Futyma, Sławomir

Antropologiczne konteksty edukacji współczesnej czyli w stronę nowego humanizmu

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 14 (339), 119-129

2000

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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

ACTA UNIVERSITATIS NICOLAI COPERNICI
SOCJOLOGIA WYCHOWANIA XIV — NAUKI HUMANISTYCZNO-SPOŁECZNE — ZESZYT 339 — 2000

Sławomir Futyma

ANTROPOLOGICZNE KONTEKSTY EDUKACJI WSPÓŁCZESNEJ CZYLI W STRONĘ NOWEGO HUMANIZMU

Ukazuje się,
Ale nie to,
Nazywa się,
Bezimienny zostaje,
Dokonuje się,
A niezaczęte.
(Czesław Miłosz —
Przywoływanie do porządku)

WSTĘP

Współczesna edukacja to miejsce, w którym spotykają się i konfrontują ze sobą różne koncepcje człowieka, tradycja splata się tutaj ze współczesnością. Dlatego nie jest niczym dziwnym funkcjonowanie obok siebie sprzecznych koncepcji, szczególnie jeżeli chodzi o człowieka i jego miejsce w procesie edukacji. Wielość tych koncepcji rodzi się ze spostrzeżenia, iż jesteśmy uwikłani w rzeczywistość, której nie da się zredukować do sfery zewnętrznej, ale ukazują się nam jasno także płaszczyzny istniejące jako sfery przeżyć, wyobrażeń, myśli i intuicji, których poznanie pozwala tak na zewnętrzne ujmowanie rzeczywistości jak i na spojrzenie do wnętrza. W tym kontekście możemy powiedzieć, iż współczesnym pedagogom chodzi o człowieka inteligentnego, posiadającego rozwiniętą osobowość; lecz za bycie takim musi on zapłacić wewnętrznymi niepokojami.

POSTHUMANISTYCZNY DYSKURS W EDUKACJI

W naszej egzystencji przeraża nas to wszystko, czego nie wiemy i wiedzieć nie będziemy, martwimy się, że nie spotykają nas wydarzenia na miarę naszych marzeń i możliwości, ale przecież tylko prymitywni i dzicy żyją w harmonii ze sobą i światem. Ten kto wychodzi ze stanu dzikości na zawsze żegna się z harmonią stając się współuczestnikiem wątpliwości i wewnętrznego rozdarcia.

Dlatego też wydaje się naturalne dla pedagoga odrzucenie humanistycznego pojęcia sugerującego istnienie zintegrowanego „ego" jako źródła wszelkich działań i zachowań, a co za tym idzie odrzucenie pojęcia, wskazującego na istnienie w człowieku strukturalnego „centrum" sterowania[1]. Postępowanie takie jest konsekwencją działań podejmowanych przez badaczy, którzy zmierzają do „konceptualizowania praktyki społecznej jako formy dyskursu"[2]. „Dyskurs, o którym mowa — stwierdza H. A. Giroux — można uznać za zróżnicowany i pełen pęknięć zbiór doświadczeń przeżytych, pełnych radości bądź cierpienia, ze strony jednostek i grup, w ramach szczególnych kontekstów i okoliczności"[3].

Działania wynikające z praktyki owego dyskursu, a podejmowane przez współczesnych pedagogów dążą do przeciwstawienia się czynnikom, które uniemożliwiają jednostce wszechstronny jej rozwój, a pozwalają jedynie na rozwój jednostronny. Ograniczenia te według nich w znacznej mierze wynikają z wymuszonego i rozwiniętego podziału społeczeństw, jednak za prof. J. Szackim należy zaznaczyć, „że najistotniejsze cechy jednostki ludzkiej są w istocie niezależne od jej społecznego usytuowania, społeczeństwo zaś jest dla niej sprawą swobodnego poniekąd wyboru"[4]. Jednak społeczne zależności wielokrotnie spędzały sen z oczu wielu i były opisywane wielokrotnie od J. J. Rousseau do H. Marcusa. Także Marks pisał na stronach „Ideologii niemieckiej", iż każdy ma pewien swój wyłączny, określony krąg działalności, który jest mu narzucony i z którego nie może się wydostać, jest myśliwym, rybakiem, albo krytycznym krytykiem i musi nim pozostać, jeśli nie chce lub boi się ryzyka, aby nie stracić środków do życia[5]. Gdy

---

[1] Por. H. A. Giroux, P. L. McLaren, *Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism*, [w:] D. Morton, M. Zavarzadeh (red.), *Theory, pedagogy, politics*, University of Illinois Press, Illinois 1989, s. 250, oraz L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wyd. UMK, Toruń 1990, s. 68.

