

Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy i naiwność

„Ideologia jest złudzeniem interesownym,
lecz bardzo dobrze ugruntowanym”¹.
P. Bourdieu, *Dystynkcja*

Punktem wyjścia dla tego artykułu, którego przedmiotem jest zagadnienie warunków możliwości zaangażowania i niezaangażowania w badaniach empirycznych ze szczególnym uwzględnieniem badań w obszarze pedagogiki, jest problem, na który zwraca uwagę Tomasz Szkudlarek odnoszący się do koncepcji pustych znaczących autorstwa Ernesto Laclau. Chodzi mi o „paradoksalne zadanie oceny *znaczenia odmiany pustki*”² – jak określa to T. Szkudlarek. Choć problemy z koncepcją pustych znaczących stanowią inspirację dla tego artykułu, to nie będę omawiał koncepcji E. Laclau, poprzestając jedynie na uproszczonym stwierdzeniu, iż oto ocena pustych znaczących oznacza różnicowanie i ocenianie elementów znaczących stanowiących wyraz nietrwałego układu sił, mobilizacji grup społecznych, permanentnego konfliktu i prowizorycznego uniwersalizmu, który nieuchronnie prowadzi do hegemonii³. Sprowadzając życie polityczne do przemijającego życia kolejnych populizmów, które zyskują legitymizację⁴ zagadnienie oceny pustych znaczących faktycznie sprowadza się do oceny populizmów, do oceny porządków społecznych. To kluczowe dla pedagogiki zadanie oceny populizmów utrafia idealnie w przedmiot dyskusji między E. Laclau a Slavojem Žižkiem, w której ten pierwszy o pryncypialności S. Žižka mówi jako o „czekaniu na Marsjan”⁵, drugi zaś odpowiada E. Laclau, że z punktu widzenia

¹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. P. Bilos, Scholar, Warszawa 2005, s. 98.

² T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe”, nr specjalny 2008, s. 132.

³ Por. *ibidem*, s. 125.

⁴ Zob. E. Laclau, *Rozum populistyczny*, tłum. A. Alchimowicz, J. Dąbrowska-Patalon, J. Hajduczenia, E. Okroy, E. Okroy, K. Pękała, Ł. Stankiewicz, P. Stańczyk, T. Szkudlarek, M. Tomczak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.

⁵ Por. *ibidem*, s. 197–203.

myślenia o radykalnej przebudowie bytu społecznego nie jest wszystko jedno, z jakim porządkiem społecznym, z jakim „populizmem” mamy do czynienia⁶. W perspektywie badań i działań w obszarze pedagogiki (jeżeli w ogóle można sensownie dokonać rozróżnienia na badania i działania) pozostaje zatem kwestia oceny pustych znaczących, które owe badania i działania organizują – pozostaje kwestia populizmu, który stanowi moment założycielski określonej praktyki szkolnej czy wychowania, a także moment założycielski konstruowania teorii tychże praktyk.

„Prototypem” sporu między S. Žižkiem i E. Laclau o wartościowanie pustych znaczących i populizmów jest spór o pojęcie ideologii między Karlem Mannheimem⁷ i Maxem Horkheimerem⁸. Pewne podobieństwo do tych dyskusji ma również rozróżnienie wprowadzane przez Stanleya Aronowitza i Henry’ego A. Giroux, którzy analizując znaczenie postmodernizmu dla pedagogiki i edukacji, ukuli serię dystynkcji, które miały umożliwić im wartościowanie teoretycznych zdobyczy postmodernizmu dla pragmatyki emancypacji. Dystynkcje, o których wspominałem, są następujące: „postmodernizm prawicowy” v. „postmodernizm emancypacyjny”⁹, „postmodernizm reakcyjny” v. „postmodernizm postępowy”¹⁰, a pozytywną odmianą myślenia postmodernistycznego (i w ramach postmodernizmu) o edukacji jest „postmodernizm oporu”¹¹. Znając siłę rażenia postmodernistycznej myśli także na metodologię badań, siłą rzeczy rozważania S. Aronowitza i H.A. Giroux staną się punktem centralnym moich rozważań nad zaangażowanymi badaniami (ze szczególnym uwzględnieniem badań jakościowych) w edukacji. Punktem dojścia będzie rozwinięcie teorii interesów w krytykę naiwności, której dokonuje P. Freire¹², ale ostatecznie do wypracowania pozytywnego pojęcia naiwności poznawczej, jako technicznej biegłości utrafiającej w postulat bezzałożeniowości w prowadzeniu badań jakościowych. W pierwszej jednak kolejności przedstawię spór między K. Mannheimem a M. Horkheimerem, gdyż, choć jest on nadmiernie uproszczony i ma przede wszystkim wartość historyczną, zawiera on wszystkie elementy strukturalne interesującego mnie zagadnienia relacji badań do rzeczywistości.

⁶ Por. S. Žižek, *W obronie przegranych spraw*, tłum. J. Kutyla, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 253–289 oraz por. E. Laclau, *Rozum...*, s. 63–147.

⁷ Zob. K. Mannheim, *Ideologia i utopia*, tłum. U. Niklas, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, wybór A. Chmieleckiego, S. Czerniaka, J. Niżniaka, S. Rainko, PWN, Warszawa 1985, s. 312–394.

⁸ Zob. M. Horkheimer, *Nowe pojęcie ideologii?*, tłum. M. Skwieciński, [w:] *Problemy socjologii wiedzy...*, s. 396–416.

⁹ S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism*, University of Minnesota Press, Minneapolis–London 1991, s. 19.

¹⁰ Por. *ibidem*, s. 67–80.

¹¹ Por. *ibidem*, s. 110–121.

¹² Będę się także posiłkował poglądami A. Gramsciego na ideologię i rolę intelektualistów.

K. Mannheim *versus* M. Horkheimer: ideologia i interesy

To za sprawą K. Mannheim'a nastąpiło akademickie dowartościowanie Marksowskiego pojęcia ideologii, które jego zdaniem nierozzerwalnie powiązane jest z refleksją nad społecznie konstruowanymi formami wiedzy, w kontekście zróżnicowanych warunków bytowych¹³. Można powiedzieć, co też stanie się zarzutem M. Horkheimera wobec K. Mannheim'a, że dokonanie przez autora *Ideologii i utopii* rozróżnienia na „ideologię partykularną” i „ideologię totalną” umożliwiło, za sprawą nadania pojęciu ideologii jednocześnie bardziej uniwersalnego, obiektywnego i neutralnego znaczenia, uznanie tego pojęcia przez szersze kręgi badaczy niż tylko tych, którzy wprost (tak jak choćby przedstawiciele Szkoły Frankfurckiej) deklarowali swoje przywiązanie do myśli Marksowskiej. Tym samym, choć źródłem socjologii wiedzy K. Mannheim'a on sam doszukuje się w radykalnym myśleniu K. Marksa na temat pochodzenia i funkcji form wiedzy, to zabiegi, jakich dokonuje autor *Ideologii i utopii*, powodują, iż kategoria ideologii staje się możliwa do zaakceptowania jako kategoria potencjalnie płodna poznawczo w kręgach akademickich – można ten moment uznać za instytucjonalizację pojęcia ideologii. Modyfikacje, o których mowa, nie polegały jedynie na rozwinięciu myśli K. Marksa, uzupełnieniu jej o pewne zdobycze socjologii, lecz także pozbawiły tę myśl radykalnego wymiaru w myśleniu o emancypacji i działaniu emancypacyjnym.

W każdym razie – jak pisze K. Mannheim o podstawowych założeniach socjologii wiedzy:

Główna teza socjologii wiedzy głosi, że istnieją sposoby myślenia, których nie można właściwie zrozumieć bez ujawniania ich społecznych źródeł. Prawda, że tylko jednostki zdolne są do myślenia. Nie istnieje żaden byt metafizyczny w rodzaju grupowego umysłu, myślącego ponad głowami jednostek, lub którego idee jednostki jedynie odwzorowują. Niemniej jednak fałszem byłoby wyprowadzanie stąd wniosku, że wszelkie idee i uczucia, które jednostką powodują, mają źródło w niej jedynie i że można je trafnie wyjaśnić wyłącznie na podstawie życiowego doświadczenia owej jednostki¹⁴.

Taki punkt wyjścia, moment założycielski subdyscypliny socjologii, której przedmiotem są formy wiedzy i myślenia, rodzi mnogość konsekwencji w postaci szczegółowych problemów socjologii wiedzy, w skład których wchodzi historia zmienności wiedzy i myślenia, ich uwarunkowanie bytowe, zależności wiedzy i myślenia w relacjach jednostek i społeczeństwa, zależności między systemem językowym a formami wiedzy i myślenia. Jednakże siłą napędową dla socjologii wiedzy, będącej pewną odmianą relatywizmu, są „problemy ze współczesną kategorią myślenia”¹⁵ – jak określa to K. Mannheim – problemy, któ-

¹³ K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 356.

