

Tomasz Szkudlarek

Uniwersytet Gdański

DYSKURSYWNA KONSTRUKCJA PODMIOTOWOŚCI („PUSTE ZNACZĄCE” A PEDAGOGIKA KULTURY)*

Tytuł niniejszego tekstu jest trawestacją tytułu znanego artykułu Ernesta Laclau (Laclau 2005). Opuszczenie w nim końcowego zwrotu „dla polityki” ma na celu zwrócenie uwagi na pewien paradoks związany z koncepcją podmiotu u Laclau. Centralna rola, jaką w formowaniu podmiotu odgrywa puste znaczące, jak spróbuję to wykazać, stawia pytanie o to, czy – i jeśli tak, to w jaki sposób – można różnicować *jakość* pustych znaczących wykorzystywanych w kreacji podmiotu. Kwestia ta zdaje się być *znacząca* dla pedagogiki.

Zacznę jednak od krótkiego przypomnienia genezy współczesnego „problemu z podmiotem” w pedagogice.

ZARYS PROBLEMU PODMIOTU W PEDAGOGICE

Podmiot to jedna z tych kategorii, które w pedagogice na ogół występują „w przebraniu” lub w postaci dookreślającej inne kategorie („podmiotowe podej-

* Tekst przedstawia wybrane elementy teoretycznych założeń realizowanego w latach 2007–2010 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego projektu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej* finansowanego ze środków grantu MNiSzW N 10702632/3637. Projekt realizowany jest przez zespół: Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopciwicz, Piotr Stańczyk, Karolina Starego, Mirosław Patalon i Tomasz Szkudlarek (kierownik projektu). Prezentowane tu ujęcie jest zmienioną i skróconą wersją referatu przedstawionego na sympozjum *Culture and Conflict* na uniwersytecie w Eskilstuna w Szwecji (Szkudlarek 2008).

ście”, „upodmiotowienie” etc.). To chyba nie jest przypadek, pedagogika bowiem – teoretyzując kategorię podmiotowości – czyni to zwykle konstruktywistycznie, traktując podmiot raczej jako „coś do zrobienia” niż jako coś, co istnieje uprzednio wobec projektowanych zabiegów, jest już „jakieś” ze swej natury i może być uznane za podstawę teoretyzacji innych kategorii. Wyjątek stanowią tu podejścia naturalistyczne (z Rousseau na czele) i pewne odmiany esencjalizmu (na przykład personalistycznego), gdzie podmiot traktowany jest jako „dana” narzucająca innym kategoriom swoją logikę. Na przełomie lat 70-tych i 80-tych XX w. popularna była pedagogika humanistyczna wyłaniająca się z inspiracji psychologią humanistyczną (głównie pracami Carla Rogersa), będąca odmianą Rousseauńskiego naturalizmu (tendencja do samoaktualizacji traktowana jest w tym nurcie jako przyrodzona; podobnie Rousseauśkie jest „domniemanie dobra” podmiotu). Ten nurt teorii spotykał się z podejściem hermeneutycznym, akcentującym dialogiczność wychowania – i w niektórych ujęciach – *bezarbitralność* wychowawczego dialogu (Rutkowiak 1984). Te nurty – przez pewien czas wyraźnie angażujące wyobraźnię badaczy i praktyków – spotkały się z krytyką kwestionującą „podmiotowe podejście” w edukacji z perspektyw krytycznej socjologii, ale także z pozycji zyskującego wtedy stopniowo na znaczeniu filozoficznego dekonstrukcjonizmu (Witkowski 1995). Ta krytyczna reakcja na powrót naturalizmu z jednej strony umocniła tradycyjny rys teorii wychowania (traktowanie podmiotu jako *zadania* w procesie wychowania), z drugiej – dokonała otwarcia na rozwijające się w światowej humanistyce krytyki podmiotu wywodzące się z tradycji strukturalistycznej, w których kategoria *subiectum* staje się korelatem zewnętrznych wobec niej struktur szeroko pojmowanego języka, a dokładniej – polem gry znaczących.

