

Pedagogika krytyczna dziś – słowo wstępne

W dniach 28–29 maja 2012 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego odbyła się konferencja, której pokłosiem jest IX tom Rocznika Naukowego „Ars Educandi”. Kwestia, która organizowała nasze prace, dotyczyła statusu teorii i praktyk pedagogiki krytycznej, a także – co podkreśla Lech Witkowski – pedagogiki radykalnej. I tu, już na samym początku, pojawia się problem pedagogiki krytycznej jako „nieobecnego dyskursu” – jest to problem, który można wyrazić w kategoriach żiżkowskiej psychoanalizy jako problem nieusuwalnej luki. Chodzi mi o to, że pedagogika radykalna i krytyczna ciągle jest na etapie „tekstualizacji”, choć jest w zupełnie innym miejscu niż wtedy, gdy Zbigniew Kwieciński podejmował wysiłek przybliżenia polskiej pedagogice nurtów myślenia, które mogłyby dostarczyć nowych strategii interpretacyjnych rzeczywistości po przełomie formacyjnym¹. Uwaga, którą poczynił L. Witkowski, faktycznie utrafia w problem, który dobitnie ujmuje w swym tekście-manifeście Lucyna Kopiciewicz. Oba wspomniane teksty, które otwierają IX tom „Ars Educandi”, wpisują się w Z. Kwiecińskiego formułę „tekstualizacji nieobecności”. Mówiąc wprost, choć pedagogika krytyczna nie jest już „nieobecnym dyskursem” w przestrzeni dyskursu akademickiego, to dlatego, że pozostaje w akademickim getcie, pozostaje bezradna wobec blokady uniemożliwiającej jej przejście od krytyczności do radykalnej pedagogiki, a właściwie radykalnej pedagogii. Ujmując to wprost, wyteżony wysiłek badaczy utożsamiających się z radykalnym i krytycznym paradygmatem pedagogiki jest z pragmatycznego punktu widzenia zaangażowania społecznego całkowicie pozbawiony praktycznych następstw. Co ważniejsze, nie z powodu małości badań i teorii, ale – paradoksalnie – z powodu ich teoretycznego wyrafinowania.

Do pedagogiki radykalnej i krytycznej zdają się pasować słowa Slavoję žižka:

„Odpowiedź na pytanie «Kto, gdzie i jak jest wpisany – jako (fantazjujący) podmiot – w fantazmatyczną narrację?» jest więc daleka od oczywistości. Jeżeli nawet sam podmiot jest wpisany we własną narrację, nie stanowi to automatycznie jego punktu utożsamienia, tzn. wcale nie musi «utożsamiać się z sobą samym».

¹ Zob. Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Wydawnictwo UMK, Toruń 1991, s. 5–12.

(To samo dotyczy – na innej płaszczyźnie – symbolicznej tożsamości podmiotu; najlepszym sposobem na nadanie temu paradoksowi konkretności jest parafraza standardowego zaprzeczenia, jakie często pojawia się w napisach na taśmach filmowych: «Jakiegokolwiek podobieństwo do prawdziwych zdarzeń lub osób jest czysto przypadkowe»; w tym wypadku luka (...) między pustką podmiotu i reprezentującą go znaczącą cechą oznacza, że «wszelkie podobieństwo podmiotu do niego samego jest czysto przypadkowe»².

Mówiąc inaczej, wszelkie podobieństwo pedagogiki radykalnej i krytycznej do siebie samej jest czysto przypadkowe – pedagogika radykalna i krytyczna nie jest tym, czym jest, nie dlatego, że nie chce tym czymś być, ale wręcz odwrotnie. Problem, o którym piszę, kumuluje się w L. Witkowskiego dostrzeżeniu tego, że etykieta „krytyczności” dla pedagogiki krytycznej może być irrelevantna, podobnie jak etykieta „socjalizmu” dla tak zwanej pedagogiki socjalistycznej, oraz w tym, co twierdzi L. Kopciewicz, iż mamy do czynienia z „bezpiecznym odczytaniem” tego, co wynika z postulatów pedagogiki krytycznej, satysfakcjonującej się tworzeniem wiedzy o „naszych wykluczonych”. Mówiąc wprost, pedagogika krytyczna nie jest podobna do siebie ze względu na fetyszyzowanie krytyki i konsekwencje tego: obezwładniającą moc teorii.