¹⁴ *Ibidem*, s. 313.

¹⁵ *Ibidem*, s. 316.

re wiążą się z szeroko pojmowaną kategorią mobilności. Chodzi o pewną konsekwencję wynikającą ze zmienności społeczeństwa i zmienności form wiedzy i myślenia, co stanowi „doniosły dla nas i widoczny fakt”, a także „zmusza nas do refleksji nad społecznymi korzeniami naszej wiedzy”¹⁶. Mobilność, o której tu mowa, wiąże się z: przemianami społecznymi, które od rewolucji przemysłowej trwały przez cały wiek XIX, a zatem z historyczną nietrwałością form wiedzy i myślenia; migracjami, zatem z powstawaniem pewnego poczucia nieoczywistości, iż pewne określone formy wiedzy i myślenia koniecznie utrafią w prawdę i że w ogóle możliwa jest jakaś prawda uniwersalna; w końcu z przemieszczaniem się jednostek wewnątrz struktury społecznej, w której pojawiają się nowe klasy czy warstwy społeczne, a inne tracą na znaczeniu lub znikają¹⁷. Ostatecznie K. Mannheim, dając także wyraz podstawowemu założeniu socjologii wiedzy, zwraca uwagę na to, że – w przeciwieństwie do „społeczeństwa o znacznej stabilności” – demokratyzujące się społeczeństwo, w którym on żyje, jest – podobnie do społeczeństwa greckiego z okresu demokracji ateńskiej – jakby idealnym miejscem dla refleksji nad warunkami myślenia i powstawania wiedzy¹⁸. Poszukując historycznych analogii autor *Ideologii i utopii* odnajduje podobny rys myślenia u sceptyków, dokonując powiązania tej odmiany myślenia z momentem historycznym, w którym dokonuje się rozpad jednoznaczności w interpretowaniu świata, a także struktur aksjo-normatywnych, w związku z wzbierającym na sile konfliktem społecznym, wynikającym z nierozwiązanych sprzeczności wewnątrz samego społeczeństwa¹⁹. Tutaj koło się zamyka: wewnętrzne napięcia, będąc uświadamiane przez członków społeczeństwa, stają się przyczyną rozpadu jednoznaczności i warunkiem możliwości zadania pytania o korzenie myślenia, a w konsekwencji przyczyną kryzysu wiedzy i myślenia, czyli rozpadem „monopolistycznego typu myślenia”²⁰. Nikogo nie trzeba przekonywać, że przypomina to ogłoszony przez Jean-François Lyotarda „upadek wielkich narracji”²¹, a zatem bardziej jeszcze radykalny powrót do pytań, które stały się problemami socjologii wiedzy.

O jakie pytania chodzi, albo inaczej, zapytując o ideologię jako formę wiedzy, o co zapytujemy? Założyć można, że wszystkie problemy socjologii wiedzy swą kumulację uzyskują w procesach komunikacyjnych, przyjmując zatem porządek zstępujący (od praktyki językowej do materialnych warunków bytu), podążając za sceptycyzmem socjologii wiedzy należy: (1) zapytać o genezę systemu językowego i jego społeczny wymiar, gdyż jednostka „nie mówi językiem swoim, lecz językiem swych współczesnych oraz przodków”²²; w obliczu czego (2) także należy

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Por. *ibidem*, s. 316–318.

¹⁸ Por. *ibidem*, s. 318–319.

¹⁹ Por. *ibidem*, s. 319.

²⁰ *Ibidem*, s. 320.

²¹ Zob. J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa 1997.

²² K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 313.

zapytać o związek myślenia z językiem, a także samodzielność myślenia i komunikowania, gdyż „[j]ednostka tylko w sensie nader ograniczonym sama z siebie wytwarza przypisywany jej sposób myślenia i mówienia. Mówi językiem swej grupy, myśli w taki sposób, w jaki myśli jej grupa”²³; by w końcu (3) zadać pytanie o podstawę, która wiąże się z doświadczeniem zbiorowym, bo „[k]ażde pojęcie, każde konkretne znaczenie, stanowi krystalizację doświadczeń pewnej grupy”²⁴, podobnie jak „specyficzny styl myślenia”, będący wynikiem „wspólnego położenia członków grupy”²⁵. Ostatnie (4) pytanie, które jest szczególnie ważne z punktu widzenia teorii edukacyjnej, to pytanie o formy wiedzy i myślenia w kontekście procesu „wpajania tych samych znaczeń słów i tych samych sposobów dedukowania idei”²⁶.

Podanie w wątpliwość form wiedzy, ukazanie ich fragmentaryczności, zmienności czy ułomności, ale nade wszystko ukazanie ich „interesowności”²⁷, wydaje się idealnym narzędziem krytyki monopolistycznych typów myślenia, których społeczną agendą jest szkoła. Jeżeli jeszcze za K. Mannheimem dodamy, że w zantagonizowanym społeczeństwie „zgoda może być przywrócona tylko za pomocą elementów sformalizowanych”²⁸, a zatem języka, to teoretycznie w socjologii wiedzy dopatrzeć się można narzędzia ciągle potencjalnie skutecznego w dekonstruowaniu form wiedzy umożliwiających stabilizowanie stosunków dominacji. Mówiąc inaczej, jest to moment, w którym autor *Ideologii i utopii* jest bardzo bliski ortodoksyjnemu, niemal Marksowskiemu wyłożeniu znaczenia pojęcia ideologii, w którym chodzi przede wszystkim o zbiorową nieświadomość naturalizującą, a przez to uniemożliwiającą zniesienie asymetrycznych stosunków społecznych. Problemem jest jednak pojęcie interesowności jako warunku powstawania form wiedzy i myślenia, szczególnie w kontekście ukutego przez K. Mannheim’a „totalnego pojęcia ideologii”, które musi implikować także totalne pojęcie interesu, co – w konsekwencji – prowadzi nas do konstatacji, że wszelkie formy wiedzy i myślenia są równocześnie ideologiczne, bo przychodzą w sukurs partykularnej interesowności. Wyrażając to z maksymalną logiczną ścisłością, jeżeli wszystkie formy wiedzy i myślenia są ideologiczne, to nie ma nieideologicznych form myślenia, a zatem przez samą niemożliwość dodania przeczenia, niemożliwe jest odróżnienie form wiedzy i myślenia pod kątem kryterium ideologiczności. Tym samym, pojęcie ideologii, które ewidentnie posiadało w *Ideologii niemieckiej* K. Marksa i F. Engelsa²⁹ potencjał „rozdzielenia” ideologii, przez to, że w wykładni Mannheimowskiej rozciąga swój dekonstrukcyjny zasięg, traci swój potencjał krytyczny, a zatem i emancypacyjny.

²³ *Ibidem*, s. 313.

²⁴ *Ibidem*, s. 329.

²⁵ *Ibidem*, s. 314.

²⁶ *Ibidem*, s. 316.

²⁷ Por. *ibidem*, s. 344.

²⁸ *Ibidem*, s. 330.

²⁹ Zob. K. Marks, F. Engels, *Ideologia niemiecka*, [w:] K. Marks, F. Engels, *Dzieła wybrane*, t. 1, KiW, Warszawa 1981, s. 197–262.

Konstatacja i konsekwencje tej konstatacji, iż każda z grup społecznych, także te defaworyzowane, ma swe interesy i swe ideologie, spotyka się z krytyką M. Horkheimera, w duchu, który został przedstawiony powyżej. Autor *Nowego pojęcia ideologii* zauważa, że konsekwentna realizacja – zbudowanego na uwarunkowaniu bytowym wszelkiej wiedzy i myślenia – postulat K. Mannheima, „by marksizm wniknął sam w siebie i poznał także i swą ideologiczność”, bez uwzględnienia kwestii podziałów społecznych prowadzi pojęcie ideologii do jego „wyzucia z treści”³⁰. Jak pisze M. Horkheimer:

Gdziekolwiek w historii narody i klasy usiłowały zapewnić swój stan posiadania nie tylko za pomocą oręża, lecz i poprzez idee moralne, metafizyczne, religijne, tam wszędzie też idee te były ostatecznie narażone na atak poddanych. Batalia przeciw kulturowym podporom stosunków społecznych zwykła rozpoczynać bunt polityczny i towarzyszyć mu, i to w taki sposób, że podział na strony w walce intelektualnej odpowiada w zarysie stanowi interesów, który był punktem wyjścia walki polityczno-ekonomicznej³¹.