Jak się wydaje, stale obecna w pedagogice wizja podmiotu jako tworu *konstruowanego* w relacjach społecznych, do niedawna skazująca myślenie pedagogiczne na nieuchronną marginalizację wobec silnych nurtów filozofii i psychologii badających różne warianty problemu ludzkiej „natury”, stała się podstawą zbliżenia pedagogiki i krytycznie uprawianej humanistyki. W zasadzie byliśmy świadkami przemieszczenia problematyki pedagogicznej (a przynajmniej *pedagogom* znanej jako pedagogiczna) z peryferii do centrum debaty humanistycznej. Tak zwany przełom postmodernistyczny uwydatnił – znane i dawniej, ale traktowane dość marginalnie – właśnie konstruktywistyczne, w tym dyskursywne i retoryczne wizje podmiotu jako swoistego „zadania”, nierozstrzygalnego *problemu* raczej niż punktu oparcia dla humanistycznej refleksji.

W pewnym sensie nie jest więc tak, że to pedagogika „wpadła” w postmodernistyczne ujęcia podmiotowości; to raczej ponowoczesna humanistyka uznała coś, co w pedagogice stanowiło od wielu lat dość podstawowe (choć nie zawsze

jasno werbalizowane) kategorie myślenia: mianowicie to, iż podmiot to raczej *zadany* niż *dany* wymiar człowieczeństwa, raczej *problem* niż *podstawa* działania. Gregory Ulmer stwierdził nawet w tym kontekście, że pedagogika „zawsze była postmodernistyczna” (Ulmer 1989, s. 42).

DYSKURSYWNA KONSTRUKCJA PODMIOTU

W niniejszym tekście chciałbym dokonać prezentacji pewnego szczególnego problemu wyłaniającego się z recepcji poststrukturalnej teorii podmiotu. Problem ten stanowi jedną z kwestii podejmowanych w ramach projektu *Dyskursywna konstrukcja podmiotu*.

Punktem wyjścia stała się dla nas teoria poststrukturalna „obudowana” odniesieniami do psychoanalizy, marksizmu (wraz z jego krytycznymi i zdystansowanymi wobec oryginału „postmarksizmami” – przede wszystkim teorią Pierre’a Bourdieu), feminizmu i pewnych nurtów współczesnej teologii oraz teorii polityki. Nie wnikając w tej chwili w jej bardzo liczne niuanse, wewnętrzne spory i kontrowersje tego konglomeratu idei, skupię się w tym momencie na jednej tylko koncepcji, dość dobrze ilustrującej sposób ujmowania podmiotu w tym obszarze myśli.

Ernesto Laclau od wielu lat stanowi jedną z ikon myśli poststrukturalnej. Obszarem jego głównych zainteresowań jest filozofia polityki, ujmowana w kategoriach *dyskursywnej konstrukcji tożsamości*. Jego wcześniejsze prace wyraźnie wskazują na możliwość uznania tej teorii także za koncepcję dynamiki konstruowania podmiotu indywidualnego. Jest to o tyle zasadne, że w swojej teorii polityki Laclau bardzo silnie posiłkuje się Lacanowską psychoanalizą.

Podstawową kategorią jest w tym układzie dyskurs, pojmowany niemal synonimicznie do pojęcia struktury, w czym widoczny jest ślad inspiracji Foucaultowskiej: „Pod pojęciem dyskursu nie rozumiem czegoś ograniczonego jedynie do sfery mówienia i pisania, ale wszelkie układy elementów, w których konstytutywną rolę odgrywają relacje. A to oznacza, że elementy nie istnieją uprzednio wobec układu relacji, lecz są przezeń konstytuowane. W tym sensie ‘relacja’ i ‘obiektywność’ są synonimami” (Laclau 2005, s. 68). Przy takim ujęciu środki praktyki dyskursywnej mogą – dość zaskakująco z perspektywy tradycji humanistycznej – zyskać status *ontologiczny*. W tym właśnie sensie Laclau mówi o ontologicznej funkcji retoryki: staje się ona w jego teorii czymś znacznie ważniejszym niż jedynie „ozdobnikiem” wypowiedzi czy narzędziem zapewniania jej perswazyjnej skuteczności; staje się zasadą konstrukcji obiektywności społecznej. Szczególną rolę odgrywają tu *metonimie* i *metafory*, przez Freuda uznane za podstawę kon-

