

Piotr Stańczyk

Pedagogia, puste znaczące i zasada korespondencji

Podstawy Edukacji 3, 113-125

2010

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.

Piotr Stańczyk

Pedagogia, puste znaczące i zasada korespondencji¹

Kategorie **podmiotu** i **dyskursu** są kluczowe dla współczesnej pedagogiki i nawet jeżeli ogłasza się śmierć podmiotu, to szkoła – system edukacyjny w całości – działa, implikując założenie podmiotowej koncepcji człowieka. **Upodmiotowienie** to, a raczej jedynie założenie podmiotowości uczniów, paradoksalnie ma jednak opatrne sensy, a stanie się to jasne, gdy tylko zwrócimy się w stronę Foucaultowskiej wizji procesu humanizacji kaźni (M. Foucault, 1998). Analizy odchodzenia od publicznego festiwalu przemocy ukazują, że nie bez znaczenia dla ukonstytuowania podmiotowości ma **u-ja-rzmienie** – *assujettissement* (M. Foucault, 1998, s. 25). Upodmiotowienie jest koniecznym warunkiem możliwości dalszego ujarzmienia podmiotu w procesach dyskursywnych.

Rodzi się zatem pytanie: jakie są możliwości działania szkoły? Tekst ten jest próbą odpowiedzi na tak postawione pytanie – próbą koniecznie niekompletną, dobór strategii wyjaśniających bowiem wynika z przedzałożeń, które trudno tu wyłuszczyć w całości. W pierwszej kolejności zatem (1) postaram się znaleźć empiryczne pokrycie dla teoretycznych spekulacji M. Foucaulta w wynikach badania efektywności pracy szkoły, przeprowadzonego przez Z. Kwiecińskiego. Dalej zaś (2) przedstawię koncepcję pedagogii w wydaniu Z. Kwiecińskiego, by następnie (3) rozwinąć ją o koncepcję „pustych znaczących” E. Laclau. W końcu wszystkie wątki zbiegną się w (4) próbie rozciągnięcia zasady korespondencji, autorstwa S. Bowlesa i H. Gintisa, na system językowy, który utrwalany jest w doświadczeniu szkoły. Cel ogólny, któremu są podporządkowane wszystkie te zabiegi, sprowadza się do próby odpowiedzi na pytania: W jaki sposób szkoła może odpowiadać na wymogi gospodarki, co wiąże się z procesami uprzedmiotowienia podmiotu pracy,

¹ Artykuł ten jest finansowany z budżetu MNiSW w ramach grantu „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, Nr N107 026 32/3637.

wcześniej zaś podmiotu uczenia się? Jak konstruowany jest uczeń jako podmiot/przedmiot ekonomii?

Humanizacja kaźni i praca szkoły

Zniknięcie kaźni, który to proces M. Foucault obiera jako cel analiz, ma według niego związek ze zmianą „ekonomii kary” (M. Foucault, 1998, s. 10). Ów proces symbolicznie zamyka się pomiędzy kaźnią – publicznym festiwalem przemocy zwróconym przeciw delikwentowi – a rozkładem zajęć domu dla młodocianych przestępców:

Oto zatem kaźń i rozkład zajęć. Nie są karą za te same zbrodnie, nie tych samych przestępców represjonują. Każde z nich jednak dobrze określa pewien styl penalizacji. Dzieli je od siebie mniej niż sto lat (M. Foucault, 1998, s. 10).

Owe 100 lat zmiany w stylu penalizacji jest okresem narodzin oddziaływań o charakterze pedagogicznym, gdyż kara przestaje działać na ciało, a działa jedynie za pośrednictwem ciała, a celem staje się dusza. „Niechaj kara, jeśli wolno tak rzec, godzi raczej w duszę niż ciało” (M. Foucault, 1998, s. 19) – cytuje G. de Mably’ego M. Foucault. „Po egzekucji, która wyładowuje się na ciele, kolej na karę, która głęboko zapadnie w serce, myśl, dosięgnie woli, przekonań” (M. Foucault, 1998, s. 19). Humanitaryzm polega zatem na przesunięciu w samym przedmiocie operacji karnej i choć znika umęczone ciało (M. Foucault 1998, s. 11), to samo ciało nie znika, stając się przedmiotem operacji karnej. Mówiąc innymi słowy, celem kary staje się kontrola – chodzi o „ciało i jego siły, o ich podatność i przydatność, ich rozdysponowanie i podporządkowanie” (M. Foucault, 1998, s. 31).