Mówiąc inaczej, nie jest wszystko jedno, z jaką ideologią mamy do czynienia, bo nie jest wszystko jedno, czy pewne interesy konstytuujące formy wiedzy i myślenia są interesami warstw uprzywilejowanych, a inne warstw emancypujących się. Tymczasem zarzut ideologiczności, stosowany „po równo” względem wszelkich form wiedzy i myślenia, może i jest bardziej „naukowy”, lecz przede wszystkim jest oddaniem się bez zażenowania wyznawanemu twierdzeniu o bytowym uwarunkowaniu wiedzy i myślenia: neutralny jakoby akademik rozbraja narzędzie emancypacji warstw społecznie upośledzonych. Jak pisze o tym M. Horkheimer:

Dlatego kwestionowanie wartości pewnych idei, które uzasadniają, wspierają, zacieśniają zniechęcony stan rzeczy, jest równie stare jak i sama ta walka. Atak ten w mniejszym stopniu charakteryzuje cytowane przez Mannheima renesansowe powiedzenie, że inaczej myśli się w pałacu niż w chacie, aniżeli słynna mowa, którą Machiavelli w swych *Istorie fiorentine* (1532) wkłada w usta jednego z przywódców powstania mas pospółstwa: „Spójrzcie na sposób postępowania ludzi” – czytamy – „zobaczcie, że wszyscy, którzy dochodzą do wielkiego bogactwa i wielkiej władzy, zawdzięczają to przemocy lub oszustwu. Co zaś przemocą lub podstępem sobie przywłaszczyli, upiększają, by ukryć niecność uzyskania fałszywym tytułem zdobyczy lub zysku”³².

Stosując retorykę M. Horkheimera, a właściwie Niccolò Machiavellego, by wyrazić większą trafność strategii różnicowania ideologii, niżli wrzucenia wszelkich form wiedzy i myślenia do jednego zbioru oznaczonego pojęciem ideologii, należy powiedzieć, iż „bogactwo”, utożsamione z „władzą”, które mają swe źródła w „przemocy”, „oszustwie” i „podstępnym przywłaszczeniu”, ma swój re-

³⁰ Por. M. Horkheimer, *Nowe...*, s. 413.

³¹ *Ibidem*, s. 409.

³² *Ibidem*.

wers. Drugą stroną stosunku, który wyrażony jest w różnicy myślenia w „pałacu” i „chacie”, jest bieda i ubezwłasnowolnienie, bycie ofiarą przemocy, oszustwa i podstępnego przywłaszczenia. Choć może i naukowo bezstronne i neutralne, to podejście K. Mannheima jest podejściem nietrafnym, bo ... ideologicznym, ale nie tylko. Do totalnego pojęcia ideologii można podejść z perspektywy znacznie bardziej aktualnych sporów, których zapowiedzią może być taki oto sposób argumentacji. Jeżeli – w nadmiernym uproszczeniu – uznajemy ideologię za bytowo warunkowaną nieświadomość, czy wręcz świadomość fałszywą, konstytuowaną przez interesy, to defaworyzowane (pod dowolnym względem) grupy społeczne mają „najmniej” zafalszowaną świadomość w zakresie ideologii, która uzasadnia ich dyskryminowanie, wykorzystanie czy wyzysk. Ujmując to w kategoriach Jürgena Habermasa, przystępując do analizy i interpretacji (także oceny) ideologii, nie jest obojętne, czy dana konstrukcja ideologiczna, poznanie ukonstytuowane jest przez interes techniczny i praktyczny, czy też przez interes emancypacyjny³³.

Wracając do sporu E. Laclau i S. Žižka, i wartościowania populizmów, nie chodziłoby o interes emancypacyjny w ogóle, lecz o to, że pewien partykularyzm podnoszony w procesie narzucania hegemonii przez pewien populizm staje się przyczyną wykluczenia jakiejś części społeczeństwa. Według E. Laclau jakaś forma wykluczenia jest nieodzowna, także dlatego, że nie ma powodu, aby którąś z form dyskryminacji uznać za podstawową, z czym nie zgadza się S. Žižek, uznając, że czysto materialne konsekwencje dominacji są jej stawką, tak samo, jak są stawką emancypacji. Zatem – podążając za S. Žižkiem – można znaleźć wspólną podstawę dla wszystkich ruchów emancypacyjnych, a więc możliwe jest myślenie w kategoriach jakiegoś uniwersalizmu w odniesieniu do procesów emancypacji. Znów, wyrażając to językiem J. Habermasa, mamy do czynienia z „emancypacyjno-pojednawczymi” oraz „represyjno-rozszczepiającymi” aspektami społecznej racjonalizacji³⁴, a zatem: E. Laclau, może i skoncentrowany na emancypacji, wyklucza pojednanie, gdyż każdy ruch emancypacyjny kończy się „represyjno-rozszczepiającą” formą hegemoniczną; K. Mannheim zaś nie oferuje możliwości odróżnienia ideologii „emancypacyjno-pojednawczej” od „represyjno-rozszczepiającej”. Próbując zatem odpowiedzieć na pytanie o warunki możliwości badań zaangażowanych, choć tu pojawiła się dodatkowa komplikacja związana z pytaniem o warunki możliwości badań neutralnych, doszliśmy do próby określenia granic sceptycyzmu wobec „wielkiej narracji” emancypacyjnej. Tym samym musimy uporać się z oceną wartości postmodernizmu, w kontekście tego, co J. Habermas określa jako „normatywna zawartość nowoczesności”³⁵,

³³ Por. J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, [w:] *Kierunki filozofii współczesnej*, pod red. J. Pa-właka, część 2, UMK, Toruń 1995, s. 264–266 i 268–272.

³⁴ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000, s. 380.

³⁵ Por. *ibidem*, s. 378–430.

a także twierdzenia Gregory Ulmera, że pedagogika „zawsze była postmodernistyczna”³⁶, ale przede wszystkim ze względu na to, że jest nauką stosowaną.

Pedagogika krytyczna i wartościowanie postmodernizmów

Próba rozróżniania postmodernizmów, próba dokonania oceny teoretycznych rozwiązań, których ten dostarcza, zorganizowana jest w wywodzie S. Aronowitza i H.A. Giroux podług kryterium „korzyści politycznych i pedagogicznych”³⁷, gdyż perspektywa, w której traktuje się edukację jako projekt polityczny, jest ich punktem wyjścia³⁸. W z gruntu modernistycznym zabiegu, autorzy *Postmodern Education* tworzą binarne opozycje różnicujące postmodernistyczne odmiany myślenia o edukacji, ale i zaproponowana przez nich oceniająca kategoryzacja zawiera dodatkowe założenia.

Pierwsza kategoryzacja – postmodernizm prawicowy *v.* postmodernizm emancypacyjny – implikuje także, zgodnie z Saussure’owską zasadą języka jako systemu opozycji, postmodernizm lewicowy (ten emancypacyjny) i anty-, bądź nie-emancypacyjny (ten prawicowy). Podział ten jest nośnikiem dwóch ważnych założeń, z których pierwszym jest to, że S. Aronowicz z H.A. Giroux myślą tradycyjnymi kategoriami o kształcie sceny politycznej i sporów między prawicą i lewicą. Autorzy *Postmodern Education* takiemu tradycyjnemu podziałowi dają wyraz, dokonując gruntownej krytyki konserwatywnych pomysłów Allana Blooma i Erica D. Hirsha na „restaurację kultury Zachodu” w edukacji i poprzez edukację³⁹. S. Aronowicz i H.A. Giroux mają jednak skłonność, by wewnątrz tego tradycyjnego podziału umieszczać – ze względu na tradycyjność poglądów – jedynie konserwatywnych teoretyków edukacji, sami częściej wybierając „emancypacyjność” jako etykietę ich odmiany postmodernizmu. Wobec czego jednak muszą czynić założenie, iż coś takiego jak emancypacja istnieje, a nawet jest osiągalna, a jeżeli ruchy emancypacyjne napotykały trudności, to ze względu na coś, co możemy określić jako ruchy anty-emancypacyjne.

Druga z binarnych opozycji wyrażających oceniający stosunek S. Aronowitza i H.A. Giroux względem postmodernistycznych odmian myślenia o edukacji, chyba jeszcze bardziej tkwi w modernistycznych schematach myślenia, ale na pewno może być rażąca w polskich warunkach, a chodzi mi o podział na postmodernizm reakcyjny, wobec jego postępowej odmiany. Ta para opozycyjnych pojęć implikuje – co kluczowe dla wcześniejszych sporów między E. Laclau i S. Žižkiem, a także K. Mannheimem i M. Horkheimerem – wizję historii jako procesu mają-

³⁶ G. Ulmer, *Teletheory. Grammatology in the Age of Video*, [za:] T. Szkudlarek, *Wstęp*, [w:] M. Cackowska, L. Kopiciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 10.

³⁷ S. Aronowicz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 59.

³⁸ Por. *ibidem*, s. 117.

