

Karolina Starego

W stronę niepolitycznej emancypacji – pytanie o podmiotowość w warunkach neoliberalnej dominacji¹

Kategoria podmiotu jest dla pedagogiki pojęciem fundamentalnym. Jak przedstawiła w swojej książce o podmiotowości A. Męczkowska, od czasu pojawienia się naukowego namysłu nad wychowaniem, kategoria podmiotu zawsze pełniła polityczną funkcję, w której oświeceniowe programy naprawy społeczeństwa mogły zyskać praktyczną artykulację. Natomiast namysł filozoficzny, jako stała perspektywa refleksji edukacyjnej, czyniąca z podmiotowości abstrakcyjny artefakt, zawsze domagał się od wychowania podstawowej redukcji empirycznego „Ja” do jego uniwersalistycznej postaci, zdolnej wypełniać polityczne cele (A. Męczkowska, 2006). W ten sposób emancypacyjna funkcja wychowania, łączyła się ściśle z wizją Podmiotu, jako aktora historycznego procesu rozwoju społeczeństw zachodnich. Perspektywa ta doczekała się swojej krytyki w postaci postmodernistycznego zakwestionowania oświeceniowych „wielkich narracji”. Natomiast pojawienie się w myśli zachodniej wpływowego nurtu, jakim jest post-humanizm, spowodowało, że mówienie o podmiocie stało się czymś raczej niewłaściwym. Lekcja poststrukturalistyczna nauczyła nas bowiem, że kategoria podmiotowości nie jest kategorią niewinną czy neutralną, zawsze pojawia się w określonym kontekście społeczno-polityczno-historycznym, w którym Podmiot jest artefaktem, zawsze czegoś od nas chcącym – a to czego On chce, stanowi istotę edukacji.

Bogdan Banasiak w tekście pod symptomatycznym tytułem: *I cóż po podmiocie w tak jałowym czasie?*, pisze, że

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego finansowanego przez MNiSW, pt. „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej”, nr 3637/H03/2007/32.

[...] autonomicznie rozumiany tożsamy ze sobą, racjonalny, suwerenny podmiot jest już tylko ideologią, której nie da się utrzymać, a kartezjańska perspektywa jego narodzin, była klasycznym przykładem „poronionego płodu, który na świat przyszedł już jako martwy”, a w każdym razie narodziny stanowiły początek trwającego długo, bo kilka wieków, „stanu agonalnego” (B. Banasiak, 2008, s. 38).

W takiej perspektywie wszelkie próby mówienia o podmiotowości, a co za tym idzie – o tożsamości w sensie normatywnym nie mają sensu o tyle, o ile każda próba treściowego wypełnienia podmiotowości w wymiarze deontycznym nabiera albo charakteru ideologicznego rozumianego w sensie „zafałszowanej świadomości”, albo wyklucza możliwość sprawczości, kiedy podstawowym terminem określającym proces upodmiotowienia są relacje władzy. O ile zatem wydaje się jasne, że koncepcja autonomicznego *cogito* jest współcześnie nie do utrzymania, o tyle pytaniem, które należy sobie postawić, jest to, czy pedagogika – jako nauka zajmująca się szeroko pojętym wychowaniem, nie tylko w wymiarze diagnostycznym, ale przede wszystkim projektującym – może sobie pozwolić na utratę istotnej dla niej kategorii.

Zachowanie postmodernistycznego punktu wyjścia w refleksji nad podmiotowością wydaje się jednak w pedagogice nie tyle konieczne, co raczej nieuniknione. Dzieje się tak z kilku powodów. Jak pisze T. Szkudlarek, to nie pedagogika została uwiedziona przez myśl ponowoczesną, tylko raczej postmodernizm przyjął coś, co dla pedagogiki było i jest zjawiskiem podstawowym, a mianowicie „zadany”, a nie „dany” charakter tożsamości, co tym samym czyni pedagogikę bytem postmodernistycznym niejako z „natury”:

[...] pedagogika bowiem – teoretyzując kategorię podmiotowości – czyni to zwykle konstruktywistycznie, traktując podmiot jako „coś do zrobienia” niż jako coś, co istnieje uprzednio wobec projektowanych zabiegów (T. Szkudlarek, 2008, s. 126, 127).

Ponadto jako nauka o wychowaniu, zjawisku, które jako przedmiot badań przekracza zakres poszczególnych wąsko pojętych dyscyplin naukowych, skazana jest, jak pisze T. Szkudlarek, na tworzenie „»behawiorystyczno-funkcjonalno-humanistyczno-hermeneutyczno-emancypacyjnych« hybryd”, przez ujmowanie w połączeniu zjawisk, które na gruncie filozofii, psychologii, socjologii, antropologii etc. są w teoretycznej izolacji (T. Szkudlarek, 2009, s. 11).

Z drugiej jednak strony zachowanie pełni konsekwencji tradycji myśli posthumanistycznej odbiera możliwość oceny czy gloryfikacji typów pedagogii i pedagogik, z uwagi na ich praktyczne konsekwencje. Henry A. Giroux w zaczerpniętej od J. Habermasa typologii racjonalności pokazuje, jak różne konsekwencje społeczne wynikają z ujęcia myśli o wychowaniu w perspektywach technicznej/instrumentalnej, hermeneutycznej/humanistycznej i krytycznej/emancypacyjnej (H.A. Giroux, 1993). W każdej z wymienionych racjonalności, *implicite* zawarta jest określona koncepcja podmiotowości, która

dalej ściśle wiąże się z konkretnymi założeniami epistemologicznymi czy ontologicznymi. O ile pierwsza zakłada podmiot *sensu stricto* Kartezjański, a druga – hermeneutyczny, o tyle trzecia – emancypacyjna podejmuje podmiotowość w jej postmodernistycznej formie, przyjmując za podstawowy mechanizm identyfikacyjny – relacje władzy i panowania. W swoich społecznych konsekwencjach racjonalność techniczna czy w mniejszym stopniu hermeneutyczna są ściśle związane z celami adaptacyjnymi i reprodukcyjnymi wychowania, dokonującymi się przede wszystkim dzięki zapoznaniu dialektycznej relacji szkoły i jej kontekstu społecznego czy politycznego. Dla H.A. Giroux natomiast, tak jak dla wielu pedagogów krytycznych, podstawowe dla wychowania powinny być cele emancypacyjne i transformacyjne, które z kolei, jak pisze A. Męczkowska (2006, s. 213), bez podmiotu nie są możliwe do pomyślenia.

Przyjęcie posthumanistycznej perspektywy w pedagogice krytycznej doprowadziło jednak paradoksalnie do problemów z rozwinięciem teorii podmiotowości (P.L. McLaren, 1987, s. 63, za: L. Witkowski, 1998, s. 107), zdolnej odpowiedzieć na etyczne wezwanie pedagogiki emancypacyjnej. Etyka stała się tym samym podstawowym kryterium (wobec kryzysu oświeceniowej racjonalności), pozwalającym na wartościowanie racji podejmowanych na gruncie wychowawczym działań. Przyjęcie etycznego kryterium, wiążącego się z rodzajem solidarnej (post)humanistycznej identyfikacji z uciśnionymi, wyraża się, jak pisze L. Witkowski, „postulatem praktycznego dążenia do likwidacji społecznego niedowładów bezsilnych, zdominowanych czy zepchniętych na margines kultury” (1998, s. 110). Jest to o tyle istotne, o ile, jak zauważa P.L. McLaren „»dekonstrukcyjne« rozmontowanie podmiotu oświeceniowego” doprowadziło w teorii społecznej do „politycznej i moralnej inercji”, pozwalającej na wzrost wpływu w wymiarach etycznym i politycznym, konserwatywnie zorientowanych nurtów myślowych i marginalizację progresywnej i z założenia emancypacyjnej teorii lewicowej (P.L. McLaren, 1989, s. 6, za: L. Witkowski, 1998, s. 112). W tym samym kontekście T. Szukdlarek, odnosząc się do postmarksistowskiej/poststrukturalistycznej teorii politycznej E. Laclau i Ch. Mouffe, opisującej konstruowanie się podmiotu politycznego czy politycznej tożsamości w hegemonicznym procesie dyskursywnego „wypełniania” treścią terminów „pustych znaczeniowo”, zauważa, że w wychowaniu nie możemy mieć do czynienia z dowolnością w konstruowaniu tożsamości. O ile teoria dyskursywnego wytwarzania hegemonii opisuje w wymiarze ontologicznym mechanizm znaczeniowego konstytuowania się określonej wizji tożsamości, nie roszcząc sobie pretensji do treściowej projekcji tożsamości „pożądaną”, o tyle pedagogika, silnie związana z wymiarem ontycznym – praktycznym, jest „odpowiedzialna nie tylko za to, jakie podmioty generuje, ale i za kogo i na jakich zasadach wyklucza w procesie identyfikacji podmiotu” (2008, s. 131–132). Teoria E. Laclau i Ch. Mouffe, przedstawiająca logikę konstruowania tożsamości politycznej, wydaje się dla pedagogicznego namysłu

