



Wokół pojęcia agnotologii we współczesnej myśli pedagogicznej

Jarosław Marzec | Uniwersytet Gdański
<https://orcid.org/0000-0003-0681-8295>

Streszczenie

Słowa kluczowe:
pedagogika
krytyczna,
agnotologia,
emancypacja,
pedagogia
niewiedzy, Jacques
Ranciere

W tekście dokonuję przeglądu i interpretacji wokół pojęcia agnotologii, które stanowi oś rozważań w obrębie myśli pedagogicznej wobec zawiedzionych nadziei emancypacji w nurcie pedagogiki krytycznej. Przywołując twórczość Tomasza Szukdlarka, Gerta Biesty i Jacques'a Rancière'a, starałem się ukazać produktywne i pozytywne znaczenia tego pojęcia oraz ukazać jego „pracę” w dyskursie pedagogicznym, swoistej pedagogii agnotologii. Najwięcej uwagi poświęcam wykładni Rancière'a, którego uznać wypada za prekursora badań i rozprawy z mitami emancypacji w teorii krytycznej pedagogiki. Kategoria agnotologii i pedagogii agnotologii to zapowiedź jej nieznanych dotąd znaczeń w myśleniu pedagogicznym, które wzbogacają odczytanie jako osiowej kategorii w próbach przekroczenia „mitów” emancypacji.

Around the concept of agnotology in the contemporary pedagogical discourse (Summary)

Keywords:
critical pedagogy,
agnotology,
emancipation,
pedagogy of
ignorance, Jacques
Ranciere

In presented text I would like to overview interpretative efforts concerned with the conception of agnotology within pedagogical thoughts, especially in the context of fail the idea of emancipation in the stream of critical pedagogy. I recall the works of Tomasz Szukdlarek, Gert Biesta and Jacques Rancière to show the productive and positively valued meanings of the concept of agnotology and also document its „work” in the pedagogical discourse. As we will see we have to deal with peculiar pedagogy of ignorance. The most valuable are the efforts of Rancière in this field, who is the most recognizable figure in the battle with the myths of emancipation expressed in the theory of critical pedagogy and sociology of knowledge. The category of agnotology and the pedagogy of ignorance seems to be the sign of unknown meanings in the pedagogical thinking, which give the contribution of that category in the attempt to transcend the myths of emancipation.

Wstęp

We współczesnej myśli pedagogicznej z nurtu krytycznych analiz dyskursu pedagogicznego, a także z analiz wywodzących się z kręgu pedagogiki krytycznej pojawiła się kategoria niewiedzy oraz ignorancji (Rancière 1991). Pedagog może wydawać się sfrustrowany tym stwierdzeniem. Wynikać to może poniekąd z faktu negatywnej waloryzacji pojęcia niewiedzy w tradycji racjonalizmu, w której atrybut wiedzy i wiedza sama posiada wartość pozytywną; natomiast niewiedza, ignorancja to są pojęcia – nie chcę powiedzieć – niebezpieczne (zgodnie z tradycją jurysdyczną *ignorantia juris nocet*), ale też irytujące i wątpliwe, znamionujące brak, nieobecność wiedzy, jakiś defekt i porażkę. Badacze edukacji wywodzący się z nurtu zaangażowanej tradycji pedagogiki krytycznej uczynili z kategorii niewiedzy pojęcie operatywne, wobec tego ignorancja, jakkolwiek oznaczająca konstytutywny brak wiedzy, jest jako pojęcie negatywnie nacechowane, jednak pojęcie sensowne w próbach dyskusji z kilkoma charakterystycznymi mitami edukacji, z analizami zmierzającymi do wyjaśnienia natury i logiki emancypacji i nierówności społecznych.

W tym kontekście pojawia się w pracy Tomasza Szkudlarka (2017: 86) kategoria agnotologii – fakt niezbyt rewolucyjny, jednak chciałbym rozwinąć w tym szkicu kilka kontekstów, w jakich możemy znaleźć ślady obecności tej kategorii, pracy kategorii ignorancji w myśli pedagogicznej. Niby założenie to sprawia wrażenie ironiczne, ale pod tą banalnością, oczywistością ukrywa się kilka ważnych wywrotowych przewartościowań w badaniach edukacji, praca kategorii ignorancji i jej produktywności oraz sensu. Trop prowadzi do myśli Jacques’a Rancière’a. Myślę, że warto podjąć krótką analizę, aby ukazać pojęcie niewiedzy i jego pracę w pozytywnym (eksplanacyjnym) znaczeniu. Pojęcie to chcę ukazać w znaczeniu pozytywnym i produktywnym w pracy myśli kilku badaczy. Krąg badaczy odwołujących się do kategorii ignorancji nie jest zbyt duży, to zaledwie kilkoro badaczy eksploatujących wizję rancierowską emancypacji: Gert Biesta, Jan Masschelein i Maarten Simons, Tomasz Szkudlarek, Maria Mendel, Karolina Starego, dalekie pokrewieństwo odnaleźć można z myślą Paola Freirego. Wprawdzie kilka publikacji z pola badawczego i studiów w nurcie współczesnej tradycji krytycznej odwołuje się do tej kategorii, ale z rezerwą można powiedzieć, że kategoria ignorancji jako narzędzie badawcze to dość ekskluzywna kategoria dyskursu pedagogicznego. Jednak można zauważyć krąg badaczy napędzających się wzajemnie w trudach poznawczych odniesień kategorii ignorancji. W trudach oryginalnych odniesień do ignorancji powstają zatem w wąskim gronie badaczy opracowania warte przytoczenia. Trudno mówić o definicyjnych znaczeniach tej kategorii, ale wyczuwam tutaj pewien spór z tradycją myśli o edukacji w nurcie socjologii wiedzy oraz implikacji myśli Rancière’a w badaniach nad edukacją.