³⁹ Por. *ibidem*, s. 24–56.

cego i kierunek, i jakiś, może i odległy, ale jednak finał: emancypację. Mówiąc inaczej, autorzy *Postmodern Education*, próbując ocenić wartość postmodernizmu dla edukacji, z konieczności wklajają się w trudności wynikające z pragnienia zachowania teoretycznej czystości przy jednoczesnym niezaprzaszczeniu walorów pragmatycznych teorii edukacji. Problem z edukacyjnym modernizmem pedagogiki krytycznej może pojawić się dopiero w perspektywie dyskursu postmodernistycznego, pierwotnie jednak można dokonać takich deklaracji:

Teoria edukacji zawsze była oddana językowi i założeniom modernizmu. Edukatorzy (...) podzielali wiarę w te ideały nowoczesności, które akcentowały ludzką zdolność do krytycznego myślenia, rozwijania odpowiedzialności społecznej i przekształcania świata podług Oświeceniowego marzenia o rozumności i wolności⁴⁰.

Jednakże w perspektywie postmodernistycznej krytyki totalności, arbitralnych roszczeń do uniwersalnej prawdy i w ogóle jakichś stałych, powszechnych i niezmiennych znaczeń, oraz wszystkiego tego, co składa się na arbitralne domknięcia, o których pisze choćby E. Laclau, nie można dalej oddawać się bezkrytycznie „Oświeceniowemu marzeniu o rozumności i wolności”. Jeżeli, jak pisze J. Habermas, „[r]adykalna krytyka rozumu płaci wysoką cenę za pożegnanie z nowoczesnością”⁴¹, to do rachunku, który wystawiają nam postmodernistyczne odmiany myślenia o edukacji, należy wliczyć utratę nadziei na ostateczną emancypację, gdyż ta zawsze może być postrzegana jako tyrania jakiegoś rodzaju uniwersalizmu i rodzaj narzuconego, arbitralnego domknięcia. Problem jednak polega na tym, że – zdaniem przedstawicieli pedagogiki krytycznej – w obecnej chwili już mamy do czynienia z arbitralnym domknięciem, gdyż „[k]ultura polega na wytwarzaniu i legitymizowaniu pewnych sposobów życia, a szkoły często transmitują kulturę właściwą klasie, płci czy rasie”⁴². Z jednej strony „dyskursy postmodernizmu dostarczyły nowego, silnego języka, który umożliwił nam zrozumienie przemian dominacji i oporu w społeczeństwach późnego kapitalizmu”⁴³, z drugiej ich konsekwencją polegała na zachowaniu ostrożności w odniesieniu do procesów edukacyjnych, które można podważyć, używając argumentów o ich arbitralności.

Pedagodzy krytyczni próbują pogodzić radykalną krytykę rozumu z utrzymaniem nowoczesnej wiary w jego emancypacyjną moc:

Uważamy, że poprzez połączenie (...) modernizmu i postmodernizmu, edukatorzy mogą pogłębić i rozszerzyć to, co generalnie odnosi się do pedagogiki krytycznej. Musimy połączyć modernistyczne wyakcentowanie indywidualnych zdolności do krytycznego użycia rozumu w życiu publicznym z postmodernistyczną troską o to,

⁴⁰ Por. *ibidem*, 57.

⁴¹ J. Habermas, *Filozoficzny...*, s. 378.

⁴² S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 50; por. H.A. Giroux, *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*, [w:] *Cultural Studies*, ed. by L. Grossberg, C. Nelson, P. Treichler, Routledge, New York–London 1992, s. 201.

⁴³ *Ibidem*, s. 71.

jak możemy doświadczyć sprawstwa w świecie konstytuowanym przez różnice niepoparte transcendentnymi (...) i metafizycznymi gwarancjami⁴⁴.

I dalej:

Postmodernizm radykalizuje możliwość emancypacyjnego nauczania i uczenia się, jako części szerszej walki na rzecz demokratycznego życia wspólnotowego i krytycznej obywatelskości. Czyni tak poprzez odrzucenie form wiedzy i pedagogii skrywanych za legitymizującym dyskursem tego, co błogosławione i uświęcone; odrzucenie rozumu powszechnego jako podstawy spraw ludzkich; domaganie się uznania wszelkich narracji za częściowe; i poprzez dokonywanie krytycznej lektury wszelkich naukowych, kulturowych, społecznych tekstów, jako konstrukcji historycznych i politycznych⁴⁵.

Korzyści, jakie płyną z dyskursów postmodernizmu, to choćby dowartościowanie kwestii języka, które dla pedagogiki krytycznej oznacza skupienie się na języku jako medium władzy, a właściwie jako władzy tekstów nad jednostką i jej myśleniem⁴⁶, co musi prowadzić – jeżeli jesteśmy zorientowani na proces emancypacji – do generowania możliwości powstawania „anty-tekstów” (ang. *counter-text* – przyp. P.S.)⁴⁷, które są wynikiem pedagogii głosu i swoiście pojętą polityką głosu faktów dokonanych⁴⁸. Już samo zabranie głosu przez ucznia z grupy defaworyzowanej jest zabranieniem głosu dominującemu dyskursowi H.A. Giroux powołuje się na *bell hooks*, która uznaje „przejście milczenia do mówienia za gest rewolucyjny”⁴⁹ – gest niemożliwy do teoretycznego ogarnięcia bez poststrukturalnego dowartościowania języka.

Drugim pozytywnym aspektem dyskursów postmodernistycznych w edukacji jest krytyczność w odniesieniu do kultury jako całości⁵⁰ – oto „dekonstrukcyjny trop w pedagogice radykalnej”⁵¹, jak określa to L. Witkowski, wiążąc pedagogikę krytyczną z jej Derridiańskimi inspiracjami. Dekonstrukcja w jej praktycznym zastosowaniu oznacza „[r]zucanie wyzwania zdroworozsądkowym założeniom wpisanym w dominującą ideologię”⁵², które ma prowadzić, poprzez przekształcenia ram języka i myślenia, do przededefiniowania własnej roli i pozycji osób zaangażowanych w procesy edukacyjne. Ostatecznie chodzi o upelnomocnienie i nauczycieli, i uczniów, a to dokonuje się poprzez konstruowanie sensu, potrzeby

⁴⁴ *Ibidem*, s. 117.

⁴⁵ H.A. Giroux, *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York–London 1992, s. 134.

⁴⁶ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 24–56.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 118–121.

⁴⁸ Por. *ibidem*, s. 100–103.

⁴⁹ *bell hooks* [za:] H.A. Giroux, *Resisting Difference...*, s. 205. Tu też możemy dostrzec przenikanie się dyskursów i inspiracji pedagogiki krytycznej, postmodernizmu i studiów kulturowych.

⁵⁰ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 72.

⁵¹ Por. H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 339–349.

⁵² Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 93.

czy wręcz konieczności zmiany społecznej, za pomocą zabiegów dyskursywnych minimalizujących w jakiś sposób demobilizującą siłę dyskursu hegemonicznego⁵³.

Trzecim kluczowym aspektem dyskursów postmodernistycznych w myśleniu o edukacji jest dostrzeżenie problemów różnicy i tożsamości, i choć dowartościowanie pojęcia różnicy ma pewien demokratyzacyjny potencjał, to:

Istnieje w tym dyskursie zagrożenie afirmowania różnicy jako takiej, bez dostrzeżenia, jak owa różnica jest wytwarzana, wymazywana, przywracana wewnątrz (...) asymetrycznych stosunków władzy⁵⁴.

Tu doszliśmy do granic dyskursu postmodernistycznego w naznaczonym modernizmem myśleniu teoretyków radykalnej edukacji. Słynne „celebrowanie różnicy”⁵⁵, jako wynik postmodernistycznej koncentracji na fragmentaryczności i krytyce uniwersalizmu, w odniesieniu do zagadnienia tożsamości ma swoje granice. Problem S. Aronowitza i H.A. Giroux polega na określeniu granic afirmacji różnicy w tym sensie, że nie mogą się oni wyzbyć oceniającego stosunku wobec etycznych aspektów różnicy. Mówiąc inaczej, różnica wiąże się z władzą, a nie po prostu z ... różnicą. Mam tutaj na myśli proces estetyzacji różnicy, który wiąże się z abstrahowaniem od relacji dominacji⁵⁶. Chodzi o to, że nie można po prostu opisać różnicy tożsamości czy stylów życia i domagać się, aby osoby z grup defaworyzowanych „zostały sobą”, bo implikuje to także fakt, że przedstawiciele grup dominujących także pozostaną sobą, a nawet więcej, mają prawo do życia swoim wyestetyzowanym stylem życia. Tego typu odmiana postmodernizmu jest bezradna wobec asymetrii społecznej (istnieje tylko różnica) i jak piszą S. Aronowitz z H.A. Giroux: „[w]łaściwie nie ma teoretycznych prób ukazania, jak dominujące i podporządkowane głosy są kształtowane w ideologicznym i materialnym kontekście rzeczywistego konfliktu i opresji”⁵⁷. Tymczasem:

Ekonomia polityczna oznaczania nie wypiera ekonomii politycznej; po prostu obiera właściwe jej miejsce jako podstawowej kategoryzacji rozumienia tego, jak tożsamości są zafalszowane wewnątrz konkretnych stosunków uprzywilejowania, opresji i władzy⁵⁸.