Przy tym wszystkim z krytyki pedagogika krytyczna zrezygnować nie może, jak twierdzą S. Aronowitz i H.A. Giroux, antyrasizm, antyseksizm i antykapitalizm są zasadami, które składają się na szerszą mobilizację intelektualistów opowiadających się po stronie radykalnej demokracji³ – takie „opowiedzenie się”, czy wręcz „opowiedzenie siebie”, jest wypowiedzią stanowiącą „kontrtekst”⁴, jest krytyką i zabranieniem głosu dyskursowi dominującemu. Tu wracamy do punktu wyjścia, czy pedagogika krytyczna jest tylko „bezpiecznym” zabranieniem głosu, czy jest tylko taką „bezpieczną” dezynwolturą akademików, do której zastosować można anarchistyczny slogan dotyczący wyborów – tu w wersji: „gdyby pedagogika krytyczna mogła coś zmienić, byłaby zakazana”.

Pedagogika krytyczna jeszcze nie umarła, póki my żyjemy, póki istnieją wykluczenia, asymetrie społeczne, alienacje. Póki jesteśmy nawiedzani przez „widmo Marksa”, jak pisze Jacques Derrida:

„Ponownie przeczytałem *Manifest komunistyczny*. Ze wstydem przyznaję, że nie dokonałem tego od lat, a to musi coś oznaczać. Doskonale wiedziałem, że czeka tam na mnie duch (...). Oczywiście teraz właśnie odkryłem, co tak naprawdę było w mojej pamięci i co ją nawiedzało: pierwszy rzeczownik *Manifestu*, tym razem w liczbie pojedynczej, «widmo»: «Widmo krąży po Europie – widmo komunizmu»⁵.

² S. Žižek, *Przekleństwo fantazji*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 23.

³ S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1991, s. 123.

⁴ *Ibidem*, s. 118–121.

⁵ J. Derrida, *Spectres of Marx*, Routledge, New York–London 1994, s. 2.

Widmo Marksa nawiedza J. Derridę, nawiedza też Tomasza Szukdlarka pomimo – jak ten pisze – „swoistej alergii na marksizm”⁶. Alergia, o której wspomina T. Szukdlarek, dotyka kluczowej dla pedagogiki krytycznej postaci – Z. Kwiecińskiego, który wzbrania się przed skojarzeniem pedagogiki krytycznej z marksizmem⁷. Przy tych wszystkich problemach lektury pedagogiki krytycznej – jak zauważa L. Kopciewicz – były najbardziej wartościowymi lekturami czasu studiów, nawet, jak w moim przypadku, gdy było się studentem filozofii, nie pedagogiki. Retroaktywnie zupełnie innego sensu nabierają teksty frankfurtczyków, Antonio Gramsciego, György Lukácsa, Stanisława Brzozowskiego, a w końcu samego Marksa, u którego, chcąc nie chcąc, jesteśmy teoretycznie zadłużeni.

Problem, którego tu dotykamy, polega na tym, że krytyka jest koniecznym, aczkolwiek nie wystarczającym warunkiem możliwości zmiany społecznej, jak trafnie zauważa w kolejnym, otwierającym niniejszy tom tekście Bogusław Śliwerski, który w swych reminiscencjach z okresu przesilenia transformacyjnego przywołuje moment publikacji *Wyzwań pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, jednej z najważniejszych lektur z punktu widzenia studenckiego czytania radykalnej i krytycznej teorii edukacji. Mówiąc wprost, teoria może stanowić impuls zmiany społecznej, a jeżeli tak, to znaczy, że ciągle nam czegoś brakuje, a radykalna i krytyczna teoria edukacji ten brak próbuje tekstualizować.

Tom IX „Ars Educandi” jest zbiorem tekstów, które wyrażają różne odmiany krytyczności i które stanowią różne odmiany krytycznych działań. Tekst Katarzyny Szumlewicz ujmuje brak historii idei oraz historii wychowania i oświaty z punktu widzenia radykalnej i krytycznej teorii edukacji. Autorka rekonstruuje korzenie idei emancypacji przez wychowanie – korzenie, od których po wielokroć odcinamy się ze względu na poststrukturalną krytykę rozumu, zapominając, że emancypacja jest przedsięwzięciem z gruntu oświeceniowym. Artykuł Szymona Dąbrowskiego jest próbą rekonstrukcji krytycznego paradygmatu w obszarze subdyscypliny, którą jest pedagogika religii – co ważniejsze, religia też może mieć walor emancypacyjny.