Przestrzeń spotkania edukacyjnego w nurcie pedagogiki krytycznej¹

Próbę rekonstrukcji założeń pedagogiki krytycznej oraz wykładnię przestrzeni spotkania edukacyjnego w jej perspektywie teoretycznej opieram na kilku tekstach Tomasza Szkudlarka, a przede wszystkim na dwóch znanych z jego pism przypadkach ukazujących dramatyczną sytuację nauczyciela w tej radykalnej odmianie edukacyjnego dyskursu. Wspomniane przypadki to opisywane przez niego dwa zdarzenia: eksperyment Elisabeth Ellsworth (Szkudlarek 1991) oraz przypadek Suellyn Henke (Szkudlarek 1995). Dotykają one problematyczności autorytetu nauczyciela w jego profesjonalnej roli oraz, co może bardziej radykalnie, podważają legitymizację szkoły jako takiej. Dlatego kategoria spotkania edukacyjnego w tej perspektywie dyskursywnej ujawnia jak w soczewce naturę realnych napięć w pracy nauczyciela, jego krytyczną świadomość w realizacji zawodowej praktyki.

Zdaniem Szkudlarka są co najmniej dwa powody, dla których myślenie krytyczne może być interesujące:

po pierwsze – to demaskująca, demistyfikująca moc teorii z tego kręgu myślenia, odsłaniająca ukryte wymiary procesów edukacyjnych, wyjaśniająca i – co ważniejsze – interpretująca tę stronę szkolnego życia, którą zna każdy, kto był uczniem: przymus, przemoc, promowanie uległej bezmyślności, zabijanie indywidualności i niezależności; po drugie – to wyzwanie, jakie pedagogika krytyczna rzuca pedagogice w ogóle. Kwestionuje same podstawy teoretyczności pedagogiki, a przez to zmusza do ponownego postawienia pytania o istotę myśli o wychowaniu, o jej związek z praktyką edukacji, o podstawy filozoficzne i możliwe drogi konstrukcji teorii (Szkudlarek 1991: 7).

W tej orientacji teoretycznej i krytyce podstaw edukacji wnosi się, że szkoła rozpatrywana funkcjonalnie może spełniać trzy funkcje:

po pierwsze – jako służąca transmisji kultury, przekazywaniu dorobku minionych pokoleń pokoleniom wstępującym; po drugie – jako instytucja wspomagająca rozwój jednostki, służąca indywidualności ucznia; po trzecie – może być rozumiana jako czynnik zmiany społecznej, jako instytucja przyczyniająca się do społecznego postępu (Szkudlarek 1991: 11).

Pedagogika krytyczna wychodzi od trzeciej ze wspomnianych funkcji, a celem krytyki będzie odsłanianie „tych aspektów oświaty, które zmianę społeczną czynią niemożliwą lub bardzo trudną” (Szkudlarek 1991: 16).

W ramach podjętych w nurcie pedagogiki krytycznej analiz edukacyjnych pojawiają się dwie wersje reprodukcji: reprodukcji ekonomicznej i reprodukcji kulturowej. W wersji reprodukcji ekonomicznej szkoła traktowana jest jako instytucja adaptacyjna „przystosowująca jednostki do systemu, powielając istniejące struktury społeczne, i przystosowująca do nich oczekiwania jednostek – a więc blokująca szanse jednostek

¹ Ta część tekstu oparta jest na fragmentach mojej wcześniejszej pracy: J. Marzec, *Przestrzeń spotkania edukacyjnego*, w: *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem*, Gdańsk 2019, s. 260–269.

na pełne i demokratyczne uczestnictwo w życiu społecznym” (Szkudlarek 1991: 20). Następnym reprodukcyjnym aspektem roli szkoły w wersji ekonomicznej jest nieunikniony konflikt interesów pomiędzy nauczycielami a uczniami. Jak pisze Szkudlarek:

Nałożona na szkołę funkcja reprodukcji stosunków ekonomicznych prowadzi do nieuniknionego konfliktu interesów między nauczycielami a uczniami: sytuuje ich po przeciwnych stronach „barykady” – nauczyciele, jako przedstawiciele „klasy średniej”, są bowiem w szkole reprezentantami systemu. Ich funkcja w systemie polega zaś na pośrednictwie między kapitałem a światem pracy i na pełnieniu ról – najogólniej określając – indoktrynacyjnych (Szkudlarek 1991: 21).

Drugim typem reprodukcji jest reprodukcja kulturowa szkoły, która w mniej deterministyczny sposób wytwarza również aspekty reprodukcji systemu kulturowych znaczeń. W tej wersji reprodukcji „kultura dominująca, kultura elit tworzy zaś płaszczyznę odniesienia dla »kultury szkoły«, dla wyznaczania zadań i oceny osiągnięć, dla określenia aspiracji życiowych dla młodzieży i standardów ról społecznych istotnych w procesie tworzenia tożsamości” (Szkudlarek 1991: 22). Kultura szkoły jako instytucja „symbolicznej przemocy” (Pierre Bourdieu) prowadzi do wydziedziczenia kulturowego uczniów, a kultura sprawia, że „narzucające się wraz z jej przejmowaniem sposoby rozumienia (definicje świata społecznego), [są] umiejscawiające jednostkę w takim, a nie innym miejscu struktury społecznej” (Szkudlarek 1991: 26).

