




**Wojciech Kruszelnicki**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-7005-1266>

## **Recepcja idei postmodernizmu w pedagogice radykalnej Petera McLarena**

### **The Reception of Postmodernism in Peter McLaren’s Radical Pedagogy**

**Abstract:** The aim of this paper is to comprehensively reconstruct the reception of postmodernism in Peter McLaren’s critical/radical pedagogy. On a more general level, the article discusses the pedagogical perils of uncritical infatuation with poststructuralist and postmodernist principles of dismantling grand metanarratives and debunking the notions of truth, totality, and universalism and replacing them with the notions of pluralism and perspectivism. The author seeks to verify the statement that McLaren’s response to postmodern developments in philosophy and social theory is in as much similar to that of Henry Giroux’s that it produces a project of education informed by postmodern ideas. The thesis – advanced in the mid 1990s by Tomasz Szkudlarek – is refuted on the basis of thorough a analysis of both earlier and more contemporary texts of McLaren where the main tenets of postmodern theory are severely criticized. The argument about the evolution of McLaren’s thought from a cautious appropriation of some elements of postmodernism to its downright condemnation is supported by the theory of its increasing radicalization under the influence of Marxism. The alternative to the illusory radicality of postmodernism – denounced as affirming the *status-quo* – is “pedagogy of revolution,” which emerges as strictly political, interventionist praxis whose aim is no longer discourse analysis but concrete social struggle against the oppressive capitalist class relations.

**Keywords:** Peter McLaren, critical pedagogy, postmodernism, Marxism, post-modern education

## Wprowadzenie

W artykule tym interesuje mnie stanowisko, jakie pedagogika krytyczna Petera McLarena zajęła w debacie nad znaczeniem przesilenia postmodernistycznego w humanistyce, a przede wszystkim jak zareagowała na teorię i kulturę postmodernizmu przenikającą do dyskursu edukacyjnego. Będę chciał sprawdzić, czy aktualność zachowują słowa Tomasza Szkuclarka, twierdzącego, że McLaren – obok Henry’ego A. Giroux – wziął udział w budowie „pomostu, dzięki któremu myśl społeczna postmodernizmu najmocniej osadziła się w problematyce pedagogicznej”<sup>1</sup>, i że również jego – McLarena – wersję pedagogiki krytycznej można ocenić jako „najbardziej interesującą – poprzez swoje pograniczne usytuowanie – propozycję postmodernistycznej edukacji”<sup>2</sup>. Celem jest możliwie pełne odtworzenie recepcji postmodernizmu w obrębie refleksji pedagogicznej McLarena oraz wykazanie, że reprezentuje on w pedagogice radykalnej postawę najbardziej zdystansowaną wobec społeczno-filozoficznego przesłania postmoderny, gdyż konsekwentnie opowiada się za koniecznością łączenia teorii edukacyjnej z głównymi założeniami i ideałami nowoczesności, nawet gdyby miała się nimi okazać wieszcząca społeczną emancypację metaopowieść, która pewien dyskurs szczególnie uprzywilejowuje i jego stawkę etyczno-polityczną czyni – wbrew obowiązującej modzie na antyfundamentalizm i antyuniwersalizm – kwestią centralną dla naszej kultury.

### „Postmodernizm” i jego główne kontrowersje pedagogiczne

Z punktu widzenia reguł warsztatu filozoficznego konieczność posługiwania się tu terminem „postmodernizm” i przypomnienia, choćby najkrótszego, okoliczności towarzyszących wyłonieniu się pojęcia „ponowoczesność” jest mało fortunna, tym bardziej jeśli wspomnimy, iż u myślicieli francuskich, uprawiających w latach sześćdziesiątych i w nawiązaniu do filozofii Fryderyka Nietzschego antydialektyczną „filozofię Różnicy” (poststrukturalizm) jako fundament tego, co później rozwijało się w bardziej inkluzywną teorię postmodernistyczną, słowo to nigdy nie występowało, jak gdyby pozbawione było wszelkiej wartości heurystycznej. Niemniej jednak niezbędne jest zdefiniowanie na potrzeby tych rozważań terminu „postmodernizm”, i to zdefiniowanie

---

<sup>1</sup> T. Szkuclarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków 1993, s. 15.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 260.

takie, które obok aspektu *stricte* filozoficznego<sup>3</sup> pozwoli również pokazać kulturoznawczą ambiwalencję postmodernizmu jako stanowiska intelektualnego i w ten sposób otworzyć pole refleksji nad edukacyjnymi konsekwencjami zjawisk i problemów społecznych charakteryzujących kulturę objętą kryzysem legitymizacji wiedzy.

„Ponowoczesny” status tych kultur sprowadza się właśnie do „odrzućcia uniwersalnie obowiązujących i transcendentalnych fundamentów myśli oraz do podwyższonej świadomości roli, jaką język, dyskurs i społeczno-kulturowe ułożenie odgrywają w sytuacji zgłaszania jakichkolwiek roszczeń do wiedzy”<sup>4</sup>. Niepewność i świadomość wielorakiego zdeterminowania, a przeto ograniczenia, fragmentaryczności, a wreszcie interesowności ludzkiego poznania zajmuje miejsce swoiste dla epoki nowoczesnej przeświadczenia o możliwości obiektywnie planowanego „zaprowadzenia ładu i stworzenia uporządkowanego, sprawnie działającego społeczeństwa, które stanowi wspólny mianownik pozostałych przedsięwzięć nowoczesności – uprzemysłowienia, kapitalizmu i demokracji”<sup>5</sup>. Zjawisko rozkładu wielkich narracji zakotwiczących nas w szerszej, całości legitymizującej wartości, z którymi możemy się identyfikować, musiało korespondować z szeroko podzielanym u szczytu nowoczesności przecuciem, że życie nie ma w sobie żadnego fundamentalnego celu, którego realizacji człowiek mógłby się z pasją poświęcić. Dlatego o ponowoczesności czy o *Zeitgeist* „późnej” nowoczesności myśleć można także w kategoriach podszytego nihilizmem ogólnego kryzysu czy inflacji znaczenia, skoro wyczerpały się, dobiegły końca albo historycznie się skompromitowały generujące

<sup>3</sup> Jeśli ujmujemy zjawisko postmoderny filozoficznie, wówczas za *postmodern theory* uznajemy, za Jeanem-François Lyotardem, wywodzące się z matrycy francuskiego poststrukturalizmu dyskursy, które charakteryzuje niewiara w wielkie metanarracje nowoczesności (racjonalizacja jako postęp rozumu, Oświecenie jako dziejowe przeznaczenie ludzkości, myśl uniwersalizująca i różne historiozofie), czerpiące prawomocność z niepoddawanych wątpliwości epistemologicznych fundamentów (fundacjonalizm). Dyskursy te łączy krytyczny stosunek do dotychczasowych form i zasad uprawiania filozofii, której formą dominującą jest „metafizyka obecności” lub „filozofia przedstawienia” (Heidegger). Filozofia taka legitymizuje esencjalistyczne koncepcje Bytu, podmiotu i tożsamości, a z człowieka czyni szczególnie uprzywilejowany podmiot poznający: bycie tego, kto przedstawia, zabezpieczone w akcie przedstawiania, jest miarą bycia wszystkich rzeczy podlegających przedstawieniu.

<sup>4</sup> R. Usher, R. Edwards: *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London-New York 2003, s. 8 Jeśli nie zaznaczono inaczej, tłumaczenia cytowanych fragmentów z literatury obcojęzycznej – W.K.

<sup>5</sup> Z. Bauman, K. Tester: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. Krasieńska. Warszawa 2003, s. 103.

epokę *modernitas* wielkie emancypacyjne ideologie. Najwyższe wartości kultury europejskiej utraciły wartość; Nietzsche określi je bajkami i interpretacjami<sup>6</sup>, po których zostały puste miejsca (pustka aksjologiczna) i w które nie inwestuje się innych ideałów bezwzględnych, a więc tych wartości kulturowych, które pomagałyby dokonywać wyborów, ukierunkowywały i wskazywały cele oraz środki działania. Za Nietzschem powiedzieć można, że człowiekowi po-nowoczesnemu „brak celu, brak odpowiedzi na pytanie: »dlaczego?«”<sup>7</sup>. Najchętniej chciałby on „obejść wolę, chcenie jakiegoś celu, ryzyko nadania sobie samemu celu, chciałby zrzucić z siebie odpowiedzialność”<sup>8</sup>. Pozostańmy jeszcze chwilę przy Nietzscheańskiej filozofii kultury, by z tej nieoczywistej zrazu – choć, jak zobaczymy, bardzo instruktywnej – perspektywy przyjrzeć się kulturoznawczej i filozoficzno-politycznej problematyce przelomu ponowoczesnego.

O ile Fryderyk Nietzsche na pewno „nie rozpoznałby się w postmodernizmie”<sup>9</sup>, dostrzegając w swoistej dlań apologii pluralizmu zaprzeczenie porządku rangi, czyli wprzęgniętą w całkiem obcą filozofowi, egalitarną ideologię „demokracji bez ograniczeń”, już to relatywizującą, już to niwelującą wszelkie różnice w imię „gościnnego” otwarcia się kultury na wszelką inność, z którą nie wchodzi się w konfrontację, lecz poprawnie „toleruje”, trwając w błogim samozadowoleniu, współcześni badacze, często entuzjastycznie wypowiadający się o postmodernizmie, rzadko gotowi byłiby przywoływać głos tego myśliciela w kwestii oceny zjawisk charakteryzujących świadomość ponowoczesną. Tymczasem ocena ta byłaby miażdżąca i bardzo politycznie niepoprawna. Dlatego chyba warto ją przypomnieć.

Jak słusznie pisze Michał Kruszelnicki: „Nietzsche nie był politykiem, lecz filozofem-analitykiem epoki szczytu nowoczesności, wypowiadającym twierdzenia z punktu widzenia polityki monstrualne i niebezpieczne”<sup>10</sup>. Nietzsche dobrze rozumiał, że rewindykując indywidualizm i relatywizm (ludzie są „równi”, każdemu należy się szacunek i prawo do realizowania swych zanarchizowanych nawet popędów, silny musi wręcz stać się „zakładnikiem” słabego, którego trzeba ugościć, z którym trzeba się podzielić, któremu trzeba pomóc...), dokonując

---

<sup>6</sup> F. Nietzsche: *Zmierzch bożyszcz, czyli jak się filozofuje młotem*. Przeł. G. Sowiński. Kraków 2000, s. 41–42.

<sup>7</sup> F. Nietzsche: *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*. Przeł. K. Drzewiecki, S. Frycz. Kraków 2003, s. 11.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> P. Pieniążek: *Posłowie*. W: F. Nietzsche: *Poza dobrem i złem*. Przeł. P. Pieniążek. Kraków 2005, s. 234.

<sup>10</sup> M. Kruszelnicki: *Drogi francuskiej heterologii*. Wrocław 2008, s. 61.

apoteozy wszelkich „różnic” i „marginesów”, zmęczona kultura późnej nowoczesności zmierza w istocie do zabezpieczenia intelektualno-moralnego komfortu ludzkiej masy, nie zaś ku wykształcaniu i promowaniu jednostek silnych i wybitnych, potrafiących wskazać kulturze nowe kierunki rozwoju. „Moda na inność” we współczesnej humanistyce, jej hasła „troski” i „gościnności” wobec Bliźniego czy zainteresowanie wszelkimi „marginesami” jawiłyby się Nietzschemu jako igrzyska dla inercyjnej, tępej publiczności, której żadne jakiegokolwiek nowości i atrakcji oczy z pasją kierują się w stronę wszystkiego, co potrafi głośno krzyczeć o swej dotychczasowej marginalizacji i opresji<sup>11</sup>.

Jeszcze radykalniej myślałby Nietzsche o idei wielości prawd oraz poznawczym relatywizmie i perspektywizmie, będących głównymi zasadami postmodernistycznej epistemologii i aksjologii. Krytyka, jakiej poddał fundamentalne kategorie filozofii zachodniej, dostarczyła (współ z Heideggerowską destrukcją metafizyki) podłoża dla rozwoju francuskich teorii poststrukturalistycznych, a następnie postmodernistycznych. W tym kontekście Jürgen Habermas słusznie mówił o totalnej krytyce rozumu jako „tarczy obrotowej” torującej drogę dla postmodernizmu<sup>12</sup>. Jak zauważają Steven Best i Douglas Kellner, „Nietzsche zaatakował filozoficzne koncepcje podmiotu, reprezentacji, przyczynowości, prawdy, wartości oraz systemu, by wprowadzić do filozofii zachodniej orientację perspektywistyczną, dla której nie istnieją fakty, lecz jedynie interpretacje, tak samo jak nie istnieją obiektywne prawdy, lecz konstrukty tworzone przez poszczególne jednostki lub grupy”<sup>13</sup>.

Problem polega jednak na tym, że filozofowie francuscy, począwszy od Gilles’a Deleuze’a nadającego ton renesansowi nietzscheizmu niezwykle wpływowym studium *Nietzsche i filozofia* opublikowanym w 1962<sup>14</sup>, odczytali krytyczne intencje niemieckiego myśliciela w sposób bardzo jednoznaczny, a miejscami redukcyjny<sup>15</sup>. Nietzsche nie godziłby się na ponowoczesny ideał przyrastającej mnogości poglądów, na Lyotardowskie hasło niekończącego się sporu i poróżnienia (*le différend*) oraz wolnej gry interpretacji. Nie godziłby się, gdyż w perspektywie **jego** pluralizmu nie można mówić o bezmierności interpretacji.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 55.

<sup>12</sup> J. Habermas: *Wejście w postmodernizm: Nietzsche jako tarcza obrotowa*. W: Idem: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. Łukasiewicz. Kraków 2006.

