
WSCHODNI ROCZNIK HUMANISTYCZNY
TOM XXII (2025), Nr 4
s. 91-111
doi: 10.36121/wkruszelnicki.22.2025.4.091

Wojciech Kruszelnicki
ORCID: 0000-0001-7005-1266
(Uniwersytet Śląski)

Idee postmodernizmu w edukacji i pedagogice współczesnej

Streszczenie: Artykuł postuluje konieczność przekroczenia w teorii edukacyjnej i w pedagogice podziału między intelektualną tradycją filozoficznego modernizmu i postmodernizmu oraz wskazuje na pedagogikę krytyczną Henry’ego A. Giroux jako dyskurs udanie łączący nowoczesne ideały emancypacji i racjonalnego budowania stosunków społecznych z ponowoczesną wrażliwością na różnorodność kulturową i relatywność wiedzy. Autor omawia stanowisko Giroux wobec teorii postmodernistycznej, akcentując podejmowane przezeń próby pogodzenia jej z najbardziej progresywnymi ambicjami nowoczesności. W dalszej kolejności, postmodernizm ukazany zostaje jako swoista kontynuacja oświeceniowego projektu krytycznego, zbieżnego z wychowawczym programem pedagogiki krytycznej. Analizę kończy prezentacja dziesięciu zastosowań idei postmodernistycznych w myśleniu o edukacji i o działaniu pedagogicznym.

Słowa kluczowe: Henry Giroux, modernizm, postmodernizm, edukacja, pedagogika, ponowoczesność, kultura.

Revisiting Postmodernism in Contemporary Education and Pedagogy

Annotation: The article advocates transcending the divide between the intellectual traditions of philosophical modernism and postmodernism in educational theory and pedagogy. It highlights Henry A. Giroux’s critical pedagogy as a discourse successfully combining modern ideals of emancipation with postmodern sensitivity to cultural diversity and the relativity of knowledge. The author discusses Giroux’s position on postmodern theory, emphasizing his efforts to reconcile it with the most progressive aspirations of modernity. Furthermore, postmodernism is portrayed as a continuation of the Enlightenment’s critical project, which can also be identified in the discourse of critical pedagogy. The analysis concludes with a presentation of ten applications of postmodernist ideas in thinking about education and pedagogical practice.

Keywords: Henry Giroux, modernism, postmodernism, education, pedagogy, postmodernity, culture.

Wprowadzenie

Prezentowany artykuł ponownie podejmuje pytanie, czy w dyskursie postmodernistycznym można odnaleźć przesłanki przemian w wychowaniu i edukacji oraz w jakiej mierze może on inspirować rozwijanie teorii i transformacyjnej praktyki edukacyjnej¹. Mówimy: „ponownie”, gdyż upłynęły już dobrze ponad trzy dekady, od kiedy debata nad tym zagadnieniem miała żywy i aktualny charakter. W Polsce zaczęła się ona od prowadzonych przez profesorów Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego w Toruniu i Poznaniu seminariów otwierających od lat osiemdziesiątych nowe pola problemowe dla pedagogiki. Mamy dług wdzięczności wobec wielu uczestników owych spotkań – wówczas młodych jeszcze badaczy – którzy twórczo opracowywali dyskutowane na nich nieobecne jeszcze w naszym kraju dyskursy. Tomasz Szkudlarek w książce *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* jako pierwszy pokazywał, że postmodernizm może być postrzegany zarówno jako „szansa adekwatnego opisu i interpretacji mechanizmów kształtowania się podmiotowości w relacjach władzy/wiedzy, jak i jako podstawa dla sformułowania wychowania emancypacyjnego”². Przełomowe znaczenie dla recepcji idei postmodernizmu w pedagogice polskiej miały rozprawy Zbyszka Melosika: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne* i *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji* ukazujące wyłanianie się postmodernistycznej rzeczywistości i jej wpływ na teorię edukacji³. Dodajmy do tego liczne i ważne komentarze Lecha Witkowskiego i Bogusława Śliwerskiego, a także prace młodszych badaczy publikowane później w latach dziewięćdziesiątych oraz po przełomie wieków, a zauważymy, że spory i dyskusje wokół postmodernizmu donośnie w naszej dyscyplinie wybrzmiały, choć współcześnie niemal zupełnie ucichły, sam zaś status rzeczonego nurtu sprowadza się dziś albo do figury niegdysiejszej akademickiej „mody” relegowanej do szuflady/śmietnika historii albo do niezbyt poważnego straszaka powszechnego relatywizmu i nihilizmu.

Z perspektywy historii nasuwa się pytanie, czy zachowaliśmy w pamięci postulat Tomasza Szkudlarka, który zaznaczał w pionierskiej książce, że skoro „podstawą konstruowania praktyki edukacji nie jest żadna obiektywna racja, ale zobowiązanie wobec społeczności”, to najbardziej wartościową orientacją pedagogii przyjmującej język i kulturowy bagaż postmodernizmu jest taka, która „pragnie osadzić swój dyskurs w realiach życia społecznego, to zaś wiąże się z deklaracjami wykorzystywania dyskursów postmodernizmu i modernizmu ocenianych z perspektywy ich przydatności dla praktyki społecznej, co z kolei zakłada ewolucjonistyczny charakter dokonującej się zmiany kulturowej, zachowującej elementy historycznej ciągłości”⁴ (tamże). Wydaje się, że podkreślana przez Szkudlarka ciągłość między teorią modernistyczną a teorią postmodernistyczną jako właściwy punkt wyjściowy dla analiz metateoretycznych postmodernizmu w obszarze nauk o wychowaniu jak dotąd była rzadko

¹ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 10.

² T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 93.

³ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1994; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń - Poznań 1995.

⁴ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność...*, s. 93.

lub niezbyt wyraźnie eksponowana w polskich studiach edukacyjnych. Nadto, należy zauważyć, że autor naszkicował w przywoływanej książce, w jaki sposób postępowało otwieranie się na postmodernizm w amerykańskiej pedagogice krytycznej przy zachowaniu intuicji, że „postmodernizm zdaje się wynurzać z modernizmu, jest w tym ujęciu nie tyle zerwaniem, co kontynuacją pewnych – dotychczas marginalnych wątków modernizmu”⁵ – lecz niewiele miejsca poświęcił stanowisku Henry’ego A. Giroux, któremu zawdzięczamy najpełniejsze opracowanie zagadnienia „pedagogiki postmodernistycznej” nie przeciwstawiające sobie modernizmu i postmodernizmu w ramach standardowych ujęć promujących jedną formację a potępiających drugą, lecz traktujące je jako zasoby teoretyczne, które wzajemnie się uzupełniają i w wielu punktach poddają wzajemnej korekcie.

I jeszcze jedna kwestia warta rozważenia. Jeśli zgadzamy się, że „przyglądanie się dzisiaj zmianom, jakie następują w edukacji pod wpływem postmodernizmu, jest możliwe właśnie dlatego, że program postmoderny występuje nie tylko jako idea, ale także jako rzeczywistość”⁶, to czy orientujemy się, jakie praktyczne rozwiązania pedagogiczne i edukacyjne wchodzi w grę, gdy mówimy o przyswajaniu sobie przez nauki o wychowaniu wybranych idei i koncepcji identyfikowanych z postmodernizmem? Czy rozumiemy edukacyjne konsekwencje współczesnego dążenia różnych społeczności do potwierdzenia ich partykularnej wiedzy i zastępowania w ten sposób modernistycznego modelu wiedzy ponadhistorycznej i neutralnej modelem jej wielokrotnionej reprezentacji? Czy w tożsamość pedagogiki i tożsamość wychowawców udało się włączyć świadomość, że wiedza ma charakter dyskursywny i nie do utrzymania jest pogląd o jej obiektywności i uniwersalnym obowiązywaniu albo o statusie nauki jako uprzywilejowanej formy dostępu do prawdy? A może w swoim mniemaniu zawsze pozostaliśmy niosącymi oświecenie prawodawcami?

Przebieg podejmowanych tu rozważań prezentuje się następująco. W części pierwszej opracowania chciałbym zidentyfikować podstawowe wartości i ideały filozoficznego modernizmu w myśli pedagogicznej H. Giroux i krótko omówić jego ograniczenia, na jakie badacz wskazuje. W części drugiej omówię bliżej stanowisko Giroux wobec teorii postmodernistycznej akcentując próby podejmowane przezeń w celu pogodzenia jej z progresywnymi ambicjami nowoczesności. Sygnalizowany brak w polskich studiach edukacyjnych filozoficznie pogłębionej refleksji nad postmodernizmem jako swoistą kontynuacją krytycznego projektu nowoczesności chciałbym uzupełnić w trzeciej części tekstu, gdzie zostanie pokazane, że większość teorii identyfikowanych z postmodernizmem można zasadnie odczytywać jako współczesną formę oświeceniowego projektu krytycznego, którego istota zasadza się na pytaniu o przesłanki i warunki myślenia. Na zakończenie, w części czwartej, zamierzam wydobyc z kierunkowych tekstów Giroux najważniejsze postulaty edukacji w warunkach kondycji ponowoczesnej i raz jeszcze, w możliwie zrozumiałym i przejrzystym sposób przedstawić dziesięć zastosowań idei postmodernistycznych w myśleniu o edukacji

⁵ Tamże, s. 32.