Wśród podejść krytycznych najbardziej dojrzałe są propozycje Henry’ego Giroux i Petera McLaren’a w postaci pedagogiki oporu. Ich propozycje to „wprowadzenie do obiegu publicznego języka krytyki, umożliwiającego analizę reprodukcji dominujących ideologii i praktyk społecznych przez system oświaty” (Szkudlarek 1991: 31). Według autorów

należy wreszcie postrzegać szkoły jako instytucje o pewnej kulturowej autonomii, jako miejsca możliwe do przekształcenia w „demokratyczne sfery publiczne”, gdzie obok przemocy występuje opór, obok ideologii dominacji – ideologia opozycji, gdzie tworzą się alternatywne kultury dające podstawy identyfikacji dla tożsamości członków grup zdominowanych (Szkudlarek 1991: 32).

Opór wobec dominującej kultury stwarza szansę na emancypację, możliwość wyzwolenia z opresyjnej kultury i faktu bycia podporządkowanym. Według Szkudlarka:

Strategia pedagogiki wyzwolenia polega na doprowadzeniu do uczynienia ludzi władnymi posługiwania się własnym głosem, wyrażania własnej wizji świata, artykułowania swych interesów – i do robienia tego w taki sposób, aby osiągnąć rzeczywiste wyzwolenia od narzuconych instytucjonalnie definicji sytuacji, aby przekroczyć strukturalne ograniczenia procesu uczenia się (Szkudlarek 1991: 37–38).

Oznacza to kształtowanie kompetencji krytycznej,

kompetencji do rozumienia przekraczającego ograniczenia sytuacyjne, musi być osadzone w obu wymienionych tu obszarach – w bezpośrednim doświadczeniu wyznaczonym przez konkretną pozycję społeczną, kulturową tożsamość i sytuację polityczną, oraz w obszarze wiedzy o charakterze akademickim. Dopiero krytyczne rozumienie może z kolei stanowić podstawę autonomicznych, podmiotowych działań prowadzących do zmiany sytuacji zniewolenia (Szkudlarek 1991: 39).

Wracając do rozważań na temat przestrzeni spotkania edukacyjnego w perspektywie pedagogiki krytycznej, należy wskazać na ograniczenia realizacji postulatu *empowerment* w eksperymencie Elisabeth Ellsworth – jak pisze Szkudlarek – wynikającego z represyjnego mitu pedagogiki wyzwolenia. Drugim przypadkiem opisywanym w innym miejscu jest przypadek Suellyn Henke (Szkudlarek 1995). Nie ukrywam, że niepowodzenie eksperymentu Ellsworth pokazuje, jak dramatyczna jest realizacja projektów emancypacyjnych inspirowanych myślą z nurtu pedagogiki krytycznej. Sytuacja opisana stwarza dobry punkt wyjścia dla wstępnego rozpoznania sytuacji nauczyciela w kulturze postmodernistycznej, skonfliktowanych interesów i dramatycznych wyborów stojących przed nauczycielem wypełniającym misję emancypacji.

Przypadek Suellyn Henke, przytaczany przez Szkudlarka w tekście *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* (1995), odsłania sytuację radykalnie odmienną od Buberowskiego opisu sytuacji wychowania. Według Martina Bubera to wychowawca jest zdolny do obejmowania (znajdowania się na dwóch krańcach sytuacji wychowania), ale w przypadku Sue, w skierowanym do niej pytaniu przez ucznia: „Czemu się Pani nas czepia? Czemu my nie możemy zająć się Panią?“, widać różnicę oraz wyzwanie rzucone autorytetowi nauczyciela i jego przywilejowi do zdolności obejmowania. Pytanie to w ujęciu Bubera nie mogłoby się pojawić, zrywa bowiem sytuację zarysowaną w jego wizji wychowania, nie przekształcając ją w przyjaźń, ale próbę dekonstrukcji roli nauczyciela. Sytuacja ta ukazuje możliwości kształtowania krytycznej świadomości nauczyciela oraz podkopaną legitymizację prezentowanej przez nią narracji. W momencie wyzwania rzuconego nauczycielowi i próbie dekonstrukcji jego pozycji dopiero kontakt z uczniami staje się rzeczywistym sporem dwóch odmiennych wizji świata, dwóch porządków, i zarazem ujawnia wpisane z całą swoją wyrazistością różnice i potencjalną konfliktowość pozycji nauczyciela i ucznia. Jak interpretuje tę sytuację Szkudlarek:

Działanie edukacyjne – mimo wyzwalających intencji nauczycielki – spotyka się jednak z brutalnym oporem uczniów, ze sprzeciwem wyrażanym tak, jakby to ta właśnie nauczycielka była winna doświadczanej przez uczniów opresji. Bardzo charakterystycznym elementem tego oporu jest kwestionowanie szczególnego szkolnego sposobu mówienia: „Czemu nie możemy zająć się Panią?”. Dlaczego – mimo emancypacyjnych intencji – to nauczycielka decyduje, o czym mówi się w klasie? Dlaczego to ich, uczniów, a nie jej, nauczycielki, życie jest przedmiotem krytycznej interpretacji? Czyżby emancypacyjne zamierzenie krytycznej edukacji było tylko ideologiczną fikcją? (Szkudlarek 1995: 274).

