyodrębniono skuteczne i nieskuteczne strategie uczenia się liczenia, te pierwsze związane z linearnym śledzeniem działań i zapamiętywaniem ich szeregu, drugie – ze strukturyzowaniem opartym na całościowym „widzeniu” relacji. Postępowanie badawcze, jak widzimy, przebiega tu „od dołu”, od poszczególnych, jednostkowych sposobów postrzegania i poznawczego porządkowania świata, ku klasyfikacjom ujmującym zaobserwowane różnicowania w ogólniejszą strukturę, i wreszcie ku ocenie istoty określonego sposobu widzenia rzeczywistości. Z badania tego wynikają też określone konsekwencje dydaktyczne.

Co ma to wspólne z poststrukturalizmem? Myślę, że podejście fenomenograficzne stanowi element dość powszechnie dostrzeganej „pluralizacji świata”, jaka stała się naszym udziałem w ostatnich latach. Coraz rzadziej dąży się do rekonstrukcji „świata w ogóle”, świata postrzeganego „okiem Pana Boga”, mówiąc językiem H. Putnama. Bardziej natomiast interesuje nas, jak postrzegają świat poszczególni aktorzy, poszczególni jego mieszkańcy, jakie zachodzą między nimi podobieństwa (co może stanowić podstawę pewnej systematyzacji – rzecz ważna w badaniach edukacyjnych) i jakie różnice; wreszcie, jakie z tego wynikają między poszczególnymi podmiotami relacje. Sam fakt pojawienia się pewnej struktury zdecentrowanej (wielość rzeczywistości, ich równoprawność ontologiczna) w miejsce hegemonicznego postrzegania świata „oczyszczonego fenomenologicznie” (bądź „klasowo słusznego”, „naukowo wykształconego”) badacza jest właśnie symptomem poststrukturalnego przełomu. Poststrukturalizm zasadza się właśnie na tym, iż myślimy strukturalnie – ale bez narzucania jednego punktu widzenia jako uniwersalnego stanowiska podmiotowego, z którego i z jedynie którego świat może być prawomocnie opisywany.

Możemy mieć jednak do czynienia z różnymi stopniami „poststrukturalnego radykalizmu epistemologicznego”. Przedstawiane wyżej badania szwedzkich fenomenografów nie podejmują problemu relacji władzy między określonymi typami postrzegania rzeczywistości (choć najwyraźniej ujawniają się w nich podstawy „pedagogicznego sankcjonowania” pewnych sposobów widzenia świata jako prawomocnych dzięki temu, że prowadzą one w rezultacie do osiągnięcia przez uczniów kulturowo przewidzianych rezultatów). Pozycja nauczyciela i badacza zachowuje tu wiele ze swej obiektywizującej roli, nie jest kwestionowana jako konstruująca relacje międzyskursywne. W przypadku „krytycznej kartografii” Rolanda Paulstona pojawia się natomiast dodatkowy

element, czyniący zadość istotnemu postulatowi radykalnej poststrukturalnej metodologii: dystans (delikatny wprawdzie) do prawomocności własnych badań.

Roland Paulston ilustruje kilkoma przykładami wykorzystanie badań fenomenograficznych (opisów indywidualnego postrzegania i struktur rozumienia rzeczywistości) do tworzenia uporządkowanej wiedzy naukowej, ale uporządkowanej nie na zasadzie przyznania któremuś z punktów widzenia pozycji uprzywilejowanej (słuszności, postępowości, prawomocności etc.), przyznania mu prawa do uniwersalizmu. Uporządkowanie odbywa się tu dzięki opisywaniu pewnych typów relacji między dyskursami z uwzględnieniem zachodzących między nimi stosunków władzy, dominacji: widzimy silniejsze i słabsze punkty widzenia, pozycje podmiotowe. Uprawomocnienie nie wynika z tego, czy są one „prawdziwe” czy „fałszywe” (kto miałby to rozstrzygać?), tylko z tego, jakim zakresem dyskursywnej władzy dysponuje określony podmiot. Przypomnijmy: świat jest pluralistyczny, jego obraz (a więc i istota) zmienia się wraz ze zmianą stanowiska podmiotowego – natomiast w obrębie poszczególnych stanowisk mamy zwykle do czynienia ze stosunkowo koherentnym i poprawnym rozumowaniem. Przytaczana przez Paulstona mapa sposobów postrzegania sytuacji konfliktowej związanej z budową tokijskiego lotniska jest bardzo dobrym przykładem tego rodzaju podejścia. Fenomenografia włączona jest tam w projekt konstruowania mapy dyskursywnego konfliktu, zawierającej jego wielowymiarową (chciałoby się wręcz powiedzieć – wielopiętrową) interpretację. Postmodernistyczna mapa jest jednak zasadniczo otwarta: nie ma stałych punktów, nie ma raz na zawsze ustalonej siatki ani kierunków. Oczywiście kierunki, punkty orientacyjne i skale pojawiają się nieuchronnie wraz z rekonstrukcjami określonych fragmentów społecznej przestrzeni zgodnej z postrzeganiem jej przez ludzi w nią zaangażowanych: są to jednak lokalne skale, tymczasowe siatki i na próbę wytyczone kierunki.