⁶ B. Śliwerski, *Nauki o wychowaniu...*, s. 14.

⁷ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory...*, s. 46.

i działaniu pedagogicznym. Każda z nich zostanie szczegółowo omówiona, ze wskazaniem zarówno na teoretyczne zaplecze, jak i na jej praktyczne implikacje dla procesu kształcenia.

Podstawy modernizmu w myśli pedagogicznej Henry'ego Giroux

We wspólnej książce *Postmodern Education* Henry Giroux i Stanley Aronowitz podkreślali, że dla nich „postmodernizm oferuje kombinację zarówno reakcyjnych jak i progresywnych możliwości, zaś jego dyskursy należy badać z wielką ostrożnością, jeśli mamy skorzystać politycznie i pedagogicznie z jego założeń i analiz”⁸. Zdaniem badaczy, nie realizujemy tego zadania we właściwy sposób, gdy wraz z językiem radykalnego podejrzenia, uruchamianym w filozofii francuskiej od lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku w toku nowych odczytań Marksa, Freuda i Nietzschego, przejmujemy od filozofów ową hiper-podejrliwość względem wszelkiej narracji wspólnotowej, przywołującej jakiś zbiorowy podmiot i broniącej ideałów demokracji. Pójście za radą Jean-François Lyotarda i „wypowiedzenie wojny totalności”, charakteryzującej dawniejsze narracje przewodnie, na rzecz narracji małych, lokalnych i partykularnych, czyni nas nazbyt nieufnymi wobec „nowoczesnych pojęć życia publicznego oraz walki o równość i wolność, które pozostają zasadniczymi elementami liberalnego dyskursu demokratycznego”⁹.

Powyższe wypowiedzi są bardzo instruktywne. Płynie z nich jednoznaczny wniosek, że pedagogiki krytycznej nie da się wyobrazić sobie bez tego istotnego wkładu, jakim jest z gruntu nowoczesna narracja edukacyjno-emancypacyjna oraz przekonanie o istnieniu pewnych fundamentalnych uniwersaliów ludzkiego doświadczenia w świecie. Mówi o tym sam Giroux w artykule „Critical Pedagogy and the Modern/Postmodern Divide” z 2004 roku, w którym za najważniejsze zadanie pedagogiki krytycznej uznaje, z jednej strony, „wskreszenie wciąż żywych, choć zniekształconych, tradycji myśli oświeceniowej, która afirmowała kwestie wolności, równości, swobody światopoglądowej, samostanowienia i obywatelskiego sprawstwa”, z drugiej zaś „rozszerzenie ich o te dyskursy ponowoczesne, które problematyzują uniwersalistyczny projekt obywatelstwa nowoczesności, jej wąskie pojmowanie dominacji wraz z obsesją porządku, wreszcie zaś jej niechęć do rozbudowy pojęcia polityczności oraz pól, gdzie walki polityczne i wynikające z nich nowe możliwości mogłyby się pojawiać”¹⁰. Dobrze jest mieć w pamięci, że to właśnie Giroux udanie mediował między rozbieżnymi interesami teorii nowoczesnej i ponowoczesnej, ani nie głosząc końca nowoczesności, ani nie odrzucając dyskursów opozycyjnych wyrosłych na gruncie postmodernizmu, lecz starając się – jak mówi – „przemyśleć, jak ich najbardziej krytyczne aspekty można powiązać w celu rozszerzenia demokratycznych możliwości tkwiących w projekcie moderny jako takim”¹¹.

⁸ S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis – London 1991, s. 59.

⁹ Tamże, s. 81.

¹⁰ H. A. Giroux, *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, „Teacher Education Quarterly” 2004, nr 4, s. 32.

¹¹ H. A. Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York 1992, s. 32.

Modernizm, w najbardziej ogólnym sensie, cechuje przekonanie, że racjonalność i nauka stanowią fundament postępu społecznego, a rozwój instytucji takich jak szkoła może przyczynić się do wyzwolenia człowieka z więzów ignorancji, nierówności i niesprawiedliwości. W ujęciu pedagogicznym modernizm wiąże się z ideą, że edukacja może (i powinna) realizować cele emancypacyjne. W tym sensie myśl Giroux jest zbieżna z tradycją zakorzenioną w modernistycznym projekcie Oświecenia, aczkolwiek badacz pozostaje świadomy jego ograniczeń.

W swoich wczesnych pracach Giroux wyrażał przeświadczenie, że szkoła może stanowić kluczowy obszar walki o zmianę społeczną, zwłaszcza w kontekście klasowym i kulturowym¹². Jako jeden z najbardziej znanych przedstawicieli pedagogiki krytycznej w Stanach Zjednoczonych kontynuował refleksję na temat roli nauczyciela jako intelektualisty i publicznego działacza, co w późniejszej książce *Teachers as Intellectuals* określił jako konieczność „tworzenia kultury krytycznej świadomości wśród uczniów oraz rozwijania ich zdolności do kwestionowania zastanych struktur władzy”¹³. Ten model edukacji krytycznej w dużej mierze wyrasta z modernistycznej idei, że ludzki podmiot – dysponując odpowiednimi narzędziami intelektualnymi i moralnymi – jest w stanie dokonywać trafnych ocen rzeczywistości i wprowadzać w niej zmiany.

Giroux podkreśla rolę szkoły jako potencjalnego miejsca demokratycznego uczestnictwa, w którym uczniowie są przygotowywani do świadomego udziału w życiu społecznym¹⁴. Podobnie jak czołowi myśliciele Szkoły Frankfurckiej (m.in. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer) czy Paulo Freire, Giroux uważa, że świadomość krytyczna jest warunkiem koniecznym wyzwolenia. Ta modernistyczna wiara w rozum i w moc krytycznego namysłu przenika jego rozważania przez całą karierę pisarską, nawet wtedy, gdy zwraca się w stronę perspektywy postmodernistycznej.

Choć Giroux pozostaje wierny głównym modernistycznym ideałom (emancypacja, racjonalność, sprawiedliwość społeczna), to jednocześnie nie idealizuje nowoczesności. Dostrzega w niej znaczące sprzeczności, zwłaszcza te związane z reprodukcją dominujących ideologii i praktyk społecznych w murach szkoły. Modernizm, w jego przekonaniu, miał tendencję do ignorowania różnorodnych doświadczeń kulturowych, rasowych i płciowych, projektując uniwersalistyczny model człowieka, nauki i postępu. Dziedzictwo to naturalnie przejęła szkoła utrwalając hierarchie władzy i wiedzy oraz wzmacniając dominujące narracje i marginalizując lub wykluczając alternatywne głosy.

Sięgając do myśli Paulo Freire, Giroux podkreśla, że relacja nauczyciel-uczeń w modelu tradycyjnym (bankowym) wzmacnia władzę nauczyciela jako dysponenta wiedzy, który „udziela” jej uczniom traktowanym niczym puste naczynia. Krytyka ta jest istotna z punktu widzenia ograniczeń projektu nowoczesności: szkoła jako instytucja państwowa, podlegająca określonym strukturom i politykom, okazuje się

¹² Tenże, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley 1983, s. 21.

¹³ Tenże, *Teachers as Intellectuals*, Westport 1988, s. 34.

¹⁴ Tenże, *Theory and Resistance in Education...*, s. 22.

miejszem formowania uległych obywateli raczej niż wolnych myślicieli¹⁵. Przejście ku bardziej pluralistycznym, postmodernistycznym inspiracjom jest, między innymi, odpowiedzią na krytykę modernistycznych dążeń do uniwersalizacji i obiektywizacji. W swoich tekstach, zwłaszcza publikowanych od lat 90. XX wieku, Giroux zwracał uwagę na to, że analiza działań edukacyjnych nie może opierać się wyłącznie na modelach klasowych czy ekonomicznych, lecz musi wziąć pod uwagę również złożone kwestie rasowe, płciowe, kulturowe, językowe i tożsamościowe.