Wątek tu najistotniejszy dotyczy ekonomii kary rozumianej dwojako: raz, gdy chodzi o ekonomiczny wymiar kontroli, ponieważ kontrolowany (kontrolujący się) podmiot staje się nieszkodliwy dla panującego porządku; a drugi raz, gdy chodzi o korzyści płynące z „rozdysponowania i podporządkowania”, czyli powtórnego przemienienia podmiotu w przedmiot – czyli ostatnią część systemu ekonomicznego. Rola pedagogii jest w tym procesie nie do przecenienia, gdyż – jak twierdzi M. Foucault – wyparcie kaźni sprzyja narodzinom „psychologa i szeregowego funkcjonariusza moralnej ortopedii” (M. Foucault, 1998, s. 13). W ostatecznym rozrachunku kara nabiera charakteru abstrakcyjnej przestrogi bardziej niż konkretnego wydarzenia, stając się dyskursywnie konstruowana, jako „techniki siebie”, czy też „rządomyślność” (M. Foucault, 2000). Jeżeli bowiem podmiot sam czyni z siebie przedmiot operacji, zmierzających ku pełnej integracji ze społecznymi oczekiwaniami, a także mając w perspektywie własne poczucie szczęśliwości, to *de facto* sam

zadaje sobie gwałt, który mógłby zostać zadany przez instytucje penitencjarne, gdyby w pierw nie został zadany samodzielnie. Ta skomplikowana figura „technik siebie” umożliwia jej pedagogiczną nadinterpretację w kontekście obowiązku szkolnego, gdyż w swej skrajnej konsekwencji przejście od kaźni ku „planowi zajęć” na rzecz wytworzenia „technik siebie” i „rządomyślności” ma za swą alternatywę pogwałcenie „planu zajęć” i niewytworzenie „technik siebie” i „rządomyślności”. Tak więc naruszenie podstawowego wymiaru dyscypliny, jej wymiaru czasu („planu zajęć”) ma prowadzić na margines życia społecznego. Perspektywa Foucaultowskiego pojmowania czasu jako „operatora kary” (M. Foucault, 1998, s. 105) prowadzi nas do możliwego syntetycznego ujęcia, w którym szkoła uchodzi za miejsce odosobnienia, nim zostaną w-konstruowane w podmiot mechanizmy panoptyzmu – w szkole odsiadujemy to, co byśmy odsiedzieli w więzieniu, gdybyśmy nie poszli do szkoły. Oto dialektyka socjalizacji i resocjalizacji – adepci resocjalizacji w praktycznej swej działalności poprawiają błędy po swoich kolegach i koleżankach odpowiedzialnych za socjalizację.

Wyprowadzenie skrajnych konsekwencji z Foucaultowskich analiz humanizacji kaźni ma empiryczne pokrycie w wynikach wykonanego przez Z. Kwiecińskiego badania efektywności pracy szkoły. Patrząc od drugiej strony, analizy gospodarki czasem pracy w szkole nabierają znaczenia w kontekście rozważań M. Foucault.

Zbigniew Kwieciński przeprowadził badanie 100 jednostek lekcyjnych pod kątem efektywności funkcjonowania szkoły, co doprowadziło go do stwierdzenia, że szkoła jest miejscem trwonienia czasu uczniów, a także zorganizowaną blokadą ich rozwoju (Z. Kwieciński, 1992). Co ciekawe, z badań Z. Kwiecińskiego wynika, że jedynie 5,5 min (przypadające na każdą jednostkę lekcyjną) można jakościowo zakwalifikować jako czas pożyteczny dla rozwoju uczniów (Z. Kwieciński, 1992, s. 49). Ten wstrząsający wynik upomina się o badania gospodarki czasem w szkołach w kontekście reform edukacyjnych, pojawia się bowiem pytanie o to, w jaki sposób wyniki badań z okresu przełomu demokratycznego mogą mieć dziś zastosowanie. Możliwość wykorzystania tych wyników pojawia się, jeśli wpisujemy to konkretne studium przypadku, w procesie spekulacji, w kontekst teorii dużo bardziej ogólnej – teorii M. Foucault. Nie jest to zadanie niewykonalne, a to za sprawą bardziej jeszcze wstrząsających konstatacji, które można wyprowadzić z wyników badania efektywności pracy szkoły. Otóż, udział czasu straconego dla rozwoju uczniów jest znacznie większy niż czasu facylizującego ów rozwój – ważniejsze jest jednak, że udział czasu straconego dla rozwoju uczniów, a przewidzianego na ich nieuzasadnione dyscyplinowanie („moralizowanie”), choć wydaje się nieznaczący wobec całego czasu straconego, to i tak przekracza czas sprzyjający rozwojowi uczniów (7,8 min wobec 5,5 min) (Z. Kwieciński, 1992, s. 100).