Pojawia się tu kolejna istotna cecha poststrukturalnej metodologii – swoiste „przeczulenie epistemologiczne”, wiążące się ze świadomością uwikłania wiedzy w relacje władzy. Przeczulenie to może okazać się wręcz paraliżujące i sprostanie mu wymaga naprawdę ogromnej intelektualnej sprawności i zwyczajnej ludzkiej siły. Rzecz w tym, że podejmując próbę stworzenia mapy, rozłokowania dyskursów w określonej przez nas (z całą rzetelnością i merytoryczną trafnością) przestrzeni, sami przyjmujemy pozycję metateoretyczną: meta – epistemiczną (zatem epistemologiczną, posługując się rozróżnieniem między tymi terminami dokonany przez M. Siemka). Przyjmujemy pozycję kogoś, kto dokonuje klasyfikacji poszczególnych episteme patrząc na nie niejako „z góry”. W rezultacie – na przekór wszelkim wysiłkom do sprostania postulatowi „jakościowej trafności” – to my sobie przypisujemy prawo do decydowania o tym, jak inni

postrzegają świat: usytuowanie ich indywidualnych postrzeżeń w określonych wzajemnych relacjach nadaje im przecież określone znaczenie, konstruuje ich sens. Niejako rozdzielamy w ten sposób przywileje, przypisujemy mocniejsze i słabsze pozycje poszczególnym aktorom dyskursu. Badacz tworzy w ten sposób pewną rzeczywistość — i badacze zorientowani poststrukturalnie są tego w bardzo bolesny sposób świadomi. Paulston próbuje wybrnąć z tego dylematu teoretyka w sposób bardzo konstruktywny: zdając sobie sprawę z tego, że jako twórca map narzuca innym pewien sposób postrzegania świata, zawiesza jakby swe prawa autorskie. Każda mapa opatrzona jest komentarzem zachęcającym jej czytelnika do dokonywania zmian, przemieszczeń, przekształceń, dorysowywania bądź usuwania elementów, wyznaczania między nimi odmiennych relacji. Mapa jest jedynie zachętą do dokonania — na użytek własny czytelnika — rekonstrukcji tej przestrzeni, której dotyczy. Jednak mimo zasadniczej otwartości mapy, mimo jej niekonkluzywnego charakteru i podatności na interwencje czytelników, mapa winna być konstruowana z maksymalną możliwą rzetelnością. Obowiązkiem badacza jest włożenie wszelkiego wyobraźnego wysiłku w takie skonstruowanie mapy, które odpowiada sposobom postrzegania rzeczywistości przez uczestników opisywanych w postaci mapy wydarzeń. Opis musi być sumienny. W tym kontekście przypomnijmy pojawiające się wielokrotnie w tekstach dotyczących metodologii badań jakościowych postulaty konfrontowania opisów dokonywanych przez badacza z opiniami osób badanych: nie tylko „protokół rozmowy”, ale i jej teoretyczne interpretacje podlegają w tej metodologii ocenie osób przez badacza opisywanych.

Tak czy inaczej, poststrukturalna mapa dyskursywna staje się jednak raczej komentarzem do rzeczywistości tekstualizowanej przez innych niż uniwersalnym przewodnikiem po bezdrożach Inności. Nie wytycza ona uniwersalnych kierunków, nie nadaje się do wykorzystania jako instrument podboju nieznanych terytoriów. Pozwala jedynie krytycznie rozumieć — choć na chwilę — zasadę różnicowania znaczeń opisywanej przestrzeni. Tak pojmowanej kartografii nie jest daleko do dekonstrukcji — metody analizy niemal utożsamianej z badaniami poststrukturalnymi.

DEKONSTRUKCJA

Jacques Derrida twierdzi wprawdzie, że dekonstrukcja „nie jest metodą” (gdyż kwestionuje to, co stanowi podstawę wszelkiej metodyczności — kulturę logocentryczną), ale — jak zauważa Bogdan Banasiak — w jego wcześniejszych pracach znajdujemy niemal dokładny „przepis na dekonstrukcję”. Jej kon-

stytutowymi cechami są: *wydobycie organizujących tekst (system) asymetrycznych par pojęciowych; obalenie wpisanej w ich relacje hierarchii; strategiczne zapożyczenie od dekonstruowanego systemu pojęcia, by obrócić je przeciwko niemu; uchwycenie nieprzystawalności tekstu do samego siebie, czyli wydobycie „drugiego” tekstu zza „pierwszego”; zarazem ustalenie, co tekst usuwa jako marginalne, i pokazanie, iż na powrót wprowadza to, co chciał usunąć*⁴⁴. W relacji innego badacza dzieła francuskiego filozofa, Grzegorza Dziamskiego, czytamy: *Derrida przywiązuje szczególną wagę do pozornie drobnych i nieistotnych, choć symptomatycznych fragmentów analizowanego tekstu, do tych momentów, kiedy tekst wymyka się spod kontroli autora i zaczyna rządzić się swoimi własnymi, niezależnymi od autora prawami, kiedy narusza narzucone mu przez autora reguły, by „rozblysnąć” własną prawdą, kiedy spod świadomego przekazu zaczyna wyzierać niewidoczna prawda pisma, kiedy pismo uniezależnia się od autora, staje się samoistnym, pozbawionym ojcowskiej kurateli bytem*⁴⁵.

