

STANOWISKA I GŁOSY NADEŚLANE

Rocznik Pedagogiczny 36/2013
PL ISSN 0137-9585

RADOSŁAW NAWROCKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KU KRYTYCZNEMU WYMIAROWI PEDAGOGIKI. WOKÓŁ CYKLU PAŁĄCE PROBLEMY EDUKACJI I PEDAGOGIKI

WOKÓŁ PROJEKTU

Pedagogiczne przedsięwzięcia wydawnicze są nierzadko skazane na pewien rodzaj elitaryzmu, którego wyrazem jest to, że nie oddziałują one na szersze grono odbiorców. W konsekwencji czytane są przez bardzo wąską grupę specjalistów, na próżno też szukać jakichś publicznych reakcji w postaci choćby recenzji tychże wydawnictw. Można z pewnym nieskrywanym smutkiem powiedzieć, że taki już nas, pedagogów, los. Nie zawsze jednak tak się dzieje. Przykładem takiego odstępstwa jest choćby seria *Pałących problemów* wydawana pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Siła retoryczna *Pałących problemów*, trafność metafor organizujących to przedsięwzięcie, wyłowienie mocnych, drażniących problemów spowodowało niemałe zainteresowanie, co widać choćby po recenzjach poszczególnych tomów. Pojawienie się tego rodzaju sygnałów w dyskursie publicznym skłoniło mnie do podzielenia się uwagami dotyczącymi tego projektu.

Istnieją przedsięwzięcia wydawnicze, które oprócz dostarczania wielu inspirujących tekstów mają do załatwienia o wiele więcej. Ta zamierzona wartość dodana staje się wartością naczelną, wydanie tekstów jest w zasadzie pretekstem do zmierzenia się ze sprawami znacznie bardziej fundamentalnymi. Przyglądając się uważnie przedsięwzięciu podjętemu przez Marię Dudzikową i Henrykę Kwiatkowską, a nazwanym *Pałące problemy edukacji i pedagogiki*, można dostrzec takie właśnie zamiary czy ambicje. Projekt ten jest bowiem tak pomyślany, aby poruszyć problematykę pałących problemów współczesnej pedagogiki i edukacji (tytuł taką obietnicę przecież niesie), których znaczenie, sens, odczytuję w sposób co najmniej dwójaki. Zacznijmy od percepcji bardziej oczywistej. Autorki, jak mi nie mam, próbują wytropić, wskazać, nazwać, dokonać analitycznej rozbiórki problemów, które według nich wymagają natychmiastowego przyjrzenia się, mocnej, bezkompromisowej (w dobrym rozumieniu tego słowa) reakcji. Strategia działania w tym kontekście wydaje się być dość oczywista: wskazać jakiś problem ogólny (np. problematyka współczesnego uniwersytetu czy działania pozorne w edukacji) i za sprawą tego właśnie klucza przygotować zbiór tekstów, które

w sposób niebanalny, krytyczny, zaangażowany rzecz naświetlą. Można również doszukać się tu śladów postawy zaangażowanej wobec rzeczywistości, nacechowanej wolą interwencyjną. Panuje tu mocne przekonanie, że rzeczywistości społecznej nie można zostawić bezwolnemu biegowi, trzeba sprawie się przyjrzeć i włączyć w debatę publiczną (autorki zwracają uwagę, że projekt jest skierowany nie tylko do grup eksperckich, ale również do szerszej rozumianej społeczności).

Drugie odczytanie terminu *palące problemy pedagogiki i edukacji* jest bardziej złożone, mniej oczywiste i – według mnie – stanowiące o wiele większe wyzwanie niż odczytanie pierwsze. Chodzi mianowicie o to, że sposób reagowania na rzeczywistość społeczną, nade wszystko zaś na problemy występujące w ramach tej rzeczywistości, wynika wprost ze sposobu myślenia o tej rzeczywistości, sposobu rozumienia procedur poznawczych, z których korzystamy, próbując się z tą rzeczywistością mierzyć, czy jakoś ją ujmować, oswajać. Mówiąc wprost, aby pojawiła się wola badawcza, trzeba przyjąć perspektywę, która napęlnia nas wiarą, że interwencja poznawcza jest w ogóle możliwa. To natomiast wymaga określonego pomysłu ujmującego charakter rzeczywistości społecznej. Już powyższy cytat użyty na początku tekstu autorstwa Dudzikowej i Kwiatkowskiej zdradza pewne aspekty czy załączki takiego obiecującego, optymistycznego poznawczo myślenia. Kluczowe staje się nazwanie problemu, co wskazuje na świadomość auterek jak ważne w konstytuowaniu życia społecznego są akty symboliczne, takie jak nazywanie, mowa czy – najogólniej rzecz ujmując – język. Autorki doskonale zdają sobie sprawę z tego, że aby działanie stało się możliwe, konieczne jest uruchomienie zbioru środków retorycznych, które określone zjawisko, problem powołają niejako do życia. Człowiek w tym właśnie kontekście postrzegany jest jako *animal symbolicum* i tylko drogą włączenia jakiegoś zjawiska w pole symboliczne (choćby poprzez akt nazwania) czynimy daną kwestię, zjawisko czymś rzeczywistym albo – zważywszy na pewne ryzyko użycia terminu „rzeczywisty” – powiedzmy lepiej, czymś intersubiektywnym, ujętym po prostu w dyskursie społecznym czy włączonym w dyskursywny obieg społeczny. Bez takiego aktu symbolicznego problem, zjawisko w zasadzie nie istnieje¹. Po drugie, a co też wynika wprost z powyższego cytatu, problemy, które w mniemaniu auterek są problemami palącymi, wymagają natychmiastowej reakcji już wtedy, gdy do czynienia mamy z samym symptomem określonego zjawiska. Najprościej byłoby wyjaśnić ten pośpiech próbą naświetlenia problemu, oczywiście z wiarą, że da się go zdusić w zarodku bądź w jakiś sposób zneutralizować, a przynajmniej się nim zająć już na etapie wykluwania. Jest to zatem zabieg *quasi-medyczny*, którego