nad konstruowaniem podmiotu w procesie wychowania niewystarczającą perspektywą. Kategorią podstawową w ostatnich tekstach tych teoretyków staje się pojęcie populizmu, któremu zostaje odebrane pejoratywne, często potoczne znaczenie, silnie związane z nieracjonalnością i ciemnotą mas, dążących do realizacji potrzeb i interesów niemieszczących się w ogólnej logice racjonalności społecznej.

Tym, co decyduje o możliwości zastosowania tej myśli jako ramy teoretycznej w refleksji nad wychowaniem i podmiotowością, jest pojęcie emancypacji. Należy podkreślić, że emancypacja staje się tu funkcją uzyskiwania możliwości artykulacji żądań politycznych, które niejako *post factum* konstytuują określoną tożsamość (w wymiarze ontycznym). Podstawową kategorią opisującą proces formowania się struktury podmiotowości (w wymiarze ontologicznym) jest „przygodność” walki o hegemonię. Perspektywa ta świadomie rezygnuje z uznanej za esencjalistyczną teorii konfliktu klasowego, zakładając, że żaden konflikt nie pojawia się jako wynik zróżnicowanych grupowych interesów, rozumianych jako wypadkowa określonej pozycji w strukturze przestrzeni społecznej i uwarunkowań ekonomicznych. To sama konfliktowa „natura” społeczeństwa, stanowiąca *de iure* warunek jego ontologicznej niemożliwości, jest w istocie zasadą jego funkcjonowania w wymiarze ontycznym. Ponieważ społeczeństwo, w swojej praktycznej konieczności musi w jakiś sposób zneutralizować rozdziałający je konflikt w celu zabezpieczenia swojego istnienia, istotą porządku społecznego staje się dominacja określonej formy racjonalności. W takiej perspektywie szkoła i system wychowawczy, ujmowane w swoim ścisłym związku z rzeczywistością społeczną, skazane są jedynie na pełnienie funkcji reprodukcyjnych i transmisyjnych, a w każdym razie adaptacyjnych. Paradoksalnie więc teoria, której podstawowym terminem jest „emancypacja”, nie daje możliwości rozwiązania problemu wychowania do emancypacji na gruncie pedagogiki. Taka konstatacja może się wydawać paradoksalna, zwłaszcza kiedy przyjmujemy kolejną istotną kategorię dla postmarksistowskiej teorii hegemonii, a mianowicie kategorię naddeterminacji, określającą niemożliwość istnienia prostej relacji odtwarzania. W perspektywie naddeterminacji tożsamość konstytuowana jest przez teoretycznie nieskończony wpływ różnych pozycji podmiotowych. Z takiego właśnie założenia wychodzą dwaj pedagogowie krytyczni, H.A. Giroux i M. Apple, którzy w teorii hegemonii widzą jedyną możliwą perspektywę refleksji nad rzeczywistością szkolną. Zakwestionowanie przez nich zarówno teorii reprodukcji kulturowej P. Bourdieu, jako teorii niedostarczającej adekwatnego opisu sytuacji szkoły, jak i teorii z zakresu filozofii politycznej L. Althussera, określającej formowanie się tożsamości przez dokładne odtworzenie systemowych wymagań, związane jest z postrzeganiem przez nich szkoły jako miejsca oporu, kontestacji, a przez to konstruowania wielu pozycji podmiotowych. Kiedy H.A. Giroux pisze o perspektywie reprodukcji jako „cmentarzysku Orwellowskiego pesymi-

zmu” (1983, s. 259), ma na myśli niemożliwość wygenerowania z niej funkcji szkoły, dającej nawet śladowe szanse na cele związane z upelnomocnieniem podmiotów edukacji.

Jednak wydaje się, że również przyłożenie do sytuacji wychowawczej teorii hegemonii może przynieść podobne konsekwencje. O ile bowiem hegemonia jedynie na poziomie ontologicznym, czyli formalnym (T. Szkudlarek, 2008, s. 131), opisuje proces identyfikacji, szkole zostaje odebrana jakakolwiek możliwość zaprojektowania programu wychowawczego. Aby bardziej naświetlić ten mechanizm, warto się odnieść do S. Hessena, który w *Podstawach pedagogiki* podejmuje problem relacji między wolnością rozumianą jako negacja konieczności przyczynowej i rzeczywista wolność „do”. Zdaniem S. Hessena, jeśli wolność rozumiemy za indeterminizmem jako „niezdeteminowanie” – czyli działanie bez jakichkolwiek wyznaczników, w dowolności i przypadkowości, to wszelkiego rodzaju działania podejmowane przez jednostkę są nie do przewidzenia, skoro „niemożliwe do przewidzenia są wszystkie złożone okoliczności, które gotowe są poddać się wpływowi tych zewnętrznych wrażeń” (S. Hessen, 1997, s. 103–104). W ten sposób wolność

[...] okazuje się nie tyle zdolnością samowolnego wyboru między kilkoma możliwościami (jak ją określa determinizm), ile niemożnością przewidywania wszystkich oddziaływań środowiska zewnętrznego [...]. Tak więc indeterministyczne, czysto negatywne pojmowanie wolności jako przypadku lub samowoli prowadzi nieuchronnie do negacji wolności, czyli do determinizmu (S. Hessen, 1997, s. 104).

Przedstawienie koncepcji S. Hessena nie służy tu wyprowadzeniu określonej teorii wolności, ale wskazaniu na ewentualne analogiczne konsekwencje przyjęcia teorii naddeterminacji w myśli o wychowaniu. O ile S. Hessen uzasadnia, że coś takiego jak indeterminizm w kulturze *de iure* jest niemożliwe, o tyle koncepcja naddeterminacji jest tego w pełni świadoma. Teoria E. Laclau, z racji swojego skupienia na wymiarze ontologicznym, jest doskonałym narzędziem analizy formowania się tożsamości społecznych i politycznych, ale nie daje możliwości wyprowadzenia wymiaru normatywnego, tak istotnego z perspektywy refleksji nad wychowaniem. Co prawda, takie próby podjęła w swoich tekstach Ch. Mouffe, starając się wyprowadzić z teorii hegemonii „strategie” działań służących pełniejszej demokracji. Niemniej jednak jej projekt, zresztą słusznie, został przez wielu badaczy skrytykowany. W swojej teorii demokracji radykalnej postuluje bowiem, w imię wolności i równości dla wszystkich oraz wobec pierwotnego niezdeteminowania/naddeterminowania podmiotów społecznych, identyfikację z tym, co taką wolność i równość gwarantuje – czyli procedurami demokratycznymi. W rezultacie, jak pisze E. Wnuk-Lipiński, jest ni mniej, ni więcej tylko powrotem do tego, co pierwotnie podlegało krytyce Ch. Mouffe – czyli liberalne podstawy funkcjonowania porządku społecznego (E. Wnuk-Lipiński, 2008,

s. 145). Podobnie A. Knops, analizując dokonaną przez Ch. Mouffe krytykę deliberatywnej Habermasowskiej wizji demokracji, dochodzi do wniosku, że sama teoria agonistycznej alternatywy jest u podstaw spójna z teorią racjonalnego konsensusu, która przez autorkę ujmowana była w kategoriach leżącego u podstaw potencjału wykluczenia niektórych grup społecznych, które nie posiadają wymaganych kompetencji komunikacyjnych (A. Knops, 2007).