<sup>13</sup> S. Best, D. Kellner: *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. Houndmills-London 1991, s. 22.

<sup>14</sup> Wydanie polskie: G. Deleuze: *Nietzsche i filozofia*. Tłum. i posłowiem opatrzył B. Banasiak. Warszawa 1993.

<sup>15</sup> M. Kruszelnicki: *Drogi francuskiej heterologii...*, s. 53.

Nasze interpretacje „mierzy miara życia”, „płodność jest miarą zmian”, „mnogość nie opiera się tu na tolerancji i dobrej woli, lecz na walce”<sup>16</sup>. Ważne jest tu również zastrzeżenie Michała Pawła Markowskiego, iż w koncepcji Nietzschego, owszem, panuje wielość i perspektywiczność poglądów i interpretacji, lecz: „rozstrzygającym kryterium trafności interpretacji jest jej efektywność. Skuteczność w podnoszeniu poziomu mocy”<sup>17</sup>. Tak jak według niemieckiego filozofa ludzie nie są równi, również interpretacje bywają lepsze i gorsze. Wielość prawd i ich perspektywiczność nie oznaczają wcale, że ich swawolna proliferacja jest stanem pożądanym. Konstruowane zawsze na nasz prywatny użytek (a więc fikcyjne i pozorne) prawdy mają raczej do maksimum podnosić intensywność naszego przeżywania świata i pomagać nam w aktywnym radzeniu sobie z przyrodzoną mu tragicznością. Oznacza to, że interpretacja jest aktywnością nie tylko poznawczą, lecz także życiową – ma służyć tego życia wzmacnianiu, być dlań pożyteczna. Wzmocnienie nie następuje zaś inaczej jak poprzez walkę, spór i hartowanie w ogniu woli mocy. Twórcza interpretacja spełnia się w „obarczaniu rzeczy swą wolą” – uważał Nietzsche – oraz w próbie narzucenia swej perspektywy innym uczestnikom sporu. Życie postępuje i rozwija się tylko drogą wybierania lepszych, mocniejszych wartości oraz odrzucania interpretacji słabszych, nie dynamizujących, lecz ustabilniających, petryfikujących ruch życia i stawania się. Żeby interpretacje mogły się ścierać i być wartościowane, niezbędny jest jednak element wiary w **jakąś** prawdę. „Jakaś” prawda nie oznacza Prawdy stałej, uniwersalnej i niepodważalnej, lecz prawdę, co do której wiem od początku, że jest ona ulotną fikcją, a zarazem **wierzę**, że jako **przeze mnie** (choćby tylko przejściowo) tworzona i uznawana okaże się dla mnie jakąś orientacją. W myśli Nietzschego nie ma mowy o destrukcji wartości prawdy jako takiej. Byłby to nihilizm *sensu stricto*, a śmieszne jest zarzucanie Nietzschemu tak pojętego nihilizmu; w przeciwieństwie do myślenia metafizycznego, rozpaczliwie poszukującego zagrzebanej w Bycie Prawdy nieziennej i odwiecznej, myślenia niezdolnego przez to do tworzenia świata na nowo, Nietzsche konstruuje prawdę jako coś zawsze perspektywicznego i subiektywnego – jako indywidualnie użyteczną fikcję, wyposażającą w „sens” świat nieustannie stający się i kontyngentny<sup>18</sup>.

Można zasadnie podejrzewać, że niektórzy badacze zajmujący się współczesną filozofią i teorią społeczną nie zdają sobie w pełni sprawy z przedstawionych ambiwalencji, w jakie uwikłana jest myśl

<sup>16</sup> B. Baran: *PostNietzsche*. Kraków 1997, s. 225.

<sup>17</sup> M.P. Markowski: *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Kraków 1997, s. 178.

<sup>18</sup> M. Kruszelnicki: *Drogi francuskiej heterologii...*, s. 58–59.

postmodernistyczna oraz promowana w jej obrębie wizja funkcjonowania kultury. Problem w pewnej mierze dotyczy także zapatrywań na teorię postmodernistyczną w rodzimej pedagogice, w której nadal zdarzają się zgoła nieproblematyczne, a wręcz entuzjastyczne pochwały postmoderny – jak w pracach Bogusława Śliwerskiego, którego zdaniem zgłaszane wobec niej zastrzeżenia krytyczne świadczą co najwyżej o „wyobrażanych sobie przez jej oponentów wątpliwościach i lękach”<sup>19</sup>. W rozdziale zatytułowanym *Pedagogika [w] ponowoczesności*, zamieszczonym przez badacza w jednym z jego podręczników, rekonstrukcja rodzimej krytyki postmoderny została oparta na lekturze publicystyki Jana Woleńskiego i Ryszarda Legutki oraz kilku oburzonych publikacji katolickich, co w dużym stopniu wyjaśnia, jak Śliwerski doszedł do wyżej przywołanego wniosku. Natomiast do „zalet postmodernizmu” autor zaliczył między innymi: 1) pojawienie się nadziei na ogólnoludzką solidarność, na więzi braterstwa, zbudowane na wspólnym braku jakichkolwiek podstaw, a więc solidarność ludzi raz na zawsze wykorzenionych; 2) przyjęcie postawy podejrzliwości, która nigdy nie pozwoli „postmoderniście” popaść w „ideologizację” czy fundamentalizm; 3) twierdzenie o wielości i względności prawd, mające doprowadzić do tolerancji i ich twórczego współistnienia<sup>20</sup>. Trudno zgodzić się z tymi sformułowaniami. Przede wszystkim zwraca tu uwagę mylenie pojęć tolerancji i solidarności. Autor nie dostrzega, że ładnie brzmiące slogany gościnności, otwarcia na różnice i pluralizm stylów życia to w rzeczywistości „zasłona dymna”, której zadaniem jest w istocie trzymanie Inności na dystans. Można wszakże argumentować, że politycznie poprawny model postawy wobec tego, co inne w kulturze, „oparty jest na głębokiej hipokryzji, albowiem pod pozorem otwarcia na inność odsuwa ją na bezpieczną odległość, z której nie powinna już promieniować swoimi niepokojącymi możliwościami”<sup>21</sup>. I rzeczywiście: wydaje się, że świadomość ponowoczesna jak ognia boi się konfrontacji z tym, co inne; unika starcia i walki, ucieka przed ustalaniem hierarchii wartości i prawd, zastępując ją ideą tolerancji dla wszelkich ekspresji ludzkiego dążenia do samorealizacji i nieograniczonej wolności, nawet gdyby dążenia te nosiły znamiona anarchii, co Charles Taylor nazwał przedłużeniem podstawowego – i najmniej zresztą ciekawego – duchowego profilu modernizmu<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998, s. 385.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 382.

<sup>21</sup> M.P. Markowski: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001, s. 106.

<sup>22</sup> Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przekład zbiorowy. Oprac. naukowe T. Gadacz. Warszawa 2012, s. 901–902.

W kontekście spotkania z innością kulturową i w ramach popularnego dyskursu polityki wielokulturowości w państwach zachodnich mówimy o podobnej sytuacji. W imię poprawności politycznej i w klimacie ekspiacji za – skądinąd zdehistoryzowane – kolonialne występki w krajach takich jak Francja, Niemcy czy Wielka Brytania imigrantom po prostu „pozwolono być” takimi, jakimi są; nie wymagano od nich nauki języka kraju, w którym mieszkają, nie prowadzono skutecznej polityki adaptacyjnej i asymilacyjnej, za to przyznawano im liczne socjalne przywileje. Spowodowało to gettoizację inności kulturowej, postępującą – o ironio – w imię kultywowania tradycji oraz swobody realizowania inherentnych wartości obcej kultury. Jerzy Nikitorowicz słusznie przypomniał, że „wykreowana w krajach Europy Zachodniej idea relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej w efekcie prowadziła ku wykluczaniu tożsamościowemu i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli kraju ich przyjmującego. Stało się tak za sprawą poszerzenia zakresu praw dla imigrantów na prawa grupowe, ale nie zrobiono nic, aby te grupy mogły utożsamiać się z państwem”<sup>23</sup>. Przywołane słowa polskiego pedagoga należałoby potraktować jako *memento* dla tych badaczy problemów edukacji międzykulturowej, którzy postmodernistyczną kategorię „absolutnej” czy „nieredukowalnej” różnicy (*tout autre*) gotowi są uznawać za wartość samą w sobie, domagającą się nie tyle już tolerancji, ile apologetyki. Prawda jest jednak taka, że „tolerancja pozwala dzięki uznaniu inności uszanować odrębność Innego i jego do niej prawo, ale tylko w granicach wartości uznanych za uniwersalne”<sup>24</sup>. Stąd płynie wniosek, że orientacja dyktująca uznanie bezzasadności porozumienia między odmiennymi systemami wartości, wynikającej ponoć z głębi istniejących między nimi różnic kulturowych<sup>25</sup>, jest z punktu widzenia filozofii edukacji, a przede wszystkim edukacji międzykulturowej, niewłaściwa, a wręcz szkodliwa. W żaden sposób bowiem nie może prowadzić ku racjonalnemu modelowi współistnienia odmiennych kultur, w ramach którego mieszkańcy danego środowiska „nie ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, lecz w różnych dziedzinach współżyją i współpracują, starając się

---

<sup>23</sup> J. Nikitorowicz: *Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata*. „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2014, T. 1, nr 1, s. 13–14.

<sup>24</sup> R. Włodarczyk: *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa 2009, s. 118.

<sup>25</sup> B. Śliwerski: *Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej*. „Polska Myśli Pedagogiczna” 2016, R. 2, nr 2, s. 44. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.16.001.6679>.



rozwiązywać napięcia oraz konflikty na drodze negocjacji stanowisk i osiągnięcia kompromisu”<sup>26</sup>.

Powróćmy jednak do poziomu ogólnie filozoficznego i powiedzmy gwoli podsumowania wątku, że postmodernistyczna apoteoza indywidualizmu jawić się może jako mocno jednostronna. Jak zauważył Paweł Pieniążek, „tytułem wolności jest [w epoce ponowoczesnej – W.K.] sam fakt bycia przedmiotem opresji, **odmienność** czy **inność**, nie zaś twórczy stosunek do życia”<sup>27</sup> – i w tym upatrywać by można podstawowy element ideologii postmodernizmu, od której, według Śliwerskiego, ruch ten jest ponoć całkowicie wolny. Dodać należy, że tak problematyzowana tolerancja nie ma nic wspólnego z solidarnością, szczególnie jeśli będziemy ją rozpatrywać w kontekście słów Zygmunta Baumana podkreślającego, że „solidarność, w odróżnieniu od jedynie tolerancji, jest gotowa walczyć, gdy trzeba, i wstąpić do boju w imię cudzego, niekoniecznie własnego, prawa do samookreślenia. Tolerancja jest egocentryczna i kontemplatywna; solidarność jest zorientowana społecznie i zadziorna”<sup>28</sup>. Przejawiające doskonałe samopoczucie, konsumujące kulturę monady właśnie dlatego, że są odizolowanymi, apatycznymi bytami, skądinąd przekonanymi o swoim indywidualizmie, są coraz bardziej niezdolne do solidarności; doskonale za to wychodzi im „tolerowanie” mnożących się perspektyw i powtarzanie: „masz prawo być innym”, w sytuacji często pilnie wymagającej twardego sporu o wartości, do którego rzadko dziś dochodzi, a wręcz dojść nie może, gdyż panuje neurotyczny lęk przed powrotem do filozofii wszelkich figur fundamentu, całości i tożsamości. Jean-François Lyotard bodaj najgłośniej podkreślał fakt, że każda próba totalistycznego ujmowania rzeczywistości, każda próba pogodzenia wielości mówiących o tej rzeczywistości języków grozi w prostej linii terrorem. W eseju *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?* francuski filozof pisał, że „wiek XIX i XX obdarowały nas nadmiarem terroru. Dość już płaciliśmy za tęsknotę za całością i jednym, za pojednaniem zmysłowości i pojęcia, za przejrzystym i komunikowalnym doświadczeniem. Pod powszechnym żądaniem odprężenia i uspokojenia słychać pragnienie ponowienia terroru, spełnienia fantazmatu władzy nad rzeczywistością. Oto odpowiedź: wypowiedzmy wojnę całości, bądźmy świadkami nieprzedstawialnego, prowadźmy ku poróżnieniom, ocalmy honor

<sup>26</sup> P.P. Grzybowski: *Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego*. „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 58.

<sup>27</sup> P. Pieniążek: *Postłowie...*, s. 231, podkr. – W.K.

<sup>28</sup> Z. Bauman: *Strangers: The Social Construction of Universality and Particularity*. „Telos” 1988, vol. 78, s. 294. <https://doi.org/10.3817/1288078007>.

imienia”<sup>29</sup>. Słowa te można by od biedy uznać za krytykę nowoczesnych roszczeń do subsumpcji wszelkich marginesów i różnic pod metafizyczną, monologiczną Całość, dylemat polega jednak na tym, że likwidacja uniwersalnych pojęć racjonalności oraz wspólnego języka i zastąpienie ich poróżnieniem (*différend*), paralogią i niewspółmiernością gier językowych przekreśla możliwość rozstrzygnięcia sporów i konfliktów za pomocą racjonalnej argumentacji, a wręcz stawia pod znakiem zapytania sens dialogu w kulturze. Stanem pożądanym – według słów Lyotarda twierdzącego, że „konsensus jest tylko stanem dyskusji, a nie jej celem; celem jest raczej paralogia”<sup>30</sup> – byłaby tedy multiplikacja różnic i niewspółmiernych, partykularnych interpretacji świata, a także bezterminowe prolongowanie istniejących sporów. „Honor imienia” może być obroniony tylko wtedy, gdy za jedną z podstaw dobrego funkcjonowania społeczeństwa uznamy dzielące jego członków różnice, nie zaś to, co mogą oni mieć z sobą wspólnego. Jacques Bouveresse – francuski filozof nauki sceptycznie nastawiony do postmoderny – komentował wizję Lyotarda następująco: „zadaniem filozofii w żadnym wypadku nie może być próba ogarnięcia rzeczy, które istnieją, lub zrozumienie tych, które są problematyczne. Powinna ona wyłącznie dostarczać tego, co nierzeczywiste, niezrozumiałe i niewyraźalne”<sup>31</sup>. W innym zaś miejscu, opierając się na krytycznej lekturze książki *Le Différend*, Bouveresse podsumowywał Lyotardowską filozofię nieskończonego poróżnienia: „każdy akt językowy staje się [...] okazją do tego, by odmówić przynależności do swojej wspólnoty językowej, w imię jakiegoś innego języka, który należałoby dopiero stworzyć, oraz jakiejś innej potencjalnej wspólnoty, która pozostaje na razie tylko w sferze czystej wyobraźni, ale którą należałoby urzeczywistnić w interesie »sprawiedliwości«”<sup>32</sup>.