Krytyczna analiza dyskursu prezentowana uprzednio zakłada w jakiejś formie istnienie „pozatekstualnego świata”, a przynajmniej czerpie siłę z możliwości przemieszczania się pomiędzy odrębnymi jakościowo (gatunkowo) tekstualizacjami. Poza badanymi tekstami i dyskursami, mówiąc inaczej, jest jakiś inny świat, który może stanowić płaszczyznę odniesienia dla krytycznej analizy. Może to być choćby świat inaczej reprezentowany – „rysowany” w odróżnieniu od „mówionego”: sama prezentacja przestrzeni różnic dyskursywnych w postaci mapy może już stwarzać krytyczny dystans. Analiza dekonstrukcyjna, w ujęciu Derridy, daje się natomiast stosować także przy założeniu „totalności tekstualizacji”, przy przekonaniu, że wszystko jest tekstem, że poza tekst nie uda nam się wykroczyć nigdy i nigdzie. Takie „mocne” interpretacje poststrukturalizmu wprawdzie pojawiają się głównie wśród jego krytyków, ale zdarzają się i zwolennikom. W każdym razie, dekonstrukcja jest metodologią radzącą sobie nawet ze skrajnym epistemologicznym relatywizmem tego rodzaju. Jest to możliwe dzięki temu właśnie, że punktem odniesienia analizy krytycznej są elementy zawarte w samym analizowanym tekście. Wobec braku zewnętrżności, braku szans na obiektywne stanowisko, z którego „widać (na)prawdę”, myślenie krytyczne musi odbywać się wewnątrz tekstów, wykorzystując ich strukturę wartościowań. Struktura ta ma charakter dualistyczny, co nieuchronnie prowadzi także do marginalizacji znaczeń, które w owym dualizmie nie mieszczą

⁴⁴ Bogdan Banasiak: *Dekonstrukcja - przemieszczenie metafizyki*. [w:] B. Banasiak (red.), *Derridiana. inter esse*, Kraków 1994, s. 206.

⁴⁵ Grzegorz Dziamski: *Czy Derrida zmienia filozofię w literaturę?* [w:] Ewa Rewers (red.), *Pojednanie tożsamości z różnicą?* Humaniora, Poznań 1995, s. 104.

się zupełnie. To właśnie dzięki nim, dzięki owym nieumiejscowionym, ambiwalentnym kategoriom widać wyraźnie, co tekst robi ze znaczeniami, jak nimi zawłaszcza, jak wyklucza ich odmienne odczytania. Pojęcia „nierozstrzygalne” wyraźnie ukazują, jaka w tekście dominuje zasada rozstrzygnięć. To dlatego właśnie tak duży nacisk w analizie dekonstrukcyjnej kładziony jest na to, co w tekście marginalne, zepchnięte poza dominującą narrację, niemal niewidoczne. Tam właśnie lokowane są elementy potencjalnie najbardziej znaczące dla krytycznego rozumienia, umożliwiające dokonanie jego „rozbioru”. Przy tym jednak dekonstrukcja *nie niszczy* znaczeń krytykowanego tekstu: nie przeciwstawia im się nawet specjalnie. Dopisuje do nich jedynie tekst dodatkowy (nie „metatekst”, bo myślenie dekonstrukcyjne nie może się usytuować ponad tekstem!) wplatający się w znaczenia tekstu pierwotnego, rozsuwający je, przemieszczający je, pozwalający dostrzec pomiędzy nimi to, co wyparte – i zasadę umożliwiającą dokonanie owego wyparcia, tej „semantycznej przemocy”. Może mieć to formę, jak pisze Zygmunt Bauman, „rabinackiego komentarza” do tekstu, odtąd aktywnie go współtworzącego⁴⁶.