[2] Tamże.

[3] H. A. Giroux, *Schooling as a form of cultural politics: toward a pedagogy of and for difference*, [w:] H. A. Giroux, P. L. McLaren (red.), *Critical pedagogy, the state and cultural sttruggle*, Alabany State University, New York 1989.

[4] J. Szacki, *Patriotyzm i kosmopolityzm*, Gazeta Wyborcza, nr 25 (3025), 30–31 I 1999, s. 23.

[5] K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1961, s. 35.

przyjrzymy się bliżej temu antyhumanizmowi dostrzeżemy, że w istocie oznacza on radykalizację praktycznej afirmacji człowieka i walkę o realizację jego utopijnej wizji nieistniejącego świata.

Sami będąc świadkami tego spektaklu nazywanego przez nas życiem, dostrzegamy duże znaczenie społecznych warunków rozwojowych, a tym samym ich wpływu na każdego z nas, gdyż na każdym kroku stwierdzamy, iż świat, który istnieje dookoła nas, zniewala i wpycha w bezsilność, my sami natomiast uczestniczymy w umacnianiu zniewolenia, jesteśmy bezsilni w działaniach podejmowanych po to, aby odnaleźć alternatywę inną niż autodestrukcyjna[6].

CZY EDUKACJA HUMANISTYCZNA?

Jeden z wybitnych filozofów stwierdził, że humanizm jest „prawdopodobnie najbardziej (rozwiniętym) rozpowszechnionym współcześnie zabobonem", a „humanizm naukowy to tyle, co żelazne drzewo albo kwadratowe koło"[7], w którym człowiek jest wyniesiony ponad wszystko inne, a w wielu wypadkach jest czymś świętym, jego natomiast autorytet jest czymś niepodważalnym. Tak też nowy dyskurs edukacyjny ma być czasem znikania „wielkich bohaterów, wielkich niebezpieczeństw, wielkich podróży, wielkich celów"[8]. Gdzie „prawda nie jest już centralnym punktem odniesienia na przykład w nauce, rozum ulega rozszczepieniu, zaś podmiot rozpadowi. Na naszych oczach dezintegracji ulegają tradycyjne i (dotąd — dodatek autora) niekwestionowane źródła uprawomocnienia, znikają metaopisy — dające pozór konceptualnego poskromienia rzeczywistości, pozór łagodności i bezkolizyjnego środka do życia"[9].

W zrozumieniu tak kształtującego się dyskursu edukacyjnego oraz usytuowania współczesnego człowieka w przestrzeni edukacyjnej mogą pomóc nam różnego rodzaju koncepcje. Tak też między innymi edukatorzy sięgają do Michała Bachtina, który prowadząc badania nad powieścią Dostojewskiego dostrzegł, że główną jej właściwością jest „mnogość samodzielnych i niespójnych głosów i świadomości, prawdziwa polifonia równorzędnych głosów"[10]. L. Witkowski dodaje, iż „tylko w eposie bohaterowie byli

---

[6] L. Witkowski, *Edukacja i opór. W kręgu radykalnej edukacji (H. Giroux, P. L. McLaren)*, Toruń 1991, s. 140.

[7] J. M. Bocheński, *Sto zabobonów*, Paryż 1987, s. 45–48.

[8] J. F. Lyotard, *The postmodern condition: A report on knowledge*, Menchester University Press 1984, s. 24.

[9] M. Kwiek, *Konstatując teraźniejszość, czyli o drogach i bezdrożach myśli postmodernistycznej*, Viel,o,sophie, 2/4/1990–1/5/1991, Poznań, s. 5.

