

CHOWANNA

2020 | TOM 1 (54)



**Kurs na ignorancję
(Giroux)**



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO



CHOWANNA

2020 | TOM 1 (54)

CZASOPISMO NAUKOWE INSTYTUTU PEDAGOGIKI
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
— PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Zenon Gajdzica, Rafał Godoń, Ewa Jarosz, Leszek Koczanowicz, Krystyna Koziółek, Zbigniew Kwieciński, Ewa Marynowicz-Hetka, Zbyszko Melosik, Jerzy Nikitorowicz, ks. Marian Nowak, Marek Rembierz, Maria Reut, Agnieszka Stopińska-Pajak, Ewa Syrek, Andrzej Szahaj, Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, Klaudia Węc, Lech Witkowski, Rafał Włodarczyk, Piotr Zamojski

Zespół Redakcyjny / Editorial Team

Redaktor naczelny / Editor-in-chief: Krzysztof Maliszewski
Sekretarze Redakcji / Assistant editors: Magdalena Archacka, Edyta M. Nieduziak

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Adres Redakcji / Editorial address:

Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 228)
tel. 32 359 97 38, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji. Kurs na ignorancję (Giroux) (*Krzysztof Maliszewski*)

Studia i eseje

Kurs na ignorancję (Giroux)

Michał Kruszelnicki: Krytyka, opór, nadzieja. Wokół publicystyki zaangażowanej Henry'ego A. Giroux

Henry A. Giroux: Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times

Henry A. Giroux: The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy

Henry A. Giroux: Higher Education and the Politics of Disruption

Lech Witkowski: Jaka pedagogika krytyczna jest (nie)możliwa w Polsce i dlaczego? (Esej metakrytyczny z Henrym A. Giroux w tle)

Wojciech Kruszelnicki: Recepcja idei postmodernizmu w pedagogice radykalnej Petera McLarena

Debaty

Małgorzata Kaliszewska: O wyzyskiwanie impulsów płynących z przełomu dwoistości dla rozwoju pedagogiki zdrowia. Drugi głos w dyskusji

Recenzje

Zbyszko Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umyśłu.*
Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu, 2019, ss. 185, ISBN 978-83-232-3589-7 (Rafał Włodarczyk)

Table of Contents

From the Editors. Course for Ignorance (Giroux) (*Krzysztof Maliszewski*)

Studies and Essays

Course for Ignorance (Giroux)

Michał Kruszelnicki: Critique, Resistance, Hope: On Henry A. Giroux's Political Journalism

Henry A. Giroux: Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times

Henry A. Giroux: The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy

Henry A. Giroux: Higher Education and the Politics of Disruption

Lech Witkowski: What Kind of Critical Pedagogy is (Un)Feasible in Poland and Why? (a Meta-critical Essay with Henry A. Giroux in the Backdrop)

Wojciech Kruszelnicki: The Reception of Postmodernism in Peter McLaren's Radical Pedagogy

Debates

Małgorzata Kaliszewska: On Taking Advantage of Impulses Resulting from the Turn to Duality for the Advancement of Health Pedagogy: The Second Voice in an Ongoing Discussion

Reviews

Zbyszko Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu.*
Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu, 2019, pp. 185, ISBN 978-83-232-3589-7 (Rafał Włodarczyk)



Od Redakcji

Kurs na ignorancję (Giroux)

Ignorancja to nie zwykły brak wiedzy, lecz aktywna postawa odmowy rozumienia. Innymi słowy, ignorancja to odrzucenie oświecenia, pogarda dla złożoności i tego wszystkiego, co wymaga intelektualnego wysiłku. Przejawia się w powierzchownych identyfikacjach z grupą, instytucją, symbolem, hasłem, etykietą czy deklaracją, bez szukania głębokich uzasadnień i testujących konfrontacji; w nierozróżnianiu porządków doświadczenia (na przykład myleniu sfery legislacji ze sferą etyki, poziomu socjalizacji z poziomem edukacji, problemów praktycznych z problemami technicznymi); w narcystycznej odmowie uczenia się etc. Wielu komentatorów życia współczesnego sygnalizuje zachodzenie dziś procesów, które przyczyniają się do tego, co możemy nazwać **kursem na ignorancję**.

Wystarczy zasygnalizować trzy zjawiska, aby zyskać jasność co do tego, z jak aktualnymi, znaczącymi i newralgicznymi dla edukacji problemami mamy tu do czynienia.

Po pierwsze, do ignorancji przyczynia się kryzys debaty publicznej. Opisywany przez Jürgena Habermasa zanik **czytającej i rozprawiającej** publiczności – zapośredniczony między innymi w rosnącej specjalizacji (wymykającej się nadzorowi opinii publicznej), komercjalizacji mediów (wytwarzających pozór sfery publicznej przez transformację publiczności debatującej w publiczność konsumującą), mechanizmie partyjnym (czyniącym z posłów poddane dyscyplinie trybiki systemu, a nie uczestników debaty) – ma fatalne skutki dla społecznego procesu wymiany myśli i dla możliwości problematyzacji monopoli-

stycznych interpretacji¹. Ignorancja jest przy tym bardzo wygodna dla władzy (rozmaitych form i szczebli), ponieważ daje decydentom dużą swobodę działania – w aurze indyferentyzmu i niechęci do komplikacji nie muszą się oni angażować w poważne debaty i długotrwały proces dochodzenia do konsensusu². Słabość sfery publicznej nie pozostaje, rzecz jasna, bez wpływu na edukację. Na przykład – jak diagnozuje Zbigniew Kwieciński – poza epizodami związanymi z dyskusją nad usuwaniem „białych plam” w programach nauczania czy prowadzeniem szkół przez podmioty niepaństwowe, przez trzydzieści lat transformacji ustrojowej oświata nigdy nie stała się w Polsce przedmiotem troski publicznej³. Po 1989 roku nigdy jeszcze na serio, z zaangażowaniem szerokiego grona aktorów społecznych i odwołaniem do poważnych lektur, nie rozmawialiśmy o edukacji. Powszechnym doświadczeniem jest za to forsowanie rozmaitych projektów z pozorowaniem debaty (spotkaniami, które nie są w stanie ani zmienić niczego istotnego w agendzie, ani – tym bardziej – zmienić samej agendy) oraz działanie w **warunkach ignorancji**, czyli pośród uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców, ale też polityków, urzędników, dziennikarzy etc., którzy nie mają żadnych istotnych doświadczeń związanych z gremiami **czytającymi i rozprawiającymi**.

Po drugie, kurs na ignorancję napędzany jest przez neoliberalną monokulturę, czyli opresyjną i hegemoniczną ideologię ekonomiczną, która marginalizuje wszystko, co nie poddaje się logice wąsko pojętej efektywności. To w jej ramach deprecjonuje się dziś humanistykę – środowisko, w którym uczymy się języków krytycznych zdolnych zakwestionować *status quo*. A jak przekonuje Agata Bielik-Robson, bez wykształcenia w językach krytycznych ludzie stają się bezbronni – nie są w stanie zorganizować dyskursywnego buntu ani wyobrazić sobie alternatywy⁴. Neoliberalne uwikłanie edukacji – wnikliwie opisane przez Joannę Rutkowiak i Eugenię Potulicką – sprawia, że stajemy się zarówno adresatami pewnej wizji ładu ekonomicznego, jak i jego obezwładnionymi aktywnymi uczestnikami. Nie potrafimy rozpo-

¹ Por. J. Habermas: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Warszawa 2007.

² Por. Z. Bauman: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Przeł. J. Konieczny. Kraków 2007, s. 234.

³ Por. Z. Kwieciński: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019, s. 11–12.

⁴ Por. L. Witkowski: *Jak uprawiać humanistykę? W stronę polityki wrażliwości*. „Chowanna” 2017, T. 1 (48), s. 26–28.

znać własnego uwikłania, ale w uwiedzeniu wręcz nie chcemy go rozpoznać⁵.

Po trzecie, kurs na ignorancję wiąże się z kryzysem demokracji, która z jednej strony – ulegając neoliberalnej monokulturze – sama degeneruje się w to, co brytyjski ekonomista Guy Standing nazywa demokracją manipulacyjną (sprzedawaniem programów i kandydatów jak towaru konsumpcyjnego)⁶, z drugiej strony zaś niszczonej przez przybierającą na sile antyliberalną kontrrewolucję, w ramach której tożsamościowe dążenie demodernizacyjne (chęć powrotu do czasów, gdy nie było demokracji, wielokulturowości, równouprawnienia, laicyzacji) przekierowuje klasowy gniew z kapitału w stronę elit, mniejszości i postawy otwarcia⁷. Wielu autorów ostrzega przed powtórką zapaści demokratycznego świata z pierwszej połowy XX wieku: „opuszciliśmy gardę, nie pozwoliliśmy działać swojej wyobraźni i utworowaliśmy drogę właśnie takim reżimom, jakie miały już rzekomo nigdy nie powrócić”⁸. Przemysław Czapliński odnotował, że na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI wieku w literaturze znalazło odbicie wyobrażenie demokracji afektywnej, czyli takiej, która kwestionuje parlamentaryzm, negocjacje i argumentowanie na rzecz impulsywnego działania mającego wytworzyć nowe społeczeństwo. Demokracja afektywna ufundowana jest nie na deliberacji, lecz na nadwyżce przemocy – zakłada się w ramach tej wizji, że aby powstał nowy ład prawny, potrzebny jest inicjalny akt bezprawia⁹.

Sytuacja taka – w której potężne procesy (zapaść sfery publicznej, inwazja agresywnego ekonomizmu, retrotopijne afekty) codziennie odwodzą nas od szukania złożonej argumentacji, ważenia racji oraz merytorycznego spierania się o kształt rzeczywistości – budzi pytanie o znaczenie edukacji obywatelskiej. Odpowiedź, wbrew pozorom, nie jest oczywista. Nie może chodzić tylko o kształtowanie racjonalnej i odpowiedzialnej postawy obywatelskiej, jeśli pamiętamy, że grozi nam – uczuła na to wyraźnie Gert J.J. Biesta – odpolitycznienie idei oby-

⁵ Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2012, s. 10.

⁶ Por. J. Żakowski: *Oblężona demokracja. Rozmowy*. Warszawa 2019, s. 68.

⁷ Por. Z. Bauman: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przeł. K. Lebek. Warszawa 2018; K. Podemski: *Wojna elit symbolicznych: „rzecznicy narodu” kontra „światli obywatele”*. W: *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie w wnętrzu kryzysu*. Red. P. Czapliński, J.B. Bednarek. Gdańsk 2018.

⁸ T. Snyder: *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Przeł. B. Pietrzyk. Kraków 2017, s. 120.

⁹ Por. P. Czapliński: *Stąd do większości. Literatura i demokracja afektywna*. W: *Prognozowanie terażniejszości...*, s. 337–347.

watelstwa. Łatwo sprowadzić tę ideę do wymiaru potrzeb społecznych (praworządności i zaangażowania lokalnego), a edukację obywatelską zredukować do poziomu socjalizacji (reprodukcji porządku społeczno-politycznego)¹⁰. Dlatego formuła **kursu na ignorancję** jest celowo niejednoznaczna. Wskazuje na procesy degradacji kultury uczenia się, ale też nawiązuje do formułowanego przez Biestę – w nawiązaniu do twórczości Jacques’a Rancière’a – konceptu obywatela ignoranta (*ignorant citizen*). Obywatel ignorant nie pozwala przyszpilić się z góry określonej tożsamości obywatelskiej, tylko nieustannie **wystawia się** na demokratyczne praktyki¹¹. **Kurs na ignorancję** to zatem i diagnoza sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy, i wizja edukacyjnej nadziei.

* * *

Aby zaprosić do debaty wokół kwestii ignorancji, kondycji sfery publicznej, neoliberalnego uwikłania edukacji, kryzysu demokracji, edukacji obywatelskiej, pedagogiki krytycznej etc., w tomie 1. „Chowanny” za rok 2020 przedrukujemy – za zgodą Autora i dzięki wspierającej inicjatywie Wojciecha Kruszelnickiego – trzy teksty Henry’ego Giroux (*Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times, The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy* oraz *Higher Education and the Politics of Disruption*). Pośród wielu istotnych tropów amerykański badacz z niepokojem odnotowuje zjawisko upadku edukacji w formy szkoleniowe (*collapsing education into training*) i w efekcie wytwarzania w człowieku martwych stref wyobraźni (*dead zones of the imagination*). Za ważne i pilne zadanie edukacji uznaje w tej sytuacji podtrzymywanie demokratycznej sfery publicznej i ożywianie wyobraźni obywatelskiej w laboratoriach demokracji (w które powinny zamienić się szkoły i uniwersytety).

Esej wprowadzający w zaangażowany dyskurs Henry’ego Giroux został napisany przez Michała Kruszelnickiego, który nie tylko odnosi się do charakterystycznych dla amerykańskiego badacza kategorii (na przykład kategorii nauczyciela jako **transformatywnego intelektualisty**), lecz przy okazji podejmuje wątek znaczenia perspektywy krytycznej, zwłaszcza w kontekście rodzimej skłonności do konformizmu i kapitulacji w obliczu niemal wszystkich wymagań zewnętrznych.

¹⁰ Por. G.J.J. Biesta: *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam–Boston–Taipei 2011, s. 38–40.

¹¹ Por. *ibidem*, s. 97.

Lech Witkowski – współautor książki Giroux¹² – pyta w polemicznym tekście (pisanym z perspektywy kilkudziesięcioletniego doświadczenia badawczego w zakresie dyskursu krytycznego) o możliwość pedagogiki krytycznej w Polsce. Przypomina przy okazji, że perspektywa krytyczna może być inspirowana nie tylko współczesną myślą zachodnią, lecz także tradycją wielkiej polskiej humanistyki. Dokonuje przeglądu i oceny stanu recepcji twórczości Henry’ego Giroux w Polsce oraz odnotowuje wysiłki sprzęgania podejścia krytycznego z hermeneutyką. Na końcu z rozmachem buduje mapę „stanu posiadania” pedagogiki krytycznej – tworzy cztery listy przemieszczającej się w badaniach problematyki: 1) przedmiotów podejmowanej krytyki, 2) kategorii pojęciowych pedagogiki krytycznej, 3) kierunków proponowanych działań sanacyjnych, 4) przestróg i wskazówek metodologicznych dla kontynuatorów badań krytycznych.

Te dwa teksty: Michała Kruszelnickiego i Lecha Witkowskiego, poświęcone głównie twórczości Giroux, uzupełniamy obrazem innego wariantu pedagogiki krytycznej. Wojciech Kruszelnicki analizuje dzieło Petera McLarena w kontekstach nazbyt uproszczonej recepcji myśli postmodernistycznej oraz radykalizującego myślenie wpływu tradycji marksistowskiej. Otwiera przy tym pytanie o status fantazji, jakie pociągają za sobą próby budowania alternatywy dla ładu rynkowego.

Tom zamykają dwa teksty. Pierwszy to artykuł Małgorzaty Kaliszewskiej, która nawiązuje do sympozjum specjalnego *Dziedzictwo idei i dramat losów czołowych postaci pedagogiki polskiej w XX w.: historia, analiza i krytyka więzi i pęknięć międzypokoleniowych*, zorganizowanego w ramach X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (Warszawa 2019), i przenosi zaczerpnięte z niego inspiracje dotyczące problematyki zasobów archiwalnych, pokoleniowości oraz dwoistości na grunt pedagogiki zdrowia. Drugi to napisana przez Rafała Włodarczyka recenzja najnowszej książki Zbyszka Melosika *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu* (Poznań 2019). Tekst o publikacji, która wprowadza w międzynarodową dyskusję na temat kondycji szkolnictwa wyższego i nawiązuje do wielu krytycznych problemów edukacji, wydaje się trafną klamrą zaproponowanych w tym tomie rozważań.


Niemniej jednak niczego nie kończymy. Zapraszamy do debaty. Mamy nadzieję wracać do kwestii kursu na ignorancję i problematyki pedagogiki krytycznej. Zapraszamy do nadsyłania polemik, rozwinięć, uzupełnień, do nowych spojrzeń. Zbyt ważny to temat, by przerwać rozmowę – nie chodzi przecież tylko o to, by analizy kursu na ignorancję gdzieś się jednorazowo czy nawet kilkukrotnie pojawiły, ale by

¹² Por. H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.

zmieniły nasz język i sposób myślenia, by stały się inspiracją czytającej i rozprawiającej publiczności, by ożywiały na co dzień *dead zones of the imagination*.

Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-9044-8156>

Bibliografia

- Bauman Z.: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przeł. K. Lebek. Warszawa 2018.
- Bauman Z.: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Przeł. J. Konieczny. Kraków 2007.
- Biesta G.J.J.: *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam–Boston–Taipei 2011.
- Czapliński P.: *Stąd do większości. Literatura i demokracja afektywna*. W: *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*. Red. P. Czapliński, J.B. Bednarek. Gdańsk 2018, s. 321–350.
- Giroux H.A., Witkowski L.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.
- Habermas J.: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Warszawa 2007.
- Kwieciński Z.: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019.
- Podemski K.: *Wojna elit symbolicznych: „rzecznicy narodu” kontra „światli obywatele”*. W: *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*. Red. P. Czapliński, J.B. Bednarek. Gdańsk 2018, s. 161–186.
- Potulicka E., Rutkowiak J.: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2012.
- Snyder T.: *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Przeł. B. Pietrzyk. Kraków 2017.
- Witkowski L.: *Jak uprawiać humanistykę? W stronę polityki wrażliwości*. „Chowanna” 2017, T. 1 (48), s. 23–41.
- Żakowski J.: *Oblężona demokracja. Rozmowy*. Warszawa 2019.


Studia i eseje

**Kurs na ignorancję
(Giroux)**



Michał Kruszelnicki

Dolnośląska Szkoła Wyższa

 <https://orcid.org/0000-0002-4987-9218>

Krytyka, opór, nadzieja Wokół publicystyki zaangażowanej Henry’ego A. Giroux

Critique, Resistance, Hope: On Henry A. Giroux’s Political Journalism

Abstract: The article discusses and problematizes Henry Giroux’s postulate to construe academic teachers as public and transformative intellectuals along with his claim that both humanities and social sciences, notably pedagogy, ought to be thought of as politically engaged. The author of the article indicates different factors thwarting the implementation of those postulates, such as: the dominance of neoliberal ideology, the onslaught of market fundamentalism, and an unselective manner in which students are enrolled into universities, in particular humanities’ departments. Following in Giroux’s footsteps, the author underscores the role played by the discourse of possibility and hope, as a necessary complement to the criticism conceived of as stripping away the “false consciousness,” yet – at the same time – he steers clear of the over-optimistic belief espoused by Giroux about the contemporary young people’s critical potential and civic agency, as well as the feasibility of reclaiming power over the conditions of their work by academicians.

Keywords: Henry Giroux, critique, resistance, neoliberalism, academic teachers, hope

„Co dzieje się z demokracją, gdy prezydent Stanów Zjednoczonych określa krytyczne media mianem »wrogów ludu«?”, „Co dzieje się z demokracją, gdy jednostki lub całe grupy są demonizowane ze względu na

swoją religię?”, „Co dzieje się z państwem, kiedy wiodącymi zasadami jego społeczeństwa jest przemoc i ciemnota?”, „Co dzieje się ze społeczeństwem, gdy myślenie krytyczne staje się obiektem pogardy?”¹ – pyta Henry A. Giroux, a my z miejsca myślimy – nie możemy nie myśleć – o naszym kraju. Czym jest owo „krytyczne myślenie”? Wydaje się, że wiemy. Tak wiele wszak o nim napisano, tyle podano jego definicji. Pytanie jednak brzmi: kto, jak i gdzie faktycznie uczy krytycznego myślenia?

W odpowiedzi wskazywany jest uniwersytet jako instytucja, zwłaszcza nauki humanistyczne. Zarazem jednak wielu badaczy obserwuje, że „dzisiejszą kondycję uniwersytetu można opisać najkrócej jako kapitulację wobec zadań wyznaczonych na progu nowoczesności. Uniwersytety utraciły swą funkcję krytyczną i przekształcają się w szkoły wyższe wytwarzające pracowników na potrzeby rynku pracy”².

Henry Giroux wraz z innymi radykalnymi krytykami kultury piętnuje paraliżujący znaczną część elity intelektualnej mit naukowca jako jednostki wycofanej ze świata, ogarniającej go być może i krytycznym, nawet pogardliwym, wglądem, ale zdystansowanej w obawie przed zbrukaniem swojej pięknej duszy brudem codziennej rzeczywistości. Giroux ostro krytykuje taki eskapizm i promuje wzór naukowca zdolnego do kształtowania opinii publicznej nawet wbrew panującym sądom i władzy. Kwestia zaangażowania nauczycieli akademickich jako „publicznych intelektualistów” stale przewija się w pracach amerykańskiego pedagoga. Jakże trudne stawia on przed nami wyzwanie.

Zadanie stawiane przez Giroux przed naukowcami jest trudne do wykonania z wielu powodów i, rzecz jasna, nie wszystkie można omówić w tekście, który ma formę eseju wprowadzającego w problematykę niniejszego tomu „Chowanny”. Giroux podnosi głównie kwestię wpływu ideologii neoliberalnej na sferę społeczną i polityczną, ofensywy rynkowego fundamentalizmu oraz słabnięcia demokracji w obliczu globalnej tyranii kasynokapitalizmu wspieranego przez autorytarną władzę. Można jednak wskazać kilka innych mechanizmów rzeczywistości, których wpływowy analityk kultury nie tyle nie dostrzega, ile może nie chce dostrzec w swoistej dlań, i nie w całości tu podzielanej, optymistycznej wierze w krytyczny potencjał i obywatelską

¹ H.A. Giroux: *Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times*. Truthout. 26.06.2017. [Online:] <https://truthout.org/articles/thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times/> [8.06.2020]. Jeżeli nie zaznaczono inaczej, tłumaczenia cytowanych fragmentów – M.K.

² M. Gdula: *Władza krytyczna i siła wyobraźni*. W: *Uniwersytet zaangażowany*. Przewodnik Krytyki Politycznej. Warszawa 2010, s. 221.

sprawczość młodych ludzi oraz możliwość przejęcia przez nauczycieli akademickich kontroli nad warunkami własnej pracy.

Giroux stoi na coraz bardziej dziś problematycznym stanowisku, że dostęp do kształcenia wyższego powinien być prawem powszechnym, a nie przywilejem dla wybranych, ale niewystarczająco bierze pod uwagę fakt, iż dzisiejsza rzeczywistość – chęć praktycznego i nastawionego na materialny zysk zarządzania sobą, hiperkonsumpcjonizm i wirtualna rozrywka – wytwarza nowy typ odbiorców edukacji, którym coraz bardziej obce jest syntetyczne myślenie, dostrzeganie nieoczywistych zależności między zjawiskami i wyciąganie pogłębionych wniosków. Odbiorcy ci, mało zorientowani w krajowych i globalnych problemach społeczno-politycznych, często mający rudymenarne braki w wykształceniu średnim, a wręcz podstawowym, już na etapie szkolnym zniechęceni do wyrażania własnych sądów, wytresowani do odtwórczego, pasywnego i konformistycznego stylu uczenia się, o wyobraźni i empatii mocno stępionych przez medialną propagandę oraz stałą ekspozycję na obrazkowe przekazy kultury spektaklu, nie są w stanie wyjść w refleksji i rozumowaniu poza horyzont zwykłego *common sense* i idiosynkratycznych, drażących tylko lokalnie, zatem powierzchownych wglądów. Poruszanie z takimi odbiorcami newralgicznych kwestii społecznych zawsze oznacza stąpanie po kruchym lodzie i grozi wykładowcy zarzutem „obrazy uczuć religijnych” czy „prezentowania własnych poglądów politycznych”, tym samym zaś niesie ryzyko otrzymania złych opinii w ewaluacjach albo bycia przedmiotem skargi do przełożonych. Budowany latami autorytet i wiarygodność wykładowcy można obecnie w jednej chwili podważyć, by dogodzić studentom, dotkniętym alergią na wszelkie treści, których nie sposób bezkrytycznie zakuć, gdyż wymagają wrażliwości i wyobraźni, merytorycznego i logicznego argumentowania swojego stanowiska.

Zasada autonomii w doborze treści kształcenia stała się w ten sposób fikcją. W kryzysie są kierunki humanistyczne, przegrywające nierówną walkę z cyniczną narracją o kształceniu pojętym jako wyposażanie uczniów w kompetencje przydatne na rynku pracy. To takich zajęć domaga się dziś od uniwersytetu wielu kandydatów na studia. Zamiast wykorzystać niż demograficzny jako szansę, by zerwać z utrzymywaniem pozorantów po obu stronach katedr akademickich, uczelnie humanistyczne przyjmują wszystkich chętnych, „oby tylko umieli się podpisać”. Wśród tych w żaden sposób nieselekcjonowanych konsumentów wyższej humanistycznej wiedzy znajdują się tacy, którym świat idei i dziedzictwa symbolicznego jest zwyczajnie obcy, otrzymują więc najniższe noty i nierzadko przelewają później swoje frustracje na wykładowców, którzy bronią poziomu i nie obniżają wymagań do minimum w rozpaczliwej i podszytej lękiem próbie utrzymania pracy.

Co symptomatyczne, wiele uczelni nie tylko przyklasnęło nowym procedurom kontroli, lecz także ochoczo przystąpiło do nadzwyczajnego uszczegóławiania ankiet ewaluacyjnych, co z pewnością uatrakcyjni wysiłek ich wypełniania dla tych studentów, którzy co prawda nie radzą sobie z nauką, za to bez problemu odpowiedzą na pytanie, czy poleciliby zajęcia innym studentom. Tak jak „opiniuje się” i „lajkuje” filmiki i obrazki w Internecie, tak samo można polecić zajęcia na danej uczelni lub ich nie polecić.

Giroux wielokrotnie mówi o narastającej liczbie jednostek i grup, które kapitalizm czyni zbędnymi, jednorazowymi, *disposable*, skazanymi na śmierć społeczną³. Zwróćmy jednak uwagę, że zbędnych produkuje też dzisiejszy uniwersytet. Czyż władzom uczelni, zwłaszcza tych niepublicznych, nie opłaca się bardziej zatrudnianie pracowników na krótkotrwałych kontraktach, zamiast na dających rudymentarne poczucie zakorzenienia i bezpieczeństwa socjalnego etatach? Czyż obecnie pożądanym typem nauczyciela akademickiego nie staje się w pełni przewidywalny, pracujący punktualnie od-do, posiadający rozpisany w punktach *syllabus*, oferujący przydatne zawodowo umiejętności instruktor – perfekcyjnie „audytowalny” dostarczyciel edukacyjnej usługi? Wyprodukowała go neoliberalna pedagogia głupoty, która ponad fundamentalne i bynajmniej nie neutralne pytania: „czemu edukacja ma służyć?”, „jaki rodzaj podmiotowości, jakie społeczeństwo, jaką przyszłość chcemy tworzyć?”, przedkłada kalkulowanie publikacyjnych „punktów” i opracowywanie „obiektywnych” standardów osiągnięcia przez studentów z góry założonych „efektów kształcenia”. Jak wobec tych tendencji domagać się od młodych ludzi bycia krytycznymi myślicielami, a od wykładowców ideologicznego zaangażowania w roli *public and transformative intellectuals*?

W obliczu kapitalistycznej kolonizacji świata życia, postępującego uzawodowienia edukacji wyższej i prekaryzacji pracy, wraz z zanikaniem wolności nauczycieli akademickich, którzy z co prawda spauperyzowanej, lecz przynajmniej objętej wysokim społecznym zaufaniem grupy zawodowej stali się poddaniymi permanentnej kontroli i ewaluacji sługami swoich „klientów”, nie dziwi obawa lub przynajmniej daleko posunięta powściągliwość przed zaangażowaniem, przed podnoszeniem na zajęciach, a także w pisanych tekstach kwestii społecznych i politycznych. Tym samym nauka krytycznego myślenia staje się wypranym z wszelkiej treści postulatem, rutynowo zamieszczanym w kartach przedmiotów bez większego przełożenia na ukazywanie jej

³ H.A. Giroux: *The Vital Role of Education in Authoritarian Times*. Truthout. 11.10.2017. [Online:] <https://truthout.org/articles/the-vital-role-of-education-in-a-time-of-tyranny/> [8.06.2020].

działania w praktyce. Przelęknionym o możliwość utraty jedynej pracy, jaką umieją dobrze wykonywać, i w lęku tym znajdującym usprawiedliwienie swojego defetyzmu akademikom pozostaje karmienie siebie i innych fikcją, że ich przedmiot nauczy krytycznego myślenia samą tylko mocą eksponowania studentów na treści wielkich dzieł z mniej lub bardziej odległej przeszłości.

To jednak tak nie działa. Zdaniem Henry'ego Giroux, trzeba przewrócić wciąż pokutujące mniemanie, że edukacja humanistyczna, zwłaszcza na szczeblu wyższym, musi być odseparowana od polityczności, neutralna i „niewinna”. Jeśli jest neutralna, to znaczy, że jest niezaangażowana, czyli tak czy inaczej działa na rzecz *status quo*. Postępujący na naszych oczach proces wyłączenia kolejnych dóbr publicznych spod opieki państwa i podporządkowywania ich prawom rynku oznacza dla uniwersytetu albo śmierć, albo konieczność funkcjonowania na zasadach przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego, generującego zyski. Jednocześnie jednak ów kryzys legitymizacji otwiera przed humanistami drogę do przemyślenia istotnego zadania, jakie mogą, muszą oni pełnić w społeczeństwie demokratycznym. I to jest druga, bodaj ważniejsza przesłanka dla domagania się porzucenia spekulatywno-kontemplacyjnego modelu zajmowania się humanistyką. Humanistyka nie tyle bowiem nigdy nie była niewinna – zawsze wszak funkcjonowała w relacjach władzy i kreowała zbieżne lub właśnie niezbieżne z jej imperatywami wizje rzeczywistości i ludzkiej podmiotowości – ile wręcz nie powinna takiej niewinności się domagać. Ma kluczowe znaczenie polityczne, pozostając sferą absolutnej wolności w doborze i zmianie języków opisu rzeczywistości. Dzięki temu pozwala uświadamiać względność naszego oglądu świata, a zarazem krytykować każdy język znieruchomiały, autarkiczny, pozostający zawsze we własnych tylko granicach, przy czym zawzięcie domagający się wyłączności. Na tym polega, według Michała Pawła Markowskiego, pierwszorzędnego znaczenie polityczne humanistyki, jak również rola, jaką może ona odgrywać w przestrzeni publicznej – jako narzędzie kwestionowania wszelkich instytucjonalnych reguł i ideologii, próbujących raz i na zawsze ustalić, co to znaczy być człowiekiem i zajmować się człowiekiem. Autora *Polityki wrażliwości* najbardziej niepokoi przedziwna pewność niektórych badaczy i funkcjonariuszy akademii w kwestii tego, „co jest, a co nie jest przedmiotem humanistyki”, pewność ta podważa bowiem „prawo do powiedzenia wszystkiego”, które Jacques Derrida przypisuje instytucji literatury oraz naukom humanistycznym i „uniwersytetowi bezwarunkowemu”, czyli takiemu, który nie poddaje się presji **żadnych zewnętrznych** sił i nacisków. „Móc powiedzieć wszystko to móc wszystko zakwestionować, postawić pod znakiem zapytania, sprobować, niczego nie pozostawić poza

obszarem refleksji, ale także nie obawiać się, że z powodu korzystania z tego przywileju można na siebie ściągnąć jakiegokolwiek niedogodności”⁴. Inna sprawa, że Markowski zdradza nadmierny może optymizm, gdy przemilcza opinię Derridy z tego samego eseju, w myśl której „właśnie dlatego, że ufundowany został, w przeciwieństwie do innych ośrodków badawczych, na zasadzie wolności i niezależności, uniwersytet pozostaje wystawioną na atak, osamotnioną cytadelą, której przeznaczeniem jest bezwarunkowo skapitulować”⁵.

Giroux nieustannie powtarza, że „rozpoznanie nieodłącznego związku między nauczaniem a polityką jest kluczowe dla odzyskania edukacji wyższej jako demokratycznej sfery publicznej”⁶, i nie przestaje mobilizować nauczycieli do krytycznego wypowiedzania się o rzeczywistości – piętnowania, odsłaniania, uświadamiania. Jest to zadanie tym pilniejsze, że neoliberalizm już spowodował i ciągle pogłębia potworny „kryzys sprawstwa, reprezentacji, oporu i języka”⁷. Dlatego pedagog domaga się poszukiwania języka, który „byłby polityczny, nie będąc dogmatycznym”⁸, języka zaangażowanego, który zrywałby z abstrakcyjnym i ezoterycznym dyskursem odciętego od sfery *praxis* uczonego-specjalisty jako „werbalnym kamuflażem, wznoszącym barierę między uniwersytetami a ich publiczną misją”⁹. Język, o jakim mowa, potrafiłby sięgać nawet do dosadnych wyrażen i nie unikał wrażliwego odsłaniania się w subiektywizmie i emocjach, jeśli tylko na tej drodze można przedrzeć się poza akademicką *political correctness*, która za fasadą słów o nobliwej instytucji i etosie zawodu skrywa zwykłe tchórzostwo, rejteradę w obliczu oczekiwań studentów i władz, ostatecznie zaś zimną obojętność wobec tego, co jest. Takim właśnie „językiem oburzenia”¹⁰ trzeba, według Giroux, mówić „wszystko”, by

⁴ M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Warszawa 2013, s. 85.

⁵ J. Derrida: *L'université sans condition*. Paris 2001, s. 18–19.

⁶ H.A. Giroux, S.S. Giroux: *Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York-Houndmills 2004, s. 8.

⁷ H.A. Giroux: *Teachers Are Rising Up to Resist Neoliberal Attacks on Education*. Truthout. 22.01.2019. [Online:] <https://truthout.org/articles/teachers-are-rising-up-to-resist-neoliberal-attacks-on-education/> [8.06.2020].

⁸ H.A. Giroux: *The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy*. Truthout. 2.10.2015. [Online:] <https://truthout.org/articles/the-curse-of-totalitarianism-and-the-challenge-of-critical-pedagogy/> [8.06.2020].

⁹ H.A. Giroux: *Teachers Are Rising Up to Resist Neoliberal Attacks on Education...*

¹⁰ H.A. Giroux: *Where Is the Outrage? Critical Pedagogy in Dark Times*. A public lecture on Thursday, September 24th, 2015. YouTube. 22.10.2015. [Online:] <https://www.youtube.com/watch?v=CAXj87RRtsc> [8.06.2020].

pobudzać zdolność wyobrażania sobie innej rzeczywistości, wyrwać studentów z indyferencji i złudnego poczucia komfortu w zastanym porządku.

Zapytajmy jednak, czy postulat ścisłego powiązania edukacji humanistycznej z politycznością da się uzgodnić z przywołaną za Markowskim Derridiańską wizją humanistyki jako sfery absolutnej wolności w wyborze języka opisu rzeczywistości. Czy nakazywanie humanistom posługiwania się pewnym określonym (politycznie zaangażowanym) językiem i stawianie przed nimi jednego konkretnego celu nie stanowi zamachu na ową wolność, nawet jeśli cel ów jest doniosły? Z pewnością tak. Na taki zarzut Giroux odpowiedziałaby jednak, że jest już po prostu za późno – a zagrożenia stojące przed zachodnimi demokracjami zbyt poważne – by przestrzeń humanistyki traktować niczym muzeum. Jej dziedzictwu grozi straszna niemota, jeśli nie wykorzysta się go do refleksji nad losem świata tu i teraz. Przed współczesnym nauczycielem wyrasta tedy zadanie „przerzucania mostów między uczeniem się a życiem codziennym”, łączenia „reading the word with reading the world”¹¹. Niestety, łatwiej dostrzec to, co nauczyciel ma przy tym do stracenia, niż to, co może wygrać. Prawdopodobnie ryzykuje w ten sposób nawet więcej, niż gdy uczy tylko „abstrakcyjnych”, „starodawnych” i „niezwiązanych z praktyką” treści. W mrocznych czasach cynizmu i „niemądrości”, zorientowanej „nie na zmianę świata, lecz coraz dokładniejsze dostosowywanie się do jego wymogów”¹², łatwo poddać się desperacji.

Przygotowując grunt pod wprowadzenie kluczowego dla swojego pedagogicznego projektu pojęcia „nadzieja”, Giroux – w ewidentnym nawiązaniu do myśli Petera Sloterdijka¹³ – argumentuje, iż w pełni uwolniona krytyka to nie wszystko, tym bardziej że „prowadzić może do paraliżującej rozpaczki lub nawet gorzej – do groźnego cynizmu”¹⁴. To trop dobrze znany z filozoficznych debat nad statusem kultury i podmiotu po inwazji ultrakrytycznych, inspirowanych zwłaszcza myślą Marksa i Nietzschego, dyskursów poststrukturalizmu i dekonstrukcji. Należy jednak podążać tą drogą bardzo ostrożnie. Wśród polskich filozofów edukacji czyni tak Piotr Zamojski, który upomina się o „ponowne przemyślenie roli krytyki w pedagogice”. Przed pedagogiką stawia za-

¹¹ H.A. Giroux: *The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy...*

¹² T. Sławek: *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice 2012, s. 192, 195 – cyt. za: K. Maliszewski: *Wióry... Szkic (krypto)terapeutyczny o edukacji wobec zmian współczesnych*. „Forum Oświatowe” 2018, nr 1, s. 92.

¹³ P. Sloterdijk: *Krytyka cynicznego rozumu*. Przeł. P. Dehnel. Wrocław 2008.

¹⁴ H.A. Giroux: *Thinking Dangerously...*

danie „przyswojenia sobie jej [krytyki – M.K.] wewnętrznej struktury normatywnej i wyniesienia tego, czemu krytyka mówi »tak«, do rangi prawdy wydarzającej się w działaniu”¹⁵. Edukacja jest nadzieją i musi opierać się na nadziei – powiada – na uwypuklaniu w świecie tego, co dobre i warte zabiegów, nie zaś na krytyce, pesymizmie i cynizmie. Zgoda. Ale czy zasadne jest ogłaszanie – jak to czyni gdański badacz – aż „zmiernych paradygmatu krytycznego” w studiach edukacyjnych?¹⁶ I to gdzie? W Polsce? W kraju, w którym, po pierwsze, przeciętny pedagog doprawdy niewiele wie o sporze między teorią krytyczną, hermeneutyką a francuskim poststrukturalizmem o status i rolę krytyki, a po drugie, sama **możliwość** owej krytyki jest permanentnie zagrożona między innymi przez konformistyczną, kapitulującą przed wymaganiami rynku i władzy politykę tej samej instytucji, która tradycyjnie deklarowała się ostoją niezależnego, odważnego myślenia? Niezmitygowany radykalny krytycyzm nie jest, wbrew pozorom, żadną oczywistością ani naturalnym imperatywem stawianym przed edukacją wyższą. Tak bywa tylko w książkach światłych myślicieli i publicystów. O tym, jak jest naprawdę, nierzadko dowiadujemy się z rozmów na dywaniku u naszych przełożonych czy w chwilach, gdy władze pewnej uczelni **zakazują opublikowania listu poparcia jej pracowników dla strajkujących nauczycieli**, podając jako argument, że „gest zajęcia stanowiska po którejś stronie sporu politycznego niesie ryzyko zmniejszenia naboru kandydatów na studia”...

Autor *Take Back Higher Education* zawsze pokładał ufność w krytyczności i obywatelskiej sprawczości młodzieży. „Młodzi ludzie mają dużo władzy” – pisał. – „Mogą obalić całe społeczeństwa. Stanowią poważną siłę polityczną i muszą zdać sobie z tego sprawę”¹⁷. Istnieją jednak powody, by wątpić, że współczesna młodzież rzeczywiście stanowi niezawodne tworzywo rozwijania żywo debatującej, krytycznej

¹⁵ P. Zamojski: *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 3, s. 7–22. Por. również: *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Eds. P. Zamojski, N. Hodgson, J. Vlieghe. New York 2018, s. 2, 18–19.

¹⁶ P. Zamojski: *Od demaskacji ku budowaniu...*, s. 9.

¹⁷ J. França: *Henry Giroux: „Those Arguing that Education Should Be Neutral Are Really Arguing for a Version of Education in Which Nobody Is Accountable”*. An interview with founder of critical pedagogy Henry Giroux on the meaning of education, suspicions regarding neutrality and on how current uncertainties could be a driving force to rethink and generate new possibilities. CCCB [Centre de Cultura Contemporània de Barcelona]. 2.07.2019. [Online:] <http://lab.cccb.org/en/henry-giroux-those-arguing-that-education-should-be-neutral-are-really-arguing-for-a-version-of-education-in-which-nobody-is-accountable/> [8.06.2020].

i gotowej aktywnie działać sfery publicznej, skoro zamiast poczuciem odpowiedzialności za wspólnotę młodzi ludzie przesiąkają charakterystycznym dla diagnozowanego jeszcze przez Ortegę człowieka masowego poczuciem komfortowej oczywistości i nieproblematyczności świata za oknem oraz neoliberalnymi wartościami prymitywnego utylitaryzmu, hedonizmu i egoizmu. Aby jeszcze bardziej przyciemnić, przeciwko optymizmowi Giroux, obraz rysowanej sytuacji, można sparafrazować Nietzschego i dodać, że do rozbudowy w pełni krytycznego społeczeństwa brakuje nam przede wszystkim „materiału”. Profesor Maria Janion, zapytana, jak się czuje jako wieloletnia nauczycielka, gdy widzi, że uniwersytet, niegdyś zaangażowany i dyskutujący, tworzący warunki dla zaistnienia formacyjnego dla całych pokoleń badaczy seminarium, teraz jest już tylko „neutralną szkołą, politechniką współczesnej gospodarki rynkowej”, odpowiedziała, że „całe [jej – M.K.] edukacyjne nastawienie wynikało z przekonania o wrodzonej wrażliwości i otwartości każdego człowieka”¹⁸. Nawet przy uwzględnieniu wieku wielkiej Uczoney, która już wówczas musiała już wycofać się z dydaktyki, narzuca się obserwacja, że gdy Janion mówi o swoich wybitnych studentach i uniwersytecie, sięga w odległą już przeszłość. Ciężko nie uniknąć pesymistycznej konstatacji, że młodzi ludzie muszą być dziś bardziej przejęci sobą i własnym przetrwaniem w nieprzychylnym dla nich świecie niż jego zmianą i naprawą. Czy mamy prawo ich winić? Tymczasem Henry Giroux rozpaczliwie pyta: „Where is the outrage?”¹⁹. No właśnie... nie ma. Nie u młodych.