Pedagogika krytyczna Giroux opiera się na fundamencie *modernitas*, jakim jest oświeceniowa wiara w możliwość racjonalnego kształtowania stosunków społecznych. Poczynmy tutaj jednak istotne zastrzeżenie. Myśliciele epoki Oświecenia mogli żywić nadzieje, że „sztuka i nauki przyczynią się nie tylko do kontrolowania sił natury, ale również do lepszego zrozumienia świata i człowieka, do moralnego postępu, do sprawiedliwości instytucji społecznych, a nawet do szczęścia jednostek”¹⁶. Ale Max Weber w swojej analizie racjonalizacji społeczeństw zachodnich jako jeden z pierwszych myślicieli dwudziestowiecznych akcentował jej ambiwalencję. Ująwszy modernizację społeczną jako proces powszechnodziejowej racjonalizacji, w wyniku którego kształtuje się kapitalistyczna gospodarka i nowoczesne państwo, wykazywał, że procesowi temu przewodzi szczególnie ukształtowany racjonalizm kultury zachodniej, w którego centrum stoi dominująca idea racjonalności ze względu na cel (*Zweckrationalität*). Ten typ racjonalności przenika życie społeczne, gdyż dominację uzyskują w nim podsystemy działania racjonalnego ze względu na cel, tj. państwo nowoczesne i kapitalistyczne przedsiębiorstwo. Jak zauważał Habermas, ich orientacja na efektywne realizowanie interesów koordynuje ludzkie interakcje nie za pośrednictwem norm i wartości – jak ma to miejsce w świecie życia (*Lebenswelt*), lecz poprzez medium wartości wymiennej (bądź pieniądza), co sprawia, że działający muszą przyjmować wobec siebie samych nastawienie obiektywizujące¹⁷. Na tym miało polegać zjawisko urzeczowienia charakteryzowane przez Marksa, następnie zaś przez Szkołę Frankfurcką.

Intuicję Maxa Webera o ambiwalentnym charakterze modernizacji Habermas rozwinął dowodząc, że proces ten przebiegał jednostronnie, a więc ze szkodą dla tych struktur świata życia, które tradycyjnie obejmuje alternatywna racjonalność komunikacyjna: „pod naciskiem imperatywów wzrostu gospodarczego i organizacji państwa sięga coraz dalej w ekologii narosłych form życia, w wewnętrzną strukturę komunikacyjną historycznych światów przeżywanych”¹⁸. Ideały oświecenia, które Kant podsumowywał formułą umiejętności robienia publicznego użytku ze swego rozumu i posługiwania się nim bez obcego kierownictwa, ustępują pola „kryteriom ekonomicznej i administracyjnej racjonalności, wdzierającym się w dziedziny ześrodkowane wokół zadań tradycji kulturalnej, integracji społecznej i wychowania, a przeto podlegające

¹⁵ Tenże, *Teachers as Intellectuals...*, s. 65.

¹⁶ J. Habermas, *Modernizm – niedokończony projekt*, przeł. M. Łukasiewicz, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 35.

¹⁷ Tenże, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1., przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, s. 584.

¹⁸ Tenże, *Modernizm – niedokończony projekt...*, s. 33.

innym kryteriom – mianowicie kryteriom racjonalności komunikacyjnej¹⁹. Oto ambiwalentne, janusowe oblicze naszej późnej nowoczesności, której negatywnych, bo nieoczekiwanych i niekontrolowanych skutków społecznych wciąż doświadczamy. Tutaj też należałoby doszukiwać się źródeł współczesnych nastrojów sceptycyzmu i zwątpienia oraz postaw – jak proponował Habermas w eseju „Moderna – niedokończony projekt” – konserwatywnych i anarchistycznych, torujących drogę ponowoczesności. Zmęczona nowoczesną logiką postępu i „zmiany na lepsze”, nieufna wobec narracji emancypacyjnych i wiary w dziejowy postęp rozumu, filozofia współczesna do lamusa kieruje myślenie krytycznego przezwyćżenia na rzecz nowego ufundowania i op-tuje za czymś na kształt ogólnego odprężenia²⁰. Także w opinii Agaty Bielik-Robson, odpowiedź tego nurtu filozofii współczesnej, jaki czas jakiś nazywaliśmy postmodernizmem, na kwestię aktualności projektu oświeceniowego jest defetystyczna: „kiedy świat [...] traci swoje centrum, wspólnoty idą w rozsypkę, anomia społeczna rośnie, życie ulega coraz dalej idącej fragmentacji i nie spaja go już żaden kierunek i sens, filozofia współczesna kapituluje i każe jednostce stać się zwierciadłem rozpadającej się rzeczywistości. Głosi decentrację jaźni, zanik samoświadomej podmiotowości, etyczną anarchię, pochwałę zawrotnej szybkości i niekontrolowanej zmiany”²¹.

Pedagogika H. Giroux między modernizmem i postmodernizmem

Lektura prac Henry’ego Giroux uzmysławia, że jest on dość daleki od dokonywania uogólnień, ustawiających krytykę postmodernistyczną pod wspólnym mianownikiem odprężenia, nieodpowiedzialnej gry, porzucenia rozumu, albo sprowadzających ją do hasła: „wszystko wolno”. Rozpatrując krystalizowanie się jego stanowiska w kwestii *modern – postmodern debate*, należy wszelako postępować ostrożnie i powoli.

Stanowisko Giroux w rzeczy samej cechuje się na mniejszą dozą radykalizmu oraz – by tak rzecz ująć – dbałością o intelektualną uczciwość. Do ostrożniejszego i dojrzałego spojrzenia na postmoderną badacz dochodzi nie od razu, rafinując je w całej serii własnych prób zmierzenia się z tą formacją. Począwszy od lat dziewięćdziesiątych XX wieku, myślenie identyfikowane z postmodernizmem staje się dla Giroux jednym z ważniejszych elementów jego wizji pedagogicznej, co jasno pokazuje książka pisana razem ze Stanleyem Aronowiczem *Postmodern Education*. Odnajdujemy w niej wyjściowe spostrzeżenie, że problematykę generowaną w łonie zwrotu postmodernistycznego należy rozważać w kategoriach „aplikacji reakcyjnych vs progresywnych”²². Autorzy zastanawiają się, jaki użytek można robić z teorii postmodernistycznej, jak można wykorzystywać oferowane w jej ramach interwencje i rewizje do awansowania krytycznie uaktualnionej teorii edukacyjnej. Henry’ego Giroux „sprawę” z postmodernizmem powinno się przeto czytać nie jako zatarg z kilkoma stanowiskami, które

¹⁹ Tamże, s. 33-34.

²⁰ J. F. Lyotard, *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?*, przeł. M. P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 47.

²¹ A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000, s. 9

²² S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Postmodern Education...*, s. 67.

śmiały odrzucić esencjalizm i epistemologiczną pewność poznającego podmiotu, lecz zawsze jako próby spożytkowania pewnej oferty nowych narzędzi i elementów przydatnych pedagogice w budowaniu „dyskursu opozycyjnego, pozwalającego zrozumieć i właściwie odpowiedzieć na dokonywującą się kulturową i edukacyjną zmianę, która dotyka młodzież w Stanach Zjednoczonych i wszędzie indziej”²³. Giroux brzmi najdojrzałej wtedy, gdy podkreśla, że to, jak ów nieszczęsny postmodernizm będzie wyglądał i co będzie z niego miała pedagogika, zależy zawsze od nas samych – czytających interpretatorów i krytyków.

W świetle powyższego, mają prawo dziwić momenty, w których Giroux i Aronowitz zastrzegają w *Postmodern Education*, że pedagogika krytyczna nie ma być rozwijana na podstawie w y b o r u między modernizmem a postmodernizmem²⁴, ale już kilka stron dalej dokonują konwencjonalnego napadu na Jeana Baudrillarda za rzekomo nihilistyczne implikacje jego myśli. Pojawiają się tu wrogie oskarżenia o defetyzm i afirmację kultury dominującej, które autora *Ameryki* z miejsca ustawiają w narożniku. Czytamy:

Fatalizm zastępuje [u niego] ideę walki, zaś ironia ogranicza się jedynie do kreślenia medialnego pejzażu, w obrębie którego jedyna forma oporu może być definiowana jako gra. Fundacjonalizm wyszedł z mody; język jest tylko elementem znaczącym, dryfującym wśród obrazów pozbawionych definicji i głoszących koniec reprezentacji. W postmodernistycznym świecie Baudrillarda historia dobiegła końca, wchłonięta w wir elektronicznych fantazji uprzywilejowujących klimat inercji w miejsce rzeczywistości. Masy stały się czarną dziurą, w której wewnątrz wszelkie znaczenia po prostu znikają. Naszym zadaniem nie jest interpretowanie, lecz konsumpcja – zachwywanie się wielością naszych niepewności, które nie mają granic, ani nie poszukują żadnego rozwiązania. To świat spektaklu i symulakru [...]”²⁵

Przywołany fragment przeczy wyważonemu stanowisku artykułowanemu przez Giroux w innych miejscach, w których ostro krytykuje on teoretyków nazbyt łatwo rozprawiających się z postmoderną w atmosferze reakcyjno-bigoteryjnej, przejawiającej jednocześnie „głęboki antyintelektualizm, w myśl którego teoria jest tylko czymś na kształt akademickiego luksusu i nie ma nic wspólnego z konkretnym działaniem politycznym”²⁶. Nieudana, naszym zdaniem, filipika przeciwko teorii Baudrillarda niebezpiecznie zbliża Giroux do tych intelektualistów, którzy – jak sam zauważa – „nie są zdolni pojąć istoty szerokich procesów społecznej i kulturowej transformacji, którymi interesują się właśnie dyskursy postmodernizmu i co pozwala im rozumieć współczesne doświadczenia młodzieży w dobie proliferacji nowych form różnorodności, w epoce słabnącego autorytetu, ekonomicznej niepewności, postępu technologii

²³ H. A. Giroux, *Slacking off: Border Youth and Postmodern Education*, [w:] H. A. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren, M. Peters, *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, New York 1996, s. 61.