Metodologia tego badania – jest ono studium przypadku – uniemożliwia formułowanie ogólnych wniosków co do gospodarowania czasem w polskiej szkole, a jedynie sygnalizuje poważny problem – jeżeli czas pożyteczny dla rozwoju uczniów jest mniej znaczący niż czas poświęcany przez szkołę na dyscyplinowanie uczniów, to można tu postawić pytanie: z jakiego powodu? Jeżeli „czas jest operatorem kary”, to czym uczniowie zasłużyli sobie na takie traktowanie, jakiego deliktu się dopuścili? Nie to jednak jest ważne, czy rzeczywiście popełnili czyn zakazany, lecz że wystarczy możliwość, iż mogą się tego dopuścić w przyszłości. Mamy tu do czynienia z logiką funkcjonowania szkoły, jako działania prewencyjnego, które – jak określał to L. Althusser – wpisuje się w działanie ideologicznych aparatów państwa wobec działania represyjnych aparatów państwa (zob. H.A. Giroux, 2001, s. 79).

Pedagogia i hegemonia

Rezultaty wynikające z dyscyplinowania uczniów w szkole mogą zostać określone w kategoriach pedagogii, która zdaniem Z. Kwiecińskiego jest zespoleniem wiedzy (*know-how*) z jej praktyczną aplikacją (Z. Kwieciński, 2007a). „Co właściwie jest nośnikiem trwałych i powtarzalnych wzorców kształcenia, wychowania i oświaty jako podsystemu społecznego?” – zapytuje Z. Kwieciński i odpowiada, że na pewno nie jest to pedagogika naukowa: **„Pedagogika naukowa znajduje się na marginesie akademickiej pisaniny, gadaniny i wykładactwa o nauczaniu, wychowaniu i oświacie”** (Z. Kwieciński, 2007a, s. 109). Taka odpowiedź nie jest satysfakcjonująca pod względem poznawczym, ciągle pozostaje bowiem pytanie o ośrodki dyskursu o edukacji. Zbigniew Kwieciński formułuje tę kwestię następująco:

Co zatem jest w jej centrum, w głównym nurcie? Jeśli tego głównego nurtu myślenia i pisania o edukacji nie stanowi pedagogika naukowa, to może nią być tylko **pedagogia**, czyli względnie spójny i trwały zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez „refleksyjnych praktyków”, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisania o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych innowacji, nienaruszających ich istoty (Z. Kwieciński, 2007a, s. 109).

Marginalizacja pedagogiki naukowej wiąże się zatem z dominacją praktyki edukacyjnej pozbawionej teoretycznego dystansu do swego przedmiotu. Zdroworozsądkowe podejście praktyczne, pozbawione krytycznej autorefleksji, silne w swej spójności trwa, ponieważ jest właśnie bezrefleksyjne. Pojęcie refleksyjnego praktyka jest wzięte przez Z. Kwiecińskiego w cudzysłów, co doskonale oddaje charakter ideologii grupy zawodowej, jaką są nauczyciele.

Ważniejsze jest jednak to, że owe praktyki możliwe są do rekonstruowania (przez naśladownictwo, adaptację do ram instytucjonalnych i uznanie etosu grupy zawodowej), tak by nie naruszyć istoty panującego porządku. Jeżeli owa praktyka jest tak sugestywna, aby na poziomie bezrefleksyjnym można było ją zrekonstruować, to tym bardziej możliwa jest do zrekonstruowania przez zorientowanych krytycznie badaczy, dążących do naruszenia istoty porządku. Ujęcie pedagogii, które prezentuje Z. Kwieciński oferuje tym samym potencjalnie płodną perspektywę badawczą, która będzie koncentrować się nie tyle na założeniach procesów edukacyjnych, ile na ich przebiegu i – co szczególnie ważne – ich skutkach. Mało tego – badając pedagogię i jej następstwa – wykraczamy dużo dalej poza klasę lekcyjną czy szkołę:

Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane, czy opowiadane rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne. A zatem źródeł trwałości pedagogii dominującej w danej kulturze trzeba poszukać poza edukacją! (Z. Kwieciński, 2007a, s. 109).

Wtórność bezrefleksyjnych rekonstrukcji pedagogii, a także jej trwałość mają swe przyczyny poza samą dziedziną edukacji – twierdzi Z. Kwieciński. Mówiąc innymi słowy i sprowadzając te ogólne rozważania do poziomu konkretnego – przyczyny tego, co dzieje się w klasie lekcyjnej, leżą poza uczniami, nauczycielami czy szkołą jako całością. To z gruntu redukcjonistyczne twierdzenie, z którym się zgadzam, umożliwia lokowanie szkoły w szerokim politycznym i ekonomicznym kontekście kulturowym. Znajdujemy tego wyraz w następującym stwierdzeniu:

A zatem **nazwijmy wprost te dominujące nurty: jest to pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa, wsparta na żądzy władzy, na libidalnej dominacji** (nazwana wtórnie pedagogiką tradycyjną, konserwatywną, pozytywistyczną, obiektywistyczną, didaskalocentryczną, esencjalistyczną, etatystyczną, socjalistyczną itp.), albo **pedagogika zachęcająca do indywidualnej pomyślności, wsparta na żądzy posiadania, na libidalnej chciwości** (nazwana pedagogiką Nowego Wychowania, humanistyczną, indywidualistyczną, pajdocentryczną, postępowo-liberalną) (Z. Kwieciński, 2007a, s. 111).