Z tych i wielu innych względów, o jakich z braku miejsca nie mogło tu być mowy, obok krytyki potrzebny jest dyskurs **nadziei** i **możliwości**, który – jak mówi Giroux – polega na „wierze, nawet w czasach pesymizmu, w możliwość niespodzianki”²⁰. My ujmijmy rzecz inaczej: nadzieja to jedyne, co nam pozostało. Z Europy i Polski dociera wiele sygnałów oporu i niezgody na kierunek „reform”; głosy te świadczą o woli obrony wartości kształcenia humanistycznego w odcięciu od dezyderatów wypracowanych przez urzędników w ramach pozademokratycznie przyjętej strategii bolońskiej. Władza tej czy innej partii, która elementem swej polityki uczyniła manifestowanie pogardy dla tradycyjnego etosu prawdziwych elit intelektualnych, nie będzie trwała wiecznie. Na uczelniach nie wszyscy jeszcze pracownicy stali się służbistami i buchalterami. Trzeba mieć nadzieję, że wśród

¹⁸ M. Janion: *Studenci to nie jest niższy personel. Z prof. Marią Janion rozmawiają Kazimiera Szczuka i Sławomir Sierakowski. W: Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej...*, s. 99.

¹⁹ H.A. Giroux: *Where Is the Outrage?...*

²⁰ H.A. Giroux: *Thinking Dangerously...*

przedstawiciele władz uniwersyteckich, nie tylko uczelni z czołówki krajowego rankingu, znajdą się jednostki, które pomyślą o wdrożeniu mechanizmów doceniania i chronienia odważnych, uczących realnych krytycznych kompetencji nauczycieli, o których „przydatności” nie świadczyłyby ankiety wypełniane przez bardzo różnych studentów, lecz opinia środowiska prawdziwych autorytetów i fachowców, mających wgląd w dorobek naukowy i postawę dydaktyczną wykładowcy. Na zajęciach zdarzają się osoby autentycznie przeżywające treści humanistyczne i to dla nich chce się te zajęcia prowadzić. Warto zatem stworzyć elitarne kursy dla takich właśnie, gotowych do znacznego wysiłku samokształceniowego, najzdolniejszych studentów; na takich kursach bez obaw, kompleksów i neurozy wcielana w życie byłaby edukacyjna zasada „mówienia wszystkiego”. Dydaktyczne kompetencje wykładowcy oceniane byłyby wtedy tak samo jak dotąd, tyle że na podstawie opinii autentycznych studentów wypowiadających się o autentycznych zajęciach.

Nawet przy coraz radykalniej ograniczanej wolności pracowników nauki wciąż wolności tej zostało wystarczająco dużo, by nie porzucać zupełnie nadziei. Im większy ucisk ze strony władzy, kierujący się zrazu przeciwko wszelkim „innym” i „niepokornym”, tym większa szansa na radykalny opór. Demokracja to w końcu tylko „projekt w wiecznej budowie, zawsze i z konieczności w pełni niezrealizowany”²¹, wiecznie zagrożony i dlatego wymagający postaw i działań dysydenckich, również, a może przede wszystkim, działań humanistów. „Historia – dopowiada Giroux – pozostaje otwarta. Czas myśleć inaczej, aby działać inaczej, zwłaszcza jeśli jako nauczyciele chcemy wyobrazić sobie inną przeszłość i horyzont możliwości i o nie walczyć”²².

Bibliografia

Derrida J.: *L'université sans condition*. Paris 2001.

França J.: *Henry Giroux: „Those Arguing that Education Should Be Neutral Are Really Arguing for a Version of Education in Which Nobody Is Accountable”*. An interview with founder of critical pedagogy Henry Giroux on the meaning of education, suspicions regarding neutrality and on how current uncertainties could be a driving force to rethink and generate new possibilities. CCCB [Centre de Cultura Contemporània de Barcelona]. 2.07.2019. [Online:] <http://lab.cccb.org/en/henry-giroux-those-arguing-that>

²¹ H.A. Giroux, S.S. Giroux: *Take Back Higher Education...*, s. 17.

²² H.A. Giroux: *Thinking Dangerously...*

- education-should-be-neutral-are-really-arguing-for-a-version-of-education-in-which-nobody-is-accountable/ [8.06.2020].
- Gdula M.: *Władza krytyczna i siła wyobraźni*. W: Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej. Warszawa 2010, s. 218–226.
- Giroux H.A.: *The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy*. Truthout. 2.10.2015. [Online:] <https://truthout.org/articles/the-curse-of-totalitarianism-and-the-challenge-of-critical-pedagogy/> [8.06.2020].
- Giroux H.A.: *Teachers Are Rising Up to Resist Neoliberal Attacks on Education*. Truthout. 22.01.2019. [Online:] <https://truthout.org/articles/teachers-are-rising-up-to-resist-neoliberal-attacks-on-education/> [8.06.2020].
- Giroux H.A.: *Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times*. Truthout. 26.06.2017. [Online:] <https://truthout.org/articles/thinking-dangerously-the-role-of-higher-education-in-authoritarian-times/> [8.06.2020].
- Giroux H.A.: *The Vital Role of Education in Authoritarian Times*. Truthout. 11.10.2017. [Online:] <https://truthout.org/articles/the-vital-role-of-education-in-a-time-of-tyranny/> [8.06.2020].
- Giroux H.A.: *Where Is the Outrage? Critical Pedagogy in Dark Times*. A public lecture on Thursday, September 24th, 2015. YouTube. 22.10.2015. [Online:] <https://www.youtube.com/watch?v=CAxj87R-Rtsc> [8.06.2020].
- Giroux H.A., Giroux S.S.: *Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. New York–Houndmills 2004.
- Janion M.: *Studenci to nie jest niższy personel*. Z prof. Marią Janion rozmawiają Kazimiera Szczuka i Sławomir Sierakowski. W: Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej. Warszawa 2010, s. 99–109.
- Maliszewski K.: *Wióry... Szkic (krypto)terapeutyczny o edukacji wobec zmian współczesnych*. „Forum Oświatowe” 2018, nr 1, s. 89–102.
- Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Eds. P. Zamojski, N. Hodgson, J. Vlieghe. New York 2018.
- Markowski M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków 2013.
- Sloterdijk P.: *Krytyka cynicznego rozumu*. Przeł. P. Dehnel. Wrocław 2008.
- Zamojski P.: *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 3, s. 7–22.



Henry A. Giroux

McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada

<https://orcid.org/0000-0003-1637-9142>

Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times

Abstract: The notion of a neutral, objective education is an oxymoron. Education and pedagogy do not exist outside of ideology, values and politics. Ethics, when it comes to education, demand an openness to the other, a willingness to engage a “politics of possibility” through a continual critical engagement with texts, images, events and other registers of meaning as they are transformed into pedagogical practices both within and outside of the classroom. Education is never innocent: It is always implicated in relations of power and specific visions of the present and future. This suggests the need for educators to rethink the cultural and ideological baggage they bring to each educational encounter. It also highlights the necessity of making educators ethically and politically accountable for and self-reflective about the stories they produce, the claims they make upon public memory, and the images of the future they deem legitimate.

Keywords: higher education, democracy, democratic society, pedagogy of repression, educators, politics of education

What happens to democracy when the president of the United States labels critical media outlets as “enemies of the people” and disparages the search for truth with the blanket term “fake news”? What happens to democracy when individuals and groups are demonized on the basis of their religion? What happens to a society when critical thinking becomes an object of contempt? What happens to a social order ruled by an economics of contempt that blames the poor for their condition

and subjects them to a culture of shaming? What happens to a polity when it retreats into private silos and becomes indifferent to the use of language deployed in the service of a panicked rage – language that stokes anger but ignores issues that matter? What happens to a social order when it treats millions of undocumented immigrants as disposable, potential terrorists and “criminals”? What happens to a country when the presiding principles of its society are violence and ignorance?

What happens is that democracy withers and dies, both as an ideal and as a reality.

In the present moment, it becomes particularly important for educators and concerned citizens all over the world to protect and enlarge the critical formative educational cultures and public spheres that make democracy possible. Alternative newspapers, progressive media, screen culture, online media and other educational sites and spaces in which public pedagogies are produced constitute the political and educational elements of a vibrant, critical formative culture within a wide range of public spheres. Critical formative cultures are crucial in producing the knowledge, values, social relations and visions that help nurture and sustain the possibility to think critically, engage in political dissent, organize collectively and inhabit public spaces in which alternative and critical theories can be developed.

At the core of thinking dangerously is the recognition that education is central to politics and that a democracy cannot survive without informed citizens.

Authoritarian societies do more than censor; they punish those who engage in what might be called dangerous thinking. At the core of thinking dangerously is the recognition that education is central to politics and that a democracy cannot survive without informed citizens. Critical and dangerous thinking is the precondition for nurturing the ethical imagination that enables engaged citizens to learn how to govern rather than be governed. Thinking with courage is fundamental to a notion of civic literacy that views knowledge as central to the pursuit of economic and political justice. Such thinking incorporates a set of values that enables a polity to deal critically with the use and effects of power, particularly through a developed sense of compassion for others and the planet. Thinking dangerously is the basis for a formative and educational culture of questioning that takes seriously how imagination is key to the practice of freedom. Thinking dangerously is not only the cornerstone of critical agency and engaged citizenship, it's also the foundation for a working democracy.

Education and the Struggle for Liberation

Any viable attempt at developing a democratic politics must begin to address the role of education and civic literacy as central to politics itself. Education is also vital to the creation of individuals capable of becoming critical social agents willing to struggle against injustices and develop the institutions that are crucial to the functioning of a substantive democracy. One way to begin such a project is to address the meaning and role of higher education (and education in general) as part of the broader struggle for freedom.

The reach of education extends from schools to diverse cultural apparatuses, such as the mainstream media, alternative screen cultures and the expanding digital screen culture. Far more than a teaching method, education is a moral and political practice actively involved not only in the production of knowledge, skills and values but also in the construction of identities, modes of identification, and forms of individual and social agency. Accordingly, education is at the heart of any understanding of politics and the ideological scaffolding of those framing mechanisms that mediate our everyday lives.

Across the globe, the forces of free-market fundamentalism are using the educational system to reproduce a culture of privatization, deregulation and commercialization while waging an assault on the historically guaranteed social provisions and civil rights provided by the welfare state, higher education, unions, reproductive rights and civil liberties. All the while, these forces are undercutting public faith in the defining institutions of democracy.

This grim reality was described by Axel Honneth in his book *Pathologies of Reason* as a “failed sociality” characteristic of an increasing number of societies in which democracy is waning – a failure in the power of the civic imagination, political will and open democracy.¹ It is also part of a politics that strips the social of any democratic ideals and undermines any understanding of education as a public good and pedagogy as an *empowering* practice: a practice that can act directly upon the conditions that bear down on our lives in order to change them when necessary. As Chandra Mohanty points out:

At its most ambitious, [critical] pedagogy is an attempt to get students to think critically about their place in relation to the knowledge they gain and to transform their world view fundamentally by taking the politics of knowledge seriously. It is a pedagogy that attempts to link knowledge, social responsibility, and collective struggle. And it does

¹ A. Honneth: *Pathologies of Reason*. New York 2009.

so by emphasizing the risks that education involves, the struggles for institutional change, and the strategies for challenging forms of domination and by creating more equitable and just public spheres within and outside of educational institutions.²

At its core, critical pedagogy raises issues of how education might be understood as a moral and political practice, and not simply a technical one. At stake here is the issue of meaning and purpose in which educators put into place the pedagogical conditions for creating a public sphere of citizens who are able to exercise power over their own lives. Critical pedagogy is organized around the struggle over agency, values and social relations within diverse contexts, resources and histories. Its aim is producing students who can think critically, be considerate of others, take risks, think dangerously and imagine a future that extends and deepens what it means to be an engaged citizen capable of living in a substantive democracy.

What work do educators have to do to create the economic, political and ethical conditions necessary to endow young people and the general public with the capacities to think, question, doubt, imagine the unimaginable and defend education as essential for inspiring and energizing the citizens necessary for the existence of a robust democracy? This is a particularly important issue at a time when higher education is being defunded and students are being punished with huge tuition hikes and financial debts, while being subjected to a pedagogy of repression that has taken hold under the banner of reactionary and oppressive educational reforms pushed by right-wing billionaires and hedge fund managers. Addressing education as a democratic public sphere is also crucial as a theoretical tool and political resource for fighting against neoliberal modes of governance that have reduced faculty all over the United States to adjuncts and part-time workers with few or no benefits. These workers bear the brunt of a labor process that is as exploitative as it is disempowering.

Educators Need a New Language for the Current Era

Given the crisis of education, agency and memory that haunts the current historical conjuncture, educators need a new language for addressing the changing contexts of a world in which an unprecedented convergence

² C.T. Mohanty: *On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s*. "Culture Critique" 1989-1990, no. 14, pp. 179-208. [Online:] <https://www.jstor.org/stable/1354297?seq=1> [1.06.2017].

of resources – financial, cultural, political, economic, scientific, military and technological – is increasingly used to exercise powerful and diverse forms of control and domination. Such a language needs to be self-reflective and directive without being dogmatic, and needs to recognize that pedagogy is always political because it is connected to the acquisition of agency. In this instance, making the pedagogical more political means being vigilant about what Gary Olson and Lynn Worsham describe as “that very moment in which identities are being produced and groups are being constituted, or objects are being created.”³ At the same time it means educators need to be attentive to those practices in which critical modes of agency and particular identities are being denied.

In part, this suggests developing educational practices that not only inspire and energize people but are also capable of challenging the growing number of anti-democratic practices and policies under the global tyranny of casino capitalism. Such a vision demands that we imagine a life beyond a social order immersed in massive inequality, endless assaults on the environment, and the elevation of war and militarization to the highest and most sanctified national ideals. Under such circumstances, education becomes more than an obsession with accountability schemes and the bearer of an audit culture (a culture characterized by a call to be objective and an unbridled emphasis on empiricism). Audit cultures support conservative educational policies driven by market values and an unreflective immersion in the crude rationality of a data-obsessed market-driven society; as such, they are at odds with any viable notion of a democratically inspired education and critical pedagogy. In addition, viewing public and higher education as democratic public spheres necessitates rejecting the notion that they should be reduced to sites for training students for the work-force – a reductive vision now being imposed on public education by high-tech companies such as Facebook, Netflix and Google, which want to encourage what they call the entrepreneurial mission of education, which is code for collapsing education into training.⁴

Education can all too easily become a form of symbolic and intellectual violence that assaults rather than educates. Examples of such violence can be seen in the forms of an audit culture and empirically-driven

³ G.A. Olson, L. Worsham: *Staging the Politics of Difference: Homi Bhabha's Critical Literacy*. “JAC” 1998, vol. 18, no. 3, pp. 361-391. [Online:] <https://www.jstor.org/stable/20866193?seq=1> [1.06.2017].

⁴ N. Singer: *The Silicon Valley Billionaires Remaking America's Schools*. “The New York Times” 2017. [Online:] https://www.nytimes.com/2017/06/06/technology/tech-billionaires-education-zuckerberg-facebook-hastings.html?_r=0 [1.06.2017].

teaching that dominates higher education. These educational projects amount to pedagogies of repression and serve primarily to numb the mind and produce what might be called dead zones of the imagination. These are pedagogies that are largely disciplinary and have little regard for contexts, history, making knowledge meaningful, or expanding what it means for students to be critically engaged agents. Of course, the ongoing corporatization of the university is driven by modes of assessment that often undercut teacher autonomy and treat knowledge as a commodity and students as customers, imposing brutalizing structures of governance on higher education. Under such circumstances, education defaults on its democratic obligations and becomes a tool of control and powerlessness, thereby deadening the imagination.

The fundamental challenge facing educators within the current age of an emerging authoritarianism worldwide is to create those public spaces for students to address how knowledge is related to the power of both self-definition and social agency. In part, this suggests providing students with the skills, ideas, values and authority necessary for them not only to be well-informed and knowledgeable across a number of traditions and disciplines, but also to be able to invest in the reality of a substantive democracy. In this context, students learn to recognize anti-democratic forms of power. They also learn to fight deeply rooted injustices in a society and world founded on systemic economic, racial and gendered inequalities.

Education in this sense speaks to the recognition that any pedagogical practice presupposes some notion of the future, prioritizes some forms of identification over others and values some modes of knowing over others. (Think about how business schools are held in high esteem while schools of education are often disparaged.) Moreover, such an education does not offer guarantees. Instead, it recognizes that its own policies, ideology and values are grounded in particular modes of authority, values and ethical principles that must be constantly debated for the ways in which they both open up and close down democratic relations, values and identities.

The notion of a neutral, objective education is an oxymoron. Education and pedagogy do not exist outside of ideology, values and politics. Ethics, when it comes to education, demand an openness to the other, a willingness to engage a “politics of possibility” through a continual critical engagement with texts, images, events and other registers of meaning as they are transformed into pedagogical practices both within and outside of the classroom. Education is never innocent: It is always implicated in relations of power and specific visions of the present and future. This suggests the need for educators to rethink the cultural and ideological baggage they bring to each educational en-

counter. It also highlights the necessity of making educators ethically and politically accountable for and self-reflective about the stories they produce, the claims they make upon public memory, and the images of the future they deem legitimate. Education in this sense is not an antidote to politics, nor is it a nostalgic yearning for a better time or for some “inconceivably alternative future.” Instead, it is what Terry Eagleton describes in his book *The Idea of Culture* as an “attempt to find a bridge between the present and future in those forces within the present which are potentially able to transform it.”⁵

One of the most serious challenges facing administrators, faculty and students in colleges and universities is the task of developing a discourse of both critique and possibility. This means developing discourses and pedagogical practices that connect reading the word with reading the world, and doing so in ways that enhance the capacities of young people to be critical agents and engaged citizens.

Reviving the Social Imagination

Educators, students and others concerned about the fate of higher education need to mount a spirited attack against the managerial takeover of the university that began in the late 1970s with the emergence of a market-driven ideology, what can be called neoliberalism, which argues that market principles should govern not just the economy but all of social life, including education. Central to such a recognition is the need to struggle against a university system developed around the reduction in faculty and student power, the replacement of a culture of cooperation and collegiality with a cut-throat culture of competition, the rise of an audit culture that has produced a very limited notion of regulation and evaluation, and the narrow and harmful view that students are clients and colleges “should operate more like private firms than public institutions, with an onus on income generation,”⁶ as Australian scholar Richard Hill puts it in his *Arena* article “Against the Neoliberal University.” In addition, there is an urgent need for guarantees of full-time employment and protections for faculty while viewing knowledge as a public asset and the university as a public good.

⁵ T. Eagleton: *The Idea of Culture*. Hoboken, NJ 2000.

⁶ R. Hill: *Against the Neoliberal University*. „*Arena Magazine*” 2016, no. 140 (February), p. 13.

In any democratic society, education should be viewed as a right, not an entitlement. Educators need to produce a national conversation in which higher education can be defended as a public good.

With these issues in mind, let me conclude by pointing to six further considerations for change.

First, there is a need for what can be called a revival of the social imagination and the defense of the public good, especially in regard to higher education, in order to reclaim its egalitarian and democratic impulses. This revival would be part of a larger project to, as Stanley Aronowitz writes in *Tikkun*, “reinvent democracy in the wake of the evidence that, at the national level, there is no democracy – if by ‘democracy’ we mean effective popular participation in the crucial decisions affecting the community.”⁷ One step in this direction would be for young people, intellectuals, scholars and others to go on the offensive against what Gene R. Nichol has described as the conservative-led campaign “to end higher education’s democratizing influence on the nation.”⁸ Higher education should be harnessed neither to the demands of the warfare state nor to the instrumental needs of corporations. Clearly, in any democratic society, education should be viewed as a right, not an entitlement. Educators need to produce a national conversation in which higher education can be defended as a public good and the classroom as a site of engaged inquiry and critical thinking, a site that makes a claim on the radical imagination and builds a sense of civic courage. At the same time, the discourse on defining higher education as a democratic public sphere would provide the platform for moving on to the larger issue of developing a social movement in defense of public goods.

Second, I believe that educators need to consider defining pedagogy, if not education itself, as central to producing those democratic public spheres that foster an informed citizenry. Pedagogically, this points to modes of teaching and learning capable of enacting and sustaining a culture of questioning, and enabling the advancement of what Kristen Case calls “moments of classroom grace.” Moments of grace in this context are understood as moments that enable a classroom to become a place to think critically, ask troubling questions and take risks, even though that may mean transgressing established norms and bureaucratic procedures.

⁷ S. Aronowitz: *What Kind of Left Does America Need*. “Tikkun” 2014. [Online:] <https://www.tikkun.org/what-kind-of-left-does-america-need> [1.06.2017].

⁸ G.R. Nichol: *Public Universities at Risk Abandoning Their Mission*. “The Chronicle of Higher Education” 2008. [Online:] <https://www.chronicle.com/article/Public-Universities-at-Risk/10851/> [1.06.2017].

Pedagogies of classroom grace should provide the conditions for students and others to reflect critically on commonsense Understandings of the world and begin to question their own sense of agency, relationships to others, and relationships to the larger world. This can be linked to broader pedagogical imperatives that ask why we have wars, massive inequality, and a surveillance state. There is also the issue of how everything has become commodified, along with the withering of a politics of translation that prevents the collapse of the public into the private. This is not merely a methodical consideration but also a moral and political practice because it presupposes the development of critically engaged students who can imagine a future in which justice, equality, freedom and democracy matter.

Such pedagogical practices are rich with possibilities for understanding the classroom as a space that ruptures, engages, unsettles and inspires. Education as democratic public space cannot exist under modes of governance dominated by a business model, especially one that subjects faculty to a Walmart model of labor relations designed “to reduce labor costs and to increase labor servility,” as Noam Chomsky writes.⁹ In the US, over 70 percent of faculty occupy nontenured and part-time positions, many without benefits and with salaries so low that they qualify for food stamps. Faculty need to be given more security, full-time jobs, autonomy and the support they need to function as professionals. While many other countries do not emulate this model of faculty servility, it is part of a neoliberal legacy that is increasingly gaining traction across the globe.

Third, educators need to develop a comprehensive educational program that would include teaching students how to live in a world marked by multiple overlapping modes of literacy extending from print to visual culture and screen cultures. What is crucial to recognize here is that it is not enough to teach students to be able to interrogate critically screen culture and other forms of aural, video and visual representation. They must also learn how to be cultural producers. This suggests developing alternative public spheres, such as online journals, television shows, newspapers, zines and any other platform in which different modes of representation can be developed. Such tasks can be done by mobilizing the technological resources and platforms that many students are already familiar with.

Teaching cultural production also means working with one foot in existing cultural apparatuses in order to promote unorthodox ideas

⁹ N. Chomsky: *The Death of American Universities*. “Jacobin” 2014. [Online:] <https://www.jacobinmag.com/2014/03/the-death-of-american-universities/> [1.06.2017].

and views that would challenge the affective and ideological spaces produced by the financial elite who control the commanding institutions of public pedagogy in North America. What is often lost by many educators and progressives is that popular culture is a powerful form of education for many young people, and yet it is rarely addressed as a serious source of knowledge. As Stanley Aronowitz has observed in his book *Against Schooling*, “theorists and researchers need to link their knowledge of popular culture, and culture in the anthropological sense – that is, everyday life, with the politics of education.”

Fourth, academics, students, community activists, young people and parents must engage in an ongoing struggle for the right of students to be given a free formidable and critical education not dominated by corporate values, and for young people to have a say in the shaping of their education and what it means to expand and deepen the practice of freedom and democracy. College and university education, if taken seriously as a public good, should be virtually tuition-free, at least for the poor, and utterly affordable for everyone else. This is not a radical demand; countries such as Germany, France, Norway, Finland and Brazil already provide this service for young people.

Accessibility to higher education is especially crucial at a time when young people have been left out of the discourse of democracy. They often lack jobs, a decent education, hope and any semblance of a future better than the one their parents inherited. Facing what Richard Sennett calls the “specter of uselessness,” they are a reminder of how finance capital has abandoned any viable vision of the future, including one that would support future generations. This is a mode of politics and capital that eats its own children and throws their fate to the vagaries of the market. The ecology of finance capital only believes in short-term investments because they provide quick returns. Under such circumstances, young people who need long-term investments are considered a liability.

Fifth, educators need to enable students to develop a comprehensive vision of society that extends beyond single issues. It is only through an understanding of the wider relations and connections of power that young people and others can overcome uninformed practice, isolated struggles, and modes of singular politics that become insular and self-sabotaging. In short, moving beyond a single-issue orientation means developing modes of analyses that connect the dots historically and relationally. It also means developing a more comprehensive vision of politics and change. The key here is the notion of translation – that is, the need to translate private troubles into broader public issues.

Sixth, another serious challenge facing educators who believe that colleges and universities should function as democratic public spheres

is the task of developing a discourse of both critique and possibility, or what I have called a discourse of educated hope. In taking up this project, educators and others should attempt to create the conditions that give students the opportunity to become critical and engaged citizens who have the knowledge and courage to struggle in order to make desolation and cynicism unconvincing and hope practical. Critique is crucial to break the hold of commonsense assumptions that legitimate a wide range of injustices. But critique is not enough. Without a simultaneous discourse of hope, it can lead to an immobilizing despair or, even worse, a pernicious cynicism. Reason, justice and change cannot blossom without hope. Hope speaks to imagining a life beyond capitalism, and combines a realistic sense of limits with a lofty vision of demanding the impossible. Educated hope taps into our deepest experiences and longing for a life of dignity with others, a life in which it becomes possible to imagine a future that does not mimic the present. I am not referring to a romanticized and empty notion of hope, but to a notion of informed hope that faces the concrete obstacles and realities of domination but continues the ongoing task of what Andrew Benjamin describes as “holding the present open and thus unfinished.”¹⁰

The discourse of possibility looks for productive solutions and is crucial in defending those public spheres in which civic values, public scholarship and social engagement allow for a more imaginative grasp of a future that takes seriously the demands of justice, equity and civic courage. Democracy should encourage, even require, a way of thinking critically about education – one that connects equity to excellence, learning to ethics, and agency to the imperatives of social responsibility and the public good.

History is open. It is time to think otherwise in order to act otherwise.

Howard Zinn rightly insisted that hope is the willingness “to hold out, even in times of pessimism, the possibility of surprise.” To add to this eloquent plea, I would say that history is open. It is time to think otherwise in order to act otherwise, especially if as educators we want to imagine and fight for alternative futures and horizons of possibility.

¹⁰ A. Benjamin: *Present Hope: Philosophy, Architecture, Judaism*. London–New York 1997.

References

- Aronowitz S.: *What Kind of Left Does America Need*. "Tikkun" 2014. [Online:] <https://www.tikkun.org/what-kind-of-left-does-america-need> [1.06.2017].
- Benjamin A.: *Present Hope: Philosophy, Architecture, Judaism*. London-New York 1997.
- Chomsky N.: *The Death of American Universities*. "Jacobin" 2014. [Online:] <https://www.jacobinmag.com/2014/03/the-death-of-american-universities/> [1.06.2017].
- Eagleton T.: *The Idea of Culture*. Hoboken, NJ 2000.
- Hill R.: *Against the Neoliberal University*. „Arena Magazine" 2016, no. 140 (February), pp. 12-14.
- Honneth A.: *Pathologies of Reason*. New York 2009.
- Mohanty C.T.: *On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s*. "Culture Critique" 1989-1990, no. 14, pp. 179-208. [Online:] <https://www.jstor.org/stable/1354297?seq=1> [1.06.2017].
- Nichol G.R.: *Public Universities at Risk Abandoning Their Mission*. "The Chronicle of Higher Education" 2008. [Online:] <https://www.chronicle.com/article/Public-Universities-at-Risk/10851/> [1.06.2017].
- Olson G.A., Worsham L.: *Staging the Politics of Difference: Homi Bhabha's Critical Literacy*. "JAC" 1998, vol. 18, no. 3, pp. 361-391. [Online:] <https://www.jstor.org/stable/20866193?seq=1> [1.06.2017].
- Singer N.: *The Silicon Valley Billionaires Remaking America's Schools*. "The New York Times" 2017. [Online:] https://www.nytimes.com/2017/06/06/technology/tech-billionaires-education-zuckerberg-facebook-hastings.html?_r=0 [1.06.2017].



Henry A. Giroux

McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada

<https://orcid.org/0000-0003-1637-9142>

The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy

Abstract: Expanding critical pedagogy as a mode of public pedagogy suggests being attentive to and addressing modes of knowledge and social practices in a variety of sites that not only encourage critical thinking, thoughtfulness and meaningful dialogue, but also offer opportunities to mobilize instances of moral outrage, social responsibility and collective action. Such mobilization opposes glaring material inequities and the growing cynical belief that today’s culture of investment and finance makes it *impossible* to address many of the major social problems facing the United States, Canada, Latin America and the larger world. Most importantly, such work points to the link between civic education, critical pedagogy and modes of oppositional political agency that are pivotal to creating a politics that promotes democratic values, relations, autonomy and social change.

Keywords: totalitarianism, critical pedagogy, education, social responsibility, educators, crisis

Memory is the enemy of totalitarianism.
Albert Camus

The forces of free-market fundamentalism are on the march ushering in a terrifying horizon of what Hannah Arendt once called “dark times.” Across the globe, the tension between democratic values and market fundamentalism has reached a breaking point.¹ The social con-

¹ D. Harvey: *The New Imperialism*. New York 2003; Idem: *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford 2005; W. Brown: *Edgework*. Princeton 2005; H.A. Giroux:

tract is under assault, neo-Nazism is on the rise, right-wing populism is propelling extremist political candidates and social movements into the forefront of political life, anti-immigrant sentiment is now wrapped in the poisonous logic of nationalism and exceptionalism, racism has become a mark of celebrated audacity and a politics of disposability comes dangerously close to its endgame of exterminating those considered excess. Under such circumstances, it becomes frightfully clear that the conditions for totalitarianism and state violence are still with us smothering critical thought, social responsibility, the ethical imagination and politics itself. As Bill Dixon observes:

[T]he totalitarian form is still with us because the all too protean origins of totalitarianism are still with us: loneliness as the normal register of social life, the frenzied lawfulness of ideological certitude, mass poverty and mass homelessness, the routine use of terror as a political instrument, and the ever growing speeds and scales of media, economics, and warfare.²

In the United States, the extreme right in both political parties no longer needs the comfort of a counterfeit ideology in which appeals are made to the common good, human decency and democratic values. On the contrary, power is now concentrated in the hands of relatively few people and corporations it has become global and free from the limited politics of the democratic state. In fact, the state for all intents and purposes has become the corporate state. Dominant power is now all too visible and the policies, practices and wrecking ball it has imposed on society appear to be largely unchecked. Any compromising notion of ideology has been replaced by a discourse of command and certainty backed up by the militarization of local police forces, the surveillance state and all of the resources brought to bear by a culture of fear and a punishing state aligned with the permanent war on terror. Informed judgment has given way to a corporate-controlled media apparatus that celebrates the banality of balance and the spectacle of violence, all the while reinforcing the politics and value systems of the financial elite.³

Against the Terror of Neoliberalism. Boulder 2008; M.B. Steger, R.K. Roy: *Neoliberalism: A Very Short Introduction*. Oxford 2010.

² B. Dixon: *Totalitarianism and the Sand Storm*. Hannah Arendt Center, February 3, 2014. [Online:] <https://www.hannaharendtcenter.org/?p=12466> [12.09.2015].

³ B. Evans, H.A. Giroux: *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of the Spectacle*. San Francisco 2015.

Following Arendt, a dark cloud of political and ethical ignorance has descended on the United States creating both a crisis of memory and agency.⁴ Thoughtlessness has become something that now occupies a privileged, if not celebrated, place in the political landscape and the mainstream cultural apparatuses. A new kind of infantilism and culture of ignorance shapes daily life as agency devolves into a kind of anti-intellectual foolishness evident in the babble of banality produced by Fox News, celebrity culture, schools modeled after prisons and politicians who support creationism, argue against climate change and denounce almost any form of reason. Education is no longer viewed as a public good but a private right, just as critical thinking is devalued as a fundamental necessity for creating an engaged and socially responsible populace.

Education has to be seen as more than a credential or a pathway to a job.

Politics has become an extension of war, just as systemic economic uncertainty and state-sponsored violence increasingly find legitimation in the discourses of privatization and demonization, which promote anxiety, moral panics and fear, and undermine any sense of communal responsibility for the well-being of others. Too many people today learn quickly that their fate is solely a matter of individual responsibility, irrespective of wider structural forces. This is a much promoted hypercompetitive ideology with a message that surviving in a society demands reducing social relations to forms of social combat. People today are expected to inhabit a set of relations in which the only obligation is to live for one's own self-interest and to reduce the responsibilities of citizenship to the demands of a consumer culture. Yet, there is more at work here than a flight from social responsibility, if not politics itself. Also lost is the importance of those social bonds, modes of collective reasoning, public spheres and cultural apparatuses crucial to the formation of a sustainable democratic society.

With the return of the Gilded Age and its dream worlds of consumption, privatization and deregulation, both democratic values and social protections are at risk. At the same time, the civic and formative cultures that make such values and protections central to democratic life are in danger of being eliminated altogether. As market mentalities and moralities tighten their grip on all aspects of society, democratic institutions and public spheres are being downsized, if not altogether disappearing. As these institutions vanish – from public schools to

⁴ H. Arendt: *The Origins of Totalitarianism*. New York 2001.

health-care centers – there is also a serious erosion of the discourses of community, justice, equality, public values and the common good. One consequence is a society stripped of its inspiring and energizing public spheres and *the thick mesh of mutual obligations and social responsibilities to be found in any viable democracy*.⁵ This grim reality marks a failure in the power of the civic imagination, political will and open democracy.⁶ It is also part of a politics that strips the social of any democratic ideals and undermines any understanding of higher education as a public good and pedagogy as an *empowering* practice, a practice that acts directly upon the conditions that bear down on our lives in order to change them when necessary.

At a time when the public good is under attack and there seems to be a growing apathy toward the social contract, or any other civic-minded investment in public values and the larger common good, education has to be seen as more than a credential or a pathway to a job. It has to be viewed as crucial to understanding and overcoming the current crisis of agency, politics and historical memory faced by many young people today. One of the challenges facing the current generation of educators and students is the need to reclaim the role that education has historically played in developing critical literacies and civic capacities. There is a need to use education to mobilize students to be critically engaged agents, attentive to addressing important social issues and being alert to the responsibility of deepening and expanding the meaning and practices of a vibrant democracy. At the heart of such a challenge is the question of what education should accomplish in a democracy. What work do educators have to do to create the economic, political and ethical conditions necessary to endow young people with the capacities to think, question, doubt, imagine the unimaginable and defend education as essential for inspiring and energizing the people necessary for the existence of a robust democracy? In a world in which there is an increasing abandonment of egalitarian and democratic impulses, what will it take to educate young people to challenge authority and, in the words of James Baldwin, “rob history of its tyrannical power, and illuminate that darkness, blaze roads through that vast forest, so that we will not, in all our doing, lose sight of its purpose, which is after all, to make the world a more human dwelling place?”⁷

⁵ T. Eagleton: *Reappraisals: What Is the Worth of Social Democracy?* “Harper’s Magazine” 2010, October, p. 78. [Online:] <https://www.harpers.org/archive/2010/10/0083150> [12.09.2015].

⁶ A. Honneth: *Pathologies of Reason*. Trans. J. Ingram et al. New York 2009, p. 188.

⁷ M. Popova: *J. Baldwin on the Creative Process and the Artist’s Responsibility to Society*. “BrainPickings”. [Online:] <https://www.brainpickings.org/2014/08/20/james-baldwin-the-creative-process/> [12.09.2015].

What role might education and critical pedagogy have in a society in which the social has been individualized, emotional life collapses into the therapeutic and education is relegated to either a private affair or a kind of algorithmic mode of regulation in which everything is reduced to a desired measurable economic outcome. Feedback loops now replace politics and the concept of progress is defined through a narrow culture of metrics, measurement and efficiency.⁸ In a culture drowning in a new love affair with empiricism and data, that which is not measurable withers. Lost here are the registers of compassion, care for the other, the radical imagination, a democratic vision and a passion for justice. In its place emerges what Francisco Goya depicted in one of engravings entitled “The Sleep of Reason Produces Monsters.” Goya’s title is richly suggestive, particularly about the role of education and pedagogy in compelling students to be able to recognize, as my colleague David Clark points out, “that an inattentiveness to the never-ending task of critique breeds horrors: the failures of conscience, the wars against thought, and the flirtations with irrationality that lie at the heart of the triumph of every-day aggression, the withering of political life, and the withdrawal into private obsessions.”⁹

Given the multiple crises that haunt the current historical conjuncture, educators need a new language for addressing the changing contexts and issues facing a world in which there is an unprecedented convergence of resources – financial, cultural, political, economic, scientific, military and technological – that are increasingly used to concentrate powerful and diverse forms of control and domination. Such a language needs to be political without being dogmatic and needs to recognize that pedagogy is always political because it is connected to the struggle over agency. In this instance, making the pedagogical more political means being vigilant about those “very moments in which identities are being produced and groups are being constituted, or objects are being created.”¹⁰

At the same time it means educators need to be attentive to those practices in which critical modes of agency and particular identities are being denied. For example, the Tucson Unified School District board not only eliminated the famed Mexican-American studies

⁸ See, for instance, E. Morozov: *The Rise of Data and the Death of Politics*. “The Guardian”, July 20, 2014. [Online:] <https://www.theguardian.com/technology/2014/jul/20/rise-of-data-death-of-politics-evgeny-morozov-algorithmic-regulation> [12.09.2015].

⁹ Personal correspondence with David Clark.

¹⁰ G.A. Olson, L. Worsham: *Staging the Politics of Difference: Homi Bhabha’s Critical Literacy*. “JAC” 1998, vol. 18, no. 3, pp. 361–391.

program, but also banned a number of Chicano and Native American books it deemed dangerous. The ban included Shakespeare's play *The Tempest*, and *Pedagogy of the Oppressed* by the famed Brazilian educator Paulo Freire. This act of censorship provides a particularly disturbing case of the war that is being waged in the United States against not only young people marginalized by race and class, but also against the very spaces and pedagogical practices that make critical thinking possible.

Educators need to be attentive to those practices in which critical modes of agency and particular identities are being denied.

Such actions suggest the need for faculty to develop forms of critical pedagogy that not only inspire and energize. They should also be able to challenge a growing number of anti-democratic practices and policies while resurrecting a radical democratic project that provides the basis for imagining a life beyond a social order immersed in inequality, degradation of the environment and the elevation of war and militarization to national ideals. Under such circumstances, education becomes more than an obsession with accountability schemes, an audit culture, market values and an unreflective immersion in the crude empiricism of a data-obsessed, market-driven society. It becomes part of a formative culture in which thoughtlessness prevails, providing the foundation for the curse of totalitarianism. At a time of increased repression, it is all the more crucial for educators to reject the notion that higher education is simply a site for training students for the workforce and that the culture of higher education is synonymous with the culture of business. At issue here is the need for educators to recognize the power of education in creating the formative cultures necessary to both challenge the various threats being mobilized against the ideas of justice and democracy while also fighting for those public spheres, ideals, values and policies that offer alternative modes of identity, thinking, social relations and politics.

In both conservative and progressive discourses pedagogy is often treated simply as a set of strategies and skills to use in order to teach prespecified subject matter. In this context, pedagogy becomes synonymous with teaching as a technique or the practice of a craft-like skill. Any viable notion of critical pedagogy must grasp the limitations of this definition and its endless slavish imitations even when they are claimed as part of a radical discourse or project. In opposition to the instrumental reduction of pedagogy to a method – which has no language for relating the self to public life, social responsibility or the demands

of citizenship – critical pedagogy illuminates the relationships among knowledge, authority and power.¹¹

Central to any viable notion of what makes pedagogy critical is, in part, the recognition that pedagogy is always a deliberate attempt on the part of educators to influence how and what knowledge and subjectivities are produced within particular sets of social relations. This approach to critical pedagogy does not reduce educational practice to the mastery of methodologies; it stresses, instead, the importance of understanding what actually happens in classrooms and other educational settings by raising questions regarding what the relationship is between learning and social change, what knowledge is of most worth, what it means to know something, and in what direction one should desire. Pedagogy is always about power because it cannot be separated from how subjectivities are formed, desires are mobilized, some experiences are legitimated and others are not or how some knowledge is considered acceptable while other forms are excluded from the curriculum.

Paulo Freire believed that pedagogy was always a form of intervention in the world because it was impossible to separate the teaching of content, theories, values and stories about one's relationship to oneself, each other and the world from how one is formed ethically and politically. Consequently, he rejected the notion that education is neutral just as he embraced a notion of authority that was generous, self-reflective, professionally competent and willing to provide the conditions for students "to question, doubt, and criticize." For Freire, citizens do not develop as a consequence of technical efficiency. Neither do they develop under pedagogical conditions that smother the imagination or disable the pedagogical conditions for engaging students in critical dialogue, energizing them to become socially responsible, and making clear that a pedagogy that matters has a relationship to social change. Learning to think critically about the world around them is inextricably related to thinking critically about one's own self and social formation. For Freire, the classroom and any other viable pedagogical space is one in which students come to terms with their own power, make connections to others and cultivate their own sense of agency under conditions in which they engage dangerous memories and historical context, and embrace the right to dream. Freire is quite clear about what it means to be a critical educator. He writes:

¹¹ For examples of this tradition, see *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*. Ed. M. Nikolakaki. New York 2012; H.A. Giroux: *On Critical Pedagogy*. New York 2011.

I am a teacher who stands up for what is right against what is indecent, who is in favor of freedom against authoritarianism, who is a supporter of authority against freedom with no limits, and who is a defender of democracy against the dictatorship of right or left. I am a teacher who favors the permanent struggle against every form of bigotry and against the economic domination of individuals and social classes. I am a teacher who rejects the present system of capitalism, responsible for the aberration of misery in the midst of plenty. I am a teacher full of the spirit of hope, in spite of all signs to the contrary. I am a teacher who refuses the disillusionment that consumes and immobilizes. I am a teacher proud of the beauty of my teaching practice, a fragile beauty that may disappear if I do not care for the struggle and knowledge that I ought to teach. If I do not struggle for the material conditions without which my body will suffer from neglect, thus running the risk of becoming frustrated and ineffective, then I will no longer be the witness that I ought to be, no longer the tenacious fighter who may tire but who never gives up.¹²

Pedagogy is a moral and political practice because it offers particular versions and visions of civic life, community, the future and how we might construct representations of ourselves, others, and our physical and social environment. But it does more; it also “represents a version of our own dreams for ourselves, our children, and our communities. But such dreams are never neutral; they are always someone’s dreams and to the degree that they are implicated in organizing the future for others they always have a moral and political dimension.”¹³ It is in this respect that any discussion of pedagogy must begin with a discussion of educational practice as a particular way in which a sense of identity, place, worth and, above all, value is informed by practices that organize knowledge and meaning.¹⁴ Central to my argument is the assumption that politics is not only about the exercise of economic and political power, but also, as Cornelius Castoriadis points out, “has to do with political judgements and value choices,”¹⁵ indicating that questions of civic education and critical pedagogy (learning how to be-

¹² P. Freire: *Pedagogy of Freedom*. New York 1999, pp. 94–95.