[10] L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza czyli o drogach i bezdrożach myśli postmodernistycznej*, Viel,o,sophie, 2/4/1990–1/5/1991, Poznań, s. 140.

kryształowi i jednoznaczni... [I dalej] Prawdziwe człowieczeństwo nie zarzeka się braku pojednania w sobie, nie funkcjonuje bez wewnętrznego napięcia"[11] wynikającego z różnego rodzaju zniewoleń.

Dlatego też współczesna edukacja musi odpowiedzieć sobie na rozmaite pytania, między innymi: „w jakim stopniu owe zniewolenia alienujące i spychające jednostkę na 'margines' funkcjonowania, odtwarzają się w psychice" oraz „w jakim stopniu człowiek zniewolony ulega alienacji"[12]. Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest niezbędne, gdyż człowiek bardzo często ulega nieświadomie procesom, które zostają uruchamiane przez „alienujące struktury potrzeb, te wymiary naszej psychiki i osobowości, które przywiązują nas do praktyk społecznych i stosunki utrwalające systemy wyzysku i upodlenia ludzkości"[13].

Droga współczesnej edukacji coraz częściej prowadzi do ustalenia, jakim dominacjom sięgającym głębiej niż racjonalność dyskursu ulega człowiek. Aby tego dokonać, należy odsłonić doświadczenie wewnętrzne, którego nie można zredukować tylko do rzeczywistości doświadczonej przez podmiot od zewnątrz, do poznania przedmiotów zewnętrznych, lecz dotyczącego poznania podmiotów wewnętrznych (pewnych aspektów podmiotowości), które stają się przedmiotem doświadczenia wewnętrznego, tak aby ujawniła się naszym oczom „przezroczystość", „schizofreniczność" w znaczeniu bliskości, natychmiastowej dostępności rzeczy, związanej z rozpadem opozycji; scena/lustro, publiczne/prywatne[14].

KU PODMIOTOWOŚCI POSTHUMANISTYCZNEJ

Pojęciem, które ma zasadnicze znaczenie w tych rozważaniach, jest podmiot — reprezentuje on podejście do człowieka i typ doświadczenia „zdominowanego przez walkę i czyniącego z człowieka podmiot „posthumanistyczny"[15], gdzie ten podmiot nie istnieje mając spójną tożsamość (nawet rozumianą jako wyartykułowana struktura hierarchiczna jego różnych nastawień podmiotowych), która jakoś ujawnia się we wszelkim działaniu. Jest to natomiast podmiot, który jest ciągle przerabiany, przekształcany jako zmiennie sytuowany zbiór relacji w płynnym kontekście. Ten koczowniczy podmiot „jest jak ameba, czy też skrawek przestrzeni dla siebie we własnym lokalnym usytuowaniu. Tak też podmiot stał się siedliskiem walki, nieustannego pasowania, artykulacji z jego własną historią, uwarunkowaniami

[11] Tamże.

[12] Tamże, s. 198.

[13] H. A. Giroux, *Public philosophy and the crisis in education*, Harvard Educational Review, Vol. 54, No. 2, April 1984, s. 187.

[14] M. Kwiek, *Konstatując teraźniejszość*, s. 6.

[15] H. A. Giroux, P. L. McLaren, *Radical pedagogy*, s. 289.

i rezultatami"[16]. Konsekwencją tak artykułowanej podmiotowości jest zdecentrowana, nierozwiązywalna i nieokreślona do końca struktura, w której owe „nierozwiązywalne problemy (jak zaznacza Z. Bauman) oznaczają niepewność, jak dana sytuacja powinna być odczytana i jaka odpowiedź przyniesie prawdopodobnie pożądane rezultaty. W najlepszym wypadku odczuwa się niepewność jako niewygodną; w najgorszym niesie ona poczucie niebezpieczeństwa"[17].

Podobnie u M. Bachtina „nie ma w człowieku wewnętrznego suwerennego terytorium, on wszystek i zawsze znajduje się na granicy i patrząc w głąb siebie, patrzy on w oczy innemu lub oczami innego"[18]. W ten też sposób problematycznym zagadnieniem staje się akt poznania, możliwy jedynie w rozumieniu przenikania przez kolejne granice, które człowiek zawsze ma przed sobą. Natomiast adekwatność tak rozumianego poznania będzie uzależniona od „głębokości przenikania"[19].