Główny nurt pedagogii zawiera, wydawać by się mogło, niemożliwe do pogodzenia składniki. Pierwszy został utożsamiony z konserwatywną ideologią edukacyjną – „pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa”, drugi zaś pozostaje znacznie bardziej liberalny, wsparty jest bowiem na fundamencie „żądzy posiadania”. Synteza konserwatyizmu i liberalizmu, z którą mamy do czynienia, sprowadza się do obowiązującego modelu systemu nagród i kar. W Polsce współdziałają względnie sprzeczne pedagogie głównego nurtu, ale działają, co oznacza, że są możliwe do połączenia. Propozycję tegoż Z. Kwieciński prezentuje gdzie indziej (zob. Z. Kwieciński, 2007b), natomiast w perspektywie moich badań połączenie to ma swą istotę

w nacechowanym przemocą wymuszeniu posłusznego (konserwatyzm) wzięcia udziału w konkurencyjnym wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych (liberalizm) (zob. P. Stańczyk 2009a, 2009b).

Ta nieoczywista synteza – wdrożenia przemocą do posłuszeństwa wobec kultu indywidualnego sukcesu – może się ujawnić w pogłębionych badaniach codzienności praktyki edukacyjnej oraz jej znaczenia dla codzienności konkretnych jednostek. Do tego momentu można jednak sformułować trzy wnioski: 1) pedagogię można zrekonstruować, skupiając się nie na oficjalnych deklaracjach i programach, lecz na jej praktyce i skutkach; 2) badając pedagogię, automatycznie angażujemy się w badanie szerokiego kontekstu ekonomicznego i politycznego; 3) szczególnie ważne staje się zagadnienie hegemonii, które może wyjaśnić syntezę, wydawałoby się, przeciwstawnych ideologii.

Zagadnienie hegemonii u swych podstaw ma marksowską koncepcję ideologii, tyle że uwzględnia niejednoznaczność relacji między materialną bazą a ideologiczną nadbudową społeczeństwa kapitalistycznego. Znaczenie, w jakim dziś funkcjonuje w naukach społecznych hegemonia, zawdzięczamy w dużej mierze A. Gramsciemu (A. Gramsci, 1961). Syntetycznie jego pogląd ujmuje L. Kołakowski: „[h]egemonia to panowanie środkami czysto kulturalnymi nad życiem duchowym całego społeczeństwa” (L. Kołakowski, 1988, s. 982).

Puste znaczące symptomem hegemonii

Ontologia społeczna autorstwa E. Laclau, choć nosi poststrukturalne cechy, jest tylko pokomplikowaną formą, wydawać by się mogło, przestarzałego strukturalizmu, tak charakterystycznego dla koncepcji kolejnych pokoleń marksistów. W każdym razie puste znaczące to znaczące bez tego, co oznaczane:

Ściśle mówiąc, puste znaczące to element znaczący bez elementu znaczonego. Lecz definicja ta jest również zapowiedzią pewnego problemu. Jak to bowiem możliwe, by znaczące nie wiązało się z żadnym znaczoną, a mimo to pozostawało integralną częścią systemu znaczenia? (E. Laclau, 2004, s. 67).

Chociaż klasyczne językoznawstwo wyklucza możliwość, o której pisze E. Laclau i która stanowi punkt wyjścia rozpoznania roli języka dla tworzenia się tożsamości indywidualnych i zbiorowych, a także fenomenu ruchów politycznych, czy też działania hegemonii na rzecz stabilizowania labilnej tkanki społecznej, to właśnie ów potencjał eksplanacyjny czyni teorię E. Laclau wartą uwagi. Pustość elementu znaczącego jest bowiem rozwiązaniem

idealnie trafnym, jeżeli chodzi o ujęcie społeczeństw w ich procesach zmiany. Późniejsze rozwiązania E. Laclau, choć niesatysfakcjonujące pierwotnie, „płynne znaczące” (E. Laclau, 2004) stają się osią wyjaśnienia historycznej zmienności społeczeństw koniecznie populistycznych (E. Laclau, 2009) – każda integrująca społeczeństwo doktryna jest już zawsze, według E. Laclau, ukonstytuowanym populizmem.

Dla tych rozważań ważniejsza niż ujęcie społeczeństw w procesie ich stawania się jest jednak sama mechanika działania hegemonii, której wyrazem są obowiązujące puste znaczące:

Relacja, dzięki której pewna partykularna treść staje się znaczącym nieobecnej pełni wspólnoty, jest właśnie tym, co nazywamy **stosunkiem hegemonicznym**. Obecność pustych znaczących – w znaczeniu, w jakim je zdefiniowaliśmy – jest zasadniczym warunkiem hegemonii (E. Laclau, 2004, s. 75).