W teorii E. Laclau emancypacja może więc być jedynie wynikiem przypadkowego powiązania zróżnicowanych żądań, które w antagonistycznym geście „wobec” nabierają tożsamości i mogą się stać podmiotami działania. Owa przypadkowość nie daje zatem gwarancji ukonstytuowania się żądań, a wraz z nimi podmiotowości. Ponadto, jak już zostało powiedziane wcześniej, problemem jest neutralność pod względem aksjologicznym rodzajów tożsamości, które zostają ukształtowane w procesie hegemonicznym. Z tego też powodu T. Szkudlarek, zastanawiając się nad możliwością „wartościowania terminów znaczeniowo pustych, terminów referencyjnie, ontycznie nieokreślonych”, pyta,

[...] na jakiej zasadzie i w jaki sposób możemy dokonywać oceny „lepszyc” i „gorszych” identyfikacji, skoro wszystkie opierają się na pracy ekwiwalencji (gdzie niemal wszystko może być ze sobą powiązane) i pustych znaczących – partykularyzmów wynoszonych do rangi hegemonii, gdzie owo metonimiczne, ekwiwalentne powiązanie staje się możliwe dzięki niejasności użytej w celach identyfikacyjnych nazwy? (T. Szkudlarek, 2008, s. 133).

Odpowiadając na to pytanie, stwierdza, że dla refleksji pedagogicznej niezbędna jest triada: „ontologiczne”, „ontyczne”, „deontyczne”, przy czym dopiero ta ostatnia odpowiada za „treściowy wymiar podmiotowości” (T. Szkudlarek, 2008, s. 134). Z podobną krytyką teorii E. Laclau, z tym że z perspektywy teorii polityki, spotykamy się w ostatnich pismach S. Žižka, który zauważa, iż logika populizmu z uwagi na to, że

[...] jest formalną ramą, matrycą logiki politycznej, której można nadać rozmaity polityczny wydźwięk [...], ponieważ ze swej definicji przemieszcza się w nim immanentny antagonizm społeczny na antagonizm między zjednoczonym „ludem” a wrogiem zewnętrznym, populizm „w ostatniej instancji” kryje w sobie długoterminowe skłonności do faszyzmu (S. Žižek, 2008, s. 269).

Skoro więc populizm, rozumiany jako logika konstruowania tożsamości politycznej, może być reakcyjny, autor *Przekleństwa fantazji* zastanawia się nad tym, w jaki sposób odróżnić populizm reakcyjny od postępowego (S. Žižek, 2008, s. 270), i konstatuje, że

[...] ostateczna różnica między polityką prawdziwie radykalną i emancypacyjną a populizmem polega na tym, że autentyczna polityka radykalna jest aktywna, narzuca swoją wizję i jej broni, podczas gdy populizm jest ze swej istoty reak-

tywny. Jest reakcją na nieznośnego intruza. Innymi słowy, populizm pozostaje wersją polityki strachu – mobilizuje tłum, przywołując strach przed fałszywym intruzem (S. Žižek 2008, s. 289).

W ten sam sposób, chociaż tylko *implicite*, słabość tej teorii społecznej ujawnia praca D. Osta *Kłęska solidarności*, w której autor stawia bardzo mocną tezę o konieczności powrotu do języka interesów (opartych na ekonomii) i pokazuje konsekwencje mechanizmu ekwiwalencji w polskiej rzeczywistości społecznej po 1989 roku, w której ignorowanie konieczności określenia materialnych (w języku E. Laclau – substancjalnych) podstaw wykluczenia robotników (*de facto* określających ich interesy) nie może doprowadzić do poprawy ich warunków zawodowych i bytowych, a tym samym ukonstytuować ich jako działających podmiotów politycznych. W rezultacie gniew robotników, spowodowany przez sytuację ekonomiczną w Polsce potransformacyjnej, został przesunięty/przyłączony do żądań odnoszących się raczej do kwestii kulturowych i tożsamościowych radykalnej katolicko-narodowej prawicy (D. Ost, 2007), czyli mówiąc językiem S. Žižka, został związany przez mechanizm „strachu” i kreowania „wrogów”, wobec których tożsamość „klasy pracującej” mogła się ukonstytuować, a tym samym „rzeczywiste interesy” klasowe nie uzyskać możliwości realizacji. Kolejną sprawą, na którą zwraca uwagę S. Žižek jest zapoznanie w teoriach E. Laclau i Ch. Mouffe ostatecznej determinacji procesów identyfikacyjnych i pól społecznych, w ramach których mogą działać ukonstytuowane tożsamości. Zauważa mianowicie, że sfera ekonomii zostaje zredukowana do sfery ontycznej „pozbawionej »ontologicznej« godności”, a problem relacji między ekonomią a polityką (jak ujmuje to S. Žižek: paradoksu „dwóch twarzy lub wazy”) zostaje rozwiązany na rzecz polityki, przez co ekonomia zyskuje jedynie status „empirycznego »dostarczania dóbr«” (S. Žižek, 2008, s. 537–538). Jego zdaniem, w teorii E. Laclau i Ch. Mouffe brakuje w szczególności, a francuskiemu politycznemu postmarksizmowi w ogólności, uznania, że w swojej formie pole ekonomii nie może być zredukowane do polityki jako jednej z wielu form życia społecznego, które swoje warunki istnienia uzyskują w samej formalnej logice polityczności (np. populizmie). Dopiero kiedy uznamy „determinującą rolę ekonomii w ostatnie instancji”, jako formę tego, co społeczne, a nie jedynie jako jedną z jego formalizacji, to także „walka klasowa” czy tożsamości mające swoje oparcie w warunkach ekonomicznych mogą na powrót uzyskać należne im znaczenie (S. Žižek w: V.I. Lenin, 2006, s. 358; S. Žižek, 2008, s. 276).

Nie chodzi tu jednak o prostą zależność typu baza – nadbudowa, to znaczy ekonomia nie może być ujmowana jako przestrzeń, od której tak naprawdę zależą wszelkiego innego rodzaju relacje społeczne, ale staje się samą zasadą przemieszczenia konfliktów czy antagonizmów toczonych z jednych sfer życia społecznego w inne. Staje się czymś w rodzaju pierwotnej przyczyny, rzeczywistości niebezpośrednio określającej logikę funkcjonowania

tego, co społeczne, ale wpływającą na to, że każda ze sfer życia społecznego zostaje skontaminowana według reguły określonej przez ekonomię. Oznacza to, że ekonomia staje się zasadą nie tylko przemieszczenia jednej sfery życia społecznego w inną czy wzajemnego nachodzenia na siebie logik, mówiąc językiem P. Bourdieu, poszczególnych pól społecznych, ale także dzięki temu jednocześnie może stanowić matrycę translacji, język, dzięki któremu wzajemne nachodzenie logik poszczególnych pól staje się zrozumiałe (S. Žižek, 2008, s. 277–278). Zostaje zarysowana wyraźna granica oddzielająca tę koncepcję od teorii E. Laclau i Ch. Mouffe. O ile w tym drugim wypadku populizm oznacza czysto formalny mechanizm, o tyle ekonomia u S. Žižka, jako ostateczna przyczyna, jest mechanizmem, który z samej swojej natury wprowadza modyfikacje w systemie:

Forma nie stanowi neutralnych ram jakiejś szczególnej zawartości, ale jest samą zasadą konkretyzacji, tzn. „dziwnym atraktorem”, który zniekształca, wpływa, przydaje specyficznego zabarwienia każdemu elementowi całości. Innymi słowy, formalizacja jest zawsze ściśle związana ze skupieniem się na Realnym jakiegoś antagonizmu [...]. Forma nie ma nic wspólnego z „formalizmem”, z ideą neutralnej Formy, niezależnej od przypadkowej, konkretnej zawartości; wskazuje raczej na traumatyczne jądro Realnego, antagonizm, który „nadaje koloryt” całemu polu, o które chodzi (S. Žižek w: V.I. Lenin, 2006, s. 357–358).