Problematyczność człowieka i elementów związanych z jego funkcjonowaniem np. dla M. Bachtina jest związana z tym, iż będąc pewnego rodzaju zjawiskiem rzeczywistości jest „wyposażony w określone trwałe przymioty społecznie typowe i indywidualne, nie występuje jako pewne oblicze złożone z cech jednoznaczeniowych i obiektywnych, które w sumie odpowiadają na pytanie kim jest"[20]. W ten sposób owe człowieczeństwo daje się wyrazić i opisywać jako dramat egzystencjalny. Jak się wydaje w efekcie współczesny człowiek nie jest w stanie poradzić sobie z problemami związanymi ze swoją egzystencją, a tym samym sprostać epokowym wyzwaniom.

ROLA JĘZYKA W KSZTAŁTOWANIU PODMIOTOWOŚCI

We współczesnej edukacji duże znaczenie odgrywa język sytuujący podmioty edukacyjne na określonym poziomie i w określonej płaszczyźnie dyskursywnej. Dzięki niemu nadajemy swoisty sens rzeczywistości społecznej, która zawsze jest nasycona szeregiem dyskursów, dzięki którym podtrzymywane są różnorodne interesy materialne i formy władzy. Dlatego też „język wytwarza nas jako podmioty (na przykład stwarza możliwość podmiotowych pozycji i punktów widzenia) i w ten sposób pomaga stworzyć naszą podmiotowość (która jest często utworzona ze sprzecznych punktów

[16] Tamże, s. 311.

[17] Z. Bauman, *Modernity and Ambiwalence*, [w:] *Theory, culture & society*, SAGE, London, Newbury Park and New Delhi, Vol. 7, 1990, s. 146; zob. J. Derrida, *Structure, sing, play in the discourse of the human sciences*, [w:] *Writing and difference*, The University of Chicago Press 1979, s. 278.

[18] L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, s. 106.

[19] Tamże, s. 108.

[20] Tamże, s. 112.

widzenia)"[21]. Dlatego też, jak twierdzą teoretycy edukacji: „podmiotowa pozycja jest punktem widzenia przyjętym przez mówcę w obrębie dyskursu, który może być przeciwstawny do mówców, którzy zgodzili się przyjąć inne pozycje w obrębie tego samego lub innych dyskursów"[22].

Jak się wydaje, założeniem współczesnych teorii podmiotowości są międzyludzkie relacje wielu różnych, równie uprzywilejowanych i pełnoprawnych świadomości[23]. Tak też owa „podmiotowość pozwala nam uznawać i rozważać sposoby, poprzez które jednostki usensawiają własne doświadczenia, łącznie z ich świadomym i nieświadomym rozumieniem, jak i wraz z dostępnymi formami kulturowymi, poprzez które rozumienie to staje się możliwe bądź jest krępowane"[24].

Tak rozumiana podmiotowość stoi w opozycji wobec kategorii tożsamości, która wydaje się sugerować „jednolity (unitarny) samokonstytuujący się suwerenny podmiot, którego autonomiczne podstawowe własności są z natury przeddyskursywne, konstytuowane rzekomo poza językiem, historią czy władzą"[25].

Jak pisał M. Foucault pogląd, że: „suwerenność" — ja mówię — „może tylko panować pod nieobecność jakiegokolwiek innego języka; dyskurs, o którym mówię, nie istnieje przed nagością wyartykułowanego momentu, w którym powiem 'ja mówię', on znika z chwilą, gdy zamilknę w obliczu przechodniości przeprowadzenia dyskursu"[26].

Gdy idzie o zdobywanie i rozszerzanie doświadczenia językowego, a tym samym podmiotowego, odbywa się ono „w ciągłym niepewnym kontakcie z cudzymi indywidualnymi wypowiedziami", a każda wypowiedź jest nasycona odgłosami dialogu[27]. W konsekwencji „przedmiot dyskursu jawi się jako opleciony już myślami, akcentami, cudzymi ocenami i poglądami (innych — dod. aut.)"[28]. Tym samym słowo „porusza środowisko cudzych słów, ocen i akcentów, wplątuje się w ich skomplikowane stosunki wzajemne"[29].