strukcji logiki marzenia sennego. Marzenie senne – jako struktura konstruująca znaczenie – budowane jest na zasadzie *kondensacji* (metafor) i *przemieszczeń* (metonimii). O ile u Freuda ten trop retoryczny stanowił jedynie napomknienie, to Jacques Lacan uczynił z niego wątek bardzo wyrazisty i odnoszący się nie tylko do logiki snu. Laclau wiąże tę parę kategorii z podstawowymi dla języka wymiarami paradygmatycznym i syntagmatycznym, oraz z retorycznymi figurami *katechrezy* oraz *synekdochy*. Sens tego poszerzenia pola retoryki uwidoczni się za chwilę.

W analizach procesu konstruowania „podmiotu politycznego” Laclau (1990; 2005) wyprowadza poważne konsekwencje z tezy o prymacie dyskursu (relacji, struktury). Przede wszystkim sprzeciwia się uznaniu ideologii i tożsamości politycznej za „wyraz” interesów określonej grupy. Zgodnie z logiką dyskursu należy bowiem uznać, że grupa (jako podmiot polityczny) jest *skutkiem* określonych relacji społecznych, które ją konstytuują. Dokładniej rzecz ujmując, Laclau mówi w tym kontekście o *żądaniu* jako o podstawowej i minimalnej jednostce analiz politologicznych. „Niezaspokojone żądanie” – jako wyraz określonej relacji – uznane więc zostaje za czynnik konstytucji grupy. Po to, by grupa mogła się ukonstytuować jako podmiot polityczny, wymagana jest jednak pewna agregacja żądań. Punktem wyjścia jest tu sytuacja podziału społecznego (wyodrębnienie – posłużmy się określeniem Teresy Torańskiej – „onych”, wyalienowanego i wykluczonego ze wspólnoty podmiotu władzy), który umożliwia krystalizację opozycyjnej tożsamości „ludu”. Ten moment jest kluczowy dla całej politologicznej teorii Laclau.

Ustanowienie takiego podziału stanowi punkt wyjścia w procesie konstruowania społecznej tożsamości. Poszczególne żądania (jako podstawowe elementy dyskursu społecznego) okazują się bowiem – wobec tak ustanowionej inności – *równoważne* (ekwiwalentne), przy jednoczesnym zachowaniu swej specyfiki. Przykładowo, określenie osób sprawujących władzę jako „innych”, nie należących do układu żądań poszukujących tożsamości, stwarza sytuację, w której np. żądania wolności słowa i żądania bezpieczeństwa socjalnego – przy całej swej istotowej odmienności – mogą być traktowane ze względu na swą opozycyjność jako równoważne. Tego rodzaju logika ekwiwalencji jest polskim czytelnikom doskonale znana z doświadczenia „Solidarności”, często przywoływanego przez Laclau.

Tożsamość podmiotu politycznego powstaje jednak dopiero wtedy, gdy seria ekwiwalentnych żądań uzyska wspólną identyfikację, wykraczającą poza sam fakt sprzeciwu wobec „onych”. Nie może ona pochodzić z zewnątrz, nie może też być „dana” uprzednio wobec całego łańcucha ekwiwalencji. Dla jej powstania konieczne jest ustanowienie *hegemonii* pojmowanej przez Laclau jako

wyniesienie jednego z żądań partykularnych na pozycję reprezentanta całego łańcucha ekwiwalencji, a dokładniej – reprezentanta *samej zasady ekwiwalencji*, samej zasady „bycia razem”. Odbywa się to tak, że jedno z żądań – zachowując swój partykularny wymiar – zyskuje dodatkowo funkcję reprezentowania całego procesu konstruowania tożsamości (NSZZ „Solidarność” stał się na takiej zasadzie reprezentantem szerokiego frontu roszczeń społecznych, także tych zupełnie niepowiązanych z ruchem związkowym). Pojawienie się pochodzącej od owego żądania *nazwy* całego ruchu oddziałuje *wstecznie* na cały układ, niejako wraca do poszczególnych żądań, nadając im wyraźne odniesienie do całości łańcucha, i krystalizuje w ten sposób proces konstrukcji tożsamości. Może to jednak nastąpić jedynie pod pewnym warunkiem: nazwa musi mieć charakter *treściowo pusty* – proces „wyniesienia jej do godności Rzeczy” (we Freudowskim sensie tej frazy) czyni z niej *puste znaczące*, pozbawione konkretnej referencji, a jeszcze dokładniej – jak pisze Laclau w ostatnich swych pracach – znaczące wskazujące na *nieusuwalną niemożność* pełnej pojęciowej reprezentacji tożsamości.