Kolejne dwa teksty, artykuł Michała Zawadzkiego i Moniki Noworolnik-Mastalskiej zajmują się stykiem edukacji, ekonomii i polityki, mając za swój przedmiot asymetrię najbardziej cynicznie tkwiącą na powierzchni dzisiejszej społecznej praktyki, asymetrię wynikającą z podziału pracy. Michał Zawadzki przedstawia koncepcję edukacji menedżerskiej, która będzie miała nachylenie krytyczne przez denaturalizację i instrumentalizację w procesach pracy. Rewersem problemu instrumentalizacji podmiotów pracy jest zagadnienie stawiane przez Monikę Noworolnik-Mastalską, która analizuje warunki możliwości demokratyzacji relacji w miejscu pracy.

⁶ T. Szukdlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 2009, s. 226.

⁷ Por. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 173.

Tekst Przemysława Szczygła, będący wyrazem kojarzenia myśli feministycznej z pedagogiką radykalną i krytyczną, skwitować można trawestacją *Manifestu komunistycznego*: widmo krąży po Europie – widmo równouprawnienia.

Ciekawą odmianę pedagogiki krytycznej prezentuje Anna Walczak, która zagadnienie form wiedzy, języka i ukrytego programu analizuje w perspektywie psychoanalizy Jungowskiej.

Blok tekstów, które bardziej koncentrują się na prezentacji wyników procedur empirycznych, rozpoczyna się artykułem Agnieszki Imbierowicz otwierającym pedagogikę krytyczną i radykalną na zagadnienia ageizmu, a dokładnie tabuizacji seksualności osób trzeciego wieku. Mozaika uwrażliwień pedagogiki radykalnej i krytycznej uzupełniana jest przez Jolantę Rzeźnicką-Krupę, obierającą za przedmiot dociekań niepełnosprawność, wpisując ją w siatkę pojęciową wyznaczoną kategoriami ciała i sztuki zaangażowanej.

Kolejne trzy artykuły są udanymi przykładami stosowania analizy dyskursu. Justyna Dobrołowicz prezentuje wyniki swoich badań dotyczących wizerunku szkoły kreowanego przez opiniotwórcze tygodniki – obraz, który wyłania się z narracji mediów, można nazwać paniką moralną. Z kolei tekst Karoliny Starego jest metodycznym wykładem teoretycznych podstaw badania podręczników z zastosowaniem Krytycznej Analizy Dyskursu, wraz z przedstawieniem wyników i interpretacji badań podręczników wiedzy o społeczeństwie. Tymczasem Łukasz Stankiewicz zajmuje się analizą dokumentów powstałych na okoliczność debaty nad reformą szkolnictwa wyższego w Polsce, ze szczególną pieczołowitością rekonstruując wizję roli studentów.

Ostatni blok tekstów, zbyt skromny jak na pragmatyczne ambicje pedagogiki radykalnej i krytycznej, dotyczy praktycznych aplikacji teorii. Agnieszka Janik przedstawia funkcjonowanie projektu „Bajkobus”, prowadzonego pod auspicjami Wrocławskiego Teatru Lalek. Artykuł Agaty Rzeplińskiej i Jarosława Jendzy jest próbą zbudowania przejścia od koncepcji pedagogiki krytycznej do jej praktycznej aplikacji. Natomiast Beata Karpińska-Musiał prezentuje odmianę krytyczności polegającą na refleksyjnej praktyczności nauczyciela akademickiego.

Zachęcając do lektury i podsumowując słowo wstępne sięgnę do pytania, jakie formułuje P. Freire: „[z]a czym badasz? Za kim badasz? Przeciwno czemu badasz? Przeciwno komu badasz?”⁸ W obszarze nauk społecznych, a szczególnie w pedagogice, nie można unikać tak stawianej kwestii.

⁸ P. Freire, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas i outros escritos*, Editora UNSEP, São Paulo 2000, s. 37.