O polityce teorii edukacyjnej

W tej części odwołam się do pracy Szkudlarka *On the Politics of Educational Theory* (2017), a zamiar mój jest skromny i polega na krótkim zaledwie przywołaniu tez dotyczących retorycznego charakteru teorii edukacyjnej. Koncepcję tę autor rozwija poprzez gruntowne studia nad koncepcją Ernesto Laclau oraz Jacques'a Rancière'a z licznymi nawiązaniem do twórczości Michela Foucault. Przywoływana tutaj praca wpisuje się w nurt krytycznych analiz dyskursu edukacyjnego, także w poszukiwania postkryzysowej tożsamości dyskursu edukacyjnego (Mendel, Szkudlarek 2013). Zdaję sobie sprawę, że książka ta stanowi zwieńczenie autorskich zmagania z edukacyjnymi kontekstami teorii Laclau, które podejmował on w wielu tekstach. W publikacji tej autor bada współczesne analizy na temat teorii społecznej. Stanowi też oryginalne dopełnienie teorii autora o współczesne pisma Rancière'a oraz twórczo spina je z propozycjami postfoucauldiańskiej wykładni dyskursu. Zatem nie podejmuję się omówienia wszystkich podjętych przez autora tropów interpretacyjnych, zwłaszcza że porusza on rozległe obszary teorii edukacyjnych, m.in. teorię Rousseau, Herbarta, społeczeństwo wychowujące Znanieckiego czy współczesne społeczeństwo wiedzy. Zamiast tego, moim zdaniem, niezbędnego omówienia tych wszystkich tropów (co możliwe byłoby przy pełnym przekładzie tej pracy), chciałbym raczej uchwycić intencję, za którą podąża on w rozumieniu teorii edukacyjnych jako dyskursów i którą wyklada w rozdziale pierwszym. Jak zaczyna: „Książka ta nie koncentruje się na politycznej zawartości teorii edukacyjnych ani na tym, jako one opisują czy projektują edukację do wymagań danego systemu politycznego” (Szkudlarek 2017: 1). Autor podaje rozumienie teorii edukacyjnych jako „ontologicznych narzędzi zawartych w konstrukcji społecznych obiektywności” (Szkudlarek 2017: 2). Przynotuję ważną deklarację autora:

Interesuje mnie, jak teorie są produktywne i jak one pozycjonują siebie, ruch znaczący, który może być użyty do wzmocnienia i zmiany tego, co społeczne, jak ich pojęcia, wyjaśnienia, mitologie i retoryki mogą być użyte w innych dyskursywnych praktykach, które zarazem tworzą to, co Laclau nazywa politycznymi hegemoniami, tzn. figurami, które dają społeczeństwu jego totalny, historycznie specyficzny kształt (Szkudlarek 2017: 2).

Ujęcie teorii edukacyjnych jako dyskursów wykracza poza ich racjonalną i technologiczną wykładnię. Jak powiada autor, ujmuje teorie edukacyjne jako dyskursy, jako „sprawiające coś w przestrzeni i do przestrzeni, w której krążą – nie tylko jako reprezentatywne, ale także jako performatywne praktyki” (Szkudlarek 2017: 2). Nie jest to zatem spojrzenie z metaperspektywy, ale analityczno-dyskursywne podejście, które „nie sytuuje się ponad, ale raczej obok”, a to powoduje, że „koncentruje się nie tylko na trwałych podstawach i logicznych strukturach zbudowanych na nich, ale również na szczątkach, porzuconych, pominiętych, nieintencjonalnych, akcydentalnych i niekoniecznych, jako tych obecnych w teoretycznych i ich pojęciowych konstrukcjach” (Szkudlarek 2017: 3). Według autora: „Widzenie teorii jako dyskursu

oznacza zatem, że one są złożone, naddeterminowane i porowate; są one przesadne w swojej zawartości i jednocześnie niekompletne, zawierają elementy, które są obce w ich pojęciowej logice, ale są ponadto znaczące” (Szkudlarek 2017: 3). Autor dopowiada za Laclau, że interesuje go płaszczyzna ontologiczna, a nie ontyczna, która „jest społeczną obiektywnością delegowaną przez dyskursywne, a w szczególności retoryczne środki” (Szkudlarek 2017: 3). Zdaniem autora hermeneutyczne podejście nie oznacza wyłącznie „demaskowania jak polityka tworzy myślenie o edukacji. Z mojego punktu widzenia – dodaje autor – odwrotność jest równoważna, jeśli nie bardziej interesująca: jak myślenie o edukacji tworzy to, co polityczne” (Szkudlarek 2017: 4). Oznacza to uznanie,

że ontologiczne rozumienie dyskursu, najbardziej konsekwentnie propagowane przez Laclau, sugeruje, że można widzieć edukacyjne teorie jako dyskursy aktywne w tworzeniu społecznych realności, jako struktury i procesy, których wpływ wykracza ponad to, co jest implementowane w praktykach pedagogicznych. Ponownie: cel polega nie na odkryciu takiej polityki teorii, ponieważ taka jest zakładana w podstawach teorii dyskursu. Cel polega na zrozumieniu, jak taka polityka jest tworzona (Szkudlarek 2017: 4).

Zatem można powiedzieć za autorem: „dostęp do teorii czyni świat relatywnym, mniej znajomym i stwarza przestrzeń, w której inne sposoby życia i uczenia są wyobrażalne” (Szkudlarek 2017: 4). Autora interesuje „dziwny” nadmiar teorii, co – jego zdaniem – oznacza, że

teoria edukacyjna wydaje się zawierać więcej, aniżeli to potrzebne dla typowych funkcji naukowego opisu, wyjaśniania i prognozowania edukacyjnych procesów; one są wypełnione normatywnymi stwierdzeniami i pełne retorycznych tropów, których funkcje nie zostały jeszcze zidentyfikowane. To implikuje założenie, że proces teoretyzowania edukacji może odgrywać bardziej złożone funkcje niż ta o rozwiązywaniu technicznych problemów nauczania, promując rozumienie, jak ludzie się uczą albo pokonują krytyczny dystans, jak dzieci zmienia się w dorosłych (Szkudlarek 2017: 10).

Autor rozważa foucaultowsko-rancierowską grę widzialnego/niewidzialnego i przyjmuje, że w odróżnieniu od „analizowania teorii edukacyjnych jako »widzialnych/niewidzialnych maszyn«”, czyta je „jako dyskursywne konstrukcje wypełnione przez retoryczne środki” (Szkudlarek 2017:13).