¹³ R. Simon: *Empowerment as a Pedagogy of Possibility*. “Language Arts” 1987, vol. 4 (64), p. 372.

¹⁴ H.A. Giroux: *Education and the Crisis of Public Values*. 2nd ed. New York 2015.

¹⁵ C. Castoriadis: *Institutions and Autonomy*. In: *A Critical Sense*. Ed. P. Osborne. New York 1996, p. 8.

come a skilled citizen) are central to the struggle over political agency and democracy.

In this instance, critical pedagogy emphasizes critical reflection, bridging the gap between learning and everyday life, understanding the connection between power and difficult knowledge, and extending democratic rights and identities by using the resources of history and theory. However, among many educators and social theorists, there is a widespread refusal to recognize that education does not only take place in schools, but also through what can be called the educative nature of the culture. That is, there are a range of cultural institutions extending from the mainstream media to new digital screen cultures that engage in what I have called forms of public pedagogy, which are central to the tasks of either expanding and enabling political and civic agency or shutting them down. At stake here is the crucial recognition that pedagogy is central to politics itself because it is about changing the way people see things, recognizing that politics is educative and as the late Pierre Bourdieu reminded us “the most important forms of domination are not only economic but also intellectual and pedagogical, and lie on the side of belief and persuasion.”

Critical pedagogy illuminates the relationships among knowledge, authority and power.

Just as I would argue that pedagogy has to be made meaningful in order to be made critical and transformative, I think it is fair to argue that there is no politics without a pedagogy of identification; that is, people have to invest something of themselves in how they are addressed or recognize that any mode of education, argument, idea or pedagogy has to speak to their condition and provide a moment of recognition. Lacking this understanding, pedagogy all too easily becomes a form of symbolic and intellectual violence, one that assaults rather than educates. One can see this in forms of high-stakes testing and empirically driven teaching approaches, which dull the critical impulse and produce what might be called dead zones of the imagination. We also see such violence in schools that offer repression as their chief function. Such schools often employ modes of instruction that are punitive and mean-spirited, and are largely driven by regimes of memorization and conformity. Pedagogies of repression are largely disciplinary and have little regard for analyzing contexts or history, making knowledge meaningful or expanding upon what it means for students to be critically engaged agents.

Expanding critical pedagogy as a mode of public pedagogy suggests being attentive to and addressing modes of knowledge and social prac-

tices in a variety of sites that not only encourage critical thinking, thoughtfulness and meaningful dialogue, but also offer opportunities to mobilize instances of moral outrage, social responsibility and collective action. Such mobilization opposes glaring material inequities and the growing cynical belief that today's culture of investment and finance makes it *impossible* to address many of the major social problems facing the United States, Canada, Latin America and the larger world. Most importantly, such work points to the link between civic education, critical pedagogy and modes of oppositional political agency that are pivotal to creating a politics that promotes democratic values, relations, autonomy and social change. Hints of such a politics were evident in the various approaches developed by the Quebec student protesters, the now dormant Occupy movement, the student movements in Chile, and the pedagogical strategies being developed by the Black Lives Matter movement in the United States.

Borrowing a line from Rachel Donadio, these young protesters are raising important questions about "what happens to democracy when banks become more powerful than political institutions."¹⁶ What kind of society allows economic injustice and massive inequality to run wild, allowing drastic cuts in education and public services? What does it mean when students face not just tuition hikes, but a lifetime of financial debt while governments in Canada, Chile and the United States spend trillions on weapons of death and needless wars? How do we understand police violence against Black youth as part of a broader form of domestic terrorism linked to the rise of mass incarceration and the punishing state? What kind of education does it take, both in and out of schools, to recognize the emergence of various economic, political, cultural and social forces that point to the dissolution of democracy and the possible emergence of a new kind of authoritarian rule?

Rather than viewing teaching as technical practice, pedagogy in the broadest critical sense is premised on the assumption that learning is not about processing received knowledge but actually transforming it as part of a more expansive struggle for individual rights and social justice. The fundamental challenge facing educators within the current age of neoliberalism, militarism and religious fundamentalism is to provide the conditions for students to address how knowledge is related to the power of both self-definition and social agency. In part, this suggests providing students with the skills, ideas, values and authority necessary for them to nourish a substantive democracy, recognize

¹⁶ R. Donadio: *The Failing State of Greece*. "The New York Times", February 26, 2012, p. 8.

anti-democratic forms of power and fight deeply rooted injustices in a society and world founded on systemic economic, racial and gendered inequalities. I want to take up these issues by addressing a number of related pedagogical concerns, including the notion of teachers as public intellectuals, pedagogy and the project of insurrectional democracy, pedagogy and the politics of responsibility, and finally, pedagogy as a form of resistance and educated hope.

The Responsibility of Teachers as Public Intellectuals

In the age of irresponsible privatization, unchecked individualism, celebrity culture, unfettered consumerism and a massive flight from moral responsibility, it has become more and more difficult to acknowledge that educators and other cultural workers bear an enormous responsibility in opposing the current threat to the planet and everyday life by bringing democratic political culture back to life. Lacking a self-consciously democratic political focus or project, teachers are often reduced either to technicians or functionaries engaged in formalistic rituals, absorbed with bureaucratic demands and unconcerned with the disturbing and urgent problems that confront the larger society and the consequences of one's pedagogical practices and research undertakings.

In opposition to this model, with its claims to and conceit of political neutrality, I argue that teachers and academics should combine the mutually interdependent roles of critical educator and active citizen. This requires finding ways to connect the practice of classroom teaching with issues that bear down on their lives and the larger society and to provide the conditions for students to view themselves as critical agents capable of making those who exercise authority and power answerable for their actions. The role of a critical education is not to train students solely for jobs, but also to educate them to question critically the institutions, policies and values that shape their lives, relationships to others and their myriad of connections to the larger world.

Education as a form of educated hope is about teaching students to take responsibility for one's responsibilities, be they personal, political or global.

I think the late Stuart Hall was on target when he insisted that educators as public intellectuals have a responsibility to provide students with "critical knowledge that has to be ahead of traditional knowl-

edge: it has to be better than anything that traditional knowledge can produce, because only serious ideas are going to stand up.”¹⁷ At the same time, he insists on the need for educators to “actually engage, contest, and learn from the best that is locked up in other traditions,” especially those attached to traditional academic paradigms.¹⁸ It is also important to remember that education as a form of educated hope is not simply about fostering critical consciousness, but also about teaching students, as Zygmunt Bauman has put it, to take responsibility for one’s responsibilities, be they personal, political or global. Students should be made aware of the ideological and structural forces that promote needless human suffering while also recognizing that it takes more than awareness to resolve them.

What role might educators play as public intellectuals in light of the poisonous assaults waged on public schools by the forces of neoliberalism and a range of other fundamentalisms? In the most immediate sense, they can raise their collective voices against the influence of corporations that are flooding societies with a culture of violence, fear, anti-intellectualism, commercialism and privatization. They can show how this culture of commodified cruelty and violence is only one part of a broader and all-embracing militarized culture of war, the arms industry and a Darwinian survival-of-the-fittest ethic that increasingly disconnects schools from public values, the common good and democracy itself. They can bring all of their intellectual and collective resources together to critique and dismantle the imposition of high-stakes testing and other commercially driven modes of accountability on schools.

They can speak out against modes of governance that have reduced faculty to the status of disposable, part-time employees, and they can struggle collectively to take back the governing of the university from a new class of managers and bureaucrats that now outnumber faculty, at least in the United States. This suggests that educators must resist those modes of corporate governance in which faculty are reduced to the status of clerks, technicians, entrepreneurs and a subaltern class of part-time workers with little power, few benefits and excessive teaching loads. As Noam Chomsky has observed, this neoliberal mode of austerity and precarity is part of a business model “designed to reduce labor costs and to increase labor servility” while at the same time

¹⁷ G. de Peuter: *Universities, Intellectuals, and Multitudes: An Interview with Stuart Hall*. In: *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neoliberal Globalization*. Eds. M. Coté, R.J.F. Day, G. de Peuter. Toronto 2007, pp. 113–114.

¹⁸ *Ibidem*, p. 117.

making clear that “what matters is the bottom line.”¹⁹ Academics can work with social movements, write policy papers, publish op-eds and call for young people and others to defend education as a public good by advocating for policies that invest in schools rather than in the military-industrial complex and its massive and expensive weapons of death.

Students not only fill their worlds with commodities, but have become working commodities.

In addition, such intellectuals can develop modes of pedagogy along with a broader comprehensive vision of education and schooling that is capable of waging a war against those who would deny education its critical function, and this applies to all forms of dogmatism and political purity, across the ideological spectrum. As my friend, the late Paulo Freire, once argued, educators have a responsibility to not only develop a critical consciousness in students but also to provide the conditions for students to be engaged individuals and social agents. This is not a call to shape students in the manner of Pygmalion but to encourage human agency rather than to mold it. Since human life is conditioned rather than determined, educators cannot escape the ethical responsibility of addressing education as an act of intervention with the purpose of providing the conditions for students to become the subjects and makers of history rather than function as simply passive, disconnected objects or, what might be called, mere consumers rather than producers of knowledge, values and ideas.²⁰

This is a pedagogy in which educators are neither afraid of controversy nor the willingness to make connections that are otherwise hidden, nor are they afraid of making clear the connection between private troubles and broader social problems. One of the most important tasks for educators engaged in critical pedagogy is to teach students how to translate private issues into public considerations. One measure of the demise of vibrant democracy and the corresponding impoverishment of political life can be found in the increasing inability of a society to make private issues public, and to translate individual problems into larger social issues. As the public collapses into the personal, the

¹⁹ N. Chomsky: *The Death of American Universities*. “Reader Supported News”, March 30, 2015. [Online:] <https://readersupportednews.org/opinion2/277-75/29348-the-death-of-american-universities> [12.09.2015].

²⁰ This idea is central to the work of Paulo Freire, especially his *Pedagogy of the Oppressed* and his *Pedagogy of Freedom*.

personal becomes “the only politics there is, the only politics with a tangible referent or emotional valence.”²¹

This is a central feature of neoliberalism as an educative tool and can be termed the individualization of the social. Under such circumstances, the language of the social is either devalued or ignored, as public life is often reduced to a form of pathology or deficit (as in public schools, public transportation, public welfare), and all dreams of the future are modeled increasingly around the narcissistic, privatized and self-indulgent needs of consumer culture and the dictates of the alleged free market. Similarly, all problems, regardless of whether they are structural or caused by larger social forces, are now attributed to individual failings, matters of character or individual ignorance. In this case, poverty is reduced to matters concerning lifestyle, individual responsibility, bad choices or flawed character.

Critical Pedagogy as a Project of Insurrectional Democracy

In opposition to dominant views of education and pedagogy, I want to argue for a notion of pedagogy as a practice of freedom – rooted in a broader project of a resurgent and insurrectional democracy – one that relentlessly questions the kinds of labor, practices and forms of production that are enacted in public and higher education. While such a pedagogy does not offer guarantees, it does recognize that its own position is grounded in particular modes of authority, values and ethical principles that must be constantly debated for the ways in which they both open up and close down democratic relations, values and identities. Needless to say, such a project should be principled, relational and contextual, as well as self-reflective and theoretically rigorous. By relational, I mean that the current crisis of schooling must be understood in relation to the broader assault that is being waged against all aspects of democratic public life. At the same time, any critical comprehension of those wider forces that shape public and higher education must also be supplemented by an attentiveness to the historical and conditional nature of pedagogy itself. This suggests that pedagogy can never be treated as a fixed set of principles and practices that can be applied indiscriminately across a variety of pedagogical sites. On the contrary, it must always be attentive to the specificity of different contexts and the different conditions, formations and problems that arise in various

²¹ J. Comaroff, J.L. Comaroff: *Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming*. “Public Culture” 2000, vol. 12 (2), pp. 305–306. <https://doi.org/10.1215/08992363-12-2-291>.

sites in which education takes place. Such a project suggests recasting pedagogy as a practice that is indeterminate, open to constant revision and constantly in dialogue with its own assumptions.

The notion of a neutral, objective education is an oxymoron. Education and pedagogy do not exist outside of relations of power, values and politics. Ethics on the pedagogical front demand an openness to the other, and a willingness to engage a “politics of possibility” through a continual critical engagement with texts, images, events and other registers of meaning as they are transformed into pedagogical practices both inside and outside of the classroom.²² Pedagogy is never innocent and if it is to be understood and problematized as a form of academic labor, educators have the opportunity not only to critically question and register their own subjective involvement in how and what they teach, but also resist all calls to depoliticize pedagogy through appeals to either scientific objectivity or ideological dogmatism. This suggests the need for educators to rethink the cultural and ideological baggage they bring to each educational encounter; it also highlights the necessity of making educators ethically and politically accountable and self-reflective for the stories they produce, the claims they make upon public memory and the images of the future they deem legitimate. Hence, crucial to any viable notion of critical pedagogy is the necessity for critical educators to be attentive to the ethical dimensions of their own practice.

Critical Pedagogy and the Promise of a Democracy to Come

As a practice of freedom, critical pedagogy needs to be grounded in a project that not only problematizes its own location, mechanisms of transmission and effects, but also functions as part of a wider project to help students think critically about how existing social, political and economic arrangements might be better suited to address the promise of a democracy to come. Understood as a form of educated hope, pedagogy in this sense is not an antidote to politics, or a nostalgic yearning for a better time or some “inconceivably alternative future.” Instead, it is “an attempt to find a bridge between the present and future in those forces within the present which are potentially able to transform it.”²³

²² For a brilliant discussion of the ethics and politics of deconstruction, see Th. Keenan: *Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics*. Stanford 1997, p. 2.

²³ T. Eagleton: *The Idea of Culture*. Malden, MA 2000, p. 22.

Given the shadow of totalitarianism that haunts the US, resistance is not simply something to consider.

What has become clear in this current climate of casino capitalism is that the corporatization of education functions so as to cancel out the teaching of democratic values, impulses and practices of a civil society by either devaluing or absorbing them within the logic of the market. Educators need a critical language to address these challenges to public and higher education. But they also need to join with other groups outside of the spheres of public and higher education in order to create broad national and international social movements that share a willingness to defend education as a civic value and public good and to engage in a broader struggle to deepen the imperatives of democratic public life. The quality of educational reform can, in part, be gauged by the caliber of public discourse concerning the role that education plays in furthering, not the market-driven agenda of corporate interests, but the imperatives of critical agency, social justice and an operational democracy.

Defining pedagogy as a moral and political exercise, education can highlight the performative character of schooling and civic pedagogy as a practice that moves beyond simple matters of critique and understanding. Pedagogy is not simply about competency or teaching young people the great books, established knowledge, predefined skills and values; it is also about the possibility of interpretation as an act of intervention in the world. Such a pedagogy should challenge common sense and take on the task as the poet Robert Hass once put it, “to refresh the idea of justice going dead in us all the time.”²⁴ Within this perspective, critical pedagogy foregrounds the diverse conditions under which authority, knowledge, values and subject positions are produced and interact within unequal relations of power. Pedagogy in this view also stresses the labor conditions necessary for teacher autonomy, cooperation, decent working conditions and the relations of power necessary to give teachers and students the capacity to re-stage power in productive ways – ways that point to self-development, self-determination and social agency.

²⁴ R. Hass cited in S. Pollock: *Robert Hass*. “Mother Jones” 1992, March/April, pp. 19-22, especially p. 22.

Making Pedagogy Meaningful in Order to Make It Critical and Transformative

Any analysis of critical pedagogy needs to address the importance that affect, meaning and emotion play in the formation of individual identity and social agency. Any viable approach to critical pedagogy suggests taking seriously those maps of meaning, affective investments and sedimented desires that enable students to connect their own lives and everyday experiences to what they learn. Pedagogy in this sense becomes more than a mere transfer of received knowledge, an inscription of a unified and static identity, or a rigid methodology; it presupposes that students are moved by their passions and motivated, in part, by the identifications, range of experiences and commitments they bring to the learning process. In part, this suggests connecting what is taught in classrooms to the cultural capital and worlds that young people inhabit.

For instance, schools often have little to say about the new media, digital culture and social media that dominate the lives of young people. Hence, questions concerning both the emancipatory and oppressive aspects of these media are often ignored and students find themselves bored in classrooms in which print culture and its older modes of transmission operate. Or they find themselves using new technologies with no understanding of how they might be understood as more than retrieval machines. That is, as technologies deeply connected to matters of power, ideology and politics. The issue here is not a call for teachers to simply become familiar with the new digital technologies, however crucial, but to address how they are being used as a form of cultural politics and pedagogical practice to produce certain kinds of citizens, desires, values and social relations. At stake here is the larger question of how these technologies enhance or shut down the meaning and deepening of democracy. Understanding new media is a political issue and not merely a technological one. Sherry Turkle is right in arguing that the place of technology can only be addressed if you have a set of values from which you are working. This is particularly important given the growth of the surveillance state in the United States and Canada and the growing retreat from privacy on the part of a generation that is now hooked on corporate-controlled social media such as Twitter, Instagram and Facebook.

The experiences that shape young people's lives are often mediated modes of experiences in which some are viewed as more valued than others, especially around matters of race, sexual orientation and class. Low-income white students and poor people of color are often defined through experiences that are viewed as deficits. In this instance,

different styles of speech, clothing and body language can be used as weapons to punish certain students. How else to explain the high rate of Black students in the United States and Indigenous students in Canada who are punished, suspended and expelled from their schools because they violate dress codes or engage in what can be considered minor rule violations.

Experiences also tie many students to modes of behavior that are regressive, punishing, self-defeating and in some cases violent. We see too many students dominated by the values of malls, shopping centers and fashion meccas. They not only fill their worlds with commodities, but have become working commodities. Clearly, such experiences must be critically engaged and understood within a range of broader forces that subject students to a narrow scope of values, identities and social relations. Such experiences should be both questioned and unlearned, where possible. This suggests a pedagogical approach in which such experiences are interrogated through what Roger Simon and Deborah Britzman call troubling or difficult knowledge. For instance, it is sometimes difficult for students to take a critical look at Disney culture not just as a form of entertainment but also as an expression of corporate power that produces a range of demeaning stereotypes for young people, while it endlessly carpet-bombs them with commercial products. Crucial here is developing pedagogical practices that not only interrogate how knowledge, identifications and subject positions are produced, unfolded and remembered but also how such knowledges can be unlearned, particularly as they function to become complicitous with existing relations of power.

Conclusion

At the dawn of the 21st century, the notion of the social and the public are not being erased as much as they are being reconstructed under circumstances in which public forums for serious debate, including public education, are being eroded. Reduced either to a crude instrumentalism, business culture or defined as a purely private right rather than a public good, teaching and learning are removed from the discourse of democracy and civic culture. Under the influence of powerful financial interests, we have witnessed the takeover of public and, increasingly, higher education by a corporate logic and pedagogy that both numb the mind and the soul, emphasizing repressive modes of learning that promote winning at all costs, learning how not to question authority and undermining the hard work of learning how to be thoughtful, critical and attentive to the power relations that shape

everyday life and the larger world. As learning is privatized, treated as a form of entertainment, depoliticized and reduced to teaching students how to be good consumers, any viable notions of the social, public values, citizenship and democracy wither and die. I am not suggesting that we must defend a rather dated and sometimes abstract and empty notion of the public sphere, but those public spheres capable of producing thoughtful, critically engaged agents and an ethically and socially responsible society.

The greatest threat to young people does not come from lowered standards, the absence of privatized choice schemes or the lack of rigid testing measures. On the contrary, it comes from societies that refuse to view children as a social investment, consign millions of youth to poverty, reduce critical learning to massive mind-deadening testing programs, promote policies that eliminate the most crucial health and public services, and define masculinity through the degrading celebration of a gun culture, extreme sports and the spectacles of violence that permeate corporate-controlled media industries. Students are not at risk because of the absence of market incentives in the schools; they are at risk because education is being stripped of public funding and public values, handed over to corporate interests and devalued as a public good. Children and young adults are under siege in both public and higher education because far too many of these institutions have become breeding grounds for commercialism, segregation by class and race, social intolerance, sexism, homophobia, consumerism, surveillance and the increased presence of the police, all of which is spurred on by the right-wing discourse of pundits, politicians, educators and a supine mainstream media.

As a central element of a broad-based cultural politics, critical pedagogy, in its various forms, when linked to the ongoing project of democratization, can provide opportunities for educators and other cultural workers to redefine and transform the connections among language, desire, meaning, everyday life and material relations of power as part of a broader social movement to reclaim the promise and possibilities of a democratic public life. Critical pedagogy is dangerous to many educators and others because it provides the conditions for students to develop their intellectual capacities, hold power accountable and embrace a sense of social responsibility.

One of the most serious challenges facing teachers, artists, journalists, writers and other cultural workers is the task of developing a discourse of both critique and possibility. This means developing languages and pedagogical practices that connect reading the word with reading the world, and doing so in ways that enhance the capacities of young people as critical agents and engaged citizens. In taking up this

project, educators and others should attempt to create the conditions that give students the opportunity to become autonomous actors who have the knowledge and courage to struggle in order to make desolation and cynicism unconvincing and hope practical. Educated hope is not a call to overlook the difficult conditions that shape both schools and the larger social order. On the contrary, it is the precondition for providing those languages and values that point the way to a more democratic and just world. As Judith Butler has argued, there is more hope in the world when we can question common-sense assumptions and believe that what we know is directly related to our ability to help change the world around us, though it is far from the only condition necessary for such change.²⁵

I want to end by insisting that democracy begins to fail and political life becomes impoverished in the absence of those vital public spheres, such as public and higher education, in which civic values, public scholarship and social engagement allow for a more imaginative grasp of a future that takes seriously the demands of justice, equity and civic courage. Democracy should be a way of thinking about education, one that thrives on connecting equity to excellence, learning to ethics, and agency to the imperatives of social responsibility and the public good.²⁶ We may live in dark times, but the future is still open. The time has come to develop a pedagogical language in which civic values, social responsibility and the institutions that support them become central to invigorating and fortifying a new era of civic imagination, a renewed sense of social agency and an impassioned international social movement with a vision, organization and set of strategies to challenge the anti-democratic forces engulfing the planet. Given the shadow of totalitarianism that haunts the United States, resistance is not simply something to consider; it is both a necessity and an urgent call to rise up and once again seize the reigns of collective struggle in the interest of a radical democracy.

References

- Arendt H.: *The Origins of Totalitarianism*. New York 2001.
Brown W.: *Edgework*. Princeton 2005.
Castoriadis C.: *Institutions and Autonomy*. In: *A Critical Sense*. Ed. P. Osborne. New York 1996, pp. 1–20.

²⁵ Cited in G.A. Olson, L. Worsham: *Changing the Subject: Judith Butler's Politics of Radical Resignification*. "JAC" 2000, vol. 20.4, p. 765.

²⁶ A. Delbanco: *College: What It Was, Is, and Should Be*. Princeton, NJ 2006.

- Chomsky N.: *The Death of American Universities*. "Reader Supported News", March 30, 2015. [Online:] <https://readersupportednews.org/opinion2/277-75/29348-the-death-of-american-universities> [12.09.2015].
- Comaroff J., Comaroff J.L.: *Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming*. "Public Culture" 2000, vol. 12 (2), pp. 291-343. <https://doi.org/10.1215/08992363-12-2291>.
- Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*. Ed. M. Nikolakaki. New York 2012.
- Delbanco A.: *College: What It Was, Is, and Should Be*. Princeton, NJ 2006.
- Dixon B.: *Totalitarianism and the Sand Storm*. Hannah Arendt Center, February 3, 2014. [Online:] <https://www.hannaharendtcenter.org/?p=12466> [12.09.2015].
- Donadio R.: *The Failing State of Greece*. "The New York Times", February 26, 2012, Section SR, p. 8.
- Eagleton T.: *The Idea of Culture*. Malden, MA 2000.
- Eagleton T.: *Reappraisals: What Is the Worth of Social Democracy?* "Harper's Magazine" 2010, October, p. 78. [Online:] <https://www.harper.org/archive/2010/10/0083150> [12.09.2015].
- Evans B., Giroux H.A.: *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of the Spectacle*. San Francisco 2015.
- Freire P.: *Pedagogy of Freedom*. New York 1999.
- Giroux H.A.: *Against the Terror of Neoliberalism*. Boulder 2008.
- Giroux H.A.: *Education and the Crisis of Public Values*. 2nd ed. New York 2015.
- Giroux H.A.: *On Critical Pedagogy*. New York 2011.
- Harvey D.: *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford 2005.
- Harvey D.: *The New Imperialism*. New York 2003.
- Honneth A.: *Pathologies of Reason*. Trans. J. Ingram et al. New York 2009.
- Keenan Th.: *Fables of Responsibility: Aberrations and Predicaments in Ethics and Politics*. Stanford 1997.
- Morozov E.: *The Rise of Data and the Death of Politics*. "The Guardian", July 20, 2014. [Online:] <https://www.theguardian.com/technology/2014/jul/20/rise-of-data-death-of-politics-evgeny-morozov-algorithmic-regulation> [12.09.2015].
- Olson G.A., Worsham L.: *Changing the Subject: Judith Butler's Politics of Radical Resignification*. "JAC" 2000, vol. 20.4, pp. 727-765.
- Olson G.A., Worsham L.: *Staging the Politics of Difference: Homi Bhabha's Critical Literacy*. "JAC" 1998, vol. 18, no. 3, pp. 361-391.
- Peuter G. de: *Universities, Intellectuals, and Multitudes: An Interview with Stuart Hall*. In: *Utopian Pedagogy: Radical Experiments Against Neolib-*

eral Globalization. Eds. M. Côté, R.J.F. Day, G. de Peuter. Toronto 2007, pp. 108–128.

Pollock S.: *Robert Hass*. “Mother Jones” 1992, March/April, pp. 19–22.

Popova M.: *J. Baldwin on the Creative Process and the Artist’s Responsibility to Society*. “BrainPickings”. [Online:] <https://www.brainpickings.org/2014/08/20/james-baldwin-the-creative-process/> [12.09.2015].

Simon R.: *Empowerment as a Pedagogy of Possibility*. “Language Arts” 1987, vol. 4 (64), pp. 370–382.

Steger M.B., Roy R.K.: *Neoliberalism: A Very Short Introduction*. Oxford 2010.



Henry A. Giroux

McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada

<https://orcid.org/0000-0003-1637-9142>

Higher Education and the Politics of Disruption

Abstract: At its best education is dangerous because it offers young people and other actors the promise of racial and economic justice, a future in which democracy becomes inclusive and a dream in which all lives matter. In a healthy society universities should be subversive; they should go against the grain, and give voice to the voiceless, the unmentionable and the whispers of truth that haunt the apostles of unchecked power and wealth. Pedagogy should be disruptive and unsettling and push hard against the common sense vocabularies of neoliberalism and its regime of affective management.

Keywords: higher education, politics, progress, students, public good, public mission, public sphere

We now live at a time in which institutions that were meant to limit human suffering and misfortune and protect the public from the excesses of the market have been either weakened or abolished.¹ The consequences can be seen clearly in the ongoing and ruthless assault on the social state, workers, unions, higher education, students, poor people of color and any vestige of the social contract. Free-market policies, values and practices – with their emphasis on the privatization of public wealth, the elimination of social protections and the deregulation

¹ This theme is taken up powerfully by a number of theorists. See C.W. Mills: *The Sociological Imagination*. New York 2000; R. Sennett: *The Fall of Public Man*. New York 1974; Z. Bauman: *In Search of Politics*. Stanford 1999; and H.A. Giroux: *Public Spaces, Private Lives*. Lanham 2001.

lation of economic activity – now shape practically every commanding political and economic institution in the United States.

Public spheres that once offered at least the glimmer of progressive ideas, enlightened social policies, noncommodified values, and critical dialogue and exchange have been increasingly commercialized – or replaced by private spaces and corporate settings whose ultimate fidelity is to increasing profit margins. For example, higher education is defined more and more as simply another core element of corporate power and culture, viewed mostly as a waste of taxpayers' money, and denied its value as a democratic public sphere and guardian of public values. What has become clear is that the attack on the social state, workers and unions is now being matched by a full-fledged assault on higher education. Such attacks are not happening just in the United States but in many other parts of the globe where casino capitalism is waging a savage battle to eliminate all of those public spheres that might offer a glimmer of opposition to and protection from market-driven policies, institutions, ideology and values.

We live at a time when it is more crucial than ever to believe that the university is both a public trust and social good. At best, it is a critical institution infused with the promise of cultivating intellectual insight, the imagination, inquisitiveness, risk-taking, social responsibility and the struggle for justice. In addition, higher education should be at the “heart of intense public discourse, passionate learning, and vocal citizen involvement in the issues of the times.”² Underlying this vision of the university are some serious questions about its relationship to the larger society. For instance, how might the university's responsibility be understood with respect to safeguarding the interests of young people at a time of violence and war, the rise of a rampant anti-intellectualism, a devastating gap in income and wealth, the rise of the surveillance state, and the threat of ecological and nuclear devastation? What might it mean to define the university as a pedagogical space that disrupts, disturbs, inspires and energizes young people to be individual and social agents rather than as an institution that redefines itself in terms of market values and reacts mostly to market fluctuations? It is in the spirit of such considerations that I first want to address those larger economic, social and cultural interests produced largely by the growing inequalities in wealth, income and power that threaten the notion of higher education as a democratic public good.

² Junct Rebellion: *How The American University was Killed, in Five Easy Steps*. “The Homeless Adjunct”, August 12, 2012. [Online:] <https://junctrebellion.wordpress.com/2012/08/12/how-the-american-university-was-killed-in-five-easy-steps> [3.03.2015].

As higher education's role as a center of critical thought and civic engagement is devalued, society is being transformed into a "spectacular space of consumption" and financial looting. One consequence is an ongoing flight from mutual obligations and social responsibilities and a loss of faith in politics itself. This loss of faith in the power of politics, public dialogue and dissent is not unrelated to the diminished belief in higher education as central to producing critically engaged, civically literate and socially responsible citizens. At stake here are not only the meaning and purpose of higher education, but also civil society, politics and the fate of democracy itself. And yet, under the banner of right-wing reforms, the only questions being asked about knowledge production, the purpose of education, the nature of politics and the future are determined largely by market forces. In this discourse, education is reduced to training, public values are transformed into crude instrumental values, and public and higher education are reduced to operating systems, posing problems that can only be solved through quantification, effective programming, high-stakes testing and an obsession with numerical data. This is a form of neoliberal or corporatized education wedded to market-driven values that lacks any vestige of a democratic vision and makes clear "the contradiction between democratic values and market fundamentalism."³

Market Mantras

The mantras of the new market fundamentalism are now well known: Progress can only be measured through incessant economic growth and "is the only way to handle the challenges and possibly resolve all and any problems."⁴ Consuming and discarding are the ultimate engines and measure of happiness. Inequality in wealth and power is the product of individual achievement and benefits everyone. A survival-of-the-fittest ethos drives competition and produces the most qualified individuals to inhabit the commanding economic, political and cultural institutions through which a society governs. "Individual interests are the only reality that matters [and] those interests are purely monetary."⁵ Society is a fabrication and the only viable mode

³ L. Guinier, A. Deavere Smith: *Rethinking Power, Rethinking Theatre: A Conversation between Lani Guinier and Anna Deavere Smith*. "Theater" 2002, Winter, pp. 34–35.

⁴ Z. Bauman: *Does the Richness of the Few Benefit us All?* London 2013, p. 31.

⁵ D. Massey: *Vocabularies of the Economy*. "Soundings" 2013. [Online:] <https://lwbooks.co.uk/journals/soundings/pdfs/Vocabularies-of-the-economy.pdf> [3.03.2015].

of governance is market-driven. Privatization, deregulation and commodification are the preconditions for freedom and for regulating the social order. Public and higher education is a private right and should serve individual and corporate interests rather than the public good.

Missing from neoliberal market societies are those public spheres – from public and higher education to the mainstream media and digital screen culture – where people can develop what might be called the civic imagination. Tied largely to instrumental ideologies and measurable paradigms, many institutions of higher education are now committed almost exclusively to economic goals, such as preparing students for the workforce – all done as part of an appeal to rationality, one that eschews matters of inequality, power, public values and the ethical grammars of suffering.⁶ Many universities have not only strayed from their democratic mission, but also they seem immune to the plight of students who face a harsh new world of high unemployment, the prospect of downward mobility and debilitating debt.

A record number of adjuncts are now on food stamps and receive some form of public assistance.

The question of what kind of education is needed for students to be informed and active citizens in a world that increasingly ignores their needs, if not their future, is rarely asked.⁷ In the absence of a democratic vision of schooling, it is not surprising that some colleges and universities are increasingly opening their classrooms to corporate interests, standardizing the curriculum, instituting top-down governing structures that mimic corporate culture and generating courses that promote entrepreneurial values unfettered by social concerns or ethical consequences.

Central to this view of higher education in the United States is a market-driven paradigm that seeks to eliminate tenure, turn the humanities into a job preparation service and transform most faculty members into an army of temporary subaltern labor. For instance, in the United States out of 1.5 million faculty members, 1 million are “adjuncts who are earning, on average, \$20K a year gross, with no benefits or health-care, and no unemployment insurance when they are out of work.”⁸ The

⁶ F.B. Wilderson III: *Introduction: Unspeakable Ethics*. In: Idem: *Red, White, & Black: Cinema and the Structure of U.S. Antagonisms*. London 2012, p. 2.

⁷ S. Aronowitz: *Against Schooling: Education and Social Class*. In: Idem: *Against Schooling. For the Education That Matters*. Boulder, CO 2008, p. xii.

⁸ *Junct Rebellion: How The American University was Killed, in Five Easy Steps...*

indentured service status of such faculty is put on full display as some colleges have resorted to “using temporary service agencies to do their formal hiring.”⁹ “A record number of adjuncts are now on food stamps and receive some form of public assistance. Given how little they are paid this should not come as a surprise, though that does not make it any less shameful.”¹⁰ As Noam Chomsky has argued, this reduction of faculty to the status of subaltern labor is “part of a corporate business model designed to reduce labor costs and to increase labor servility.”¹¹

While it has been clearly recognized that the ideal of shared governance between faculty and administrators has broken down, what has not been analyzed is how the Walmart model of power and labor relations – in both the university and the larger society – is connected to the massive inequality in wealth and income that now corrupts every aspect of US politics and society. No democracy can survive the kind of inequality in which “the 400 richest people [...] have as much wealth as 154 million Americans combined, that’s 50 percent of the entire country [while] the top economic 1 percent of the U.S. population now has a record 40 percent of all wealth and more wealth than 90 percent of the population combined.”¹² On a global scale, anti-poverty charity Oxfam reports that it expects “the wealthiest 1% to own more than 50% of the world’s wealth by 2016.”¹³

Higher Education as a Public Good

Higher education will not fare well as a public good under such massive inequities in wealth and power. Reduced to consumers, students

⁹ S. Jaschik: *Making Adjuncts Temps – Literally*. “Inside Higher Ed”, August 9, 2010. [Online:] <https://www.insidehighered.com/news/2010/08/09/adjuncts> [3.03.2015].

¹⁰ S. Patton: *The Ph.D. Now Comes With Food Stamps*. “The Chronicle of Higher Education”, May 6, 2012. [Online:] <https://chronicle.com/article/From-Graduate-School-to-131795/> [3.03.2015].

¹¹ N. Chomsky: *How America’s Great University System is Being Destroyed*. “AlterNet”, February 28, 2015. [Online:] <https://www.alternet.org/corporate-accountability-and-workplace/chomsky-how-americas-great-university-system-getting> [3.03.2015].

¹² D. DeGraw: *Meet the Global Financial Elites Controlling \$46 Trillion in Wealth*. “AlterNet”, August 11, 2011. [Online:] [https://www.alternet.org/story/151999/meet_the_global_financial_elites_controlling_\\$46_trillion_in_wealth](https://www.alternet.org/story/151999/meet_the_global_financial_elites_controlling_$46_trillion_in_wealth) [3.03.2015].

¹³ R. Peston: *Richest 1% to own more than rest of world, Oxfam says*. “BBC News”, January 19, 2015. [Online:] <https://www.bbc.com/news/business-30875633> [3.03.2015].

will fare no better and will be treated as either clients or as restless children in need of high-energy entertainment. Within such iniquitous conditions of power, access and wealth, education will not foster a sense of organized responsibility fundamental to a democracy. Instead, it encourages a sense of organized irresponsibility – a practice that underlies the economic Darwinism and civic corruption at the heart of a debased politics.

| **What happens to education when it is treated like a corporation?**

What has become clear is that universities are losing their sense of public mission, just as leadership in higher education is being stripped of any viable democratic vision. In this new Gilded Age of money, greed, selfishness and profit, academic subjects gain stature almost exclusively through their exchange value on the market. What happens to education when it is treated like a corporation? What are we to make of the integrity of a university when it accepts a monetary gift from powerful corporate interests or rich patrons demanding as part of the agreement the power to specify what is to be taught in a course or how a curriculum should be shaped? Some corporations and universities now believe that course content is not an academic decision but a market consideration. In addition, many disciplines are now valued almost exclusively with how closely they align with what might be euphemistically called a business culture.

One egregious example of this neoliberal approach to higher education is on full display in Florida where Gov. Rick Scott's task force on education attempted to implement a policy that would lower tuition for degrees friendly to corporate interests in order to "steer students toward majors that are in demand in the job market."¹⁴ Scott's utterly instrumental and anti-intellectual message seems to have been: "Give us engineers, scientists, health care specialists and technology experts. Do not worry so much about historians, philosophers, anthropologists and English majors."¹⁵

In Wisconsin, Gov. Scott Walker drew up a proposal to remove the public service philosophy focus from the university's mission statement, which states that the university's purpose is to solve problems and improve people's lives. He also scratched out the phrase "the search for truth" and substituted both ideas with a vocabulary stating that the

¹⁴ L. Alvarez: *Florida May Reduce Tuition for Select Majors*. "The New York Times", December 9, 2012. [Online:] <https://www.nytimes.com/2012/12/10/education/florida-may-reduce-tuition-for-select-majors.html> [3.03.2015].

¹⁵ Ibidem.

university's goal is to meet "the state's work force needs." But Walker's disdain for higher education as a public good can be more readily understood given his hatred of unions, particularly those organized for educators. How else to explain his egregious comparison of union protesters to the brutal terrorists that make up ISIS? Walker represents a new breed of politician waging war on higher education, the public good and any viable notion of the welfare state. Like many of his politically extremist colleagues, he epitomizes an era in which there is near zero tolerance for the postulates of economic and racial justice and "infinite tolerance for the crimes of bankers and government embezzlers which affect the lives of millions."¹⁶

Students find themselves in a world of massive inequality in which heightened expectations have been replaced by dashed hopes and a world of onerous debt.

The brand of free-market fundamentalism represented by the likes of Scott and Walker undermines both civic education and public values, but also confuses education with training. Moreover, this market fundamentalism wages a war on what might be called the radical imagination. For instance, thousands of students in the United States are now saddled with debts that will profoundly impact their lives and their future, likely forcing them away from public service jobs because the salary is too low to pay off their educational loans. Students find themselves in a world of massive inequality in which heightened expectations have been replaced by dashed hopes and a world of onerous debt.¹⁷ For those who merely struggle to survive the debt crisis represents a massive assault on the imagination by leaving little or no room to think otherwise in order to act otherwise. David Graeber is right in insisting that "student loans are destroying the imagination of youth." As he puts it, "If there's a way of a society committing mass suicide, what better way than to take all the youngest, most energetic, creative, joyous people in your society and saddle them with, \$50,000 of debt so they have to be slaves?"¹⁸

¹⁶ A. Badiou: *The Rebirth of History*. Trans. G. Elliott. London 2012, pp. 18–19.

¹⁷ See S. Fraser: *The Politics of Debt in America: From Debtor's Prison to Debtor Nation*. "TomDispatch.com", January 29, 2013. [Online:] <https://tomdispatch.com/steve-fraser-another-day-older-and-deeper-in-debt/> [3.03.2015]. On the history of debt, see D. Graeber: *Debt: The First 5,000 Years*. New York 2012.

¹⁸ A. Reed Kelly: *David Graeber: 'There Has Been a War on the Human Imagination'*. "Truthdig", August 12, 2013. [Online:] https://www.truthdig.com/avbooth/item/david_graeber_there_has_been_a_war_on_the_human_imagination_20130812/ [3.03.2015].

In a market-driven system in which economic and political decisions are removed from social costs, the flight of critical thought and social responsibility is further accentuated by what Zygmunt Bauman calls “ethical tranquillization.”¹⁹ One result is a form of depoliticization that works its way through the social order, removing social relations from the configurations of power that shape them, and substituting “emotional and personal vocabularies for political ones in formulating solutions to political problems.”²⁰ Under such circumstances, it becomes difficult to provide conditions within institutions of schooling that expand the capacities of students to think critically and teach them how to take risks, act in a socially responsible way and connect private issues with larger public considerations. The current attack on higher education, teachers’ unions, women’s reproductive rights, voting rights, low-income people and youth of color suggests that we are witnessing the breakdown of democracy, the infantilization of thought, the disappearance of critical intellectuals and what C. Wright Mills once called “the collapse of those public spheres which offer a sense of critical agency and social imagination.”²¹ This is a particularly important insight in a society where the free circulation of ideas is not only being replaced by mass mediated ideas but where critical ideas, if not dissent itself, are increasingly viewed or dismissed as either too liberal, radical or even seditious.

As educators we need to recognize that the most important forms of domination are not only economic, but also intellectual and pedagogical, and lie on the side of belief and persuasion. This suggests that educators bear an enormous responsibility for challenging this form of domination. Nor should the relevance of education being at the heart of politics be lost on those of us concerned about inviting the public back into higher education and rethinking the purpose and meaning of higher education itself. Democracy places civic demands upon its citizens, and such demands point to the necessity of an education that is broad-based, critical and supportive of meaningful civic values, participation in self-governance and democratic leadership.

¹⁹ G. McCarthy: *The Social Edge Interview: Zygmunt Bauman*. “The Social Edge” 2007, February. [Online:] <https://webzine.thesocialedge.com/interviews/the-social-edge-interview-sociologist-and-author-zygmunt-bauman/> [6.01.2013].

²⁰ W. Brown: *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton, NJ 2006, p. 16.

²¹ C.W. Mills: *The Politics of Truth. Selected Writings of C. Wright Mills*. Ed. J.H. Summers. New York 2008, p. 200.

“Pedagogy of Disruption”

Reclaiming higher education as a democratic public sphere begins with the crucial recognition that education is not solely about job training and the production of ethically challenged entrepreneurial subjects, but also about matters of civic engagement, critical thinking, civic literacy and the capacity for democratic agency, action and change. It is also inextricably connected to the related issues of power, inclusion and social responsibility.²² If young people are to develop a deep respect for others, a keen sense of social responsibility, as well as an informed notion of civic engagement, education must be viewed as a cultural, political and moral force that provides the knowledge, values and social relations to make such democratic practices possible and connect human agency to the idea of social responsibility and the politics of possibility.