²⁴ S. Aronowitz, H. A. Giroux, *Postmodern Education...*, s. 59.

²⁵ Tamże, s. 66.

²⁶ H. A. Giroux, *Slacking off...*, s. 60.

medialnej sterowanej elektronicznie oraz wyłanianiu się tego, co nazywamy pedagogią konsumeryzmu w niemal każdej domenie kultury młodzieżowej²⁷. Jest ona nieudana tym bardziej dlatego, że już niedługo teoria medialna Jeana Baudrillarda będzie służyć Giroux całkiem dobrze w krytycznej analizie pedagogicznego oddziaływania mediów, a w szerszym wymiarze – kultury jako takiej, w szczególności popularnej – jako „maszyny uczącej”. Francuski myśliciel nie będzie tu potępiany, lecz wykorzystywany analitycznie w celu zarysowania kulturowej ontologii ponowoczesnego świata i społeczeństwa, w ramach której istotne jest „pytanie nie o byty, nie o to, co istnieje, ale o to, jak istnieje to, co istnieje. Innymi słowy, stawia się w niej pytanie o to, co to znaczy, że coś jest, czyli na czym polega bycie, i jak jest to, co jest, a więc jakie są sposoby bycia”²⁸. W książce *Stealing Innocence* Giroux interesująco połączył podstawowe twierdzenie teorii Baudrillarda, że oto życie w świecie ponowoczesnym sprowadza się do nieskończonej serii symulacji pozbawionych jakiegokolwiek odniesienia rzeczywistego z własną metaforą społeczeństwa jako Disneylandu, a więc „społeczeństwa okrojonego i oczyszczonego z polityczności, w którym reprezentacje w coraz większej mierze podlegają homogenizacji i przestają być odczytywane krytycznie jako element szerszych możliwości rozumienia, walki i interweniowania”²⁹. „Byłoby pocieszające wierzyć – kontynuuje Giroux, biorąc teraz w o b r o n ę autora *Procesji symulaków* – że Baudrillardowski świat symulaków istnieje jedynie jako enigmatyczny dyskurs teoretyczny odtwarzany na konferencjach lub traktujący tylko o rzeczywistości Las Vegas. Ale logika symulacji – wraz ze swoją obojętnością na dystynkcję między reprezentacją rzeczywistości a właściwym doświadczeniem – operuje w całym spektrum przestrzeni publicznych. W nich to właśnie imaginarium społeczne redefiniuje się i reprodukuje w ramach logiki komercjalizmu, odrzucającej wszelkie roszczenia do polityczności, współczucia moralnego oraz zobowiązań względem życia publicznego”³⁰.

W dalszych partiach rozważań będziemy przyglądać się podobnym, jak wskazane wyżej, udanym aplikacjom teorii ponowoczesnej w namyśle pedagogicznym Henry’ego Giroux. Kierunek ten – przypomnijmy – wyznacza pedagogice krytycznej właśnie ten badacz, u którego szybko krystalizuje się dojrzała, jak się rzekło, postawa wobec postmoderny, charakteryzująca się nastawieniem na mediację i w wyraźniejszym stopniu dobrą wolą, a z czasem – sympatią.

Giroux zaznacza, że „postmodernizmu nie należy ani romantyzować, ani zwyczajnie odrzucać”³¹. Sensowniejsze wydaje się raczej aranżowanie dialogu między modernizmem, postmodernizmem i feminizmem, pozwalającego na zintegrowanie ich poszczególnych odkryć i intuicji w ramach szerszego projektu radykalnie demokratycznego. Nie zrozumiemy specyfiki tego podejścia, jeśli nie będziemy pamiętać, iż w centrum filozofii edukacji Giroux leży przekonanie, że *the pedagogical is political*, pedagogicy zaś mają zadanie „rozwijania języka krytyki i możliwości, który łączy w so-

²⁷ Tamże, s. 61.

²⁸ B. Tuchańska, *Ontologia kulturowa: kulturowość bycia*, „Diametros” 2014, nr 41, s. 127.

²⁹ H. A. Giroux, *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*, New York 2000, s. 65.

³⁰ Tamże, s. 66.

³¹ H. A. Giroux, *Slacking off...*, s. 61.

bie różne walki, używa teorii jako zaplecza, a politykę definiuje nie tylko jako krytykę, lecz również jako transformacyjną interwencję w życie publiczne³². W realizacji owego zamysłu dopomaga Giroux szereg wcześniej opracowanych założeń „pedagogiki pogranicza” (*border pedagogy*). Oferuje ona „możliwość posługiwania się różnymi odniesieniami, które konstytuują różne kody kulturowe, doświadczenia i języki”³³. Pedagog świadom szansy, jaką daje umiejętność sytuowania się na pograniczach i z tej perspektywy rozpatrywania problemów kultury, potrafi odczytywać takie kody krytycznie i dostrzegać ich wzajemne ograniczenia. Potrafi czerpać z zaplecza różnych teorii, nie będąc zakładnikiem żadnej z nich i tego też wymaga od uczniów: czytanie tekstów kultury musi polegać na ich krytycznym kwestionowaniu przy użyciu własnego głosu, na rzucaniu wyzwania wielkim narracjom i dominującym dyskursom.

Upomnienie się o humanistyczną wartość sytuowania się na pograniczach różnych dyskursów³⁴ pozwala Giroux skierować celny zarzut pod adresem Jurgena Habermasa. Ustosunkowując się do radykalnie krytycznych „dyskursów nowoczesności” rozwijanych przeważnie przez myślicieli francuskich, niemiecki filozof zastanawiał się, czy pośród narastającego zwątpienia w ideały nowoczesności „należy trzymać się intencji oświecenia, choćby rozmytych, czy też zrezygnować z projektu nowoczesności?”³⁵ i dochodził do wniosku, że przedstawiciele obozu „anarchistycznego” – a miał tu na myśli właśnie współczesną mu *French Theory*, zapominając w swych atakach na rozum, że nowoczesność wcale się nie skończyła – rozeszła się jedynie z racjonalizmem i dopuściła do tego, by racjonalność instrumentalna wystąpiła poza obszary ekonomii i państwa i wdarła się w obszary świata życia ustruktrowane komunikacyjnie i moralnie. Habermas oskarżał myślicieli francuskich o to, że „głoszą koniec oświecenia, przekraczają horyzont tradycji rozumu, z którego kiedyś wyłoniła się samowiedza europejskiej nowoczesności [...] i żegnają się z nowoczesnością w całości”³⁶. Zdaniem Giroux jednak, Habermas „myli się, gdy po prostu odrzuca wszelkie formy postmodernizmu jako antynowoczesne i konserwatywne. Co więcej, w obliczu wagi, jaką przywiązuje on do idei konsensusu i działania społecznego włączonych do obrony tradycji Zachodu, jego wizja nowoczesności jest nazbyt bliska pojęciu rozumu, którego używa się w celu legitymizowania wyższości kultury w pierwszym rządzie białej, męskiej i etnocentrycznej”³⁷.

Niedostatkiem w Habermasowskim planie ratowania niedokończonego projektu nowoczesności jest zdaniem Giroux brak próby mediacji, skutkujący zaliczeniem wielu myślicieli krytycznych wobec idei konstytuujących rudymenty filozofii nowożytnej, następnie zaś nowoczesnej, do grona kontr-oświeceniowców i konserwatywistów, wzniesających rebelię przeciwko nienawistnemu rozumowi i technologicznej racjonalności. W sztandarowym tekście traktującym o swych filozoficznych rówieśni-

³² Tenże, S. Searls-Giroux, *Take Back Higher Education*, New York 2004, s. 60.

³³ Tenże, *Border Crossings...*, s. 108.

³⁴ Zob. L. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michala Bachtina w kontekście edukacji*, Kraków 2000.

³⁵ J. Habermas, *Modernizm – niedokończony projekt*, s. 35.

³⁶ Tenże, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2000, s. 12.