Laclau określa tak powstałą strukturę społeczną mianem *ludu* (*populus*). Za istotę ruchów populistycznych uznaje natomiast fakt, że tak powstająca tożsamość *nie obejmuje całości* systemu społecznego, dla jej powstania konieczny jest bowiem element zewnętrzny¹, ujmowany przez Laclau jako efekt wykluczenia (na przykład wyłączenia z łańcucha ekwiwalencji „władzy”, „oligarchii” etc). W tym sensie z populizmem mamy do czynienia wtedy, gdy upośledzona frakcja społeczeństwa (*plebs*) doświadczająca niespełnienia istotnych społecznych żądań konstruuje swą tożsamość jako reprezentanta całości (*populus*); gdy dzięki nadaniu spajającej identyfikacji ekwiwalentnym żądaniom jest w stanie uznać się za „narod”, „klasę”, „zwyczajnych ludzi” czy jakkolwiek inaczej zidentyfikowaną grupę aspirującą do roli podmiotu polityki.

Ta bardzo skrótowa rekonstrukcja² ma dla niniejszego wywodu potrójne znaczenie. Po pierwsze, stanowi teoretyczny model procesu konstruowania tożsamości zbiorowych zbudowany na poziomie *społecznej ontologii*. Laclau ostro

¹ To oczywisty ślad klasycznej, Hegłowskiej dialektyki tożsamości – ale Laclau krytycznie dysantuje się od Hegla i Marksa, zarzucając im pozorną totalizację (a zatem teoretyczną uzurpację) polegającą na wykluczeniu z pola analiz bytów heterogenicznych, nie dających się ująć w relacji dialektycznej („ludy bez historii” Hegla czy „lumpenproletariat” Marksa i Engelsa). (Por. Laclau 1990; 2005).

² Zainteresowanym czytelnikom można polecić jako wprowadzenie do lektury Laclau krótki i bardzo często cytowany tekst *Dlaczego puste znaczące mają znaczenie dla polityki* zamieszczony w zbiorze pt. *Emancypacje* (2004). Przytaczana tu praca *On Populist Reason* jest przetłumaczona na język polski przez zespół pod moim kierunkiem i wydanie niebawem nakładem tego samego wydawnictwa.

sprzeciwia się próbom poszukiwania istoty populizmu na poziomie treściowych (ontycznych) wyróżników ruchów społecznych, identyfikowanych jako populistyczne (próby te okazują się po prostu bezsilne wobec ogromnej różnorodności zjawiska), i buduje swoją koncepcję opierając się na zdefiniowanej *ontologicznej funkcji populizmu*, którą jest dyskursywna konstrukcja zbiorowego podmiotu polityki – ludu. Tak skonstruowana teoria staje się niemal uniwersalną ontologią bytu społecznego, i dla pedagogiki – jako dziedziny wiedzy, w której formowanie podmiotu *zbiorowego* jest stale obecnym wymiarem celów wychowania – ma to fundamentalne znaczenie. Zauważmy przy tym, że działanie pedagogiczne może być w tym wymiarze pojmowane jako *tworzenie pustych znaczących* – jako proces katektycznej *inwestycji* pragnienia „pełni społeczeństwa” w koncepty wynoszone na poziom etykiet zbiorowej tożsamości³.