Academics have a duty to enter into the public sphere unafraid to take positions and generate controversy, functioning as moral witnesses.

In this instance, teaching needs to be rigorous, self-reflective and committed not to the dead zone of instrumental rationality but to the practice of freedom, to a critical sensibility capable of advancing the parameters of knowledge, addressing crucial social issues and connecting private troubles and public issues. What we do not need are modes of governance that reduce faculty to clerks, or forms of pedagogy rooted in modes of infantilization, conformity and repression. Instead of models of governance that vacate egalitarian and democratic principles, we need pedagogical practices that create leaders, people capable of envisioning a more just and democratic world and willing to struggle for it.

In opposition to such a debased view of educational engagement, educators need a pedagogy of disruption. That is, a cosmopolitan, imaginative, public affirming pedagogy that demands a critical and engaged interaction with the world we live in mediated by a responsibility for challenging structures of domination and for alleviating human suffering. This is a pedagogy that addresses the needs of multiple publics. As an ethical and political practice, a public pedagogy of wakefulness rejects modes of education removed from political or social concerns, divorced from history and matters of injury and injustice. This is

²² On this issue, see the brilliant essay: S. Searls Giroux: *Foreword: On the Civic Function of Intellectuals Today*. In: *Education as Civic Engagement: Toward a More Democratic Society*. Eds. G.A. Olson, L. Worsham. Boulder 2012, pp. ix-xvii.

a pedagogy that includes “lifting complex ideas into the public space,” recognizing human injury inside and outside of the academia and using theory as a form of criticism to change things.²³ This is a pedagogy in which academics are neither afraid of controversy nor the willingness to make connections between private issues and broader elements of society’s problems that are otherwise hidden.

It is crucial that educators insist that intellectuals have a responsibility to unsettle power, trouble consensus and challenge common sense. This is a view of education that should disturb, inspire and energize. The very notion of being an engaged public intellectual is neither foreign to nor a violation of what it means to be an academic scholar, but central to its very definition. Academics have a duty to enter into the public sphere unafraid to take positions and generate controversy, functioning as moral witnesses, raising political awareness, making connections to those elements of power and politics often hidden from public view, and reminding “the audience of the moral questions that may be hidden in the clamor and din of the public debate.”²⁴

Higher education represents one of the most important sites over which the battle for democracy is being waged.

The view of higher education as a democratic public sphere committed to producing young people capable and willing to expand and deepen their sense of themselves, to think about the “world” critically, “to imagine something other than their own well-being”, to serve the public good, take risks and struggle for a substantive democracy has been in a state of acute crisis for the last 35 years.²⁵ When faculty assume, in this context, their civic responsibility to educate students to think critically, act with conviction and connect what they learn in classrooms to important social issues in the larger society, they are hounded by those who demand “measurable student outcomes,” as if deep learning breaks down into such discrete and quantifiable units. Or, even worse, they are derided by politicians such as Rudy Giuliani who believes that any attempt to hold established power accountable amounts to not loving one’s country, and, of course, not loving Rudy and his friends. What do the diverse faculties of higher education amount to if they do not teach the practice of freedom, especially at a time when training is substituted for education?

²³ E. Said: *Out of Place: A Memoir*. New York 2000, p. 7.

²⁴ E. Said: *On Defiance and Taking Positions: Reflections On Exile and Other Essays*. Cambridge, MA 2001, p. 504.

²⁵ See, especially, Ch. Newfield: *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class*. Cambridge, MA 2008.

In a society that remains troublingly resistant to or incapable of questioning itself, one that celebrates the consumer over the citizen, and all too willingly endorses the narrow values and interests of corporate power, the importance of the university as a place of critical learning, dialogue and social justice advocacy becomes all the more imperative. As part of a broader discourse of excellence, equity and democracy, we must defend the distinctive role that faculty play in this ongoing pedagogical project of shaping the critical rationalities through which agency is defined and civic literacy and culture produced, along with support for the institutional conditions and relations of power that make them possible.

Educating to Sustain Democracy

Higher education represents one of the most important sites over which the battle for democracy is being waged. It is the site where the promise of a better future emerges out of those visions and pedagogical practices that combine hope, agency, politics and moral responsibility as part of a broader emancipatory discourse. Academics have a distinct and unique obligation, if not political and ethical responsibility, to make learning relevant to the imperatives of a discipline, scholarly method or research specialization. But more importantly, academics as engaged scholars can further the activation of knowledge, passion, values and hope in the service of forms of agency that are crucial to sustaining a democracy in which higher education plays an important civic, critical and pedagogical role.

Educators must go on the offensive in defending higher education as a public good.

C. Wright Mills was right in contending that academics in their roles as public intellectuals ought to transform personal troubles and concerns into social issues and problems open to critique, debate and reason.²⁶ Matters of translation, connecting private troubles with larger systemic considerations were crucial in helping “the individual become a self-educating [person], who only then would be reasonable and free.”²⁷ Yet, Mills also believed, rightly, that criticism is not the only responsibility of public intellectuals. As Archon Fung points out,

²⁶ C.W. Mills: *On Politics*. In: Idem: *The Sociological Imagination*. With a new Afterword by T. Gitlin. Oxford–New York 2000, p. 181.

²⁷ Ibidem, p. 186.

they can also join with other citizens to address social problems, aid popular movements, develop broad-based unions and “organizations in their efforts to advance justice,” and sometimes work with governments “to construct a world that is more just and democratic.”²⁸

We live at a time in which public values, social provisions and public goods are under attack, just as power is being concentrated more and more in the hands of the upper 1%. Higher education is under siege along with faculty, students and unions, and as such democracy itself is on life support. But history is open and there is a new spirit of resistance emerging in both the United States and around the globe. Educators must be at the forefront of such resistance because education is central to overcoming both the crisis of ethics, public memory and agency itself. Let me conclude by suggesting a few things that educators might do as part of this struggle to reclaim higher education in the service of democracy rather than in the service of the agents of privatization, deregulation, commodification and the concentration of power in the hands of the few.

First, educators must go on the offensive in defending higher education as a public good. This means fighting back against a conservative-led campaign “to end higher education’s democratizing influence on the nation.”²⁹ This means defending higher education as a public good in order to reclaim its egalitarian and democratic impulses. Higher education should be harnessed neither to the demands of the warfare state nor the instrumental needs of corporations. Clearly, in any democratic society, education should be viewed as a right, not an entitlement. This suggests that higher education in public colleges should be free. According to government figures, tuition at public colleges in 2012 was about \$62.6 billion. As “ThinkProgress” points out:

That’s less than what the government already spends to subsidize the cost of college through grants, tax breaks, and work-study funds, which comes to about \$69 billion. It spends another \$107.4 billion on student loans. That means that with the money it already spends to make college affordable, the government could instead subsidize public college tuition, thereby making it free for all students. This would not just mean anyone could attend a higher

²⁸ A. Fung: *The Constructive Responsibility of Intellectuals*. “Boston Review”, September 9, 2011. [Online:] <https://www.bostonreview.net/archon-fung-noam-chomsky-responsibility-of-intellectuals> [3.03.2015].

²⁹ G.R. Nichol: *Public Universities at Risk Abandoning Their Mission*. “The Chronicle of Higher Education”, October 31, 2008. [Online:] <https://www.chronicle.com/article/public-universities-at-risk-abandoning-their-mission/> [3.03.2015].

education institution without worrying about cost, but it could incentivize private ones to reduce their costs in order to compete with the free option.³⁰

This suggests a reordering of state and federal priorities so as to make that happen. In addition, much needed revenue can be raised by putting into play even a limited number of reform policies in which, for instance, the rich and corporations would be forced to pay a fair share of their taxes, a tax would be placed on trade transactions and tax loopholes for the wealthy would be eliminated. It is well known that the low tax rate given to corporations is a major scandal. For instance, Bank of America paid no taxes in 2010 “and got \$1.9 billion tax refund from the IRS, even though it made \$4.4 billion in profits.”³¹

While there is a growing public concern over rising tuition rates along with the crushing debt students are incurring, there is little public outrage from academics over the money squandered on the military budget, and billions of dollars wasted on military projects like the F-35 stealth fighter jet (average cost for three variants is \$178 million), which over the lifetime of the project (55 years) is expected to cost \$1.5 trillion – and by the way, they cannot fly in the rain. Democracy needs a Marshall Plan in which funding is sufficient to make all levels of education free, while also providing enough social support to eliminate poverty, hunger, inadequate health care and the destruction of the environment. There is nothing utopian about the demand to redirect money away from the military, powerful corporations and the upper 1%.

Second, addressing these tasks demands a sustained critique of the transformation of a market economy into a market society along with a clear analysis of the damage it has caused both at home and abroad. Power, particularly the power of the largest corporations, has become more unaccountable and “the subtlety of illegitimate power makes it hard to identify.”³² Disposability has become the new measure of

³⁰ B. Covert: *How The Government Could Make Public College Free For All Students*. “ThinkProgress”, January 12, 2014. [Online:] <https://archive.thinkprogress.org/how-the-government-could-make-public-college-free-for-all-students-c959314a4525/> [3.03.2015].

³¹ M. Snyder: *You Won't Believe Who Is Getting Away with Paying Zero Taxes while the Middle Class Gets Hammered*. “InfoWars.com”, February 19, 2013. [Online:] <https://www.infowars.com/abolish-the-income-tax-you-wont-believe-who-is-getting-away-with-paying-zero-taxes-while-the-middle-class-gets-hammered/> [3.03.2015].

³² S. George: *State of Corporations: The Rise of Illegitimate Power and the Threat to Democracy*. Transnational Institute and Occupy, 6 February 2014. PDF

a savage form of casino capitalism in which the only value that matters is exchange value. Compassion, social responsibility and justice are relegated to the dustbin of an older modernity that now is viewed as either quaint or a grim reminder of a socialist past.

The US public does not need more prisons; it needs more schools, free health services and a living wage for all workers.

As the welfare state is defunded and dismantled, the state turns away from enacting social provisions and becomes a punishing and surveillance state more concerned about personal security than social welfare. In this script, fear replaces compassion, and a survival-of-the-fittest ethic replaces any sense of shared responsibility for others. This suggests, as Angela Davis, Michelle Alexander and others have argued, that there is a need for academics and young people to become part of a broader social movement aimed at dismantling the repressive institutions that make up the punishing state. The most egregious example of which is the prison industrial complex, which drains billions of dollars in funds to put people in jail when such funds could be used to fund public and higher education. We live in a country in which the police have become militarized, armed with weapons from the battlefields of Iraq and Afghanistan. The US prison system locks up more people than any other country in the world, and the vast majority of them are people of color. Moreover, public schools are increasingly modeled after prisons and are implementing policies in which children are arrested for throwing peanuts at a school bus or violating a dress code. The punishing state is a dire threat to both public and higher education and democracy itself. The US public does not need more prisons; it needs more schools, free health services and a living wage for all workers.

Third, academics, artists, journalists and other young people need to connect the rise of what we might call the Walmarting of the labor force, in both the university and the larger society, to the massive inequality in wealth and income that now corrupts every aspect of US politics and society. For instance, the Koch brothers made \$3 million an hour on their dividends in 2012. Moreover, they “made enough money in one second to feed one homeless woman on food stamps for an entire year.”³³ And they, along with their billionaire friends, are corrupting

File. [Online:] https://www.tni.org/files/download/state_of_power-6feb14.pdf [3.03.2015].

³³ P. Buchheit: *4 Ways the Koch Brothers' Wealth Is Incomprehensible*. “Salon”, November 27, 2013. [Online:] https://www.salon.com/2013/11/27/4_ways_the_koch_brothers_wealth_is_incomprehensible_partner [3.03.2015].

politics by buying candidates, shaping legislation with an army of lobbyists and turning higher education into an outpost of corporate power.

The current state of inequality in higher education is most pronounced not simply in rising tuition and the growing exclusion of working and middle-class students, as serious as these issues are, but in the transformation of more than two-thirds of faculty positions into an army of exploited, overworked and powerless academic laborers. This shameful Walmarting of academic labor needs to be challenged and changed as soon as possible. Higher education will lose its critical focus and ability to teach students how to think critically and learn how to take risks as long as a large number of faculty are relegated to the status of part-time workers who are struggling just to make ends meet financially. Clearly, the call to take back higher education from the corporations and religious and political fundamentalists will not take place unless faculty are provided with full-time positions, tenure, benefits and the power to influence the meaning, purpose and operation of higher education. Faculty need to take back the university and reclaim modes of governance in which they have power while denouncing and dismantling the increasing corporatization of the university and the seizing of power by administrators and their staffs who now outnumber faculty on most campuses.

Fourth, academics need to fight for the rights of students to be given a formidable and critical education not dominated by corporate values, and to have a say in the shaping of their education and what it means to expand and deepen the practice of freedom and democracy. Young people have been left out of the discourse of democracy. They are the new disposables who lack jobs, a decent education, hope and any semblance of a future better than the one their parents inherited. They are a reminder of how finance capital has abandoned any viable vision of the future, including one that would support future generations. This is a mode of politics and capital that eats its own children and throws their fate to the vagaries of the market. If any society is in part judged by how it views and treats its children, US society by all accounts has truly failed in a colossal way. How else to explain the fact that over half of all public school children live in poverty and thousands of students will not have access to higher education because of rising tuition costs.

Fifth, there is more at stake here than making visible the vast inequities in educational and economic opportunities and the corruption of the political process; there is also the corrosion of democracy itself. Multinational corporations have abandoned the social contract and any vestige of supporting the social state. They plunder labor and perpetuate the mechanizations of social death whenever they have the chance to accumulate capital. This issue is not simply about restoring a bal-

ance between labor and capital; it is about recognizing a new form of serfdom that kills the spirit as much as it depoliticizes the mind. The new authoritarians do not ride around in tanks; they have their own private jets; they fund right-wing think tanks, and lobby for reactionary policies that privatize everything in sight while filling their bank accounts with massive profits. They are the embodiment of a culture of greed, cruelty and disposability. Democracy in the United States is on life support and as a recent Princeton University study noted, democracy has been hijacked by a free-floating class of ultra-rich and corporate powerbrokers and has been transformed into an oligarchy “where power is effectively wielded by a small number of individuals.”³⁴

Finally, while it is crucial to analyze those neoliberal ideologies, values and policies that are waging a war on higher education and other crucial public spheres, it is equally important to recognize that the production of particular kinds of neoliberal subjects and desires must be connected to a range of concrete problems including homelessness, poverty, crime, lack of adequate health care and the militarization of the entire society. Thinking about social and economic changes must be accompanied by direct action by unions, students, intellectuals, young people and social movements. Demonstrations must give way to political formations that have a comprehensive view of politics and are willing to create the long-term institutions and strategies necessary to seize power from the financial elite. Demonstrations such as the Walmart protests or for that matter the huge demonstrations taking place against government corruption in Brazil provide hope and put the spotlight on collective struggles but such demonstrations must imagine a different way of life, a different future and a mode of governance in which the obligations of democracy are both recognized and reclaimed.

The time has come to rethink the meaning of politics, take back power and to reclaim matters of justice, equality and freedom as part of the logic of democratic socialism. Americans do not need more provisions; they need to redistribute power and wealth into the hands of all Americans, not just a few at the top. Neoliberal capitalism is the death knell for any claim to democracy and must be stopped through an endless chain of disruptions that extend from the production of troubling knowledge and collective action to the creation of alternative organizations that offer the real promise of a radical democracy.

³⁴ T. McKay: *Princeton Concludes What Kind of Government America Really Has, and It's Not a Democracy*. “Popular Resistance”, April 16, 2014. [Online:] <https://www.policymic.com/articles/87719/princeton-concludes-what-kind-of-government-america-really-has-and-it-s-not-a-democracy> [3.03.2015].

Conclusion

The promise of educated citizens along with the enduring character of critical reflection and the search for economic, political and racial justice lives on in the demonstrations of workers, unions and young people all across the United States who are not just protesting police brutality, but also marching in order to have their voices heard as part of the promise of a radical democracy along with the arrangements that give it and them a meaningful and just life. At its best education is dangerous because it offers young people and other actors the promise of racial and economic justice, a future in which democracy becomes inclusive and a dream in which all lives matter. Universities should be subversive in a healthy society; they should push against the grain, and give voice to the voiceless, the unmentionable and the whispers of truth that haunt the apostles of unchecked power and wealth.

Pedagogy should be disruptive and unsettling and push hard against the common sense vocabularies of neoliberalism and its regime of affective management.³⁵ We live in an age of growing authoritarianism and the need to change both the collective consciousness of society and the everyday lived experiences that give it meaning has never been more urgent. This is the great challenge Americans face in the midst of a deepening crisis of history and agency. The educative nature of politics is waiting to be grasped, mobilized and transformed into a broad social movement of resistance and long-term organization. History is open, but not for long.

References

- Alvarez L.: *Florida May Reduce Tuition for Select Majors*. "The New York Times", December 9, 2012. [Online:] [https://www.nytimes.com/2012/12/10/education/florida-may-reduce-tuition-for-select-majors.html? \[3.03.2015\].](https://www.nytimes.com/2012/12/10/education/florida-may-reduce-tuition-for-select-majors.html? [3.03.2015].)
- Aronowitz S.: *Against Schooling: Education and Social Class*. In: Idem: *Against Schooling. For the Education That Matters*. Boulder, CO 2008, pp. 15–50.
- Badiou A.: *The Rebirth of History*. Trans. G. Elliott. London 2012.
- Bauman Z.: *Does the Richness of the Few Benefit us All?* London 2013.
- Bauman Z.: *In Search of Politics*. Stanford 1999.
- Brown W.: *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton, NJ 2006.

³⁵ M. Fisher: *Capitalist Realism*. Winchester, UK 2009, p. 74.

- Buchheit P.: *4 Ways the Koch Brothers' Wealth Is Incomprehensible*. "Salon", November 27, 2013. [Online:] https://www.salon.com/2013/11/27/4_ways_the_koch_brothers_wealth_is_incomprehensible_partner [3.03.2015].
- Chomsky N.: *How America's Great University System is Being Destroyed*. "AlterNet", February 28, 2015. [Online:] <https://www.alternet.org/corporate-accountability-and-workplace/chomsky-how-americas-great-university-system-getting> [3.03.2015].
- Covert B.: *How The Government Could Make Public College Free For All Students*. "ThinkProgress", January 12, 2014. [Online:] <https://archive.thinkprogress.org/how-the-government-could-make-public-college-free-for-all-students-c959314a4525/> [3.03.2015].
- DeGraw D.: *Meet the Global Financial Elites Controlling \$46 Trillion in Wealth*. "AlterNet", August 11, 2011. [Online:] [https://www.alternet.org/story/151999/meet_the_global_financial_elites_controlling_\\$46_trillion_in_wealth](https://www.alternet.org/story/151999/meet_the_global_financial_elites_controlling_$46_trillion_in_wealth) [3.03.2015].
- Fisher M.: *Capitalist Realism*. Winchester, UK 2009.
- Fraser S.: *The Politics of Debt in America: From Debtor's Prison to Debtor Nation*. "TomDispatch.com", January 29, 2013. [Online:] <https://www.tomdispatch.com/dialogs/print/?id=175643> [3.03.2015].
- Fung A.: *The Constructive Responsibility of Intellectuals*. "Boston Review", September 9, 2011. [Online:] <https://www.bostonreview.net/archon-fung-noam-chomsky-responsibility-of-intellectuals> [3.03.2015].
- George S.: *State of Corporations: The Rise of Illegitimate Power and the Threat to Democracy*. Transnational Institute and Occupy, 6 February 2014. PDF File. [Online:] http://www.tni.org/files/download/state_of_power-6feb14.pdf [3.03.2015].
- Giroux H.A.: *Public Spaces, Private Lives*. Lanham 2001.
- Graeber D.: *Debt: The First 5,000 Years*. New York 2012.
- Guinier L., Deavere Smith A.: *Rethinking Power, Rethinking Theatre: A Conversation between Lani Guinier and Anna Deavere Smith*. "Theater" 2002, Winter, pp. 34-35.
- Jaschik S.: *Making Adjuncts Temps - Literally*. "Inside Higher Ed", August 9, 2010. [Online:] <https://www.insidehighered.com/news/2010/08/09/adjuncts> [3.03.2015].
- Junct Rebellion: *How The American University was Killed, in Five Easy Steps*. "The Homeless Adjunct", August 12, 2012. [Online:] <https://junctrebellion.wordpress.com/2012/08/12/how-the-american-university-was-killed-in-five-easy-steps/> [3.03.2015].
- Massey D.: *Vocabularies of the Economy*. "Soundings" 2013. [Online:] <https://lwbooks.co.uk/journals/soundings/pdfs/Vocabularies-of-the-economy.pdf> [3.03.2015].

- McCarthy G.: *The Social Edge Interview: Zygmunt Bauman*. "The Social Edge" 2007, February. [Online:] <https://webzine.thesocialedge.com/interviews/the-social-edge-interview-sociologist-and-author-zygmunt-bauman/> [6.01.2013].
- McKay T.: *Princeton Concludes What Kind of Government America Really Has, and It's Not a Democracy*. "Popular Resistance", April 16, 2014. [Online:] <https://www.policymic.com/articles/87719/princeton-concludes-what-kind-of-government-america-really-has-and-it-s-not-a-democracy> [3.03.2015].
- Mills C.W.: *On Politics*. In: Idem: *The Sociological Imagination*. Oxford-New York 2000.
- Mills C.W.: *The Politics of Truth. Selected Writings of C. Wright Mills*. Ed. J.H. Summers. New York 2008.
- Mills C.W.: *The Sociological Imagination*. New York 2000.
- Newfield Ch.: *Unmaking the Public University: The Forty-Year Assault on the Middle Class*. Cambridge, MA 2008.
- Nichol G.R.: *Public Universities at Risk Abandoning Their Mission*. "The Chronicle of Higher Education" 2008, October 31. [Online:] <https://chronicle.com/weekly/v54/i30/30a02302.htm> [3.03.2015].
- Patton S.: *The Ph.D. Now Comes With Food Stamps*. "The Chronicle of Higher Education", May 6, 2012. [Online:] <https://chronicle.com/article/From-Graduate-School-to/131795/> [3.03.2015].
- Peston R.: *Richest 1% to own more than rest of world, Oxfam says*. "BBC News", January 19, 2015. [Online:] <https://www.bbc.com/news/business-30875633> [3.03.2015].
- Reed Kelly A.: *David Graeber: 'There Has Been a War on the Human Imagination'*. "Truthdig", August 12, 2013. [Online:] https://www.truthdig.com/avbooth/item/david_graeber_there_has_been_a_war_on_the_human_imagination_20130812/ [3.03.2015].
- Said E.: *On Defiance and Taking Positions: Reflections On Exile and Other Essays*. Cambridge, MA 2001.
- Said E.: *Out of Place: A Memoir*. New York 2000.
- Searls Giroux S.: *Foreword: On the Civic Function of Intellectuals Today*. In: *Education as Civic Engagement: Toward a More Democratic Society*. Eds. G.A. Olson, L. Worsham. Boulder 2012, pp. ix-xvii.
- Sennett R.: *The Fall of Public Man*. New York 1974.
- Snyder M.: *You Won't Believe Who Is Getting Away with Paying Zero Taxes while the Middle Class Gets Hammered*. "InfoWars.com", February 19, 2013. [Online:] <https://www.infowars.com/abolish-the-income-tax-you-wont-believe-who-is-getting-away-with-paying-zero-taxes-while-the-middle-class-gets-hammered/> [3.03.2015].

Wilderson III F.B.: *Introduction: Unspeakable Ethics*. In: *Idem: Red, White, & Black: Cinema and the Structure of U.S. Antagonisms*. London 2012, pp. 1-32.

This text was largely drawn from Henry A. Giroux's keynote speech presented on March 13, 2015, to a conference on higher education and inequality, jointly sponsored by the National Educational Association and the American Federation of Teachers. Text available at: <https://truthout.org/articles/higher-education-and-the-politics-of-disruption/>.



Lech Witkowski

Akademia Pomorska

<https://orcid.org/0000-0002-9940-5096>

Jaka pedagogika krytyczna jest (nie)możliwa w Polsce i dlaczego? (Esej metakrytyczny z Henrym A. Giroux w tle)

What Kind of Critical Pedagogy is (Un)Feasible in Poland and Why? (a Meta-critical Essay with Henry A. Giroux in the Backdrop)

Abstract: The text undertakes the problematics situated between modernity and tradition regarding the reception of H.A. Giroux's works in Poland, in a view of furthering the study of pedagogy and educational praxis. First, the author outlines the beginnings of openness towards critical pedagogy. What is underscored here is the 1980s' main inspiration drawn from the resistance paradigm. Then, the author proceeds to the current state of Giroux's reception in Poland. He illustrates differences among particular examples and levels of the said reception of Giroux's pedagogy and of the scholar's theoretical background. The emphasized disputes pertain especially to transcending metaphysics and relativism as a challenge faced by hermeneutical criticism and critical hermeneutics. Additionally, the "critical" horizon of the main handbook of pedagogy used in Polish universities is discussed. The author points to the wasteful efforts at instigating the breakthrough in the reception of critical pedagogy and he exemplifies them by an instance of misbegotten analysis of the allegedly delayed critical pedagogy of work. As a particularly positive example the author presents a new effort at developing critical hermeneutics (and radical praxis) for pedagogy by Andrzej Wierciński. In the concluding part written "in lieu of conclusions," four lists of critical problems' dislocations are provided; the problems are both convergent and related to one another, thereby redefining current research objectives and pertain to practical applications in educational praxis.

Keywords: critical pedagogy, reception, resistance, reproduction

Wstęp

Od ponad trzydzieści pięciu lat zajmuję się różnymi aspektami zaplecza teoretycznego pedagogiki krytycznej i ciągle z nadzieją oczekuję na dojrzałych reprezentantów nowego pokolenia pedagogów, młodych dynamicznych badaczy i specjalistów, mogących być partnerami, których wiedza jest osadzona w stanie teorii i badań krytycznych. Z myślą o tych badaczach powracam w tym miejscu – by rozwinąć o nowe uwagi i odniesienia – rozważania, jakie legły u podstaw naszej wspólnej z Henrym A. Giroux książki *Edukacja i sfera publiczna*¹ sprzed lat dziesięciu czy które sygnalizowałem w wystąpieniu na konferencji o pedagogice krytycznej dwa lata później w Gdańsku². Powrót tej refleksji i nowa dokumentacja jej tez wydają mi się ważne także z myślą o przyszłości i jako głos przeciw negatywnym współczesnym zjawiskom – nie zawsze jesteśmy ich świadomi, a tym bardziej nie jesteśmy zdolni do ich eliminacji.

Nie jest bez znaczenia, jak będą wyglądały kolejne szeregi pokoleniowej zmiany w naukach społecznych i humanistyce i jak będzie przebiegała typowa inicjacja akademicka z wykorzystaniem dorobku myśli krytycznej, wpisanej w szczególności w pedagogikę współczesną za sprawą Henry'ego A. Giroux. Większość badaczy musi zacząć porządnie uczyć się stosowania samej krytycznej perspektywy pedagogiki i więcej umieć, żeby tę perspektywę rozwijać. Inaczej będziemy dreptać na peryferiach dynamicznych przeobrażeń myśli i badań pedagogicznych na świecie. Musimy umieć wypracowywać sobie znacznie bardziej kompletną perspektywę zespalać impulsów dla pedagogiki, w tym inspiracji z kultury, ze zdolnością przerzucania pomostów między zwykle separowanymi polami, zespalać strategii poznawczego zaangażowania w jakościowe przeobrażenia świata życia. Wszystko to nazywam ostatnio integralną humanistyką stosowaną i przy niej obstagę. Nie byłoby to możliwe bez zobaczenia przez nas w latach osiemdziesiątych, jak pisałem, że pedagogika gdzie indziej jest *inna* i ta inność nas zobowiązuje do włączania jej w nasze myślenie.

W ostatnich dwudziestu latach z kolei odkryłem, że nasza tradycja pedagogiczna okresu międzywojennego, którą uosabiam z myśleniem Wielkiego Pokolenia, też jest tym częściowo znanym, ale zbyt nieobec-

¹ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.

² L. Witkowski: *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 13–35. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.01>.

nym odniesieniem, też jest **inna** niż nam mówią jej krytycy, ale i zwoleńnicy, i zasługuje na ponowne odczytania krytyczne. Wszystko to pozwala na zespolenie dwóch biegunów inspiracji: rodzimej tradycji, krytycznie czytanej, oraz krytycznej współczesności **całej** przestrzeni humanistycznej narracji, twórczo pedagogicznie odnoszonej i stosowanej. Tego między innymi mnie nauczył Henry A. Giroux, i to wspierał przez lata, wręcz już dekady Zbigniew Kwieciński, a nasza współpraca zaowocowała wspólnymi seminariami i publikacjami. To też znalazło swoje miejsce w kolejnych latach w pełniejszej artykulacji myśli i praktyki pedagogicznej w kontekstach rozwijanych w duchu pedagogiki społecznej i pracy socjalnej za sprawą Ewy Marynowicz-Hetki³. To wreszcie legło u podstaw moich własnych już studiów w poprzek dyscyplin i tradycji – książki o autorytecie czy o „przełomie dwoistości” i krytycznym ponawianiu lektur prezentujących wybrane koncepcje, jak Erika H. Eriksona, Jürgena Habermasa, Heleny Radlińskiej czy – ostatnio – Bogdana Nawroczyńskiego. Moje rozważania idą w kierunkach już nie wyznaczanych przez prace samego Giroux, choć bez ich pojawienia się w pewnym okresie mojego życia z pewnością nie byłoby to możliwe ani tak zaawansowane.

Między współczesnością i tradycją w krytycznej recepcji

O genezie obecności prac Giroux w Polsce pisaliśmy szerzej we wspólnym tekście na otwarcie naszej książki *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*⁴, która zbierała dwudziestopięcioletnią wówczas tradycję powstawania zrębów myśli krytycznej dla pedagogiki polskiej pod wpływem tropów z tego amerykańskiego nurtu. Skrótowo jednak warto pewne komentarze powtórzyć, jak sądzę, jako świadectwo trudnego zresztą procesu, który nadal trwa i wymaga nowych odślon i dojrzałego podejścia mimo osiągniętych postępów. Tak się rodziło bowiem „doświadczenie pokoleniowe” dla pewnego grona pedagogicznego, znamionujące wręcz przełom w postaci powstającego środowiska badaczy krytycznych wokół edukacji, kontynuującego badania z socjologii edukacji rozwijane wcześniej przez krąg pedagogów skupionych wokół Zbigniewa Kwiecińskiego. Pojawienie się dojrzałego dyskursu akademickiego ze świata było dla nas niezwykle stymulujące.

³ Por. powstałe z tej inspiracji teksty w bloku pt. *W stronę teorii i kultury praktyki. Dojrzewanie do pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i mediacji rodzinnej*. W: L. Witkowski: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków 2018, s. 159-271.

⁴ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

Zarazem natrafia on nieustannie na nieporozumienia, a nawet odpór, co oczywiście dla teorii pracującej z kategorią... oporu interakcyjnego w oddziaływaniach społecznych nie jest samo w sobie niczym zaskakującym. W Polsce z pewnością obserwujemy także przejawy niedostatecznego partnerstwa różnych środowisk i dyscyplin pedagogicznych we wspólnocie akademickiej w obrębie tradycji pedagogiki krytycznej. Pisałem już o wadze spotkania z Giroux, „o oporze i odporze recepcyjnym” oraz wskazywałem „cztery fale recepcji” pedagogiki krytycznej w próbie bilansu i nowego otwarcia dziesięć lat temu⁵. Mam nadzieję poczynić w tym tekście uwagi kontynuujące te refleksje w nowym kontekście, z dystansu kolejnych dziesięciu lat, uwzględniając własne zaskoczenia pozytywne, jak i niezgody krytyczne. Niechaj przesłanką dla moich uwag oraz ich aury będzie następujące sformułowanie Zbigniewa Kwiecińskiego z 1992 roku, które po ponad ćwierć wieku zdaje się – niestety – zachowywać swoją aktualność: „Pytania o społeczne tworzenie, dystrybucję i funkcje wiedzy szkolnej są centralne dla pedagogiki krytycznej, jako ważnego nurtu humanistycznych roszczeń pedagogiki. U nas pedagogika krytyczna nie jest szerzej znana, a tym bardziej szerzej uprawiana”⁶. Uwaga ta zaopatrzona jest w przypis do znanej książki Stanleya Aronowitza i Henry’ego A. Giroux z 1985 roku o „edukacji w obłęzieniu”, wskazującej nurt, z którego myślenie radykalne usiłuje ją wyrwać, do hasła „pedagogika krytyczna” w międzynarodowej encyklopedii edukacji z 1983 roku pod redakcją Torstena Husena oraz – co mówi coś o przygotowaniach nowego pokolenia polskich badaczy do zajmowania się tą problematyką – do studium Anny Sawisz z 1978 roku (opublikowanego w „Studiach Socjologicznych”) poświęconego podejściu Pierre’a Bourdieu do systemu oświaty w kategoriach „przemocy symbolicznej”⁷.

Podkreślę w tym kontekście, aby ukonkretnić wcześniejszą uwagę o znaczeniu Wielkiego Pokolenia w polskiej pedagogice okresu międzywojennego jako pokolenia tworzącego zręby czujności krytycznej analogicznej do czujności Giroux, że atrakcyjną perspektywę emancypacji oraz upełnomocnienia (*empowerment*) kulturowego i obywatelskiego znalazłem dopiero stosunkowo niedawno⁸ – w polskiej tradycji tworzenia zrębów pedagogiki społecznej przez Helenę Radlińską.

⁵ Por. *ibidem*, s. 37–66.

⁶ Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa 1992 – cyt. za: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków 2012, s. 188.

⁷ *ibidem*.

⁸ Por. L. Witkowski: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014.

To spojrzenie może jeszcze bardziej zmienić nasze wyobrażenie o pedagogice krytycznej w Polsce i o zadaniu dalszego rozwijania tej pedagogiki na styku rodzimych impulsów z tradycją i współczesnej humanistyki świata. Podobnie znaczące może okazać się zrozumienie, że wbrew tradycji kojarzenia kultury z „nadbudową”, i to wtórną wobec procesów pierwotnych, można też patrzeć na nią jako na podstawową „glebę” symboliczną, w którą się wrasta, w której się zakorzenia oraz dzięki której się wzrasta w nowym potencjale, aż po wyrastanie do realnych postaw obywatelskich i upominania się o siebie w dojrzałej podmiotowości. Jest to możliwe pod warunkiem troski z jednej strony o społeczną meliorację kultury, jako udrażnianie dostępu do niej, a z drugiej strony – o sprzyjanie schyłaniu się po nią zainteresowanych własnym rozwojem i przetwarzaniem „niewidzialnego” środowiska, jak to pokazuje zwłaszcza Radlińska⁹. Zmienia to zasadniczo myślenie o „determinizmie”, ale i o charakterze samej „bazy” rozwojowej, a zamiast „władzy dyskursu” można mówić o przetwarzaniu potencjału dyskursu – z wysiłkiem śledzenia „pracy pojęć”, ich „profilu epistemologicznych” czy widzenia w nich „ekranów” wyświetlających nowe problematyki i zmieniających sposoby patrzenia, a nie tylko to, co się widzi. Ponieważ śledzę rozmaite obszary refleksji pedagogicznej w Polsce (choćaby pedagogikę ogólną, pedagogikę kultury, pedagogikę pracy, pedeutologię), wiem niestety, jak wiele impulsów z potencjału pedagogiki krytycznej nie znalazło w tych obszarach jeszcze zastosowania, a nawet jak obszary te są pozamykane czy często niezdolne do rozpoznania i przekroczenia własnych ograniczeń. Tym bardziej cieszą każde pojedyncze próby najzdolniejszych postaci młodszego pokolenia badaczy w zakresie wysiłku zmiany tego stanu rzeczy (wśród nich z pewnością wybijają się: Mariusz Dembiński¹⁰, Przemysław Grzybowski, Michał i Wojciech Kruszelnicy, Krzysztof Maliszewski, Łukasz Michalski, Helena Ostrowicka czy Andrzej Rozmus, Piotr Stańczyk, Karolina Starego¹¹ i Oskar Szwabowski, a także Andrzej Wierciński – że wymienię tylko kilka nazwisk; absolutnie nie twierdzę, że to wszyscy zasługujący na uznanie i znakomicie rokujący dla polskiej pedagogiki, choć do niektórych rozważań podchodzę krytycznie).

Sam staram się wprowadzać do myślenia krytycznego tropy, jakie wyrosły już poza wpływami pedagogiki amerykańskiej, są osadzone

⁹ Zob. *ibidem*.

¹⁰ M. Dembiński: *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków 2005.

¹¹ K. Starego: *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej*. W: *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Red. K. Gawlicz et al. Wrocław 2014, s. 49–70.

w tradycji pedagogicznej, czy szerzej: w ewolucji współczesnej humanistyki i nauk społecznych, a wymagają nowych odczytań i aplikacji. Jednym z kluczowych efektów takiego podejścia do myślenia krytycznego jest ten, który określam mianem narastania „przełomu dwoistości”, a stanowi ramę tytułową istotnego dla mnie krytycznego podejścia do myślenia ważnego dla teorii i praktyki edukacyjnej i badawczej. To mój własny wkład w budowę zaplecza analizy i krytyki złożoności procesów i relacji, jakie trzeba umieć uwzględniać w myśli pedagogicznej. Recepcja takich impulsów rządzi się już swoimi prawami, na które nie ma się zwykle wpływu. Można jednak uczuć na opóźnienia i marginalizację, obnażać straty z tym związane głównie dla tych, którzy z dorobku korzystać nie potrafią, jak i dawać do ręki narzędzia w konkretnych obszarach aplikacji. Dla mnie w ostatnich latach takimi obszarami stały się między innymi teoria pracy socjalnej oraz ekologia umysłu za Gregorym Batesonem traktowane jako ogniwa „humanistyki stosowanej”¹².

O początkach otwarcia na pedagogikę krytyczną Giroux

Przypomnijmy zatem raz jeszcze – skoro to wielu umyka, a tym samym utrudnia rozwój – że początek obecności dorobku Henry’ego A. Giroux w Polsce datuje się – jak sam o tym pisze ten znakomity, czołowy twórca „pedagogiki krytycznej” czy „pedagogiki radykalnej” na świecie – na rok 1986. Podjąłem wówczas pierwszy kontakt z tym badaczem w korespondencji, aby wyrazić afirmację jego książki o teorii oporu dla pedagogiki w opozycji do presji systemowych wymuszających adaptację poza potencjałem krytycyzmu i podmiotowego sprawstwa. Kluczowe książki Henry’ego A. Giroux i Petera McLarena powstawały – to niemal niespotykane – prawie równoległe z naszym nimi zainteresowaniem i gotowością do przejmowania impulsów z nich. Na legendarnym seminarium Zbigniewa Kwiecińskiego w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk w Toruniu, a potem na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika poszukiwaliśmy od początku lat osiemdziesiątych nowych inspiracji teoretycznych i badań dla polskiej pedagogiki, krytyczni wobec mechanizmów etatystycznego systemu „realnego socjalizmu”. Byliśmy już gotowi do krytycznego przewycięzania stagnacji systemowej i pozornie oświeconego autorytaryzmu, gdy oficjalna część pedagogiki nie była zdolna wskazywać na „kryzys społeczeństwa wychowującego” ani formułować „hipotez ostrzegawczych” czy „propozycji naprawy” wymagających upominania się „o edukację radykalnie humanistycz-

¹² Zob. L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*

ną” – zwroty te wpisane są postulatywnie w referat Zbigniewa Kwiecińskiego z roku 1984 wygłoszony na konferencji w Jabłonnej¹³.

Jak pamiętam, odkrywając ślad Giroux, napisałem do tego nieznanego mi wtedy amerykańskiego pedagoga list, by przedstawić – poprzez jego wydawcę – nasze nastawienie i prosić o książkę o niezwykle wówczas atrakcyjnym dla nas tytule *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*¹⁴, gdyż tego właśnie usilnie poszukiwaliśmy. Wtedy to zapoczątkowane zostały nasze kontakty – zacząłem otrzymywać przesyłki z kolejnymi pracami Giroux i McLarena. Wyrazem tej korespondencji było najpierw przygotowanie przeze mnie w 1988 roku raportu badawczego (projekt badawczy RPBP-III-29; maszynopis nie został opublikowany, choć był kolportowany) pt. *Edukacja i opór. W kręgu dylematów krytycznej teorii edukacji H.A. Giroux* (fragmenty raportu udostępnię po ich przepisaniu i opracowaniu, gdyż nadal – o dziwo – mogą się przydać). O tym, że raport był znany i cytowany, świadczą odniesienia do niego w pracach Kwiecińskiego z 1989 roku i późniejszych¹⁵.

Kolejnym impulsem w ustanawianiu zrębów nurtu krytycznego pedagogiki w Polsce było ukazanie się w roku 1991 pierwszego zeszytu nowej serii publikacyjnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika: *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, znanej później jako wydawnictwo wielotomowe pod wymownym tytułem *Nieobecne dyskursy*, a redagowanej przez Zbigniewa Kwiecińskiego. W zeszycie tym pojawiły się dwa tłumaczenia tekstów z książki Giroux o teorii oporu oraz dwa artykuły Petera McLarena, ucznia Giroux i wraz z nim współdyrektora Centrum Studiów na Edukacją i Kulturą w Miami State University w Oxford w stanie Ohio. Mogliśmy niemal na bieżąco uwzględniać – i reagować analitycznie na – nowe odsłony dyskursu krytycznego na świecie, jak świadczy o tym choćby fakt, że już w 1991 roku w pierwszej odsłonie *Nieobecnych dyskursów* Zbigniew Kwieciński zamieścił przygotowaną przez Hannę Zielińską (obecnie: Kostyło) recenzję opublikowanej pod koniec roku 1988 książki Giroux *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*¹⁶. Kolejne tomy *Nieobecnych*

¹³ Z. Kwieciński: *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995, s. 21–33.

¹⁴ H.A. Giroux: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA 1983.

¹⁵ Por. Z. Kwieciński: *Pedagogie postu...*, s. 19.