Z poglądem Bogusława Śliwerskiego, że postmodernizm jest zaprzeczeniem fundamentalizmu, również niepodobna się zgodzić. Jeśli fundamentalizm rozumieć jako rygorystyczne trzymanie się zasad wyznaczanych przez daną religię lub – w bliższym nam kontekście – doktrynę polityczną, od razu stanie się jasne, że programowe dla filozofii postmodernizmu „niechcenie” i „opowiadanie się przeciw”, będące

---

<sup>29</sup> J.F. Lyotard: *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?* Przeł. M.P. Markowski. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. Nycz. Kraków 1998, s. 61.

<sup>30</sup> J.F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa 1997, s. 175.

<sup>31</sup> J. Bouveresse: *Racjonalność i cynizm*. Przeł. M. Kowalska. „Literatura na Świecie” 1988, nr 8–9, s. 369.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 373.

zasadniczo kluczem do zrozumienia jego orientacji krytycznej, nosi znamiona fundamentalizmu. Ten rodzaj krytyczności „nie może – ale też i nie chce – przywoływać przykładów pozytywnych: czy to istniejących, czy to dopiero mogących zaistnieć. Musi krytykować i unicestwiać wszystko, pozostawiając za sobą tylko kryzys i konflikt. Działa więc na osobliwej zasadzie budowniczego ruin, wśród których każe nam się zadomowić – a jeśli zgłaszamy sprzeciw, domagając się domu normalnego, wymyśla nam od pozbawionych wrażliwości, reakcyjnych filistrów” – zauważała, nie bez racji, Agata Bielik-Robson<sup>33</sup>. Odwołując się do analiz teorii postmodernistycznej prowadzonych przez Terry’ego Eagletona, powiedzieć można, że pewną formą fundamentalizmu jest wytrwałe trzymanie się zasady, że prawda i obiektywność nie istnieją, a roszczenia do nich implikują dogmatyzm i autorytaryzm. Tymczasem tutaj należałoby pamiętać o różnicy między wiarą w jakieś zasady czy fundamenty myśli oraz działaniem a fundamentalizmem. Istnieją wszakże fundamenty kultury i społeczeństwa, a także naszej tożsamości (na nią zaś składają się różnorakie przeświadczenia, wartości i zaangażowania – Lawrence Grossberg mówi o kulturowych „mapach znaczeń, które się liczą” – *mattering maps*<sup>34</sup>), z których niełatwo jest zrezygnować bez poczucia, że stało się całkiem inną osobą albo że nie jesteśmy w stanie pojąć zachowań ludzi nas otaczających. Dlatego są to właśnie „fundamenty” – ale nie w tym sensie, że są przez wszystkich podzielane lub siłą wszystkim narzucane, lecz są fundamentalne dla mojego, lub danej kultury, własnego sposobu życia<sup>35</sup>. Zdaniem Eagletona „postmodernistyczne uprzedzenie wobec wszelkich norm, jedności i konsensusu ma katastrofalne konsekwencje polityczne”<sup>36</sup>; „nienormatywność stała się bowiem normą. Obecnie nie tylko według anarchistów wszystko wolno; rzecz dotyczy również celebryckich gwiazdek, redaktorów czasopism, maklerów giełdowych, kierownictwa korporacji. Normą jest dziś pieniądź. Ponieważ jednak pieniądzem nie rządzi żadna zasada ani jego własna tożsamość, nie jest to żadna norma. Pieniądź jest promiskuistyczny i chętnie pójdzie z tym, kto da więcej”<sup>37</sup>. Zdanie to możemy potraktować jako nieortodoksyjną definicję rynkowego fundamentalizmu, którego właściwością jest, według Henry’ego Giroux, całkowity brak respektu wobec idei umowy społecznej. Pytany

---

<sup>33</sup> A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków 2000, s. 381.

<sup>34</sup> L. Grossberg: *We Gotta Get Out of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York–London 1992, s. 282.

<sup>35</sup> T. Eagleton: *After Theory*. New York 2004, s. 199.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 16–17.

o to często występujące w jego pracach pojęcie Giroux wyjaśniał, że posługuje się terminem „rynkowy fundamentalizm”, „by uzmysławiać, w jakim sensie i w jaki sposób rynek stał się wzorem dla organizacji wszystkich aspektów funkcjonowania społeczeństwa”<sup>38</sup>.

Związek między rynkowym fundamentalizmem – czyli „dominującym porządkiem”, którego władza „ma nie tylko charakter ekonomiczny, lecz także ideologiczny, gdyż zakorzeniona jest w zdolności do wymuszania zgody”<sup>39</sup> – a postmodernizmem wykazać można łatwo. Przede wszystkim należy podkreślić, że w przeciwieństwie do chronologicznie wcześniejszego poststrukturalizmu jako orientacji filozoficznej, której specyfikę i odrębność tworzyła przede wszystkim jej „transgresywna struktura”, czyli wymóg „permanentnego, znoszącego wszelkie totalizujące (i strukturalizujące) ograniczenia przekraczania rzeczywistości antropologiczno-kulturowej ku temu, co Niemożliwe, Niewypowiadalne, Nieludzkie”<sup>40</sup>, postmodernizm **afirmuje** zastaną kulturę; absolutnie nie jest do niej wywrotowo nastawiony, choć w warstwie retorycznej robi wszystko, by „odciąć się od ciężaru filozofii i wszystkiego, co się z nim wiąże – uporu, trwania, tożsamości, dziedzictwa”<sup>41</sup>. W jednym miejscu zatem rację ma Bogusław Śliwerski: gdy wypowiada sąd logicznie zagadkowy, ale przynajmniej ze zrozumiałą intencją, że „istotą właściwej prowokacji postmodernizmu nie jest roszczenie do zmian, ale raczej wynikająca z niej ich afirmacja”<sup>42</sup>. W tekstach Lindy Hutcheon również znajdujemy kluczowe twierdzenie, że „postmodernizm legitymizuje kulturę (zarówno tę wysoką, jak i masową), nawet wówczas, gdy ją kwestionuje”<sup>43</sup>. Radykalniej brzmi Fredric Jameson, który postmodernę definiuje jako „alarmujący i patologiczny symptom społeczeństwa, które stało się niezdolne do radzenia sobie z czasem i historią”<sup>44</sup>, a przede wszystkim Peter McLaren piszący obrazowo, że „poprzez ulokowanie podmiotu na samej po-

---

<sup>38</sup> L. Thatcher: *The Educational Deficit and the War on Youth: An Interview with Henry A. Giroux*. Truthout. 18.06.2013. [Online:] <https://truthout.org/articles/laboratories-of-democracy-an-interview-with-henry-giroux/> [29.01.2020].

<sup>39</sup> H.A. Giroux: *Resisting Market Fundamentalism and the New Authoritarianism: A New Task for Cultural Studies?* „JAC” 2005, vol. 25, no. 1, s. 13.

<sup>40</sup> P. Pieniążek: *Suwerenność i nowoczesność. Z dziejów poststrukturalistycznej recepcji myśli Nietzschego*. Łódź 2006, s. 17.

<sup>41</sup> A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność...*, s. 62.

<sup>42</sup> B. Śliwerski: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*. „Chowanna” 2003, T. 1, s. 17.

<sup>43</sup> L. Hutcheon: *The Politics of Postmodernism*. London–New York 1989, s. 15.

<sup>44</sup> F. Jameson et al.: *Interview: Fredric Jameson*. „Diacritics” 1982, vol. 12, no. 3 (Autumn) – cyt. za: P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York–London 1995, s. 60.

wierzchni znaczenia obrazu i uczynienie go czymś tak plastycznym, kultura ponowoczesna bezwiednie przysługuje się zanikaniu i depolityzacji podmiotu historycznego, dosłownie wysysając zeń zdolność do krytycznego sprawstwa, a pozostałą po nim, wydrażoną łupinę wypełniając konsumpcjonistycznym pragnieniem<sup>45</sup>. W podobnym duchu interwencji z początku wypowiedzieli się Stanley Aronowitz i Henry Giroux w książce *Postmodern Education*, w której atakowali Jeana Baudrillarda, dostrzegając w jego myśli nihilizm, defetyzm i właśnie... afirmację kultury dominującej. „W postmodernistycznym świecie Baudrillarda – pisali autorzy – historia dobiegła końca, wchłonięta przez wir elektronicznych fantazji lansujących inercję pośród zanikającej rzeczywistości. Masy stały się czarną dziurą, w której wnętrzu wszelkie znaczenia po prostu znikają. Naszym zadaniem nie jest interpretowanie, lecz konsumowanie – zachwycanie się multum naszych niepewności, które nie mają granic ani nie poszukują żadnego rozwiązania. To świat spektaklu i symulakrum<sup>46</sup>. Od czasu wystąpienia Guya Deborda analizującego rzeczywistość zrealizowanego, zaawansowanego kapitalizmu wiemy, że spektakl nie jest pospolitym medialnym przedstawieniem; jest raczej „uprawomocnieniem istniejącego systemu społecznego, wszechobecnym potwierdzeniem zarówno produkcji, jak i konsumpcji<sup>47</sup>; „jest ekonomią, która rozwija się sama dla siebie<sup>48</sup>. Spektakl „podporządkował sobie ludzi, którzy wcześniej podporządkowani zostali ekonomii<sup>49</sup>. Kiedy zaś ekonomia zaczyna rozwijać się sama dla siebie, samoistnie i z pominięciem realnych interesów człowieka, społeczeństwa i kultury, „wówczas zaspokajanie podstawowych, wstępnie rozpoznanych potrzeb ludzkich zostaje zastąpione nieprzerwanym wytwarzaniem pseudopotrzeb, prowadzących się do fałszywej potrzeby podtrzymywania władzy ekonomii<sup>50</sup>. „W tym doświadczeniu nieustannego podporządkowania – konkluduje Debord – można odnaleźć psychologiczne źródło niemal powszechnego przyłączania się do zastanego porządku, przyłączania, które prowadzi, *ipso facto*, do uznania tego, co jest, za w pełni zadowalające<sup>51</sup>.

<sup>45</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 60.

<sup>46</sup> S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis-London 1991, s. 66, tłum. - W.K.

<sup>47</sup> G. Debord: *Spółczesność spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*. Przeł. oraz wstępem i komentarzem opatrzył M. Kwaterko. Warszawa 2006, s. 34.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 167.

Można zapytać, zachowując w pamięci wszystkie wątpliwości zgłaszane przez wielu różnych filozofów, a dotyczące legitymizującego-afirmującego charakteru teorii postmodernistycznej: czy problematyka mediów i „spektakularnej” kultury medialnej – w pismach Marshalla McLuhana<sup>52</sup> *de facto* jeszcze nieobecna, bo ustępująca miejsca euforystycznym wizjom świata jako „globalnej wioski” oraz nadejścia „epoki elektronicznej”, w tekstach Jeana Baudrillarda zaś wyraźniej krytyczna, choć podszyta bezradną ironią i cyniczną akceptacją implozji znaczenia za sprawą mediów<sup>53</sup> – nie jest aby nazbyt powierzchowna? Czy nie skupia się jedynie na charakteryzowaniu samej **formy** mediów, zamiast na krytycznej analizie ich treści? Czy radosne ogłoszenie przez McLuhana, że *the medium is the message*<sup>54</sup>, oraz podkreślenie przez Baudrillarda, że „ponad sensem istnieje fascynacja, która prowadzi do neutralizacji i implozji sensu”<sup>55</sup>, nie oznacza *de facto* udzielenia błogosławieństwa kulturze spektaklu, która politykę emancypacyjną oraz wszelkie projekty społecznej transformacji włożyła między bajki, a od komunikacji medialnej spodziewa się już tylko produkcji kretyńskiego hałasu? Jeśli nawet w teorii medialnej Baudrillarda można zasadnie wskazywać na niepoświęcenie należytej uwagi możliwości rozwijania kulturowo wartościowej polityki medialnej (na przykład przy użyciu mediów alternatywnych)<sup>56</sup>, to co myśleć o innych, bardziej lub mniej głośnych, fetyszycjach obrazu/spektaklu dowodzących co najwyżej tego, jak rentownym sojusznikiem postmodernizm okazał się dla korporacyjnej Ameryki<sup>57</sup>, dla której najwyższą wartością stało się po prostu konsumenckie *feeling good*<sup>58</sup>?

Za chwilę będziemy mieli okazję sprawdzić, w jakim stopniu Peter McLaren okazał się świadomy sugerowanych kontrowersji. Będę też chciał zapytać, w jakim stopniu jego myśl pedagogiczna była w stanie skorzystać na teoretycznym uprzywilejowaniu tego, co kulturowe, dyskursywne, ideologiczne, masowe, medialne i „spektralne” w badaniu zjawisk społecznych oraz w programowaniu kształcenia, a w jakim zawdzięczany postmodernie postęp w rozumieniu niemożliwości wykroczenia poza rozmaite determinanty ludzkiego poznania, ostatecz-

<sup>52</sup> M. McLuhan: *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York 1964.