Dlaczego ta koncepcja krytyki literackiej ma znaczenie dla metodologii badań edukacyjnych? Przede wszystkim dlatego, że umożliwia zmierzenie się z nową jakością współczesnej kultury masowej, która „odmawia reprezentacji” pozatekstualnej rzeczywistości, która stała się grą dla samej przyjemności grania, zabawą z samą sobą. Współczesne media kształtują świat hiperrealności, fikcji bardziej realnej niż jakikolwiek świat dający się pomyśleć poza fikcją. Telewizja jest bardziej realna od świata przez nią opisywanego – ten świat mógłby nawet w ogóle nie istnieć i w niczym nie naruszyłoby to atrakcyjności telewizji. Reklama nie służy informowaniu nas o możliwościach zaspokojenia naszych potrzeb, ona te potrzeby wymyśla i na swój własny użytek w nas kreuje. Tworzą się wielopiętrowe, rozbudowane światy fikcji, które w jak najbardziej realny sposób kształtują nasze zachowania. Właśnie zerwanie związku ze światem przedstawianym, podstawienie w jego miejsce fikcji, uniemożliwia

⁴⁶ Zygmunt Bauman: Freud, Kafka, Simmel: próba hermeneutyki socjologicznej. [w:] Ewa Rewers (red.), *Pojednanie tożsamości z różnicą?* Humaniora, Poznań 1995. Grzegorz Dziamski mówi w tym kontekście o dwóch zauważalnych „strategiach” pisarstwa Derridy: jedna z nich określana jest mianem rabinackiej właśnie, druga - poetyckiej. W tej pierwszej „dopiski” interpretatora są wyraźnie oddzielane od tekstu oryginalnego, są związane z nadzieją na to, że możliwe jest dotarcie do „oryginalnego znaczenia” analizowanego tekstu. Samo graficzne oddzielenie komentarza, nie mieszanie warstw, pozostawianie tekstu pierwotnego obok (czy „pod”) komentarzem świadczy o tej metafizycznej nadziei. Sam Derrida odnosi się jednak sceptycznie do takich ambicji: stąd druga strategia, jak się zdaje dominująca w jego późniejszych pracach - poetycka, operująca przemieszczeniami i metaforami wplatającymi teksty poddawane lekturze we własny tekst interpretatora. Por. G. Dziamski, *Czy Derrida...*

w zasadzie stosowanie tradycyjnych form analizy krytycznej opartych na kryteriach prawdy (taką spóźnioną analizą jest nawet marksowska krytyka ideologii – traktowanie ideologii jako „fałszywej świadomości” zakłada milcząco świadomość „prawdziwą”: rzecz dziś niezwykle mało prawdopodobna i pewnie mało znacząca nawet...). W takiej sytuacji, przy niewątpliwiej konieczności krytycznego rozumienia mediów kreujących biografie młodych pokoleń, stanowiących najpotężniejszą pedagogię współczesności, wydaje się konieczne zwrócenie się ku możliwościom, jakie niesie ze sobą dekonstrukcja. To bodaj jedyna jak dotąd strategia krytyki, która może się całkowicie obejść bez obiektywności świata przedstawianego⁴⁷.

⁴⁷ Dla zobrazowania tej „techniki” krytycznej pozwolę sobie przytoczyć fragment dekonstrukcyjnej analizy reklamy (zdecydowanie bardziej „poetyckiej” niż „rabinackiej”) odsłaniającej jej narzędzia perswazyjne, pochodzący z książki, którą przygotowuję obecnie wraz ze Zbyszkiem Melosikiem:

Na jednej z reklam papierosów leżąca na brzuchu dziewczyna (naiwnie wyzywająca, jak Marilyn Monroe, bosa stopy dyndają w powietrzu, zalotna mina) trzyma w ręku papierosa. Tekst (o, jest tekst! Już sama obecność pisanego słowa w tego rodzaju uwodzeniu przemieszcza jego znaczenie) głosi: **MOJĄ NIEWINNOŚĆ CENIĘ WYSOKO.** To jak, palić czy nie palić? Palić i być niewinną czy dziewictwo stracić? Udawać, że stracić? Udawać, że niewinność? Niewinność??? Co tu znaczy niewinność? Pomyślmy o tym plakacie właśnie z pozycji niewinności. Ma ona niewątpliwie do pary poczucie winy. To pojęcie jest usunięte z przekazu reklamowego. Wyparte, zepchnięte w nieświadomość. Niefrasobliwa pozycja ciała, zalotny wyraz twarzy - nie, tu nie ma poczucia winy. Jestem niewinna. Cenię to sobie. Za bardzo to sobie cenię, bym mogła robić coś, co uczyni mnie winną. Zatem palenie papierosa nie może wywoływać poczucia winy. Niewinność jest w tym wszystkim także dziewczęco frywolna, nie przeszkadza w konsumowaniu przyjemności: można ją „nosić” z przyjemnością, uczynić z niej wyróżnik własnej autokreacji, swój styl. Nawet dziewictwo nie przeszkadza w przyjemności, nawet z tego powodu nie muszą czuć się winna, to nie wstyd być nawet dziewczicą. Poczucie winy, symetrycznie, także jest tu zatem zawłaszczone przez opozycyjne dyskursy. Można czuć się winnym z powodu podążania za wezwaniami do konsumpcji przyjemności (palenie papierosów) i z powodu wstrzemięźliwości (oczywiście, choć przewrotne odniesienie do dziewictwa). Można więc i niewinność podwójnie umiejscawiać: jako wstrzemięźliwość (dziewictwo) i jako uleganie „niewinnym” pokusom (palenie). To ta struktura zatem: wstrzemięźliwość - uleganie pokusom stanowi podstawę semantycznej władzy przekazu. W niej dokonuje się proces wartościowania stawiający przyjemność ponad wstrzemięźliwością. Medium owej dominacji jest ironia: przewrotne igranie z dziewictwem, niewinne igranie ze zdrowiem, frywolna kokieteria bez utraty cnoty. A przy tym wszystkim ironia samej konstrukcji przekazu reklamowego zwalnia nas z poczucia jeszcze jednej winy - winy ulegania reklamie i jej namowom do przyjemności. Przemieszczenie semantyczne, przymrożenie oka zdaje się mówić: nie daj się tej reklamie. Myśl, mówi ta reklama. Podróżuj dalej. Jest dobrze. A przy tym możesz sobie zapalić, nie ma to znaczenia. Przynajmniej nie ma jednego znaczenia, więc i z tym poczuciem winy nie przesadzajmy. Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Edukacja i kultura postmodernizmu*, w przygotowaniu (tytuł roboczy).