¹⁶ H.A. Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis 1988; H. Zielińska: [rec. H.A. Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*]. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1991, s. 174–178.

dyskursów przynosiły nowe tłumaczenia tekstów Giroux i McLarena oraz między innymi moje analizy toczone z troską o kategorie: opór, reprodukcja, akomodacja, rytuały i rytualizacje. Zajmowaliśmy się także otwarciem tropu studiów nad rytuałami w zastosowaniu do szkół – w ślad za książką Petera McLarena z 1986 roku *Schooling as a Ritual Performance*¹⁷, z której wnioski opublikowałem w swoim studium analitycznym o teorii i praktyce rytualizacji w drugim tomie *Nieobecnych dyskursów*, wraz z tekstem Giroux w moim tłumaczeniu pt. *Marzenie o edukacji radykalnej*¹⁸. W tomie trzecim *Nieobecnych dyskursów* z kolei zamieszczone zostały moje tłumaczenia dwóch artykułów Giroux we współautorstwie z Paulem Freirem oraz Peterem McLarenem¹⁹. Było to dopełnienie prac, które zamieściliśmy wspólnie ze Zbigniewem Kwiecińskim w tomie *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*²⁰. Recepcja amerykańskiej pedagogiki krytycznej została stopniowo przygotowana z pewnością naszymi własnymi lekturami tradycji frankfurckiej, nie bez oporów wprowadzanej w Polsce, a będącej *novum* na gruncie polskiej pedagogiki w latach osiemdziesiątych. Wtedy to sięgnęliśmy po odczytanie wersji pokoleniowej „teorii krytycznej” w analizach działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa i uruchomiliśmy inspiracje z niej wynikłe, jak chociażby znacznie szersze niż w myśli psychologów zastosowanie tradycji poznawczej Piageta-Kohlberga z jednej strony oraz Erika H. Eriksona psychoanalitycznej teorii rozwoju tożsamości z drugiej, czemu dałem wyraz w swojej habilitacji, a szerzej w jej rozwiniętej wersji²¹.

Dzięki lekturze wielu prac Giroux i McLarena, autorów z USA, których poznałem osobiście, odkryłem dla siebie – dokładniej: dla pedagogiki – także znaczenie psychoanalizy Jacques’a Lacana. Przede wszystkim zelektryzowała mnie obecność w pismach Giroux i McLarena odniesień do semiotyki kultury Michaiła Bachtina (przez pryzmat kategorii głosu). To zresztą spowodowało, że podjąłem intensywne stu-

¹⁷ P. McLaren: *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols And Gestures*. Foreword by H. Giroux. London-Boston 1986.

¹⁸ Por. H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 81-95, 385-402.

¹⁹ *Nieobecne dyskursy*. Cz. 3. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1993, s. 44-60 oraz 76-99.

²⁰ *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa-Toruń 1993.

²¹ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń 1988; Idem: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedmowa Z. Kwieciński. Wyd. 2. zm. i uzup. Wrocław 2010.

dia nad tym ostatnim, zwieńczone moją książką tytułarną *Uniwersalizm pogranicza*²². Nie bez znaczenia dzisiaj jest dla mnie wpisana w tę książkę dedykacja – Henry’emu A. Giroux oraz Peterowi McLarenowi – w wymownym brzmieniu, które mnie samego nadal porusza: „Książkę dedykuję dwóm badaczom amerykańskim, których prace w ostatnich trzech latach stanowiły największy i najważniejszy kontekst teoretyczny, jaki wygenerował moje zainteresowanie się Bachtinem. Dedykację tę traktuję nie tylko jako spłatę intelektualnego długu, lecz również jako »zadośćuczynienie« za to, że lektury nad Bachtinem, początkowo traktowane jako fragment odniesień do koncepcji »radikalnej teorii edukacji« Amerykanów rozrosły się do samoistnego pola studiów, które zdominowało przez ostatni rok prace autora / Toruń 1991”²³.

Nie było przypadkiem, że otwarciem własnej lektury dziedzictwa Bachtina uczyniłem w książce rozdział pt. *Ślad Bachtina w radykalnej teorii edukacji*, w którym analizuję podejście Giroux i McLarena do semiotyki kultury w kontekście – kluczowym dalej dla mnie i pierwszych wspólnych prac redakcyjnych ze Zbigniewem Kwiecińskim – pojęcia „pogranicza”, do czego byliśmy już przygotowani w tamtym czasie, także dzięki czytaniu obu pedagogów krytycznych²⁴.

Tropy semiotyki kultury Bachtina czy psychoanalizy Lacana włączone do pedagogiki stanowią dowód, że inspiracje krytyczne dla pedagogiki z radykalizacją praktyki sprzeciwu wobec reprodukcji nierówności i represji nieświadomości nie muszą kojarzyć się ani jedynie, ani głównie z tradycją marksizmu, zwłaszcza że ten ostatni w wydaniu zachodnim ma wiele wątków nieprzystających do tego, co uchodziło za marksistowskie w tak zwanej pedagogice socjalistycznej nie tylko w Polsce. Zresztą zauważmy, że ewolucja podejścia Giroux w jego krytycyzmie dotyczącym zarówno neoliberalnej strategii traktowania edukacji – w tym szkolnictwa wyższego – jak i obecnej fazy autorytarnej uosobianej przez postawę Donalda Trumpa i jego zaplecza wyborczego, nie pokrywa się, a nawet jest rozbieżna z zaangażowaniem wręcz „rewolucyjnym” McLarena, przejętego bardziej latynoskim „cheguevaryzmem” i ortodoksją walki politycznej. Mam wrażenie, że drogi obu autorów, kiedyś współpracujących z sobą, istotnie się rozeszły. Oczywiście, w naszej recepcji nie musimy ulegać tym przejawom osobistych (r)ewolucji i dadzą się wykorzystać selektywnie wątki analiz i narzędzia badawcze, które nie zależą od predylekcji ściśle ideologicznych, jak chociażby krytyka „rytualizacji” oddziaływania w prak-

²² L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991 (wyd. 2 – 2000).

²³ Ibidem, s. 3.

²⁴ Ibidem, s. 42–49.

tyce funkcjonowania szkół, będąca zasługą McLarena, którą doceniono u nas przekładem jego książki i konferencją wokół niej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu²⁵.

Ukierunkowanie na paradygmat oporu

Istotne zwieńczenie, ukazujące nową jakość, wręcz już otwarcie środowisk pedagogicznych w Polsce na zjawisko oporu, stanowiła wizyta akademicka, jaką Henry A. Giroux wraz z Peterem McLarenem odbyli w kwietniu 1992 roku na zaproszenie moje oraz Zbigniewa Kwiecińskiego na Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, na Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz – tu zapraszającym był również ówczesny dyrektor IBE Mirosław Szymański – do Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Wszędzie miały miejsce wykłady, rozmowy, rejestracje wywiadów, uzyskaliśmy szerszy dostęp do literatury badaczy amerykańskich, wówczas jeszcze blisko z sobą współpracujących na Miami State University w Oxford w stanie Ohio, a następnie na Pennsylvania State University, zanim ich drogi się nieco nie rozeszły, by w końcu badacze zaczęli prezentować odmienne usytuowania akademickie i ukierunkowania dążeń na alternatywne projekty „krytyczne” czy „radykalne” dla pedagogiki, co zwieńczone zostało akademicką emigracją Giroux do Kanady w proteście przeciw narastającej dominacji konserwatywnych presji w uczelniach amerykańskich.

Warto odnotować, że wśród osób otwartych na nowe inspiracje krytyczne dla pedagogiki (w zakresie teorii, dydaktyki i badań, zarówno realiów szkolnych, jak i nowego dyskursu), szczególnie dla recepcji impulsów z prac Giroux i McLaren w kontekście odniesień do zjawisk oporu, wyróżniła się – swoim udziałem w seminarium podoktorskim Zbigniewa Kwiecińskiego wkroczyła do szerszej przestrzeni akademickiej polskiej pedagogiki – niedawno przedwcześnie zmarła Ewa Bilińska-Suchanek z Akademii Pomorskiej w Słupsku. Badaczka ta nie tylko zaczęła studiować prace z pedagogiki krytycznej (Giroux, Aronowitz, McLaren) w celu wypracowania i rozwinięcia „paradygmatu oporu” w odniesieniach do praktyki szkolnej i do rozmaitych kontekstów kulturowych, lecz także poświęciła temu kolejne organizowane przez siebie konferencje stymulujące zainteresowanie tą kategorią, z których materiały publikowała. Był to istotny – choć z opóźnieniem wykorzystywany – impuls do komplementarnego sprzyjania stopniowo dojrzewającej przemianie świadomości krytycznej wśród pedagogów

²⁵ P. McLaren: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław 2015.

w Polsce. Zakres tych prac jest zilustrowany w serii książek²⁶. Część osób usiłujących nawiązywać do kategorii oporu czy rozwijać myślenie krytyczne dla pedagogiki z jej wykorzystaniem nie jest świadoma tego dorobku, przez co robi i sobie, i efektem własnych wysiłków badawczych i samokształceniowych krzywdę. Środowisko pedagogów zainteresowanych nurtem krytycznym nie umie dotąd korzystać z dorobku już zgromadzonego, funkcjonuje w sposób rozproszony lub skupiony lokalnie na zawężonych polach lektur, czasem z pominięciem przytoczonych jako zgoła podstawowych. Tak dalej funkcjonować środowisko pedagogiczne nie może, pod groźbą pogłębiania własnych słabości i spływania dyskursu aktualnie rozwijanego. Dotyczy to chociażby bezradności niektórych osób w rozumieniu aspektu politycznego refleksji i działań pedagogicznych, którego ani nie da się pominąć, ani nie wolno trywializować w potocznych skojarzeniach, jeśli chce się rozumieć wraz z twórcami polskiej pedagogiki u zarania niepodległości wagę troski o „uobywatelnienie” z udziałem edukacji czy upominać się o umożliwienie wrastania w kulturę w trybie „melioracji” dostępu do potencjału społecznego zmarginalizowanych i zacofanych kulturowo środowisk jako spuścizny pozaborowej czy znacznie późniejszych deprivacji i nierówności społecznych, zwłaszcza wsi. Ten ostatni wątek badań krytycznych polskiej socjologii edukacji, obecny w poprzedzających wizytę Giroux i McLarena pracach Zbigniewa Kwiecińskiego i jego partnerów akademickich, był zgoła fascynujący dla amerykańskich pedagogów, co ujawniło się przy okazji publikowanego w Stanach Zjednoczonych wywiadu z toruńskim badaczem²⁷. To znamionuje powody, dla których grono skupione wokół seminariów w Instytucie Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu, a następnie w cyklu seminaryjnym oraz publikacji wielotomowej *Nieobecne dyskursy* na UMK było przez lata poważnie traktowanym partnerem amerykańskich pedagogów krytycznych. Zwieńczeniem tej współpracy polsko-amerykańskiej stał się pobyt naukowy młodego wówczas To-

²⁶ E. Bilińska-Suchanek: *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*. Słupsk 2002; Eadem: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków 2003; *Przestrzenie oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2006; *Kreatywność oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2009; E. Bilińska-Suchanek: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń 2013; *Opór w kulturze. Tradycja - edukacja - nowoczesność*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Kraków 2014.

²⁷ Por. H.A. Giroux, P.L. McLaren: *Critical Pedagogy and Rural Education. A Challenge from Poland*. „Peabody Journal of Education” 1990, vol. 67, no. 4, s. 154-165. <https://doi.org/10.1080/01619569009538705>. Szerzej o tym wywiadzie w: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 24-25 (tam przypis 6).

masza Szkudlarka na stypendialnym stażu badawczym u Giroux, który z pewnością wywarł wpływ na dalszy rozwój wybitnego polskiego pedagoga i jego rolę w rozwoju pedagogiki gdańskiej.

O stanie aktualnym recepcji prac Henry'ego A. Giroux w Polsce

Sygnali recepcji dorobku Giroux w Polsce są z pewnością różne, czasem dalekie od entuzjazmu, choć wyraziste głosy pozytywne też się zdarzają. Bezsprzecznie aktualnie największe zasługi w utrwalaniu myślowej obecności kategorii pedagogiki krytycznej Giroux ma u nas nie kto inny jak Zbigniew Kwieciński, najdojrzałej otwarty na ten dyskurs u zarania jego pojawienia się oraz aktualnie najgłębiej go przywołujący, także w najnowszych odsłonach narracji amerykańskiego pedagoga. Szczególnie ważną i wymowną wizytówką najnowszych odniesień do refleksji Giroux i całej plejady założycieli wątków pedagogiki krytycznej stanowi ostatnia książka Kwiecińskiego *Grzęzawisko*, przygotowana na jubileuszowy, X Zjazd Pedagogiczny, przynosząca dowody z ostatnich lat przywoływania i rozwijania sposobu pracy pojęć pedagogiki krytycznej dla krytycznej socjologii edukacji i pedagogiki społecznej²⁸. W osobnym paragrafie eseju *Edukacja publiczna w chybotliwej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej* Kwieciński najpierw wyróżnia znaczenie wprowadzenia przez Giroux kategorii „publiczni intelektualiści” w odniesieniu do wychowawców, by następnie w bloku rozważań zatytułowanym *Henry A. Giroux - „paranoiczne państwo” i „powtórka z Orwella 1984”* skupić się na najnowszych publikacjach amerykańsko-kanadyjskiego uczonego i przywołać aż siedem jego pozycji krytycznych z lat 2011-2017, wprowadzających chociażby takie kategorie obecne w tytułach tych prac, a ważne dla krytycznej perspektywy analizowania publicznej funkcji edukacji, jak: „przemoc zorganizowanego zapomnienia”, „plaga atomizacji”, „autorytaryzm”, „polityka Zombi” czy „terrorizm państwowy”²⁹. Kwieciński odwołuje się w innym eseju także do naszego wspólnego z Giroux tomu *Edukacja i sfera publiczna*³⁰, podsumowującego dwadzieścia pięć lat międzynarodowej współpracy.

Najbardziej zasmucające dla mnie jest to, że każdy, kto choć trochę się orientuje w procesach transformacyjnych przestrzeni myśli pedagogicznej w Polsce, doskonale wie, że jednym z najważniejszych zjawisk, które wygenerowały całą wręcz formację umysłową wśród

²⁸ Z. Kwieciński: *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019.

²⁹ Ibidem, s. 181.

³⁰ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

pedagogów polskich – a proces ten nadal trwa – było nasycenie naszej pedagogiki odniesieniami „krytycznymi”. Odbywało się to nie wyłącznie za sprawą Giroux, ale z jego istotnym wkładem, od połowy lat osiemdziesiątych. Z pewnością jest więc Giroux wśród absolutnie pierwszych kandydatów zagranicznych do wszelkich medali i gestów uznających jego zasługi dla pedagogiki polskiej, a nawet doktoratów *honoris causa*, zwłaszcza tych uczelni, które w obliczu dojścia do głosu nowego pokolenia pedagogów przez ostatnich trzydzieści lat mają ciągle niespłacone długi wdzięczności akademickiej wobec wpływu tego dorobku (z pewnością w pierwszej kolejności to Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza i Uniwersytet Gdański). Nie będę wymieniał wielu uczelni ani osób, które konsultowałem w tej sprawie – bez rezultatu, jak widać – nawet przy okazji ważnych zjazdów, konferencji, jubileuszy czy rocznic. Niech więc rozmaite medale dostają w pierwszej kolejności ci, którzy raczkowali, gdyśmy razem z Giroux i Kwiecińskim nasycali język pedagogiczny w Polsce tropami i kategoriami krytycznymi z „nieobecnych dyskursów”; ich przyswojenie nadal pozostaje dla wielu zadaniem do wykonania w trosce o jakość zaawansowania ich własnej kompetencji krytycznej. Jeden z absolutnie podstawowych aspektów odnowy dyskursu pedagogicznego w Polsce z całą pewnością zawdzięczamy inspiracjom uruchomionym za pośrednictwem prac Giroux i na nowo odczytanych lektur z przekroju humanistyki. Udawanie, że tak nie było, czy pomijanie i przemilczanie tego faktu nie wystawia dobrego świadectwa obecnym liderom instytucjonalnym w polskim środowisku pedagogów.

Nie chodzi tu oczywiście tylko o wdzięczność czy gesty uznania. Sprawa jest znacznie poważniejsza. Pojawić się musi przecież jako kluczowe głębsze pytanie o to, co w miejsce pedagogiki krytycznej się wdziera jako jej wyższa postać lub alternatywa, jak też co uchodzi lub chce uchodzić za pedagogikę krytyczną i w jakim stopniu te warianty (substytuty) chcą czy mogą być sednem troski o kulturę pedagogiczną w Polsce. Problem recepcji (i jakości zaplecza dla) myśli krytycznej w naszym kraju musi być więc w centrum uwagi. Jedni uważają, że myśl krytyczna wręcz „skolonizowała” przestrzeń pedagogiki polskiej (choć sami wykazują wobec pedagogiki krytycznej bezradność intelektualną) lub chwala się przynależnością do praktykujących to podejście, zarazem ostentacyjnie operują poziomem „przedkrytycznym” w sensie chociażby nierozumienia, że „polityczność” to wymiar immanentny oddziaływań w zakresie jawnej czy ukrytej perswazji kulturowej, w który uwikłana jest każda strategia pedagogiczna. W szczególności można zobaczyć, co się dzieje, gdy recepcja prac Giroux kuleje, na przykładzie pierwszego okresu tej wersji krytycyzmu – ujawnia się

to w krytycznej ocenie efektu badawczego, który zapomina o tym³¹, że etap, w który weszliśmy, oznaczał od początku przejście od perspektywy krytycznej wobec „reprodukcji” jako ekranu myślowego do paradygmatu „oporu”, wymagającego przewyżczenia naiwnej perspektywy widzenia ofiar presji reprodukcyjnej instytucji państwa i instytucjonalnej dominacji presji społecznej, zorientowanej na adaptację bez uwzględniania zjawiska oporu interakcyjnego.

Różnice w poziomach recepcji dorobku Giroux i jego zaplecza teoretycznego

W niedawno wydanym podręczniku do socjologii edukacji – z serii pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – w zarysie problemowym wiodących postaci jest miejsce nawet na portret rysowany Henry’ego A. Giroux³², co jest rzadkim wyróżnieniem edytorskim, jak wiemy. Zarazem jednak w tekście znalazły się jedynie dwa krótkie, ogólnikowe odniesienia do Giroux w kontekście ujęć postmodernistycznych oraz troski o demokratyczne przysposabianie uczniów w szkole³³, wpisane w podrozdział podejmujący skrótowo problem autorytetu, choć specyfika ujęcia krytycznego i jego zaawansowania teoretycznego nie jest w tym zakresie dostatecznie uwypuklona dla studentów. Wypada jednak przyznać, że zapewne formuła zarysu czy wprowadzenia pozwala na takie minimalistyczne ujęcie, choć gubi już osiągnięte zaawansowanie kategorialne, chociażby związane z ideą transformatywnego intelektualisty, oraz pomija praktyki upętnocnienia i emancypacji, o które upomina się Giroux³⁴. Żałować

³¹ Por. P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk 2013.

³² J.M. Szymański: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków 2013, s. 110.

³³ Ibidem, s. 110, 155.

³⁴ Gwoli ścisłości należy odnotować, że w innym miejscu znajdujemy Giroux odniesienie do postaci nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty oraz uwypuklenie wagi oporu w szkole – spotykamy te uwagi w ramach prezentacji „nurtu radykalnego” w przestrzeni „ideologii edukacyjnych” w trzech artykułach Giroux (w tym jednym z Paolem Freirem) opublikowanych w *Nieobecnych dyskursach* oraz w jednej z pierwszych sztandarowych książek Giroux o znaczącym programowo tytule: *Schooling and the Struggle for Public Life...* (z roku 1988), która odegrała ważną rolę w naszym pokoleniowym samokształceniu w pierwszym okresie recepcji „pedagogiki krytycznej” właśnie jako socjologii edukacji. Por. J.M. Szymański: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa 2006, s. 79–86.

zarazem należy, że autor nie znalazł możliwości odesłania czytelnika do publikacji, które krytyczne myślenie o autorytecie rozwijały, jak chociażby *Autorytet przeciw dominacji. Radykalna wizja autorytetu w pedagogice amerykańskiej* (Larry Grossberg, Henry A. Giroux i Peter McLaren)³⁵. Zresztą warto pamiętać, że już w 1989 roku, zatem w pierwszych rekonstrukcjach poświęconych pedagogice krytycznej, padały ważne i zobowiązujące poznawczo sformułowania, powracające potem wielokrotnie, iż „Giroux rozwinął teorię emancypacyjnego autorytetu i etyki, postulując, by szkoły odgrywały podstawową rolę w doskonaleniu dyskursu wolności i krytycznego obywatelstwa. Wiele miejsca poświęca on kategorii i zasadzie nauczyciela jako transformatywnego intelektualisty, którego zadaniem jest aktywność i transformacja, a nie transmisja i reprodukcja dominującej kultury i politycznego status quo”³⁶.

Zadanie odniesienia do Giroux – z pewnością innego kalibru merytorycznego niż prolegomena J. Mirosława Szymańskiego – podejmuje książka Andrzeja Rozmusa *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*³⁷, w której podrozdział zatytułowany *Pedagogika radykalna Henry’ego A. Giroux*³⁸ jest jednym z dwóch uwypuklających strategicznie ważne nazwisko autora wyróżnionej perspektywy, obok paragrafu o tytule *Foucaultowskie inspiracje analityką rządu*³⁹. Odwołania do Giroux obejmują dziesięć pozycji autorskich badacza, w tym trzy przekłady polskie, a także książkę wspólną z piszącym te słowa⁴⁰. Dwie pozycje Petera McLarena obok dwóch tekstów Stanleya Aronowitza i Paula Freirego (tekstów, których współautorem jest Giroux) dopełniają trzon wyjściowy literatury źródłowej ujęcia krytycznego, niezależnie od również uwypuklonej pozycji literatury Michela Foucaulta. Nie jest przypadkiem ani ozdobnikiem jedynie, że oba wymienione paragrafy wpisane są w rozdział otwierający książkę, zatytułowany *Pedagogika krytyczna źródłem analiz edukacji*⁴¹, z zaakcentowanym proble-

³⁵ L. Witkowski: *Autorytet przeciw dominacji. Radykalna wizja autorytetu w pedagogice amerykańskiej* (Larry Grossberg, Henry A. Giroux i Peter McLaren). W: Idem: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.

³⁶ Z. Kwieciński: *Pedagogie postu...*, s. 18.

³⁷ A. Rozmus: *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków 2018.

³⁸ Ibidem, s. 31–38.

³⁹ Ibidem, s. 38–46.

⁴⁰ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

⁴¹ A. Rozmus: *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej...*, s. 15–46.

mem sytuującym „krytyczną” naukę o wychowaniu „między opisem i zaangażowaniem”⁴².

Poza metafizykę i relatywizm – wyzwania hermeneutyczne krytyki i krytyczne hermeneutyki

Szczególnie pragnę docenić podejście analityczne Wojciecha Kruszelnickiego w jego tekście z 2015 roku⁴³. Autor z zaangażowaniem podjął się rozpracowania „tropu Gramsciego” istotnie osadzonego w szerokim trzonie prac założycielskich pedagogiki krytycznej Giroux i innych, ale ze szczególną (bo aż potrójną) troską o: a) wnikliwą rekonstrukcję ujęcia samych pedagogów krytycznych, b) źródłowe sięgnięcie do samego Antonia Gramsciego, dla pogłębionych odczytań i doczytań interpretacyjnych w samodzielnej już refleksji, c) próbę zastosowania odtworzonego i rozwiniętego tropu do analizy przestrzeni praktyki już z innej perspektywy niż wyjściowy kontekst historyczny, a także źródła i sami krytyczni rekonstruktorzy. Chodzi o troskę i próbę związaną z naszymi najnowszymi doświadczeniami społecznymi. Taka kultura akademicka – wrastania w tradycję poprzez wzbogacanie jej recepcji zarówno transformacją interpretacyjną, jak i aplikacją humanistyczną – wydaje mi się na tym przykładzie rozważań wręcz wzorcowa, choć ciągle lekceważona, jako wymagająca potrojonego, jako się rzekło, wysiłku, który zresztą w moim jego rozumieniu stanowi niezbędne minimum, by nadać rangę humanistycy w jej sprzęganiu teorii i praktyki, historii i współczesności, rekonstrukcji i aplikacji. Przemyslenie idei „nauczyciela jako publicznego intelektualisty” wydaje się warunkiem *sine qua non* poważnego projektowania podstaw realnych przeobrażeń funkcjonowania szkoły. Jest tak zwłaszcza dlatego, że jeśli kojarzyć obiektywną funkcję wszelkiej praktyki oddziaływania wychowawczego z ramą „wdrażania do uczestnictwa w kulturze” (Jerzy Kmita), to w tych trzech zakresach i na tych trzech poziomach refleksji – technologii wdrażania, koncepcji uczestnictwa w życiu społecznym oraz wizji kultury w jej sprzężeniach rozwojowych dla jednostki i jej środowiska życia – krytyczny namysł nad odniesieniami publicznymi, transformacyjnymi, uobywatelniającymi, motywującymi do wrastania w kulturę (Helena Radlińska) czy opanowania „technik troski o siebie” (Michel Foucault) pozostaje kluczowy. Tych tropów sprzęgających wezwania Giroux, w myśli Antonia

⁴² Ibidem, s. 15.

⁴³ W. Kruszelnicki: *Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, R. 86, nr 3, s. 109–121. <https://doi.org/10.34616/22.19.108>.

Gramsciego osadzone jeszcze w wizji organicznego intelektualisty, pozostaje, rzecz jasna, znacznie więcej do podjęcia, by powstała zespolona wizja na miarę XXI wieku. Nie da się tego zrobić bez głębokiego przemyślenia i przetwarzania na potrzeby współczesne dorobku humanistyki także poza dyskursem akademickim – niech wystarczy, że przywołam powstałe z moim udziałem analizy dynamiki rozwojowej i jej uwikłań w sekwencję: przeżycie – przebudzenie – przemiana, za prozą, za którą Nagrodę Nobla w 1946 roku w literaturze otrzymał Hermann Hesse⁴⁴. To tylko pokazuje, że „pedagogika krytyczna” nie może być zamknięta ani w ramach dyscyplinarnych, ani w sztywnej narracji akademickiej, a nawet nie tyle nie może, ile nie powinna, jeśli na serio pojmuje swoje zadania kulturowe, społeczne i obywatelskie w odniesieniu do jakości „życia duchowego”, o które upominał się choćby w naszej tradycji przedwojennej Bogdan Nawroczyński.

Odnotować warto dodatkowo finezyjne rozważania Wojciecha Kruszelnickiego poświęcone pojęciu „radykalności” w kontekście różnorodnych tradycji rozwoju krytycznej teorii edukacji, z uwypukleniem troski o przekroczenie horyzontu reprodukcji poprzez odniesienie do sprawczej, choć nieautomatycznej, funkcji oporu w szkole w tworzeniu szans na nową podmiotowość jednostek i całych środowisk, wcześniej marginalizowanych na rzecz demokracji z udziałem szkoły⁴⁵. Warto też zauważyć troskę Habermasa, chyba niedocenianą wśród „radykalnych” czy „krytycznych” analityków szkoły, o przejście od zasady „wnoszenia świadomości” rewolucyjnej do... podnoszenia poziomu poznawczego i moralnego odniesień krytycznych, zgodnie z podejściem Lawrence’a Kohlberga w nurcie popiagetowskim psychologii poznawczej czy z dążeniem do rozwoju psychospołecznego w ujęciu Erika H. Eriksona w postfreudowskiej psychoanalizie jako teorii cyklu życia; wariant Lacanowski myśli freudowskiej nie musi wyznaczać jako jedyny ram dla krytycyzmu teorii edukacji, radykalizującej semantycznie rozumienie rozmaitych procesów, wpisanych na przykład w mechanizmy obronne czy sekwencję faz cyklu życia z ich deficytami i innymi zakłóceniami rozwojowymi⁴⁶. Nie sądzę, aby te tropy i niuanse myśli, również w dyskusji ze stanowiskiem programowym Giroux i jakością

⁴⁴ M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz–Kraków–Szczecin 2007.

⁴⁵ W. Kruszelnicki: *Pojęcie radykalności w myśli pedagogicznej Henry’ego A. Giroux*. „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 1, s. 163–184. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.1.12>.

⁴⁶ L. Witkowski: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków–Dąbrowa Górnicza 2015.

rekonstrukcji teorii pedagogicznych (także w sensie dyskretnym, za Zbigniewem Kwiecińskim⁴⁷) dla praktyki edukacyjnej, szerzej przebiły się w zapleczu intelektualnym osób wypowiadających się o pedagogice w jej emancypacyjnych ujęciach misji kulturowej szkoły czy intelektualistów w kulturze.

Uwypuklić warto ponadto udział Wojciecha Kruszelnickiego w polemice z pedagogami starszych pokoleń (Andrzej Folkierską, Robertem Kwaśnicą) w odniesieniu do ograniczeń wcześniejszych odczytań znaczenia tradycji hermeneutycznej dla pedagogiki i ograniczonego wglądu w potencjał hermeneutyki w zakresie ważnych i zasadnych sprzężeń z tradycją teorii krytycznej. W swojej diagnozie „hermeneutycznego spustoszenia”⁴⁸, zawieszającego zadanie rozumienia w przestrzeni krytycznych przewartościowań teorii i praktyki, polemista pokazuje, jak trudna, aż po niemożliwość, staje się rzeczowa krytyka w obszarze troski o jakość odnowy pedagogiki, jednocześnie krytyczną i hermeneutyczną⁴⁹. Otwarcie na postulat „hermeneutyki krytycznej” stało się naturalne, ale wymaga nowej jakości lektur, w tym sprzężenia z „socjologią hermeneutyczną” Zygmunta Baumana czy Jürgena Habermasa analizami działania komunikacyjnego i rozwoju psychospołecznego. W dalszej części tego szkicu pokażę nowość w tym zakresie wyrosłą z odczytań krytycznych radykalizujących – wbrew dominującej recepcji hermeneutyki wśród pedagogów – możliwość odniesień dla edukacji uzyskanych w pracach Andrzeja Wiercińskiego⁵⁰.

Horyzont „krytyczny” ostatniego podręcznika akademickiego

Symptomatycznym świadectwem meandrów obecności pedagogiki krytycznej w wydaniu Giroux w Polsce jest ostatni podręcznik akademicki pod redakcją Bogusława Śliwerskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego⁵¹. W dołączonej do publikacji bibliografii mamy piętnaście pozycji

⁴⁷ Por. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński: *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków 2011.

⁴⁸ W. Kruszelnicki: *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2018, T. 21, nr 1 (81), s. 137–138.

⁴⁹ W. Kruszelnicki: *Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2018, T. 21, nr 4 (84), s. 115–143.

⁵⁰ A. Wierciński: *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*. Zurich 2019.

⁵¹ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2019.

autorstwa Giroux. Zarazem w podręczniku wybija się w omawianym kontekście z pewnością rozdział Tomasza Szkudlarka pt. *Pedagogika krytyczna*⁵². Wiąże się to z podkreśleniem wagi kojarzenia pedagogiki krytycznej z „pedagogiką pogranicza” oraz ze słusznym zauważeniem, że już w latach osiemdziesiątych Giroux jako jeden z pierwszych antycypował krytykę strategii „neoliberalnej” w kulturze gubiącej rangę troski edukacyjnej o podmiotowość polityczną uczniów na rzecz demokratycznej wartości sfery publicznej⁵³. Trafnie Szkudlarek przywołuje troskę badawczą o rytualizację szkolną, w tym rytuały oporu uczniowskiego oraz ukryte programy szkolne, nie da się jednak tego już wpisywać w krytyczną strategię obnażania „strukturalnej przemocy” jedynie jako reprodukcji kulturowej⁵⁴. Zresztą słuszenie podkreśla, że podejście Giroux jest zorientowane na „krytykę teorii reprodukcji”⁵⁵; nie wykorzystał tego tropu w swojej pracy uczeń Szkudlarka – Piotr Stańczyk (o czym dalej).

Dziwi jedynie, że student nie otrzyma w tym miejscu – w podstawowym aktualnie podręczniku akademickim – odniesienia bibliograficznego chociażby do głównego kompendium prac Giroux i dwudziestopięcioletniej jego obecności w pedagogice polskiej za sprawą naszej wspólnej z nim książki⁵⁶.

Nazwisko Giroux pojawia się w kilku innych miejscach w przywołanym tu podręczniku *Pedagogika*, przy czym osobno w nim zamieszczony jest artykuł Hanny Kostyło o tak zwanej pedagogice emancypacyjnej, w którym szczególnie wyróżniona jest koncepcja Paula Freirego obok teologii wyzwolenia czy personalizmu⁵⁷. W tym artykule mamy tematyczne odniesienie do „pedagogiki emancypacyjnej w Polsce”, z przywołaniem wspólnego Freirego i Giroux tekstu, który zresztą był udostępniany w trzeciej części *Nieobecnych dyskursów*. W tekście Kostyło znalazło się miejsce na zdjęcie Freirego (zresztą jako jedyne), zdjęcia Giroux natomiast nigdzie w podręczniku nie ma, choć – zauważamy – zamieszczono zdjęcia niektórych młodszych polskich pedagogów trochę innego formatu, co uważam za zgrzyt.

W podręczniku tym⁵⁸ Giroux przywołany jest jeszcze w kontekście „pedagogiki międzykulturowej” w nawiązaniu do idei wartości „pogranicza” kultur⁵⁹ w ujęciu także Tomasza Szkudlarka oraz wraca

⁵² Ibidem, s. 571–584.

⁵³ Ibidem, s. 579, 581–582.

⁵⁴ Ibidem, s. 576–578.

⁵⁵ Ibidem, s. 583.

⁵⁶ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

⁵⁷ *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 585–601.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem, s. 611–612.

w obszernym studium Bogusławy Doroty Gołębiak o procesie kształcenia, gdzie z kolei wpisany jest w „styl nauczania” charakteryzowany w wersji „krytyczno-emancypacyjnej”, uwypuklającej wagę partycypacji w dialogu oraz troski o „uprawomocnienie głosu”⁶⁰. Zauważyć warto ślad wpisania Giroux w kontekst troski o demokrację w odniesieniach do „pedagogiki pragmatyzmu” w ujęciu Zbyszka Melosika⁶¹. Jedyne większe cytaty z Giroux znajduje się w tekście Mieczysława Malewskiego analizującego andragogikę w kontekście znaczenia w edukacji jako uczenia się krytycznego odnoszenia się do „przekazów kultury popularnej”⁶². Wprawdzie spotykamy jeszcze uwagę Renaty Nowakowskiej-Siuty w jej tekście o „pedagogice porównawczej” – autorka przyznała, iż teksty Habermasa i Giroux „wycisnęły swoje piętno także na metodologii badań porównawczych”⁶³ – trudno jednak nie zauważyć, że cały podręcznik *Pedagogika*⁶⁴ jest świadectwem tego, że w Polsce recepcji pedagogiki krytycznej dokonuje się z ogromnym trudem, jeśli w ogóle ma to miejsce. Całość sprawia wrażenie, że w planie kategorialnym nie ma tu zespolenia impulsów dających się wykorzystać bardziej systemowo dla możliwie kompletnej świadomości pedagogicznej; dowodem na to są odniesienia do idei krytyki „autorytetu” w ujęciu Bogusława Śliwerskiego omawiającego tak zwaną pedagogikę antyautorytarną, która jest przedstawiana tak, jak gdyby w jej ramach w podejściu omawianych autorów nie była możliwa idea sprzęgania dojrzałej wizji autorytetu z emancypacją i ze sprzyjaniem rozwojowi, a tym bardziej jak gdyby nie była ona zdolna podejmować zadania projektowania otwartej perspektywy politycznej społeczeństwa demokratycznego (choćby w duchu uobywatelnienia i podmiotowości kulturowej), za czym opowiada się i dorobek Giroux, i troski wpisane w tradycję polskiej pedagogiki społecznej jeszcze w pismach Heleny Radlińskiej. Porównawczo mamy tu brak narzędzi pozwalających antyautorytarność widzieć także w pedagogice emancypacyjnej czy krytycznej, a zarazem występuje (trudno powiedzieć, czy w tekstach omawianych autorów pedagogiki antyautorytarnej czy w ujęciu rekonstruktora tej myśli) niezdolność do operowania poważnym kulturowo pojęciem autorytetu, w sprawie którego mogę jedynie odesłać do swoich książek, łącznie z ostatnią, *Humanistyką stosowaną*⁶⁵. Odsyłam także do rekonstrukcji odniesień do autorytetu w pedagogice krytycznej zupełnie innych niż

⁶⁰ Ibidem, s. 929.

⁶¹ Ibidem, s. 527–528.

⁶² Ibidem, s. 400.

⁶³ Ibidem, s. 295.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ L. Witkowski: *Humanistyka stosowana...*

sobie potocznie pedagogi jako krytycy autorytaryzmu wyobrażają⁶⁶. Nie jest wykluczone, że pedagogika porównawcza musi sobie dopiero wypracować pogłębione teoretycznie narzędzia rozpoznawania pola zróżnicowania ujęć, żeby nie popadać w bałamutne przeciwstawienia i powierzchowne etykiety, które dokonują szatkowania pola koncepcji bez troski o relacje między nimi. Jednym z kroków w kierunku zniesienia dostrzeganej tu arbitralności byłoby uzgodnienie horyzontu rekonstrukcji poszczególnych koncepcji z systematycznym rozpoznaniem w nich kluczowych: dylematów, paradoksów, struktur myślowych i kategorii – pojęć w ich złożoności, jakie zachowują swoją wagę współcześnie – i zestawianie merytoryczne, a nie tylko etykietowanie różnic w sposobie charakteryzowania poszczególnych zjawisk pedagogicznych i postaw wobec kultury, rozwoju czy wyzwań sfery publicznej. Szereg etykiet w tytułach rozdziałów relacje bardziej zaciera i utrudnia ich rozumienie niż uczytelnia i wyjaśnia. Krytycyzm sam musi wypracować sobie narzędzia porównawcze. Z pewnością jest to zadanie na przyszłość dla kolejnych pokoleń badaczy.

Zmarnowane próby przełomu

Warto na koniec tej części podnieść walor inicjatywy z roku 2012, mianowicie poświęconej stanowi pedagogiki krytycznej w Polsce konferencji, której dorobek został opublikowany w tomie dziewiątym gdańskiego czasopisma „Ars Educandi”, jako że gospodarzem wydarzenia był Instytut Pedagogiki w Gdańsku. Część moich uwag w niniejszym tekście musi, jak się okazuje, stanowić echo wypowiedzianych wówczas spostrzeżeń, które zachowują swoją wartość i do których odsyłam⁶⁷. Tom ten ma swoją anglojęzyczną mutację, co – miejmy nadzieję – pozwoli badaczom z innych krajów szerzej zainteresować się polską recepcją pedagogiki krytycznej. Nie mam jednocześnie wrażenia, aby pokłosie tego tomu zostało przemyślane wśród rodzimych pedagogów i by przyczyniło się do zmiany podejść i korekty sposobów uprawiania pedagogiki polskiej. Boję się nawet, czy nie następuje z braku refleksji wokół dziedzictwa krytycznego w pedagogice w Polsce bardzo szczególny regres. Związany on jest, jak się zdaje, z traktowaniem wymagań krytycznej myśli tylko jako jednej z alternatywnych propozycji, równoprawnej z innymi, których rozszczenia nie mają być w niczym gorsze. Nie wykonano przy tym niezbędnych prac słownikowych choć-

⁶⁶ L. Witkowski: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej...*

⁶⁷ L. Witkowski: *Wokół pedagogiki krytycznej...*

by wokół wybranych kategorii fundujących dyskurs krytyczny, przez co narracja pedagogiczna wikła się często w ujęcia bez pojęciowego rozpracowania, zadowolając się niejednokrotnie odnoszeniem się do „poglądów” tego czy innego pedagoga, w tym samego Giroux, McLarena, Freirego czy innych znaczących postaci. Myślenie o poglądach zamiast o pojęciach, podejściach czy problematykach, wraz z ich słabościami i zaletami, wikła nas w ograniczenie możliwości dysponowania dojrzałymi krytycznymi narzędziami problematyzowania rozmaitych pułapek i ograniczonych pułapów, jak też przeszkód epistemologicznych w budowaniu zrębów rozstrzygnięć pozwalających na znajdowanie rozwiązań nawarstwiających się wyzwani. A przecież ostatnie lata dostarczają tych pułapek bez liku, w tym wpisane są w mechanizmy jawnie cofające nas w zaawansowaniu myślenia pedagogicznego w przestrzeni humanistyki i nauk społecznych, a obwarowane wymaganiami biurokratycznymi wdrażanych pomysłów „reformatorskich” ministerstw (obecnego, jak i niedawnych) zajmujących się rozwojem nauki i szkolnictwa wyższego.

Są też nasze słabości i grzechy – wygoda, uleganie modom i presjom czy pośpieszne skupianie się najpierw na budowie dachu, zamiast zacząć od ugruntowania podstaw dla własnych projektów i programów badawczych. Widać więc, że krytycyzm w uprawianiu pedagogiki może mieć różne oblicza i zakresy potencjału mierzenia się z wyzwaniami, ale nie da się go budować, jeżeli przeskakujemy etapy samokształcenia i rozumienia procesu ewolucji w obrębie dyskursu. Zbyt łatwo wówczas za dobrą monetę bierze się ujęcia pozbawione głębszej refleksji wyjściowej nad złożonością procesów społecznych. Zarazem gubi się wcześniej osiągnięty poziom rozumienia zjawisk, jakimi dalej badacz chce się zajmować. Nasz wspólny z Giroux tom zbierający dorobek pierwszych dwudziestu pięciu lat recepcji amerykańskiej pedagogiki krytycznej z jej radykalizacją semantyczną kategorii dla pedagogiki, takich jak: emancypacja, głos, opór, pogranicze, rytualizacja, sfera publiczna, upełnomocnienie⁶⁸, nie zdołał niestety przez ułomność recepcji przyczynić się do uporządkowania wątków wpisujących edukację w sferę publiczną jako ważną praktykę kulturową, społeczną i polityczną. Na rozmaitych konferencjach i zjazdach nadal słychać wystąpienia dowodzące zdumiewającego braku elementarnej nawet świadomości zaawansowania dyskursu krytycznego w Polsce, minimum niezbędnego do usuwania zapóźnień w dojrzałości analiz i projektów zmiany. Stan ten pewnie jeszcze długo nie ulegnie zmianie.