Kontynuujemy zamiar przybliżenia kategorii ignorancji z pracy, w której znalazła się nad wyraz gruntowna jej prezentacja, bowiem rozdział „Knowledge, education, and ignorance” to z rozmachem zarysowany kontekst badań społeczeństwa wiedzy. Ignorancja wszakże posiada kilka różnicujących znaczeń, ale rekonstrukcja autora prowadzi do konkluzji, że stanowi ona (niewiedza) negatywny kontekst dla współczesnej tradycji i dominującego kodu neoliberalnej filozofii edukacji w horyzoncie *lifelong learning*. Prymat ekonomicznej wykładni edukacji sprawia, że ignorancja stanowi negatywne tło, warunek możliwości wartości wiedzy i kapitału kulturowego *the self-management*

subject. Zgodnie z tą logiką staje się wciąż obecna w polu wiedzy, wartość wiedzy i kapitał podmiotu konstruowany jest poprzez odniesienie do jego braku, do niewiedzy. Ignorancja wszakże odgrywa rolę istotną w próbie przybliżenia myśli Rancière'a dotyczącej rozumienia emancypacji, tradycji przypisanej do nurtu pedagogiki krytycznej. Tekst ten nie wywiąże się całkowicie z próby ukazania palety znaczeń kategorii ignorancji i jej pracy w polu dyskursu edukacyjnego, pomimo tego w dalszej części proponuję rozważania wokół emancypacji w rozumieniu francuskiego filozofa w rekonstrukcji Gerta Biesty (2010). Zamiarem tego opracowania był zamysł ogólnego ujęcia kilku kontekstów analizy ignorancji – kategorii, która zawdzięcza swoją pozycję od angielskiego tłumaczenia tytułu pracy Rancière'a *The Ignorant Schoolmaster* (1991). Wracając do rozważań Szkuclarka, warto wspomnieć, że kategoria agnotologii wywiera podobne wrażenie jak słynna kategoria Lyotarda „paralogia” – stawia pytania o warunki rozważań wokół kapitalizmu wiedzy. Słowo jednak nowe, ale pada w kontekście zmagania badaczy edukacji z podupadającą tradycją neoliberalnej hegemonii i kolonizacji edukacji przez wspomnianą wykładnię ekonomiczną.

Wokół emancypacji²

Problem emancypacji za sprawą twórczości Rancière'a stał się zagadnieniem szeroko dyskutowanym w obrębie współczesnego dyskursu edukacyjnego, idea emancypacji oraz „nowa logika emancypacji” wyłożona w pracy *The Ignorant Schoolmaster* inspiruje wielu badaczy edukacji. Na zakończenie rozważań w tym artykule chcę przybliżyć ten ważny problem, stanowiący istotę edukacyjnego projektu emancypacyjnego w nurcie pedagogiki krytycznej. Zamierzam przybliżyć rozważania Biesty (2010) nad istotą „nowej logiki emancypacji” według Rancière'a. Jak zauważył Biesta, idea emancypacji odgrywa centralną rolę w modernistycznych teoriach i praktykach edukacyjnych, które wraz z projektem oświecenia zdominowały cel edukacji. Idea ta zmierza „do uczynienia uczniów niezależnymi i autonomicznymi, zdolnymi do myślenia dla siebie, wydawania własnych sądów i wyciągania własnych konkluzji” (Biesta 2010: 39). Jak podkreśla Biesta: „emancypacyjny impet jest szczególnie znaczący w krytycznej tradycji i w podejściach, w których cel edukacji postrzegany jest jako emancypacja uczniów z opresyjnych praktyk i struktur w imię społecznej sprawiedliwości i ludzkiej wolności” (Biesta 2010: 39). Dlatego takie kategorie, jak „demistyfikacja” czy „wyzwolenie z dogmatyzmu” pełnią kluczową funkcję w edukacji krytycznej. Główną ideą emancypacyjnego podejścia w nurcie krytycznej pedagogiki jest założenie, że „emancypacja może jedynie być zrealizowana »z zewnątrz«, co oznacza, z pozycji nie uwarunkowanej przez relacje władzy” (Biesta 2010: 40). Dlatego „celem krytycznych edukatorów jest uczynić widzialnym to, co ukryte jest dla tych, którzy są obiektem emancypacyjnych zabiegów. Podobnie celem krytycznych nauk

² Ta część tekstu oparta jest na fragmentach mojej wcześniejszej pracy: J. Marzec, *Przestrzeń spotkania edukacyjnego*, w: *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem*, Gdańsk 2019, s. 260–269.

społecznych staje się uczynienie widzialnym tego, co ukryte jest z codziennego pola widzenia” (Biesta 2010: 40). Natomiast według Rancière’a w logice emancypacji ukryta jest zależność „bo ten, który ma być emancypowany, pozostaje zależnym od prawdy i wiedzy wyjawionej przez emancypatora” (Biesta 2010: 40). W ten sposób, zdaniem Rancière’a, zostaje ustanowiona pozycja mistrza. Według Biesty „w całej swojej twórczości Jacques Rancière pracuje nad artykulacją alternatywnego podejścia – alternatywnego sposobu rozumienia i czynienia emancypacji – zarówno na poziomie edukacji, jak i na poziomie filozofii i teorii społecznej” (Biesta 2010: 41). Zdaniem Biesty Rancière próbuje uniknąć pozycji mistrza w podejściu do emancypacji, „którą nazywa »topograficznym« sposobem pisania, który wyraża »egalitarną czy anarchistyczną« pozycję teoretyczną, która nie zakłada tej wertykalnej relacji ze szczytu na dół” (Biesta 2010: 41). Według Biesty historia emancypacyjnych projektów edukacyjnych, począwszy od oświecenia, ukazuje nam pewną logikę, w której istotne są założenia, że: „emancypacja jest rozumiana jako coś, co jest czynione komuś”; „ujawnia również, że emancypacja jest oparta na fundamentalnej nierówności pomiędzy emancypatorem, a tym, kto ma być emancypowany” (Biesta 2010: 44). Równość jest efektem emancypacji i staje się czymś, co należy do przyszłości. Według Ranciera natomiast równość to założenie, wyróżniony punkt emancypacji, założenie o „równości inteligencji wszystkich ludzi”. Biesta twierdzi, że „w sercu »nowej logiki emancypacji« leży pojęcie »równości inteligencji« jako dobra wyprzedzającego zarówno inteligencję, jak wspólnotę, jako warunek, który każdy musi starać się zweryfikować na własny rachunek” (Biesta 2010: 53). Pisz, że