Tym pierwotnym antagonizmem, który nadaje koloryt całemu polu, jest natomiast znajdująca swoje ugruntowanie w ekonomii „walka klasowa”.

Wróćmy jednak do samej pedagogiki, jak zostało powiedziane wcześniej, teoria hegemonii nie wytrzymuje wymogu normatywizmu charakterystycznego dla nauki o wychowaniu i, co więcej, z tego też względu staje się bezsilna wobec dominujących (zwycięskich w walce hegemonicznej) racjonalności. Przede wszystkim jednak, jak pokazuje S. Žižek, nie jest w stanie uchwycić czy wytłumaczyć zadziwiająco stałej dominacji jednego dyskursu, który najogólniej można określić jako ukształtowany według racjonalności rynkowej czy ekonomicznej.

Zasadnicze w tym miejscu jest więc pytanie o to, jak do koncepcji podmiotowości w pedagogice ma się teoria ekonomii jako forma przemieszczania się dyskursów. Od wielu już lat, nie tylko w Polsce, obserwujemy zjawisko kolonizacji dyskursu edukacyjnego przez racjonalność ekonomiczną (T. Szkudlarek, 2001). Dotyczy to nie tylko konkretnych rozwiązań aplikowanych w placówkach edukacyjnych, ale całości logiki interpretacji zjawisk i problemów szeroko pojętej edukacji. W tej perspektywie również zagadnienie podmiotowości w pedagogice możemy odczytać jako wynik przemieszczenia dokonującego się według formalizacji, w której jakość zmian generuje ekonomia. Jak pisze T. Szkudlarek, dokonało się upodmiotowienie człowieka,

[...] paradoks jednak polega na tym [...], iż jest ono przymusowe – i, dodajmy, histeryczne, rozpaczliwie kompulsywne. Główny – z punktu widzenia pedagogiki – problem polega natomiast na tym, że dokonuje się ono w oparciu o ekonomicznie zdefiniowany horyzont uniwersalizmu. W rezultacie indywidualizm jest współcześnie raczej strategią władzy niż wolności, raczej sferą zarządzania niż emancypacji [...]. Jak zauważa Gert Biesta, radykalny humanizm pedagogiki lat 80-tych uczynił nas w dużej mierze bezbronniymi wobec zawłaszczenia całej sfery edukacji przez logikę rynkowo przededefiniowanego uczenia się (T. Szkuclarek, 2008, s. 137).

W pedagogice polskiej po 1989 roku dominującym nurtem myślenia o rzeczywistości szkolnej stał się imperatyw radykalnego upodmiotowienia wszystkich aktorów procesu edukacyjnego, będący bezpośrednią implementacją założeń radykalnie humanistycznych koncepcji człowieka i rzeczywistości społecznej. Tak dominujące zafascynowanie pedagogiką opartą m.in. na psychologii humanistycznej było silnie związane z radykalną niechęcią do łączenia edukacji z ideologią czy politycznością. W wypadku tej pierwszej interpretacją dominującą było postrzeganie jej w kategoriach fałszywej świadomości, narzucanej z góry przez obcy i alienujący społeczeństwo i jednostkę autorytarny system. W tej perspektywie radykalne nurty pedagogiczne, pojawiające się wyspowo w samym polskim dyskursie dotyczącym edukacji, a przyjmujące ideologiczność jako jeden z wielu wymiarów życia społecznego, mogły się wydawać mało atrakcyjne. Polityczność natomiast, jeśli w ogóle nie została zdyskredytowana, była przeciwstawiana etatyzmowi i połączona w dyskursie z imperatywem wdrażania odpowiedzialności obywatelskiej, realizującej się głównie w obszarze demokracji parlamentarnej. Co ciekawe, system liberalnej demokracji nie był ujmowany w kategoriach ideologicznych czy relacji władzy, przywołując język M. Foucaulta, przeciwnie, był postrzegany raczej w wymiarze w pewnym sensie „spełnionej utopii” – czyli bytu, który sam w sobie nie musi podlegać zmianom, a którego odpowiednie funkcjonowanie może być zagwarantowane przez partycypujące w nim podmioty. Można powiedzieć o swoistym konstrukcie demokracji jako utopii nierozumianej paradoksalnie jako utopia, ale „fakt”, konstrukcie mitycznym bez waloru transformującego (w sytuacji gdy nic nie musi podlegać zmianie), a odnoszącym się jedynie do „zła” rzeczywistości minionej. W takiej perspektywie demokracja przybrała formę natury J. Rousseau, przy czym wymiar ten został przeniesiony przede wszystkim na kondycję podmiotu – bycie podmiotem demokratycznym wiązało się tu z naturalnymi predyspozycjami człowieka, które mogły być realizowane w warunkach usunięcia zewnętrznych, zniekształcających go wpływów. Naturalistyczny projekt podmiotu, jak pisze A. Męczkowska, oparty na zasadzie Erosa jako awersu Logosu, nie wymaga „czynienia ofiary z natury ludzkiej”, której przypisany zostaje potencjał dobra i rozumności, czekającej tylko na wypełnienie, a wraz z tym realizacji prawdziwego „Ja” człowieka (A. Męczkowska, 2006, s. 68).

Ten konstruowany przez pedagogikę po przełomie formacyjnym podmiot demokratyczny, to podmiot, którego naczelną jakością miała być „samoaktualizacja”: człowiek, posiadając wrodzoną, uwarunkowaną biologicznie tendencję, dąży w miarę rozwoju do wykorzystania swoich możliwości, zdolności (K. Kwaśniewska, 1994, s. 59). Silnie związana jest ona z pojęciem samowychowania, jako świadomego i odpowiedzialnego kierowania sobą; samoaktualizacja postrzegana jest w tej perspektywie jako istotny czynnik, warunkujący rozwój osobowości i integralny składnik tego rozwoju:

[...] naturalną tendencją człowieka jest dążenie do bycia „osobą w pełni funkcjonującą” – „autonomiczną”, to jest wolną, odpowiedzialną i zdolną do indywidualnego rozwoju (M. Łobocki, 1994, s. 6).

Trudności, które pojawiają się w wypadku takiej koncepcji podmiotowości, jest jednak wiele. Klaudia Węc, która przeprowadziła krytykę podmiotu humanistycznego z perspektywy teorii psychoanalitycznej, zwraca uwagę, że **fantazmat** *homo psychologicus*, ustrukturuwany jest po pierwsze, przez „narcystyczną dialektykę wyobrazonego”, co oznacza przyjęcie w istocie nieindywidualistycznej, homogenicznej perspektywy. Jej zdaniem tezę o tym, że wszyscy chcą tego samego, można uznać za twierdzenie wyobrazeniowe, do którego doprowadza pominięcie indywidualnej historii podmiotu na rzecz afirmowania wspólnej dla wszystkich i jedynej możliwej identyfikacji – związanej z dążeniem do rozwoju. Co dalej, jeśli jednostki, które identyfikują się z taką perspektywą, są uznane w psychologii humanistycznej (w tym wypadku A. Masłowa) za „zdrowe” z racji tego, że odnajdują radość w procesie samokreacji, co powoduje, jak twierdzi K. Węc, jednoznaczne ustanowienie jako „chorych” wszystkich tych, którzy nie przystają do danej rzeczywistości (K. Węc, 2007, s. 163–180). Jeśli system wychowania oparty na psychologii humanistycznej wyznacza skonstruowanie człowieka w pełni wykształconego, dojrzałego etc., to jednostka, która nie sprostą takim wymaganiom, w wymiarze indywidualnym nie jest podmiotem, w wymiarze społecznym nie może być obywatelem (jeśli w tej perspektywie zostaje umieszczony podmiot demokratyczny) etc. Przyjmując taką perspektywę, można się zastanowić, czy przejęta przez pedagogikę od socjologii koncepcja tożsamości człowieka niedostosowanego do logiki zmian społecznych, które miały miejsce po transformacji – *homo sovieticus*, nie znajduje swojego umocowania właśnie w teorii podmiotu radykalnie humanistycznego.