W kontekście tych rozważań możemy podmiotowość zdefiniować np. za R. Simonem, który doszedł do wniosku, że: „podmiotowość obejmuje zarówno pojęciowo zorganizowaną wiedzę artykułowaną, jak i elementy, które poruszają nami nie będąc świadomie wyrażanymi. Elementy te obejmują zarówno przed–świadomą wiedzę traktowaną jako oczywistą, jak i radykalne i osadzone

---

[21] P. L. McLaren, *Language, social structure and the production of subiectivity*, [w:] *Critical pedagogy networker. A publication on critical social issues in education*, 1988.

[22] Tamże.

[23] L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, s. 145.

[24] H. A. Giroux, P. L. McLaren, *Language, schooling and subiectivity: beyond a pedagogy of reproduction and resistance*, [za:] L. Witkowski, *Edukacja i opór*.

[25] Tamże.

[26] P. L. McLaren, *Language, social structure*.

[27] L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza*, s. 145.

[28] Tamże, s. 115.

[29] Tamże.

w nas potrzeby i pragnienia, które wyrażane są w oczekiwaniach, jakie mamy wobec siebie i innych. Jako dynamiczna ciągle dokonująca się konstrukcja, podmiotowość jest zawsze materialnym i dyskursywnym ujęciem tych form wiedzy. Podmiotowość nie jest traktowana jako jednolita, lecz jest podzielona przez tłumienie tego, czego nie może i odmawia wyrażenia oraz stałe procesy reorganizacji, które konstruują porozrywaną na kawałki wewnętrznie sprzeczną świadomość. Podmiotowość zatem odzwierciedla zarówno obiektywne warunki, jak i społeczne konstruowane przedstawienia życia codziennego"[30].

W takim ujęciu podmiotowości zdajemy sobie sprawę z tego, iż konsekwentne zanegowanie któregokolwiek z elementów w strukturze podmiotowej prowadzi do ekstremizmu wolicjonalnego, do pojawienia się silnych determinacji pragnień, nastrojów oraz prymitywnych popędów, dążących do dominacji oraz spychających człowieka na „margines". Dlatego też, jak twierdzą pedagodzy współcześni, ci „uczniowie, których podmiotowości zostały 'zdecentrowane' w szkole — w sensie takim, że ich głos został zanegowany i pozbawiony prawomocności — mogliby odzyskiwać własne poczucie podmiotowej ciągłości poprzez aktywne zaangażowanie w życie ulicy"[31].

POSTHUMANISTYCZNY PODMIOT W EDUKACJI

Wraz z pojawieniem się świadomości nieciągłości, nieuchronnej cząstkowości, myślenia parcjalnego, gdzie u podstaw leży „uznanie szczególności oraz autonomii tego, co różnorodne i nieprzekładalne w pogmatwanych grach językowych"[32], człowiek traci swoje „centrum", które było kiedyś miejscem autonomicznej i zintegrowanej podmiotowości. Jest to niewątpliwie powodem niepokoju przed pojawieniem się wszechogarniającej relatywistycznej wizji świata. Brak centrum nie pozbawia nas jednak do końca możliwości dokonywania wyborów „w owym natłoku płaszczyzn różnienia się, nie wszystkie różnice są jednakowo ważne. Przyjmowane przez nas stanowiska podmiotowe są bowiem jakoś określone w relacji do innych stanowisk, wpisują się w szersze społeczne konteksty, nabierają wymiaru politycznego"[33]. Dlatego „szczególne stanowiska podmiotowe", to znaczy akty bycia w znaczeniach, w stosunkach społecznych, będą wyznaczane przez ideologicznie ustrukturowane akty dyskursywne. „Podmiotowość jest zatem efektem ideologicznie zorganizowanych praktyk sygnifikujących, poprzez które

---

[30] H. A. Giroux, P. L. McLaren, *Radical pedagogy*, s. 319.

[31] A. Giroux, P. L. McLaren (red.), *Critical pedagogy, the state and cultural sttruggle*, Alabany State University, New York 1989, s. 280.