<sup>53</sup> J. Baudrillard: *Simulacres et Simulation*. Paris 1981.

<sup>54</sup> M. McLuhan: *Understanding Media...*, s. 1.

<sup>55</sup> J. Baudrillard: *Simulacres et Simulation...*, s. 126.

<sup>56</sup> Zob. D. Kellner: *Reflections on Modernity and Postmodernity in McLuhan and Baudrillard*. In: *Transforming McLuhan: Cultural, Critical and Postmodern Perspectives*. Ed. P. Groswiler. New York 2010.

<sup>57</sup> Por. A.A. Berger: *The Portable Postmodernist*. New York–Oxford 2003, s. 8; P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 17.

<sup>58</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 55.

nie zawsze czyniące z niego tę czy inną formę reprezentacji<sup>59</sup>, rozpoznano jako blokadę „języka zmiany, a także praktyki emancypacyjnej i polityki transformacji”<sup>60</sup>. Pytanie wydaje się prawidłowo postawione, mamy bowiem prawo przypuszczać, iż w świecie, w którym na dobre porzucono tradycyjnie modernistyczne zagadnienia natury gnozeologicznej, „nieznanego innym ani samemu sobie człowieka (*the stranger*) nie zaprzęta już bezwzględność tego, co powinien on czynić; nie zajmuje go też szczególnie relatywność tego, co jest”<sup>61</sup>. Czy teoria, która „akcentuje fragmentację<sup>62</sup> jako kluczową właściwość tekstu, podmiotowości, doświadczenia i samego społeczeństwa”<sup>63</sup>, okazała się sprzymierzeńcem McLarenowskiej pedagogiki?

### Racje McLarena na tle innych ujęć postmodernizmu w pedagogice krytycznej

Oto kwestia naprawdę warta namysłu; wiemy wszakże, że spośród wszystkich pedagogów radykalnych McLaren pozostał wobec postmodernizmu bodaj najbardziej sceptyczny. Podczas lektury jego prac nietrudno przychodzi zauważyć, że wypowiedzi w tym temacie często cechuje ironia i ledwie skrywana niechęć autora do programowych haseł postmoderny. Inspirowany słowami Lawrence’a Grossberga piszącego, że „tendencji postmodernizmu do całościowania własnych opisów i prześlizgiwania się od charakterystyki pewnej struktury determinującej do identyfikacji tego poziomu z całokształtem naszych przeżywanych i historycznie określonych rzeczywistości, trzeba się przeciwstawić”<sup>64</sup>, McLaren zdecydowanie twierdził, że rewizjonistycz-

<sup>59</sup> Zob. W. Kruszelnicki: *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław 2012.

<sup>60</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 196.

<sup>61</sup> Z. Bauman: *Strangers...*, s. 42.

<sup>62</sup> Fragmentację społeczną rozumiem, za Charlesem Taylorem, jako sytuację, w której „ludzie zaczynają postrzegać się w sposób coraz to bardziej zatowizowany; czują się w coraz mniejszym stopniu związani ze współobywatelami, z którymi realizują wspólne przedsięwzięcia i dochowują wierności wspólnym ideałom”. Ch. Taylor: *Liberal Politics and the Public Sphere*. In: Idem: *Philosophical Arguments*. Cambridge–London 1995, s. 282. „Społeczeństwo sfragmentaryzowane to takie, którego członkom coraz trudniej jest identyfikować się ze społeczeństwem politycznym jako wspólnotą”. Ibidem, s. 285.

<sup>63</sup> S. Best, D. Kellner: *Postmodern Theory...*, s. 222.

<sup>64</sup> L. Grossberg: *Rockin’ with Reagan, or the Mainstreaming of Postmodernity*. „Cultural Critique” 1988, no. 10, s. 148 – cyt. za: P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 61.

ne napady teorii postmodernistycznej na centralne kategorie filozofii, wśród których prym wiodło rozproszenie podmiotu w tkance tekstu, reprezentacji i znaku oraz „pożegnanie z prawdą” (Gianni Vattimo)<sup>65</sup>, przyczyniły się do powstania „pustki ideologicznej, dojrzałej na tyle, by wydać z siebie neokonserwatywne reżimy prawdy”<sup>66</sup>. „W tych warunkach – kontynuował badacz – nie może dziwić, że Nowa Prawica nie napotyka większego oporu, gdy zalewa arenę publiczną zastępem dyskursów autorytarnych, którym z kolei łatwo przychodzi kolonizowanie moralnej otchłani pozostawionej po postmodernistycznej rozbiorce projektu oświecenia”<sup>67</sup>.

Poruszona w tej wypowiedzi kwestia ideologicznej kolonizacji domaga się rozwinięcia, gdyż w osobliwy sposób łączy się z narodzinami postmodernizmu. McLaren jeszcze pod jednym względem różni się od komentatorów dyskursów współczesnej humanistyki: nie waha się zwrócić uwagi na fakt, iż postmodernizm, właśnie w swojej warstwie ideologiczno-politycznej, ma „specyficznie, choć niewyłącznie, amerykańskie nachylenie”<sup>68</sup>. Za krytykami kultury takimi jak Cornel West i Fredric Jameson McLaren zaznacza, że „wyłonienie się postmodernizmu było materialnie powiązane z rozkwitem amerykańskiego kapitału na skalę globalną, w okresie od późnych lat pięćdziesiątych do wczesnych lat sześćdziesiątych, jako ery imperialistycznej rywalizacji oraz jej umiędzynarodowienia. [...] W Stanach Zjednoczonych powstał całkowicie nowy system kulturowej produkcji, natomiast nowy, specyficznie amerykański aparat kulturowy lub też kulturowy dyktat [*cultural dominant*] zaczął funkcjonować jako forma ideologicznej hegemonii, zmuszającej kraje Trzeciego Świata do zajęcia niemożliwych do utrzymania pozycji w grze »dogoń nas«”<sup>69</sup>.

Z cytowanych wypowiedzi dość jasno wynika, że McLaren preferuje rozważanie kontrowersji postmodernizmu na płaszczyźnie społecznej bez wnikania w dyskusje i rozstrzygnięcia w obszarze filozofii, z jakimi występowali zwyczajowo identyfikowani z postmodernizmem myśliciele francuscy. W tekstach McLarena charakterystycznie brakuje fragmentów rekonstruujących koncepcje, które autor skądinąd zarysowuje grubymi kreskami, a następnie dość swobodnie dymisjonuje;

---

<sup>65</sup> G. Vattimo: *A Farewell to Truth*. Transl. W. McCuaig. New York 2011.

<sup>66</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 61.

<sup>67</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>68</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>69</sup> A. Stephanson: *Regarding Postmodernism – A Conversation with Fredric Jameson*. In: *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Ed. A. Ross. Minneapolis 1988, s. 8 – cyt. za: P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 17.



badacz nie wchodzi z tymi koncepcjami w merytoryczny spór. Z jednej strony nie jest to zaskoczenie. Jeśli za Sławomirem Sztobrynem wspomnimy, że „przewodnią intencją filozoficzności jest to, by całościowo zrozumieć otaczającą rzeczywistość, zaś intencją pedagogiczności jest dokonywanie konstruktywnych zmian i tej rzeczywistości przekształcanie”<sup>70</sup>, łatwiej przyjdzie nam zrozumieć swoistą afilozoficzność namysłu pedagogicznego. Z drugiej strony jednak ostentacyjna nieraz afilozoficzność McLarena ma prawo dziwić, jeśli weźmie się pod uwagę ogromną erudycję badacza oraz jego warsztat intelektualny. Niechęć do pochylenia się nad filozoficznym przesłaniem kierunkowych tekstów postmodernizmu i rozważenia tego, w jaki sposób wchodzi one w krytyczny i refleksyjny dialog z ideowym dziedzictwem nowoczesności, nierzadko przynosi efekt w postaci nieszczęśliwie zamaszystych, za to obowiązkowo grandilokwentnych, sformułowań niemających większego związku z rzeczywistością – przykładem twierdzenie, że „nowe postmodernistyczne strategie dekonstrukcyjne rozwinęły się w łonie i za sprawą kultury drapieżców”<sup>71</sup> – albo, co na jedno wychodzi, harcowniczych wycieczek pod adresem konstrukcji myślowych o niezwyklej skali złożoności, które sprowadza się do jednego, zazwyczaj trywialnego hasła („strategie postmodernistyczne, takie jak gramatologia Derridy czy Foucaultiańska analiza dyskursu” doprowadziły do „kryzysu reprezentacji i stałej, a czasami gwałtownej, erozji wiary w tradycyjne wyobrażenia na temat tego, co konstytuuje wiedzę i prawdę oraz pedagogiczne środki ich osiągnięcia”<sup>72</sup>). Wskazane słabości McLarenowskiego myślenia nie oznaczają na szczęście, że cały nurt pedagogiki radykalnej jest afilozoficzny, a gdy już podejmuje wątki filozoficzne, czyni to, ślizgając się po samej powierzchni zagadnień wymagających znacznie większego wyrafinowania. W dorobku Henry’ego Giroux znajdujemy wszakże poważne dyskusje z najważniejszymi myślicielami współczesności, co daje się osobno pokazać. Douglas Kellner, Stephen Ball, Roger Simon i Stanley Aronowitz to wytrawni znawcy filozofii współczesnej; obok prowadzenia studiów edukacyjnych aktywnie zajmują się czytaniem i komentowaniem filozofii, a na swoich kontaktach mają książki poświęcone między innymi dziełu Baudrillarda, Foucaulta, Millsa, Marksa, pierwszym dwóm pokoleniom Szkoły Frankfurckiej oraz filozofii polityki i kulturze medialnej. Z kolei prace Michaela Petersa, do którego cennych komentarzy myśli post-

<sup>70</sup> S. Sztobryn: *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*. „Colloquia Communia” 2003, [nr] 2, s. 39.

<sup>71</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 58.

<sup>72</sup> Ibidem.

strukturalistycznej McLaren nie odwołuje się niemal wcale, w ogóle cechuje zupełnie nadzwyczajne spektrum filozoficznych zainteresowań zawsze silnie powiązanych z ideą nasycania pedagogiki nowymi impulsami i orientowania badań edukacyjnych według najnowszych stanowisk filozoficznych **łącznie** z pionierskim wskazaniem – najpewniej w ramach swoistej światopoglądowej wolty – na możliwość pedagogicznej pracy z ideami Alaina Badiou<sup>73</sup>! W każdej swojej książce poświęconej teorii poststrukturalizmu Peters stara się uzmysłowić pedagogom „wagę, jaką dla teorii, polityki i praktyki edukacyjnej ma poststrukturalizm”<sup>74</sup>, którego **wszyscy** francuscy reprezentanci – jak pokazuje – odnosili się do kwestii wyzwań edukacji w ponowoczesnym świecie. W filozofii Rolanda Barthes’a daje się wyczytać pedagogikę „odmrażania tekstu” i otwierania go na przyjemność interpretacji, w filozofii Michela Foucaulta mamy demaskację dyscyplinarnego działania szkoły i instytucji edukacyjnych na poziomie o niebo subtelniejszym niż fizyczno-inwigilacyjny, albowiem prowadzącym do reprodukcji wiedzy i dyskursu. Jean-François Lyotard mówi o wyzwaniu technologizacji i komodyfikacji wiedzy w późnym kapitalizmie, za czym idzie problem jej uprawomocnienia w momencie, gdy z głów autorytetów i twórców wiedzy „aureole muszą spaść w błoto” (pozwolę tu sobie strawestować obrazowe powiedzenie Marshalla Bermana). Jacques Derrida wyrasta na lidera myśli edukacyjnej, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę jego teksty *L’université sans condition* i *Du droit à la philosophie*. O tych pracach nie może tu być szerzej mowy, ale można pokusić się o zarysowanie ogólnych implikacji, jakie myśl dekonstrukcjonistyczna ma dla edukacji. Celem byłoby rozwijanie umiejętności krytycznej analizy tekstu tak, by wykorzystując jego krytyczny potencjał, organizować możliwości politycznej i społecznej zmiany, w *curriculum* zaś akcentowano by interdyscyplinarność i płynność granic między dyscyplinami wiedzy i nauki, lecz również podkreślano by umowny, niestały, arbitralny charakter programów nauczania kształtowanych przez władzę polityczną, a także władzę języka, którą trzeba nauczyć się identyfikować i kwestionować.

Tymczasem gdy powrócimy do poglądów McLarena, czeka nas – nawet po dość pobieżnym spojrzeniu na zaawansowaną recepcję współczesnej filozofii francuskiej w pismach innych teoretyków edukacji – duże rozczarowanie. McLaren uznaje za fakt „konceptualną inflację” terminu „ponowoczesność” wraz z jego trudną do opanowania seman-

---

<sup>73</sup> Zob. M.A. Peters: *Foreword*. In: *Thinking Education Through Alain Badiou*. Ed. K. den Heyer. Chichester-Malden 2010.

<sup>74</sup> M.A. Peters, N.C. Burbules: *Poststructuralism and Educational Research*. Lanham-Oxford 2004, s. 11.

tyczną nadwyżką i decyduje się używać go w mocno ograniczonym sensie. Badacz opiera się na obserwacjach Stanleya Aronowitza, gdy pisze: „posługuję się nim [terminem »ponowoczesność« – W.K.], aby odnieść się do materialnej i semiotycznej organizacji społeczeństwa szczególnie w aspekcie rozwoju kultury wizualnej oraz homogenizacji kultury. Mianowicie odnoszę się do współczesnej tendencji do de-substancjalizacji znaczeń albo »przyjmowania dosłowności tego, co wizualne«, która studentów wydaje się czynić niezdolnymi do wejrzenia pod przesyconą mediami powierzchnię rzeczy i sprawia, że lekceważą oni takie pojęcia, jak społeczeństwo, kapitalizm i historia, skoro nie są one już bezpośrednio dostępne ich zmysłom”<sup>75</sup>.