Otóż *homo sovieticus* jest określeniem wypracowanym dla opisu kondycji człowieka poddanego „schizoidalnej socjalizacji” (Z. Kwieciński, 1998, s. 12). Socjologia przyjęła określać to zjawisko syndromem osobowościowym (mentalnością socjalistyczną czy umysłem zniewolonym):

[...] dziedzictwo realnego socjalizmu w sferze psychologii zbiorowej jest dokładnie sprzeczne z potrzebami rynku i demokracji. Bierność i unikanie od-

powiedzialności, konformizm i oportunizm, wyuczona bezradność, działanie pozorne, pasożytnicza innowacyjność, bezinteresowna zawiść i prymitywny egalitaryzm, przedłużony infantylizm (oczekiwanie opieki i usług od państwa). Mentalność socjalistyczna cechuje daleko idąca inercja, która powoli ustępuje w toku wprowadzania rynku i demokracji. Samo wprowadzanie ich wymaga już nowych postaw: polegania na samym sobie, poczucia odpowiedzialności, zaradności, gotowości do ryzyka (P. Sztompka, 1992, za: Z. Kwieciński, 1998, s. 12).

Jak pisze T. Żukowski, kategoria ta przejęła więc głównie rolę eksplikacji „niechęci do kapitalizmu, skłonności do populistycznych haseł i nieufności wobec elit” klas ludowych (T. Żukowski, 2009, s. 148), przez co stała się również sposobem na samolegitymizację nowego porządku ideologicznego. Sebastian Michalik, charakteryzując polski neoliberalizm, pisze o nim jako o modelu umowy społecznej opartej na imperatywie „brania spraw w swoje ręce”, który mógł zyskać legitymizację przez przesunięcie odpowiedzialności za los jednostek z systemu na same te jednostki. W rezultacie mechanizmu prywatyzacji odpowiedzialności,

[...] problemy społeczne, takie jak bieda, wykluczenie społeczne, czy nierówności są przede wszystkim wynikiem indywidualnych decyzji wolnych jednostek i państwo nie powinno z tych jednostek zdejmować konsekwencji ich „złych wyborów”,

co więcej takie ześrodkowanie odpowiedzialności

[...] w zarodku rozładowuje niezadowolenie społeczne, gdyż zawczasu przesuwa całą odpowiedzialność z państwa na jednostkę. Owa pierwotna prywatyzacja odpowiedzialności umożliwiła dopiero właściwą prywatyzację (S. Michalik, 2003, za: J. Marmurek, 2009, s. 129).

Kategoria *homo sovieticus* odnosi się pierwotnie do przyczyny zewnętrznej – rzeczywistości realnego socjalizmu – umiejscowionej w systemie określonym jako zły, ale już w nowych warunkach demokratycznych, wina łączy się z samą jednostką – umiejscawia się w jednostce – jako jednostka chorobowa. Przesunięcie takie umożliwia dalej obronę systemu, po transformacji jako dobrego i naturalnego, który dostarcza warunków do realizacji uniwersalnie pojętych celów, natomiast nie może generować sprzeciwu, za to eliminuje z pola percepcji ewentualne luki w systemie, które mogłyby prowadzić do takiego sprzeciwu. Natomiast jeśli taki sprzeciw się pojawia, kwestionując funkcjonowanie systemu, odbierana jest mu legitymizacja – traci rację bytu jako głos uznany za nieracjonalny, agresywny, szalony etc., a bycie nie-podmiotem i nie-obywatelem nie pozwala na kwestionowanie czegokolwiek w sposób prawomocny.

Natomiast równoległy dyskurs występujący w pedagogice po 1989 roku – który zdominował język edukacyjny, a związany z kategorią kapitału ludzkiego – wydaje się najdoskonalej realizować „fantazmatyczną” potrzebę

podmiotu humanistycznego, a mianowicie imperatyw inwestycji i efektywności. Tak jak podmiot humanistyczny zasadzający się na koncepcji nieustającego rozwoju, odpowiedzialności, aktywizmu, samosterowności i przede wszystkim samoaktualizacji, podmiotowość odbijająca się w teorii kapitału ludzkiego musi przyjąć perspektywę rozwojową, której stawką staje się racjonalnie wyprowadzony interes, a którego warunkiem *sine qua non* jest uznanie samoaktualizacji za niezbywalną wartość i powinność podmiotu – odpowiedzialność za uzyskane wyniki oznacza, że podmiot zawsze zostanie rozliczony na rynku symbolicznym.

W pojęciu kapitału ludzkiego najbardziej chyba wyraźna staje się koncepcja ekonomicznej formalizacji S. Žižka, mówiąca nie tyle o ekonomii jako o czymś, „o co tak naprawdę chodzi”, ile o ekonomii jako zasadzie/przyczynie zanieczyszczenia jednego dyskursu przez inny, pierwotnie z nim niezwiązanego. W podobnej perspektywie o związkach ekonomii i współczesnej tożsamości pisze A. Badiou, którego zdaniem „postulaty tożsamościowe i abstrakcyjna homogeniczność kapitału tworzą spójną całość i są swoimi lustrzanymi odbiciami” (A. Badiou, 2007, s. 24). Zadając sobie pytanie o wspólny mianownik „promocji kulturowej cnoty uciskanych i językowego zalewu wspólnotowych partykularyzmów”, które ostatecznie są odsyłane do języka rasy, narodu, religii czy płci, odpowiada, że tym wspólnym elementem jest fałszywa uniwersalność abstrakcji pieniężnej (A. Badiou, 2007, s. 19).

Michel Foucault natomiast w jednej z ostatnich swoich prac pisał, że to w teorii kapitału ludzkiego *sensu stricto* umiejscowiona jest możliwość interpretacji domen, pierwotnie niezwiązanych z ekonomią (M. Foucault, 2008, s. 222). Podstawowym warunkiem efektywności tej koncepcji jest stojąca u jej podstaw kategoria *homo oeconomicus*, uruchamiająca bardzo konkretną ekonomiczną racjonalność. Paradoksalnie samosterowność, autonomiczność, możliwość samoaktualizacji etc. nie oznaczają tu, jak często się przyjmuje w tych koncepcjach, jednostki zdolnej do przekształcania i twórczego modyfikowania rzeczywistości zastanej, ale indywidualium, zdaniem M. Foucaulta

[...] całkowicie zaadaptowane, akceptujące rzeczywistość, ponieważ racjonalne zachowanie [korelat tej formy tożsamości – przyp. K.S.] jest zachowaniem wrażliwym na modyfikacje w zmiennym środowisku i odpowiada na te zmiany w nieprzypadkowy i systematyczny sposób (M. Foucault, 2008, s. 269).

W tej perspektywie ekonomia może się stać nauką przez uczynienie przedmiotem swojego badania natury systematycznych reakcji na zmienność środowiska.

Aby jednak tak definiowany podmiot mógł być pozostawiony samemu sobie w realizacji swoich racjonalnych interesów, środowisko, w którym działa, czy zasady działania tego środowiska jako systemu – muszą pozostawać w ukryciu:

Ekonomiczna racjonalność jest ufundowana na niepoznawalności totalności procesu. *Homo oeconomicus* jest wyspą racjonalności możliwą wewnątrz ekonomicznego procesu, którego niekontrolowana natura, funduje racjonalność atomistycznego zachowania *homo oeconomicus*. W ten sposób ekonomiczny świat jest naturalnie nieprzezroczysty i naturalnie niemożliwy do totalizacji (M. Foucault, 2008, s. 282).