Tym samym powróciły dwie kluczowe kwestie: ekonomii politycznej i interesów, które „zafalszowując tożsamości” przekładają się na formy wiedzy i myślenia, ale także kwestia roszczenia do tego, by móc w jakiś sposób owe „zafalszowania” oceniać. Jeżeli pójdziemy drogą E. Laclau i K. Mannheima, to nie mamy instrumentarium do takowej oceny, gdyż albo wszystko jest tylko „prowizorycznym zszyciem” społeczeństwa przez afektywne zaangażowanie w jakieś tożsamości, które zawsze oznaczają wykluczenia grupy niehegemonicznej, albo wszystko jest ideologicznym „zafalszowaniem” i nieważne w tym względzie są „stosunki

⁵³ Por. *ibidem*, s. 297.

⁵⁴ Por. *ibidem*, s. 72.

⁵⁵ H.A. Giroux, *Resisting...*, s. 207.

⁵⁶ Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 72–73.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 73.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 116.

uprzywilejowania, opresji i władzy”. Zatem jedynie „teoria interesów” pozwala w jakiś sposób odróżnić postmodernizm reakcyjny od postępowego, czy w ogóle edukację reakcyjną od emancypacyjnej. Jednak – jak pisze L. Witkowski – z teorią interesów jest pewien problem:

Otóż: teoria „interesów” w makrosocjologii i filozofii społecznej wydaje się neuralgicznym i najbardziej kłopotliwym punktem każdej koncepcji i zwykle jest najbardziej wątpliwa, podobnie jak to było w przypadku funkcjonowania pojęcia „interesu klasowego”. Wariant teorii interesów, na który powołuje się P.L. McLaren, odsyłając do rozważań H.A. Giroux, nie wydaje się dotąd wystarczająco rozwinięty, więc próba „materialistycznego” poprawienia strategii dekonstrukcjonizmu na użytek teorii krytycznej pozostaje bardziej projektem i zapowiedzią niż gotową konstrukcją intelektualną⁵⁹.

Ten teoretyczny problem jednak praktycznie należy przewyciężyć, a właściwie to jest on przewyciężany, a z pragmatycznego punktu widzenia niemożliwy do nieprzewyciężenia. Mam tu na myśli sytuację, która umożliwi rozróżnienie choćby seksizmu od feminizmu⁶⁰ – tak z punktu widzenia skrajnie konsekwentnego postmodernizmu kampusów, czy akademickiej neutralności w prowadzeniu badań, męska dominacja implikuje po prostu różnicę genderową, którą można opisać i pokazać, jak zostaje dyskursywnie wytworzona oraz udowodnić, że jakaś inna forma relacji też będzie oparta na arbitralnym domknięciu. Zatem jakaś forma oceniania różnicy jest konieczna, aby dyskursy postmodernistyczne nie stały się czynnikiem konserwowania relacji społecznych w ich asymetryczności. By móc się zaangażować w procesy społeczne, także jako badacz, konieczne jest wartościowanie ideologicznych form wiedzy i myślenia, także własnych, na równi z koniecznością wartościowania „pustych znaczących”, wartości, którym oddajemy się ze względu na afektywną inwestycję.

P. Freire i A. Gramsci: o intelektualistach, krytyce i naiwności

W najlepszym swym rozumieniu pedagogika krytyczna umożliwia nie tylko nauczycielom postrzeganie edukacji jako przedsięwzięcia politycznego, społecznego i kulturowego. To znaczy, jako formy zaangażowanej praktyki, pedagogika krytyczna wzywa do kwestionowania form subordynacji, które tworzą nierówności pomiędzy różnymi grupami (...). Podobnie odrzuca (...) podporządkowanie się celom szkolnictwa, definiowanym jedynie w nurcie ekonomicznego i instrumentalnego namysłu. Oto pojęcie krytycznej pedagogii, które utożsamia procesy uczenia się z formowaniem krytycznych nie zaś, co najwyżej, poprawnych obywateli⁶¹.

⁵⁹ H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja...*, s. 349.

⁶⁰ Antyrasizm, antyseksizm i antykapitalizm są uznane przez S. Aronowitza i H.A. Giroux za walki składające się na szerszą mobilizację na rzecz demokratyzacji. Por. S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 123.

⁶¹ *Ibidem*, s. 118.

Pedagogika krytyczna opowiada się za radykalną odmianą demokracji, która pozostaje w ciągłym ruchu na rzecz równouprawnienia grup defaworyzowanych, z jednej strony, z drugiej zaś włączeniu wszelkich przejawów praktyki społecznej w swe ramy myślenia – ani jakaś grupa, ani jakaś praktyka nie może pozostawać niedemokratyczna⁶². Sprzyjanie rozwojowi krytycznych kompetencji obywatelskich stanowi jeden z celów pedagogiki krytycznej, a jednocześnie – na zasadzie opozycji – jest kształtowaniem kompetencji sprawiających, że obywatel, choć krytyczny, to „nie-co-najwyżej-poprawny”. Biorąc pod uwagę, iż efekty, na których koncentrują się autorzy *Postmodern Education*, odnoszą się do form wiedzy i myślenia, a właściwie dekonstrukcyjnego myślenia względem form wiedzy, to postulat przez nich formułowany również odnosi się do postulowanych cech badacza społecznej rzeczywistości. Reasumując, badacz krytyczny nie jest badaczem „poprawnym”, a badacz „co-najwyżej-poprawny” nie jest badaczem krytycznym: niesubordynowanym, bo ogniskującym swą uwagę na nierównościach.

Krytyczność i niesubordynacja podążają – w jakimś sensie – za formułą uczynienia refleksji społecznej (także nad edukacją) refleksją polityczną⁶³, której koncentracja na stosunkach władzy legitymizowanej arbitralnymi domknięciami dyskursu będzie sprowadzała się do pojmowania roboty teoretycznej jako praktycznego rozerwania dyskursu dominującego i ponownego jego otwarcia⁶⁴. Jednym zdaniem, pedagogika krytyczna jest projektem kontrhegemonicznym⁶⁵. Z drugiej strony musimy mieć dyskurs „poprawny”, nieotwierający się na głos grup defaworyzowanych, hegemoniczny. Autorzy *Postmodern Education* dostrzegają w warunkach amerykańskich, w odniesieniu do szeroko rozumianej teorii społecznej, deficyt teorii na miarę „klasycznej” tradycji, choćby K. Marksa, M. Webera czy É. Durkheima. Jako rewers tego braku występuje „ateoretyczny empiryzm” w odmianie „statystycznej” lub „etnograficznej”⁶⁶. Co więcej i co ważniejsze, owa ateoretyczność prowadzi do akumulacji danych i ich interpretacji, która – zdaniem S. Aronowitza i H.A. Giroux – nie prowadzi do pogłębiania rozumienia zjawisk społecznych, ale za to w jakiś sposób chroni autorów ateoretycznych badań przed zarzutem braku neutralności⁶⁷. Niemniej jednak także w powierzchownie niezaangażowanych, bezzałożeńowych, czy wręcz ateoretycznych

⁶² Zob. m.in. *ibidem*, s. 122–126; H.A. Giroux, *Resisting...*, s. 199–212.

⁶³ Zob. T. Bennett, *Putting Policy into Cultural Studies*, [w:] *Cultural Studies*, s. 23–37.

⁶⁴ Por. S. Hall, *Cultural Studies and itd. Theoretical Legacies*, [w:] *Cultural Studies*, s. 278–282; S. Aronowicz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 43.

⁶⁵ H.A. Giroux, *On Critical...*, s. 59.

⁶⁶ Por. S. Aronowicz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 18. D. Silverman używa natomiast kategorii „uproszczony indukcyjność”, który polega na oderwaniu praktyki badań jakościowych od teorii społecznej. Por. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, PWN, Warszawa 2009, s. 114–116.

⁶⁷ Por. S. Aronowicz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 18.

i neutralnych z pozoru badaniach „pracują po cichu meta-kategorie, które są rzadko lub w ogóle nie są uświadamiane”⁶⁸.

Skąd ta nieświadomość meta-kategorii, które stanowią przedzałożenia dla procedur badawczych? Z afektywnego zaangażowania – powiedziałby E. Laclau. Przecież wszystkie formy wiedzy i myślenia są z konieczności ideologiczne – jak zauważa K. Mannheim. T. Szkuclarek zaś mówi o „ideologicznym zaangażowaniu” lub – co na jedno wychodzi, ale „lepiej” brzmi – „hermeneutycznym przedrozumieniu”⁶⁹. Aby móc coś badać, trzeba wiedzieć, jak to robić, aby wiedzieć, jak to robić, trzeba wiedzieć, jakie to jest, lecz by wiedzieć, jakie to jest, trzeba to zbadać – koło, które wyraża problem bezprzesłankowości, zamyka się, a badacze skazani są na uruchamianie wiedzy o standardach odbiegających od przyjętych i stosowanych przez pozytywistów i możliwej do uznania za „obiektywną”. Nie oznacza to jednak, że badacze zorientowani pozytywistycznie lub badacze jakościowi, zakładający możliwość bezzałożeniowości, faktycznie prowadzą prawdziwie neutralne badania. Każde badanie jest formą zaangażowania się społecznego, problem, jaki się tu pojawia, jest taki, że nie jest wszystko jedno, po jakiej stronie angażujemy się.