¹ Należy w tym miejscu dodać, że środki retoryczne, np. metafora, które składają się na rzeczywistość symboliczną nie zawsze mają charakter językowy. Olaf Jäkel twierdzi na przykład, że „metafora jest z natury swej zjawiskiem pojęciowym, niejęzykowym. Metaforyczne użycie języka to zewnętrzny przejaw metafory” (O. Jäkel, *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*, tłum. M. Banaś, B. Drąg, Universitas, Kraków 2003, s. 22). Nie miejsce tu jednak na tak subtelne analizy. Kontekst, o którym piszę dotyczy przede wszystkim sfery językowej, która podlega silnej metaforyzacji i ma moc konstytuującą rzeczywistość.

powodzenie jest wprost proporcjonalne do szybkości reakcji, która jest tym skuteczniejsza, im na wcześniejszym stadium rozwoju zjawiska chorobowego jest uruchomiona. Najlepiej, kiedy dzieje się to na etapie występowania symptomów właśnie. Proponowałbym jednak, nie wiem czy zgodnie z intencją autorek, poszerzyć argumentację na rzecz tak szybkiego reagowania, nie kwestionując rzecz jasna argumentu pierwszego, który jednak wydaje mi się zbyt trywialny i wymaga uzupełnienia czy dopełnienia. Szybka reakcja na rozpoznane problemy wynika ze zgody na działanie w sytuacji niepewności, co wiąże się z posiadaniem określonego spojrzenia na wiedzę, jaką tworzymy o świecie, procesy poznawcze, jakimi dysponujemy oraz status rzeczywistości społecznej, w jakiej żyjemy. Autorki – jak sądzę – decydują się na takie szybkie myślenie (rezygnując tym samym z myślenia powolnego, które – co wydaje się być oczywiste i logiczne – ma też swoje niewątpliwe atuty) w poczuciu świadomości pełnego ryzyka, jaki z tym się wiąże, wierząc jednak w intuicję i spontaniczność w nazywaniu i próbie wstępnego zmierzenia się ze wskazanymi problemami. Taki sposób reagowania może również wynikać ze świadomości, że specyfika faktów społecznych powoduje, że symptom, który zdoła na dłużej zagościć w rzeczywistości społecznej, przeobraża się w proces, bardziej trwałe zjawisko, a to niesie ryzyko uprawomocnienia tegoż zjawiska mocą przyzwyczajenia i konieczności podjęcia większego trudu w próbie demaskowania go.

Dokonując analizy tego monumentalnego projektu (przypomnę, że kolejne tomy są wydawane w imponującym tempie i nie sposób przewidzieć, jak wiele ich będzie), można skupić się na dwóch elementach czy dwóch płaszczyznach tego przedsięwzięcia. Pierwsza z nich – według mnie rozstrzygająca o wartości tego projektu – dotyczy konceptu, który staje się swoistą matrycą, na której powstają teksty ukazujące się w poszczególnych tomach serii. Druga płaszczyzna ma charakter egzekucyjny i dotyczy wykonania „dobrej roboty”, która jest konsekwencją założeń koncepcyjnych autorek. Twierdzę zatem, że kluczem do zrozumienia tego niewątpliwie imponującego przedsięwzięcia jest uważna analiza założeń, jakie tkwią u podstaw omawianego projektu. Rzecz jasna w warstwie egzekucyjnej jest też sporo wątków (tekstów) wymagających uwagi i analizy, ale upieram się jednak, że najbardziej trafna praca analityczna tego projektu wiąże się z przyjrzeniem się jej warstwie koncepcyjnej. Autorki bynajmniej nie ukrywają swoich zamierzeń, przeciwnie – dość precyzyjnie i otwarcie je artykułują. Moja wypowiedź dotyczy zatem warstwy koncepcyjnej projektu, z zaznaczeniem, że nie chodzi mi tu o pełną, drobiazgową rekonstrukcję metodologiczną, jaką przyjmują autorki (co zresztą byłoby niezwykle trudne, zważywszy na dojrzałość, bogactwo i wyrafinowanie metodologiczne autorek), ale raczej o próbę dopowiedzenia pewnych tropów, wątków, które według mnie w sposób bardziej lub mniej świadomy (stawiałbym raczej na większą świadomość) organizują projekt *Palących problemów*.

Spróbuję zatem dokonać analizy założeń metodologicznych, które – jak już powiedziałem – odsłaniają nam istotę projektu. W kroku tym postaram się uwypuklić konsekwencje przyjęcia takich właśnie założeń metodologicznych. Krokiem

drugim natomiast byłoby przyjrzenie się, jak rzecz została rozegrana w przestrzeni poszczególnych tomów, rozdziałów, tekstów. Tego kroku jednak zaniecham, mając nadzieję na uzupełnienie tego przy innej okazji.