Zdaniem M. Foucaulta, ten warunek zostaje spełniony ze względu na charakter podstawowego dla ekonomii mechanizmu – „niewidzialnej ręki rynku”, która umożliwia całkowitą transparentność ekonomicznego świata, jako teoretyczna pozostałość naturalnego porządku, który przekracza indywidualną egzystencję (M. Foucault, 2008, s. 278). Przełożenie tej refleksji na pedagogiczny podmiot humanistyczny pozwala zrozumieć warunek możliwości funkcjonowania takiego typu podmiotowości. Podmiot samaktualizacji może funkcjonować dzięki temu, że cechuje go pewna genetyczna niemożliwość rozpoznania strukturalnych uwarunkowań, systemu, w ramach którego jego racjonalne działania nabierają charakteru wolnych i zależnych jedynie od niego samego. W języku psychoanalizy Lacanowskiej, podmiot taki definiowany jest jako nieświadomy swoich strukturalnych uwarunkowań, przy jednoczesnej pewności co do możliwości uzyskania integralności. W tym kontekście, przytaczana już K. Węc, pisze o podmiocie psychologii humanistycznej, jako podmiocie pozbawionym braku. Zakładanie możliwości intencjonalnego osiągnięcia pełni wyklucza stan konfliktu, który jest fundamentalny w teorii psychoanalitycznej. Konstytutywny dla podmiotu brak czy brak podmiotu w teorii Lacanowskiej – mówiąc w wielkim skrócie, związany jest z procesem alienacji i separacji – w innym jako *imago* (odbicie w innym, które podmiotem nie jest, ale musi być uznane za podmiot – metafora lustra) i w Innym jako języku, porządku symbolicznym, kulturowym społecznym etc. Podmiotowość – która zawsze jest tylko przez coś zastępowana – należy do Innego (zapośredniczenie przez porządek społeczny/symboliczny/językowy), tracąc tym samym pierwotną jedność. Natomiast tym, co każe myśleć o możliwości uzyskania pełnej identyfikacji, jest porządek symboliczny, system społeczny – który sam może się ukonstytuować, w wielkim uproszczeniu dzięki podmiotom wierzącym w jego stabilność, domkniętość, ulegitymizowanie. Podmiot psychologii humanistycznej to podmiot **fantazmatyczny** – matryca czy struktura wytwarzana dla utrzymania jego spójności. Na poziomie jednostkowym brak spójności, ujawnianie się nieoczywistego i nieautonomicznego charakteru tożsamości staje się jednostką chorobową, która powinna zostać usunięta dla zachowania integralności. W wymiarze społecznym, każdy element ujawniający niespójność systemu również musi zostać usunięty jako szkodliwy – bo zagrażający jedności. Nie ma tu miejsca na konflikt, ale na jedność podmiotów racjonalnych i racjonalnie kalkulujących cele, które z racji warunków możliwości ich osiągnięcia muszą być siłą rzeczy takie same dla wszystkich.

Uznanie zatem podmiotu humanistycznego za pozostający w silnym związku z racjonalnością ekonomiczną, czy mówiąc językiem S. Žižka, za odzwierciedlenie procesu formalizacji, wyznaczonego logiką ekonomiczną, powoduje konieczność weryfikacji również typów emancypacji, które nawet jeśli nie są bezpośrednio wyprowadzane z takiej formy podmiotowości, to przyjmują często analogiczną kategoryzację. Podstawowym problemem rozwijanych na gruncie polskim koncepcji emancypacyjnych jest w istocie ich liberalny paradygmat, paradoksalnie nawet wtedy, kiedy starają się one umieszczać własną tożsamość w radykalnych nurtach pedagogicznych. Jedną z cech takiego podejścia jest na przykład zakładanie transformatywnych celów edukacyjnych i świadomość szerokiego, społeczno-politycznego kontekstu wychowania, ale przy jednoczesnym przyjęciu indywidualistycznej perspektywy emancypacji. Przy czym wspomniany szeroki kontekst wychowania ujmowany jest w kategoriach ideologicznych, co powoduje, że rolą emancypującego się podmiotu, którego podstawową kompetencją do wykształcenia jest m.in. krytyczne myślenie, staje się uzyskanie świadomości odideologizowanej, która przez refleksję nad samą sobą może się racjonalnie uwalniać od wszelkiego rodzaju ograniczeń. Kondycja tak pojętej tożsamości emancypacyjnej, charakteryzowana jest przy tym jako innowacyjna, alternatywna i krytyczna oraz zdolna do racjonalnego argumentacyjnego zderzenia z sądami innych (M. Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 132). Taka perspektywa rodzi jednak wiele problemów natury ontologicznej i epistemologicznej, a co za tym idzie – praktycznej.

Brakuje tu ontologicznego określenia warunków możliwości zideologizowania rzeczywistości. Otóż warunkiem uznania możliwości istnienia odideologizowanego przez wyemancypowanie podmiotu jest uprzednie określenie przyczyn leżących u podstaw ideologicznej świadomości, która może się w ogóle wyemancypować. Jeśli zideologizowanie nie leży w naturze rzeczywistości, ale jest jej akcydentalną cechą, to po pierwsze, musimy uznać, że w takiej rzeczywistości istnieją określone rodzaje sił wpływających na utrzymujące się w świadomości podmiotowej jej zafalszowanie; po drugie natomiast, odnaleźć środki i sposoby, przez które ideologiczność może się w ogóle utrzymać. Kierujemy się tu oczywiście do społecznych teorii konfliktu, które od podstaw wykluczają kolejny istotny element myślanego liberalnie procesu emancypacyjnego, a mianowicie – postulat racjonalnej komunikacji. Nie do końca bowiem wiadomo, w jaki sposób racjonalny dialog mógłby wpłynąć na zmianę układu sił w strukturze społecznej, jeśli *de iure* jest generowany przez stojące u podstaw zróżnicowania społecznego interesy.

Jeśli natomiast konflikt odbywa się na bardziej ogólnej płaszczyźnie: jednostka – zideologizowana rzeczywistość, to nie do końca wiadomo, dlaczego takie zafalszowanie rzeczywistości w ogóle może się utrzymać. Pewną możliwością jest zinterpretowanie takiej sytuacji w perspektywie Foucaultowskiej władzy – wiedzy, jednak również takie podejście wikła się

tutaj w wiele problemów. Przede wszystkim w perspektywie ontologicznej relacje władzy – wiedzy są immanentne wszelkim systemom społecznym, co oznacza, że nie ma tu określonej grupy interesu – relacje władzy są *de facto* zasadą działania rzeczywistości, a tym samym nie tyle zniewalają podmioty, ile stanowią podstawowy warunek ich wytworzenia. Sam M. Foucault częściowo zmodyfikował swoje stanowisko z *Nadzorować i karać*, które przez przyjęcie całkowicie deterministycznej perspektywy wykluczało teorię oporu. Emancypacja pojawia się w jego pismach jednak dopiero wraz z ostatnim zwrotem w twórczości, kwestionującym stanowisko uznające, że możliwy opór pozostaje zawsze w obrębie władzy, doprowadzając jedynie do coraz większego ukrycia zmienianych taktyk jej działania, bez jednoczesnej możliwości zmiany struktury dominacji. Tak jak wcześniej władza – wiedza, tak dialektyka władzy i oporu, również mająca charakter ontologii czy mechanizmu, według którego działa rzeczywistość społeczna, charakteryzowała się transcendentnością wobec jednostek, a tym samym wykluczała możliwość przekroczenia sytuacji dominacji. Dlatego M. Foucault w trzecim zwrocie w swojej twórczości, modyfikując teorię władzy, wprowadził element sprawczości podmiotowej – „autonomicznej samokreacji jaźni”, gdzie „podstawą jest krytyka myśli działającej nad sobą samą”, gwarantująca w wyniku samokrytycznego oglądu, zmianę działania w przyszłości. Jednym z podstawowych problemów jest jednak, jak pisze J.E. McGuire, uprzywilejowanie samoobiektywizacji, kosztem „intersubiektywnych form wzajemności” (J.E. McGuire, 2008), przez co „techniki siebie” zamieniają się w odpolitycznione i uprzywatnione kreacje tożsamości odniesione do dostępnych na rynku dóbr symbolicznych możliwości.