Bardzo ostro problem zaangażowania i niemożliwej neutralności w badaniach formułuje P. Freire, pisząc o historycznym i społecznym kontekście myślenia i działania:

Dlatego też, 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 [poznając go – przyp. P.S.] w rękawiczkach⁷⁰.

Bezzałożeniowa i neutralna metodologia jest uznana przez autora *Pedagogia da indignação* za naiwną w tym także sensie, że niemożliwą. Postulat neutralności można głosić z wysokości uniwersyteckich katedr, ale – podążając za metaforą P. Freire – obchodzenie się ze światem w „białych rękawiczkach”, aby tylko nie pobrudzić sobie rąk robotą badawczą, jest niewykonalne. Mówiąc innymi słowy, każde badanie uwikłane jest w jakieś stosunki władzy, każde ma walor polityczny, każde też dotyczy konkretnych ludzi i prowadzone jest przez badacza, który także jest człowiekiem konkretnym. Tym samym P. Freire uznaje, iż niemożliwe są badania dla samych badań, gdyż te zawsze z konieczności implikują włączanie

⁶⁸ Por. *ibidem*, s. 18. Podobnego zdania jest Alfred Schutz, który pisze: „[n]asza wiedza o świecie, tak potoczna, jak i naukowa, zawiera konstrukty, to znaczy zbiory abstrakcji, generalizacji, formalizacji, idealizacji (...). Ściśle mówiąc, nie istnieją nagie fakty”. A. Schütz, *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] Kryzys i schizma. Antyścientystyczne tendencje w socjologii współczesnej, wybór E. Mokrzycki, tłum. D. Lachowska, PIW, Warszawa 1984, s. 139.

⁶⁹ Por. T. Szkuclarek, *Radikalna krytyka, pragmatyczna zmiana*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, pod red. Z. Kwiecińskiego, IBE, Warszawa 2000, s. 277–278.

⁷⁰ P. Freire, *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, Editora UNSEP, São Paulo 2000, s. 37.

się do praktyki społecznej poprzez podejmowanie decyzji i wyborów leżących u podstaw procedur badawczych, a także dokonywanie interpretacji. Interpretacje zaś są domeną dyskursu, a więc interwencją w sferę kultury, gdyż – jak trafnie zauważają S. Aronowitz z H.A. Giroux – „ludzie są albo mobilizowani, albo demobilizowani przez dyskurs”⁷¹. Wobec czego nie dziwi seria pytań, jakie P. Freire proponuje badaczom: „[z]a czym badasz? Za kim badasz? Przeciwno czemu badasz? Przeciwno komu badasz?”⁷²

Silnie pracująca teoria konfliktu w myśli brazylijskiego edukatora z jednej strony umożliwia P. Freiremu uzupełnienie pewnej luki wynikającej z „ateoretycznego empiryzmu”, z drugiej zaś, poprzez skoncentrowanie się na asymetriach społecznych i stosunkach dominacji, umożliwia podjęcie interwencji edukacyjnej. Badanie nie jest celem samym w sobie, jest zaś kluczowym elementem zmiany społecznej, czy ma być to alfabetyzacja dorosłych, czy demokratyzacja. Co więcej i co ważniejsze, zdaniem P. Freirego nie można obu tych procesów rozpatrywać osobno, bo alfabetyzacja przynosi efekty polityczne, a zmiany polityczne mają walor edukacyjny. Wobec czego – zdaniem P. Freirego – trudno jest postrzegać edukację jedynie w wąsko technicznych kategoriach dydaktycznych, gdyż każde z przedsięwzięć edukacyjnych winno być postrzegane i planowane jako działanie na rzecz zwiększania świadomości społecznej (port. *conscientização* – przy. P.S.)⁷³. Z drugiej strony procesy polityczne mają walor edukacyjny i przynoszą efekty poznawcze, jak choćby reforma rolna⁷⁴. Autor *Extensão ou Comunicação* zwraca uwagę na zbyt wąskie i naiwne postrzeganie procesów parcelacji fazend w kategoriach prawnych i organizacyjnych, gdy te faktycznie pociągają za sobą zmiany społeczne, których kluczową rolę jest wytworzenie „nowej mentalności”⁷⁵, w której świat nie może być dalej postrzegany jako „dany, statyczny, niezmienny”⁷⁶. Pogląd P. Freirego w tym zakresie jest z gruntu Marksowski, zmiana w środkach produkcji i stosunkach produkcji prowadzi do zmiany utartych form wiedzy i myślenia, ale co ważniejsze doprowadza do utraty przekonania, że skoro jest tak jak jest, to zawsze już musi tak być. Proces badania świata (refleksji, uczenia się, ale też działania) na różnych poziomach może przynieść potencjalnie rewolucyjne zmiany społeczne.

W każdym razie kategoria naiwności ma we Freirowskiej teorii edukacji trzy odsony: (1) dotyczy osób uczących się, które pozostają w „obszarze czystszej doksy” lub „myślenia magicznego”, są zatem „bezbronnymi formami poznania przed-krytycznego”⁷⁷; (2) dotyczy nauczycieli, którzy postrzegając świat jako nie-

⁷¹ S. Aronowitz, H.A. Giroux, *Postmodern...*, s. 151.

⁷² P. Freire, *Pedagogia da indignação...*, s. 37.

⁷³ Por. tenże, *Extensão ou Comunicação*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1983, s. 59.

⁷⁴ W „okresie” chilijskim P. Freire czyni z podejścia do reformy rolnej przykłady dwóch typów świadomości: naiwnej i krytycznej. Por. P. Freire, *Extensão...*, s. 38; por. tenże, *Educação e Mudança*, Paz e Terra, São Paulo 1979, s. 10–11.

⁷⁵ P. Freire, *Extensão...*, s. 41.

⁷⁶ Tenże, *Educação...*, s. 11.

⁷⁷ Tenże, *Extensão...*, s. 20.

zmienny, prowadzą swych uczniów do bezkrytycznej dlań adaptacji, co dla P. Freirego oznacza „kompromitację” powinności nauczycielskich⁷⁸; (3) dotyczy badaczy – co nas tu najbardziej interesuje, badaczy edukacji – którzy pod pozorem neutralności badają świat, jakby był on dany, statyczny i niezmienny, albo przynajmniej niezmienny pod wpływem badania. Łącząc wątki związane z naiwnością, na poziomie badawczym będziemy mieli do czynienia z naiwnością, która implikując neutralność, bezstronność badań, będzie pomijała kwestię asymetrii społecznej, a także to, że w asymetrię tę uwikłany jest badacz. Będzie to także czyta doksą, czy jakby określili to S. Aronowicz z H.A. Giroux, ateoretyczny empiryzm, którego kołem zamachowym jest – jakby nie było – „magiczne myślenie” o czystej, nieuwikłanej i neutralnej pracy badawczej. Co jednak ważniejsze – z etycznego punktu widzenia – i co wikała nas w paradoks niezaangażowania, to jest to, że „niezaangażowanie się” jest zaangażowaniem się po stronie dyskursu dominującego, jest tym, co P. Freire określa jako kompromis z wyalienowanym i alienującym społeczeństwem, a zatem kompromitacją⁷⁹. Używając Freirowskiej kategorii „edukacji anestetycznej”, która pozostawia edukowanych bezkrytycznymi i naiwnymi wobec świata ich życia⁸⁰, badacze naiwni podobnie są znieczuleni, uśpieni, będąc pozbawionymi świadomości nierówności społecznych i związanych z nimi form wiedzy i myślenia.

Tu doszliśmy do dwóch kluczowych problemów, istotnych także dla A. Gramsciego, i które, poprzez Gramsciańskie inspiracje pedagogiki krytycznej, istotne są również dziś. Chodzi mi o rolę intelektualistów oraz relacje między potocznymi a naukowymi formami wiedzy i myślenia. Punktem centralnym staje się tutaj zagadnienie „zdrowego rozsądku” i stosunku do niego intelektualistów, także gdy chodzi o „ich” „zdrowy rozsądek” – jeżeli można tak powiedzieć. Gramsci za-
pytuje:

(...) czy filozofia praktyki odrzuca historię etyczno-polityczną, czyli nie uznaje realności momentu hegemonii, czy nie przypisuje znaczenia kierownictwu kulturalnemu i moralnemu i czy naprawdę osądza fakty wchodzące w zakres nadbudowy jako „pozory”? i odpowiada: „Wprost przeciwnie: ostatnia faza rozwoju tej filozofii polega właśnie na »upełnowartościowieniu« faktów kulturalnych, działalności kulturalnej, frontu kulturalnego, jako elementów koniecznych obok czynników czysto ekonomicznych i politycznych”⁸¹.