³⁷ H. A. Giroux, *Border Crossing...*, s. 42.

kach Habermas stwierdzał, że „zawłaszczają [oni] podstawowe doświadczenie estetycznej nowoczesności – ujawnienie zdecentrowanej podmiotowości, uwolnionej od wszelkich ograniczeń poznania i celowej działalności, wszelkich imperatywów pracy i użyteczności – i z tym doświadczeniem wyłamują się z nowoczesnego świata”³⁸. Szukają tego, co Inne wobec rozumu – tego rozumu, który Horkheimer i Adorno w *Dialektyce oświecenia* nazwali „instrumentalnym”.

Giroux także ze swej strony podkreśla, że „oświeceniowe pojęcie rozumu powinno być w pedagogice krytycznej przeformułowane”, zaś „edukatorzy powinni zachować sceptycyzm wobec każdego pojęcia rozumu, które utrzymuje, że objawia prawdę negując swoją własną historyczną konstrukcję oraz podstawy ideologiczne”³⁹. Jednocześnie, badacz zarzuca Habermasowi, że „jego wizja nowoczesności jest nazbyt zbieżna z pojęciem rozumu kultury w pierwszym rządzie białej, męskiej i eurocentrycznej”⁴⁰. Co rozczarowujące, argument ten nie zostaje dalej rozwinięty. Nie pada na przykład pytanie, czy Habermasowska idealizacja i uniwersalizacja niczym niezaburzonej komunikacji prowadzącej do konsensusu nie bagatelizuje przypadkiem typowych społecznych ograniczeń komunikacji takich jak manipulacja opinią, wymuszenie zgody albo zacieranie różnicy, albo zupełnie nie dostrzega możliwości, że „w pewnych sytuacjach lepiej jest angażować się w dyssens, kwestionować poglądy hegemoniczne i zachować istniejące różnice, w innych zaś konieczne jest osiągnięcie konsensusu w celu promocji pewnych celów politycznych i etycznych”⁴¹.

Rekonstruowana krytyka stanowiska Habermasa nie powinna przesłaniać jednak faktu, że amerykańskiemu pedagogowi bliżej jest do Habermasa niż sam gotów byłby przyznać. Giroux także zależy na „wyzyskaniu produktywnych i emancypacyjnych aspektów modernizmu i opracowaniu jednolitej zasady, która nadałaby kierunek tworzenia i postępu społeczeństwa demokratycznego”⁴². Podobnie jak Habermasowi, zależy mu na „utrzymaniu przy życiu tych kategorii dyskursu modernistycznego, jakimi są krytyka, podmiotowość i demokracja”⁴³. Wreszcie, Giroux idzie krok w krok za Habermasem, gdy z satysfakcją odnotowuje, że autor *Teorii działania komunikacyjnego* „w debacie modernizm–postmodernizm pierwszeństwo przyznaje polityczności oraz roli, jaką racjonalność mogłaby odgrywać w służbie ludzkiej wolności i wymogów demokratycznej ideologii i walki”⁴⁴.

Postmodernizm, edukacja i dokończenie krytycznego projektu nowoczesności

Problemem dającym o sobie znać w dyskusji Giroux ze stanowiskiem Habermasa pozostaje brak głębszego wnikięcia w *stricte* filozoficzny charakter sporu o znaczenie oświecenia i racjonalności oraz nowoczesnego pojmowania krytyki na tle radykalnych ujęć postmodernistycznych, które – przy odpowiednim spojrzeniu – można

³⁸ J. Habermas, *Modernizm – niedokończony projekt...*, s. 45.

³⁹ H. A. Giroux, *Border Crossing...*, s. 70.

⁴⁰ Tamże, s. 42.

⁴¹ S. Best, D. Kellner, *Postmodern Theory: Critical Interrogations*, London 1991, s. 241.

⁴² H. A. Giroux, *Border Crossing...*, s. 41.

⁴³ Tamże, s. 42.

⁴⁴ Tamże, s. 42.

traktować jako kontynuację „niedokończonego projektu nowoczesności”. Wydaje się, że dopiero rozwinięcie tej problematyki może pomóc nam w pełni zrozumieć, dlaczego tak istotne jest dla Giroux podkreślanie, że pedagogika skorzysta na przyswojeniu sobie idei postmodernizmu tylko wtedy, gdy pomyśli, „jak najbardziej krytyczne z dyskursów wyrosłych na gruncie postmodernizmu mogą być spożytkowane w celu rozszerzenia możliwości demokratycznych wykształconych w łonie projektu nowoczesnego jako takiego”⁴⁵.

Pojęcie krytyki rozumu i w ogóle idea krytyczności odsyła do filozofii oświeceniowej. Aby skutecznie bronić postmodernizmu, należałoby tedy pokazać, w jakim zakresie i w jaki sposób przynajmniej wybrane jego odslony mogą funkcjonować jako kontynuacja projektu postkantowskiej myśli krytycznej. Argument rozwijałby się tu najpierw od wskazania na krytyczno-emancypacyjny potencjał, jaki pojęciu oświecenia nadał Kant, każąc nam pytać o właściwy zasięg i niezbędne ograniczenia poznania dostępnego człowiekowi oraz o sferę działania rozumu (pojęcie krytyki). Następnie trzeba by prześledzić (a świetny przykład takiego wysiłku dali Christopher Norris i Rodolphe Gasché), jak niektórzy myśliciele identyfikowani z postmodernizmem – błędnie rozumiani jako destruktorzy rozumu i rozumności samej, oddający się ironizowaniu i nieodpowiedzialnej, estetycznej ponoć grze z tekstem – ze swej strony w p i s u j ą się w tradycję filozofii oświeceniowej poprzez uprawianie całkiem klasycznie pojętej krytyki poznania. W ramach tej tradycji – przypomina Christopher Norris – „krytyka nie jest wcale sprawą polemik ani sprawą atakowania czy odrzucania przekonań, które uważa się za naiwne lub źle uzasadnione. Jest to raczej sprawa postawienia pewnych pytań, które dotyczą warunków możliwości języka i myślenia w ogóle, warunków, które mogą klócić się czasami z tym, co autor twierdzi na temat, powiedzmy, pierwszeństwa mowy przed pismem, natury przed kulturą czy pojęcia przed metaforą. Są to pytania transcendentalne w ścisłym (Kantowskim) tego słowa znaczeniu”⁴⁶. Takie studia prowadzili Jacques Derrida, Jean-François Lyotard i Michel Foucault, by podać tylko najważniejsze przykłady, i to o nich pisze Norris w swej obronie dekonstrukcji przed zbyt prostą, bo nazbyt schematyczną, Habermasowską kwalifikacją tej filozofii jako dalszego etapu w rozwoju irracjonalnego lub przeciw-oświeceniowego myślenia. Według Habermasa, prowadzone przez Derridę, obsesyjne ponoć analizy tekstu, w jakim opowiadana jest filozofia, otwierają drzwi do nieskończonej, wolnej gry interpretacji, gdzie oświeceniowe wartości, takie jak Kantowski *sensus communis* oraz prawda i fałsz zupełnie tracą znaczenie. Habermas nie chce dostrzec, że intencją Derridy, później zaś inspirowanego jego myślą nurtu krytyki tekstualnej uprawianej w ramach szkoły dekonstrukcyjnej z Yale, jest uzmysłowienie, iż w „strukturze prapisma” lub w „przestrzeni inskrypcji” – jak w *The Tain of the Mirror* pokazywał Gasché⁴⁷ – biorą swe „źródło” wszystkie filozoficzne pojęcia i opozycje, wszelki sens. Specyficznie pytań, jakie nauczyl nas zadawać nauce myśliciele identyfiko-

⁴⁵ Tamże, s. 32.

⁴⁶ Ch. Norris, *Dekonstrukcja przeciw postmodernizmowi. Teoria krytyczna i prawo rozumu*, przeł. A. Przybysławski, Kraków 2001, s. 72.

⁴⁷ R. Gasché, *The Tain of the Mirror: Derrida and the Philosophy of Reflection*, Cambridge – London 1986.

wani z postmodernizmem, blisko jest do stanowiska transcendentального, stawiającego kwestię warunków możliwości wiedzy. W jednej z istotnych wypowiedzi Jacques Derrida wyznawał, że tym, czego nauczył się od wielkich postaci historii filozofii, było nie co innego, jak „konieczność stawiania pytań transcendentalnych po to, aby nie ulec słabościom niekompetentnego dyskursu empirystycznego; ciągle odnawianie transcendentального zapytywania służyć ma umknięciu pułapkom empiryzmu, pozytywizmu i psychologizmu”⁴⁸.