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Badanie naukowe, w perspektywie poststrukturalnej, stało się dość ryzykownym przedsięwzięciem. Jeżeli wiedza jest władzą (a jest), i jeśli szczególnie podejrzliwie należy przyglądać się wiedzy pretendującej do oczywistości, chcącej uchodzić za neutralną i obiektywną – to mamy do czynienia z sytuacją, w której dyskurs nauki wyprodukował rękoma poststrukturalistów samobójczą broń. Czy w takiej sytuacji można z czystym sumieniem, uznając teoretyczne osiągnięcia Derridy i Foucault, kontynuować ich drogę? Czy nie jest obłudą czytanie tych tekstów i pozostawanie „uczonym na etacie”? Jakie są granice prawomocności poznania?

Próbowałem w niniejszym szkicu przedstawić pewne aspekty ogromnie ożywionej i wielowątkowej dyskusji, w której dekonstrukcji ulega podstawowa dla nauki opozycja między rozumem teoretycznym i praktycznym, między poznawaniem i wartościowaniem. Metodologiczne pojęcie trafności, stojące do niedawna na straży obiektywizmu badań, przekształciło się w tym dekonstruującym geście w gwaranta odpowiedzialności za losy badanych: za prawa poddawanych naukowemu nadzorowi ludzi pozbawianych możliwości mówienia własnym głosem we własnym imieniu; za badanych, czyli ludzi, *za których* mówią nauki społeczne. Skoro technicznie zorientowana kategoria trafności takim uległa przemieszczeniom, to nie mogło się to nie odbić na pojęciu, które zawłaszczyła. Przemieszczenie trafności stawia zatem pod znakiem zapytania także ideę odpowiedzialności. Ten sam lęk o nie naruszanie granic podmiotu badanego, o zachowanie jego praw i stworzenie mu warunków do mówienia własnym głosem we własnym imieniu, ten lęk włączający kryteria odpowiedzialności w ramy badania naukowego, angażuje odpowiedzialność w uprzedmiotowiającą strukturę nauki. Wyraźnie widać, że bycie odpowiedzialnym to bycie w relacji dominacji w stosunku do kogoś, kogo tym samym odpowiedzialności za siebie pozbawiamy. W tej samej parze odsłania się i druga opozycja, także w tym szkicu poruszana: między obiektywizującą racjonalnością techniki (trafność badania) a emocjami, podatnością na zranienia uczuciem. Rozerwanie obiektywizującej struktury odsłania nas przed badanymi, czyni nas bezbronniymi wobec ich problemów, stawia nas z nimi twarzą w twarz i w najbardziej bezpośredni sposób czyni nas właśnie odpowiedzialnymi. Ale, jak się rzekło, odpowiedzialność nie wychodzi z tych przemieszczeń nietknięta: sama nasycy się relacją władzy. Jak pisze Zygmunt Bauman w rewelacyjnym szkicu o sposobach bycia razem, *ta odpowiedzialność czyni mnie potężnym (zakłada moją potęgę), a drugiego człowieka ujawnia*

*mi jako istotę słabą (zakłada jego słabość). Jest się odpowiedzialnym wobec kogoś silniejszego od siebie; jest się odpowiedzialnym za kogoś od siebie słabszego*⁴⁸.

Oddajmy — na zakończenie — głos Jacquesowi Derridzie. W dwóch sprawach i już niemal bez komentarza: po pierwsze, w kwestii możliwości myślenia krytycznego i granic dekonstrukcji (czy krytyczne myślenie powinno być także dekonstruowane? a jego dekonstrukcja? dokąd to wszystko zmierza?). Po drugie, właśnie w kwestii odpowiedzialności. Oba fragmenty pochodzą z wywiadu zamieszczonego ostatnio w *Educational Theory*.