A. Gramsci nawiązuje tym samym do obiegowego postrzegania metafory bazy i nadbudowy, kwestionując opinie zwolenników ekonomizmu o jednostronnej determinacji ideologicznych form wiedzy i myślenia przez warunki materialno-bytowe. W tym miejscu jesteśmy już blisko problematyki i rozwiązań

⁷⁸ Por. tenże, *Educação...*, s. 9–11.

⁷⁹ P. Freire używa tu gry słów, która bazuje na tym, iż „kompromis” i „kompromitacja” mają wspólny źródłosłów. Por. *ibidem.*, s. 7–13.

⁸⁰ Por. P. Freire, *Extensão...*, s. 55.

⁸¹ A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, tłum. B. Sieroszevska, J. Szymanowska, PWN, Warszawa 1991, s. 24.

K. Mannheim (z zastrzeżeniem polemiki M. Horkheimera) – hegemonia jest formą panowania, która wykorzystuje formy wiedzy i myślenia, a także język, a zatem środki czysto kulturowe. Mamy tu do czynienia z „rzeczywistością ludzkich stosunków poznawczych”, które stanowią jądro uznania stosunków dominacji, są elementem hegemonii politycznej⁸². Co więcej i co ważniejsze, sami badacze tkwią w owych stosunkach hegemonicznych, które są ich „rzeczywistością stosunków poznawczych”. Społecznie warunkowana nauka i wiedza potoczna postrzegane są przez A. Gramsciego jako formy wiedzy będące w stałym, dialektycznym kontakcie z wiedzą o wyższych standardach metodologicznych:

Każda warstwa społeczna ma własny „potoczny rozsądek” (*sensu comune*) i własny „zdrowy rozsądek” (*buon senso*), które są w gruncie rzeczy najbardziej rozpowszechnionym poglądem na świat i na człowieka. Każdy kierunek filozoficzny zostawia po sobie osad „potocznego rozsądku”: jest to świadectwem jego historycznej efektywności⁸³.

Podobnie i warstwa, którą są akademicy, ale co ważniejsze, to oni tworzą „kierunki filozoficzne”, które „pozostawiają po sobie osad” w postaci – jak w innym miejscu określa to A. Gramsci – „folkloru filozofii”⁸⁴. W każdym razie to „zdrowy rozsądek”, czy też „rozsądek potoczny”, jako uwspólniony pogląd na świat, staje się największym problemem związanym z hegemonią, gdyż – raz, że stanowi wyraz stosunków dominacji i blokadę emancypacji, ale dwa, określa także formy wiedzy i myślenia osób snujących refleksję nad bytem społecznym. Wobec czego A. Gramsci proponuje:

Poddać krytyce własny światopogląd znaczy więc – uczynić go jednolitym i konsekwentnym, podciągnąć go do punktu, do jakiego doszła najdalej sięgająca myśl ogólnoswiatowa. Oznacza to również poddanie całości filozofii istniejącej dotychczas w tej mierze, w jakiej pozostawiła ona trwałe nawarstwienie w filozofii ludu. Początkiem tej pracy krytycznej jest uświadomienie sobie, czym się jest naprawdę, a więc pewnego rodzaju „poznaj samego siebie” jako produkt dotychczasowego procesu dziejowego, który pozostawił w nas samych nieskończoną ilość śladów nagromadzonych bez dobrodziejstwa inwentarza. Trzeba zacząć od zestawienia takiego inwentarza⁸⁵.

W podobnym duchu wypowiada się K. Mannheim – dla obu tych badaczy stosunków społecznych „poznanie samego siebie” czy „samopoznanie własnej orientacji w życiu codziennym” są warunkiem *sine qua non* trafności procesu badawczego. Jak pisze autor *Ideologii i utopii*:

Jest nadto jasne, że każda diagnoza w naukach społecznych wiąże się ściśle z ocenianiem i nieuświadomionym ukierunkowaniem badacza i że krytyczne samopoznanie w naukach społecznych nierozłącznie związane jest z krytycznym samopoznaniem

⁸² Por., *ibidem*, s. 50.

⁸³ *Ibidem*, s. 513–514.

⁸⁴ *Ibidem*, s. 239.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 213.

własnej orientacji w życiu codziennym. Badacz, który nie przejawia głębokiego zainteresowania społecznymi przemianami etyki swych własnych czasów, który nie ujmuje problemów życia społecznego w kategoriach napięć między warstwami społecznymi, który we własnym doświadczeniu nie odkrył jeszcze śladów, jakie odciska resentyment, nie zdoła nigdy dostrzec opisanej wyżej fazy rozwoju etyki chrześcijańskiej, a tym bardziej jej zrozumieć⁸⁶.

Jak dodaje – „z tą obnażoną nieświadomością nadal trzeba żyć”⁸⁷, wobec czego pozostaje „samo-kontrola” i „samo-krytyka”, jako droga do „nowej koncepcji obiektywności”⁸⁸. Zatem, idąc tym tropem, bardziej uczciwą strategią badawczą jest określenie granic własnego myślenia i wiedzy lub pozostawienie założeń, które legły u podstaw badań, ocenie czytelników, interpretatorów, bowiem koncepcja badań neutralnych nawet nie tyle, że kończy się wraz z wyjściem w teren, ale już samo postulowanie takiego nastawienia jest głosem wspierającym naiwny empiryzm, i – co ważniejsze – petryfikującym *status quo*. Jedyny problem z Mannheimowską socjologią wiedzy, gdy próbuje się z nią dyskutować z pozycji pedagogiki krytycznej, dotyczy kategorii interesów. Wyrażając to w kategoriach J. Habermasa, jeżeli to interesy konstytuują poznanie, a także komunikację wyników, to należy zadać sobie pytanie o to, z jakiej pozycji mówię, dokonać „hermeneutycznie bezwzględnej krytyki własnych presupozycji”⁸⁹, aby móc określić, czy jako badacze możemy uznać interes, jaki nami kieruje, za interes emancypacyjny. Obiektywizm w badaniach będzie wtedy pewnym rodzajem solidarności z grupami defaworyzowanymi⁹⁰.

Pozytywne pojęcie naiwności: zakończenie

Mógłbym zadać pytanie w tym miejscu, czy tak szczegółowa analiza relacji między interesami, poznaniem, statusem badacza i naiwnością, w kontekście badań zaangażowanych, w kontekście badań lokujących się w krytycznym i radykalnym paradygmacie pedagogiki była potrzebna? Przecież tego typu nastawienie badawcze doczekało się podręcznikowych opracowań, co oznacza, że doczekało się momentu pozytywnego wykładu bardziej niż problematyzowania⁹¹. Może zatem powinienem był sięgnąć do prostszych rozwiązań, które ograniczyłyby się do krótkiej charakterystyki krytycznego paradygmatu w badaniach jakościowych, pod kątem jego cech i tego, co różni go od paradygmatu pozytywistycznego i kon-

⁸⁶ K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 348.

⁸⁷ *Ibidem*, s. 350.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 349.

⁸⁹ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, tłum. A. Kaniowski, PWN, Warszawa 1999, s. 110.

⁹⁰ Por. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 31.

⁹¹ Zob. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1 i 2, PWN, Warszawa 2009 i 2010.

strukturywistycznego⁹². Może powinienem był zacząć niejako od podsumowania, iż zakładam historyczność uwarunkowań społecznych, politycznych, kulturowych, ekonomicznych, etnicznych i genderowych, i że uznaję aksjologiczne zapośredniczenie wyników, a za walor badań uznaję podawanie w wątpliwość form wiedzy i myślenia, których efektem może być „objawienie”, a w konsekwencji działanie i zmiana społeczna⁹³. Dodać jeszcze, iż jest to jeden z paradygmatów, i że chociaż różni się to od funkcjonowania paradygmatów w naukach przyrodniczych, to jednak tak się robi badania, choć można też robić badania inaczej⁹⁴. Faktycznie jednak stawka jest znacznie wyższa, a chodzi o prawomocność głosu i jeżeli nie roszczenia do prawdy, to chociaż do tego, by doprowadzić do uznania interpretacji za możliwą do przyjęcia.