Słowa te zaskakująco dobrze współbrzmiają z interpretacjami postmodernizmu, które zwykle się określać mianem konserwatywnych (Fredric Jameson, Daniel Bell). Jeszcze kilka dekad temu używano terminu „postmodernizm” w znaczeniu niemal obraźliwym, by wskazać na nastanie społeczeństwa masowego oraz na antyintelektualne i antyracjonalne prądy zagrażające humanizmowi i oświeceniowej misji kultury modernizmu<sup>76</sup>. Podobną dyspozycję daje się uwypuklić w tekstach Petera McLaren’a i w ten sposób pokazać, że wybór, jaki badacz podjął, polegający na rozważaniu postmodernizmu wyłącznie przez pryzmat społeczeństwa i kultury opanowanych medialnym spektaklem i antyracjonalistyczną ponoć hucpą, otwiera przed tym autorem pewne obszary refleksji pedagogicznej, takie jak edukacja medialna czy pedagogika różnicy, ale jednocześnie wiele z nich bezpowrotnie zamyka. I tak, o ile w pismach Henry’ego Giroux znajdziemy zaawansowane próby opracowania pedagogiki dekonstrukcyjnego odczytywania tekstów, by ćwiczyć studentów w interpretacji na przekór intencjom autora lub dominującym znaczeniom, McLaren ogranicza się do rzucania pod adresem formacji postmodernistycznej oskarżeń o ugrzęźnięcie w „pedantycznej analizie tekstów i reprezentacji”, która oczywiście nie ma związku z walką o naturze politycznej<sup>77</sup>. Giroux i Aronowitz pokazali, jak pewne podejścia postmodernistyczne mogą pogłębić u pedagogów rozumienie związku między kulturą, władzą i wiedzą, gdyż rozwijana dzięki ich wglądom „pedagogia pogranicza” pozwala „przenieść akcent ze związku między wiedzą i władzą oraz z ograniczonego rozumienia dominacji na politycznie strategiczne kwestie tego, jak wiedza może być remapowana, reterytorializowana i decentrowana w szerszym

<sup>75</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 58–59.

<sup>76</sup> M. Peters, C. Lankshear: *Postmodern Counternarratives*. In: H.A. Giroux et al.: *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York–London 1996, s. 9.

<sup>77</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 62.

interesie przepisania granic i współrzędnych opozycyjnej polityki kulturalnej<sup>78</sup>, McLaren pozostaje jednak przekonany, że „wraz z nadejściem postmodernizmu polityka opozycyjna szukająca aliansów przeciwko kapitalizmowi po prostu zanikła<sup>79</sup>”. Podobne przykłady można mnożyć.

## Radykalizacja pod wpływem marksizmu

Jak się rzekło, specyficznie zdystansowany stosunek McLarena do filozofii identyfikowanej z postmodernizmem ma swoje źródło w obranej przez tego badacza, diametralnie zawężonej, definicji zjawiska. Trzeba w związku z tym przypomnieć także, że na tle wysiłków na przykład Giroux i Aronowitza, dobrze wiedzących, że postmodernizm jest w swym najszerszym sensie: 1) stanowiskiem intelektualnym i formą kulturowego krytycyzmu, 2) wyłaniającym się zbiorem społecznych, kulturowych i ekonomicznych warunków, które charakteryzują epokę globalnego kapitalizmu i industrializmu<sup>80</sup>, McLaren, odmawiający zajmowania się postmoderną jako stanowiskiem intelektualnym, pozostaje myślicielem nie tyle w obszarze pedagogiki radykalnej odosobnionym, ile po prostu związanym z obozem ideologicznym, któremu myślenie to musi pozostać z gruntu obce. Chodzi rzecz jasna o marksizm – marksizm skądinąd całkiem „klasyczny”<sup>81</sup> – reprezentowany w filozofii edukacji przez teoretyków takich jak Mike Cole, Carlos Alberto Torres, Dave Hill, Teresa L. Ebert czy Glenn Rikowski. W kręgu marksistowskiej filozofii edukacji przyjmuje się, że ani „postmodernizm oporu”, ani „postmodernizm reakcji” nie otwiera tej drogi do zmiany społecznej i ustanowienia powszechnej sprawiedliwości, jaką oferuje marksizm, niepotrzebnie kompromitowany przez modny dyskurs potępiający wielkie narracje emancypacyjne<sup>82</sup>. W tej perspektywie oba rozpoznawane w pedagogice radykalnej nurty postmoder-

<sup>78</sup> S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern Education...*, s. 119.

<sup>79</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 25.

<sup>80</sup> S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern Education...*, s. 62.

<sup>81</sup> P. McLaren: *Rage and Hope: The Revolutionary Pedagogy of Peter McLaren – An Interview with Peter McLaren*. [An interview by M. Sardoc]. „Curriculo sem Fronteiras” 2001, vol. 1, no. 2, s. LII.

<sup>82</sup> Zob. M. Cole: *Marxism and Educational Theory: Origins and Issues*. London–New York 2008; *Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*. Eds. S. MacRine, P. McLaren, D. Hill. New York 2010; *Renewing Dialogues in Marxism and Education: Openings*. Eds. A. Green, G. Rikowski, H. Raduntz. New York 2007; *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Eds. D. Hill et al. New York–Oxford 2002.

nizmu, o których szerzej mowa będzie w dalszej części tego tekstu, uznawane są za formę reakcji, samo pojęcie główne zaś utożsamia się z „ideologiczną podporą globalnego i narodowego kapitalizmu”<sup>83</sup> i z narzędziem „nowego (amerykańskiego) imperializmu”<sup>84</sup>. Gdy weźmie się pod uwagę zarysowany kontekst, nie dziwi sympatia, jaką McLaren oraz przywoływani badacze darzą Paola Freirego, który jest traktowany jako absolutny mistrz myślenia, podobnie jak ich nieustanne zainteresowanie twórczością działaczy i pisarzy rewolucyjnych, a także teologią wyzwolenia<sup>85</sup>. Myśl ta emanowała z kulturowego podłoża krajów nieznaną rzeczywistości ekspandującego, ponowoczesnego kapitalizmu i pozostała mocno osadzona w modernistycznym wyobrażeniu ludzkiej sprawczości i procesu emancypacyjnego, ukierunkowanego – zgodnie z Marksowską wizją emancypacji – na realizację socjalistycznego ideału, w ramach którego „prywatny interes pojedynczego człowieka ma współgrać z interesem całej ludzkości”<sup>86</sup>. W wizji tej egoistyczny człowiek prywatny, do jakiego redukuje go pozorna, a w istocie fałszywa, emancypacja społeczeństwa obywatelskiego od polityki, ma ponownie stać się obywatelem politycznym, w którego osobie jednoczą się dwa aspekty życia ludzkiego: prywatny i wspólnotowy, i w ten sposób społeczeństwu obywatelskiemu zostaje przywrócony jego kolektywny charakter<sup>87</sup>.

Poczyńmy w tym momencie jeszcze jedno zastrzeżenie. Kluczową kwestią, na jaką należy zwracać uwagę, dyskutując stosunek Petera McLarena do teorii postmodernistycznej, jest nie tyle najbliższa badaczowi perspektywa marksistowska, pozwalająca mu sensownie mówić o ściśle praktycznym – prakseologicznym – aspekcie działania społecznego/politycznego zamiast oddawać się dekonstrukcyjnej analizie tego czy innego dyskursu, ile raczej **radikalizacja** myślenia McLarena pod wpływem marksizmu. O radykalizacji nie mówimy tu wcale w kategoriach negatywnych; nie chodzi bowiem o żaden uszczerbek, jakiego doznaje myśl edukacyjna pod wpływem „ideologiczno-filozoficznych presupozycji”, które naukę o edukacji przemieniają w teorię krytyczną, stąd też wymagają od nauki o edukacji, by stała się ona permanentną formą społecznego krytycyzmu. Owo społecznie krytyczne stanowisko

<sup>83</sup> M. Cole: *Marxism and Educational Theory...*, s. 98–103.

<sup>84</sup> P. McLaren: *Che Guevarra, Paolo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. New York–Oxford 2000, s. 89–91.

<sup>85</sup> Zob. P. McLaren: *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. New York–Warsaw 2015.

<sup>86</sup> H. Marks, F. Engels: *The Holy Family or Critique of Critical Critique*. Transl. R. Dixon. Moscow 1956, s. 176.

<sup>87</sup> D. Pietrzyk-Reeves: *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*. Toruń 2012, s. 147–148.

przedstawiane jest następnie jako „nadrzędne względem empirycznego, naukowego punktu widzenia”, a żadnych podstaw po temu nie ma, jeśli nauka ma pozostać odłączona od ideologii. Przypomniane właśnie kuriozalne poglądy Wolfganga Brezinki<sup>88</sup> – niemieckiego filozofa edukacji agresywnie zwalczającego wszelkich, jak sam ich nazywa, „advokatów pedagogiki religijnej, ideologicznej lub politycznej”<sup>89</sup> – zostały powtórzone przez Bogusława Śliwerskiego w podręczniku *Współczesne teorie i nurty wychowania*, w rozdziale poświęconym – według jego określenia – „krytycznej nauce o wychowaniu”. Czytamy tam także, że teoria krytyczna Jürgena Habermasa „stała się w pedagogice źródłem sloganów, bełkotu i pseudonaukowych sądów”<sup>90</sup>. Polski badacz w żaden sposób nie zdystansował się od tego osobliwego sądu, co oznacza najpewniej, że się z nim zgadza. Całkiem niemerytoryczne próby atakowania stanowiska Habermasa czy myślicieli Szkoły Frankfurckiej oraz teorii pedagogicznych czerpiących z nich inspiracje świadczą o tym, że ani Brezinka, ani Śliwerski nie zrozumieli podstawowego w pedagogice krytycznej przekonania, werbalizowanego przez Paola Freirego następująco: „nie wydaje mi się ani możliwa, ani do zaakceptowania, pozycja naiwna, lub gorzej jeszcze, przerażająco neutralna, z której dokonuje się badań, będąc biologiem, fizykiem, matematykiem czy badaczem edukacji. Nikt nie może być w świecie, ze światem i z innymi, w sposób neutralny. Nie mogą być w świecie, tworząc jedynie sądy o nim w rękawiczkach”<sup>91</sup>. Wydaje się, że Wolfgang Brezinka, niewahający się ujawnić drogiej mu tradycji myślowej i jawnie twierdzący, że „wykorzystywanie autorytetu nauki dla celów praktycznych i politycznych możliwe jest tylko wtedy, gdy odrzuci się epistemologiczny ideał wolności od wartościowania”<sup>92</sup>, chętnie wpisały się do grona badaczy edukacji reprezentujących „ateoretyczny empiryzm, którego kołem zamachowym jest – jakby nie było – »magiczne myślenie« o czystej, nieuwikłanej i neutralnej pracy badawczej”<sup>93</sup>.

<sup>88</sup> W. Brezinka: *Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education, and Practical Pedagogics*. Transl. J.S. Brice, R. Eshelman. Munich–Basel 1992, s. 67.

<sup>89</sup> Ibidem, s. 68.

<sup>90</sup> W. Brezinka: *Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken*. München 1974, s. 77 – cyt. za: B. Śliwerski: *Współczesne teorie i nurty wychowania...*, s. 259.

<sup>91</sup> P. Freire: *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo 2000, s. 37 – cyt. za: P. Stańczyk: *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. P. Stańczyk], s. 72.

<sup>92</sup> W. Brezinka: *Philosophy of Educational Knowledge...*, s. 68.

<sup>93</sup> P. Stańczyk: *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane...*, s. 74.

Tymczasem McLaren swoją postawą i pracą intelektualną reprezentuje znacznie więcej niż przekonanie o niemożliwości odłączenia wartościowania od badania naukowego, będące raptem minimalnym kryterium rozumienia tego, czym w *Geisteswissenschaften* był przełom antypozytywistyczny z końca XIX wieku (Georg Simmel, Max Weber, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert) wraz z jego późniejszymi postępami dokonanymi już w hermeneutyce Gadamerowskiej. Banałem byłoby również mówić, że celem pedagogiki krytycznej McLarena jest sprzyjanie rozwojowi krytycznych kompetencji obywatelskich albo że mamy u niego do czynienia z promocją modelu edukacji w stylu *action research*, w którym „nauczyciele i studenci biorą aktywny udział w procesie nauczania i uczenia się ujmowanego w kategoriach *praxis* – krytycznej refleksji o świecie i działania na rzecz jego zmiany”, o czym w polskiej pedagogice pisała między innymi Hana Červinková<sup>94</sup>. Nawiasem mówiąc, realizowane przez tę autorkę projekty zapraszają, co pewne, do krytycznej refleksji o świecie społecznym, lecz nie ukazują, że „działanie” w nich podejmowane prowadzi do tego świata przemiany – wywołuje jedynie zmianę w świadomości podmiotów zaangażowanych w proces *action research*, ma zatem charakter emancypacyjny, lecz nie ontologicznie transformacyjny, jak chciałaby badaczka. Joe Kincheloe i Peter McLaren – co warto przypomnieć w tym miejscu – zastrzegali, iż badanie jakościowe ma prawo nazywać się transformatywnym dopiero wtedy, gdy łączy się z próbą „stawienia czoła niesprawiedliwości odkrytej w danym społeczeństwie lub w jego sferze publicznej”<sup>95</sup>.