*Myślenie krytyczne, którego, jak wierzę, nigdy nie powinniśmy zaprzestawać, ma swoją historię i założenia, które także domagają się dekonstrukcyjnej analizy. Zarówno w stylistyce Oświecenia, Kanta czy Marksa, jak i w znaczeniu wartościowania (estetycznego czy literackiego) krytyka zakłada osąd, świadomą decyzję albo wybór pomiędzy dwoma kategoriami i dopisuje pewną negatywność do pojęcia krinein i krisis. Mówienie, że wszystko to podlegać może dekonstrukcji, nie oznacza, że ma to być dyskwalifikowane, negowane, zaprzeczane czy przekraczane, że dokonuje się krytyki krytyki [...], ale że idzie tu o przemyślenie jej możliwości z innego punktu widzenia — z perspektywy genealogii osądu, woli, świadomości czy działania, binarnych struktur i tak dalej. Być może takie myślenie przeobraża przestrzeń i pozwala, poprzez aporie, na pojawienie się afirmacji zakładanej przez wszelkie krytyki i wszelką negatywność [...]*⁴⁹.

W grę wchodzi odpowiedzialność, która, po to, by prowadzić do określonych decyzji i wydarzeń, nie może wynikać z wiedzy; nie może być z wiedzy wyprowadzana jako jej konsekwencja czy rezultat. Gdyby tak było, realizowalibyśmy jakiś program i zachowywalibyśmy się w najlepszym razie jak zaprogramowane, „inteligentne” pociski raketowe. Owa odpowiedzialność, która przesądzi [...] „dokąd to wszystko zmierza”, jest heterogeniczna w stosunku do dającej się sformalizować wiedzy, i pewnie (albo i na pewno) do wszelkich pojęć, na których trzyma się (powiedziałbym nawet: została zatrzymana) idea odpowiedzialnych decyzji (świadomego „ja”, woli, intencjonalności, autonomii i tak dalej). Za każdym razem, kiedy musimy podjąć odpowiedzialność etyczną czy polityczną, musimy przejść przez antynomiczne zakazy i ich aporetyczną formę, przez jakieś doświadczenie niemożności, bez którego stosowanie się świadomego i tożsamego podmiotu do regul podporządkowujących indywidualne przypadki ogólności określonego prawa sprowadzałoby się do zwolnienia z odpowiedzialności za zawsze niewiarygodnie pojedyncze decyzje, jakie musimy podejmować. Wydarzenia

⁴⁸ Zygmunt Bauman: O sposobach bycia razem. [w:] Anna Zeidler-Janiszewska (red.), *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, cz. I. Humaniora, Poznań 1995, s. 32.

⁴⁹ Jacques Derrida, Francois Ewald: A Certain „Madness” Must Watch Over Thinking. Transl. Denise Egea-Kuehne. *Educational Theory*, t. 45, 1995, nr 3, s. 286.

są za każdym razem pojedyncze, inne, tak, jak inne jest wszystko, co obce, i za każdym razem musimy je tworzyć, wynajdywać na nowo — nie bez udziału pojęć, ale za każdym razem wykraczając poza pojęcia, bez jakiegokolwiek gwarancji pewności. Ta powinność musi być „podwójna”, spreczna wewnątrz, konfliktowa, bo odwołuje się do odpowiedzialności — a nie do moralnej czy politycznej technologii⁵⁰.

Miało być niemal bez komentarza. Zauważmy jedynie, że to właśnie o tej odpowiedzialności, pozbawionej oparcia w jednoznacznych regułach i niesprzecznych kategoriach rozumu, mówi Zygmunt Bauman jako o relacji także naznaczonej dominacją. Poststrukturalne przeczulenie nie uwalnia nas zatem od uwikłania w przemoc, nie stanowi gestu ostatecznej emancypacji — mimo że w świadomości dróg zniewolenia dalece przekroczyło i krytykę, i nadzieję psychoanalizy czy marksizmu. Pozostaje zatem poznanie mimo wszystko, badanie mimo wszystko, działanie mimo wszystko: mimo całej bolesnej świadomości wpisanej w nie przemocy.

ZAKOŃCZENIE: MIEJSCE POSTSTRUKTURALIZMU NA POSTSTRUKTURALNEJ MAPIE TEORII

Zupełnie niespodziewanie po scjentyzmie, i antyscjentyzmie kwestionującym jego roszczenia, pojawiła się możliwość dziwnie jednorodnej teoretyzacji całego pola relacji edukacji, socjalizacji, akulturacji, polityki i wszelkich innych praktyk konstruowania podmiotu. To czasem rodzi obawy o tendencje do monopolizacji dyskursu nauk społecznych przez poststrukturalizm — jest to o tyle uzasadnione, że to dyskurs rzeczywiście silny pojęciowo, atrakcyjny i uwodzący. Z drugiej jednak strony obawy te są nietrafne, gdyż poststrukturalizm stanowi raczej — paradoksalnie — metadyskurs, jest rozmową o rozmowach, a nie o rzeczach. Paradoks polega na tym, że sama możliwość „metadyskursywności” jest kwestionowana w całym obszarze refleksji nad postmodernizmem, w której poststrukturalizm odgrywa dominującą rolę.