Jednak najbardziej fundamentalnym problemem takich koncepcji emancypacji jest prywatyzacja odpowiedzialności za wyzwolenie. Takie ujęcie zagadnienia związane jest z koncepcją niesymetrycznej relacji między jednostką a systemem. Nawet jeśli system społeczny zostaje zdefiniowany jako przyczyna zniewolenia, to postrzegany jest statycznie, przybiera formę sceny, na której może zostać odegrany emancypacyjny teatr. Pojawia się tu zatem problem pomieszczenia perspektywy. System jest uznany za przyczynę zniewolenia, ale w tym samym momencie, bez określenia dokładnych warunków jego możliwości, zostaje uznany za niezaangażowane w konflikt tło, na którym aktorzy społeczni mogą prowadzić oparte na zasadach racjonalnej argumentacji polemiki. Nie do końca wiadomo jednak, co może się stać samym przedmiotem polemiki, skoro nie ma tu obecnej zasady, która mogłaby generować konflikt. Skoro czynniki systemu zniewolenia nie są postrzegane jako strona w konflikcie albo przynajmniej jako funkcjonujące według zasad generujących konflikt, możliwość wyzwolenia mieści się wyłącznie w perspektywie nabywania określonego rodzaju kompetencji przez indywidualium, niesprostanie natomiast tym wymaganiom przenosi w prosty sposób winę za niewyemancypowanie na samą jednostkę. Występuje tu ten sam charakte-

rystyczny mechanizm, jak w wypadku figury *homo sovieticus* – prywatyzacja odpowiedzialności za upelnomocnienie i zneutralizowanie warunków społecznych. Jednak koncepcja ta odnosi się do sytuacji zmiany formacji systemu społecznego, a w związku z tym wiąże się z uznaniem jednego systemu za źródło zniewolenia, przy jednoczesnym uznaniu neutralności/naturalności drugiego, który tym samym sam w sobie w tej perspektywie stanowi obszar wyemancypowany od wcześniejszych warunków ideologicznych. Jeśli zatem w omawianej tu koncepcji emancypacji przyjmuje się statyczność systemu, to można się zastanawiać, czy od podstaw przyczyna zniewolenia może leżeć w warunkach zewnętrznych, czy przeciwnie – wynika z przedzałożeń co do natury podmiotowości, która może być zdefiniowana jedynie przez uznanie jej niedojrzałości z natury. Mielibyśmy tutaj do czynienia z Hessenowską teorią autonomii, do której jednostka jest wyprowadzana w procesie wychowawczym z wcześniejszych stanów podległości najpierw rzeczywistości biologicznej, a następnie społecznej. Problem jednak polega na tym, że w tak rozumianej koncepcji wyzwolenia mamy w istocie do czynienia z adaptacją, jeśli autonomia określana jest przez świadome uwewnętrznienie (w przeciwieństwie do heteronomii) wartości podtrzymujących *status quo*.

Widzimy zatem, w jaki sposób teorie emancypacji, przyjmujące u podstaw dychotomiczny podział rzeczywistości, w każdym wypadku kieruje się w stronę paradygmatów, których naczelną cechę stanowią uznanie i legitymizacja zastanej rzeczywistości społecznej. Pierwsza możliwość, zakładająca ideologiczność rzeczywistości niejako z natury, kieruje się w stronę wyzwolenia rozumianego w kategoriach „technik siebie”, polegających na „autystycznej konsumpcji” tożsamości, wyabstrahowanych z rzeczywistości zewnętrznej (co *de facto* stanowi jej legitymizację). Druga natomiast, opierająca się na założeniu co do naturalności stanu niedojrzałości jednostki i jednocześnie nienaturalności stanu wyemancypowania, może legitymizować porażkę tego procesu założeniem o indywidualnej predestynacji do stanu wyzwolenia.

Wydaje się, że jedną z koncepcji polityczno-pedagogicznych, która nigdy nie spotkała się z pogłębioną refleksją na gruncie rodzimej pedagogiki, jest teoria emancypacji P. Freirego. Jej obecność w polskiej pedagogice sprowadza się głównie do koncepcji dydaktycznych, które okrojone ze swojego społecznego kontekstu tracą w istocie potencjał emancypacyjny. Peter L. McLaren pisze o zaadoptowaniu teorii P. Freirego przez liberalizm, w którym autor radykalnej pedagogiki emancypacyjnej zostaje zredukowany do bycia *grand seigneur* dialogu klasowego (P.L. McLaren, 2000, s. XXII). Natomiast sam dialog, jako jedna z proponowanych alternatyw dydaktycznych, zwykle bywa sprowadzany jedynie do metod, które mają za zadanie, jak zwraca uwagę D. Klus-Stańska, podniesienie efektywności nauczania i uczenia się, i tracą tym samym potencjał transformacyjny.

Teoria P. Freirego wyrasta natomiast z bardzo konkretnej teorii rzeczywistości społecznej, w której mamy do czynienia z jasnym podziałem kla-

sowym, opartym na dominacji i ucisku. Jego zdaniem, „konflikt klasowy” jest jednym z pojęć, które

[...] niepokoją opresorów, o ile ci nie rozpatrują siebie w kategoriach klasy opresjonującej. W efekcie, nie mogą zakwestionować istnienia klas społecznych, bez względu na swoje starania, propagują potrzebę harmonii między tymi, którzy konsumują, a tymi, od których oczekuje się sprzedaży swojej pracy. Niemniej jednak trudny do ukrycia antagonizm między dwoma klasami, czyni „harmonię” niemożliwą (P. Freire, 2007, s. 143).

O ile natomiast, jak pisał P. Freire, jednym z podstawowych kierunków, w jakich zmierza współczesna myśl społeczna, jest głoszenie nie tylko hasła zaniku ideologii, ale pojawienia się nowej historii bez klas społecznych, bez antagonistycznych interesów i bez walki, wynikającej ze zróżnicowanych pod względem ekonomicznym grup społecznych (M.W. Apple, 1999, s. 212), o tyle rzeczywista zmiana sytuacji ucisku wymaga „klasowej i rewolucyjnej świadomości” (P. Freire, 2007, s. 149). Stawanie się podmiotem związane jest zatem z nabywaniem prawdziwie krytycznej świadomości, która nie może być sprowadzona jedynie do wymiaru indywidualnego, ale konstruowana jest przez percepcję dialektycznego związku między jednostką a rzeczywistością społeczną, a przede wszystkim przez dostrzeganie strukturalnych warunków uprzedmiotowienia.

Tym, co konstytuuje podmiot, są więc refleksja i działanie – *praxis*. Jak pisze P. Freire, „uciśnieni” muszą partycypować w rewolucyjnym procesie, którego podstawowym elementem jest wzrost krytycznej świadomości ich roli jako podmiotów transformacji. Pedagogia uciśnionych jest narzędziem, które ma pomóc zrozumieć opresjonowanym, że zarówno oni, jak i ich opresorzy są manifestacją dehumanizacji (P. Freire, 2007, s. 48). Natomiast podstawowym mechanizmem struktury opresji jest generowanie świadomości, w której opresjonowani łączą wyzwolenie z zajęciem miejsca opresorów (P. Freire, 2007, s. 45–47). Stąd jednym z podstawowych mechanizmów uniemożliwiających uświadomienie przez klasy zdominowane własnego interesu wyzwolenia jest kulturowa dominacja elit, powodująca dążenie do nabywania, symulowania tożsamości klas dominujących. Przyczyną tego procesu jest m.in. pewnego rodzaju przywiązanie uciśnionych do opresorów, opierające się na niemożliwości umieszczenia opresora poza sobą i wynikającej stąd trudności krytycznego rozpoznania relacji antagonizmu, jaka ich dzieli. Jest to o tyle trudne, że system dominacji zostaje zinterioryzowany i „zamieszkuje” wewnątrz podmiotu opresjonowanego, dlatego podstawową pracą świadomości krytycznej nie jest adaptacja do rzeczywistości dominacji, ale umieszczenie przyczyny opresji na zewnątrz, w strukturalnych warunkach odpodmiotowienia (P. Freire, 2007, s. 163–164).

Z uwagi na antagonistyczną naturę rzeczywistości społecznej i fakt, że za dominującą racjonalnością czy ideologią stoją klasowe interesy utrzymania

status quo, wychodzenie z sytuacji opresji jest zadaniem również społecznej transformacji. Jak pisze P. Freire, zwykle klasy uprzywilejowane w spontanicznej reakcji przeciw pojawiającemu się sprzeciwowi klas nieuprzywilejowanych

[...] powołują grupy „teoretyków kryzysu” (nowa perspektywa kulturowa postrzegana jest zwykle z perspektywy kryzysu); powołują instytucje opieki społecznej i zastępy pracowników socjalnych; i w imieniu – rzekomo zagrożonej wolności – odpierają możliwą partycypację ludu [...]. Faktycznie jednak elity, jako klasa dominująca, nie mają innej możliwości niż obrona i utrzymanie za wszelką cenę społecznego porządku, w którym stanowią klasę dominującą (P. Freire, 1998, s. 14).