⁶⁸ H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna...*

O opóźnieniu krytycznej pedagogiki pracy

W gronie najzdolniejszych autorów młodego pokolenia, mających szansę odegrania istotnej roli w kształtowaniu krytycznego oblicza pedagogiki polskiej wymieniłem już – w kontekście także konferencji gdańskiej z 2012 roku poświęconej pedagogice krytycznej – Piotra Stańczyka. Tekst Stańczyka umieszczony w tomie „Ars Educandi” z debat toczonych podczas konferencji dziś nadal czyta się dobrze⁶⁹, a na pewno lepiej niż niezależnie później opublikowany zbiór w większości wcześniejszych esejów, składający się na dość niespójną narrację książki tego autora⁷⁰, której redakcyjne opracowanie nie sprostało wartości rozważań już podejmowanych osobno w polskiej pedagogice. Dość symptomatyczna okazała się próba podjęcia przez Stańczyka zadania budowy zrębów „krytycznej pedagogiki pracy”. Autor wykazał się słabą recepcją pedagogiki krytycznej (opóźnioną w stosunku do już udokumentowanej w literaturze pedagogicznej w Polsce wiedzy o tym nurcie) na przykład w kontekście teorii oporu czy idei ambiwalencji albo odczytań innych tropów z zaawansowanej fazy rozwoju podejścia krytycznego. Skupił się na pracach Herberta Gintisa i Samuela Bowlesa – których podejście Giroux przewyciężał już w latach osiemdziesiątych – dzięki czemu uwikłał się w zdominowanie podejścia badawczego perspektywą teorii reprodukcji, której ograniczenia, a nawet nieadekwatność, musiał sam po części stopniowo uznawać i przywoływać, bez świadomości, że to cofnięcie w stosunku do krytycznie pojmowanej strategii analiz, bez „zaangażowania” badań i wizji emancypacji w „ontologię porozu”, co badawczo radykalnie obniża potencjał krytyczny analiz i sprowadza je często na manowce intuicji i nierozpoznanej iluzji czy symulacji. Stańczyk nie popełniłby strategicznego błędu w swoich analizach, rzekomo otwierających drogę do krytycznej pedagogiki pracy, gdyby przemyślał chociażby inicjujące obecność Giroux w Polsce spostrzeżenie z 1983 roku, fundujące nasze rozumienie dokonującej się zmiany w nurcie krytycznym, w tekście przełożonym i opublikowanym u nas już w 1991, w brzmieniu: „Zarówno Althusser (1971), jak Bowles i Gintis (1976) nie zdołali bądź zdefiniować hegemonii w kategoriach uwzględniających związek między władzą, ideologią i oporem, bądź dostarczyć struktury dla rozwijania żywotnej pedagogiki radykalnej”⁷¹.

⁶⁹ P. Stańczyk: *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy, naiwność*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 59–80. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.04>.

⁷⁰ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*

⁷¹ H.A. Giroux: *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. Przekł. P. Kwieciński. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1..., s. 13.

Oczywiście, krytyczny namysł w szczególności nad stanem dyskursu pedagogiki pracy w Polsce ze wszech miar zasługuje na poważne potraktowanie i dalszą jego realizację, stanowi bowiem ogniwo niezbędnej strategii naprawiania dyskursu pedagogiki jako ważnego obszaru refleksji, badań i działań praktycznych. Dotyczy to również innych zakresów interdyscyplinarnych w pedagogice. Okazuje się, że nie można uprawiać pedagogiki krytycznej z iluzją postępu, gdy znika z pola widzenia szersza perspektywa i stan zaawansowania funkcjonowania dyskursu i badań pedagogiki krytycznej, nie tylko zresztą w Polsce, lecz także w tekstach samego Giroux i innych teoretyków krytycznych, oraz gdy doświadczamy nieobecności – kluczowej w problematyce złożoności oporu – troski prac Ewy Bilińskiej-Suchanek⁷², jako pokłosia debat i konferencji, ważnych także w kontekście ambiwalencji oporu, gdy się go nie ujednoznacza. Z dziewięciu pozycji Zbigniewa Kwiecińskiego w bibliografii książki Stańczyka istotnie wykorzystana jest przez niego naprawdę tylko jedna, zdawkowo przywołano dwie inne, ale z pominięciem w nich kluczowych dla problematyki książki ważnych idei, jak chociażby hipoteza „przedwypalenia zawodowego” w procesie kształcenia pedagogicznego w trybie niestacjonarnym. Z kolei z dziesięciu bibliograficznych pozycji Giroux (w tym dwóch z Aronowiczem i jedną ze mną) mamy istotnie wykorzystaną tylko jedną książkę – *Postmodern Education* z roku 1991, dwa inne teksty mają kilka odniesień – łącznie żadną miarą nie dowodzi to osadzenia w teoretycznym zapleczu prowadzonych badań, na poziomie szerzej uwzględniającym stan teorii. Posługiwanie się „elementem założycielskim” w postaci perspektywy paradygmatu reprodukcji Gintisa i Bowlesa utrudniło, jeśli nie wręcz uniemożliwiło, pełniejsze otwarcie się na dyskurs pedagogiki krytycznej w jego dojrzałszej postaci, która paradoksalnie dotarła do nas szybciej i głębiej niż przewyżczony paradygmat reprodukcji. Najwyraźniej pokutuje tu typowy, istotny brak intensywnego i systematycznego śledzenia literatury pedagogiki krytycznej i wpisania się w stan recepcji paradygmatu krytycznego w Polsce. Z kilkunastu książek Giroux, jakie ukazały się po roku 2000, Stańczyk przywołał tylko jedną, nie licząc naszej wspólnej z Giroux pozycji i wznowienia klasycznej książki o teorii oporu, z której to – książki, jak i teorii – zresztą nie umiał istotnie skorzystać.

Autor deklaruje swoje programowe „przywiązanie do radykalnej i krytycznej teorii edukacji”⁷³, uwypuklając zredagowanie przez siebie w 2012 roku numeru dziewiątego (pokonferencyjnego) „*Ars Educandi*”

⁷² E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły...*; Eadem: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji...*; *Opór w kulturze...*

⁷³ Por. wstęp do książki: P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*

na ten temat, najwyraźniej jednak nie ma za sobą wnikliwego śledzenia rozwoju tej tradycji, z wyjątkiem analizy dokonań Paola Freirego, przyznajmy, oraz książki wspólnej Aronowitza i Giroux⁷⁴. Słabości realizacji projektu wpisanego w podejście Bowlesa i Gintisa wyczuł w końcu sam autor, gdy napisał, już niemal pod koniec analiz, że ostatecznie „zrozumiał [...], w którym momencie można by zarzucić błąd” przyjętemu podejściu⁷⁵, choć od samego początku było zdumiewającym nieporozumieniem trzymanie się tej perspektywy. Jej przekroczenie dało o sobie znać już dawno w ujęciu Giroux i McLarena, podkreślających w szkole jej realny potencjał demokratyczny (emancypacyjny, oporu), który należy uwalniać w radykalizacji funkcji szkoły na rzecz demokracji, obywatelskości i upełnomocnienia. Gdyby ten bardziej zaawansowany etap teorii krytycznej był uznany za niezbędny punkt wyjścia, nie trzeba by mozolnie odkrywać, co zgrzyta w podejściu za sprawą zapóźnionej perspektywy. Stąd „obsesyjnie przywiązana do dyscypliny szkoła, ta, o której piszą S. Bowles i H. Gintis” etc., nie musi być przesłanką badań w ramach pedagogiki krytycznej. Mamy tu do czynienia z wyważaniem otwartych drzwi – niewykorzystaniem dostatecznie zaawansowania dyskursu pedagogiki krytycznej, ani w jej wersji źródłowej, ani nawet jej przetworzeń, choćby w pracach relacjonowanych w kraju, mimo że zna się z konieczności krytyki, wedle których słabość wykorzystywanej teorii polega na tym właśnie, że „pomija zupełnie zjawisko oporu szkolnego”⁷⁶. Ta świadomość powinna była leć u podstaw poczucia konieczności zmiany punktu wyjścia. Zapewne było już „za późno” w sensie redakcyjnym, ale to skutek jedynie opóźnienia i nieadekwatności przyjętego w badaniach i po części unieważnionego takimi późniejszymi odkryciami punktu wyjścia. Autor dopiero do analiz w końcowych partiach książki włączył teksty świadczące o tym, że uświadomił sobie dobitną obecność w refleksji Giroux krytyki teorii reprodukcji i tego, że teoria krytyczna dawno przekroczyła jej horyzont. W badaniach i w narracji Stańczyka nie jest to uwzględnione na serio, a jedynie bez znaczenia odnotowane⁷⁷. Bałamutnie też brzmią deklaracje, że rozważania Aronowitza i Giroux dotyczące oporu będą uczynione „centralnym punktem rozważań”⁷⁸, gdy w rozdziale drugim przywołane są tylko dwa razy. Trop oporu powraca sporadycznie dopiero w dalszych rozdziałach.

⁷⁴ S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*. Minneapolis-London 1991.

⁷⁵ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*, s. 410–411.

⁷⁶ Ibidem, s. 42.

⁷⁷ Ibidem, s. 42–45.

⁷⁸ Ibidem, s. 65.

Co więcej, w innej książce Stańczyka – *Przemoc i emancypacja* – znajdujemy kilka stron poświęconych odniesieniom do teorii oporu⁷⁹, ale kończy się to na uznaniu, że opór „zamyka ścieżkę emancypacyjną” – mimo iż autor wie, że strategia uwypuklana w pedagogice krytycznej postuluje coś zupełnie przeciwnego, mianowicie pokazuje, jak bardzo niesentymentalizowana (więc świadoma mielizn i pułapek pogłębiania przemocy) wizja oporu służy uzasadnianiu potencjału emancypacyjnego edukacji oraz jak ten potencjał rozwijać i wyzyskiwać. Przenosi się to na etap postulowanej próby budowania zrębów krytycznej pedagogiki pracy, co łatwo stwierdzić, gdy śledzi się zaplecze skojarzeń z analizami Petera McLarena, szczególnie wcześniej zaangażowanego w uwypuklanie idei oporu szkolnego jako zaprzeczającego mechanizmom reprodukcji, a zarazem upominającego się o to, aby oporu nie sentymentalizować ani w oporze nie widzieć automatyzmu emancypacyjnego, w sytuacji, gdy obserwujemy przejawy rytualizacji oporu i wikłania go w kolejne pułapki ograniczeń podmiotowości. Autor deklaruje, że uznaje „za niezwykle inspirujące poglądy P. McLarena”⁸⁰, zna „rytualność szkoły” za sprawą lektury klasycznej pozycji *Schooling as a Ritual Performance*, wie o zastosowaniu przez badacza otwarcia na „rytuały przejścia”⁸¹, a także „rytualne wymiary oporu”⁸². Zarazem widzący „zrytualizowane praktyki ideologiczne” szkoły⁸³ Stańczyk nie może uwolnić się od przekonania, że szkoła to przede wszystkim „szkoła przymusu”, a „podleganie przymusowi [stanowi – L.W.] istotę szkoły”, wobec czego „[n]ie sposób inaczej pomyśleć szkoły”⁸⁴.

Rezygnuję z omawiania krytycznego innych wątków podejścia Stańczyka. Zauważę jedynie brak niuansowania kategorii „emancypacji”, przez co autor sceptycznie uczuła, że Giroux i Aronowitz upominający się o „postmodernizm emancypacyjny” jako własną perspektywę „muszą czynić założenie, że w ogóle coś takiego jak emancypacja istnieje, a nawet jest osiągalne”, jej przeszkód zaś muszą dopatrywać się jedynie po stronie antyemancypacyjnej⁸⁵. Wiadomo skądinąd – dodajmy – że ostatnia sugestia interpretatora jest błędna, chociażby w świetle troski Giroux i McLarena, aby nie sentymentalizować oporu, i że emancypacja wymaga... kompetencji związanych z „upełnomocnieniem” (em-

⁷⁹ P. Stańczyk: *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencje funkcji studiowania zaoczego*. Gdańsk 2008, s. 108-117.

⁸⁰ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*, s. 207.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Ibidem, s. 352.

⁸³ Ibidem, s. 345.

⁸⁴ Ibidem, s. 262.

⁸⁵ Ibidem, s. 71.

powerment). Emancypacja to nie głównie „finał”, ale proces wyzwala-
nia, i to podwójnego: żeby edukacja była wyzwalająca, sama musi być
przedmiotem troski o uwypuklenie jej potencjału emancypacyjnego,
który sam się automatycznie nie uczynnia.

Dylematy związane z „determinizmem bazy” oraz „determinizmem
nadbudowy”⁸⁶ nie muszą więc stanowić niezbędnego ogniwa teorii
krytycznej w pedagogice. Na plus autorowi zapiszę, iż ma trafne i waż-
ne intuicje, gdy wskazuje na możliwość wpisania w krytyczną „linię
rozwoju teorii społecznej” w Polsce takich postaci, jak „E. Abramowski
oraz S. Brzozowski, także nieznaczący dla polskiej pedagogiki pracy”⁸⁷.
Najwyraźniej budowa dojrzałej pedagogiki pracy w Polsce musi się za-
cząć na nowo, z wykorzystaniem zagubionych wątków tradycji pedago-
gicznej. Będzie krytyczna, jeśli będzie dojrzała zakorzeniona w trady-
cji polskiej pedagogiki społecznej, mającej duży potencjał krytycyzmu,
troski o emancypację, uobywatelnienie i podmiotowość kulturową ze
zdolnością do upominania się o siebie, upełnomocnienia, które postu-
lują w dojrzałym wariacie pedagogiki krytycznej tacy autorzy jak
Giroux. Słuszne i ważne intuicje Stańczyka muszą jednak uzyskać zu-
pełnie nową artykulację, bez ścigania się z nadmiarowymi wątkami
z jednej strony (na wyrost widziana przydatność prac Ernesta Laclaua)
a niedostatecznie dostrzeganymi wariantami zaawansowania dyskur-
su krytycznego w pedagogice współczesnej z drugiej.

W Stańczyka recepcji pedagogiki krytycznej w Polsce pokutuje brak
potraktowania na serio słownika jako narzędzia krytycznego i anali-
tycznego. Autorzy bowiem ani nie wyjaśniają często używanych przez
siebie terminów, czy choćby tylko zwrotów, przejętych jako żargon,
ani nie potrafią przeświecić krytycznie pedagogiki pracy pod ką-
tem terminów w niej nieobecnych czy zmarginalizowanych. W ostat-
niej kwestii zresztą czytamy, że ważne jest pytanie „nie o to, co jest
w nowych słownikach, ale [o to, - L.W.] czego w nich nie ma”⁸⁸, choć
wykonana jest z punktu widzenia pedagogiki krytycznej jedynie
część pracy koniecznej do doprowadzenia do diagnozy skali deficytu
krytyczności dyskursów oficjalnie reprezentowanych przez słowniki
sprzed 1989 roku i po nim (trzy kolejne słowniki pedagogiki pracy)⁸⁹.

Autor bez wątpienia dowodzi, że myśli o stanie pedagogiki kry-
tycznej jako wpisanej w horyzont reprodukcji, gdy stwierdza, że
widzi problem z krytycyzmem takiej pedagogiki. Zacytujmy w całości:
„Trudność, na którą tu natrafiamy, polega na tym, że przyjęcie strate-

⁸⁶ Ibidem, s. 36-39.

⁸⁷ Ibidem, s. 197.

⁸⁸ Ibidem, s. 111.

⁸⁹ Ibidem, s. 107-153.

gii stosowanej przez pedagogów krytycznych (polegającej na krytyce ekonomicznej totalizacji stosunków społecznych, w tym stosunków w obszarze edukacji) w obszarze pedagogiki pracy oznacza *de facto* ucieczkę od problemu⁹⁰. Wiadomo tymczasem, że ani Giroux, ani McLarenowi, ani Freiremu nie wolno przypisywać takiej „strategii”, a zatem dotyczy ona stanu pedagogiki krytycznej z etapu dominacji paradygmatu reprodukcji, a nie paradygmatu oporu i emancypacji. Omawiany tekst nie odnosi się do zaawansowanego stanu pedagogiki krytycznej, ale do wyobrażenia o nim autora, zdominowanego perspektywą krytyki reprodukcji w wydaniu Gintisa i Bowlesa. Zabrakło perspektywy, w której możliwe byłoby zastosowanie narzędzi krytycznych w rozpoznawaniu i kwalifikowaniu rzeczywistości „pracy” – takich chociażby jak: wypalenie zawodowe, kryzys, opór, strajk, anomia, emancypacja, uprzedmiotowienie. Samo rozstrzygnięcie, jakie powinno być minimum krytycznego słownika w pedagogice pracy niezbędne do reprezentacji słownikowej krytycznej pedagogiki pracy, byłoby dopiero ukierunkowaniem postulowanej pedagogiki pracy niewykastrowanej z krytycyzmu.

W książce Stańczyka bardziej dojrzałych teoretycznie wobec wyjściowej perspektywy reprodukcji diagnostycznych i krytycznie nośnych kategorii jednak brakuje. Autor nie był w stanie włączyć w swoje analizy studiów zaocznych zjawiska „przedwypalenia zawodowego”, o którym pisał Zbigniew Kwieciński, a które wydaje się kapitalne dla zrozumienia paradoksalności pewnych sytuacji kształcenia do zawodu na studiach pedagogicznych, zwłaszcza w kontekście studiów niestacjonarnych. Stańczyk sam popełniał błędy horyzontu narracji krytycznej (nieobecność terminu „wypalenie zawodowe” w *Słowniku pedagogiki pracy*⁹¹), czego nie umiał ani dostrzec, ani się ustrzec, ani rozpoznać jako wspólnego krytykowanej pedagogice pracy i własnej narracji deficytu krytycyzmu teorii i badań. Byłoby czymś zgoła fascynującym wykorzystanie materiału z badań nad studiami zaocznymi w zakresie odniesienia do hipotezy „przedwypalenia zawodowego”, ale najpierw trzeba by umieć ją sformułować, czy choćby tylko dostrzec sformułowaną wśród inspiracji diagnostycznych dla własnych badań hipotezę wskazującą na „[m]echanizm wypalenia kompetencji w toku zaocznego akademickiego przygotowania do zawodu”⁹².

⁹⁰ Ibidem, s. 14.

⁹¹ *Słownik pedagogiki pracy*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986.

⁹² Z. Kwieciński: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn 2000, s. 310.

Trop analizy polskiej pedagogiki pracy pod kątem (nie)obecności w niej dyskursu krytycznego jest ważny i potrzebny. Gdy Stańczyk odwołuje się do „słowników pedagogiki pracy”, nie stosuje analizy rozpoznającej ich braki terminologiczne, których wydobycie pozwoliłoby zobaczyć jego własne ułomności, jak niezdolność odniesienia do wypalenia zawodowego, oporu, anomii, typów wspólnot. Nie zna najwidoczniej teorii oporu, zwłaszcza w jej wersji obecnej od dekad w pedagogice krytycznej dzięki Giroux. Ta niewiedza ujawnia się chociażby wtedy, gdy autor sugeruje, że opór w kapitalizmie jest jedynie „oporem skutecznie pacyfikowanym”, skoro system i tak ma się dobrze⁹³, a w szkole mamy do czynienia jedynie z przejawami „irracjonalnego oporu wobec szkoły”⁹⁴. A warto przypomnieć, że już w roku 1992 w analizach odniesionych do wyjściowych rozważań Giroux z 1983 roku Zbigniew Kwieciński akcentował, powtarzając to *in extenso* w zbiorze z 2012 roku, iż „Giroux obala takie przekonania o jednostronnie reprodukcyjnych i akomodacyjnych funkcjach szkoły i oświaty. Wykazuje on, że »ukryte programy« szkoły są krytycznie demaskowane przez uczestników procesów edukacyjnych i rodzą w reakcji na nie opór i gotowość do uczestniczenia w opozycyjnej nowej sferze publicznej”⁹⁵.

Osobną sprawą jest weryfikacja różnych akcentów krytycznych kierowanych przez Giroux pod adresem chociażby Pierre’a Bourdieu, które nie zawsze wydają mi się w pełni przekonujące, jako że mam skłonność do korzystania z idei krytycznych socjologa, nie wyłączając idei „rytualizacji pozoru” jako diagnozy groźnego splotania funkcji emancypacyjnej treści uchodzących za poparcie dla krytycyzmu edukacyjnego, jak filozofia chociażby. Jest to jednak wątek na inną okazję.

Nowa próba hermeneutyki krytycznej i radykalnej dla edukacji

Krytyka i hermeneutyka muszą zacząć znacznie lepiej funkcjonować w obiegu myśli naukowej i humanistycznej, zakorzenionej historycznie, teoretycznie i aplikacyjnie, nie tylko w pedagogice. Na szczęście nie ma potrzeby, byśmy byli zakładnikami ujęć widzących tu redukcynijnie i destrukcyjnie działające polaryzacje i izolacje ze stratą dla każdego ogniwa. Warunkiem niezbędnym jest tu zawsze nowa jakość dojrzałości metodologicznej i wrażliwości kulturowej.

W środowiskach akademickich funkcjonuje Andrzej Wierciński, który integralnie zespała w swoich kompetencjach zainteresowania

⁹³ P. Stańczyk: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie...*, s. 135.

⁹⁴ *Ibidem*, s. 138.

⁹⁵ Z. Kwieciński: *Pedagogie postu...*, s. 227.

humanistyczne – przede wszystkim filozoficzne i historyczne, a także literackie – oraz (w różnych zakresach) z nauk społecznych, w tym zwłaszcza pedagogiki i praktyki komunikacyjnej, ponadto zainteresowanie jakością procesów rozwojowych w życiu człowieka, z uwzględnieniem kształtowania tożsamości i kompetencji kulturowych.

Zauważmy, że w roku 2001 Wierciński powołał International Institute for Hermeneutics i stanął na czele tej instytucji zorientowanej na interdyscyplinarne badania krytyczne, rozwijające i aplikujące perspektywę hermeneutyczną do odniesień socjokulturowych i porównawczych oraz kultur interpretacyjnych w zakresie odwołań do problematyki społecznej w kontekście inspiracji hermeneutycznych czy fenomenologicznych. Mamy tu do czynienia z uprawianiem filozofii edukacji w odniesieniach na przykład do praktyk pedagogicznego ustanawiania i wdrażania porządku społecznego oraz związanych z tym aspektów jakości egzystencji, komunikacji, jak tolerancja czy solidarność, gościnność w kontekście stosunku do innego.

Zaplecze teoretyczne rozważań książek Wiercińskiego służy rozwijaniu i pielęgnowaniu „mądrości praktycznej w życiu ludzkim”⁹⁶, z dojrzałym angażowaniem się w relacje i interakcje z innym, wymagające gotowości do rewidowania własnych nastawień poznawczych i społecznych (ocennych, interpretacyjnych), w tym uchylania roszczeń milcząco obecnych w komunikacji aż na poziomie nieuświadomianych przesłanek działania. W tym podejściu nadrzędną ideą jest traktowanie „praktyki edukacyjnej” jako działania przenikniętego wyzwaniem hermeneutycznymi, widzianymi wielopostaciowo i przekrojowo w poprzek dyscyplin, zwykle traktowanych rozłącznie.

Dojrzała świadomość metodologiczna podejścia wypracowanego przez Wiercińskiego zespala dla nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogiki, inspiracje z wielu pól badawczych i tradycji w literaturze filozoficznej, ze szczególnym wyróżnieniem integralnie traktowanych inspiracji z prac Hansa-Georga Gadamera, Paula Ricoeura oraz Martina Heideggera i wielu innych, niezbędnych czy choćby wartościowych i przydatnych dopełnień z innych wątków współczesnych nauk z różnych obszarów, jak podejście teorii krytycznej, psychoanalizy czy refleksji religijnej. Łącznie chodzi o troskę o jakość bycia ludzkiego oraz o kształt interakcji w świecie społecznym, o zaangażowanie w sprzyjaniu dostępowi – rozwijającemu człowieka i jego przestrzeń kulturową – do nastawień wzbogacających zdolności chłonięcia zróżnicowanych in-

⁹⁶ Zwrot ten wielokrotnie powraca na kartach rozważań Wiercińskiego jako ukierunkowanie jego wizji hermeneutyki działania. Zob. bibliografia w: A. Wierciński: *Existencia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*. Zurich 2019; Idem: *Hermeneutics of Education...*

spiracji z kultury symbolicznej. Stąd też troska o dyskurs akademicki pozostaje tu nierozzerwalnie związana z działaniami na rzecz jakości komunikacji, z wykorzystaniem różnych typów narracji w kulturze, nie wyłączając poezji i literatury prozatorskiej.

Andrzej Wierciński to obecnie najwybitniejszy w Polsce autor reprezentujący pedagogikę filozoficzną z jednej strony oraz filozofię praktyki edukacyjnej z drugiej, łączący perspektywę hermeneutyczną i krytyczną. Dojrzałość poznawcza tego badacza wyraża się zdolnością do swobodnego poruszania się po zakresach wiedzy i analiz, które zwykle traktowane są rozłącznie, a nawet aktywnie i nonszalancko separowane od siebie, ze szkodą dla kultury umysłowej Akademii jako środowiska. Wierciński w swoich odczytaniach i analizach sprzęga zakresy upychane obecnymi pseudoreformami w nauce po segregowanych szufladach i izolowanych kręgach. Ochronił swój rozwój od presji dychotomizujących różnice i podziały, osłabiających tym samym jakość możliwego zakorzenienia w kulturze umysłowej współczesności jej polimorficznej postaci, wymagającej zespołów w postaci transdyscyplinarności, a nie tylko interdyscyplinarności.

Wspomniana transdyscyplinarność w przypadku Andrzeja Wiercińskiego wyraża się między innymi w tym, że wbrew separowaniu od siebie (przez administratorów i pseudoreformatorów) filozofii i pedagogiki czy historii i praktyki oraz próbom usytuowania ich w różnych obszarach, a nie tylko dyscyplinach, autor pokazuje w szczególności, jak można historyczną klasykę filozoficzną na przykładzie heglowskiej fenomenologii ducha traktować *nomen omen* jako... „traktat pedagogiczny”⁹⁷. Ogromna większość filozofów, ale i pedagogów, nie ma w swoim wyposażeniu intelektualnym zdolności do wykonania takich operacji myślowych, jakie dokumentuje w swoich analizach Wierciński dzięki swojej konsekwentnej postawie samokształceniowej w procesie chłonięcia impulsów z uniwersum symbolicznego współczesnego świata akademickiego z przekraczaniem granic między jego fragmentami. A to właśnie przejaw postkonwencjonalnego⁹⁸ poziomu tożsamości akademickiej dzięki wartościowym peregrynacjom i innowacyjnym lekturom wprowadzającym gruntownie w kulturę humanistyczną. Jest ona dostępna współcześnie z taką dojrzałością jedynie pod warunkiem głębokiego i zarazem szerokiego, transdyscyplinarnego i polimorficznego „wrastania” badacza w „głębę symboliczną”, jak to wyrażała Helena Radlińska, dokonań ludzkości jako skarbnicy, z której większość potencjalnych odbiorców (także akademickich) nie umie tak korzystać, z niej wydziedziczona w stopniu nierozpoznawa-

⁹⁷ A. Wierciński: *Hermeneutics of Education...*, s. 169–170, tłum. – L.W.

⁹⁸ L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia...*

nym i nieprzewidywanym. Edukacja widziana hermeneutycznie staje się tu typem działania wychodzącego tym wyzwaniom naprzeciw, wymaga jednak najpierw stworzenia odgórnie nowej strategii kształcenia nauczycieli i doskonalenia ich kompetencji kulturowych.

Tematem wiodącym rozważań Wiercińskiego⁹⁹ jest, jak głosi tytuł tomu, „hermeneutyka edukacji”. Metodologicznie zaplecze analiz i ich jakość w tej dziesiątej pozycji serii *International Studies in Hermeneutics and Phenomenology* znakomicie zostały obudowane nie mniej wartościową pozycją tego badacza pt. *Existentia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*¹⁰⁰. Obie książki wpisują się w zakresy znane jako filozofia edukacji, widziane przez pryzmat pedagogiki hermeneutycznej jako subdyscypliny pedagogicznej, niezwykle rzetelnie osadzonej w wiedzy filozoficznej oraz powiązanej z uwrażliwieniem na zadanie pogłębiania refleksyjności uczestników i działań w praktyce edukacyjnej czy różnych sytuacjach pedagogicznych, nie wyłączając pracy nad niepełnosprawnościami. Świadomość metodologiczna w tym przypadku bardzo dojrzałe reprezentuje praktycznie przetwarzaną tradycję hermeneutyki w perspektywie zespalającej refleksje Hansa-Georga Gadamera i Paula Ricoeura, dopełniane w pierwszej kolejności wybranymi głębokimi odniesieniami do ujęcia Martina Heideggera czy taką wiedzą jak psychoanaliza w jej zróżnicowaniu podejść. Łącznie tworzy to dla pedagogiki krytyczne podstawy refleksyjności wpisanej w poziom przekraczający ograniczenia myślenia pozytywistycznego czy myślenia nie dość krytycznego i hermeneutycznego właśnie. Mamy tu podejście problematyzujące racjonalność praktyki edukacyjnej w warunkach złożoności kwestionującej przewidywalność efektów działania i wymagającej opierania interakcji edukacyjnej zupełnie na czymś innym – na czymś, co uwarunkowane jest jakością rozumienia drugiego, otwarciem na konieczność korygowania przesłanek własnego działania, nabywaniem kompetencji kulturowych i nowych wrażliwości społecznych. Analizy te mogą w szczególności w znakomity sposób wzbogacać próby stosowania hermeneutyki w problematyzowaniu praktyk interesujących zarówno pedagogikę, jak i socjologię, w kierunku krytycznej refleksji na temat teorii i praktyki edukacyjnej. Oczekiwałbym w niedalekiej przyszłości powstania nowatorskiego podręcznika akademickiego napisanego przez Andrzeja Wiercińskiego w języku polskim. Podręcznik taki przyczyniłby się do zaawansowanego krytycznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz nadania nowej jakości kulturze hermeneutycznej samych środo-

⁹⁹ A. Wierciński: *Hermeneutics of Education...*

¹⁰⁰ A. Wierciński: *Existentia Hermeneutica...*

wisk pedagogów nauczycieli kształcących. Obecnie nikt nie wydaje mi się lepiej przygotowany do takiego zadania.

Podejście poznawcze Wiercińskiego do tradycji hermeneutycznej naznaczone jest troską o implikacje oraz inspiracje praktyczne i społecznie odniesione do instytucji i interakcji w ich uwikłaniu w takie kategorie ważne dla nauk społecznych (socjologii, pedagogiki, psychoanalizy, choć nie tylko), jak: upełnomocnienie (*empowerment*), solidarność, zaangażowanie, ludzie w potrzebie, troska o rozwój, typy kompetencji kulturowych, praktyka czytania, uwarunkowania tożsamości. Autor wypracowuje perspektywę sprzęgającą hermeneutykę z podejściem krytycznym, którego rozwiązania edukacyjne rzutują także na obszar radzenia sobie z barierami rozwojowymi i komunikacyjnymi dotyczącymi tożsamości społecznej. Jest to doniosłe i trafne tym bardziej, że często można spotkać się w pedagogice z rozdzielaniem i rozgraniczaniem tych sposobów funkcjonowania hermeneutyki oraz teorii krytycznej, aż po stwierdzanie ich nieprzystawalności.

W książkach Wiercińskiego znajdziemy analizy pozwalające zastosować krytycznie czytaną hermeneutykę do takich sytuacji, jak obejmujące niepełnosprawność, wymagające interwencji psychoterapeutycznej stany zakłócenia kondycji ludzkiej przez depresję, rozpacz czy melancholię, naznaczone deprywacjami społecznymi czy innymi blokadami rozwojowymi związanymi z niedojrzałością poznawczą. Bezcenne, a ciągle słabo obecne w dominujących narracjach pedagogicznych jest upominanie się – jak w przypadku Wiercińskiego – o wagę „ontologii bycia-między” (*in-between ontology*), jako osadzoną zresztą szerzej niż to znajdujemy ujęte w jego lekturach – na przykład z uwzględnieniem semiotyki kultury Bachtina. Zwracam na to uwagę, moją intencją nie jest jednak czynienie zarzutu, ale pokazanie, że osadzenie tej myśli jest bardziej uniwersalne, niżby to wynikało z dominujących w tym przypadku lektur.

Niezwykle doniosłe i szerzej reprezentatywne (choć ciągle wymagające wdrożeń do świadomości metodologicznej na przykład nauczycieli) jest rozważanie problematyki pedagogicznej przez pryzmat „dylematów”, jako znoszących uleganie skłonności do dychotomizacji i presji na widzenie tu alternatyw rozłącznych, wykluczających sprzężenia, zamiast widzenia złożoności wymuszających ostrożność i ambiwalencję, nie tylko psychologiczną, lecz także strukturalną. Wysoko cenię w tej postawie również dystans wobec „przesadnej tęsknoty za harmonijną jednością” w postulatach nadmiernie sentymentalizujących nadzieję na harmonijny rozwój czy zespolenie ze światem¹⁰¹, zamiast troski o wysiłek równoważenia, balansowania, wikłania w napięcia

¹⁰¹ Ibidem, s. 40.

wymagające zdolności radzenia sobie ze złożonościami niepodlegającymi redukcyjnym ujednoczeniom.

W trakcie swoich peregrynacji akademickich Wierciński miał okazję poznać w Berkeley Czesława Miłosza, a także osobno Stanisława Barańczaka w Harvardzie, co było niezwykle istotne dla człowieka głęboko zainteresowanego literaturą, poezją, a nawet realnie funkcjonującego jako poeta, mającego kilkanaście tomików poezji na swoim koncie literackim, dopełniającym twórczość akademicką. Podkreślam ten rys jako paradoksalnie korzystny dla wniosku, gdyż Wierciński to z pewnością niezwykle interesująca osobowość naukowa, reprezentująca zarazem wrażliwość i kompetencje kulturowe spoza redukcyjnej z reguły ramy akademickiej. Ucieleśnia w moim rozumieniu najlepsze cechy profesora uniwersytetu, badacza akademickiego i humanisty polskiego, otwartego na świat i z otwarcia tego czerpiącego rozliczne korzyści dla swojej roli dydaktyka i organizatora życia naukowego w środowiskach, z którymi kolejno albo równocześnie współpracuje.

Zamiast zakończenia:

cztery listy przemieszczeń problematyki krytycznej

Podjęty tu skrótowy przegląd „stanu posiadania” pedagogiki krytycznej w Polsce dobrze będzie spuentować, jak sądzę, uwagą o przemieszczaniu się problematyki adresowaną do krytycznej postawy, jaka w polu doświadczeń tego nurtu dała o sobie znać i nadal pozostaje do podjęcia. Tych list przemieszczeń może być kilka, jak się okaże. Ich zasadą organizacyjną powinno być jednak koło hermeneutyczne, zarówno łączące wątki z poszczególnych list, by nie były one traktowane rozłącznie, jak i zespalające te listy jako niewykluczające siebie wzajemnie, a wymagające sprzężeń zwrotnych.

Pierwsza lista - ustrojowa (co do zasady organizującej system) – to zestaw przemieszczających się/przemieszczanych przedmiotów krytyki w sferze pedagogicznej; obejmowała i obejmuje:

- 1) pułapki kapitalistycznego świata z ukrytymi manipulacjami reprodukcyjnymi aż po „jednowymiarowość” w rozumieniu Herberta Marcusego;
- 2) patologie etatyzmu państwowego upartyjnionego ideału socjalizmu „rytualizującego pozory” w praktykach kulturowych w rozumieniu tego terminu przez Pierre’a Bourdieu;
- 3) redukcję podmiotowości ludzkiej do ogniwa produkcyjnego odregowującego alienację z wykorzystaniem przemysłu kulturowego (za frankfurtczykami – Theodorem Adorno i Maxem Horkheimerem);

- 4) uwikłanie w neoliberalne presje, przyzwolenia, ale i zobojętnienia na los jednostek i pogardę dla słabszych z redukcją kulturowych funkcji edukacji do adaptacji do mitologizowanego rynku pracy;
- 5) nowy autorytaryzm żerujący na frustracjach (resentymentach w ujęciu Maxa Schelera), eksponujący populistyczne roszczenia jako prawomocne, tym bardziej, gdy są one fanatycznie uwikłane w szowinizmy, fanatyzmy, także religijne, i purytanizm ideologiczny ustanawiający rygorystykę redukcji złożoności przez pryzmat nienawistnych czystek;
- 6) neofeudalizacja sfery publicznej poprzez praktyki uwodzenia pozorem symulaków wirtualnego świata gier i znaczeń oraz destrukcja medialna jakości debaty poprzez redukcję wiedzy do opinii, a uzasadnień – do celebryckich deklaracji;
- 7) anomizacja relacji społecznych w instytucjach publicznych w różnych jej przejawach, jak egoizm, bezwzględna rywalizacja, orientacja radarowa na silniejszego, z presją na uległość wobec mobbingu czy molestowania.

Druga lista – kategorialna (dotycząca podstawy dyskursu w kluczowych pojęciach jako ekranach) – przemieszcza skupienie uwagi na takich zjawiskach, jak: alienacja, etatyzm, reprodukcja, opór, nierówności, (przed)wypalenie zawodowe, barbarzyństwo kulturowe, przemoc symboliczna, depriwacja i deprawacja, zniekształcenia i znieprawienia praktyki komunikacyjnej instytucji kultury, jak szkoła, rodzina, Kościół, sfera publiczna; autorytaryzm, uruchamianie syndromów: masowości jednostki, bezkrytycznej jednowymiarowości adaptacyjnej czy statusu jednostki jako ofiary, a zarazem współnika, marginalizacje i samowykluczenia, nadmiary narcyzmu, wykorzenienia kulturowe.

Trzecia lista – postulatywna (związana z kierunkami działań sanacyjnych) – uruchamia proces budowy zrębów nowej praktyki dyskursywnej, badawczej i praktyki pedagogicznej (jako wdrażania do uczestnictwa w kulturze, przeobrażającego los człowieka) z uwypukleniem odniesień do takich dążeń, jak:

- 1) emancypacja, jako zdolność do krytycznego podejścia odrzucającego zastane uwarunkowania;
- 2) upełnomocnienie (*empowerment*) do upominania się o siebie;
- 3) uobywatelnienie jako troska o podmiotowość społeczną;
- 4) zakorzenie w kulturze jako bycie w drodze do języka i budowanie zdolności do korzystania ze skarbnicy znaczących dokonań ludzkości;
- 5) desocjalizacja jako decentracja wyrywająca z zamknięcia w lokalnych wirach redukcji kulturowej złożoności świata;

- 6) rewitalizacja podmiotowości odsłaniająca jej deficyty i zakłócenia zrównoważeń niezbędnych do stworzenia dopełnień energii życiowej przeciw depresjom, rozpaczom, rezygnacji i beznadziei;
- 7) zdolność do oporu będącego jednocześnie przedmiotem refleksji poszukującej zdolności unikania pułapek spontanicznych mechanizmów obronnych, a zarazem autodestrukcyjnych;
- 8) pogranicze jako miejsce nasycenia różnicą kulturową, pozwalające na rozwojowe efekty „decentracji” poznawczej (Piaget, Habermas), co służy nowej racjonalności strategii pedagogicznej.

Pozostaje do odnotowania **czwarta lista – ostrzegawcza**. To lista przestróg dla stawiających sobie zadanie kontynuowania rozwoju „krytycznej” czy „radykałnej” perspektywy w pedagogice i dla pedagogiki. Oto punkty tej listy:

- 1) niezbędna jest znajomość pism Giroux, zarówno tych z lat osiemdziesiątych, jak i podejmujących wyzwania najnowsze, związane z nowym autorytaryzmem i ze słabościami neoliberalnego ujęcia;
- 2) nie da się rozumieć potencjału i kierunku rozwoju nurtu krytycznego, jeśli się nie uświadomi sobie faktu, że krytyka w kategoriach determinizmu reprodukcji nierówności w funkcji szkoły została przekroczona już w latach osiemdziesiątych odniesieniem do perspektywy włączającej zjawiska oporu, i to bez ich sentymentalizowania, a z pomocą zaplecza psychoanalizy;
- 3) próby zajmowania się oporem na użytek badania realiów szkoły powinny uwzględniać ogniwo pośrednie tego wysiłku w postaci inicjatyw koordynowanych przez Ewę Bilińską-Suchanek za sprawą jej konferencji poświęconych oporowi i związanych z tym terminem publikacji¹⁰²;
- 4) nie wystarczy podejmowanie ustaleń Giroux i współpracowników, niezbędne jest również samodzielne pogłębianie lektur (także autorów krytykowanych przez środowisko skupione wokół Giroux), które wydobędą więcej impulsów dla krytycznej teorii w pedagogice niż efekty lektur samych badaczy amerykańskich i innych, jako że część inspiracji da się rozwinąć oraz skorygować w zakresie przypisywanych im słabości;
- 5) dobrze jest widzieć równoległe, alternatywne ujęcia perspektywy krytycznej dla pedagogiki, wykorzystujące różnice w podejściach teoretycznych (na przykład w obszarze napięć w psychoanalizie na linii Erikson – Lacan) czy w strategiach narracyjnych zaangażowań politycznych, jak sygnalizuje rewolucyjne niemal trzymanie się nowych odczytań marksizmu przez McLarena w zderzeniu

¹⁰² *Przestrzenie oporu w edukacji...*; E. Bilińska-Suchanek: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji...*; *Opór w kulturze...*

- z odmiennymi nastawieniami samego Giroux czy tropami, jakie przynosi spuścizna Paula Freirego albo szkoły frankfurckiej czy krytycznej socjologii kultury Pierre'a Bourdieu;
- 6) pedagogika krytyczna w Polsce musi się zdobyć równolegle na nowe odczytania maksymalnie zaawansowanymi środkami współczesnej humanistyki własnej tradycji myślowej, aby wydobyć z niej impulsy, których wagę widać często dopiero z tej późniejszej perspektywy; dotyczy to zwłaszcza napięć na linii metafizyka *versus* relatywizm czy rozumienie i hermeneutyka *versus* poziomy uzasadnienia i perspektywa krytyczna;
 - 7) niezbędne jest zaawansowanie badań nad aspektami antropologicznymi praktyk kulturowych w procesie edukacji, w tym rytualizacji w odniesieniu do rytuałów i rytów przejścia, co rozpoczął Peter McLaren, aż po pułapki „zrytualizowania pozorów” w ujęciu Bourdieu czy przez pryzmat kategorii uwiedzenia i symulacji (Jean Baudrillard);
 - 8) czy to się komuś podoba czy nie, w pracach Zbigniewa Kwiecińskiego czy moich własnych znaleźć można wiele tropów i ustaleń do podjęcia i do dalszego rozwijania, dotyczących podejścia „krytycznego” w pedagogice, które przynajmniej pozwalają nie popełniać błędów zapóźnienia w myśleniu, jeśli wchodzi się na pole już opracowane w niektórych zakresach; moglibyśmy być znacznie dalej w zaawansowaniu dyskursu krytycznego w pedagogice, gdyby nie było zapóźnienia w wykorzystaniu osiągniętego etapu prac wcześniej tworzących ogniwa powstającej perspektywy; jednym słowem: gdyby wyrażenie „wspólnota ucząca się” było ciągle adekwatnie odnoszone do przestrzeni akademickiej i gdybyśmy nie ulegali tak łatwo prymitywnym pomysłom reform niszczących transdyscyplinaryny poziom wiedzy humanistycznej; zapotrzebowanie na krytycyzm jako dojrzałą niepokorę w myśleniu pozostaje wyzwaniem na wiele sposobów.