Ostatnim pociągnięciem w sugerowanej tu, bardziej ufilozoficznej, a wcale przy tym nie mniej istotnej dla myślenia pedagogicznego, obronie postmoderny byłoby połączenie „postmodernistycznych negacji” ze wzmiankowanym wcześniej przesłaniem, jakie Kant pozostawił kolejnym epokom i które funkcjonuje jako jeden z fundamentów Habermasowskiego przedsięwzięcia dokończenia projektu nowoczesności i wpisania go w program pedagogiki krytycznej jako niemal idealnie z nim zbieżnego. Chodzi o wymowę eseju *Co to jest Oświecenie?* napisanego przez królewickiego myśliciela w roku 1784. W tekście tym leży niedostrzeżone przez Giroux, filozoficzne źródło harmonii między modernizmem i postmodernizmem i to w nich, na długo przed wystąpieniami przeróżnych ojców-założycieli pedagogiki krytycznej pojawiają się hasła tak drogie temu dyskursowi: „*Sapere aude! Miej odwagę posługiwać się własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia*”. Kantowskiej definicji oświecenia nie sposób, naszym zdaniem, nie kojarzyć z programem pedagogicznym, jakemu adwokatuje Henry Giroux, gdy powtarza, że „formalne instytucje edukacji muszą dawać obywatelom dyspozycje krytyczne oraz różne modele wiedzy i umiejętności, które pozwolą im zarówno czytać świat krytycznie, jak i uczestniczyć w kształtowaniu go i zarządzania nim”⁴⁹, zaś „silna demokracja po prostu nie jest w stanie istnieć bez wykształconych obywateli”⁵⁰. U Kanta czytamy:

Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa⁵¹.

Pedagogika Giroux nawiązuje do przesłania zawartego w eseju *Co to jest Oświecenie?*, ponieważ zachęca do rozwijania umiejętności „krytycznego analizowania oraz dokonywania moralnego osądu”, oferując przy tym narzędzia do „rozmontowywania zdroworoządkowych założeń, problematyzowania kwestii podmiotowości i społecznego sprawstwa i odpowiadania na wciąż zmieniające się wymogi i obietnice demokratycznej państwowości”⁵². Niepełnoletność samozawiniona, o której mówi Kant, to

⁴⁸ J. Derrida, *Remarks on Deconstruction and Pragmatism*, [w:] *Deconstruction and Pragmatism*, ed Ch. Mouffe, London: Routledge 1996, s. 81.

⁴⁹ H. A. Giroux, S. Searl-Giroux, *Take Back Higher Education...*, s. 7.

⁵⁰ Tamże, s. 8.

⁵¹ I. Kant, *Co to jest Oświecenie?*, [w:] T. Kroński, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 164.

⁵² H. A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, New York 2011, s. 3.

oddawanie myślenia w cudze ręce, rezygnacja z myślenia na własną rękę i zgodnie z własnym rozumem, ucieczka pod opiekę tych, którzy będą myśleć za nas, czyli *de facto* rezygnacja z wolności, jaką jest wszechstronne i publiczne robienie użytku ze swojego rozumu. Zadania edukacji, jakie wyobrażał sobie Kant i jakie stawia przed nią Giroux – powtórzmy raz jeszcze – są w tym kontekście całkiem zbieżne: obaj myśliciele mówią o uzmysławianiu uczącym się, jak przyjęte nawyki myślowe i bezkrytycznie akceptowane sądy skrycie zawiadują naszym myśleniem, naszym życiem, konstytuując przy tym kondycję zależności od „obcego kierownictwa”, w której dodatku czujemy się swojsko, bezpiecznie i wygodnie.

Tej kwestii Giroux nigdy nie traci z pola widzenia, szczególnie we fragmentach, w których wyjaśnia, na czym ma polegać pedagogia pogranicza. Ma ona nie tylko „dawać studentom język i kontekst, za sprawą którego mogliby krytycznie analizować wielość nawyków, praktyk, doświadczeń i pragnień, które definiują ich jako część konkretnej formacji społecznej w obrębie utrwalonych relacji dominacji i oporu”⁵³. Zaleceniem jest również branie na poważnie studenckiego głosu, w tym narracji, w jakich objawia się ich wiedza i doświadczenie, oraz „pomaganie studentom w znalezieniu języka, za pomocą którego mogliby krytycznie analizować historycznie i społecznie skonstruowane formuły zawiadujące ich życiem”⁵⁴. Oświeceniowy ideał wyrażany tu w tle polega na próbie przemienienia zdroworoządkowo akceptowanego stanu, będącego akumulacją indywidualnych historii, pamięci, tożsamości oraz związanych z tym schematów praktycznego życia, w wiedzę i świadomość krytyczną pozwalającą przyjrzeć się bliżej temu wszystkiemu, co nas ukonstytuowało, co działało i działa nadal w procesie budowy naszej tożsamości.

Na tym też polega, jak można sądzić, cecha wyróżniająca i największa zaleta filozoficznego postmodernizmu, z którego gleby żywotne impulsy czerpie również pedagogika krytyczna Giroux. Myślenie nabiera samoświadomości; staje się bardziej refleksyjne, a zjawisko to równoległe dotyczy wszystkich innych nauk społecznych i humanistycznych.

W wyniku przełomu ponowoczesnego humanistyka na wiele sposobów podejmuje refleksję nad różnorodnymi ograniczeniami i uwarunkowaniami myślenia oraz warunkami, jakim poznanie ludzkie musi się podporządkować, uznając swoje determinanty takie jak historyczność, lokalność, polityczność, stronniczość i parcjalność wiedzy. W ten sposób kontynuowana jest refleksja, przez Kanta zwana krytyką, którą królewiecki filozof definiował nie jako „krytykę ksiązek i systematów, lecz krytykę samej władzy rozumu w ogóle w odniesieniu do wszelkich poznań, do których by rozum mógł dążyć niezależnie od wszelkiego doświadczenia”⁵⁵. Słowa Kanta nie tracą na aktualności, skoro postmodernizm w filozofii nie wydawał się robić niczego innego, jak zapraszać nas do analizowania „kontekstualności i interesowności wszelkich roszczeń do wiedzy” wynikających czy to z personalnych, czy teoretyczno-metodologicznych i społeczno-kulturowych uwarunkowań wszelkiego humanistyczne-

⁵³ Tenże, *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder 1997, s. 158.

⁵⁴ Tamże, s. 159.

⁵⁵ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, przeł. R. Ingarden, Kęty 2001, s. 25 [A XII].

go poznania. O owej szczególnej refleksyjności filozofii, wymaganej także od teorii społecznej, mówił sam Habermas w *Teorii działania komunikacyjnego*, definiując ją jako „aktywność intelektualną *explicite* czyniącą tematem swych dociekań procesy interpretacyjne, z których czerpie badacz”⁵⁶. Do nauczania oraz kształtowania w procesie wychowawczym takiego typu refleksyjności nieodmiennie wzywa pedagogów Giroux, podkreślając, że współcześnie zarówno uczeń jak i nauczyciel powinni umieć problematyzować prawomocność wiedzy, zawsze uwikłanej w procesy reprezentacji mogące skrywać jej historyczny, konstruowany, częściowy i interesowny charakter i w ten sposób niwelować kwestie różnicy, kontyngencji i partykularności.

Koncepcje i idee postmodernizmu w edukacji

W poniższej, ostatniej części artykułu omawiam dziesięć koncepcji i idei związanych z nurtem postmodernizmu, które Henry A. Giroux wprowadza do pedagogiki oraz szerzej pojętej teorii edukacji. Należy podkreślić, że Giroux stara się wydobyć z postmodernizmu te wątki, które wzbogacają krytyczną refleksję nad edukacją i które pozwalają lepiej zrozumieć współczesne procesy kształtowania tożsamości oraz funkcjonowania władzy.

(1) Krytyka „wielkich narracji” i uniwersalizmu

Postmodernizm poznaliśmy jako krytykę „wielkich narracji”, czyli nadrzędnych, wszechogarniających interpretacji historii, kultury czy ludzkiej natury. Giroux uznaje tę krytykę za ważną w kontekście edukacji, zwłaszcza jeśli chodzi o dominujące w szkołach narracje narodowe, kulturowe i historyczne. Szkolne programy nauczania często prezentują jedną, „obiektywną” wersję faktów, marginalizując alternatywne punkty widzenia czy ignorując historie grup mniejszościowych. Jak pisze Giroux, „szkoła może stanowić miejsce, w którym różnorodne tożsamości i pamięci historyczne spotykają się i ścierają, tworząc pole negocjacji i zrozumienia, a nie jedynie ucisku ze strony dominującej narracji”⁵⁷. Ta postmodernistyczna krytyka uniwersalizmu oznacza konieczność budowy programu nauczania w taki sposób, aby uwzględnił wielość doświadczeń i historii. W tym kontekście Giroux postuluje, że nauczyciele powinni funkcjonować jako „pracownicy kultury” (*cultural workers*), którzy pomagają uczniom odkrywać różne perspektywy, rozpoznawać złożoność świata i kwestionować dominujące dyskursy⁵⁸. Jest to wyraźne odejście od modernistycznego przekonania, że edukacja ma dostarczyć jedno, obiektywne wyjaśnienie rzeczywistości na rzecz uznania interpretacyjnej i relatywistycznej natury wiedzy.