Można wyróżnić kilka kluczowych pojęć, zagadnień definiujących istotę szeroko pojętej strategii metodologicznej, jaką proponują autorki *Palących problemów*. Twierdzę, że są to nade wszystko: pojęcie krytyczności, pojęcie metafory, stosunek do nauki jako dziedziny organizującej procesy poznania świata czy wytwarzającej dyskursy, przekonanie o potrzebie zaangażowania i interwencjonizmu społecznego, co ma też oczywiście określone implikacje etyczne, wywodzące się z tradycji inteligencji zaangażowanej.

Zacznijmy od tytułu. Autorki zdradzają, że źródłem pomysłu na tytuł są takie oto słowa Barbary Skargi: „Byłoby rzeczą zbyt pochopną, gdybyśmy selekcji problemów dokonywali z punktu rozwoju nauki, tym bardziej że stosunek człowieka do świata i jego zainteresowania wobec otoczenia nie wyczerpują się w pytaniach właściwych nauce. Problemy nie powstają z jego dążeń do naukowego i technicznego opanowania świata ani z abstrakcyjnych rozwiązań, ani z docieklivosti wobec wydarzeń i zjawisk, lecz z tego, co bezpośrednio człowieka dotyka. Wiążą się więc z jego obawami egzystencjalnymi, z jego poszukiwaniami sensu własnego życia, z jego kontaktami z innymi ludźmi, jednym słowem z tym wszystkim, co niesie doświadczenie otaczającego i nie zawsze przyjaznego świata. Problemy więc odchodzą, jeśli odchodzi doświadczenie, które je zrodziło²”. Okazuje się, że powyższe słowa nie tylko pozwoliły ukuć silny retorycznie tytuł serii, ale również są pewnym manifestem określającym kryteria doboru problemów, które są warte analitycznego i krytycznego namysłu. Rozpatrzmy zatem pojęcia, które – jak sądzę – pozwolą naświetlić nam istotę omawianego projektu.

KRYTYCZNOŚĆ

Autorki doskonale zdają sobie sprawę z tego, jak ważne jest wyeksponowanie, a nade wszystko wykorzystanie potencjału teorii krytycznej w pedagogice właśnie. Przypomnijmy bowiem, że teoria krytyczna oprócz tego, że ma status frapującej i płodnej koncepcji filozoficznej, posiada również ambicje kształtowania, zmieniania rzeczywistości społecznej. Bliskość z edukacją staje się tu zatem oczywista, bowiem pole edukacyjne stanowi kanał służący kształtowaniu struktur społecznych. Ponadto sam charakter pedagogiki jako nauki czyni ją dziedziną zawieszoną pomiędzy zobowiązaniem do rzetelnego opisu i analizy rzeczywistości a roszczeniem do kształtowania tej rzeczywistości. Można nawet powiedzieć, że pedagogika jako nauka ma najbardziej zuchwałe pokusy do tego, aby rzeczywistość społeczną (przede wszystkim edukacyjną) kształtować, zmieniać. Ta bliskość i silny związek pedagogiki z praktyką społeczną stanowi w zasadzie istotę pedagogiki jako nauki. Krzysztof Rubacha, niejako na potwierdzenie tego faktu

² B. Skarga, *Granice historyczności*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 84.

pisze: „Przedmiotem badań tłumaczącym rację istnienia pedagogiki jako nauki jest praktyka edukacji, na którą składa się wiele zjawisk, takich jak działanie instytucji edukacyjnych, stosunki międzyludzkie w nich panujące, zmiany zachodzące w ludziach poddanych oddziaływaniom edukacyjnym itd.”³. Ta bliskość teorii i praktyki „ustawia”, czy profiluje niejako pedagogikę jako dyscyplinę naukową o ambicjach interwencyjnych, demaskacyjnych. To stwarza pewne niebezpieczeństwa (misyjność i wola przewodnictwa w kształtowaniu rzeczywistości), ale jest też ogromną szansą, którą należy jak najlepiej wykorzystać. Przyjęcie postawy krytycznej staje się tu zatem niemalże warunkiem *sine qua non* uprawiania tej nauki w sposób sensowny.

Zatem na linii teoria-praktyka należy szukać możliwości myślenia krytycznego. Odwołajmy się w tej sprawie do jednego z czołowych przedstawicieli teorii krytycznej, jakim jest niewątpliwie Jürgen Habermas. Wyróżnia on trzy możliwe sposoby rozumienia pojęcia krytyki, a mianowicie 1) krytyka w wydaniu potocznym; 2) krytyka w ujęciu marksowskim rozumiana przede wszystkim jako krytyka ideologii; 3) krytyka jako badanie warunków możliwości, jak i niemożliwości zaistnienia danego zjawiska.

Pierwszy przypadek rozumienia pojęcia krytyki jest najbardziej czytelny, oczywisty. U jego podstawy leży próba konfrontacji myśli z rzeczywistością, ale także ich konfrontacja z kryteriami logicznego myślenia czy zasadami przyjętej metodyki myślenia. W jednym i drugim przypadku odwołujemy się do wartości prawdy oraz reguł logiki i metodologii. Krytyka w tym rozumieniu oznacza gest przykładania tych zasad i wartości do świata ludzkich sądów, czego wynikiem staje się ewentualna ocena negatywna. Krytyczność w tym ujęciu jest dość przewrotnym zjawiskiem, zważywszy na fakt, że zinternalizowane normy, reguły panujące w życiu społecznym nacechowane są najczęściej swoistą rytualnością, podtrzymywane są przez siłę przyzwyczajenia. W związku z tym ten rodzaj krytyczności w zasadzie sam domaga się krytyki mniej konformistycznej, bardziej wyrotowej czy po prostu bardziej rzetelnego użycia rozumu. Odnosząc ten rodzaj krytyczności do spraw edukacji, można skonstatować, że cechuje on przede wszystkim potoczne tzw. krytyczne sądy na temat edukacji, które oparte są na silnych przyzwyczajeniach. Można jednak też szukać tego rodzaju strategii myślenia w projektach silnie nacechowanych fundamentalistyczną normatywnością. W takiej sytuacji procesy edukacyjne są przedmiotem krytyki, bo odstają niejako od wyobrazonego modelu opartego na czymś absolutnym, niezmiennym. Ten rodzaj krytyczności nie jest bynajmniej strategią, która organizuje myślenie w *Palących problemach*, wręcz przeciwnie, jest on raczej przedmiotem zabiegów demaskacyjnych.