McLaren przelicytowuje wszystkie „zaangażowane”, „emancypacyjne” i krytyczne programy pedagogiczne; zostawia daleko w tyle dawniejszy dyskurs mający „zastąpić język krytyki językiem możliwości” i otwarcie mówi o podporządkowaniu pedagogiki krytycznej celowi „ustanowienia społeczeństwa pozbawionego różnicujących poziomów bogactwa [...], uratowania Ziemi przed ekodestrukcją i wypracowania alternatywy dla wytwarzania wartości, by móc wziąć aktywny udział w naszym własnym zbawieniu”<sup>96</sup>. McLaren liczy zatem na prawdziwą społeczną rewolucję, z której wyklucza „rewolucyjną przemoc”, czyli „przemoc wobec państwa, jego systemu prawnego, jego policyjnych sił

---

<sup>94</sup> H. Červinková: *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne. Studium przypadku*. „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 268.

<sup>95</sup> J. Kincheloe, P. McLaren: *Rethinking Critical Theory and Qualitative Research*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks 2000, s. 291.

<sup>96</sup> P. McLaren: *Pedagogy of Insurrection...*, s. 13.

oraz jego ekonomicznego systemu<sup>97</sup>, lecz której możliwość zachowuje jako „rozwiązanie ostateczne”<sup>98</sup>. Celem jest rzeczywiste *action*, a nie uprawianie ładnie zornamentalizowanej, ale wciąż jednak abstrakcyjnej, teorii. Radykalność tego podejścia spełnia się zatem w wykroczeniu poza „radykalność dyskursu” pedagogicznego, którą unaocznili Henry Giroux i jego współpracownicy i którą Lech Witkowski nieco na wyrost uznaje za naczelną wkład pedagogiki krytycznej w rozwój pedagogiki jako takiej<sup>99</sup>, albowiem właśnie nie o dyskurs McLarenowi chodzi, lecz o rewolucyjną praktykę: „Pedagogika krytyczna jest odczytywaniem całości świata społecznego i oddziaływaniem nań poprzez przemienianie abstrakcyjnych »rzeczy« w materialną moc wyzwolenia, poprzez wspieranie abstrakcyjnej myśli w odnalezieniu drogi do praktyki, do praktyki rewolucyjnej, do ustanowienia społecznego uniwersum nieopierającego się na ekonomicznej formie wartości pracy i finansowym zysku, lecz na ludzkich potrzebach”<sup>100</sup>. Nieukontentowany kierunkiem rozwoju pedagogiki obierającej radykalny kurs, lecz wciąż za mało zorientowanej na działanie, McLaren powiada, że „nawet najbardziej progresywne praktyki pedagogiczne nie są dziś niczym więcej jak strategiami radzenia sobie, pomagającymi studentom raptem przetrwać w kapitalizmie, lecz nie dokonywać jego transformacji”<sup>101</sup>. W innym zaś, wcześniejszym artykule posuwa się wręcz do twierdzenia, że „pedagogikę krytyczną należy odnowić. Nie może już ona dłużej pozostawać pakietem metodologii dla klas szkolnych odłączonej od szerszej polityki socjalistycznej walki ani kompendium enigmatycznych maksym, podnoszących na duchu objającą się młodzież, w rodzaju: »stań się aktywnym sprawcą historii, a nie jej ofiarą«. Tym razem pedagogika musi się zająć ludzkim działaniem – tym, co nazywamy *praxis*”<sup>102</sup>.

W kwestii postmodernizmu i radykalizowania się na jego temat poglądów McLaren warto przypomnieć, że już w rozmowie przeprowa-

<sup>97</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>98</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>99</sup> L. Witkowski: *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010, s. 38, 63.

<sup>100</sup> P. McLaren: *Pedagogy of Insurrection...*, s. 29.

<sup>101</sup> S. Leban, P. McLaren: *Revolutionary Critical Pedagogy: The Struggle Against the Oppression of Neoliberalism – A Conversation with Peter McLaren*. In: *Revolutionizing Pedagogy...*, s. 96.

<sup>102</sup> P. McLaren: *This First Called My Heart. Public Pedagogy in the Belly of the Beast*. „Antipode” 2008, vol. 40, no. 3, s. 475–476. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2008.00616.x>.



dzonej na łamach portugalskiego kwartalnika „Currículo sem Fronteiras” w 2001 roku kanadyjski pedagog mówił o swoim zainteresowaniu filozofią postmodernizmu w czasie przeszłym i raczej bez sentymentu: „Były czasy, kiedy flirtowałem z teorią postmodernistyczną, z modnym klimatem apostazji promowanym przez poststrukturalistycznych rozbójników i dekonstrukcyjnych banitów – do tego wręcz stopnia, że zaczęto identyfikować mnie z kimś, kto jako pierwszy wprowadził termin »postmodernizm« do krytyki edukacyjnej (twierdzenie wątpliwe, niemniej jednak wywiedzione z moich prac) – lecz odkryłem w postmodernizmie niemożliwe do przewyciężenia ograniczenia, nie wspominając nawet o rosnącej w siłę konfederacji akademickich kłakierów, którzy obecnie zaludniają amerykańskie i europejskie studia krytyczne”<sup>103</sup>. Najpoważniejszy zarzut polegał tu na uznaniu teoretyków postmoderny za „zbyt pesymistycznie nastawionych do możliwości zaistnienia społecznej rewolucji”<sup>104</sup>. Kolejny punkt sporny McLaren przedstawiał jako „funkcjonalne sprzyjanie przez postmoderną *status quo*”, a wręcz jej ideologiczną bliskość z ruchem tak zwanej nowej prawicy. Tymi, którym dostało się przy tej okazji, byli Ernesto Laclau i Chantal Mouffe, którzy zdaniem McLarena „patrzają na sprzeczności w społeczeństwie jako na problemy semantyczne” i „odrzucają myślenie dialektyczne”<sup>105</sup>. Na tej samej zasadzie badacz wskazywał, że o ile prawdą jest, iż teoretycy postmodernizmu „pomogli pedagogom zrozumieć, jak tożsamości konstruowane są w obrębie różnych społecznych i instytucjonalnych formacji istniejących w łonie kapitalistycznego społeczeństwa konsumenckiego, [...] wiele z ich [teoretyków postmodernizmu – W.K.] prac lokuje władzę wewnątrz dyskursu i reprezentacji zamiast w stosunkach społecznych. Sprzeczności między pracą i kapitałem zastępowane są przez problemy skonfliktowanych epistemologii”<sup>106</sup>.

### **Podział *ludic* – *resistance postmodernism***

Gdy spojrzymy na recepcję postmodernizmu we wcześniejszych pracach McLarena – to jest od lat osiemdziesiątych do połowy lat dziewięćdziesiątych – zauważymy, że zastrzeżeń do tego zestawu teorii jest tam znacznie więcej niż pozytywnych apropiacji i pokrywają się one w pełni z zarzutami powtarzаныmi przez badacza w najnow-

<sup>103</sup> P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. XLVII.

<sup>104</sup> Ibidem.

<sup>105</sup> Ibidem, s. XLX.

<sup>106</sup> Ibidem, s. LII.

szych książkach. Krytyka postmoderny układa się pod mianownikiem „postmodernizmu ludycznego” przeciwstawianego „postmodernizmowi oporu”. Nie jest ona przy tym krytyką, by tak rzec, wewnętrzną, to jest taką, która ocenia zalety i niedostatki danych koncepcji podług ich wewnętrznych reguł, lecz krytyką zewnętrzną, prowadzoną z punktu widzenia koncepcji alternatywnych. Pomysł podziału na *ludic and resistance postmodernism* McLaren zaczerpnął od Teresy L. Ebert<sup>107</sup>, która ową pierwszą jego – najpopularniejszą, jak twierdziła – formę uznała za „rodzaj kognitywizmu i krytyki immanentnej, redukującej politykę do retoryki, a historię do tekstualności, co skutkuje niezdolnością do zapewnienia oparcia dla transformatywnej praktyki społecznej”<sup>108</sup>. Problem z większością teorii postmodernistycznych polega według badaczki na tym, że swoje destabilizacyjne zabiegi na dominujących systemach reprezentacji teorie te dokonują – tak czyni Jacques Derrida – na tekstowym materiale elementów znaczonych i znaczących będących matrycą różnic wykorzystywanych dla dekonstrukcyjnych odczytań postmodernizmu. Dlatego też odczytania te mogą posiadać wartość krytyczną w sensie demaskowania przygodnych rozstrzygnięć towarzyszących konstruowaniu oficjalnie przyjętej wiedzy, lecz „nie są w stanie wyartykułować różnicy historycznej i politycznej, ani też różnicy zmaterializowanej i realizującej opór”<sup>109</sup>. Ebert i McLarenowi chodzi tymczasem właśnie o usytuowanie różnicy na powrót w społecznych konfliktach i społecznej walce, nie zaś jedynie w tekście czy dyskursie. Element znaczony znaku może być „niedecydowalny” tylko wtedy, gdy zdefaworyzuje się przysługującą mu metafizycznie obecność jako jego formalną istotę, to znaczy jeśli przyjmie się „prymat znaczącego nad znaczone, językowej gry znaczeń nad stojącymi nieruchomo w centrum struktury figurami sensu, prawdy i obecności”<sup>110</sup>. Derrida pokazywał, że transcendentalne znaczone nie może istnieć z tego samego powodu, z jakiego nie może istnieć jakakolwiek „obecność”. Tym powodem jest nieskończony ruch znaków i pozostawianych przez nie śladów. Ciągły obieg znaków „odracza chwilę spotkania z samą rzeczą, kiedy możemy nią zawładnąć, zużyć ją, dysponować nią, dotknąć jej, widzieć i posiadać ją w jej obecnej naoczności”<sup>111</sup>. Znaki i znaczenia od-

<sup>107</sup> T.L. Ebert: *Writing in the Political: Resistance (Post)Modernism*. „Legal Studies Forum” 1991, vol. 15 (4).

<sup>108</sup> Ibidem, s. 293.

<sup>109</sup> P. McLaren: *Postmodernism and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve*. In: *Politics of Liberation: Paths from Freire*. Eds. P. McLaren, C. Lankshear. London–New York 1994, s. 205.

<sup>110</sup> M. Kruszelnicki: *Drogi francuskiej heterologii...*, s. 329.

<sup>111</sup> J. Derrida: *Różnia*. Przeł. J. Margański. W: J. Derrida: *Marginesy filozofii*. Przeł. A. Dziadek, P. Pieniążek, J. Margański. Warszawa 2002, s. 35.

noszą do innych znaków, lecz nie do uobecnionych formalnie znaczeń; „obecność” znaczenia nigdy „nie dociera” do samej siebie, jest zawsze wydana różnicy i „odroczone”, co w języku angielskim dobrze oddają przymiotniki *different* i *deferred* i czasowniki *differ* i *defer*, w języku francuskim zaś terminy *différence* i *différance*, w których nie istnieje nawet różnica w wymowie. Tej właśnie post-Saussure’owskiej filozofii języka absolutnie nie akceptuje McLaren, wraz z Teresą L. Ebert twierdzący przeciwko dekonstrukcji, że „postmodernizm oporu lokuje znak w materialności walki społecznej”<sup>112</sup>. Znak nie dryfuje w żadnej „ahistorycznej przestrzeni wieczystego opóźnienia i nadmiaru”<sup>113</sup>, lecz jest jak najbardziej „decydowalny”, jeśli umieszczony zostanie na konkretnej arenie społecznego konfliktu<sup>114</sup>.

Można powiedzieć, że przeorientowania pedagogiki radykalnej w kierunku krytyki marksistowskiej i „pedagogiki konkretnego” McLaren dokonał dzięki ustawicznej pracy z ideami Teresy L. Ebert, którą ceni za „odnowienie zainteresowania materializmem historycznym oraz politycznością działań pedagogicznych”<sup>115</sup>. Zniecierpliwienie badacza nieskończonym poststrukturalistycznym przeżywaniem tekstu opartym na lingwistycznej teorii znaczenia, w postmodernizmie zamieniającym się w „spektralną” filozofię beztrósko przyglądającą się „implodowaniu rzeczywistości w reprezentację”<sup>116</sup>, widoczne jest dodatkowo w inspirowanej obserwacjami Ebert charakterystyce dwóch form postmodernizmu, w ramach której twierdzi się, że postmodernizm ludyczny, „rozmiłowany w ironii, symulakrach oraz w idei śmierci podmiotu, jawi się jako wyraźnie ograniczony w swej zdolności do zmieniania opresyjnych społecznych i politycznych reżimów władzy”<sup>117</sup>, postmodernizm oporu zaś – będąc „przeciwwagą dla postmodernizmu sceptycznego i spektralnego” – „wprowadza do krytyki ludycznej formę materialistycznej interwencji, gdyż nie odwołuje się

<sup>112</sup> T.L. Ebert: *Writing in the Political...*, s. 293 – cyt. za: P. McLaren: *Postmodernism and the Death of Politics...*, s. 206.

<sup>113</sup> T.L. Ebert: *Writing in the Political...*, s. 293 – cyt. za: P. McLaren: *Postmodernism and the Death of Politics...*, s. 206.

<sup>114</sup> M. Zavarzadeh, D. Morton: *Signs of Knowledge in the Contemporary Academy*. „*American Journal of Semiotics*” 1990, vol. 7(4) – cyt. za: P. McLaren: *Postmodernism and the Death of Politics...*, s. 206.

<sup>115</sup> N.E. Jaramillo, P. McLaren: *Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian, Not Autonomist Marxism: Reflections on a Revolutionary (Marxist) Critical Pedagogy*. „*Cultural Studies – Critical Methodologies*” 2010, vol. 10(3), s. 3. <https://doi.org/10.1177/1532708609354317>.

<sup>116</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 207.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

jedynie do tekstualnej teorii różnicy, lecz raczej do jej wymiaru społecznego i historycznego”<sup>118</sup>.