Przy tym wszystkim, choć – jak pisze K. Mannheim – „całkowite wyeliminowanie woli nie ustanawia obiektywności, lecz wręcz przeciwnie, jest zaprzeczeniem istotnej jakości przedmiotu”, to „sytuacja odwrotna – im wyraźniejsza stronniczość, tym większa obiektywność – nie jest prawdziwa”⁹⁵. Zatem „pójście na skróty” w kwestii badań zaangażowanych i zawierających interesowne presupozycje – cały czas twierdzą, że badania nie mogą być inne – byłoby zignorowaniem kluczowego problemu, jeżeli chodzi o uprawianie badań społecznych w Polsce, a szczególnie uprawianie badań jakościowych. Na problem tego samego typu natrafia L. Kopciewicz, która lokując się w perspektywie feministycznej pedagogiki radykalnej i krytycznej, oraz uznając strategie jakościowe za najwłaściwsze strategie badawcze dla obranego przez nią przedmiotu, trafia – w warunkach polskich – jednocześnie na dwa możliwe zarzuty, podważające prawomocność procedur, a zatem wyników i ich interpretacji⁹⁶. Zarzuty, o których tutaj piszę, to – w pierwszej kolejności – zarzuty w ogóle przeciwko badaniom jakościowym jako takim, gdyż te, w perspektywie „twardych” naukowców, uchodzą za nienaukową publicystykę krytyczną, przez to, że nie są wolne od wartościowania⁹⁷. W drugiej kolejności, choć nie mniej ważne, są zarzuty spośród grona badaczy jakościowych, którzy – myśląc że można powstrzymać się od wartościowania i presupozycji – traktują takie działania jako podnoszące, chyba tylko w oczach badaczy ciągle wierzących w scjentyzm, „naukową” rangę badań jakościowych. Tymczasem N.K. Denzin i Y.S. Lincoln opisują najnowszą fazę (od 2005 roku) badań jakościowych tymi słowami: „Ósma faza [w rozwoju badań jakościowych – przyp. P.S.] za-

⁹² Nawiązuję do typologii i charakterystyki E.G. Guby i Y.S. Lincolna. Por. E.G. Guba, Y.S. Lincoln, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, tłum. M. Bobako, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 283–289.

⁹³ Por. *ibidem*, s. 283–289.

⁹⁴ Por. *ibidem*, s. 281–313, zob. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Aletheia, Warszawa 2009.

⁹⁵ K. Mannheim, *Ideologia...*, s. 349.

⁹⁶ L. Kopciewicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Engram-Difin, Warszawa 2011, s. 98–105.

⁹⁷ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 30.

daje pytanie o to, czy nauki społeczne i humanistyka stają się stroną krytycznego dialogu o demokracji, rasie, płci, klasie, państwie narodowym, globalizacji, wolności i wspólnocie⁹⁸.

W warunkach polskich badania feministyczne – których L. Kopciwicz jest kluczową reprezentantką w pedagogice – są dobrym, jeśli nie najlepszym przykładem badań zaangażowanych społecznie. Pisząc „dobry przykład”, mam nie tylko na myśli, iż jest to trafna egzemplifikacja, ale przede wszystkim jest to egzemplifikacja trafności, dobry przykład dobrej praktyki badań społecznie zaangażowanych. Idąc za tematami ósmej fazy rozwoju badań jakościowych można koncentrować się na asymetriach społecznych, wobec czego możemy mieć do czynienia z badaniami zaangażowanymi w stosunki hegemoniczne konstruowane w oparciu o kryterium rasy, płci, klasy. Za wyborem tematu idzie dobór metod i strategii badań zaangażowanych⁹⁹, co w warunkach polskiej pedagogiki przedstawia się tak: etnografia krytyczna¹⁰⁰, badania feministyczne¹⁰¹, krytyczna analiza dyskursu¹⁰², teoria *queer*¹⁰³, badania uczestniczące¹⁰⁴. To oto są konkretne przykłady „stronniczych” badań w ramach „neutralnej” kultury akademickiej – jak określają to Joe L. Kincheloe z Peterem McLarenem¹⁰⁵.

Problem stronniczości powraca, lecz naiwnym myśleniem byłoby założenie, iż oto bezstronność uzyskuje się przy pomocy jakichś akademickich gwarancji, certyfikatów czy stopni naukowych. Jak zatem prowadzić badania jakościowe? Jeżeli centralną kategorią dla tych rozważań była kategoria naiwności, która obejmowała myślenie o neutralności sprzed wynalezienia pojęcia ideologii, czy sprzed wejścia tej kategorii do świata akademii za sprawą Mannheimowskiej socjologii wiedzy, to czy jest możliwe, przy zachowaniu stronniczości przez opowiedzenie się w badaniach za interesem emancypacyjnym (także swoim), ustanowienie choćby minimalnej dozy naiwności, a zatem i minimalnej dozy bezstronności? Choć kwestia postawiona jest w złożony sposób, to rozwiązanie jest dość proste, ale o ograniczonym zasięgu. Chodzi mi o naiwność (i bezstronność, a zatem i – w jakimś sensie obiektywizm w badaniach jakościowych), o której pi-

⁹⁸ *Ibidem*, s. 22.

⁹⁹ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Rywalizujące paradygmaty i perspektywy*, tłum. M. Bobako, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 272–279.

¹⁰⁰ W warunkach polskich udaną aplikacją koncepcji P.F. Carspeckena jest opracowanie M. Boryczko, *Między oporem a adaptacją. Szkoła wobec procesów globalizacyjnych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2012.

¹⁰¹ Por. L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007; J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako realizacja współzależnych podmiotów: studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

¹⁰² Zob. teksty K. Starego i Ł. Stankiewicza w niniejszym zbiorze.

¹⁰³ Zob. M.N. Welenc, *Konstruowanie znaczeń coming out w prywatnej i publicznej przestrzeni doświadczeń homoseksualnych mężczyzn*, UG, Gdańsk 2012.

¹⁰⁴ Zob. H. Červinkova, B.D. Gołębnik, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

¹⁰⁵ Por. J.L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, tłum. P. Pluciński, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody...*, t. 1, s. 432–435.

sze Steinar Kvale, nazywając postawę badacza w prowadzeniu wywiadu jakościowego „rozmyślną naiwnością”¹⁰⁶. S. Kvale proponuje pewne rozwiązanie techniczne, które polega na tym, że „zamiast zadawać z góry przygotowane pytania i podsuwać ustalone kategorie”¹⁰⁷, co ma umożliwić „otwartość na nowe i nieoczekiwane zjawiska”¹⁰⁸. Mówiąc inaczej, aby po stronie odpowiedzi nie znalazło się to, co badacz chce, aby się znalazło, to, czego badacz „nie chce”, czego się nie spodziewa, to nie powinien o to pytać, gdyż użycie pewnej kategorii w pytaniu spowoduje, iż znajdzie się ona po stronie znaczącej, czyli w wypowiedzi badanego. Do tego należy pozwolić sobie na pewną dozę rozmyślnej naiwności, gdy przedmiotem pytań pogłębiających jest rozumienie użytych przez badanego zwrotów, czy też związek pomiędzy użytymi pojęciami. Zatem rozmyślna naiwność znajduje swą praktyczną realizację w pytaniach pogłębiających. W tym wszakże wypadku mamy do czynienia z zabiegiem technicznym i tylko zabiegiem technicznym, który nawet, gdy dokonywany z wyjątkową biegłością, nie zwalnia badacza z konieczności wyartykułowania metakategorii leżących u podstaw projektu badawczego, bo ta biegłość techniczna nie pozwala na postawienie się badacza poza bytem społecznym. Nic – oprócz wyniesionego z terenu badawczego dysonansu poznawczego – nie zwalnia badacza z konieczności przygotowania projektu badawczego i interpretacji wyników zgodnie z najlepszą swoją wiedzą, wiedzą uprzednią względem badania. Nic go także nie zwalnia z krytyki własnych przedzałożeń.

Summary

Critical Pedagogy and Engaged Research: ideology, interests and naivety

The article deals with the problem of engagement in social research. However mentioned problem seems to be solved (Aronowitz, Giroux 1991; Denzin, Lincoln 2009, 2010; Fairclough, Wodak 2007; Rogers 2011) but it is not obvious in Polish conditions especially among quantitative researchers and, what is even more important, among qualitative researchers who try to establish some kind of neutral, ideology-free and transcendent point of view. Thus the most important reason is to deconstruct ideologically based critics of ideology parallel to apotheosis of social neutrality of social sciences, especially educational theory.

Critical pedagogy's ethical orientation in the area of social action as well as in the area of research procedures is based theory of ideology and interests (Aronowitz, Giroux 1991; Marx, Engels 1981; Habermas 1995). Awareness of necessary ideological involvement however due a part with postmodern awareness of arbitrary imposition of meanings what is the main problem for establish emancipatory strategies (Laclau 2009). The author considers discussion on notion of ideology between Horkheimer and Mannheim as a „prototype” of lat-

¹⁰⁶ S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. S. Zabielski, Trans Humana, Białystok 2004, s. 42–44.

¹⁰⁷ *Ibidem*, s. 44.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

est quarrel between Žižek and Laclau. To put it in distinction made by Aronowitz and Giroux (1991) it is a problem of progressive and reactionary postmodernism.

Finally naive neutral point of view has to face questions asked by Freire (2000) – for what and for whom do you make your research? Simultaneously – against what and against whom do you make your research? Trying to establish some kind of neutrality in social research which will not be an instrument of petrifying of social relation the author supports concept of naivety as technical skill rather than serious devotion to positivism vision of „objective“ empiric procedures.