³ K. Rubacha, *Wstęp*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 18.

Drugi rodzaj krytyki wiąże się przede wszystkim z rozprawieniem się z pojęciem ideologii. Krytyka ideologiczna ma tu charakter demaskacji, odsłania to, co ukryte, uświadamia nieświadome itp. Funkcją ideologii jest tu bowiem jakaś forma zasłaniania, ukrywania rzeczywistości, celem krytycznego myślenia zaś jest próba odsłaniania tego ukrytego wymiaru. W związku z tym ten rodzaj zabiegów porównuje się do pracy psychoanalityka, której istotą jest odkrywanie obszarów nieświadomych, istotnie jednak wpływających na rzeczywistość psychiczną czy zachowanie się pacjenta (nierzadko organizujących te zachowania). Przekładając to na obszar społeczny, zakłada się tu istnieniu sfalszowanych idei, których egzystencja uzależniona jest od obrony interesów określonych grup społecznych czy – trzymając się terminologii marksowskiej – klas społecznych. Krytyka z tej perspektywy dotyczy zatem przede wszystkim dwóch aspektów: zmistyfikowanego charakteru rzeczywistości oraz sił społecznych, które go podtrzymują. Zadaniem zabiegów krytycznych jest oczywiście demaskacja owych sił. W tego rodzaju perspektywach należy zachować ostrożność przed uwikłaniem się w naiwnie rozumiany dualizm rzeczywistości (związany z podziałem na rzeczywistość prawdziwą i fałszywą), który sugerowałby istnienie rzeczywistości prawdziwej, do której trzeba się „dokopać”, a narzędziem tego działania byłaby właśnie krytyka. Sugerowałbym nieco inną konstrukcję wyobrażeniową, w której istotą jest rzeczywiste rozpoznanie interesów rządzących procesami społecznymi i szerzej – logiką dziejową. Interesy takie generują określoną racjonalność, której dłuższe uwikłanie w procesy społeczne powoduje zatarcie się momentu arbitralności aktu powołania do życia owej racjonalności. Dzięki temu zatarciu racjonalność ta staje się w powszechnym oglądzie oczywista, naturalna. W efekcie staje się ona podstawowym kryterium działania, silnie zacementowanym konstruktem, istniejącym na mocy przyzwyczajenia i na mocy aktów performatywnych. Krytyczność w tym kontekście jest próbą odkrycia partykularnego i arbitralnego charakteru tej racjonalności. Ten typ krytyczności jest dość powszechnie stosowany w naukach pedagogicznych, choćby w pracach odkrywających ukryty program szkoły czy analizach ukazujących uwikłanie ideologiczne i polityczne procesów edukacji. Ten rodzaj perspektywy pozwala również skutecznie obnażać działania pozorne w edukacji, co kapitalnie zostało pokazane w tomie *Palących problemów* dotyczącym działań pozornych właśnie. Ta perspektywa jest zatem niewątpliwie ważną częścią strategii interpretacyjnej uruchamianej w omawianym projekcie.

Trzeci, ostatni, typ krytyki w ujęciu Habermasa oparty jest na dekonstrukcji przedmiotu poznania. Głównym narzędziem stosowanym w tym ujęciu krytyczności jest pojęcie świadomości. Świadomość jest bowiem głównym narzędziem najpierw rozpoznania, a później działania emancypacyjnego, zmieniającego swój rozpoznany status czy sytuację. Upodmiotowienie jednostki (bądź grupy społecznej) jest zatem konsekwencją uświadomienia sobie sytuacji, w jakiej jednostka bądź grupa się znajduje. Emancypacja z tej perspektywy jest procesem znoszącym bariery zakłócające bądź deformujące komunikację (zarówno w wymiarze

intrapersonalnym, jak i interpersonalnym). Istotą porządku będącego wynikiem, konsekwencją emancypacji (takim porządkiem może być na przykład porządek demokratyczny) jest przejrzystość, racjonalność relacji władzy, autorytetu, panowania etc. W takim porządku władza, autorytet, panowanie miałyby mieć charakter racjonalny, a porządek społeczny byłby kształtowany na bazie funkcjonowania niezakłóconej komunikacji. Jest to rzecz jasna pewien idealny (utopijny) model porządku społecznego. W naukach pedagogicznych ta perspektywa spełnia istotną rolę, choćby w badaniach nad charakterem autorytetu w instytucjach edukacyjnych. Ta strategia użycia pojęcia krytyczności widoczna jest w zamierzeniach projektu Dudzikowej i Kwiatkowskiej. Pozwala między innymi obnażać nieracjonalne, oparte na aktach performatywnych zjawiska edukacyjne, zjawiska, których prawomocność opiera się często na pustych gestach rytualnych bądź autorytarnej władzy, której ślady w bardzo różny sposób próbuje się zacierać.