Być może uwodzący charakter refleksji poststrukturalnej zasadza się na swoistej estetyce tego podejścia. Jest to myśl heterogeniczna, policentryczna, z nieciągłości czyniąca cnotę, na niej budująca strategię swej przenikliwej krytyki. Rzecz — znów paradoksalnie — nie w tym, iżbyśmy mieli nieciągłość lubić: jest ona zwykle postrzegana jako przykry deficyt, zakłócenie harmonii, brak i niedostatek. Owa nieciągłość teorii „pasuje” jednak do naszego

⁵⁰ Jacques Derrida, Francois Ewald: op. cit., s. 288.

doświadczenia współczesnego świata, poszarpanego przez konflikty i nieustannie atomizowanego przez elektroniczne media. Heterogeniczność poststrukturalizmu przywraca więc **harmonię** myśli i rzeczy, lektury i doświadczenia kulturowego. Owa homologia heterogeniczności może dać jedynie estetyczny efekt, pewne wrażenie adekwatności języka, nie *dowodzi* przy tym – w sensie naukowym – niczego istotnego: za to jednak *uwodzi*, oferując zasadniczą „moc” tworzenia analogii, paralogii, dostrzegania połączeń i przywracania nadziei na adekwatność wysiłku poznawania. Jest zatem coś merytorycznie i estetycznie „holistycznego” w poststrukturalizmie odnoszonym do badań społecznych. Przedstawia się tu przecież jedną wizję rzeczywistości (jej niespójność jest jej zasadą naczelną – ale przez to właśnie „mamy zasadę”!) i przedstawia się ją w sposób odpowiadający codziennemu, potocznemu doświadczeniu nieczytelności świata⁵¹. Dzięki temu wchłonięciu w siebie zasady nieciągłości i tęsknoty do wyjaśnienia świata pojawiają się w poststrukturalizmie konstrukcje językowe ukształtowane na zasadzie heterogeniczności („słowa – walizki” jak u Lewisa Carolla czy Jamesa Joyce’a), stanowiące wyraz zasadniczej, ontycznej niespójności bytu łączonego na zasadzie hybryd, a nie syntez. To słowa zdające sprawę z różnic, ale zarazem te same słowa umożliwiają znajdowanie połączeń tam, gdzie ich nigdy nie chciano widzieć, gdzie ich „nie było” („wiedza/władza” Michela Foucault, „hiperrealność” Jeana Baudrillarda, „różnia” Jacquesa Derridy...).

Podjęcie poststrukturalne ma – znów zastanawiająco zgodnie z jego estetyką – **podwójne** znaczenie dla badań edukacyjnych. Po pierwsze uruchamia swoistą aparaturę poznawczą, swoistą metodologię śledzenia odkrywanych w jego ramach relacji dyskursywnych, szczególnie w ich aspektach niesymetrycznych, naznaczonych dominacją. Definiując świat jako tekstualizację, jako sferę niemal „totalnej semiozy” (wszystko ma znaczenie, znaczenia tworzą teksty zapisywane w rozmaitych mediach kultury, znaczenie tekstów wyznaczone jest przez ich dyskursywne usytuowania, które zarazem konstruują ramy podmiotowości dopracowujących się swej tożsamości w tych samych relacjach dyskursywnych, które opisują świat), wprowadza w obieg nauk społecznych aparat poznawczy zaprojektowany na użytek tej definicji. W tym sensie można mówić, że podejście poststrukturalne stanowi swoisty paradygmat badań w naukach społecznych. Jak zwykle w takich razach, nie jest to paradygmat

⁵¹ Poststrukturalizm, jako akademicką odmianę postmodernizmu, można rozpatrywać jako „heterogeniczną kulturę heterogenicznego społeczeństwa”. Na tym zasadza się właśnie wspomniana „adekwatność” poststrukturalizmu. Te kategorie opisu (homogeniczność - heterogeniczność odnoszona do kultury i społeczeństwa) wprowadził Zygmunt Bauman w swej dziś już chyba nie czytanej pracy, opublikowanej na długo przed pojawieniem się fenomenu poststrukturalizmu. Zygmunt Bauman: *Kultura i społeczeństwo. Preliminaria*. PWN, Warszawa 1966.

jedyny i bynajmniej nie sytuuje się on bezkonfliktowo obok odmiennych podejść. Szczególnie wyraźnie wikła się on w spór z różnymi odmianami liberalizmu, czy to pod postacią „miękkich”, indywidualistycznych pedagogii (zarzucając im ignorowanie stosunków dominacji konstruujących podmiotowości dzieci rzekomo mających „równe prawa” i „te same szanse” w procesie edukacji), czy „miękkich” metodologii (śniących utopie nieinwazyjnej etnografii, dialogicznej wymiany czy bezproblematycznej emancypacji).