Zastosowanie pustych znaczących do oglądu praktyki społecznej daje możliwość ujęcia warunków pacyfikowania antagonizmów obecnych w stosunkach społecznych. Dla E. Laclau możliwość wynikająca z pustych znaczących jest czysto pozytywna, w tym sensie, że umożliwia społeczeństwo w ogóle. Mówiąc innymi słowy, pomimo że puste znaczące są wyrazem podniesienia partykularnego interesu do rangi interesu powszechnego, a zatem opierają się na wykluczeniu grup upośledzanych, to puste znaczące są również koniecznym warunkiem możliwości społeczeństwa w ogóle. Zgodnie z koncepcją E. Laclau skazani jesteśmy na ciągle stosowanie pustych znaczących, gdyż wspólnota nie może uzyskać swej pełni, lecz organizuje się przypadkowo wokół kolejnych walk o implementację partykularnych żądań.

Taka wizja ontologii społecznej koniecznie musi znaleźć rezonans w dyskursie pedagogiki, co też się stało za sprawą T. Szkudlarka, który nawiązując do koncepcji pustych znaczących E. Laclau, wychodzi od pytania o możliwość różnicowania i oceniania pustych znaczących (T. Szkudlarek, 2008). To kluczowe dla pedagogiki pytanie niesie echo dyskusji między E. Laclau a S. Žižkiem, w której ten pierwszy mówi o pryncypialności S. Žižka jako o „czekaniu na Marsjan” (por. E. Laclau, 2009, s. 197–203), drugi zaś odpowiada E. Laclau, że z punktu widzenia myślenia o radykalnej przebudowie bytu społecznego nie jest wszystko jedno, z jakim porządkiem społecznym, z jakim „populizmem” mamy do czynienia (por. S. Žižek, 2008, s. 253–289). W tym sensie, nadając pedagogiczny rys dyskusji w łonie współczesnej myśli lewicowej, nie jest obojętne, jakie puste znaczące organizują hegemonię – zagadnienie to jest z gruntu pedagogiczne ze względu na pedagogiczny wymiar hegemonii (rolę szkoły w procesie przemian społecznych i kulturowych).

Dalej zaś T. Szkudlarek rekonstruuje siatkę pojęciową projektu „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, którą można by określić jako poststrukturalnie pokomplikowany psychoanalizą marksizm, co jednak jeszcze ciekawsze i ryzykowne jednocześnie,

to aplikacja do tej konstrukcji pedagogiki kultury (T. Szkudlarek, 2008). O znaczeniu tego zabiegu T. Szkudlarek pisze:

To paradoksalne zadanie oceny **znaczenia odmiany pustki** odsyła nas jednak do kwestii w humanistyce znanej i bogatej w liczne teoretyczne odniesienia – od estetyki po teologię. Zbliżamy się tutaj bowiem do klasycznej kwestii **wartości**. Brzmi to dość ryzykownie, ale – wbrew ustabilizowanym strategiom czytania – **możliwa** jest w naszym przekonaniu konfrontacja poststrukturalnej teorii podmiotu (tu zilustrowanej koncepcją Ernesta Laclau) i pewnych elementów klasycznej, idealistycznej aksjologii (T. Szkudlarek, 2008, s. 132).

Podejście proponowane przez T. Szkudlarkę jest wynikiem podjęcia próby analizy triady „ontologiczne, ontyczne, deontyczne” – w której tle rozpatrywana jest mechanika społecznego funkcjonowania pustych znaczących. Interpretując koncepcję pustych znaczących, T. Szkudlarek wskazuje na status ontologiczny praktyk dyskursywnych, co jednak jest teoretyczną możliwością, nie musi się stać praktycznym rozwiązaniem w tym sensie, że nim puste znaczące staną się „zasadą konstrukcji obiektywności społecznej”, muszą zostać „wypełnione” treścią, przestając być puste. Choć T. Szkudlarek wprost tego nie artykułuje, to tak właśnie funkcjonują puste znaczące na poziomie ontycznym, na poziomie konkretnego ruchu społecznego, konkretnego żądania czy konkretnej wartości wreszcie – warunkiem ich implementacji jest wypełnienie treścią. Konsekwencją wypełnienia treścią pustych znaczących, procesu, który T. Szkudlarek określa „inwestycją pragnienia »pełni społeczeństwa«” (T. Szkudlarek, 2008, s. 130), jest wytworzenie powinności, które można określić jako deontyczny poziom funkcjonowania pustych znaczących. W tym sensie triada „ontologiczne, ontyczne, deontyczne” znajduje swoje dookreślenie na trzech poziomach funkcjonowania pustych znaczących – puste znaczące mogą być rozpatrywane na poziomie struktury (tego, co ontologiczne), treści (tego, co ontyczne) i powinności (tego, co deontyczne) (T. Szkudlarek, 2008, s. 131, 134).