Podsumowując te trzy pojęcia krytyczności, można powiedzieć, że najbardziej płodny i przydatny poznawczo efekt niesie krytyczne myślenie wywodzące się z tradycji kantowskiej, w którym definiuje się krytycyzm jako postawę charakteryzującą się badaniem możliwości zaistnienia jakiegoś zjawiska. Pojawia się tu jednak pytanie: z czego utkać się wyobrażeniową, która umożliwi tak pojęte badanie? Odpowiedź, która *implicite* zawarta jest w projekcie *Pałających problemów* jest taka oto: możliwość uprawiania tak pojętej krytyki oparta jest na rozpoznaniu charakteru rzeczywistości społecznej oraz mechaniki procesów poznania, którymi operujemy w próbie zbadania świata. Jeśli zdamy sobie sprawę z charakteru wiedzy o świecie (niezależnie od tego, czy ma ona status wiedzy naukowej czy nie), która jest partykularna, sprzężona z interesami poznawczymi, ale również z interesami o innym charakterze; działa w oparciu o konsens, czy to profesjonalnych grup badawczych (naukowców) czy określonych grup społecznych, to z większą śmiałością i przekonaniem odważymy się na krytyczne włączenie w gry retoryczno-perswazyjne tworzące ten porządek wiedzy. W ten sposób rozpoczniemy proces ubiegania się o aprobatę określonych pomysłów teoretycznych (a nierzadko dezaprobatę innych), włączając się tym samym w tzw. walkę dyskursów.

Tego rodzaju implikacje teorii krytycznej wykorzystuje się w projekcie *Pałających problemów*, co łatwo dostrzec, przyglądając się tekstom w nich zawartych. Jest to też konsekwencją przyjętej metodologii, w której zawarta jest wiara w to, że najlepszym sposobem zabezpieczenia autonomii podmiotów w edukacji, ale również rozwoju racjonalności komunikacyjnej i emancypacji z tym związanej jest rozproszenie władzy, czyli proces demokratyzacji. Zjawisko demokratyzacji (w) edukacji – mimo swych pułapek i mankamentów, z jakich autorki *Pałających problemów* zdają sobie sprawę – jest najlepszym sposobem kształtowania jakości szeroko rozumianej edukacji. Jest to wyraz wiary w sens demokracji jako systemu, w którym najlepiej pielęgnuje się rozum publiczny poprzez debatę, współtworzenie sfery publicznej, rzeczywistą partycypację w projektowaniu instytucji publicznych etc. Mechanizmy demokracji traktuje się tu jako narzędzia

kształtowania woli publicznej, tak jak gdyby była mechanizmem dochodzenia do wyniku racjonalnego⁴. Tak się wykuwa coś, co od biedy moglibyśmy nazwać prawdą.

METAFORA

Miejsce metafory w metodologii, jaka leży u podstaw *Palących problemów*, jest konsekwencją postrzegania świata, języka, statusu wiedzy, o czym już była mowa. Przekonanie, że człowiek nie posiada łatwej zdolności docierania do prawdy, dobra powoduje, że nasze wysiłki poznawcze winny być skierowane w stronę budowania narracji polegającej na nazywaniu tego, co nienazwane albo nazwane inaczej i przez to nieodslaniające tego, co jeszcze może być odsłonięte. Tu pojawia się potrzeba użycia różnych środków retorycznych, spośród których kluczową rolę spełnia właśnie metafora. Blumenberg powiada, że „retoryka jest albo konsekwencją obcowania z prawdą, albo wyrazem niemożności osiągnięcia prawdy”⁵. W przypadku omawianego projektu metodologicznego mamy do czynienia z przekonaniem niemożności dotarcia do prawdy. Nie oznacza to chaosu, ale budowanie racjonalności mniejszego kalibru, która nie odnosi się do pojęcia prawdy jako źródła, ale godzi się na działanie w poczuciu niepewności. Daje to jednak spore możliwości retoryczne. Przekonanie o istnieniu porządku absolutnie uzasadnianego uniemożliwia bowiem jakiegokolwiek działania retoryczne, np. w oparciu o metaforę.

Nie do przecenienia jest w tym kontekście postawa, którą udało się wypracować autorkom *Palących problemów*. Należy bowiem zwrócić uwagę na to, że metodologia myślenia tu obowiązująca opiera się na dwóch pozornie przeciwstawnych albo co najmniej trudnych do pogodzenia filarach. Pierwszy filar dotyczy przekonania o, nazwijmy to w skrócie, retorycznym charakterze dyskursów społecznych (także tych dotyczących obszarów edukacyjnych), co oznacza brak wiary w istnienie jakichś obiektywnych, pozasymbolicznych, niezapośredniczonych przez sferę prawd społecznych. Fakt ten może stać się prostą drogą do nihilizmu społecznego bądź sceptycyzmu albo cynizmu. Może też po prostu obezwładniać, czynić jednostkę bierną wobec rzeczywistości, zrezygnowaną, niechętną do podejmowania działań o charakterze krytycznym bądź mającym na celu zmienianie rzeczywistości. Może też jednak być zaproszeniem do działania. Tak też się dzieje w omawianym projekcie. Drugim filarem backgroundu teoretycznego, jaki odnajduję w *Palących problemach*, jest żywa troska i zaangażowanie w sprawy społeczne. Metafory i inne środki retoryczne są w takim układzie bardzo pomocne. Metafory pełnią tu kilka nie do przecenienia funkcji. Po pierwsze są niezastąpionym narzędziem poznawczym. Robert Pawlik pisze w tym kontekście: „Historyczne badanie metafor »odsłania« typowe dla danej epoki założenia,

⁴ Patrz. H. Blumenberg, *O aktualności retoryki w wymiarze antropologicznym*, w: *Idem, Rzeczywistości, w których żyjemy*, tłum. W. Lipnik, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997, s. 107.