[32] A. Wellmer, *Dialektik der moderne und postmoderne*, Praxis International, Vol. 4, No. 4, January 1985.

[33] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i andypedagogiki*, Kraków 1991, s. 66–67.

jednostka jest stymulowana w świecie i w których terminach ów świat i ona sama czynione są zrozumiałymi"[34].

Tak też edukacyjna perspektywa teoretyczna zmierza do podmiotowego upełnomocnienia nauczycieli i uczniów przez „wyposażenie ich w zdolności współtworzenia warunków do upominania się o siebie i do przekształcenia istniejących nierówności i niesprawiedliwości społecznych"[35].

Współczesność skazała podmiot z jednej strony na językowy sposób wyrażania się, natomiast z drugiej na permanentny brak takiego wyrazu. Ta ułomność dyskursywna sprawia, że „niemożliwe staje się oddzielenie ucieleśnionych podmiotów od języków, które je reprezentują"[36], a tym samym dostrzegalny staje się brak podmiotowej autentyczności jako oporu wobec otoczenia.

Dramatyzm sytuacji wypływający ze spustoszenia dokonanego przez współczesność, w której „młodzież istnieje w ramach przestrzeni między uprzedmiotowieniem (nuda), a podporządkowaniem (lęk)"[37], wynika z:

1) przekształcenia się współczesnej teorii społecznej w język, który jest sam w sobie totalizujący;

2) nowej sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek w „wykorzenionym i wykorzeniającym świecie, w którym brak czytelnych i wystarczających zarazem oraz nieproblematycznych przesłań etycznych i znaczeń"[38].

Stąd obecnie „nie ma innego wyjścia jak przedłużając spory o dyskurs i podmiotowość do obszaru, w którym komfort wyboru etycznego i politycznego ustępuje miejsca imperatywowi solidarności wobec przeddyskursywnego doświadczenia cierpienia konkretnych jednostek, bądź pełnego sprzeczności czy nawet samodestrukcji dramatycznego sprzeciwu wobec losu gotowanego przez świat społeczny"[39].

PODMIOT A EDUKATOR

Jednym z podstawowych odniesień lokujących podmiot w przestrzeni edukacyjnej jest stosunek do „władzy" jako organizatora przestrzeni, czasu, ciała oraz języka. Odniesienie to z jednej strony może uprawomocniać struktury podmiotowe, natomiast z drugiej marginalizować je. Ten współczesny dyskurs podmiotowości wtłoczony jest w ciasne ramy przestrzenno–czasowe, którymi edukatorzy wyznaczają strategie życiowe „maluczkim", przez co

[34] Tamże.

[35] L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu edukacji w dramacie współczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990, s. 81.

[36] P. L. McLaren, *Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfloshmet*, Boston 1989.

[37] Tamże.

[38] L. Witkowski, *Radykalne wizje*, s. 84.

[39] Tamże, s. 85.

zamykają przestrzeń dookoła nich osaczając coraz bardziej. Tendencja do ograniczania przestrzeni upodmiotowienia wpisuje się całkowicie w pojęcie władzy, które, jak stwierdza Marek Kwiek, „jest... tu, obok ciebie wychyla się z rogu twojego pokoju, twojej celi, sali szpitalnej, sypialni"[40]. Nie dziwi więc fakt pojawienia się wielu setek minidyskursów będących odpowiedzią na totalizujące „kapilarne" formy władzy. Równorzędność owych dyskursów oraz ich wielość sprawiają że są one zdolne reagować na najniższe, najbardziej cielesne i konkretne przejawy władzy.

Przeciwstawienie się wszechogarniającemu dyskursowi władzy generuje powstawanie nowego ładu, który zakłada:

1) istnienie porządku zmiennego;

2) ograniczenie panowania nad rzeczywistością, w obrębie której porządek rozumu i wolność, prawidłowość i spontaniczność konkurują ze sobą;

3) niedookreśloność granicy między tym, co zgodne z porządkiem, a tym co jest z nim sprzeczne, ponieważ każdy porządek przeciwstawia się innemu porządkowi (Foucault)[41].