Jak to działa? Na poziomie ontologicznym puste znaczące, czyli znaczące bez tego, co oznaczane – element znaczący bez elementu znaczonego – jest semiotycznym narzędziem organizacji panowania (hegemonii). Ernesto Laclau, pisząc o roli pustych znaczących w procesie wytwarzania hegemonii, polegającej na podniesieniu partykularnego interesu do rangi interesu powszechnego, abstrahuje od przygodnego (treściowego) aspektu pustych znaczących. Jedynie ten zabieg może zagwarantować „pustość” pustym znaczącym, choć w praktyce społecznej – w byciu społeczeństwa (poziom ontyczny) – puste znaczące nigdy nie są opróżnione ze swojego znaczenia (treści). Mówiąc innymi słowami, puste znaczące są narzędziem w dwóch wymiarach (nigdy nie pozostając puste): 1) wymiar teoretyczny, jako aparatura interpretacyjna bytu społecznego; 2) wymiar praktyczny, sprowadzający się do organizacji panowania – ustanowienie znaczenia (ontyczny) i doprowadzenie do ich

narzucenia i uznania (deontyczny). W praktyce społecznej puste znaczące nigdy nie pozostają puste, są pełne treści, czego konsekwencją jest określona deontologia. O praktycznym wymiarze pustych znaczących T. Szukdlarek pisze językiem pedagogiki kultury:

W ujęciu H. Rickerta i N. Hartmana, autorów często w tym obszarze cytowanych, status ontologiczny wartości jest dość paradoksalny: wartości nie tyle **istnieją**, co **obowiązują** – a dokładniej „obowiązki” jest właściwą im formą bycia. Hartman mówi w tym kontekście o rozziwieniu *hiatus*) między bytem i powinnością (*Sein i Sollen*) oraz o związanym w tym „niedosycie ontologicznym” wartości „domagających się” urzeczywistnienia [...] (T. Szukdlarek, 2008, s. 133).

Rodzi się pytanie: o jakie powinności zabiega pedagogia?; pytanie obejmujące swym zasięgiem, ze względu na wspomnianą konstrukcję pedagogii, stosunki społeczne w całości.

Zasada korespondencji i język

W obrębie zagadnień, które obecnie najbardziej mnie zajmują, a które są, moim zdaniem, decydujące w konstruowaniu tożsamości podmiotu, znajduje się obszar świata pracy w ogóle, ale ze szczególnym uwzględnieniem pracy zarobkowej – świata pracy najemnej. Wobec tego i w kontekście rozważań nad pedagogią i pustymi znaczącymi jawi się pytanie o to, w jaki sposób pedagogia kształtuje podmiot, jako człowieka pracy, a także jakie struktury językowe i partykularne treści stanowią wyraz przygotowania się do... i partycypacji w społecznej praktyce pracy. Tym samym trudno pominąć koncepcję, która – choć może już przestarzała – to trafia w samo niemal sedno problemów, będących w centrum zainteresowania rozważań tego artykułu. Mam tutaj na myśli koncepcję S. Bowlesa i H. Gintisa dotyczącą relacji między systemem ekonomicznym (pojmowanym przez nich jako materialna baza) a systemem szkolnym (pojmowanym jako nadbudowa).

Kluczowe pytanie, jakie sobie stawiają S. Bowles z H. Gintisem, może brzmieć: dlaczego reformy edukacyjne w Stanach Zjednoczonych kończą się niepowodzeniem? (S. Bowles, H. Gintis, 1976). Oczywiście pytanie to zbudowane jest na fundamentalnym założeniu, że rzeczywiście tak się dzieje – reformy w Stanach Zjednoczonych kończą się niepowodzeniem. Autorzy w toku swojej rozprawy nie prostują tego założenia, lecz zapytują jedynie: jak to się dzieje? Postawienie pytania z tak silną przesłanką jest możliwe jedynie w ramach pewnego wybiegu retorycznego, polegającego na przyjęciu progresywnistycznej i konstruktywistycznej perspektywy teoretycznej, ze szczególnym uwzględnieniem spuścizny deweyowskiej, jako konstytuującej

porządek myślenia o edukacji. Dotykając kluczowego wątku progresywizmu, piszą oni, że pomimo starań trzech kolejnych pokoleń progresywistycznych edukatorów i tego, iż aparatura pojęciowa tej teorii zyskała szerokie uznanie, to szkoła pozostała wroga względem indywidualnego rozwoju uczniów. Mówiąc innymi słowy, reformy w Stanach Zjednoczonych nie kończą się powodzeniem tylko w perspektywie realizacji postulatów J. Deweya z jego *opus magnum*, którym było *Demokracja i wychowanie*. Nie oznacza to, że reformy edukacyjne nigdy nie kończą się powodzeniem dla wszystkich, kończą się niepowodzeniem w tym sensie, że trzy podstawowe postulaty formułowane przez J. Deweya nie mogą zostać zrealizowane. Mowa tu o funkcji integracyjnej edukacji, egalitaryzacji społeczeństwa przez edukację oraz zapewnianiu przez edukację rozwoju indywidualnego jednostki. Wszystkie te trzy funkcje – w koncepcji J. Deweya – nie tylko są kompatybilne względem siebie, ale wzajemnie się wzmacniają. Natomiast reformy, które miały doprowadzić do społecznej implementacji owych postulatów do systemu edukacyjnego, do tego nie doprowadziły.