⁵ *Ibidem*, s. 99.

presupozycje, pewniki – elementy przyjmowane w sposób nieuświadomiony. Badanie typowych dla danego czasu odpowiedzi na fundamentalne ludzkie pytania (można by rzec palące problemy – R.N.) pozwala wydedukować stojące za nimi oczekiwania i nadzieje intelektualne⁷⁶. I dodaje za chwilę: „Śledzenie »losów metafor absolutnych« – ich powstawania, ewolucji, a następnie utraty ważności i ob-sadzania przez nowe metafory – daje możliwość wglądu w przemiany dokonujące się w »warstwach głębokich«. Pozwala zarejestrować dokonujące się tam »ruchy tektoniczne«, które manifestują się zmianami metafor, a w następnej kolejności determinują warstwę pojęciową⁷⁷. Poznawcza funkcja metafory chroni nas zatem przed „ślizganiem się” zaledwie po powierzchni zjawisk kulturowych, które badamy. Chroni nas przed naiwnym, wielce niedoskonałym, niepełnym oglądem zjawisk społecznych. Badanie rzeczywistości poprzez metaforę stwarza możliwość badania tej rzeczywistości na wzór archeologiczny, który pozwala odtwarzać najbardziej nawet zamaskowane warstwy życia społecznego.

Druga funkcja metafory to funkcja krytyczna, która jest silnie związana z jej pierwszą, poznawczą rolą. Pawlik pisze, że „metaforologia potrafi obnażyć pretensje dyskursów do dosłowności⁷⁸. Dzięki tej funkcji możemy obnażyć partykularny charakter pojęć, zjawisk edukacyjnych, prześledzić proces uprawomocnienia tychże pojęć czy zjawisk. O tej funkcji krytyczności była już mowa, w tym miejscu potwierdza się słuszność intuicji łączenia pojęcia metafory z pojęciem krytyczności.

Trzecia funkcja metafory ma charakter performatywny. Za pomocą metafory czy innych środków retorycznych wytwarza się dystans pomiędzy człowiekiem a światem, który redukuje lęk przed światem, pozwala człowiekowi zadomowić się w nim. Performatywny charakter metafory ma ogromną moc kulturotwórczą, strukturyzującą życie społeczne. Bez takiego zabiegu porządkowania rzeczywistość rozsypałaby się.

Kolejną, czwartą funkcję metafory nazwałbym najchętniej funkcją pojednawczą czy łagodzącą konflikty. Metafora wytwarza wspólnotę pojęć, która choć w minimalnym stopniu pozwala zadekretować umowę społeczną, dzięki której życie społeczne jest możliwe, znośne. Można to oczywiście czynić na różne konkurencyjne sposoby (np. poprzez wiarę w jakiś absolut bądź jakąś formę władzy autorytarnej), ale tak przeprowadzony akt pojednawczy jest według mnie najbardziej racjonalnym i trafnym sposobem regulującym życie społeczne w społeczeństwach demokratycznych.

Wszystkie wymienione funkcje metafory czynią z niej doskonałe narzędzie układania, ale też mocowania się ze światem pozbawionym absolutu. Stwarzają pole do skutecznego działania zarówno badawczego, jak i edukacyjnego czy

⁶ R. Pawlik, *Od pracy pojęcia do pracy metafory. O metaforologii Hansa Blumenberga*, „Kronos” 2013, nr 2 (25), s. 120.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

– szerzej rzecz ujmując – społecznego. Nieustanne szukanie metafor jest widoczne w poczynaniach autorek *Pałących problemów*. Nie sposób nie docenić tych ruchów, bowiem w nich doskonale widać, jak metafora może „pracować” w dyskursach pedagogicznych i jak jej użycie doskonale wyjaśnia zawile zjawiska i procesy edukacyjne. Wysiłek, jakiego dokonują autorki polega bowiem na wydobyciu kategorii (organizującej poszczególne tomy) na tyle pojemnej, skutecznej poznawczo, aby dzięki niej móc w jednym planie umieścić wiele różnych tekstów, które z jednej strony uzasadniają użycie takiej właśnie kategorii (np. pozorów), z drugiej zaś dzięki tej kategorii żyją. Dzięki stworzeniu takiej klamry teksty te nabierają bowiem mocy retorycznej, ponadto wiele z nich jest utrzymane w konwencji metaforologicznej. Na dowód tego wystarczy przywołać choćby kilka tytułów tekstów zawartych w *Pałących problemach*. Oto one: Kwiatek do kozucha. Pozór w edukacji plastycznej (U. Szuścik); Lepsze to niż zamulanie w domu? Krótka rzecz o wyćwiczeniu ucznia w kulturze pozorów (A. Korzeniecka-Bondar); Uniwersytet – przedsiębiorstwo produkcyjno-usługowe, student – klient supermarketu? Czyli szkolnictwo wyższe w procesie zmian (I. Zakowicz).