Ten szczególny rodzaj władzy funkcjonującej w przestrzeni edukator — edukowany wynika z uwikłania w skomplikowany układ zależności, tworzących wielopoziomową strukturę rzeczywistości, a działających na zasadzie wytwarzania konkretnych form, które materializują się w przejawach różnorodnej działalności, w tym również w języku. Na tym poziomie odnajdujemy np. próby sankcjonowania wiedzą określonych stosunków społecznych zmierzające do „pozbawienia głosu" podmiotów edukacyjnych[42].

KULTURA WSPÓŁCZESNA A POSTHUMANISTYCZNY PODMIOT EDUKACYJNY

Proces sankcjonowania wiedzą określonych stosunków społecznych rozpatrywany przez tradycyjny dyskurs pedagogiczny nieuchronnie kroczy do „kolonizowania podmiotowości uczniów i utrzymywania dotychczasowego rozdziału wiedzy między grupy dominujące i podporządkowane"[43]. Kolonizacja, o której mówią pedagodzy współcześni, związana jest z zależnością treści oraz doświadczeń, które dopuszczane są w programach edukacyjnych, oraz z nowymi funkcjami kultury masowej. W tym wypadku szczególnego znaczenia nabiera fakt, że „w drugiej połowie dwudziestego wieku

---

[40] M. Kwiek, *Konstatując rzeczywistość*, s. 13.

[41] T. Ciesielski, *O dylematach „nowej arystokracji"*, Viel,o,sophie, Poznań, nr 2/4/1990–1/5/1991, s. 64.

[42] M. Foucault, *Historie de la sexualite. Le volonte do savir*, Paris 1976; L. Witkowski, *Radykalne wizje*, s. 86.

[43] P. L. McLaren, *Essay review*, [w:] *Education under siege*, Educational Studies, Vol. 17, No. 2, 1986, [za:] L. Witkowski, *Radykalne wizje*.

stopień, w jakim kultura masowa skolonizowała społeczną przestrzeń dostępną zwykłym ludziom do czytania, dyskusji myślenia krytycznego, należy zaliczyć do głównych zaszłości społecznej historii naszych czasów"[44].

Ta ontologiczna próba redukcji świata do widowisk ma szczególne znaczenie, jeżeli chodzi o proces kreowania podmiotowości. W funkcjonowaniu współczesnych społeczeństw rozwiniętych, np. w Stanach Zjednoczonych, możemy między innymi zauważyć, jak dostrzegają badacze, iż: „wszystkie [...] informacje pochodzą 'z drugiej ręki'. Człowiek współczesny poznaje świat nie dzięki bezpośredniej obserwacji przyrody czy układów społecznych, ale dzięki uczestnictwu w telewizyjnym cyrku, dzięki przeglądaniu magazynów ilustrowanych i puszczaniu kaset wideo. Poznaje zatem świat ujęty z czyjejś egocentrycznej perspektywy. Często między prawdą a przekazem stają ludzkie interesy ukryte za szczelną zasłoną ideologii takiej czy owakiej [...] W pewnych sytuacjach człowiek bardziej wierzy obrazom niż rzeczom, modelom niż oryginałom [...] zatem powstaje paradoksalna sytuacja: to nie rzeczywistość staje się kryterium trafności obrazów i sądów, ale przeciwnie"[45].

Tak też „większość uczniów uczestniczy w lekcjach jak gdyby we śnie. Są zamroczeni codzienną interakcją, jak gdyby to ona była nierzeczywistością. Wielu z nich żyje widowiskiem telewizyjnego show, koncertem rockowym, płytowym party czy innymi imprezami masowej kultury. Taki spektakl jawi się jako świat rzeczywisty, w którym budzą się i uczestniczą w procesie życia, podczas gdy poza mediami ich życie jest fikcją"[46].

Czynności wykonywane pod wpływem owej wizualnej narkozy niejednokrotnie okazują się sprzeczne. W wielu przypadkach dochodzi do „symulacji uczestnictwa w procesie bezrefleksyjnego, powierzchniowego dopuszczania do siebie treści kulturowych, aż po skrajne formy ich odrzucenia, bądź zdominowania otwartą afirmacją alternatywy kontrkulturowej czy cynizmu intelektualnego i moralnego"[47].