(2) Decentracja podmiotu i relacyjność tożsamości

Postmodernizm przynosi ze sobą pojęcie decentracji podmiotu, czyli zakwestionowanie koncepcji jednolitego, autonomicznego „ja”. Giroux zauważa, że w tradycyjnym dyskursie pedagogicznym często zakłada się istnienie spójnej tożsamości

⁵⁶ J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego...*, t. 1, s. 231.

⁵⁷ H. A. Giroux, *Border Crossings...*, s. 25.

⁵⁸ Tamże, s. 26-27.

ucznia, nauczyciela czy obywatela, bez refleksji nad tym, jak liczne czynniki społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne wpływają na kształtowanie się podmiotowości⁵⁹.

W perspektywie postmodernistycznej podmiot nie jest w pełni przejrzysty i monolitycznie ukonstytuowany, lecz jawi się raczej jako wypadkowa wielu dyskursów i relacji władzy. Dla edukacji oznacza to, że proces kształcenia powinien uwzględniać złożoność i zmienność tożsamości uczniów oraz nauczycieli. Giroux zwraca przy tym uwagę na kwestię płci, rasy, klasy społecznej, orientacji seksualnej czy niepełnosprawności jako czynników różnicujących doświadczenia edukacyjne⁶⁰. Podejście to wzywa do tworzenia programów i praktyk pedagogicznych wrażliwych na zróżnicowanie i odmienność zamiast narzucania jednolitego modelu kształcenia.

(3) Język jako pole władzy i oporu

Ważny wątek dotyczy roli języka w kształtowaniu świadomości i stosunków władzy. U Giroux pojawia się przekonanie, że nie ma czegoś takiego jak neutralny język, a praktyki dyskursywne w klasie mogą odgrywać kluczową rolę w reprodukowaniu lub podważaniu hegemonicznych form wiedzy⁶¹. W ujęciu modernistycznym język najczęściej traktowano jako neutralne właśnie narzędzie komunikacji, podczas gdy refleksja postmodernistyczna podkreśla, że jest on zawsze uwikłany w strukturę władzy i ideologii. Giroux wskazuje, że nauczyciele, którzy uważają się za „neutralnych”, faktycznie mogą wzmacniać dominujący dyskurs i utrwalać istniejące nierówności społeczne. Przykładem może być sposób, w jaki w klasie rozmawia się o mniejszościach etnicznych, płci czy zjawiskach kulturowych. Jeżeli nauczyciel reprodukuje stereotypy językowe, to wspiera dominujący paradygmat. Jeżeli zaś świadomie i krytycznie podchodzi do języka, wówczas może ujawniać ukryte założenia, klisze i formy opresji. Świadomość, że język jest polem politycznej walki – stanowi ważny punkt w pedagogice Giroux wzmacniając przesłanie, że każdy działanie pedagogiczne ma charakter etyczny i polityczny.

(4) Fragmentaryczność wiedzy i konieczność dialogu między różnymi dyskursami

Wraz z krytyką uniwersalizmu i zwróceniem uwagi na rolę języka postmodernizm zachęca do refleksji nad fragmentarycznością wiedzy. Giroux wskazuje, że wiedza nie jest monolityczna, lecz raczej rozbita na wiele dyskursów, perspektyw, kontekstów. W edukacji oznacza to potrzebę tworzenia przestrzeni dialogu między różnymi dziedzinami, kulturami i doświadczeniami. W swoich pracach Giroux często powołuje się na konieczność międzydyscyplinarności i interdyscyplinarności w kształceniu. Twierdzi, że trzymanie się sztywnego podziału na przedmioty i dziedziny wiedzy, charakterystyczne dla modernistycznych systemów szkolnictwa, prowadzi do sztucznej segregacji problemów, które w rzeczywistości są ze sobą silnie powiązane. Postmodernistyczna perspektywa fragmentaryczności wie-

⁵⁹ Tamże, s. 29.

⁶⁰ H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals...*, s. 76.

⁶¹ Tenże, *Theory and Resistance in Education...*, s. 57.

dzy skłania do szukania spójności w dialogu, nie zaś w narzucaniu jednej interpretacji zjawisk społecznych albo jednego paradygmatu naukowego.

(5) Problem reprezentacji i głosu w pedagogice

Z postmodernistycznego punktu widzenia kluczowe staje się pytanie o to, kto i w jaki sposób może mówić – jak reprezentowane są poszczególne grupy, kultury i narracje w procesie edukacyjnym. Giroux zwraca uwagę, że szkoły często milczą na temat doświadczeń mniejszości, traktując je jako marginalne w stosunku do głównego nurtu⁶².

Giroux argumentuje, że edukacja musi być otwarta na głos „innych” – czy to w wymiarze etnicznym, rasowym, płciowym czy klasowym. Chodzi tu nie tylko o symboliczną przestrzeń w programach nauczania, ale także o praktyczne tworzenie takich warunków w szkole, by uczniowie z mniejszościowych środowisk mogli w pełni uczestniczyć w dyskusjach i działaniach pedagogicznych. Postmodernizm w ujęciu Giroux promuje „politykę głosu” (*politics of voice*), w której stawką jest uznanie różnorodności i dowartościowanie pomijanych dotąd perspektyw, na przekór tendencji szkoły do reprezentowania i legitymizowania uprzywilejowanych głosów kultury dominującej.

(6) Kultura popularna jako przestrzeń edukacji i oporu

Istotnym wkładem Giroux w debatę nad postmodernizmem w edukacji jest jego zwrócenie się ku kulturze popularnej jako ważnemu obszarowi formowania tożsamości, wartości i poglądów młodzieży. W duchu postmodernizmu – który uznaje płynną granicę między „kulturą wysoką” a „kulturą niską” – Giroux uważa, że nauczyciele powinni analizować i wykorzystać w procesie kształcenia te formy kultury, którymi żyją uczniowie, takie jak filmy, muzyka, gry komputerowe, media społecznościowe⁶³. W wielu swoich tekstach Giroux wskazuje, że kultura popularna jest zarówno nośnikiem ideologii konsumpcjonizmu i neoliberalnego indywidualizmu, jak i potencjalnym polem oporu, w obrębie którego młodzież może wyrażać swoje niepokoje i sprzeciw wobec narzucanych wzorców⁶⁴. Ta obserwacja pozwala odrzucić hierarchiczne podejście do kultury, charakterystyczne dla modernizmu. Zamiast tego akcent pada na konieczność krytycznej analizy mediów, reklamy, filmów czy muzyki popularnej, by lepiej rozumieć procesy kształtowania świadomości społecznej i politycznej młodych ludzi, dla których kultura popularna bywa istotnym punktem odniesienia. W wielu swoich analizach wytworów kultury popularnej Giroux pokazuje, że niektóre dyskursy postmodernizmu okazują się pomocne w zrozumieniu, jak warunki tworzenia wiedzy zmieniają się pod wpływem proliferacji technologii elektronicznych i jak może to sprzyjać wyłanianiu się nowych miejsc i agend, z których oddziałują na nas różnorakie pedagogie, których wpływowi nie zawsze należy się bezrefleksyjnie poddawać⁶⁵.

⁶² Tenże, *Border Crossings...*, s. 25.

⁶³ Tenże, *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, Routledge, New York 1994.

⁶⁴ Tamże, s. 7.

⁶⁵ H. A. Giroux, *Slacking off...*, s. 61.

(7) Niepewność i partykularność wiedzy

Postmodernizm wiąże się z uznaniem niepewności i prowizoryczności wszelkiej wiedzy. W ujęciu modernistycznym dążono do obiektywnego poznania, do formułowania prawd uniwersalnych, do stabilności upermanentniającej nasz ogląd rzeczywistości społecznej. Giroux podkreśla tymczasem, że w ciągle zmieniającym się świecie nie da się już łatwo przyjąć założenia o trwałości wiedzy i wartości, które uczniowie wyniosą ze szkoły. Oznacza to, że edukacja powinna być przygotowaniem do radzenia sobie z niepewnością, tymczasowością i zmiennością. Zadaniem nauczycieli jest już nie tylko przekazanie określonych, stałych treści, ale także kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, adaptacji, twórczej innowacyjności oraz otwartości na różnorodność. Ta zmiana akcentów w edukacji z przekazu wiedzy na kształcenie kompetencji i krytycznej świadomości silnie rezonuje z postmodernistyczną rezygnacją z pewności epistemologicznej.