Bibliografia

- Aronowitz S., Giroux H.A.: *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*. Minneapolis–London 1991.
- „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk].
- Bilińska-Suchanek E.: *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń 2013.
- Bilińska-Suchanek E.: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków 2003.

- Bilińska-Suchanek E.: *Teoretyczne podstawy paradygmatu oporu*. Słupsk 2002.
- Dembiński M.: *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków 2005.
- Giroux H.A.: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis 1988.
- Giroux H.A.: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA 1983.
- Giroux H.A., McLaren P.L.: *Critical Pedagogy and Rural Education. A Challenge from Poland*. „Peabody Journal of Education” 1990, vol. 67, no. 4, s. 154–165. <http://doi.org/10.1080/01619569009538705>.
- Giroux H.A., Witkowski L.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z.: *Nurty pedagogii: naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków 2011.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L.: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz–Kraków–Szczecin 2007.
- Kreatywność oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2009.
- Kruszelnicki W.: *Antonio Gramsci i pedagogika krytyczna. Hegemonia, edukacja i zadania intelektualistów*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, R. 86, nr 3, s. 109–121. <https://doi.org/10.34616/22.19.108>.
- Kruszelnicki W.: *Autoportret w nie-hermeneutycznym zwierciadle. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”* 2018, T. 21, nr 4 (84), s. 115–143.
- Kruszelnicki W.: *Pojęcie radykalności w myśli pedagogicznej Henry’ego A. Giroux*. „Forum Pedagogiczne” 2017, nr 1, s. 163–184. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.1.12>.
- Kruszelnicki W.: *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”* 2018, T. 21, nr 1 (81), s. 137–150.
- Kwieciński Z.: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019.
- Kwieciński Z.: *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Kraków 2012.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995.
- Kwieciński Z.: *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn 2000.
- McLaren P.: *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Foreword by H. Giroux. London–Boston 1986.


- McLaren P.: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wrocław 2015.
- Nieobecne dyskursy. Cz. 1. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1991.
- Nieobecne dyskursy. Cz. 3. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1993.
- Opór w kulturze. Tradycja – edukacja – nowoczesność*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Kraków 2014.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2019.
- Przestrzenie oporu w edukacji*. Red. E. Bilińska-Suchanek. Toruń 2006.
- Rozmus A.: *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*. Kraków 2018.
- Słownik pedagogiki pracy*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1986.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa–Toruń 1993.
- Stańczyk P.: *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*. Gdańsk 2013.
- Stańczyk P.: *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy, naiwność*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 59–80. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.04>.
- Stańczyk P.: *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencje funkcji studiowania zaocznego*. Gdańsk 2008.
- Starego K.: *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej*. W: *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Red. K. Gawlicz et al. Wrocław 2014, s. 49–70.
- Szymański J.M.: *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków 2013.
- Szymański J.M.: *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa 2006.
- Wierciński A.: *Existentia Hermeneutica. Understanding as the Mode of Being in the World*. Zurich 2019.
- Wierciński A.: *Hermeneutics of Education. Exploring and Experiencing the Unpredictability of Education*. Zurich 2019.
- Witkowski L.: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków 2018.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków 2014.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedmowa Z. Kwieciński. Wyd. 2. zm. i uzup. Wrocław 2010.

- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana (wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń 1988.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 1991 (wyd. 2 - 2000).
- Witkowski L.: *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków 2015.
- Witkowski L.: *Wokół pedagogiki krytycznej (retrospekcja i projekcja na tle problemów i doświadczeń w pedagogice polskiej)*. „Ars Educandi” 2012, T. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy* [red. nauk. P. Stańczyk], s. 13-35. <https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.01>.
- Witkowski L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.
- Zielińska H.: [rec. H.A. Giroux: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*]. W: *Nieobecne dyskursy*. Cz. 1. Red. Z. Kwieciński. [Studia Kulturowe i Edukacyjne]. Toruń 1991.



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”¹, i że również jego – McLaren – wersję pedagogiki krytycznej można ocenić jako „najbardziej interesującą – poprzez swoje pograniczne usytuowanie – propozycję postmodernistycznej edukacji”². 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 społeczna 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

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

² Ibidem, s. 260.

takie, które obok aspektu *stricte* filozoficznego³ 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”⁴. 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”⁵. 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

³ 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 wątpieniu 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.

⁴ 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.

⁵ 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 interpretacjami⁶, 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?«”⁷. Najchętniej chciałby on „obejść wolę, chcenie jakiegoś celu, ryzyko nadania sobie samemu celu, chciałby zrzucić z siebie odpowiedzialność”⁸. 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 przełomu ponowoczesnego.

O ile Fryderyk Nietzsche na pewno „nie rozpoznałby się w postmodernizmie”⁹, 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 miazdząca 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”¹⁰. 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

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

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

⁸ Ibidem.

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

¹⁰ 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 opresji¹¹.

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 postmodernizmu¹². 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”¹³.

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 1962¹⁴, odczytali krytyczne intencje niemieckiego myśliciela w sposób bardzo jednoznaczny, a miejscami redukcyjny¹⁵. 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.

¹¹ Ibidem, s. 55.

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

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

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

¹⁵ 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”¹⁶. 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”¹⁷. 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 kontyngentny¹⁸.

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

¹⁶ B. Baran: *PostNietzsche*. Kraków 1997, s. 225.

¹⁷ M.P. Markowski: *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Kraków 1997, s. 178.

¹⁸ 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”¹⁹. 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 współistnienia²⁰. 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”²¹. 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 modernizmu²².

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

²⁰ Ibidem, s. 382.

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

²² 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”²³. 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”²⁴. Stąd płynie wniosek, że orientacja dyktująca uznanie bezzasadności porozumienia między odmiennymi systemami wartości, wynikającej ponoć z głębi istniejących między nimi różnic kulturowych²⁵, 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

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

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

²⁵ 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”²⁶.

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”²⁷ – 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”²⁸. 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

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

²⁷ P. Pieniążek: *Postłowie...*, s. 231, podkr. – W.K.

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

imienia”²⁹. 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”³⁰ – 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”³¹. 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«”³².

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

²⁹ 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.

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

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

³² *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-Robson³³. 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*³⁴), 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 życia³⁵. Zdaniem Eagletona „postmodernistyczne uprzedzenie wobec wszelkich norm, jedności i konsensusu ma katastrofalne konsekwencje polityczne”³⁶; „nienormalność 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”³⁷. Zdanie to możemy potraktować jako nieortodoksyjną definicję rynkowego fundamentalizmu, którego właściwością jest, według Henry’ego Giroux, całkowity brak respektu wobec idei umowy społecznej. Pytany

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

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

³⁵ T. Eagleton: *After Theory*. New York 2004, s. 199.

³⁶ Ibidem, s. 16.

³⁷ 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”³⁸.

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”³⁹ – 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”⁴⁰, 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”⁴¹. 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”⁴². W tekstach Lindy Hutcheon również znajdujemy kluczowe twierdzenie, że „postmodernizm legitymizuje kulturę (zarówno tę wysoką, jak i masową), nawet wówczas, gdy ją kwestionuje”⁴³. Radykalniej brzmi Fredric Jameson, który postmodernę definiuje jako „alarmujący i patologiczny symptom społeczeństwa, które stało się niezdolne do radzenia sobie z czasem i historią”⁴⁴, a przede wszystkim Peter McLaren piszący obrazowo, że „poprzez ulokowanie podmiotu na samej po-

³⁸ 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].

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

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

⁴¹ A. Bielik-Robson: *Inna nowoczesność...*, s. 62.

⁴² B. Śliwerski: *Nauki o wychowaniu wobec wyzwania postmodernizmu*. „Chowanna” 2003, T. 1, s. 17.

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

⁴⁴ 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 pozostała po nim, wydrażoną łupinę wypełniając konsumpcjonistycznym pragnieniem⁴⁵. W podobnym duchu interwencji z początku wypowiadali 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 symulakrum⁴⁶. 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 konsumpcji⁴⁷; „jest ekonomią, która rozwija się sama dla siebie⁴⁸. Spektakl „podporządkował sobie ludzi, którzy wcześniej podporządkowani zostali ekonomii⁴⁹. 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 ekonomii⁵⁰. „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 zadowalające⁵¹.

⁴⁵ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 60.

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

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

⁴⁸ Ibidem, s. 37.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem, s. 52.

⁵¹ Ibidem, s. 167.

Można zapytać, zachowując w pamięci wszystkie wątpliwości zgłaszane przez wielu różnych filozofów, a dotyczące legitymizująco-afirmującego charakteru teorii postmodernistycznej: czy problematyka mediów i „spektakularnej” kultury medialnej – w pismach Marshalla McLuhana⁵² *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 mediów⁵³ – 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*⁵⁴, oraz podkreślenie przez Baudrillarda, że „ponad sensem istnieje fascynacja, która prowadzi do neutralizacji i implozji sensu”⁵⁵, 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)⁵⁶, to co myśleć o innych, bardziej lub mniej głośnych, fetyszycjach obrazu/spektaklu dowodzących co najwyżej tego, jak rentownym sojusznikiem postmodernizm okazał się dla korporacyjnej Ameryki⁵⁷, dla której najwyższą wartością stało się po prostu konsumenckie *feeling good*⁵⁸?

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-

⁵² M. McLuhan: *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York 1964.

⁵³ J. Baudrillard: *Simulacres et Simulation*. Paris 1981.

⁵⁴ M. McLuhan: *Understanding Media...*, s. 1.

⁵⁵ J. Baudrillard: *Simulacres et Simulation...*, s. 126.

⁵⁶ 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.

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

⁵⁸ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 55.

nie zawsze czyniące z niego tę czy inną formę reprezentacji⁵⁹, rozpoznano jako blokadę „języka zmiany, a także praktyki emancypacyjnej i polityki transformacji”⁶⁰. 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”⁶¹. Czy teoria, która „akcentuje fragmentację⁶² jako kluczową właściwość tekstu, podmiotowości, doświadczenia i samego społeczeństwa”⁶³, 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”⁶⁴, McLaren zdecydowanie twierdził, że rewizjonistycz-

⁵⁹ Zob. W. Kruszelnicki: *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław 2012.

⁶⁰ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 196.

⁶¹ Z. Bauman: *Strangers...*, s. 42.

⁶² 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.

⁶³ S. Best, D. Kellner: *Postmodern Theory...*, s. 222.

⁶⁴ 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)⁶⁵, przyczyniły się do powstania „pustki ideologicznej, dojrzałej na tyle, by wydać z siebie neokonserwatywne reżimy prawdy”⁶⁶. „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”⁶⁷.

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”⁶⁸. 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«”⁶⁹.

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;

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

⁶⁶ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 61.

⁶⁷ Ibidem, s. 62.

⁶⁸ Ibidem, s. 17.

⁶⁹ 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”⁷⁰, 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”⁷¹ – 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”⁷²). 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-

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

⁷¹ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 58.

⁷² 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 Badiou⁷³! W każdej swojej książce poświęconej teorii poststrukturalizmu Peters stara się uzmysłowić pedagogom „wagę, jaką dla teorii, polityki i praktyki edukacyjnej ma poststrukturalizm”⁷⁴, 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-

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

⁷⁴ 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”⁷⁵.

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 modernizmu⁷⁶. 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 politycznej⁷⁷. 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

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

⁷⁶ 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.

⁷⁷ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 62.

interesie przepisania granic i współrzędnych opozycyjnej polityki kulturalnej⁷⁸, McLaren pozostaje jednak przekonany, że „wraz z nadejściem postmodernizmu polityka opozycyjna szukająca aliansów przeciwko kapitalizmowi po prostu zanikła⁷⁹”. 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 industrializmu⁸⁰, 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”⁸¹ – 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 emancypacyjne⁸². W tej perspektywie oba rozpoznawane w pedagogice radykalnej nurty postmoder-

⁷⁸ S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern Education...*, s. 119.

⁷⁹ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 25.

⁸⁰ S. Aronowitz, H.A. Giroux: *Postmodern Education...*, s. 62.

⁸¹ 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.

⁸² 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”⁸³ i z narzędziem „nowego (amerykańskiego) imperializmu”⁸⁴. 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 wyzwolenia⁸⁵. 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”⁸⁶. 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 charakter⁸⁷.

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

⁸³ M. Cole: *Marxism and Educational Theory...*, s. 98–103.

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

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

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

⁸⁷ 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 Brezinki⁸⁸ – niemieckiego filozofa edukacji agresywnie zwalczającego wszelkich, jak sam ich nazywa, „advokatów pedagogiki religijnej, ideologicznej lub politycznej”⁸⁹ – 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”⁹⁰. 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”⁹¹. 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”⁹², 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”⁹³.

⁸⁸ 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.

⁸⁹ Ibidem, s. 68.

⁹⁰ 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.

⁹¹ 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.

⁹² W. Brezinka: *Philosophy of Educational Knowledge...*, s. 68.

⁹³ 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 Červinková⁹⁴. 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”⁹⁵.

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”⁹⁶. McLaren liczy zatem na prawdziwą społeczną rewolucję, z której wyklucza „rewolucyjną przemoc”, czyli „przemoc wobec państwa, jego systemu prawnego, jego policyjnych sił

⁹⁴ 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.

⁹⁵ 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.

⁹⁶ P. McLaren: *Pedagogy of Insurrection...*, s. 13.

oraz jego ekonomicznego systemu⁹⁷, lecz której możliwość zachowuje jako „rozwiązanie ostateczne”⁹⁸. 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 takiej⁹⁹, albowiem właśnie nie o dyskurs McLarena 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”¹⁰⁰. 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”¹⁰¹. 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*”¹⁰².

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

⁹⁷ Ibidem, s. 14.

⁹⁸ Ibidem, s. 15.

⁹⁹ 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.

¹⁰⁰ P. McLaren: *Pedagogy of Insurrection...*, s. 29.

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

¹⁰² 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”¹⁰³. Najpoważniejszy zarzut polegał tu na uznaniu teoretyków postmoderny za „zbyt pesymistycznie nastawionych do możliwości zaistnienia społecznej rewolucji”¹⁰⁴. 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”¹⁰⁵. 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”¹⁰⁶.

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 apropracji i pokrywają się one w pełni z zarzutami powtarzаныmi przez badacza w najnow-

¹⁰³ P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. XLVII.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem, s. XLX.

¹⁰⁶ 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. Ebert¹⁰⁷, 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”¹⁰⁸. 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 znaczących 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 zmaterjalizowanej i realizującej opór”¹⁰⁹. 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 znaczący 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 znaczoną, językowej gry znaczeń nad stojącymi nieruchomo w centrum struktury figurami sensu, prawdy i obecności”¹¹⁰. Derrida pokazywał, że transcendentale 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”¹¹¹. Znaki i znaczenia od-

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

¹⁰⁸ Ibidem, s. 293.

¹⁰⁹ 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.

¹¹⁰ M. Kruszelnicki: *Drogi francuskiej heterologii...*, s. 329.

¹¹¹ 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”¹¹². Znak nie dryfuje w żadnej „ahistorycznej przestrzeni wieczystego opóźnienia i nadmiaru”¹¹³, lecz jest jak najbardziej „decydowalny”, jeśli umieszczony zostanie na konkretnej arenie społecznego konfliktu¹¹⁴.

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”¹¹⁵. 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”¹¹⁶, 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”¹¹⁷, postmodernizm oporu zaś – będąc „przeciwwagą dla postmodernizmu sceptycznego i spektralnego” – „wprowadza do krytyki ludycznej formę materialistycznej interwencji, gdyż nie odwołuje się

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

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

¹¹⁴ 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.

¹¹⁵ 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>.

¹¹⁶ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 207.

¹¹⁷ *Ibidem*.

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

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”¹¹⁹.

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”¹²⁰. 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”¹²¹ – to jednocześnie „ignorować społeczne i historyczne wymiary różnicy”¹²². Element kulturowy poststrukturalizm rozważa na płaszczyźnie tekstu, a konkretnie – zgeneralizowanego „pra-pisma” jako fenomenowi działającego u podstaw reprezentacji językowej i dlatego zawsze poddanemu różnicującej i odwlekającej

¹¹⁸ Ibidem, s. 208.

¹¹⁹ Ibidem, s. 204.

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

¹²¹ J. Derrida: *Różnia...*, s. 38.

¹²² 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”¹²³. 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

¹²³ 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 różnicy¹²⁴. 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”¹²⁵. 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”¹²⁶, 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”¹²⁷. 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”¹²⁸. 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-

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

¹²⁵ P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. LIV.

¹²⁶ 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.

¹²⁷ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 213.

¹²⁸ *Ibidem*.

tego 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 dezygnacją; skutkuje politycznym paraliżem, stąd też w jednym z późniejszych tekstów McLarena zostaje określona mianem „antymarksi-stowskiej filozofii niedziałania”¹²⁹. W artykule badacza pisany 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 konkretnego i specyficznego, przysługującego jej kontekstu. Jeśli nie jest ona tym konkretem, to najwyraźniej nie istnieje”¹³⁰.

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”¹³¹. Książki *The Tasks of Cultural Critique*¹³², a także *Class in Culture*¹³³ 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”¹³⁴.

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

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

¹³¹ S. Leban, P. McLaren: *Revolutionary Critical Pedagogy...*, s. 96.

¹³² Zob. T.L. Ebert: *The Tasks of Cultural Critique*. Urbana 2009.

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

¹³⁴ 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”¹³⁵. 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”¹³⁶, z drugiej zaś próbuje zwracać uwagę na zawsze istniejącą możliwość wypracowywania „nowych form pracy niewyobcowanej poprzez rozmontowywanie kapitalistycznych stosunków społecznych i kapitału jako takiego”¹³⁷.

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

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. LI.

emancypacji, co słusznie zaakcentował Tomasz Szukdlarek¹³⁸, 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”¹³⁹. McLaren nie obawia się zaprotestować przeciwko głównemu hasłu postmoderny, jakim jest „wypowiedzenie wojny całości”¹⁴⁰, dopytuje przy tym za Andrew Rossem: „w czym dokładnie interesie leży odrzucenie uniwersaliów?”¹⁴¹.

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”¹⁴², 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 sprawiedliwości¹⁴³. 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

¹³⁸ T. Szukdlarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu...*, s. 9.

¹³⁹ P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture...*, s. 216.

¹⁴⁰ J.F. Lyotard: *Kondycja ponowoczesna...*, s. 61.

¹⁴¹ 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.

¹⁴² P. McLaren: *Rage and Hope...*, s. LVIII–LIX.

¹⁴³ 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. Kwatko. 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.

Debaty



Małgorzata Kaliszewska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

 <https://orcid.org/0000-0002-6704-3836>

O wyzyskiwanie impulsów płynących z przełomu dwoistości dla rozwoju pedagogiki zdrowia Drugi głos w dyskusji

On Taking Advantage of Impulses Resulting from the Turn to Duality for the Advancement of Health Pedagogy The Second Voice in an Ongoing Discussion

Abstract: The text refers to the debates of the 10th All-Poland Pedagogical Congress (organized in Warsaw by the Polish Pedagogical Association), and instigated by Lech Witkowski as part of the Special Symposium on the subject: *The Heritage of Ideas and the Dramatic Fates of the Leading Figures of Polish Pedagogy in the 20th Century: History, Analysis, and Criticism of the Intergenerational Ties and Breaks-offs*. The study is an attempt to show the possible impulses resulting from the duality paradigm for broadening the scope of modern health pedagogy. It also shows issues that arise, which are related to estimating the achievements of the past, determining the specifics of the generation, the content of the pedagogical archive, and duality visible today in health pedagogy.

Keywords: health pedagogy, of the turn to duality, generation, archive, Lech Witkowski

Głosy w debacie nad dziedzictwem idei i pęknięciami międzypokoleniowymi w pedagogice polskiej Refleksje z lektury (wstęp)

Impulsem do powstania tego tekstu był udział jego autorki w debacie na X Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w 2019 roku w Warszawie, zainicjowanej przez Lecha Witkowskiego jako przewodniczącego

i przy współprzewodnictwie Ewy Marynowicz-Hetki oraz Krzysztofa Maliszewskiego, w ramach sympozjum specjalnego na temat: *Dziedzictwo idei i dramat losów czołowych postaci pedagogiki polskiej w XX w.: historia, analiza i krytyka więzi i pęknięć międzypokoleniowych*¹.

Punktem wyjścia dyskusji były teksty uczestników, opublikowane uprzednio w książce zbiorowej przygotowanej specjalnie na Zjazd², natomiast podczas sesji jej uczestnicy mogli dodatkowo wzbogacić te opublikowane już wystąpienia o nowe spostrzeżenia i wątki oraz krytycznie wglądać w teksty współuczestników debaty – mogli więc przedstawić kolejny głos w dyskusji. W swoim tekście – owym drugim głose – pragnę nieco miejsca i uwagi poświęcić niektórym wystąpieniom z tej publikacji, by następnie zaprezentować pokrótce własny, drugi głos w tejże debacie z nadzieją, że zgłębianie związków przeszłości z teraźniejszością pedagogiki i jej przyszłością przez pryzmat przełomu dwoistości będzie miało wkrótce swój dalszy ciąg.

Publikację zjazdową otwiera wstęp Lecha Witkowskiego na temat tego, co i jak pozostaje żywe w polskiej pedagogice³. Teza, proponowana jako temat dyskusji, konsekwentnie przywoływana we wcześniejszych publikacjach Witkowskiego, brzmi: „Historia idei polskiej pedagogiki w XX wieku zasługuje na znacznie głębsze poznanie i szersze uznanie w polskiej humanistyce i naukach społecznych niż się wydaje także samym pedagogom, nie mówiąc o przedstawicielach innych dyscyplin”⁴. Ten wspólny namysł podczas debat ma otworzyć drogę „do programowania szans na ewentualną zmianę systemową stylu tradycji i współczesności, historii i teorii pokoleniowości i indywidualnych dokonań oraz ich odczytań”⁵ – celem ma być nowy trend, organizujący „strategie rewitalizacji dyskursu pedagogicznego w Polsce”⁶. Jest ponadto zaproszeniem badaczy do ewentualnych przyszłych prac nad syntezą

¹ *Sympozja Specjalne*. Uniwersytet Warszawski. X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. 18–20.09.2019, Warszawa. [Online:] <http://zjazd2019.pedagog.uw.edu.pl/index.php/program/sympozja-specjalne/> [16.07.2020].

² *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*. Red. L. Witkowski. Toruń 2019.

³ Autor wielokrotnie wypowiadał się na ten temat. Główne dzieła to: L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków 2013; Idem: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ideologia idei, umysłu, wychowania*. Kraków 2014; Idem: *Humanistyka stosowana. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków–Dąbrowa Górnicza 2018.

⁴ L. Witkowski: *Wstęp: Co i jak pozostaje żywe z tradycji polskiej pedagogiki? W: Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 23.

⁵ *Ibidem*, s. 15.

⁶ *Ibidem*.

historyczno-teoretyczną tych nowych odczytań⁷. W pierwszym tekście części *Problem pokoleń pedagogicznych* autor stwierdza ponadto, że konieczne jest wykorzystanie w badaniach kategorii „pokolenie” i stawia kolejną tezę – o istnieniu w Polsce po transformacji ustrojowej już czterech pokoleń, które tworzą, każde na swój sposób, historię myśli pedagogicznej, przez co: „duża część historii polskiej myśli pedagogicznej musi być napisana na serio od nowa i zupełnie inaczej niż by sobie tego co poniektórzy [...] życzyli”⁸. Pierwsza część książki poświęcona jest właśnie tej kategorii. Witkowski przedstawia wstępnie owe pokolenia i relacje między nimi jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej.

Autorem drugiego tekstu w tej części książki jest Łukasz Michalski⁹, który analizuje granice stosowania pojęcia „pokolenie” głównie w ujęciu humanistycznym, następnie socjologicznym, biologiczno-socjologicznym i w historii myśli pedagogicznej. Ostatnią część swojej wypowiedzi autor poświęcił idei archiwum myśli pedagogicznej, na tle historycznym i w nawiązaniu do prac archiwalnych Witkowskiego nad spuścizną Bogdana Nawroczyńskiego¹⁰. Stwierdził, że „dopiero zaistnienie w jednym, powszechnie dostępnym miejscu zestawu tekstów jakiegoś autora oddziaływać może na wyobrażenia o merytorycznej skali i jakości dorobku”¹¹. Na końcu swojego tekstu postawił interesujące tezy i sformułował postulaty wokół myślenia o takim archiwum.

Druga część książki dotyczy rewitalizacji, wspólnoty i ciągłości jako zadań rozwojowych, a składa się z wypowiedzi trojga autorów: Krzysztofa Maliszewskiego¹², Ewy Marynowicz-Hetki¹³ i Zbigniewa

⁷ Ibidem, s. 16.

⁸ L. Witkowski: *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problematyki)*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 38.

⁹ Ł. Michalski: *Odprawa kohort, czyli granice stosowania pojęcia 'pokolenie' (w kontekście analiz dziejów polskiej myśli pedagogicznej i projektu jej archiwum)*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 42–77.

¹⁰ B. Nawroczyński: *Oddech myśli. Archiwalia główne*. Red., wybór i wstęp L. Witkowski. Kraków (w druku).

¹¹ Ł. Michalski: *Odprawa kohort...*, s. 73.

¹² K. Maliszewski: *Pedagogika jako filozofia stosowana. Głos w sprawie rewitalizacji formuły Sergiusza Hessena*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 81–105.

¹³ E. Marynowicz-Hetka: *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwpólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 106–122.

Kwiecińskiego¹⁴. Kolejne głosy dotyczą między innymi marginesu i dwoistości (Michał Kruszelnicki i Wojciech Kruszelnicki¹⁵, Małgorzata Kaliszewska¹⁶). W następnej części książki (*Pogłębianie rozumienia tradycji i współczesności*) wypowiadają się Magdalena Archacka¹⁷, Szymon Dąbrowski¹⁸ i Izabela Kamińska-Jatczak¹⁹.

Ostatnia część publikacji zjazdowej to podsumowanie, na które składają się dwa teksty Lecha Witkowskiego. Pierwszy stanowi próba otwarcia przestrzeni badań międzypokoleniowych w polskiej pedagogice²⁰. To ważny głos, precyzujący istotę i powody zamiaru „nowych odczytań”, czynionych dziś „poza ramą narzuconą przez negatywną postpamięć”²¹, nawiązujący do „pedagogiki ekologicznej” Zbigniewa Kwiecińskiego, skłaniający do „podjęcia wysiłku rozumiejącego złożoności, paradoksalności, dwoistości, nie ulegającego wyrokowi skazującym na marginesy, jako pozbawione życia i prawa do przywrócenia nam... oddechu myśli”²².

Drugi tekst dotyczy nie tylko dorobku Bogdana Nawroczyńskiego²³, lecz także rocznicy I Zjazdu PTP i ówczesnych prognoz, zadań dla pe-

¹⁴ Z. Kwieciński: *Przywrócona ciągłość. Nieodrobiona lekcja. Dwa przypadki. Komunikat*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 123–132.

¹⁵ M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki: *Afirmacja versus Reakcja Marginesu. (Nowe uwagi do Lecha Witkowskiego)*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 135–159.

¹⁶ M. Kaliszewska: *Wyzyskiwanie w praktyce akademickiej impulsów „przełomu dwoistości”. Głos w dyskusji*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 160–172.

¹⁷ M. Archacka: *O problemie „pęknięcia” między praktyką a teorią pedagogiczną (refleksje na marginesie)*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 175–186.

¹⁸ S. Dąbrowski: *Józef Tischner a tradycja tomistyczna (w kontekście edukacji religijnej)*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 187–220.

¹⁹ I. Kamińska-Jatczak: *„Nigdy nie pisałam tak wiele jak w dniach i bezsennych nocach tej epoki”. Analiza działalności pisarskiej Heleny Radlińskiej w okresie okupacji*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 221–233.

²⁰ L. Witkowski: *Pora na nowy „Oddech myśli”. Próba nowego otwarcia przestrzeni badań międzypokoleniowych w polskiej pedagogice*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 237–243.

²¹ *Ibidem*, s. 242.

²² *Ibidem*, s. 243.

²³ L. Witkowski: *Bogdan Nawroczyński – „ojciec chrzestny” polskiej pedagogiki (przeciw niespożytkowaniu dorobku)*. W: *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...*, s. 244–265.

dagogiki i Zbigniewa Kwiecińskiego postulatów powrotu do korzeni. W końcowej części tego tekstu jego autor podkreśla konieczność zintegrowanego wysiłku zespolenia „trzech członów zwykle dzielących środowiska na rozłączne, słabo komunikujące się ze sobą środowiska czy wymiary. Nazwałem je [...] hasłami HISTORIA, TEORIA, KRYTYKA. Oto bowiem historycy, teoretycy i praktycy zdają się [...] nie tylko wzajemnie niezainteresowani swoją pracą, przywiązani do »swoistości« swoich pól i poletek [...], ale nie są w stanie się od siebie wzajemnie uczyć i korzystać twórczo ze swojego dorobku”²⁴. Wywody kończą się gorącym apelem o podjęcie się tych prac „pożytkujących” zasoby archiwalne bez oglądania się na podziały: „I nie oglądajmy się na absurdalne – biurokratyczne i barbarzyńskie – podziały na humanistów i badaczy społecznych. Pedagog nie może sobie na to pozwolić, ani z perspektywy powagi akademickiej, ani wobec najważniejszych trosk kulturowych, ani w świetle dążeń i pragnień społecznego wspierania rozwoju przyszłych pokoleń”²⁵.

Zebrane w tomie teksty, mimo iż to zbiór zindywidualizowanych głosów, są spójną całością, rodzajem wielogłosu o różnym natężeniu i różnych wątkach, ale wspólnej idei. Dostrzegalne są różnice pokoleniowe między poszczególnymi autorami – nie wiem, czy to już przełom, ale chyba jednak pęknięcie przekazu kulturowego zaistniałego na niższych szczeblach edukacji. Nie mam pewności, czy takie badania międzypokoleniowe mogą się powieść, choć przecież powinny. Może też powstanie jakiś zarys wspólnej metodologii badań bądź narzędzi badawczych. Jak pisze redaktor tomu: „ta książka nie może być traktowana jako dająca gotowe odpowiedzi. Raczej swoją funkcję orientuje na poziomie zadawania pytań, uruchamiania długofalowego wysiłku i co najwyżej ilustrowania wycinkowych rezultatów indywidualnie podejmowanych badań i nowych odczytań, pozbawionych dotąd koordynacji merytorycznej i środków realizacji”²⁶.

W wypowiedziach autorów przywołane są kategorie pokolenia, archiwum, wdzięczności oraz sygnalizowana konieczność scalania wysiłków badawczych. Nie są to kategorie nowe, a raczej niedocenione, dziś – dzięki staraniom i pisarstwu Lecha Witkowskiego – na nowo podniesione do rangi pulsujących kategorii. To nakazuje potraktowanie ich z należytą uwagą i troską.

W nawiązaniu do prezentacji treści publikacji *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej...* pragnę przedstawić kilka przemyśleń w trybie kolejnego głosu w dyskusji, tym razem zogni-

²⁴ Ibidem, s. 265.

²⁵ Ibidem, s. 262.

²⁶ L. Witkowski: *Wstęp...*, s. 15.

skowanych na pedagogice zdrowia. Robię to w następującym porządku: 1) namyślę się nad pedagogicznymi aspektami pedagogiki zdrowia i potencjalną zawartością jej archiwalnych zasobów; 2) zastanowię się, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób podchodzi się w pedagogice zdrowia do kategorii pokolenia, czy dostrzega się pęknięcia i dwoistości w tym obszarze pedagogiki; 3) rozważę, z jakimi dwoistościami można się spotkać na obszarze dydaktyki w pedagogice zdrowia w świetle dotychczasowych doświadczeń. Wszystkie te zagadnienia wymagają oczywiście planowych badań i opisów w perspektywie nie tylko dnia dzisiejszego, lecz także potrzeb przyszłości.

Pedagogika zdrowia jako obszar budujący własną naukową tożsamość Pytania o wartość zasobów przeszłości

Pedagogika zdrowia dopiero od niedawna uważana jest za pełnoprawną subdyscyplinę pedagogiki, choć nadal i wciąż musi się troszczyć o własną tożsamość, odrębność od interdyscyplinarnych korzeni utrudniających dookreślenie granic i założeń metodologicznych tej subdyscypliny²⁷. Z jednej – pedagogicznej – strony wyrosła na styku tradycji zaznaczonej nazwiskami Grzegorza Piramowicza i Jędrzeja Śniadeckiego, z drugiej zaś – medycznej – opiera się na medycynie społecznej i jej znaczącym dorobku. Do dzisiaj widoczne są wahania, oscylacje i tarcia między naukami medycznymi a pedagogicznymi, nawet w działalności obu ministerstw, które się tymi obszarami zajmują. Choćby dlatego pedagogika zdrowia stanowić może interesujący obszar badań. Naukowe poznawanie przeszłości jakiegoś, zwłaszcza interdyscyplinarnego, obszaru wiąże się więc z problemami metodologicznymi; kwestia ta była i jest przedmiotem refleksji wielu badaczy²⁸, choć nieliczni zajmują się problematyką pedagogiki zdrowia. Do analizy pe-

²⁷ A. Gawęł: *Refleksje wokół tożsamości naukowej pedagogiki zdrowia*. W: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*. Red. B. Zawadzka, T. Łączek. Kielce 2017, s. 15–28; E. Syrek: *Pedagogika zdrowotna – zarys obszarów badawczych*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa 2009, s. 13 (Ewy Syrek autorska propozycja definicji pedagogiki zdrowia na s. 19); M. Demel: *Pedagogika zdrowia*. [Wyd. 2. zm.]. Warszawa 1980, s. 4–76; A. Krawański: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa 2001.

²⁸ Na przykład: W. Ciczkowski: *Propozycja modelu badań nad rozwojem myśli pedagogicznej*. W: *Historia wychowania w XX w. Dorobek i perspektywy*. Red. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski. Kielce 1998, s. 165–170.

dagogiki zdrowia warto aplikować ideę dwoistości strukturalnej, o co upomina się Witkowski dla pedagogiki²⁹.

Za sprawą wybitnego profesora Macieja Demela³⁰ od początku jego działalności naukowej wątek historyczny przewija się w piśmiennictwie związanym wpieryw z oświatą zdrowotną i higieną szkolną, potem z wychowaniem zdrowotnym, wreszcie z edukacją zdrowotną. Można więc powiedzieć, że Maciej Demel, uważany za twórcę pedagogiki zdrowia w Polsce, rozumiał wagę więzi z przeszłością w pedagogice i wyzyskiwania jej dorobku wcześniej niż Witkowski; wiele też zrobił dla zachowania i spopularyzowania spuścizny z obszaru, który dziś nazywamy pedagogiką zdrowia. W 1980 roku w uzasadnieniu swojej postawy wobec historii stwierdził: „Znajomość historii oszczędza trudu wyważania drzwi otwartych, chroni przed popełnieniem nieświadomych plagiatów w sferze teorii i pseudonowatorstwem w dziedzinie praktyki; równocześnie uzbraja przeciw tym, którzy nielojalnie czerpią z przeszłości, licząc na naszą historyczną ignorancję”³¹. Dodał też: „Nasza koncepcja wychowania zdrowotnego wyrosła z polskiej gleby (wysokiej myśli Piramowiczów, Śniadeckich, Kopczyńskich i z szarego trudu kilku pokoleń), a dopiero wtórnie została skonfrontowana z obcymi wzorami”³². Pojawia się więc kategoria pokolenia, ale głównie jarzą się światłem zasług nazwiska wybitnych indywidualności. W wypowiedziach Demela pojawia się wątek wdzięczności, znany z publikacji Witkowskiego. W odniesieniu do osoby i dorobku Stanisława Kopczyńskiego (1873–1933), o którym Demel napisał książkę, stwierdził on: „Książka nasza ma zatem wypełnić żenującą lukę w naszym piśmiennictwie, spłacić dług narodowy wobec twórcy higieny szkolnej w Polsce, lekarza, który dostrzegł istotę więzi medycyny z pedagogiką, higieny ze szkołą. Co więcej – nie tylko dostrzegł i wskazał, ale wyciągnął wnioski i zastosował je w praktyce”³³. W innym miejscu zaś pisał: „Z ludźmi zasłużonymi zawsze były kłopoty. Bo czymże skwitować ich zasługi: pięknymi słowami, orderami, jubileuszami? **Jakże nieudolny jest język wdzięczności, jak żenujące są jego szablony**”³⁴ – choć sam umieścił piękną, niebanalną dedykację w swojej książce: „W hołdzie

²⁹ L. Witkowski: *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce...*, s. 35.

³⁰ B. Zawadzka, M. Kaliszewska: *Inspiracje Demelowskie na dzisiaj i jutro*. „Chowanna” 2019, T. 1 (52), <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2019.52.08>, s. 107–119.

³¹ M. Demel: *Pedagogika zdrowia...*, s. 45.

³² Ibidem.

³³ M. Demel: *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego 1873 – 1933 – 1973*. Warszawa 1972, s. 5.

³⁴ Ibidem, s. 118, podkr. – M.K.

pedagogicznej myśli polskiego Oświecenia – jej zdumiewającej głębi, niedościgłej precyzji i niewyczerpanej mocy inspiracyjnej”³⁵.

Z kolei relacje między teorią a praktyką w dziedzinie pedagogiki zdrowia zostały przez Hannę Wentlandową określone jako „działalność praktyczna w oświacie zdrowotnej, która, podobnie jak w wielu innych dyscyplinach naukowych, znacznie wyprzedziła teorię. Obserwujemy powtarzającą się kolejność: od warsztatu realizującego narastające potrzeby wychowania zdrowotnego, do badań teoretycznych i tworzenia doktryn. Ustabilizowany warsztat praktyczny zmusza do rewizji przyjętych próbnie podstaw teoretycznych i do budowania nowych, bowiem teoretyzowanie nie uwzględniające procesów i zjawisk praktycznych jest mało przydatne”³⁶. Relacje między teorią a praktyką stanowią kolejny interesujący temat dla badaczy historii teorii pedagogiki zdrowia.

A co z aktualnością zasobów tej subdyscypliny? W odniesieniu do dorobku Kopczyńskiego Demel stwierdza: „jest on [Kopczyński – M.K.] również jednym z pionierów wychowania higienicznego, zwanego dziś zdrowotnym. Na tę tezę kładziemy nacisk szczególny. O ile bowiem niektóre reguły higieny szkolnej, wypracowane przez Kopczyńskiego, uległy już dezaktualizacji, o tyle jego idea wychowania zdrowotnego ma sens ponadczasowy [...] i wybiega w przyszłość”³⁷.

Wobec złożoności sytuacji tej subdyscypliny pedagogiki umieszczenie w potencjalnych pedagogicznych zasobach archiwalnych również archiwów higienicznych byłoby nie do przecenienia. Pytanie tylko, kto miałby podejmować decyzję, co z medyczno-higienicznych dokumentów i treści już przynależy do pedagogiki, a co pozostaje od niej jeszcze nazbyt daleko. Co byłoby kryterium decydującym? Historia instytucji? Nazwisko twórcy? Waga społeczna treści? Aspekt pedagogiczny tematu?

Kategoria pokolenia w odniesieniu do pedagogiki zdrowia

Cytowany Maciej Demel w swoich publikacjach często odwoływał się do kategorii pokolenia („pokolenia Piramowiczów i Śniadeckich”), choć bez definiowania jej treści. Podjął też trud periodyzacji dziejów oświaty zdrowotnej – w zestawieniu tym mamy wprawdzie do czynienia raczej z instytucjami niż z ludźmi, ale w świetle podanych informacji można

³⁵ M. Demel: *Pedagogika zdrowia...*

³⁶ H. Wentlandowa: *Istota oświaty zdrowotnej i jej podstawy teoretyczne*. W: *Oświata zdrowotna*. Red. H. Wentlandowa. Warszawa 1980, s. 9-10.

³⁷ M. Demel: *Nauczyciel zdrowia...*, s. 8.

takie pokolenia wyłonić. Zebrał materiały o wybitnych higienistach i napisał ich biografie, uważał bowiem, że „obcowanie z wielkimi poprzednikami dodaje wiary w sens obranej drogi życiowej, która staje się jakby realizacją ich testamentu”³⁸.

W swojej *Pedagogice zdrowia* Demel wyróżnił pewne pokolenia, ale bez nazywania ich w ten sposób. Pisał na przykład: „Na szerokie pole służby narodowej wkraczają wychowankowie wielkich mistrzów polskiej medycyny społecznej: Jędrzeja Śniadeckiego, Ludwika Bierkowskiego, Karola Marcinkowskiego, Józefa Dietla, Wiktora Szokalskiego, Tytusa Chałubińskiego. Wielu z nich osiada na prowincji, otwierając »epokę Judymów«. W pracy tej wyrastają teoretycy i metodycy wychowania zdrowotnego, jak Sebastian Rosicki, Seweryn Sterling, Aleksander Maciesza, Mieczysław Themerson, Maksymilian Flaum, Leon Wernic, Jan Szmurło”³⁹.

Gdy Maciej Demel pisał o działalności Kopczyńskiego, wymieniał jego żarliwych współpracowników, którzy dla nas, z perspektywy czasu, stanowią pokolenie historyczne pionierów polskiej higieny szkolnej w „okresie embrionalnym” II Rzeczypospolitej – warto przypomnieć, że Kopczyński już w marcu 1917 roku został powołany na stanowisko referenta w Departamencie Oświecenia Publicznego Tymczasowej Rady Stanu, a w sierpniu dr Chodźko ściągnął Kopczyńskiego do Departamentu Zdrowia. Wkrótce Departament stał się Ministerstwem, dr Chodźko został ministrem, Kopczyński naczelnikiem wydziału⁴⁰. Demel pisze: „kraj, w którym [Kopczyński – M.K.] działa, jest raczej nadzieją niż faktem; nie ma nawet wytyczonych granic. Płoną kresy wschodnie i zachodnie”⁴¹. Kilka lat później Kopczyński ma już licznych, troskliwie dobranych współpracowników, a są wśród nich „prawdziwe znakomitości”, między innymi dr Karol Mitkiewicz, dr Stefan Szuman, prof. Witold Gądzikiewicz, dr Michał Ćwirko-Godycki. „Prócz »sztabowców« w centrali i kuratoriach oraz »multiplikatorów« higieny w seminariach nauczycielskich miał Kopczyński znakomitych współpracowników na szeregowych stanowiskach w terenie [...]. Ze »starej gwardii« działali nadal: Leon Wernic [...], Aleksander Maciesza [...], Tadeusz Szulc [...], Walerian Serbeński, Matylda Biehler [...], Bronisław Handelsman [...], Teodor Drabiczek”⁴² i inni. „Z młodszej generacji wybijali się: Piotr Klamrzyński [...], Helena Sokołowska [...], Klemens

³⁸ M. Demel: *Etapy rozwoju oświaty zdrowotnej w Polsce*. W: *Oświata zdrowotna...*, s. 29.