Po drugie, *ta sama* struktura znakomicie pracuje jako *teoria podmiotu indywidualnego*. Jak wspominałem, Laclau opiera swoją koncepcję, między innymi, na Lacanowskiej psychoanalizie. Tak jak podmiot Lacana jest podmiotem pragnienia (co znaczy mniej więcej tyle, że pierwotnym doświadczeniem konstytuującym podmiotowość jest *brak* doświadczany w efekcie rozerwania więzi z matką), tak logika konstrukcji podmiotu zbiorowego opiera się na pracy *niezaspokojonego żądania*. W obu przypadkach ów deficyt – lokowany w strukturze podmiotu – działa jako podstawa fantazmatycznego dążenia do „pełni” (zintegrowanego podmiotu bądź „w pełni pojeđnanego społeczeństwa”). Może ono być zaspokojone jedynie na drodze *inwestycji* pragnienia w pewien obiekt, który – pozostając konkretną, partykularną rzeczą, zostaje „wyniesiony do godności Rzeczy”, staje się „tym, o co chodzi” w ekonomii dążeń⁴. Niezwykle interesujące są w tym kontekście wspomniane uprzednio konstatacje o *metaforycznej* i jednocześnie *mitycznej* naturze podmiotu. Podmiot nie może „wyrazić się” w żadnym z dostępnych mu języków (jak mówił Lacan, „język jest językiem Innego”, jest przez podmiot *zastany* jako już obciążona znaczeniami struktura; Lacan 1996) i w tym sensie jest skazany na konstytuowanie się przez łączenie nieuchronnie heterogenicznych, niemających wspólnej artykulacji doświadczeń. Spójność takiej *metaforze* może nadać jedynie *mityczna* struktura „pełni” – budowana przez „wyniesienie” jakiejś części („obiekta częściowego”, mówiąc językiem psychoanalizy) do funkcji reprezentacji całości (to w tym sensie *synekdocha* staje się, jak mówi Laclau, kategorią ontologiczną). *Metafora* jest figurą heterogeniczności: łączy

³ Teoria pedagogiczna zdaje się być w tym kontekście istotnym politycznie polem produkowania pustych znaczących. Szerzej na temat pisałem w artykule *Empty signifiers, education and politics* (Szkudlarek 2007).

⁴ W terminologii psychoanalitycznej tego rodzaju inwestycja określana jest zwykle mianem kateksji.

w sobie elementy należące do różnych porządków, niewspółmierne. W tym sensie jest niejako „zawsze błędna”, nie „dotyka” oznaczanego obiektu, a jednocześnie okazuje się być niezbędnym i jedynie dostępnym sposobem jego desygnacji. Te cechy wyczerpują pojęcie zbliżonej do metafory innej figury retorycznej – *katechrezy*, uznanej przez Laclau za podstawową figurę konstruowanej przez niego – nazwijmy to tak – „retorycznej ontologii podmiotu”.

Trzeci znaczący aspekt wynika z dwóch wyżej przedstawionych i generuje problem, który w pewnym sensie zdaje się stanowić o specyfice myślenia pedagogicznego. Ernesto Laclau tworzy swą wizję „rozumu populistycznego” na płaszczyźnie *ontologicznej* a nie *ontycznej* (w Heideggerowskim rozumieniu tej opozycji). Prowadzi to do formalnej teorii społecznej operującej na poziomie struktur i funkcji, z pominięciem aspektów treściowych. Jak wspominałem, jest to zabieg celowy, mający przezwyciężyć dojmujący impas w badaniach nad populizmem – dotychczas niezdolnych do określenia jego funkcji w sferze polityczności i prowadzących się do moralnego potępienia „nieracjonalnych”, nasyconych emocjami i politycznie niebezpiecznych ruchów społecznych. W ujęciu Laclau ruchy te ukazują się jako „energetyczne”, witalne aspekty polityki – bez nich polityka demokracji traci zarówno energię, jak i legitymizację, grzęznąc w detalicznym zarządzaniu odrębnie traktowanymi problemami (co samo w sobie niszczy tkankę polityczności). Formalny charakter tej teorii daje jej potężne możliwości ekstrapolacji – stąd moje przekonanie, że stanowi ona bardzo istotny element dyskursu pedagogicznego. Pojawia się tu jednak właśnie ów istotny problem.