Jednym z centralnych ustaleń Rancière’a jest to, że dotąd jak projektujemy równość w przyszłości i postrzegamy ją jako coś, co możemy osiągnąć poprzez szczególne interwencje i aktywności w celu przewyższenia istniejących nierówności – takich jak edukacja dla mas czy integralna pedagogizacja społeczeństwa – nigdy nie osiągniemy równości, ale będziemy reprodukować nierówności (Biesta 2010: 57).

Według Rancière’a idea nowej logiki emancypacji wyraża się poprzez zalecenie:

Działać na podstawie tego założenia oznacza stałą weryfikację – nie w celu aby zbadać, czy założenie to jest prawdziwe w abstrakcji, ale w celu praktykowania prawdy tego założenia, co oznacza, uczynić je prawdziwym w konkretnych sytuacjach (Biesta 2010: 57).

Aby ukazać problematyczność promowanego stanowiska Rancière’a w pracy *The Ignorant Schoolmaster* (1991), chcę w podsumowaniu rozważań wokół relacji mistrz – uczeń jeszcze raz odwołać się do analizy Biesty, tym razem z ostatniej jego pracy, która zamyka – jak sam pisze – trajektorię kwartetu dzieł, począwszy od *Beyond Learning* (2007), poprzez *Good Education in an Age of Measurement* (2010), *The Beautiful Risk of Education* (2013), do wspomnianej pracy, wieńczącej jego zmagania – *The Rediscovery of Teaching* (2017). Celem tego omówienia jest rozwinięcie dyskusji, jaką toczy Biesta z myślą Rancière’a w rozdziale pt. „Nie daj się ogłupić przez nauczyciela ignorantą”.

Słowem – wkraczamy dzięki temu do podejmowanej wyżej tematyki relacji mistrz – uczeń w sercu współczesnej krytyki praktyk emancypacyjnych w nurcie pedagogiki krytycznej. Być może dzięki temu ukaże się nam nowa formuła dla wyłożonej przez Rancière’a w *The Ignorant Schoolmaster* idei emancypacji. Temat ten podejmuje również Szkudlarek w pracy *On the Politics of Educational Theory* (2017), prezentując rozważania wokół idei agnotologii. Wyraźnie widoczne jest w tych tekstach inspirowane oddziaływanie tekstów Rancière’a. Oczywiście ten ograniczony zamysł mojej prezentacji wydaje się znacząco niewystarczający – ale podjąłem w swoim artykule temat absolutnie gruntowny dla rozważań toczących się w dyskursie pedagogiki nad upadającym autorytetem nauczycielskiego etosu w neoliberalnej perspektywie. Po tych kilku uwagach chcę powrócić do głównego i zapowiadanego wątku dyskusji Biesty z Rancière’em.

We wspomnianym rozdziale pracy *The Rediscovery of Teaching* (2017) Biesta przeprowadził gruntowną analizę i wykładnię projektu emancypacji w nurcie pedagogiki krytycznej, w wersji „pedagogii uciśnionych” Paula Freirego oraz – co dla mnie wymaga zatrzymania – również przywołał projekt Rancière’a jako projekt emancypacji. Zdaniem Biesty praca *The Ignorant Schoolmaster* zawiera projekt emancypacji, a nie ogólną teorię nauczania. Według niego stanowisko Rancière’a wymaga jednak gruntownego zbadania, zwłaszcza uchwycenie relacji pomiędzy ignorancją nauczyciela a jego pozycją jako nauczyciela. Według Biesty należy obalić tezę, że emancypacja dokonuje się dzięki wiedzy – co zakłada projekt Freirego, ale także nieporozumienie związane z ideą emancypacji dzięki wyjaśnieniu (*explanation*). Chciałbym jedynie zasygnalizować tkwiące tutaj napięcie, które może być radykalnym zerwaniem z dominującą postawą – że skoro nauczyciel ignorant nie posiada wiedzy do przekazania uczniowi, to zarazem niemożliwa będzie też emancypacja. Zdaniem Biesty emancypacja, według Rancière’a, nie opiera się na wiedzy (stąd nauczyciel ignorant) ani na wyjaśnieniu; raczej zakłada równość inteligencji oraz weryfikacji, co możliwe jest do osiągnięcia dzięki temu założeniu „tu i teraz”. Postaram się krótko zebrać konkluzje Biesty odnoszące się do projektu emancypacji według Rancière’a:

- emancypacja dotyczy ujawnienia inteligencji jako takiej;
- oznacza to przerwanie czy odrzucenie zaprzeczenia ucznia w jego własną wolność;
- emancypacyjny nauczyciel jest ignorantem – ale dzięki odegraniu specyficznej interwencji czy przerwania zabrania tym, którzy mają być wyemancypowani, satysfakcji ze stwierdzenia, że są niezdolni do uczenia, myślenia i działania dla siebie;
- emancypacyjny nauczyciel jest nauczycielem ignorantem – nie dlatego, że nie posiada wiedzy, ale dlatego, że logika emancypacji nie opiera się na wiedzy;
- emancypacja nie polega także na prawdzie o naturze istoty ludzkiej ani na prawdzie o obiektywnym położeniu tego, kto ma być wyemancypowany;
- ponieważ emancypacyjny nauczyciel nie powinien być rozumiany jako nauczyciel, który posiada wiedzę, dlatego emancypacyjny nauczyciel jest charakteryzowany jako ignorant;