I CO DALEJ?

Zdając sobie sprawę z zaistniałej sytuacji oraz dostrzegając w życiu uczniów wiele antagonistycznych doświadczeń związanych z promocją określonych postaw przez szkołę, współcześni pedagodzy postulują potrzebę odrzucenia tej wizji jako podporządkowanej jednej funkcjonalności, przez dopuszczenie nowej wizji edukacji zantagonizowanej wewnętrznie oraz

---

[44] S. Aronowitz, *The crisis in historical materialism. Classe, politics and culture in marxism theory*, Praeger Publ., New York 1981, [za:] L. Witkowski, *Edukacja i opór*.

[45] J. Kozielecki, *Wielki świat*, Warszawa 1989, s. 169.

[46] Tamże.

[47] L. Witkowski, *Edukacja i opór*, s. 233.

„niejednorodnego splotu oddziaływań i czynników wpływających na realne procesy edukacyjne"[48]. Pozwoli to na ujrzenie w procesie edukacji pola bitwy, na którym ścierają się sprzeczności różnych tendencji społecznych, lokując podmiot w przestrzeni edukacyjnej tak, aby możliwe było dokonanie opisu procesów realnie zachodzących na terenie szkoły.

Wydaje się, że takie spojrzenie na ulokowanie podmiotu w procesie edukacji może wypełnić pęknięcie pomiędzy tym, co jest, a tym, co być powinno, ukazując jak w rzeczywistości wygląda egzystencja podmiotów edukacyjnych. Owa egzystencja, możemy powiedzieć za J. Ortegą y Gassetem, „...(*existir*) zawiera się też 'opierać' (*resistir*), a zatem wszystko, co posiada egzystencję, będzie się utwierdzać, jeśli spróbujemy je zniszczyć, znieść lub traktować jako nierealne; [i nieco dalej] dlatego to, co egzystuje, co wyłania się, jest rzeczywistością, bowiem rzeczywistością jest wszystko to, z czym chcąc nie chcąc musimy się liczyć, czy chcemy tego, czy nie, jest tutaj, egzystuje (*ex–iste*) opiera się (*re–siste*)"[49].

Egzystencja podmiotu w ramach struktur edukacyjnych jest w istocie zaakceptowaniem:

1) dialektycznego rozumienia ludzkiego działania (zwracając uwagę na to, że traktuje się działalność podmiotu nie jako statycznego procesu, ani jako zamkniętego czy zakończonego);

2) zwraca uwagę na to, że „władza istnieje po to, by być sprawowana przez ludzi w obrębie różnych kontekstów, które budują wzajemne oddziaływujące reakcje panowania i autonomii"[50].

Opinie współczesnego społeczeństwa dotyczące edukacji wynikają między innymi z tego, że do tej pory „patrzyliśmy na ludzkie społeczeństwa jak na bezpośredni odpowiednik natury rządzonej prawem kłów i pazurów"[51], natomiast dramat społeczny krystalizuje się w zderzeniu sprzecznych ze sobą doświadczeń, prawdy rozumu i prawdy uczucia, obydwie one prowadzą do konfliktu interesów, wstrząsów intelektualnych. Tak też dla edukacji wypływa szczególne zadanie, gdyż egzystowanie pomiędzy różnymi prawdami wymaga wielkiego wysiłku oraz niekończących się wyborów, które są skutkiem walki zespołów różnych ścierających się tendencji. W świadomości podmiotu edukacji walka ta zawiera w sobie zasadniczy element zmagania się dobra ze złem, z tragizmem poczucia konieczności wyboru. Będzie skazanie siebie na Hamletowskie „być albo nie być", Kirkegaardowskie „albo–albo". Ten wyraźny konflikt aksjologiczny utrudnia egzystencję, czyniąc ją dobrą lub złą — tym samym edukacja stanęła przed problemem przynajmniej w tej chwili niemożliwym do rozstrzygnięcia.

---

[48] Tamże.

[49] J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 1982, s. 366.

[50] H. A. Giroux, *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*, Bergin and Garrey Publ., Inc., Massachusetts 1983, s. 175.

[51] M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 1978.