Z racji, że w książce *Critical Pedagogy and Predatory Culture* McLaren poświęcił, jak się zdaje, najwięcej uwagi owemu „postmodernizmowi oporu”, do tego etapu twórczości badacza należałoby w tym momencie powrócić, tym bardziej że był to okres, gdy McLaren – daleki jeszcze od dzisiejszego rewolucyjnego radykalizmu i blisko współpracujący z Henrym Giroux – przyznawał, że „pomimo swych ograniczeń w sferze projektowania polityki emancypacyjnej krytyka postmodernistyczna jest w stanie zaoferować pedagogom i pracownikom kultury środki do problematyzowania kwestii różnicy i różnorodności w sposób, który pogłębi toczące się debaty wokół wielokulturowości, pedagogiki i transformacji społecznej”<sup>119</sup>.

W cytowanej pracy McLaren zarysowuje możliwość takiej dyskusji o wielokulturowości – dyskusja taka, czyniąc użytek z nowych odłamów krytyki postmodernistycznej, akcentować będzie konstruowanie „polityki różnicy”. Owa polityka, czy może raczej rozwijana na potrzeby radykalnej teorii edukacji filozofia różnicy, artykułuje taką jej formę, w której „różnicujący i odraczający [deferring] poślizg znaczonych nie stanowi rezultatu immanentnej logiki języka, lecz stanowi efekt społecznych konfliktów wykraczających poza językowy proces sygnifikacji”<sup>120</sup>. Tu, jak pamiętamy, tkwi „kość niezgody” między marksistowskim podejściem Ebert i McLarena a post-Saussure’owską filozofią języka à la Derrida. W szerszym spojrzeniu jest to też jedna z najciekawszych filozoficznych rewizji, jakie na gruncie pedagogiki krytycznej zaproponowano: widzieć w różnicy jedynie efekt tekstualnej dyseminacji znaczeń – a gorzej jeszcze: opowiadać się za tekstualną ontologią świata jako takiego w myśl słów Derridy, że skoro *différance* umożliwia artykulację mowy i tradycyjnego pisma, pojawienie się jakichkolwiek opozycji oraz narodziny sensu, to gra różnic, różnia „nie jest już jedynie pojęciem, lecz możliwością pojęciowości, procesu i systemu pojęciowego w ogóle”<sup>121</sup> – to jednocześnie „ignorować społeczne i historyczne wymiary różnicy”<sup>122</sup>. Element kulturowy poststrukturalizm rozważa na płaszczyźnie tekstu, a konkretnie – zgeneralizowanego „pra-pisma” jako fenomenu działającego u podstaw reprezentacji językowej i dlatego zawsze poddanemu różnicującej i odwlekającej

<sup>118</sup> Ibidem, s. 208.

<sup>119</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>120</sup> T.L. Ebert: *Writing in the Political...*, s. 118 – cyt. za: P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 208.

<sup>121</sup> J. Derrida: *Różnia...*, s. 38.

<sup>122</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 209.

obecność sensu ruchomości znaczeń. Nie wnikając zbyt w arkania myśli Derridańskiej, McLaren i Ebert upominają się tymczasem o refleksję zdolną wintegrować ów element kulturowy na powrót w materialne środowiska ludzkiego życia i na tym – powtórzmy – ich „sprawa” ze „spektralnym” programem postmoderny polega. Komentując to stanowisko, nie sposób skądinąd nie zastanawiać się, dlaczego McLaren i Ebert – słusznie miejscami wypominający Derridzie zbyt radykalność w przywiązaniu do niestabilności znaku *ergo* znaczeń i idącym za tym prawem nieskończonej interpretacji – nie pamiętają, że ten sam myśliciel – w tekście napisanym jakby specjalnie po to, by sprzeciwić się identyfikowaniu jego myśli z estetyczną i apolityczną grą – twierdził, że jedynym pojęciem niepoddającym się dekonstrukcji jest sprawiedliwość i że „dekonstrukcja jest sprawiedliwością”<sup>123</sup>. McLaren i Ebert eksponują się na łatwy zarzut zwykłej nierzetelności, gdy twierdzą, że w pracach Derridy nie widać „prawdziwego zaangażowania politycznego”. Głosząc taki sąd, badacze potwierdzają podejrzenie, że tekstów francuskiego filozofa po prostu nie znają lub źle je czytali. W przeciwnym wypadku musieliby przynajmniej krytycznie odnieść się do całkiem konkretnych interwencji Derridy zarówno na polu tekstualnym, by rzecz tak ująć, jak i w sferze działań praktycznych realizowanych przez aktywnego krytyka apartheidu w Afryce Południowej, do terrorystycznych działań państwa Izrael przeciwko Autonomii Palestyńskiej, polityki Francji w objętej wojną domową ojczyźnie Algierii, praw imigracyjnych rządu francuskiego...

Zachowując w pamięci poczynione zastrzeżenia, wykażmy się większą cierpliwością i dalej przyglądajmy się dyskusji McLarena z postmodernizmem, by uchwycić jeszcze kilka innych, wartościowszych interwencji. Uczynienie różnicy realną czy materialną dzięki rozpatrywaniu jej w aspekcie społecznym i historycznym otwiera możliwość interweniowania w łonie liberalnego dyskursu różnorodności kulturowej utrwalonego w większości zachodnich demokracji. McLaren twierdzi, że opiera się on na uznaniu konsensualnej natury różnicy rasowej, klasowej i płciowej i nie poświęca wystarczającej uwagi jej nonkonformistycznemu charakterowi. W tym sensie dyskurs multikulturalizmu może skrywać pod swą powierzchnią etnocentryczne normy oraz produkować iluzoryczny konsensus. Przywoływane są tu dwa znaczące argumenty. Joan Copjec – amerykańska filozofka i jedna z czołowych znawczyń myśli Jacques’a Lacana – ostrzega, że filozofia demokracji, która wymaga od ludzi porzucenia konstytutywnych elementów ich tożsamości po to, by móc być uznanymi za obywateli

---

<sup>123</sup> J. Derrida: *Force of Law. The „Mystical Foundation of Authority”*. Transl. M. Quaintance. „Cardozo Law Review” 1990, vol. 11, s. 945.

takich jak inni, czyli równych w świetle prawa, prowadzi do wytwarzania „podmiotów bez właściwości”, łudzących się co najwyżej co do tego, że posiadają one tożsamość, podczas gdy w rzeczywistości zostały oczyszczone z wszelkiej różnicy<sup>124</sup>. W tym kontekście McLaren całkiem słusznie mówi o cichym aliansie między pluralizmem kulturowym a asymilacją, gdzie asymilacja sprowadza się do tego, że „wszyscy ludzie są na równi włączani w kapitalistyczne społeczne uniwersum, ale na odmiennych, skandalicznie nierównych prawach”<sup>125</sup>. Homi K. Bhabha z kolei argumentuje z pozycji poststrukturalizmu, że dominujący sposób modelowania różnorodności kulturowej *de facto* ogranicza różnicę w imię rewindykacji uniwersalizmu i projektowania iluzorycznej „wspólnej kultury”<sup>126</sup>, co pozwala McLarenowi dostrzec, że liberalny multikulturalizm w rzeczywistości stawia na politykę asymilacji; w jej ramach jakaś forma władzy „tworzy modele, zgodnie z którymi Inność jest definiowana, oraz wymusza identyfikacje zamykające ruch znaczeń, interpretacji i tradycji”<sup>127</sup>. Zdaniem badacza w pluralistycznych demokracjach zawsze istnieją grupy uprzywilejowane, które maskują swoją przewagę nad innymi poprzez przywoływanie ideału nigdzie nieusytuowanego, neutralnego i uniwersalnego „wspólnego nam wszystkim człowieczeństwa” pozwalającego wszystkim ludziom szczęśliwie uczestniczyć w społeczeństwie bez oglądania się na różnice wynikające z rasy, klasy społecznej, wieku lub orientacji seksualnej. Teorie postmodernizmu oporu oferują tymczasem możliwość „wstrząśnięcia pojęciem uniwersalnego człowieczeństwa, albowiem tożsamość badają w kontekście władzy, dyskursu, kultury, doświadczenia oraz historycznej specyfiki”<sup>128</sup>. W ramach takich podejść wyłania się możliwość obserwowania fundamentalnych sprzeczności i konfliktów, w których centrum stoi różnica, częstokroć wpisana w relacje dominacji, opresji i wyzysku, nie zaś wygodnego zamykania na nie oczu. Podział na *ludic* i *resistance postmodernism* – jakkolwiek heurystycznie produktywny – z czasem i wraz z postępującą radykalizacją myślenia ulega w tekstach McLarena rozmyciu i zainteresowanie badacza nawet najbardziej „progresywnymi” teoriami postmoderny gaśnie. Ewolucja jego poglądów przebiegała pod egidą pojęcia „konkretu” i praktyki, dla-

---

<sup>124</sup> J. Copjec: *Read My Desire: Lacan Against the Historicists*. Cambridge-London 1994, s. 16 – cyt. za: P. McLaren: *Critical and Predatory Culture...*, s. 211.

<sup>125</sup> P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. LIV.

<sup>126</sup> H.K. Bhabha: „Race”, *Time and the Revision of Modernity*. „Oxford Literary Review” 1991, vol. 13, no. 1, s. 208 – cyt. za: P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 213.

<sup>127</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 213.

<sup>128</sup> *Ibidem*.

tęgo musiała ostatecznie kulminować w uznaniu, że krytyka postmodernistyczna, z powodu tego, iż w przeważającej mierze sprowadza się do pracy na conceptach, jest „pozaziemska”, egzotyczna i podszyta dezynwolturną; skutkuje politycznym paraliżem, stąd też w jednym z późniejszych tekstów McLarena zostaje określona mianem „antymarksi-stowskiej filozofii niedziałania”<sup>129</sup>. W artykule badacza pisanym wraz z Natalią E. Jaramillo znajdziemy wymowne *credo*, będące jednocześnie esencją McLarenowskiego stosunku do postmoderny oraz jednoznacznym wyjaśnieniem konieczności odejścia w stronę marksizmu: „Jeśli debata dotyczy języka, ciała, tożsamości, podmiotowości czy ideologii, testem dla dzisiejszej teorii kulturowej jest to, czy dana kwestia omawiana jest w kategoriach konkretności i specyficznego, przysługującego jej kontekstu. Jeśli nie jest ona tym konkretem, to najwyraźniej nie istnieje”<sup>130</sup>.

Aby pedagogikę krytyczną uczynić (jeszcze) bardziej „konkretną”, to jest zaangażowaną w zmienianie świata (co w myśli McLarena sprowadza się do walki przeciwko kapitalizmowi), należy oprzeć się na materializmie historycznym jako teorii opisującej rzeczywiste stosunki ludzi w procesie produkcji, które określają wszystkie inne stosunki, na przykład polityczne i ideologiczne. Z tej pozycji możliwa jest renegotjacja podstawowych ustaleń filozofii poststrukturalistycznej/postmodernistycznej, w innym razie mogącej okazać się niebezpieczną dla namysłu i działania pedagogicznego, jako że dokonującą teoretyzacji doświadczenia „tak jakby było ono sterylnie odseparowane od relacji klasowych”<sup>131</sup>. Książki *The Tasks of Cultural Critique*<sup>132</sup>, a także *Class in Culture*<sup>133</sup> Teresy L. Ebert i Mas’uda Zavarzadeha stanowią dla McLarena udane przykłady takich pedagogicznie zorientowanych renegotjacji oraz permanentne źródło odniesień. Dla tych teoretyków rzeczywistość to coś więcej niż tekstualna różnica sama-w-sobie. *Praxis* w ich rozumieniu kieruje się na rozumienie świata oraz języka jako efektu sprzeczności klasowych. Medium znaczenia pozostaje język, ale „znaczenie samego znaczenia nie jest konieczne językowe; jest społeczne i bezpośrednio związane ze społecznymi stosunkami pracy”<sup>134</sup>.

<sup>129</sup> L.D. Monzó, P. McLaren: *Revolution and Education*. „Knowledge Cultures” 2016, vol. 4.6, s. 21.

<sup>130</sup> N.E. Jaramillo, P. McLaren: *Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian, Not Autonomist Marxism...*, s. 3–4.

<sup>131</sup> S. Leban, P. McLaren: *Revolutionary Critical Pedagogy...*, s. 96.

<sup>132</sup> Zob. T.L. Ebert: *The Tasks of Cultural Critique*. Urbana 2009.

<sup>133</sup> Zob. T.L. Ebert, M. Zavarzadeh: *Class in Culture*. New York 2008.

<sup>134</sup> N.E. Jaramillo, P. McLaren: *Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian, Not Autonomist Marxism...*, s. 10.

W świetle tych słów pedagogikę krytyczną pojmować można nie jako walkę o jakąś abstrakcyjną utopię żywiącą się mesjaniczną „nadzieją”, lecz jako „filozofię praktyki spełniającą się w codziennych społecznych działaniach starających się odśłaniać zakrzepłe, abstrakcyjne struktury, które materialnie konstytuują życie społeczne”<sup>135</sup>. Owa konkretna praktyka ma, według McLarena, wymiar z pewnością edukacyjny i pedagogiczny: z jednej strony ma na celu „kreację historycznych tożsamości poprzez prowadzenie do zrozumienia genezy systemu, który wytwarza alienację”<sup>136</sup>, z drugiej zaś próbuje zwracać uwagę na zawsze istniejącą możliwość wypracowywania „nowych form pracy niewyobcowanej poprzez rozmontowywanie kapitalistycznych stosunków społecznych i kapitału jako takiego”<sup>137</sup>.