Tylko jeden z owych postulatów jest spełniony – mowa o funkcji integracyjnej edukacji – lecz każdy system edukacji spełnia ową funkcję. Mówiąc innymi słowy, szkoła tradycyjna, wobec której perspektywa deweyowska stanowi alternatywę, także spełnia funkcję integracyjną. O realizacji funkcji integracyjnej, niezgodnie z zamysłem obecnym w *Demokracji i wychowaniu*, w tym sensie, że niezgodnej z postulatami demokratyzacji oświaty i systemu społecznego w ogóle, piszą S. Bowles i H. Gintis:

System edukacyjny pomaga integrować młodzież z systemem ekonomii, uważamy, że poprzez strukturalną odpowiedniość między stosunkami społecznymi [w szkole – przyp. P.S.] a tymi w [procesie – przyp. P.S.] produkcji (S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 131).

Szkoła, w ich koncepcji, odpowiada na zapotrzebowanie gospodarki, a w obecnej sytuacji na zapotrzebowanie kapitalistycznego rynku pracy, co w ich mniemaniu prowadzi do sprzeczności, której skutkiem jest pogwałcenie demokratycznych (i liberalnych) postulatów wyrównywania szans życiowych przez edukację oraz gwarantowania indywidualnego rozwoju jednostkom.

W wypadku zapewniania równego startu przez edukację szkoła wykonuje pracę na rzecz transmisji ideologii merytokratycznej, która faktycznie pełni funkcję polegającą na reprodukcji nierówności, a nie ich znoszeniu. Ideologia merytokratyczna realizuje się zgodnie z zasadą: „jeżeli jesteś taki mądry, to dlaczego nie jesteś bogaty” (S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 114), co powoduje uwewnętrznienie przekonania, iż sami jesteśmy odpowiedzialni za ewentualną naszą porażkę w wyścigu do atrakcyjnych pozycji społecznych. Tymczasem porażka w realizacji postulatu egalitaryzacji społeczeństwa przez edukację znajduje swoje potwierdzenie w niezmiennym stosunku najbogatszych do najbiedniejszych, ale co ważniejsze, w zmniejszaniu się różnic

edukacyjnych (mierzonych latami spędzonymi w szkole) i jednoczesnym niezmnieszaniu się różnic ekonomicznych (mierzonych dochodem).

Najważniejsza jednak konstatacja, z punktu widzenia tego artykułu, dotyczy wątku, w którym S. Bowles i H. Gintis poruszają zagadnienie indywidualnego rozwoju uczniów. Ich zdaniem, szkoła obsesyjnie przywiązana do dyscypliny, realizując zasadę korespondencji, sprzeniewierza się demokracji – w szkole odbija się charakterystyka niedemokratycznej i opartej na systemie klasowym praktyki ekonomicznej. „Nasz argument w tym zakresie jest prosty” – piszą S. Bowles z H. Gintisem i dodają:

Od samego początku system szkolny w Stanach Zjednoczonych był postrzegany jako metoda dyscyplinowania dziecka w celu wytwarzania właściwie subordynowanej populacji dorosłych (S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 37).

Dla S. Bowlesa i H. Gintisa kluczowym elementem hegemonii ideologii społecznej kontroli są autorytarne stosunki społeczne w klasie szkolnej z uwzględnieniem centralnej roli nauczyciela w procesie komunikacji – aktywność ucznia, *idee fixe* progresywizmu, jest tym samym mrzonką. To, co charakteryzuje koncepcję S. Bowlesa i H. Gintisa, to ekonomiczny redukcjonizm, polegający na dostrzeganiu korzeni problemów w kapitalistycznym sposobie produkcji. Innymi słowy, szkoła jest zorientowana na „uległość, pasywność, posłuszeństwo” ucznia przede wszystkim dlatego, że działa „zasada korespondencji”, polegająca na odpowiadaniu szkoły na potrzeby gospodarki, ze szczególnym uwzględnieniem zapotrzebowania na siłę roboczą (por. S. Bowles, H. Gintis, 1976, s. 130–132). Szkoła pozostaje podporządkowana gospodarce, realizując swoją funkcję, którą jest facylizowanie przekształcania pracy w zysk. Dzieje się tak, ponieważ warunkiem koniecznym możliwości akumulacji kapitału jest praca i to właśnie zasada akumulacji kapitału uniemożliwia realizację postulatu demokratyzacji oświaty, a także społeczeństwa w ogóle. Teoria S. Bowlesa i H. Gintisa ujęta w jakąś ogólną formułę, mogłaby brzmieć tak: „Tania i masowa szkoła produkuje na masową skalę tanią siłę roboczą”.