³⁹ M. Demel: *Pedagogika zdrowia...*, s. 32.

⁴⁰ M. Demel: *Nauczyciel zdrowia...*, s. 81.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibidem*, s. 85–86.

Sokal [...], Jan Bogdanowicz [...] i cały legion innych”⁴³. „Wspierały ich z katedr uniwersyteckich ustalone lub wschodzące sławy naukowe”⁴⁴. Nazwiska licznych współpracowników Kopczyńskiego świadczą o tym, że potrafił on skupić wokół siebie wartościowe osoby i stać się niekwestionowanym ich liderem nie tylko formalnie. Był szanowany i lubiany jako człowiek. Podejmowane przez Kopczyńskiego inicjatywy to pierwszy w polskiej historii przykład działań wspólnych w obszarze higieny, i to działań o zasięgu państwowym. To pokolenie twórców higieny w II Rzeczypospolitej było zapewne wewnątrznie podzielone, a to godne jest bliższego poznania, oraz miało powojennych spadkobierców, co warto zgłębiać dla przyszłości z wykorzystaniem już zgromadzonego i uporządkowanego przez Demela dorobku epoki.

Jak dopowiada Bożena Zawadzka: „Pod koniec lat dwudziestych początkowy twórczy entuzjazm pracy higieniczno-zdrowotnej zdaje się przygasać. [...] Działają społecznicy [...] – w kręgu lekarzy, szczególnie pediatrów i higienistów (K. Mitkiewicz, kontynuator dzieła S. Kopczyńskiego – i wielu innych); – w kręgu pielęgniarek i nauczycieli (m.in. wychowankowie szkoły pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej); – w kręgu organizacji młodzieżowych (ZHP, PCK)”⁴⁵. Życie toczy się dalej.

Wspomniana Demelowska periodyzacja epok wcześniejszych pedagogiki zdrowia wygląda następująco:

1. **Okres prehistorii oświaty zdrowotnej** (druki łacińskie, ambona, wilkierze) – Maciej z Miechowa.
2. **Epoka kalendarzy** (inicjatywy prywatne, wydawcy kalendarzy i innych druków polskich) – Szymon z Łowicza, Andrzej z Kobylina.
3. **Epoka prasy** (inicjatywa prywatna, lekarze wydawcy) – Jean de La Fontaine, Jędrzej Śniadecki, Ludwik Perzyna.
4. **Epoka centralizmu państwowego** (podręczniki, lekcje, praca nauczycieli w środowisku) – KEN, Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Grzegorz Piramowicz i Karol Maciej Kaczkowski.
5. **Epoka narodnictwa** (Judymów) (inicjatywy indywidualne) – Kazimierz Promyk (właśc. Konrad Prószyński), Józef Brzeziński, szkoły medycyny społecznej⁴⁶.
6. **Epoka instytucji społecznych** (grupy i stowarzyszenia społeczne) – Antoni Arkadiusz Puławski, Henryk Jordan, Karol Maciej Kaczkowski.

⁴³ Ibidem, s 86.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ B. Zawadzka: *Dorobek wychowania zdrowotnego w historii myśli pedagogicznej w Polsce*. W: *Historia wychowania w XX w. ...*, s. 289–294.

⁴⁶ M. Demel: *Pedagogika zdrowia...*, s. 44.

7. **Epoka współdziałania** (państwo i społeczeństwo, okres II Rzeczypospolitej i Polski Ludowej) – Marcin Kacprzak, Hanna Wentlandowa⁴⁷.

Ciąg dalszy periodyzacji pedagogiki zdrowia dopisała Elżbieta Charońska, która wyróżniła trzy fazy współczesne:

1. **Faza pedagogiki zdrowia** – Maciej Demel, Edward Mazurkiewicz.
2. **Faza stagnacji** (lata osiemdziesiąte XX wieku).
3. **Faza edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia**⁴⁸.

Barbara Woynarowska, przedstawiając etapy periodyzacji wyróżnione przez Charońską, nie sili się na refleksję o pokoleniach, w następnym rozdziale przedstawia jednak sylwetki osób zajmujących się szeroko pojętą pedagogiką zdrowia z różnych lat i ich dzieła⁴⁹. Czyżby nie było przesłanek i materiałów historycznych, by takie pokolenia wyróżnić i opisać?

Jeśli weźmiemy pod uwagę wskazane uwarunkowania pracy instytucji, możemy wstępnie wyodrębnić następujące pokolenia pedagogów zdrowia:

1. Pokolenie indywidualnych wydawców, lekarzy i działaczy społecznych, zainteresowanych sprawami zdrowia i popularyzowaniem wiedzy na ten temat.
2. Pokolenie skupione wokół stowarzyszeń i czasopism oraz instytucji.
3. Pokolenie urzędników II Rzeczypospolitej i współpracowników Stanisława Kopczyńskiego (odzyskanie przez Polskę niepodległości).
4. Pokolenie higienistów, lekarzy i pracowników nauki czasów PRL, współpracujących z ministerstwami zdrowia i oświaty w zakresie wprowadzania wychowania zdrowotnego do szkół.
5. Pokolenie nauczycieli pasjonatów, tworzących szkoły promujące zdrowie (po 1989 roku).

Temat pokoleń pedagogów zdrowia rzeczywiście zasługuje na osobne badania, a być może kwestię pokoleń ktoś już opisał i trzeba tylko impulsu, by tę informację odnaleźć w licznych zasobach literaturowych.

Interesujące jest to, że kategoria pokolenia występuje także w odniesieniu do odbiorców treści zdrowotnych. Barbara Woynarowska w swoim podziale na pokolenia odbiorców bierze pod uwagę wykorzystywanie technologii informacyjnych w edukacji (za Mirosławą Cyłkowską-Nowak i Ewą Wierzejską). Wskazuje na konieczne zmiany w metodyce edukacji pokolenia, uwzględniające specyfikę

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Podaję za: B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*. Warszawa 2007, s. 76–77. Zdaje się, że współcześnie inaczej by należało wyróżnić te fazy, ale to wymaga podjęcia dalszych badań.

⁴⁹ Ibidem, s. 78–88.

odbioru treści zdrowotnych. Oto skrótowe przedstawienie kategorii pokoleń odbiorców treści zdrowotnych w ujęciu Barbary Woynarowskiej:

1. **Pokolenie 1920–1945** – preferuje bezpośredni przekaz słowny.
2. **Pokolenie wyżu (1946–1964)** – preferuje bezpośredni przekaz słowny, materiały drukowane, także nowe media.
3. **Pokolenie X (1965–1980)** – lubi dobrze ustrukturalizowany przekaz słowny, materiały drukowane, także nowe media.
4. **Pokolenie Y (1981–1999)** – preferuje minimalny, bezpośredni, dobrze ustrukturyzowany przekaz słowny (także zdalny), korzysta z nowych mediów.
5. **Pokolenie Z (2000–)** – obecne nastolatki od przedszkola stykają się z mediami elektronicznymi, korzystają z Internetu, preferują minimalny, krótki przekaz (zdalny)⁵⁰.

Mamy więc osobno pokolenia twórców oraz osobno pokolenia odbiorców.

Pęknięcia międzypokoleniowe dostrzegalne w pedagogice zdrowia

Współcześnie antagonizmy, bądź przejawy odmiennych zdań, zaistniały na styku tradycyjnej Demelowskiej koncepcji edukacji zdrowotnej i wprowadzonej pod egidą Światowej Organizacji Zdrowia koncepcji Szkół Promujących Zdrowie. Towarzyszył temu podział na „starych” profesorów i ludzi „młodych”, zafascynowanych ideami WHO, a to wywołało konsekwencje w zakresie praktyki pedagogiki zdrowia. Różnica wieku między grupami istniała, ale nie była kryterium głównym podziału, raczej występowała obok różnic paradygmatycznych.

Oto przykłady rozbieżności w podejściu do pedagogiki zdrowia różnych pokoleń:

1. Rok 1990 – w Polsce zaczyna być wdrażany brytyjski projekt Nowa Szkoła⁵¹, u nas pod nazwą Szkoła Promująca Zdrowie⁵². Starsze pokolenie przedstawicieli środowiska lekarzy higienistów uznaje ten trend za objaw lekceważenia polskiego dorobku. Młodzi twierdzą, że dotąd działano nieskutecznie, a edukacja ma mieć charakter oddolny – nie może być narzucana z góry. Nowy projekt przyno-

⁵⁰ B. Woynarowska: *Nowe koncepcje i strategie w edukacji zdrowotnej w Europie*. W: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce...*, s. 37–38.

⁵¹ T. Williams: *Zdrowa szkoła*. [Raport Szkockiej Grupy Edukacji Zdrowotnej i Światowej Organizacji Zdrowia]. Oprac. I. Young. Tłum. B. Woynarowska. Warszawa [Edinburgh] 1990 [1989].

⁵² B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna...*, s. 246.

- si nowe metody działania. Osobiście byłam świadkiem starć słownych i okazywania sobie wzajemnie niechęci podczas pierwszych warsztatów *Zdrowa szkoła* w Krakowie w 1991 roku, prowadzonych przez lekarza dr. Jacka Molickiego, których uczestnikami byli nauczyciele praktycy z krakowskich szkół oraz akademicy z krakowskiej AWF – z Zakładu Wychowania Zdrowotnego dr. Cezarego Stypułkowskiego, z nim samym na czele. Niestety nie ma żadnych publikacji na ten temat, do których można by się dzisiaj odwołać, oprócz słynnego już dwugłosu z 1997 roku: Demel – Woynarowska, na temat znaczenia historii we współczesnej pedagogice zdrowia⁵³. Jak pamiętam, granica pokoleniowa była widoczna, acz symboliczna.
2. W roku 2005 prof. Jerzy Rzepka zwołał międzynarodową konferencję naukową, by przekonywać o konieczności utrzymania na studiach pedagogicznych przedmiotu biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, który wówczas, bądź nieco wcześniej, realizowano podczas 120 godzin: 60 godzin wykładów i tyłuż godzin ćwiczeń, a zaliczenie przedmiotu wymagało zdania egzaminu. Zmniejszono wymiar godzin tego przedmiotu nawet do 15, by zrobić miejsce dla edukacji zdrowotnej. Apelował więc prof. Rzepka: „Są osoby, których pasją jest niszczenie wszystkiego tego, co się już sprawdziło i było dobre, a nawet wzorcowe w skali kraju, a nawet świata. Nie szanuje się i nie ceni przeszłości historycznej, a dąży do »pseudo« nowych, niesprawdzonych w naszych warunkach wzorów, byle »innych«, chociaż istniejących u nas już od dawna tylko pod innymi hasłami. Znalazło to swój wyraz w wielu referatach prezentowanych na konferencji”⁵⁴.
 3. Trzecim obszarem – „pulsującą kategorią” – jest współczesna edukacja seksualna. Pojawia się już nie dwoistość, a wyraźny dualizm. Między tradycyjną wersją edukacji seksualnej, opartą na wartościach chrześcijańskich, a liberalnym programem tej edukacji jest wyraźna różnica. I tu najczęściej granica ma charakter pokoleniowy – w obronie wartości chrześcijańskich stają starsze wiekiem osoby, za liberalnym programem edukacji seksualnej opowiadają się natomiast choćby osoby z organizacji Ponton, młode wiekiem, należące do zupełnie innego pokolenia.
- Pęknięcie to pokazuje, że starsze pokolenie odwołuje się do przeszłości i idei, których jest współtwórcą bądź czuje się spadkobiercą, a młode jest otwarte na zmiany, często nawet bezrefleksyjne.

⁵³ M. Demel: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*. T. 3. Kraków 2000, s. 86–87.

⁵⁴ *Nauczanie wiedzy biomedycznej na studiach pedagogicznych. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowo-programowej, Ustroń-Jaszowiec, 10–12 maja 2005 r.* Red. J. Rzepka. Mysłowice 2005, s. 11.

Dualizmy i dwoistości pedagogiki zdrowia jako powidoki przeszłości i zadania na przyszłość

Na temat różnic w rozumieniu pedagogiki zdrowia wypowiedział się także Maciej Demel, który wskazał, że dwoistości w podejściu do zdrowia widzieli również dawni lekarze i higieniści. Pisał: „Jako pediatra rozumiał on [Śniadecki – M.K.] chwiejność rozwoju, kołowrót zdrowia i niezdravia, pulsującą między nimi granicę. Każdy według mistrza Jędrzeja, jest zdrowy »swoim sposobem« i »nawet kaleka ma swoje zdrowie«. Ktokolwiek zetknął się z medycyną szkolną, podzieli opinię Sokala, że niemały odsetek uczniów to »pół zdrowia i pół choroby«. Toteż podejście promocyjne do zdrowia ma w podtekście i uwikłaniu jego antynomię, bo jak powiedział dowcipniś Balzac: »zdrowie to otwarte wrota do wszelkich chorób«”⁵⁵.

Dzisiejszej pedagogice zdrowia od początku towarzyszą następujące dwoistości i dylematy, dostrzegane i opisywane w literaturze przedmiotu:

- dylematy definicyjne, brak jednoznaczności terminów bądź kategorii;
- charakter opisujący wyjaśniający lub prakseologiczny przedmiotu badań;
- rozwijanie się/trwanie pedagogiki zdrowia między medycyną a pedagogiką, kooperowanie raz bliskie i skuteczne, innym razem niezręczne i nieefektywne;
- charakter interdyscyplinarny pedagogiki zdrowia;
- trudności we współdziałaniu pracowników pedagogicznych i medycznych, ale też wiele możliwości takiego współdziałania;
- zbieżność i rozbieżność między medycyną a pedagogiką (opisane przez prof. Demela);
- prekursorstwo a epigonizm w wyznaczaniu zadań;
- kwestia: specjalizacja czy całościowe traktowanie człowieka;
- niespójność, polegająca na rozbieżności między deklaracjami a stylem życia człowieka⁵⁶;
- dylematy teorii i praktyki;
- problem: polska tradycja czy obce wzory;
- jawny i ukryty program⁵⁷.

⁵⁵ M. Demel: *Przesłanie do uczestników konferencji*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania...*, s. 8.

⁵⁶ Na ten temat pisał M. Demel w: *Pedagogika zdrowia...*

⁵⁷ M. Demel: *Pedagogika zdrowia...*, s. 54-64.

Dydaktyka zdrowia

Trzy grupy dwoistości organizujące praktykę

W obszarze edukacji zdrowotnej i jej dydaktyki (treści, metody, strategie i formy) można mówić o trzech grupach dwoistości⁵⁸, te zaś mają wpływ na organizowanie praktyki:

1. Dwoiste aspekty zdrowia na etapie dzieciństwa w cyklu życia wedle Erika H. Eriksona oraz w praktyce życiowej i szkolnej:
 - zdrowie jako wartość społeczna i indywidualna – który aspekt ważniejszy w chwili zagrożenia?;
 - dwoiste elementy w cyklu życia według Eriksona i ich recepcja w ujęciu Witkowskiego jako podpowiedź pozwalająca zrozumieć dylematy pojawiające się w klasie szkolnej;
 - między bliskością a oddaleniem – dylematy dzieciństwa człowieka;
 - ciało dziecka w edukacji – między wolnością i „bezwstydem” a ujarzmianiem i zawstydzaniem;
 - między nadmiarem a niedoborem w odżywianiu się/żywieniu uczniów szkoły podstawowej;
 - dwoistość postaw rodzicielskich i nauczycielskich wobec przewlekłej choroby dziecka w wieku szkolnym;
 - wielość potrzeb uczniowskich wobec zagrożeń oraz możliwości profilaktyki przez edukację – między nadmierną troską o zdrowie, lękiem o zdrowie a lekceważeniem zdrowia;
 - między wolnością a przymusem/koniecznością wyboru stylu życia przez ucznia (sklepiki szkolne a automaty ze zdrową żywnością, wybór zajęć na przerwie, obligatoryjne uczestnictwo w lekcjach wf, czas przymusowego pobytu w murach szkolnych).
2. Nauczyciel zdrowia – facylitator, trener, treser czy osobowość dbająca o ciało?:
 - obrazki z przeszłości – ambiwalencja ról nauczyciela na początku XX wieku we Francji (na przykładzie Elizy Freinet, przeciwniczki szczepień, zobowiązanej do pilnowania, aby były one przeprowadzane na terenie szkoły);
 - między wiedzą a niewiedzą – nauczycielskie dylematy przygotowania do prowadzenia szkolnej edukacji zdrowotnej; ile wolno nauczycielowi wiedzieć?;

⁵⁸ Dwoistości rozumiem za L. Witkowskim: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej...*, s. 45, 46, 49–51. Ponadto zob.: M. Kaliszewska: *Paradygmat dwoistości jako perspektywa widzenia świata i człowieka*. „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2015, nr 1, s. 132–154.

- między zaleceniami władzy, literaturą przedmiotu a osobistymi teoriami zdrowotnymi nauczycieli;
 - dylematy polonisty - czy polonista musi/może/chce edukować w zakresie zdrowia?;
 - dylematy nauczycieli wychowania fizycznego - kiedy i dlaczego nie czują się oni nauczycielami zdrowia?;
 - uprawnienia nauczyciela wobec dziecka chorego przewlekle w klasie szkolnej a ograniczenia nauczyciela w zajmowaniu się takim dzieckiem - między dobrą wolą a ryzykiem;
 - problemy zdrowotne polskich nauczycieli - wymagania a możliwości zdrowotne;
 - skazani na oscylację? - postawy nauczycielskie wobec dwoistości w pracy, aktualny i ważny obszar do zbadania;
 - czy w obszarze edukacji zdrowotnej nauczyciel pozostaje facylitatorem aktywności prozdrowotnych, czy może/powinien interweniować, gdy dzieje się źle? (problemy: agresja, palenie papierosów, głód dziecka lub obżarstwo, unikanie przez dziecko aktywności fizycznej, załężnienie).
3. Dwoistości w strategii i metodyce szkolnej edukacji zdrowotnej:
- razem czy osobno (chłopcy i dziewczęta)? - dylematy form prowadzenia edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej (w świetle rozdziału z książki Macieja Demela *Pedagogika zdrowia*);
 - między skupieniem a rozproszeniem starań - strategie w edukacji zdrowotnej, status edukacji zdrowotnej w szkole na przestrzeni 25 lat;
 - status edukacji seksualnej - czy należy do edukacji zdrowotnej czy nie?;
 - czy w obszarze edukacji zdrowotnej przeważają wskazania, recepty, reguły postępowania, doskonalenie codziennych nawyków czy też dziecko każdego dnia może swobodnie interpretować powinności wobec zdrowia?

Każdy z wymienionych tematów wymaga osobnego opisu i przedyskutowania, ale wydaje się mało prawdopodobne, by za refleksjami i postulatami mogły iść konkretne rozwiązania formalne i praktyczne bądź zrozumienie, że pewne dylematy są po prostu nierozstrzygalne.

Potencjalne zyski dla pedagogiki zdrowia z dostrzeżenia i wyzyskiwania przełomu dwoistości w pedagogice (podsumowanie)

Z poczynionych w tym tekście rozważań wynika, iż powstanie oraz uwzględnienie w potencjalnym archiwum pedagogiki bogatego i zróżnicowanego dorobku pedagogiki zdrowia mogłoby znacząco przybliżyć ją do pedagogicznego „jądra”, sensu, podstaw teoretycznych. Przy czym jej interdyscyplinarność pozwala „kontrolować” dorobek dyscyplin współdziałających, „wyłuskiwać” korzystne impulsy i wdrażać korzystne zmiany do praktyki. Natomiast idea dwoistości przybliża aspekty współpracy subdyscyplin medycznych i pedagogicznych, wskazując obszary oscylacji i zdecydowanego rozdziału (jak w przypadku medycznych kompetencji nauczyciela).

Kategoria pokolenia ma w pedagogice zdrowia zastosowanie, ale wymaga przybliżenia i popularyzacji, aby możliwe było wyzyskanie metody dobrego przykładu⁵⁹, czy też relacji mistrz – uczeń w kształceniu kadr pedagogicznych dla edukacji zdrowotnej.

Ważna i pilna staje się więc odpowiedź na pytania: 1) Jak kształcić przyszłych nauczycieli na nauczycieli/wychowawców zdrowia w obliczu coraz większej liczby uczniów z dysfunkcjami w szkole masowej?; 2) Czy dotychczasowe starania w zakresie kształcenia pedagogów zdrowia są wystarczająco skuteczne i czy w spuściznie sprzed stu lat można znaleźć jakieś sugestie bądź wskazówki dotyczące tego aspektu kształcenia kadry pedagogicznej?

Za istotne uważam dążenie do poczynienia ustaleń prawnych dotyczących obowiązków nauczyciela wobec potrzeb (nagłych lub przewlekłych) ucznia, określenia koniecznej wiedzy (szczętkowej, przypadkowej lub pełnej) nauczyciela o zdrowiu, nauczycielskiej postawy wobec wymagań (prośb, sugestii, nacisków, żądań) rodziców i opiekunów uczniów, zwłaszcza klas najmłodszych, co pozwoli nie stwarzać dodatkowych dylematów roli, obok tych, których nie daje się uniknąć. Wydaje się, że dzięki dostrzeżeniu dwoistości strukturalnej nie tylko można by wzbogacać warsztat metodologiczny pedagogiki zdrowia i precyzyjniej określać obszary jej badań, lecz także wspomagać trudną praktykę.

⁵⁹ K. Olbrycht: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń 2014; L. Witkowski: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków 2011, s. 687-738.

Bibliografia

- Ciczkowski W.: *Propozycja modelu badań nad rozwojem myśli pedagogicznej*. W: *Historia wychowania w XX w. Dorobek i perspektywy*. Red. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski. Kielce 1998, s. 165–170.
- Demel M.: *Etapy rozwoju oświaty zdrowotnej w Polsce*. W: *Oświata zdrowotna*. Red. H. Wentlandowa. Warszawa 1980, s. 14–30.
- Demel M.: *Nauczyciel zdrowia. Życie i dzieło doktora Stanisława Kopczyńskiego 1873 – 1933 – 1973*. Warszawa 1972.
- Demel M.: *Pedagogika zdrowia*. [Wyd. 2. zm.]. Warszawa 1980.
- Demel M.: *Przesłanie do uczestników konferencji*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa 2001, s. 7–10.
- Demel M.: *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*. T. 3. Kraków 2000.
- Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*. Red. L. Witkowski. Toruń 2019.
- Gaweł A.: *Refleksje wokół tożsamości naukowej pedagogiki zdrowia*. W: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*. Red. B. Zawadzka, T. Łączek. Kielce 2017, s. 15–28.
- Kaliszewska M.: *Paradygmat dwoistości jako perspektywa widzenia świata i człowieka*. „*Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*” 2015, nr 1, s. 132–154.
- Krawański A.: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna*. W: *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Red. B. Woynarowska, M. Kapica. Warszawa 2001, s. 26–38.
- Nauczanie wiedzy biomedycznej na studiach pedagogicznych. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowo-programowej, Ustroń-Jaszowiec, 10–12 maja 2005 r.* Red. J. Rzepka. Mysłowice 2005.
- Nawroczyński B.: *Oddech myśli. Archiwalia główne*. Red., wybór i wstęp L. Witkowski. Kraków (w druku).
- Olbrycht K.: *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Toruń 2014.
- Sympozja Specjalne*. Uniwersytet Warszawski. X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. 18–20.09.2019, Warszawa. [Online:] <http://zjazd2019.pedagog.uw.edu.pl/index.php/program/sympozja-specjalne/> [16.07.2020].
- Syrek E.: *Pedagogika zdrowotna – zarys obszarów badawczych*. W: E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz: *Edukacja zdrowotna*. Warszawa 2009, s. 13–33.
- Wentlandowa H.: *Istota oświaty zdrowotnej i jej podstawy teoretyczne*. W: *Oświata zdrowotna*. Red. H. Wentlandowa. Warszawa 1980, s. 7–13.

- Williams T.: *Zdrowa szkoła. [Raport Szkockiej Grupy Edukacji Zdrowotnej i Światowej Organizacji Zdrowia]*. Oprac. I. Young. Tłum. B. Woynarowska. Warszawa [Edinburgh] 1990 [1989].
- Witkowski L.: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków 2011.
- Witkowski L.: *Humanistyka stosowana. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków–Dąbrowa Górnicza 2018.
- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ideologia idei, umysłu, wychowania*. Kraków 2014.
- Witkowski L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków 2013.
- Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna: podręcznik akademicki*. Warszawa 2007.
- Woynarowska B.: *Nowe koncepcje i strategie w edukacji zdrowotnej w Europie*. W: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*. Red. B. Zawadzka, T. Łączek. Kielce 2017, s. 29–42.
- Zawadzka B.: *Dorobek wychowania zdrowotnego w historii myśli pedagogicznej w Polsce*. W: *Historia wychowania w XX w. Dorobek i perspektywy*. Red. T. Gumuła, J. Krasuski, S. Majewski. Kielce 1998, s. 289–294.
- Zawadzka B., Kaliszewska M.: *Inspiracje Demelowskie na dzisiaj i jutro*. „Chowanna” 2019, T. 1 (52), s. 107–119. <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2019.52.08>.

Recenzje



Zbyszko Melosik: *Pasja i tożsamość naukowca.*

***O władzy i wolności umysłu.* Poznań:**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza

w Poznaniu, 2019, ss. 185, ISBN 978-83-232-3589-7

Sztuka skrywa tajemnicę oddechów, bardzo osobistej własności każdego ciała, i – co przeczuwamy – w pewnych rejestrach działania naukowego umysłu nie wchodzi w kolizję z jego racjonalnością, ale natęża jego energię, przez co osobowość rozumowania staje się coraz wyrazistsza. Pasja i tożsamość. Związki są subtelne, kiedy je próbować starannie uchwycić, ewidentne dla uczestników życia akademickiego, kiedy dochodzenie do mistrzostwa, to zmniejszanie trudu w wytwarzaniu doskonałości, przyciąga do siebie wolę i uwagę innych, zmienia ich i tworzy rozwiązania, które zapadają w ich pamięć i pamięć miejsca. Jest też w pracy akademika. Wytrwałość, odporność, pochylanie się nad rozczepianiem atomu pęsetą, od którego bolą plecy, zliczanie środków, rotacje w zespołach, negocjacje, negocjacje, seminaria, kolejności, rzędy i szeregi, szachowania, zadowolenie, sezonowe wypełnianie rubryk „zawód” i „powołanie” w czterech i pół kopii administracyjnych formularzy, podań, odwołań, szycie po czyichś fuszerkach, sukcesy, przestoje w laboratoriach i przedzieranie się przez kilometry wywiadów, rozbicie się o patenty, głosowania, głosowania nad głosowaniami, okresy wypalenia, godziny, noce, dni spędzane w pociągu i czekanie na decyzje, powody do dumy, lektury, lektury, ambicje, a cudze ambicje, tłumaczenie się przed studentami, wzloty, mierzenie się z ludzką małością, po którym indeks różnic bliski jest nieistotnemu odchyleniu, mieszanina przypadku i czasu. Wszystko to, choć to nie wszystko, czyni naukę złożoną, kategoriycznie domaga się badania jej instytucji,

gremiów oraz uwarunkowań i mocno komplikuje współczesne, zbyt często kontekstowe o niej nasze rozmowy. Wyjść poza kontekst danego miejsca i czasu tak, aby nie przestały one znaczyć, i nie zgubić przy tym fenomenu uprawiania nauki wzniosłością lub trywializacją, a określić wskaźnik, co w nim jest ważne, co zaburzające, to niektóre z zadań, z jakimi mierzy się książka Zbyszka Melosika, która stanowi ważny impuls i zachętę do dyskusji wokół szkolnictwa wyższego w innym tonie niż ten, do którego jesteśmy obecnie przyzwyczajeni. Nie tylko te wyznaczniki jednak decydują o tym, że monografia *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu* jest pracą naukowo ważną, intelektualnie przenikliwą i inspirującą. Biorąc pod uwagę zarówno perspektywę badań nad edukacją, jak i konieczność reagowania nauki na bieżące problemy praktyki społecznej oraz klarowania horyzontów ideowych, należy uznać, że autor książki podejmuje w niej istotne zagadnienia, przy czym przyjęta optyka, sposób eksplikacji i poczynione ustalenia decydują o oryginalności i doniosłości publikacji, niepozabawionej osobistego charakteru. Melosik wprawnie, erudycyjnie i z niezwykłą precyzją wykorzystuje w swoim wywodzie zwłaszcza zasoby socjologii edukacji, wyniki pracy zdają się natomiast układać w studium z antropologii pedagogicznej. Oto bowiem w centrum badań konsekwentnie prowadzonych przez Zbyszka Melosika znajduje się członek wspólnoty akademickiej, przedstawiciel nauk humanistycznych czy społecznych, jego zawód i powołanie. Jestem pod wrażeniem nie tylko wiedzy autora, lecz także jego wrażliwości, doświadczenia i umiejętności pisarskich.

Stuosiemdziesięciopięciostronicowa monografia ma czytelną strukturę jednoczęściową, na którą składa się dziesięć rozdziałów zawierających się w klamrze zwięzłych wstępu i zakończenia, po którym podano bogatą bibliografię. Poszczególne rozdziały zachowują czytelny, logiczny, merytorycznie uzasadniony układ. Punktami wyjścia, określonymi w tytule i we *Wstępie*, rozwiniętymi w dziesięciu głównych kontekstach, są: trwały składnik zachodniego sposobu tworzenia uniwersytetu, pasja wiedzy i uprawiania nauki oraz tożsamość współczesnego badacza akademickiego. Ten diachroniczno-synchroniczny, historyczno-społeczny układ odniesienia podejmowanych w monografii treści dobrze oddaje jeden z jej początkowych *passusów*. Jak wyznaje autor, książka „miała być w założeniu dziełem optymistycznym w trudnych i niespokojnych czasach akademickich – książką, której głównym bohaterem byłaby pasja uprawiania nauki. Nie do końca pewnie mi się to udało z uwagi na podejmowanie problemów (choć często w kontekście amerykańskim i brytyjskim), których złożoność na wielki optymizm nie pozwala. Istnieje więc w moim opracowaniu nieustanne napięcie między optymizmem i »surowym realizmem«.

A jednak sędzę, że »rdzeń« tej książki jest optymistyczny i uzasadnia tytułową tezę związaną z przekonaniem, że nasze pasje naukowe, w powiązaniu z władzą i wolnością naszego umysłu, mogą być w praktyce urzeczywistniane, że możemy kreować swój akademicki świat »w sobie i wokół« (s. 8). Przy czym nie chodzi mi tu o rezultat, co do którego autor ma tak duże wymagania, ale właśnie o uznanie społecznie i historycznie ukształtowanej i kolektywnie praktykowanej w kulturze Zachodu wyemancypowanej dojrzałości intelektualnej za właściwy punkt odniesienia w debacie o koncepcjach i efektach dyscyplinaryzacji, zinstytucjonalizowania i ewaluacji nauki. W rozdziale pierwszym *Pasja, emocje i piękno w nauce* Melosik przeprowadza wielowątkową dyskusję wokół tytułowych kategorii książki – angażowania się o charakterze emocjonalno-kognitywnym, ujawniającego rolę ekscytacji, intelektualnego entuzjazmu, radości, intuicji, poczucia piękna i przyjemności w uprawianiu nauki i konstytuowania się tożsamości naukowca. W zakończeniu tego rozdziału na moment zawiesza narrację, by dokonać zwartych podsumowań i dookreśleń, a następnie płynnie podejmuje ją w następnej sekcji, co wyznacza sposób rozwijania tematyki oraz rytm w odniesieniu do wszystkich rozdziałów książki. „*Niewidzialny koledź*”, *rola dyscyplin naukowych i kultura koleżeńskości* wprowadza wskazaną wcześniej dyskusję w kontekst nieformalnych relacji między naukowcami i identyfikacji z dyscypliną naukową jako źródła indywidualnych i kolektywnych wartości uznawanych przez badacza. Pogłębiając rozumienie znaczenia „niewidzialnego koledź”, autor rozwija zagadnienia charakteru i różnicowania się dyscyplin naukowych, jest tu mowa o konstytuowaniu się zarówno społeczności języka/mówienia, hierarchicznego porządku dyscyplin, zasady wzajemnego zaufania, jak i znaczenia rozwoju komunikacji w Internecie dla więzi akademickiej.

Z kolei w rozdziale trzecim: *Wolność akademicka, kolegalność i odpowiedzialność*, Zbyszko Melosik skupia uwagę na charakterze niezależności, autonomii, jaką dysponuje społeczność akademicka oraz każdy naukowiec, na przywilejach, obowiązkach, uwarunkowaniach (w tym czynnikach zewnętrznych, stanowiących dla autonomii zagrożenie) i ograniczeniach, którym podlega badacz. Zdaniem autora, „integralnym komponentem wolności akademickiej jest posiadanie dyspozycji do pogłębiania i zachowywania (niezależnie od zewnętrznych okoliczności) wolności myślenia. Tak więc [...] jednym z najistotniejszych źródeł wolności akademickiej jest socjalizowanie młodych naukowców w ową wolność myślenia; tak, aby stanowiła ona nienaruszalny rdzeń ich naukowej tożsamości” (s. 50). Główny przedmiot rozważań następnego rozdziału *Książka jako „złoty standard” w naukach humanistycznych i społecznych* można odczytać jako wskazanie na sedno akademickiej

wolności. Na tle rosnącej pozycji książki w kulturze druku autor buduje obraz znaczenia książki jako formy „umieszczania” i „organizacji” wiedzy w świecie akademickim oraz swego rodzaju apogeum publikowania w humanistyce i naukach społecznych, symbol prestiżu, intelektualizmu oraz kariery. Nie pomija także kwestii pisania artykułów, która oddana jest tutaj jako odrębny, mający swą logikę, zadania i znaczenie fenomen. Osobny rozdział *Książka papierowa/digitalna: konfrontacja merytoryki i estetyki* badacz poświęca dyskusji o kondycji i kierunku przekształcania tego medium, który to proces, oprócz argumentów eksponujących wartość jednej jego postaci wobec drugiej, przynosi szereg fundamentalnych i rozległych przemian w obszarze licznych praktyk kulturowych.

W rozdziale szóstym *Uprawianie nauki i dwa typy stratyfikacji naukowców: biograficzny status versus formalna ewaluacja* Zbyszko Melosik powraca do zagadnień związanych z uwarstwieniem i hierarchizacją społeczności akademickiej. Rekonstruuje i charakteryzuje czynniki związane z dwoma odrębnymi sposobami budowania przez naukowca pozycji w środowisku badaczy akademickich: uznanie oryginalności wkładu badacza w daną dyscyplinę i jej rozwój jest tu skonfrontowane z zasadami algorytmicznej ewaluacji i jej mechaniką. Autor poświęca uwagę także konkurencji między tymi dwoma porządkami z ich sposobami, stylami codziennego funkcjonowania, której towarzyszą podmywanie statusu oraz spadek prestiżu dyscypliny w oczach niezwiązanych z akademią członków społeczeństwa.

Z kolei w rozdziale *Kariera naukowa, władza i epistemiczne społeczności* kontynuuje wątek rozwoju biografii akademickiej – nie tyle administracyjnej, ile naukowej – w odniesieniu do uzyskania habilitacji, następnie przechodzi do zagadnień socjologii wiedzy: rywalizacji między badaczami, teoriami i dyscyplinami nauk społecznych i humanistycznych o większy czy wyłączny wpływ na kształtowanie obowiązującego wzorca lub wzorców naukowości i wiedzy, którą to rywalizację czy – przyjmując inną perspektywę – kooperację autor rekonstruuje w świetle dwóch ujęć: Pierre’a Bourdieu oraz epistemicznych społeczności. Ten wątek socjologii wiedzy, zakończony rekonstrukcją typów i uwarunkowań ruchliwości wertykalnej w społeczności akademickiej, znajduje swą kontynuację w rozdziale ósmym *Wiedza naukowa – „czysta” versus użytkowa. Status nauk humanistycznych*. Zbyszko Melosik rekonstruuje tu dyskusję wokół dwóch, postrzeganych jako heteronomiczne, celów-wartości patronujących prowadzeniu badań naukowych: kompletowania wiedzy o świecie oraz przetwarzania świata przy udziale wiedzy. W tym drugim przypadku, który zdaje się zyskiwać coraz bardziej na znaczeniu, a przez to oddziaływać na funkcjonowanie środowisk akademickich i badań, wiedza identyfikowana jest ze środkami,

z instrumentarium. Dyskusja pozwala autorowi zwrócić uwagę na tak istotne wątki, jak kwestie przetasowań w hierarchii dyscyplin oraz kryzys nauk humanistycznych.

Za kontynuację wątku instrumentalizowania wiedzy i nauki w związku z potrzebami głównych akcjonariuszy państwa można uznać treści rozdziału *Naukowcy, władza wskaźników i rywalizacja*. Jest to rozdział eksplorujący zewnętrzne presje, którym w trybach ewaluacji poddawany jest świat akademicki i każdy naukowiec z osobna; w tym samym rozdziale znajdują się rekonstrukcje decydujących o zaangażowaniu w badania i instytucję motywacji badacza. Autor rozważa także zmiany w tożsamości naukowca i stosunkach między badaczami, ponadto odsłania pokłady swego rodzaju neurozy akademickiej. Ten kierunek badań Zbyszka Melosika zwieńczony jest rozdziałem dziesiątym: *Menedżeryzm, biurokracja i kontrowersje wokół statusu profesury*. Autor rekonstruuje dyskusję wokół ujawniających się tendencji w zarządzaniu uczelniami w kontekście walki „o władzę i symboliczny status między profesjonalistami a menedżerami. W niej to menedżerowie zdają się uzyskiwać coraz większą przewagę, a to poprzez »menedżeralizację profesjonalnych standardów«, centralizację »wewnętrznych relacji« i »korporatyzację struktur« w ramach instytucji” (s. 156). W konsekwencji „poszukiwanie prawdy i emancypacji zostało zastąpione przez poszukiwanie wydajności i zysku” (s. 158), „profesorowie zaczynają rozumieć, że są postrzegani przez rządy, korporacje i rynek po prostu jako siła robocza” (s. 160), a „w świecie akademickim zaczyna dominować »kultura niepokoju«” (s. 161). Uważam, że w tych dziesięciu pewnych krokach udaje się autorowi nie odejść od czegoś w rodzaju zasady złotego środka – eksploracji zjawisk życia akademickiego zapowiedzianych w tytule książki przez mediowanie między granicznie rozłożonymi punktami widzenia, włącznie z tymi leżącymi na linii spektrum, podążania za dialektyką sensu.

Słowa *Zakończenia* Zbyszko Melosik osnuwa wokół dwóch idei: bezwarunkowego uniwersytetu oraz rdzenia tożsamości. Wymowa tego podsumowującego rozdziału jest optymistyczna: „rdzeń pasji akademickiej znajduje się w tożsamości każdego naukowca, jest to »stan serca i umysłu«, który można zachować wbrew zewnętrznym okolicznościom. I właśnie pasja może być jednym z najistotniejszych źródeł wolności oraz władzy w zakresie konstruowania przez naukowca własnej tożsamości” (s. 164).


Omówienie książki Zbyszka Melosika wyraźnie dowodzi, że kompetentnie dobrane i wyczerpująco prezentowane w niej ważne poznawczo treści i dyskusje składające się na konsekwentnie budowaną całość są spójnie z sobą połączone i świetnie udokumentowane. Dostrzec też można powiązanie omawianej publikacji z innymi praca-

mi Zbyszka Melosika, a zwłaszcza z książką wydaną siedemnaście lat wcześniej *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (2002, wyd. 2 – 2009). Podobnie jak w pracy sprzed niemal dwóch dekad, w *Pasji i tożsamości naukowca* autor wprowadza nas w aktualną międzynarodową dyskusję toczącą się w świecie Zachodu na temat kondycji szkoły wyższej i tożsamości naukowca. Erudycja, dociekliwość i sposób prowadzenia narracji – tworzenie warunków dla spotkania na wspólnej płaszczyźnie odmiennych stanowisk, składających się w tekście na tkaninę głosów, w której wybrzmiewa również głos własny autora monografii, jego własne stanowisko – budzą najwyższe uznanie. Przy czym język książki jest energiczny, żywy, melodyjny, swobodny i obrazowy, przywodzi na myśl wykłady. Publikacja dzięki temu jest czytelna i w swej strukturze, i w swych intelektualnych rozwiązaniach. Te odbieram jako wyraźne, przekonujące i autentyczne. Autor dysponujący szeroką wiedzą o badanym zjawisku, czerpiący z zasobów kilku dyscyplin dokonuje jej pionowej i poziomej integracji, co bez wątplenia prowadzi do merytorycznie wartościowej syntezy, która moim zdaniem obok waloru poznawczego ma również istotne znaczenie propedeutyczne.

Oddane do lektury dociekania pozwalają także podjąć ważki temat naszych oczekiwań wobec uniwersytetu, w jakimś sensie wyjść poza reaktywne: w jakim kierunku zmierzają kolejne reformy? Warto przy tym dodać, że nie ma w książce miejsc, w których dyskusja by utknęła. Przyjęta przez autora perspektywa, choć krytyczna, dystansuje się od teorii konfliktu i pozostawia dla niej i dla wielu innych ujęć miejsce na wypowiedź. Nie znaczy to, że Melosik pomija właściwe tym ujęciom ustalenia, nie unika kontrowersji i polemik, ale w trosce o spójność wypowiedzi podporządkowuje je swojej wypowiedzi. Dociekania autora wykraczają daleko poza zagadnienia pasji i tożsamości naukowca, władzy i wolności umysłu, problematykę szkoły wyższej i anatomii życia akademickiego. Stają się pedagogiczną, filozoficzną, socjologiczną, politologiczną, a także antropologiczną refleksją nad stanem współczesnej kultury. Przyzwyczajony przez lata lektur książek Zbyszka Melosika, że wzorem mitycznego monarchy jak za jednym dotknięciem autor zamienia zagadnienie w intelektualnie cenny kruszec, z satysfakcją stwierdzam, że i ta książka wpisuje się w moje wcześniejsze doświadczenia. *Pasja i tożsamość naukowca* to – jak myślę – odporny na korozję rozczarowań i szlachetny materiał dla ubogacenia naszych dyskusji o akademii, które utknęły w impasie kolejnych fal reform.

Rafał Włodarczyk

Uniwersytet Wrocławski

 <https://orcid.org/0000-0002-8817-2493>

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Redakcja
Magdalena Pache (język polski), Krystian Wojcieszuk (język angielski)

Korekta techniczna
Adriana Szaforz

Przygotowanie okładki do druku
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Bogusław Chruściński, Beata Klyta

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Na tych
samyh warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 13,0. Ark. druk. 12,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-0928

02



9 772353 092100

Więcej o książce