## Podsumowanie

Na zakończenie prezentowanych tu rozważań zwróćmy raz jeszcze uwagę na jeden – poważny, moim zdaniem – inherentny niedostatek prowadzonej przez Petera McLarena krytyki teorii postmodernistycznej, by następnie przejść do podsumowującej oceny programu pedagogiki rewolucyjnej będącego dla tej teorii alternatywą.

W omówieniu recepcji idei postmodernizmu w pedagogice McLarena nie sposób pominąć kwestii z filozoficznego punktu widzenia kłopotliwej. Nazbyt często bowiem zdarza się, że badacz nie polemizuje bezpośrednio z konkretnymi myślicielami i nie poddaje analizie konkretnych koncepcji filozoficznych, lecz swoje zarzuty kieruje pod adresem lubego straszaka „postmodernizmu” lub bliżej nieokreślonych „postmodernistów”. Nie jest to z pewnością wzór pracy krytycznej i pedagogice radykalnej zgłaszającej akces do filozofii wystawia nie najlepsze świadectwo. Podobną tendencję widać również, choć w nieco mniejszym stopniu, w pismach Henry’ego Giroux. Dylemat, przed jakim rzucona strategia – czy raczej maniera – stawia komentatora, polega na tym, że zostaje mu narzucony ten sam schemat postępowania; odnajduje się w sytuacji, w której rekonstruuje pedagogiczną „krytykę postmodernizmu”, ale nie mówi o żadnym nazwisku ani rzeczywistej koncepcji. Cierpi na tym merytoryczny wymiar podjętej rekonstrukcji.

Najmocniejszą stroną McLarenowskiej analizy programu postmoderny jest zdecydowane upomnienie się o permanentną obecność w dyskursie edukacyjnym wizji oświeceniowo pojmowanej społecznej

---

<sup>135</sup> Ibidem.

<sup>136</sup> Ibidem.

<sup>137</sup> P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. LI.



emancypacji, co słusznie zaakcentował Tomasz Szkudlarek<sup>138</sup>, a także innych najważniejszych ideałów i zdobyczy nowoczesności. Dobre wrażenie robi rehabilitacja kategorii „całości” (*totality*), której odrzucenie – zgodnie z modnymi tendencjami fragmentaryzującymi i pluralistycznymi – pozbawia nas, zdaniem badacza, „kolektywnej wizji (jakkolwiek warunkowej i prowizorycznej) demokratycznej wspólnoty” oraz wystawia na ryzyko „wspierania tego typu walk społecznych, w których polityka różnicy zamienia się w nowe formy separatyzmu”<sup>139</sup>. McLaren nie obawia się zaprotestować przeciwko głównemu hasłu postmoderny, jakim jest „wypowiedzenie wojny całości”<sup>140</sup>, dopytuje przy tym za Andrew Rossem: „w czym dokładnie interesie leży odrzucenie uniwersaliów?”<sup>141</sup>.

Według badacza postulowana przezeń odpowiedzialna totalizacja nie przedstawia sobą nowej narracji przewodniej, ponieważ nie ustanawia fałszywego uniwersalizmu wintegrowującego różnicę w abstrakcyjną monokulturową całość. Gdy jednak przeniesiemy uwagę na główną stawkę tej refleksji, możemy twierdzić, że promując marksizm i pedagogikę rewolucji jako receptę na ustanowienie „socjalistycznej demokracji pozbawionej relacji rynkowych” i „zlikwidowanie alienacji pracy”<sup>142</sup>, Peter McLaren jak najbardziej zabiega o podporządkowanie myślenia pedagogicznego nowej, a *de facto* bardzo starej, wielkiej narracji – i wydaje się to oczywistym faktem pomimo licznych zastrzeżeń i zabiegów perswazyjnych mówiących, że jego podejście taką totalizacją nie jest.

Kwestią rozstrzygniętą jest to, że pedagogika radykalna nie zaistniałaby i nie mogła się rozwijać, gdyby nie zachowała wiary w nowoczesne, modernistyczne ideały racjonalnego posługiwania się rozumem, emancypacji i awansowania procesów demokratyzacji w imię rozszerzania wolności, równości i powszechnej sprawiedliwości<sup>143</sup>. Kwestią do rozważenia pozostaje, czy rzeczywiście jest tak, że trzeba reanimować mity i narracje marksizmu, fantazjujące o znalezieniu alternatywy dla rynku i jego mechanizmów wśród demokratycznych systemów

<sup>138</sup> T. Szkudlarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu...*, s. 9.

<sup>139</sup> P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 216.

<sup>140</sup> J.F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna...*, s. 61.

<sup>141</sup> A. Ross: *Introduction*. In: *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Ed. A. Ross. Minneapolis 1988, s. XIV – cyt. za: P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 64.

<sup>142</sup> P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. LVIII–LIX.

<sup>143</sup> Zob. H.A. Giroux: *Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism*. In: *Idem: Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder–Oxford 1997.

późnej nowoczesności, by wreszcie doprowadzić do uformowania się społecznego rozumienia, akceptacji i poczucia celowości programu publicznej edukacji krytycznej.

## Bibliografia

- Aronowitz S., Giroux H.A.: *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis-London 1991.
- Baran B.: *PostNietzsche*. Kraków 1997.
- Baudrillard J.: *Simulacres et Simulation*. Paris 1981.
- Bauman Z.: *Strangers: The Social Construction of Universality and Particularity*. „Telos” 1988, vol. 78, s. 7–42. <https://doi.org/10.3817/1288078007>.
- Bauman Z., Tester K.: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa 2003.
- Berger A.A.: *The Portable Postmodernist*. New York-Oxford 2003.
- Best S., Kellner D.: *Postmodern Theory: Critical Interrogations*. Houndmills-London 1991.
- Bielik-Robson A.: *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*. Kraków 2000.
- Bouveresse J.: *Racjonalność i cynizm*. Przeł. M. Kowalska. „Literatura na Świecie” 1986, nr 8–9, s. 342–386.
- Brezinka W.: *Philosophy of Educational Knowledge. An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education, and Practical Pedagogics*. Trans. J.S. Brice, R. Eshelman. Munich-Basel 1992.
- Červinková H.: *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne. Studium przypadku*. „Forum Oświatowe” 2012, nr 1 (46), s. 267–283.
- Cole M.: *Marxism and Educational Theory: Origins and Issues*. London-New York 2008.
- Debord G.: *Spółczesność spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*. Przeł. oraz wstępem i komentarzem opatrzył M. Kwaterko. Warszawa 2006.
- Deleuze G.: *Nietzsche i filozofia*. Tłum. i posłowiem opatrzył B. Banasiak. Warszawa 1993.
- Derrida J.: *Force of Law. The „Mystical Foundation of Authority”*. Transl. M. Quaintance. „Cardozo Law Review” 1990, vol. 11, s. 919–1046.
- Derrida J.: *Różnia*. Przeł. J. Margański. W: J. Derrida: *Marginesy filozofii*. Przeł. A. Dziadek, P. Pieniążek, J. Margański. Warszawa 2002, s. 29–56.
- Eagleton T.: *After Theory*. New York 2004.
- Ebert T.L.: *The Task of Cultural Critique*. Urbana 2009.

- Ebert T.L.: *Writing in the Political: Resistance (Post)Modernism*. „Legal Studies Forum” 1991, vol. 15 (4), s. 291–303.
- Ebert T.L., Zavarzadeh M.: *Class in Culture*. New York 2008.
- Giroux H.A.: *Rethinking the Boundaries of Educational Discourse: Modernism, Postmodernism, and Feminism*. In: Idem: *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder–Oxford 1997, s. 183–233.
- Giroux H.A.: *Resisting Market Fundamentalism and the New Authoritarianism: A New Task for Cultural Studies?* „JAC” 2005, vol. 25, no. 1, s. 1–29.
- Grossberg L.: *We Gotta Get Out of This Place: Popular Conservatism and Postmodern Culture*. New York–London 1992.
- Grzybowski P.P.: *Edukacja w warunkach różnicowania kulturowego*. „Przegląd Pedagogiczny” 2007, nr 1, s. 57–68.
- Habermas J.: *Wejście w postmodernizm: Nietzsche jako tarcza obrotowa*. W: Idem: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. Łukasiewicz. Kraków 2006.
- Hutcheon L.: *The Politics of Postmodernism*. London–New York 1989.
- Jaramillo N.E., McLaren P.: *Not Neo-Marxist, Not Post-Marxist, Not Marxian, Not Autonomist Marxism: Reflections on a Revolutionary (Marxist) Critical Pedagogy*. „Cultural Studies – Critical Methodologies” 2010, vol. 10 (3), s. 1–12. <https://doi.org/10.1177/1532708609354317>.
- Kellner D.: *Reflections on Modernity and Postmodernity in McLuhan and Baudrillard*. In: *Transforming McLuhan. Cultural, Critical and Postmodern Perspectives*. Ed. P. Grosswiler. New York 2010.
- Kincheloe J.L., McLaren P.: *Rethinking Critical Theory and Qualitative Research*. In: *Handbook of Qualitative Research*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Thousand Oaks 2000, s. 285–326.
- Kruszelnicki M.: *Drogi francuskiej heterologii*. Wrocław 2008.
- Kruszelnicki W.: *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław 2012.
- Leban S., McLaren P.: *Revolutionary Critical Pedagogy: The Struggle Against the Oppression of Neoliberalism – A Conversation with Peter McLaren*. In: *Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*. Eds. S. Macrine, P. McLaren, D. Hill. New York 2010, s. 87–116.
- Liotard J.F.: *Kondycja ponowoczesna*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa 1997.
- Liotard J.F.: *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm*. Przeł. M.P. Markowski. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Red. R. Nycz. Kraków 1998.
- Markowski M.P.: *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Kraków 1997.
- Markowski M.P.: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa 2001.

- Marks K., Engels F.: *The Holy Family or Critique of Critical Critique*. Transl. R. Dixon. Moscow 1956.
- Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Eds. D. Hill et al. New York–Oxford 2002.
- McLaren P.: *Che Guevarra, Paolo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. New York–Oxford 2000.
- McLaren P.: *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York–London 1995.
- McLaren P.: *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. New York–Warsaw 2015.
- McLaren P.: *Postmodernism and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve*. In: *Politics of Liberation: Paths from Freire*. Eds. P. McLaren, C. Lankshear. London–New York 1994.
- McLaren P.: *Rage and Hope: The Revolutionary Pedagogy of Peter McLaren – An Interview with Peter McLaren*. [An interview by M. Sardoc]. „Currículo sem Fronteiras” 2001, vol. 1, no. 2, s. XLIX–LIX.
- McLaren P.: *This First Called My Heart. Public Pedagogy in the Belly of the Beast*. „Antipode” 2008, vol. 40, no. 3, s. 472–481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2008.00616.x>.
- McLuhan M.: *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York 1964.
- Monzó L.D., McLaren P.: *Revolution and Education*. „Knowledge Cultures” 2016, vol. 4.6, s. 20–25.
- Nietzsche F.: *Wola mocy. Próba przemiany wszystkich wartości*. Przeł. K. Drzewiecki, S. Frycz. Kraków 2003.
- Nietzsche F.: *Zmierzch bożyszcz, czyli jak się filozofuje młotem*. Przeł. G. Sowiński. Kraków 2000.
- Nikitorowicz J.: *Zadania edukacji międzykulturowej w kontekście problemów wielokulturowego świata*. „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2014, T. 1, nr 1, s. 6–25.
- Peters M.A.: *Foreword*. In: *Thinking Education Through Alain Badiou*. Ed. K. den Heyer. Chichester–Malden 2010.
- Peters M.A., Burbules N.C.: *Poststructuralism and Educational Research*. Lanham–Oxford 2004.
- Peters M., Lankshear C.: *Postmodern Counternarratives*. In: H.A. Giroux et al.: *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. New York–London 1996, s. 1–40.
- Pieniążek P.: *Postłowie*. W: F. Nietzsche: *Poza dobrem i złem*. Przeł. P. Pieniążek. Kraków 2005.
- Pieniążek P.: *Suwerenność i nowoczesność. Z dziejów poststrukturalistycznej recepcji myśli Nietzschego*. Łódź 2006.
- Pietrzyk-Reeves D.: *Idea społeczeństwa obywatelskiego. Współczesna debata i jej źródła*. Toruń 2012.

- Renewing Dialogues in Marxism and Education: Openings*. Eds. A. Green, G. Rikowski, H. Raduntz. New York 2007.
- Revolutionizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism*. Eds. S. MacRine, P. McLaren, D. Hill. New York 2010.
- Stańczyk P.: *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. P. Stańczyk], s. 59–80.
- Szkudlarek T.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków 1993.
- Sztobryn S.: *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*. „Colloquia Communia” 2003, [nr] 2, s. 25–39.
- Śliwerski B.: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*. „Chowanna” 2003, T. 1, s. 9–18.
- Śliwerski B.: *Recepcja i aplikacje pedagogiki oraz psychologii krytycznej*. „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, R. 2, nr 2, s. 19–49. <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.16.001.6679>.
- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998.
- Taylor Ch.: *Liberal Politics and the Public Sphere*. In: Idem: *Philosophical Arguments*. Cambridge–London 1995, s. 257–287.
- Taylor Ch.: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przekład zbiorowy. Oprac. naukowe T. Gadacz. Warszawa 2012.
- Thatcher L.: *The Educational Deficit and the War on Youth: An Interview with Henry A. Giroux*. Truthout. 18.06.2013. [Online:] <https://truthout.org/articles/laboratories-of-democracy-an-interview-with-henry-giroux/> [29.01.2020].
- Usher R., Edwards R.: *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London–New York 2003.
- Vattimo G.: *A Farewell to Truth*. Transl. W. McCuaig. New York 2011.
- Witkowski L.: *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o „doświadczeniu pokoleniowym”*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010, s. 37–109.
- Włodarczyk R.: *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*. Warszawa 2009.