- stanie się wyemancypowanym – ale bardziej poprawnie mówiąc: być wyemancypowanym – nie jest czymś, co wymaga uczenia, ale polega na użyciu własnej inteligencji przy założeniu równości;
- przyjęcie tego założenia jest raczej wpisaniem w polityczny projekt równości;
- oczywiście, aby użyć własnej inteligencji, żaden nauczyciel nie jest potrzebny;
- rola nauczyciela polega na zaprzeczeniu i odmowie tej opcji, zarówno przez twierdzenie, że uczniowie są niezdolni do myślenia i działania dla siebie, jak też przez wypowiedzianie, że oni nie chcą myśleć i działać dla siebie (Biesta 2017).

Kilka myśli Jacques'a Rancière'a

Od niedawna możemy poznać kilka fragmentów dzieła *The Ignorant Schoolmaster* także w polskim przekładzie pt. „O nauczycielach, którzy nie wiedzą” (2020). Aby nie odtwarzać ponownie tak gruntownie przeprowadzonej analizy Biesty, pozwolę sobie przytoczyć tutaj kilka myśli Rancière'a. Ukażą one znaczenia „niewiedzy” nauczycieli, którzy nie wiedzą. Jak pisze on: „Czym jest owa cnota niewiedzy? Kim jest nauczyciel, który nie wie?” (Rancière 2020: 6). Według Rancière'a mamy tutaj trzy poziomy rozumienia:

- 1) empiryczny: „Na najbardziej bezpośrednim, empirycznym poziomie, nauczyciel, który nie wie, to nauczyciel, który uczy tego, czego nie wie” (Rancière 2020: 6);
- 2) instancja rozumu pedagogicznego: „nauczyciel, który nie wie”: nie jest to ignorant, który uparł się, by się bawić w nauczyciela, lecz nauczyciel, który uczy – w tym sensie, że jest dla kogoś innego powodem wiedzy – choć nie przekazuje żadnej wiedzy. Jest to zatem nauczyciel, który ujawnia rozdział między kompetencją nauczyciela a jego wiedzą; wskazuje, że to, co nazywamy „przekazywaniem wiedzy”, obejmuje w istocie dwa splecione stosunki, które należałoby rozdzielić: stosunek woli do woli i stosunek intelektu do intelektu” (Rancière 2020: 7);
- 3) założenie o równości: „Rozum nauczyciela, który nie wie, traktuje równość jako założenie wymagające weryfikacji. Sytuację nierówności w relacji nauczyciel – uczeń odnosi on nie do obietnicy przyszłej równości – która zresztą nigdy nie nadejdzie – lecz do pierwotnej faktycznej równości: żeby niewiedzący wykonał zadanie, które poleca mu nauczyciel, trzeba już, żeby rozumiał, co nauczyciel do niego mówi” (Rancière 2020: 13).

Wybrałem tych kilka myśli, które poprzednio także rekonstruował Gert Biesta. Myślę, że stanowią one jedynie „zadatek” dla studiowania dzieła Jacques'a Rancière'a, także w wersji anglojęzycznej; chociaż wspomniane polskie opracowanie należy docenić.

Zakończenie

Na zakończenie warto powiedzieć, że to pojęcie jest jedynie propozycją innego ujęcia problemu wychowania. Nie jest zatem dyskursem ustabilizowanym, jednak kategoria ta staje się ważnym elementem w rozważaniach kilku polskich badaczy, ograniczam się tutaj do szkicowego podejścia do tej problematyki. Agnotologia, podobnie jak paralogia Lyotarda, otwiera przestrzeń dyskursu na inne wymiary edukacji, pozostaje wciąż tylko propozycją, ale kilka jej znaczeń zaczerpniętych z Rancière'a inspiruje badaczy edukacji również w Polsce. W tekście nie prowadzę rozważań na temat genealogii tego rozumienia dyskursu publicznego, ani nie przeprowadziłem źródłowych badań nad pojęciem agnotologii (a-gnozja), które jednak warte jest rozważenia, nie zawsze bowiem pojęcie agnotologii jest jasno uchwytnie poprzez przytoczone rozważania badaczy edukacji. Chcę wyznać, że podobnie jak w swoim debiucie naukowym na temat „narratologii” termin ten staje się nośny, znaczący, ale nie przesądza to sprawy jego obecności w dyskursie naukowego namysłu nad edukacją. Inspiracje jednak daje dla współczesnej filozofii wychowania, ponadto zmusza do refleksji i dystansu wobec niektórych „modnych” terminów – zbyt pochopnie może tworzy się „agnotologię”, zamiast tego trudnego terminu, trzeba jednak zachować zdrowy rozsądek i wspomniany dystans.

Bibliografia

- Bachmann-Medick D., 2012, *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa.
- Bauman Z., 2007, *Płynne życie*, przeł. T. Kunz, Kraków.
- Bauman Z., 2008, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przeł. O. i W. Kubiński, Gdańsk.
- Bauman Z., 2009, *Konsumowanie życia*, przeł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Kraków.
- Biesta G., 2005, *Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning*, „Nordisk Pedagogik”, No. 1.
- Biesta G., 2006, *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*, London.
- Biesta G., 2007, *Why „What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research*, „Educational Theory”, No. 1.
- Biesta G., 2010, *Education, Weakness, Existence, the Soul and Truth: Five Reminders about the Basic Questions of Education*, „Ars Educandi”, No. VII.
- Biesta G., 2010, *The New Logic of Emancipation*, „Educational Theory”, No. 1.
- Biesta G., 2013, *The Beautiful Risk of Education*. Boulder – London.
- Biesta G., 2016, *Ryzykując wolność innych istot ludzkich: o pięknym ryzyku edukacji*, w: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Toruń.
- Biesta G., 2017, *The Rediscovery of Teaching*, London.
- Błajet P., Przyborowska B., 2012, *What Can „Integral” Mean in Education?*, „Kultura i Edukacja”, nr 6.
- Bridges D., 2008, *Educationalization: On the appropriateness of asking educational institutions to solve social and economic problems*, „Educational Theory”, No. 4.