Dlatego, zdaniem P. Freirego, podstawowym zadaniem rzeczywiście emancypującej, krytycznej edukacji powinno być uczynienie ludzi zdolnymi do przyjęcia pozycji podmiotowych dzięki ich uprzedniej zdolności do rozpoznania siebie jako „przedmiotów” (P. Freire, 2001, s. 46).

Adekwatna teoria emancypacji powinna zatem, po pierwsze, w taki sposób ujmować relację między jednostką/grupą a systemem społecznym czy wszelkimi konkretnymi przyczynami sytuacji zniewolenia, który umożliwia dynamiczne widzenie związku między tymi obszarami. Po drugie natomiast, powinna być ugruntowana w takiej koncepcji podmiotowości, która nie wprowadzając esencjalistycznego widzenia tożsamości, pozwala jednocześnie na wprowadzenie projektów normatywnych o charakterze uniwersalistycznym, ponieważ w innym wypadku podstawowym zagrożeniem staje się, jak pisze A. Badiou, uniwersalizująca moc kapitału. I po trzecie, teoria emancypacji powinna przede wszystkim umożliwiać myślenie w kategoriach emancypacji grupowej, a nie jedynie indywidualnej – którą prosto można sprowadzić ponownie do rynkowej logiki konsumpcji różnych dostępnych typów tożsamości. Współcześnie takie kategorie, jak: krytyczność, refleksyjność, transformatywność czy innowacyjność, wydają się kategoriami właściwie opisującymi współczesne zapotrzebowanie na podmiotowość. Musimy jednak pamiętać o niebezpieczeństwach kryjących się w bezrefleksyjnym przyjmowaniu tych atrybutów. Bez uwzględnienia leżących u ich podstaw warunków możliwości w postaci wyraźnie określonej ontologii społecznej, dochodzi do eliminacji potencjału krytycznego, a postulowana krytyczność podmiotu zaczyna służyć zupełnie innym celom, które nie mają nic wspólnego z zakładanym wyemancypowanym społeczeństwem równych szans i sprawiedliwości społecznej, oraz legitymizują system oparty na wykluczeniu.

Bibliografia

- Apple, M.W. (1999). *Power, Meaning and Identity. Essays in Critical Educational Studies*. New York.
- Badiou, A. (2007). *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Kraków.
- Banasiak, B. (2008). I cóż po podmiocie w tak jałowym czasie? *Forum Oświatowe*, numer specjalny.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978–1979*. New York.
- Freire, P. (1998). *Education for Critical Consciousness*. New York.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civil Courage*. New York – Oxford.
- Freire P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York – London.
- Giroux, H.A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in New Sociology of Education. A Critical Analysis, *Harvard Educational Review*, 53, 3.
- Giroux, H.A. (1993). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.). *Spory o edukację*. Warszawa.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki*. A. Zieleńczyk (tłum.). Warszawa.
- Knops, A. (2007). Agonism as Deliberation. On Mouffé's Theory of Democracy. *The Journal of Political Philosophy*, 15, 1.
- Kwaśniewska, K (1994). Aktywność samowychowawcza jako warunek rozwoju osobowości w psychologii humanistycznej. W: M. Łobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin.
- Kwieciński, Z. (1998). Demokracja jako wyzwania i zadania edukacyjne. W: Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.). *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Poznań – Toruń.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. T. Szkudlarek (kier. tłum.). Wrocław.
- Lenin, V.I. (2006). *Rewolucja u bram. Pisma wybrane z roku 1917*. S. Žižek (wyb. i posł.). J. Kutyła (tłum.). Kraków.
- Łobocki, M. (1994). Wychowanie w świetle psychologii humanistycznej. W: M. Sobocki (red.). *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin.
- Majmurek, J. (2009). Ideologie polskiej transformacji. W: J. Majmurek, P. Szumliewicz (red.). *Stracone szanse? Bilans transformacji 1989–2009*. Warszawa.
- McGuire, J.E. (2008). Hermeneutyka jaźni: Foucault o subiektywizacji I krytyce genealogicznej. *Nowa Krytyka. Czasopismo Filozoficzne*. <http://www.nowa-krytyka.pl/spip.php?article266> (21.09.2009).
- McLaren, P.L. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. New York – Oxford.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław.
- Ost, D. (2007). Kłęska „Solidarności”. *Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*. H. Jankowska (tłum.). Warszawa.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości. *Forum Oświatowe*, numer specjalny.

- Szkudlarek, T. (2001). *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny.
- Szkudlarek, T. (2009). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Węc, K. (2007). *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa.
- Wnuk-Lipiński, E. (2005). *Socjologia życia publicznego*. Warszawa.
- Žižek, S. (2008). *W obronie przegranych spraw*. J. Kutyla (tłum.). Warszawa.
- Żukowski, T. (2009). *Ci, co wiedzą lepiej. Pułapki 20 lat dialogu społecznego*. W: J. Majmurek, P. Szumlewicz (red.). *Stracone szanse? Bilans transformacji 1989–2009*. Warszawa.

Streszczenie

W artykule podejmuję refleksję nad wybranymi teoriami podmiotowości, wykorzystywanymi we współczesnym namyśle pedagogicznym. Zagadnienie jest o tyle istotne, o ile uznamy, że u podstaw podstawowej dla edukacji kategorii, jaką jest emancypacja, zawsze stoi określona forma podmiotu. Problemem współczesnej pedagogiki jest z kolei taka teoria emancypacji przez edukację, która w rzeczywisty sposób będzie realizowała potrzeby społeczeństwa sprawiedliwości i równych szans. Natomiast obecne w polskiej pedagogice teorie emancypacji ze względu na swoje ugruntowanie w koncepcjach podmiotowości, opartych na psychologii humanistycznej, tracą z założenia transformatywny charakter, legitymizując tym samym system społeczny oparty na wykluczeniu, a nie inkluzji. Podmiotowość wypracowana na gruncie humanistycznych pedagogii jest bezsilna w stosunku do dominującej współcześnie w wielu dziedzinach życia społecznego racjonalności ekonomicznej, w ramach której krytyczny, samosterowny, samokatalizujący podmiot zostaje określony mianem kapitału ludzkiego. W tej perspektywie podmiot humanistyczny wydaje się koniecznym rewersem podmiotu rynkowego. Natomiast teorie emancypacji ugruntowane w takiej wizji podmiotowości, zapoznają istotność warunków strukturalnych sytuacji zniewolenia, dokonując tym samym charakterystycznego przemieszczenia odpowiedzialności za zniewolenie na samą jednostkę. Przykładem mechanizmu prywatyzacji odpowiedzialności za zniewolenie jest wykorzystywana często w naukach społecznych figura *homo sovieticus*, mająca za zadanie eksplikację przyczyn niedostosowania wykluczających tym samym grup społecznych do systemu neoliberalnego.

Summary

In this paper the author examines some of the theories of subjectivity that are influential in contemporary pedagogy. They are analyzed in connection with theories of emancipation that are grounded in different concepts of subjectivity. In author's opinion, contemporary pedagogy needs to formulate a theory of emancipation through education that aims to satisfy the need for a just society and equal opportunity. Concept of emancipation prevalent in Polish pedagogy is grounded in the humanistic psychology and, as author argues, is unable to account for the transformative character of the category of emancipation. In consequence it is used in legitimizing social exclusion rather than in promoting inclusion. The concept of subjectivity formulated within the humanistic psychology is not able to assert itself against the dominant economic rationality, within which the rational and self-actualizing subject is conceptualized as "human capital". The theories of emancipation that originate from this concept can not explain human oppression as an effect of structural determinations, shifting the "guilt" (responsibility for being oppressed) to the individuals themselves. A typical instance of such "privatization of responsibility" can be seen in the figure of *homo sovieticus*, which is used to explain social marginalization, common in the transforming economy as an effect of the personal deficiencies of marginalized individuals.