Problem, który wskazuję, polega na tym, że koncepcja obowiązywania zasady korespondencji obejmuje jedynie kwalifikacje zawodowe, co najmniej ważne, oraz w najlepszym razie dyspozycje zawodowe – etos pracy, sprowadzający się do subordynacji. Tym samym koncepcja S. Bowlesa i H. Gintisa nie sięga wszystkich konsekwencji wynikających ze zwrotu lingwistycznego – „zasada korespondencji” wymaga teoretycznego „liftingu”, polegającego na rozciągnięciu jej obowiązywania na obszary najbardziej efemerycznych form panowania, którym pozostaje system językowy.

Zakończenie

Warunkiem możliwości uprzedmiotowienia podmiotu, jego urzeczowienia, jest jego upodmiotowienie. Innymi słowy – jeżeli S. Bowles z H. Gintisem zastanawiają się, jak szkoła obraca człowieka w przedmiot wyzysku, to zapominają o jego uprzednim upodmiotowieniu i roli systemu językowego w konstrukcji tożsamości jednostki (pracownika). Szkoła wraz ze swoją władzą/wiedzą – pedagogią – wytwarza rezultaty, z których najistotniejszym jest dyskursywne konstituowanie hegemonii przez wypełnianie znaczeniem pustych znaczących. Konsekwencje takiej perspektywy poznawczej są dwie. Po pierwsze – nieopróżnione ze swych znaczeń puste znaczące, puste znaczące w swym „materialnym”, bo empirycznym sposobie istnienia, można badać, analizując znaczenia, jakie składają się na kształt aktualnie panujących hegemonii. Po drugie, co równie ważne, o ile nie najistotniejsze – uznając konsekwencje zwrotu lingwistycznego, walka o znaczenia staje się *de facto* walką o przeobrażenie materialnej bazy w stronę bardziej demokratycznych relacji w świecie pracy.

Bibliografia

- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać*. T. Komendant (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000). *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*. D. Leszczyński, L. Rasiński (tłum.). Warszawa – Wrocław.
- Giroux, H.A. (2001). *Theory and Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. London.
- Gramsci, A. (1961). *Pisma wybrane*. B. Wścieklica, M. Orłański (red.). B. Sieroszevska (tłum.). Warszawa.
- Kołakowski, L. (1988). *Główne nurty marksizmu*. Londyn.
- Kwieciński, Z. (1992). *Praca w szkole jako złudzenie*. W: Z. Kwieciński. *Socjopatologia edukacji*. Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2007a). *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*. W: Z. Kwieciński. *Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne*. Wrocław.
- Kwieciński, Z. (2007b). *Zewnętrzne egzaminy w szkolnictwie powszechnym w 2002 roku*. W: Z. Kwieciński. *Między patosem a dekadencją. Szkice i studia socjopedagogiczne*. Wrocław.
- Laclau, E. (2004). *Emancypacje*. L. Koczanowicz i in. (tłum.). Wrocław.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. T. Szkudlarek (kier. tłum.). Wrocław.

- Stańczyk, P. (2009a). Młodzież wobec ideologii merytokracji – pozytywna socjalizacja oszukanego pokolenia. *Forum Oświatowe*, 1(40).
- Stańczyk, P. (2009b). Ocena szkolna i obszceniczość prawa – pomiędzy byciem kimś a byciem nikim. Znaczenia nadawane doświadczeniu szkolnemu przez gimnazjalistów. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(46).
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury). *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Žižek, S. (2008). *W obronie przegranych spraw*. J. Kutyła (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

Zadanie, jakiego podejmuje się w tekście autor, polega na odpowiedzi na pytanie o konieczne warunki możliwości działania szkoły. Trzeba przyjąć, że działanie szkoły opiera się na założeniu podmiotowości człowieka, tym samym konieczne jest uwzględnienie Foucaultowskiej koncepcji ujarzmiania, jako procesu odchodzenia od kaźni. Dyscyplinowanie jednostki stanowi główny wątek procesu ujarzmiania podmiotu i jest rezultatem pedagogii naszych czasów. A czasy te można dookreślić, koncentrując się na ekonomicznej determinacji jednostek i instytucji. Ekonomiczna determinacja znajduje swój ostateczny wyraz w hegemonii, na którą składają się puste znaczące, będące tym samym znaczącym dominacji.

Summary

The main purpose of this paper is to answer a question on necessary conditions of possibility of education. It has to be assumed that schools work being based on assumption of human's subjectivity. Thus for considering the problem theory of *assujettissement* has to be included. Making individuals to obey is the main aim of enslavement and is also effect of pedagogy of our times. "Our times" category is in text defined in perspective of economical determination of individuals and institutions. And economical determination finds its notion in hegemony which is set of empty signifiers which correspond to economical system.