(8) Wielokulturowość i przekraczanie granic dyscyplinarnych

Postmodernizm, zwracając uwagę na różnorodność kulturową i tożsamościową, staje się ważnym impulsem dla edukacji wielokulturowej istotnej w społeczeństwach pluralistycznych. Giroux wykorzystuje metaforę przekraczania granic (*crossing borders*), opisując proces, w którym nauczyciele i uczniowie, jako „kulturowi pracownicy”, są stale zaangażowani w negocjowanie i redefiniowanie różnorodnych kontekstów kulturowych⁶⁶. Wielokulturowość nie oznacza dla Giroux mechanicznego dodania do programu nauczania kilku „kolorowych” akcentów, ale raczej gruntowną przebudowę myślenia o tym, czym jest wiedza i jak jest ona konstruowana. Postmodernistyczna wrażliwość pozwala dostrzec, że tożsamość kulturowa jest płynna, dynamiczna, a różnorodność kulturowa stanowi raczej normę niż wyjątek. Szkoła staje się więc miejscem, w którym różne dyskursy kulturowe mają prawo się spotykać, konfliktować i wzajemnie przekształcać. Krytyczny multikulturalizm, jaki Giroux stara się promować, ma „opierać się na nowym języku, w którym różnice kulturowe postrzegane są nie jako coś, co się jedynie toleruje, lecz jako kwestię kluczową dla rozszerzania dyskursu oraz praktyki życia demokratycznego”⁶⁷. Pedagogia na miarę społeczeństw pluralistycznych i wielokulturowych powinna zdaniem Giroux kształtować u wychowanków postawę „jedności-w-zróźnicowaniu” (*unity-in-difference*), w ramach której „nowe hybrydowe formy demokratycznej reprezentacji, partycypacji i obywatelstwa tworzą forum dla wspólnotowości bez negocjowania tego, co partykularne, różnorodne i specyficzne”⁶⁸.

(9) Konteksty globalizacji i neoliberalizmu – edukacja jako walka o przyszłość demokracji

Giroux zwraca uwagę, że w epoce ponowoczesnej edukacja nie może być odrywana od szerszych procesów globalizacji i neoliberalizmu. O ile modernistyczna

⁶⁶ Tenże, *Border Crossings...*, s. 13.

⁶⁷ Tenże, *Pedagogy and the Politics of Hope...*, s. 248.

⁶⁸ Tamże, s. 250.

edukacja skupiała się na obywatelstwie narodowym, o tyle świadomość postmodernistyczna każe pytać o to, jak w globalnej wiosce tworzyć i umacniać wartości demokratyczne, równość i sprawiedliwość społeczną. Giroux krytycznie odnosi się do neoliberalnej instrumentalizacji edukacji, w której szkoły stają się miejscem przygotowywania „kapitału ludzkiego” do konkurencji na rynku, ignorując etyczny i społeczny wymiar kształcenia. W postmodernistycznej perspektywie, w której granice państw i kultur się zacierają, zadaniem pedagogiki krytycznej jest problematyzowanie globalnych procesów wyzysku, nierówności i wykluczenia. Giroux pisze, że szkoła powinna stać się miejscem, w którym uczniowie wprawiają się w kwestionowaniu wpływu wielkich korporacji, mediów i polityki na ich życie, a także odkrywaniu możliwości kolektywnego działania na rzecz zmiany⁶⁹. Nadto, Giroux wymaga od pedagogiki opracowania takich form kształcenia, które pomogą uczniom rozumieć, jak media elektroniczne i produkowane przez nie przekazy przyczyniają się do rozprzestrzeniania się nowych form kultury globalnej⁷⁰.

(10) Etyczny wymiar postmodernizmu – odpowiedzialność i troska

Ostatnim, ale niezwykle ważnym elementem postmodernistycznego podejścia w kontekście edukacyjnym jest etyka odpowiedzialności i troski. Etyczny wymiar postmodernizmu w kontekście edukacji, jak wskazuje Henry Giroux, wiąże się z krytycznym podejściem do tradycyjnych struktur władzy, hierarchii i dominacji w procesach edukacyjnych. Giroux zwraca uwagę na konieczność redefinicji edukacji jako przestrzeni demokratyzacji, która promuje wielogłosowość, inkluzyjność i refleksję nad społecznymi nierównościami. W przeciwieństwie do modernistycznych założeń racjonalności i uniwersalizmu, postmodernizm w pedagogice podkreśla rolę różnicy, kontekstowości i historycznej złożoności w kształtowaniu tożsamości oraz wiedzy.

Giroux uważa, że edukacja powinna być przestrzenią, w której etyka nie ogranicza się do prawodawczego przekazywania wiedzy, ale obejmuje zaangażowanie w sprawy sprawiedliwości społecznej i krytykę neoliberalnych narracji. Postmodernistyczna etyka w edukacji, jego zdaniem, zachęca do krytycznego badania sposobów, w jakie władza i ideologia kształtują praktyki pedagogiczne. Promuje także dialog między różnymi perspektywami, co ma na celu wyzwolenie uczniów z pasywnej roli odbiorców wiedzy i przekształcenie ich w aktywnych uczestników tworzenia sprawiedliwego społeczeństwa.

Podsumowanie

Myśl Henry’ego A. Giroux jest przykładem wyrafinowanej syntezy dwóch, pozornie rozbieżnych, tradycji intelektualnych: modernizmu i postmodernizmu. Giroux pozostaje wierny modernistycznej wierze w możliwość emancypacji i zmiany społecznej poprzez edukację. Uważa, że nauczyciel może i powinien być intelektualistą publicznym, zaangażowanym w walkę o sprawiedliwość, równość i demokratyczne wartości. Jednocześnie jednak twórczo korzysta z wątków postmodernistycznych, takich

⁶⁹ Tamże, s. 111.

⁷⁰ Tamże, s. 260.

jak krytyka „wielkich narracji” i uniwersalizmu, decentracja podmiotu, rola języka w konstruowaniu rzeczywistości, fragmentaryczność wiedzy, kwestia reprezentacji, znaczenie kultury popularnej czy niepewność i prowizoryczność wszelkiej wiedzy.

Giroux pokazuje, że postmodernistyczne inspiracje nie muszą prowadzić do paraliżu etycznego ani do skrajnego relatywizmu. Wręcz przeciwnie, mogą służyć wzbogaceniu pedagogiki krytycznej o narzędzia rozumienia, jak zróżnicowane i skomplikowane są uwarunkowania tożsamości i wiedzy we współczesnym świecie. W nurcie postmodernizmu, czy szerzej w tzw. kondycji ponowoczesnej podkreśla się nie tylko rozproszony charakter wiedzy, ale też wielość możliwych interpretacji i potrzebę uważności wobec różnorodności tożsamości, doświadczeń czy kontekstów kulturowych. W związku z tym nauczyciel rozumiejący ideę kondycji ponowoczesnej, powinien kształtować u uczniów szereg umiejętności i kompetencji, które pozwolą im odnaleźć się w świecie pełnym wieloznaczności i dynamicznych przemian. Należą do nich przede wszystkim krytyczne myślenie i refleksyjność, wrażliwość na różnorodność i odmienność, myślenie wieloperspektywiczne, otwartość i elastyczność w reagowaniu na zmiany oraz świadomość relatywizmu kulturowego przy jednoczesnym poszanowaniu zasad etycznych.

BIBLIOGRAFIA - REFERENCES

Studies:

- Aronowitz S., Giroux H. A., *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis – London 1991.
- Best S., Kellner D., *Postmodern Theory: Critical Interrogations*, London 1991.
- Bielik-Robson A., *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Kraków 2000.
- Gasché R., *The Tain of the Mirror: Derrida and the Philosophy of Reflection*, Cambridge – London 1986.
- Giroux H. A., *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, New York 1992.
- Giroux H. A., *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, „Teacher Education Quarterly” 2004, nr 4.
- Giroux H. A., *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, Routledge, New York 1994.
- Giroux H. A., *On Critical Pedagogy*, New York 2011.
- Giroux H. A., *Pedagogy and the Politics of Hope*, Boulder 1997.
- Giroux H. A., *Slacking off: Border Youth and Postmodern Education*, [w:] H. A. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren, M. Peters, *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, New York 1996.
- Giroux H. A., *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*, New York 2000.
- Giroux H. A., *Take Back Higher Education*, New York 2004.
- Giroux H. A., *Teachers as Intellectuals*, Westport 1988.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education*, South Hadley 1983.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa 2000.
- Habermas J., *Modernizm – niedokończony projekt*, przeł. M. Łukasiewicz, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1., przeł. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999.
- Kant I., *Co to jest Oświecenie?*, [w:] T. Kroński, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.

-
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, przeł. R. Ingarden, Kęty 2001, s. 25 [A XII].
- Lyotard J. F., *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?*, przeł. M. P. Markowski, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Poznań 1994.
- Norris Ch., *Dekonstrukcja przeciw postmodernizmowi. Teoria krytyczna i prawo rozumu*, przeł. A. Przybyśławski, Kraków 2001.
- Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna” 2003, nr 1.
- Tuchańska B., *Ontologia kulturowa: kulturowość bycia*, „Diametros” 2014, nr 41.
- Witkowski L., *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Kraków 2000.