- Depaepe M., Smeyers P., 2008, *Educationalization as an ongoing modernization process*, „Educational Theory”, No. 4.
- Gutek G., 2003, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk.
- Gutek G., 2007, *Filozofia dla pedagogów*, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., 2018, *Education and the Love for the World: Articulating a Post-Critical Educational Philosophy*, „Foro de Educación”, No. 16.
- Hutcheon L., 1989, *The Politics of Postmodernism*, London – New York.
- Krzykawski M., 2018, *Co nam dzisiaj po Jacques’u Rancierze?*, „Teksty Drugie”, nr 6.
- Labaree D.F., 2008, *The Winnings Ways of Losing Strategy: Educationalization of Social Problems in the United States*, „Educational Theory”, No. 4.
- Lambeir B., Ramaekers S., 2008, *Humanizing Education and The Educationalization of Health*, „Educational Theory”, No. 4.
- Lewartowska-Zychowicz M., 2010, *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*, Kraków.
- Lyotard J.F., 1997, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa.
- Miron L., 2002, *The Zen of Revolutionary Pedagogy: Is There A Middle Path?*, „Educational Theory”, No. 3(52).
- Ostrowicka H., 2015, *Przemysleć z Michelem Foucaultem. Edukacyjne dyskursy o młodzieży. Dyspozytyw i urządzanie*, Kraków.
- Ostrowicka H., 2015, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków.
- Rancière J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford, CA.
- Rancière J., 2020, *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, Poznań, Warszawa.
- Simons M., Masschelein, J., 2006, *The Learning Society and Governmentality: An Introduction*, „Educational Philosophy and Theory”, No. 4.
- Smeyers P., Depaepe M., 2008, *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*, „Educational Research”, No. 3.
- Starego K., 2016, *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jaquesa Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”*, „Forum Oświatowe”, nr 1(28).
- Szkudlarek T., 2001, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny.
- Szkudlarek T., 2005, *Globalizacja, ekonomia i edukacja: o metaforze ludzkiego kapitału w polityce oświatowej*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Małewska, B. Śliwerski, Kraków.
- Szkudlarek T., 2008, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. „Puste znaczące” a pedagogika*, „Forum Oświatowe”, numer specjalny.
- Szkudlarek T., 2017, *On the Politics of Educational Theory*, London – New York.
- Szkudlarek T. (red.), 2013, *Education and the Political: New Theoretical Articulations*, Rotterdam.
- Szkudlarek T., Mendel M., 2013, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe”, nr 3.
- Taylor C., 2010, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, Kraków.

Trohler D., 2013, *Between Universally Claimed Theory and common Understanding. Theoretical Knowledge in Education, w: Making a Difference in Theory. The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*, eds. G. Biesta, J. Allan, R. Edwards, London – New York.

Biogram

Jarosław Marzec – doktor nauk społecznych z zakresu pedagogiki. Doktorat na podstawie rozprawy „Pedagogiczny dyskurs psychologii humanistycznej” obroniony na Uniwersytecie Gdańskim 19 stycznia 2017. Absolwent pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej Uniwersytetu Gdańskiego. Pracował jako asystent w Zakładzie Metodologii Badań Pedagogicznych w Instytucie Pedagogiki UG w latach 1997–2001. Zainteresowania badawcze autora obejmują przede wszystkim problematykę kulturowych kontekstów teorii społecznej, roli i edukacyjnego znaczenia psychologii humanistycznej oraz szeroko rozumianej duchowości w kontekstach społecznych praktyk. Ostatnio zainteresowania skupione wokół edukacyjnych kontekstów teorii integralnej Kena Wilbera. Zwycięzca konkursu na debiut naukowy w kwartalniku „Teraźniejszość-Człowiek- Edukacja” tekstem „*Narratologia ponowoczesna: uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej* (2000). Autor książek: *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej* (Kraków 2002); *Pedagogiczny dyskurs psychologii humanistycznej* (Gdańsk 2018) oraz *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem* (Gdańsk 2019). Ponadto autor artykułów w czasopismach pedagogicznych i materiałach pokonferencyjnych.

Jarosław Marzec – PhD academic title from education. Doctorate titled „Pedagogical Discourse of the Humanistic Psychology”. PhD defense at University of Gdańsk on the 19th of January 2017. Pedagogy graduated at University of Gdańsk on the 6th of November 1996. He worked at the Department of Social Sciences as the assistant in the Institute of Education since 1997 to 2001. The scholar interested concerns the cultural contexts of social theory and the educational importance of the humanistic psychology. Also the wide contexts of spiritual in the social practices. Lately the interested of the cultural contexts of Ken Wilber’s integral theory. He won the contest for the scholar debut in the science magazine „Teraźniejszość-Człowiek- Edukacja” for the text „Narratology of Postmodernity: the University of the Narrative Metaphor in the Contemporary Culture” in 2000. He’s the author of books: „Discourse, Text and Narratives. Essays on the Postmodern Culture” (2002), „The Pedagogical Discourse of the Humanistic Psychology” (2018) and „The Waves of Existence. My Encounters with Ken Wilber” (2019). He also published the science texts in the educational magazines.