Zarazem jednak krytyczne wyczulenie tej wizji świata i wizji nauki przesuwają nieuchronnie na pozycje metadyskursywne. Tu właśnie widzimy drugi element owej podwójności jej znaczenia. Z perspektywy poststrukturalizmu jakby łatwiej jest dostrzegać wzajemne usytuowania poszczególnych teorii i paradygmatów, analizować ramy ich dyskursów i wzajemne między nimi relacje. Popatrzmy, jak przenikliwie i przekonująco skonstruowane są mapy teorii pedagogicznych Rolanda Paulstona; jak łatwo można na nich umieścić także... poststrukturalizm jako jedno z podejść paradygmatycznych.

Błędne koło? Oszustwo naukowe? Przecież ta metodologia wpisuje się w postmodernistyczną tezę o „końcu metanarracji”, posługuje się Derridiańską ideą niemożności wykroczenia poza tekstualizację, nierealności marzeń o meta-języku – i zarazem sama ubiera się w metateoretyczną szatę... Celowo użyłem tu określenia podwójności, mówiąc o znaczeniu poststrukturalizmu. Owa „podwójność” nawiązuje także do Derridy, do jego idei „podwójnego gestu” krytyki nie usuwającej krytykowanego tekstu, przekreślenia pozostawiającego przekreślony tekst w tym samym miejscu, a zarazem usuwającego jego oczywiste, narzucające się znaczenie. Poststrukturalizm jest po prostu językiem, i jako taki jest zdolny do gry z samym sobą: do gry różnicami. Jak każdy język, zawiera w sobie narzędzia umożliwiające dystans do własnej oczywistości, do epistemicznych roszczeń, do utożsamiania znaczącego ze znaczoną. Sam w sobie może odsłaniać nieciągłości i z ich perspektywy poddawać krytyce konstruowane przez siebie „domknięcia”. Nie jest to zatem metodologiczny błąd ani uzurpacja. Jest to jedynie język, który sytuuje się na pograniczu, nie daje się włączyć całkowicie ani do domeny filozofii, ani nauki, ani literatury, i dzięki temu wymykaniu się jednoznaczności zachowuje właściwą językowi naturalnemu (a wypartą z języka nauki) zdolność do ironii i dystansu. Podejmując grę ze swymi tezami o końcu metanarracji może zatem spojrzeć na tę tezę... z metanarracyjnym dystansem.

Sprowadzając rzecz do bardziej uporządkowanych, modernistycznych wymiarów, można pokusić się zatem o pewne spojrzenie „z góry” na mapę metodologii badań edukacyjnych i spróbować określić granice ich stosowności. Podejście poststrukturalne jawi się w takim oglądzie jako szczególnie predes-

tynowane do badań mikromechanizmów kontroli społecznej, szczególnie tam, gdzie wiążą się one z rozmaicie pojmowanymi obszarami codzienności oraz gdzie autorytet uniemożliwia dostrzeganie arbitralności władzy. Sprawdzać się będzie znakomicie w badaniach nad kulturą popularną, z jej roszczeniami do totalnego zawładnięcia potrzebami i jej zdolnością określania granic tożsamości młodych ludzi. Sprawdzi się także niewątpliwie jako narzędzie krytycznej analizy teorii naukowych pełniących nie zawsze niewinne funkcje w procesie kontrolowania świata (a więc zarządzania, rozwiązywania problemów, alokacji środków i tym podobnie). Sama obecność poststrukturalizmu nie oznacza jednak – i nie może oznaczać – kwestionowania racji bytu innych teorii i innych metodologii. Ktoś jakoś musi decydować o strukturze systemu szkolnego, o zasadach jego finansowania, o obowiązkowych i nieobowiązkowych treściach kształcenia, o strategiach selekcji i programach wyrównawczych, o wymaganiach egzaminacyjnych i procedurach testowania; ktoś musi próbować rozpoznać relacje panujące w klasie szkolnej i dążyć do ich kształtu optymalnego dla procesu uczenia się. Te badania i te decyzje muszą być podejmowane. I oczywiście będą one poddawane krytyce. Krytyka jednak – tak samo, jak jakakolwiek teoria czy inaczej pomyślana konceptualizacja – nie zwolni nikogo od odpowiedzialności za praktyczne działanie polityczne i pedagogiczne. Świadomość uwikłania tych działań w relacje dominacji także nie zwalnia nas z obowiązku aktywnego życia...

Pedagogika, będąc krytyką, jest przecież także konstruowaniem świata społecznego – i tu musi być nieświadoma siebie, niekrytyczna, przedzałożeniowa, potoczna i... scjentyistyczna. Scjentyzm jest bowiem potoczną świadomością naukowców i administratorów umożliwiającą „normalne” działanie w społecznym świecie, a także, wtórnie – na heideggerowsko – gadamerowskiej zasadzie – jego hermeneutyczne rozumienie.