WIEDZA/NAUKA

Już w słowach Barbary Skargi, które stały się swego rodzaju mottem *Pałących problemów* wyczuwa się ograniczone zaufanie do zinstytucjonalizowanej nauki, która – mówiąc nieco kolokwialnie – nie nadąża za rzeczywistością społeczną. Powodów takiego stanu rzeczy jest zapewne wiele. Przypomnę, że jeden z tomów *Pałących problemów* poświęcony jest krytycznej diagnozie kondycji współczesnego uniwersytetu, co już jest wyrazem troski nad jego kondycją oraz wyrazem niepokoju nad upadkiem kultury uniwersyteckiej wspierającej wolność myślenia.

Dla autorek trafna analiza naukowa winna być myśleniem, w którym nie można pozwolić sobie na czekanie, w zamian za to należy odpowiadać szybko na wezwania rzeczywistości, co jest niezwykle trudne w otoczeniu instytucjonalnych ram uniwersyteckich. Nie oznacza to myślenia mniej rzetelnego, niedbałego, ale raczej wynika z akceptacji sytuacji, która mimo niepewności, nieprzejrzystości spraw na nią się składających wymaga reakcji poznawczej. Jest wyrazem zgody na myślenie w napięciu, myślenie niepewne, czyli wiąże się z dość bogatą już tradycją w metodologii, w szczególności filozoficznej. Autorki, decydując się na taką strategię myślenia czy uprawiania nauki, dają pełne świadectwo świadomości statusu wiedzy naukowej we współczesnym świecie. Zadają się twierdzić, że po takich dziełach jak na przykład *Struktura rewolucji naukowych* Thomasa Kuhna nie można dziś uprawiać nauki w sposób naiwny. Przypomnijmy, że dzięki Kuhnowi zdaliśmy sobie w pełni sprawę z tego, że uprawianie nauki nie odbywa się drogą dochodzenia do istniejących prawd, nie jest platońską wędrówką ku światłu, a raczej opiera się na umiejętności posługiwania się rozumem (bez roszczeń oświeceniowych), odsłaniając tym samym pewne mechanizmy tworzenia

się struktur wiedzy oraz próbach tworzenia nowych strategii poznawczych. Ta mechanika wytwarzania wiedzy ma charakter w dużej mierze retoryczny. Jeśli zatem chce się włączyć w ten proces, nie sposób tego retorycznego charakteru nauki zignorować. Co w związku z tym należy czynić? Jak uprawiać dziś naukę, żeby uniknąć pułapki naiwnego obiektywizmu i jednocześnie nie popaść w fatalistyczny subiektywizm?

Dojrzałość projektu *Pałaczych problemów* polega według mnie na tym, że w umiętny i przemyślany sposób łączy się tu w jednym planie metodologicznym jakiś rodzaj relatywizmu poznawczego z zaangażowanym społecznie myśleniem. Powiem więcej, rozpoznanie statusu procesów poznania, ontologii świata społecznego, charakteru wiedzy nie zniechęca, ale zachęca do zaangażowanej pracy badawczej.

Mając świadomość statusu współczesnej nauki, można odważyć się na kroki badawcze, które za sprawą szybkiego podejmowania decyzji (pałaczy problem wymaga natychmiastowej reakcji – mówią autorki) zostają zidentyfikowane i włączone w dyskurs naukowy. Powodzenie takiej strategii opiera się na tworzeniu odważnych konstrukcji za pomocą przypuszczeń, antycypacji, tez i nade wszystko metafor. Odnajdujemy tu ślady koncepcji postmodernistycznej, w której – pomijając wątki od dawna znane i rzetelnie wyartykułowane w wielu polskich publikacjach – panuje niezadowolenie z obecnej sytuacji społecznej (w naszym przypadku przede wszystkim edukacyjnej) i fakt ten staje się bodźcem do poszukiwania nowej konceptualizacji problemów, jakie w tej rzeczywistości odnajdujemy. Ponadto obiektywizm w naukach traktuje się tu jako kolejną ideologię, która oparta jest przede wszystkim na monopolu metod pozytywistycznych. Nie jest dziś zaskakujący fakt, że podstawą wrażliwości postmodernistycznej w kontekście badań w naukach społecznych jest niewątpliwie zakwestionowanie monopolu metod pozytywistycznych (czy w ogóle monopolu jakiegokolwiek perspektywy badawczej) i sugestia, aby traktować je jako jeden z wielu sposobów mówienia, pisania, myślenia o świecie społecznym. Tak krytyczny punkt widzenia wobec monopolu metod pozytywistycznych najczęściej występuje u zwolenników badań jakościowych, którzy niuansują rzekomą obiektywność i totalność metod pozytywistycznych poprzez pokazywanie ich zsubiektywizowanego charakteru. Z kolei badacze pozytywistyczni przyjmują, że można uprawiać naukę wolną od wszelkich zsubiektywizowanych kategorii i traktują pretensje postmodernistyczne jako mało rzetelne fanaberie⁹.

⁹ Pojęcia postmodernizmu używam z pewnym wahaniem i pełną świadomością tego, że jest to słowo raczej zdradzające naszą bezradność niż orientację. Przyjmuję, że filozofia postmodernistyczna podąża w kierunku krytyki filozoficznego uniwersalizmu i totalistycznych mitów moderny i znajduje swój wyraz w krytyce podmiotu jako stanowiącego suwerenne, autonomiczne źródło swych aktów bytu racjonalnego, który uprawomocnia się poprzez dochodzenie do absolutnych podstaw – pierwszych zasad, wiedzy absolutnej; krytyce języka jako przezroczystego medium świadomości poznającej; i wreszcie krytyce historii jako obszaru obiektywizacji i progresywnego urzeczywistniania teleologicznie zawartej w nim rozumności jako horyzontu racjonalności

Faktyczne intencje obydwu grup są być może w tym punkcie podobne, bowiem – jak czytamy w tekście Denzin i Lincoln „obie grupy badaczy zainteresowane są opiniami jednostek. Jednakże badacze posługujący się metodami jakościowymi przekonani są, że mogą się bardziej zbliżyć do perspektywy aktora społecznego przez szczegółowe wywiady i obserwację (słowem – poprzez bliskie obcowanie z badanymi aktorami społecznymi – R.N.). Twierdzą oni, że ich oponenti rzadko są w stanie uchwycić perspektywę badanego, ponieważ polegają na słabszych i indukcyjnych materiałach empirycznych. Materiały empiryczne uzyskane dzięki mniej ścisłym metodom interpretacyjnym uważane są z kolei przez badaczy ilościowych za niepewne, impresjonistyczne i nieobiektywne”¹⁰. Oskarżenia zatem są wzajemne. W przypadku badań ilościowych można mieć wątpliwość czy faktycznie da się uchwycić punkt widzenia jednostki za pomocą obiektywnych i ilościowych narzędzi badawczych. Czy komponenty i dyspozycje, które decydują o charakterze i jakości perspektywy jednostki (intencje, przeszłe – często – nieuświadomione doświadczenia etc.) da się odczytać za pomocą narzędzi empirycznych wchodzących w skład metod statystycznych? W przypadku zaś metodologii jakościowej można wysunąć wątpliwości, które streszczałyby się w takich oto pytaniach: czy tak skonstruowane, mało ustrukturyzowane postępowanie badawcze nie czyni wniosków będących efektem tego postępowania nieco przypadkowymi, powodowanymi subiektywną, impresywną perspektywą autora badań? W pierwszym przypadku (badania ilościowe) mamy zatem do czynienia z groźbą redukcji możliwych zjawisk (czy aspektów określonego faktu społecznego), jakie możemy zbadać do sfery danych matematycznych, w drugim (przypadek badań jakościowych) z pokusą zbyt autorskiego, nieuprawnionego dokonywania interpretacji i w rezultacie także redukcją, ale tym razem redukcją do impresywnych doznań i przesądzeń samego badacza.

Biorąc zatem pod uwagę specyfikę obydwu obozów metodologicznych, można w podsumowaniu tego punktu – mimo pytań, jakie rodzą się w kontekście jednej i drugiej drogi – skonstatować, że choć obie grupy badaczy mają na celu poznanie perspektywy osoby badanej, to jednak zwolennicy badań jakościowych tak konstruują proces badawczy, że bardziej zbliżają się do punktu widzenia jednostki. W punkcie wyjścia bowiem badacze ci nie wykluczają interpretacji humanistycznej, introspekcji i empatii jako metod badawczych niejako *a priori* skażonych subiektywnością i w rezultacie nienaukowością. Sugestia autorek *Pałących problemów* dotycząca tego, że doświadczenia ludzi wyprzedzają jakiegokolwiek analizy naukowe zdradza tożsamość metodologiczną, której zdecydowanie bliżej do perspektywy jakościowej, co zresztą potwierdzają teksty ukazujące się w *Pałących problemach*.

istnienia człowieka. Wysiłek autolegitymizacji obraca się w swoje przeciwieństwo, prowadzi bowiem do podważenia samych leżących u jego podstaw fundamentalnych założeń i kategorii.

¹⁰ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, tłum. M. Kwiecińska, „Socjologia Wychowania”, zeszyt 317, Toruń 1997, s. 14.

ZAKOŃCZENIE

Tak jak wspomniałem na początku tekstu, strukturę poszczególnych tomów *Palących problemów*, same tematy organizujące życie tychże tomów traktować należy jako konsekwencją niezmiernie ambitnych i ciekawych poznawczo założeń metodologicznych tkwiących u podstaw omawianego przedsięwzięcia. Tak pomyślane tło metodologiczne staje się nie lada wyzwaniem i jest zapowiedzią niebanalnych tekstów. Nie sposób przewidzieć, jakie kręgi tematyczne zatoczy seria *Palących problemów*. Póki co ukazały się tomy dotyczące: zjawiska pozoru w edukacji (*Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, pod red. M. Dudzikowej, K. Knasieckiej-Falbierskiej); uniwersytetu (*Fabryki dyplomów czy Universitas. O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, pod red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013); niepełnosprawności w sferze publicznej (*Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, pod red. Z. Gajdzicy, Kraków 2013). Wkrótce ma się ukazać tom o tożsamości kulturowej (*Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?* pod red. J. Nikitorowicza, Kraków 2013). W druku jest natomiast tom o edukacji wczesnoszkolnej (*(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, pod red. D. Klus-Stańskiej), a w przygotowaniu tom poświęcony nauczycielowi (*Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, pod red. H. Kwiatkowskiej).

Powtórzę zatem na koniec: twierdzę, że przedsięwzięcie *Palących problemów* jest inicjatywą badawczą o ambicjach skorygowania, ożywienia nauk pedagogicznych oraz uruchomienia krytycznego myślenia o praktykach edukacyjnych. Czyni się to poprzez skonstruowanie dojrzałej, niebanalnej metodologii opartej na gruntownie przemyślanym paradygmacie filozoficznym, którego istotą jest pełna świadomość tego, jak można użyć potencjału krytyczności w czytaniu dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej i jakiego arsenału retorycznego użyć, aby mierzyć się z tą rzeczywistością pomyślnie.