Powtórzmy: dokonana przez Laclau analiza dziesiątków ruchów populistycznych, wsparta ontologicznym, formalnym modelem teoretycznym, prowadzi ku określeniu *funkcji i struktury*, a nie *treści* politycznej tożsamości. W pewnym sensie, z tak określonego formalnego punktu widzenia, to, *jakie znaczące uznane zostaną ze podstawę identyfikacji, jest drugorzędne*: mobilizacja populistyczna jest niezbędnym elementem polityki i tak czy inaczej nastąpi. Musi dać ona energię następującej po niej fazie „polityki demokratycznej”, detalicznie zarządzającej rozwiązywaniem określonych problemów. Problem zdaje się polegać na tym, że myślenie pedagogiczne (podobnie jak konkretne strategie działania politycznego) nie może poprzestać na takiej konstatacji. Nie jest bowiem *wszystko jedno*, według jakich znaczących (w sensie treściowym) dokonuje się konstrukcja tożsamości. Argument minimalny jest taki, że identyfikacja zawsze zakładać będzie różnicę – i określenie tożsamości „ludu” na podstawie, dajmy na to, idei „narodu”, zakłada inną płaszczyznę różnicowania niż określenie jej w kategoriach, na przykład, „ludzi pracy”. Każda z tych nazw – także przy uznaniu ich za semantycznie puste – konstruuje bowiem *inaczej* określonych „innych”. Polityka i pedagogiczna konstrukcja tożsamości są natomiast w tym sensie, jak wielokrot-

nie już pisałem, odpowiedzialne nie tylko za to, jakie podmioty generują, ale i za to, kogo i na jakich zasadach *wykluczają* w procesie identyfikacji podmiotu.

Ta uwaga kieruje nas ku paradoksalnej na pierwszy rzut oka kwestii *wartościowania terminów znaczeniowo pustych*, terminów referencyjnie, ontycznie nieokreślonych. 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?

To paradoksalne zadanie oceny *znaczenia odmian pustki* odsyła nas jednak do kwestii w humanistyce znanej i bogatej w liczne teoretyczne odniesienia – od estetyki po teologię. Zbliżyamy się tutaj bowiem do klasycznej kwestii *wartości*. Brzmi to dość ryzykownie, ale – wbrew ustabilizowanym strategiom czytania – *możliwa* jest w naszym przekonaniu konfrontacja poststrukturalnej teorii podmiotu (tu ilustrowanej koncepcją Ernesta Laclau) i pewnych elementów klasycznej, idealistycznej aksjologii. Z jednej strony, byłaby taka konfrontacja elementem pewnej serii „dziwnych spotkań”, jakie w naukach społecznych mają miejsce po postmodernizmie. Prawica zajmuje się kwestiami socjalnymi ludzi biednych, a filozofowie lewicy – poszukujący podstaw dla rekonstrukcji uniwersalizmu – czytają Świętego Pawła i dopominają się o zachowanie dziedzictwa chrześcijaństwa (Zizek 2001; Badiou 2007). Z drugiej strony, połączenie to jest tym bardziej interesujące i jakoś potencjalnie wykonalne, że podobnym tropem sto lat temu zmierzał nurt teorii pedagogicznej znany w Polsce pod nazwą *pedagogiki kultury*.

PODMIOT POSTSTRUKTURALNY A PEDAGOGIKA KULTURY

Przypomnijmy zatem. W obszarze pedagogiki kultury mamy do czynienia z przekonaniem, że struktura podmiotu kształtuje się w oparciu o *dobrą kulturę*, pod którym to pojęciem rozumie się najczęściej jej wytwory. Dobrze w Polsce znana i wciąż studiowana pedagogika S. Hessena widzi możliwość przejścia z poziomu „człowieka społecznego” (na którym rządzi heteronomiczna logika adaptacji do zastanych norm społecznych) na poziom „człowieka duchowego” (autonomicznego, zdolnego do tworzenia „własnego prawa” w sensie zbliżonym do Kantowskiego imperatywu) poprzez kontakt ze światem kultury. To kultura jest bowiem „rezerwuarem wartości”, w jej wytworach możemy odnaleźć znaczenia wolne od adaptacyjnej presji otoczenia. Dla ukazania potencjalnego

związku tej klasycznej wizji wychowania ze współczesnymi ujęciami podmiotu winniśmy wskazać na pewien rzadziej dziś eksponowany jej aspekt, powiązany z filozoficznymi i (bardziej szczegółowo) aksjologicznymi podstawami pedagogiki kultury.

W ujęciu H. Rickerta i N. Hartmana, autorów często w tym obszarze cytowanych, status ontologiczny wartości jest dość paradoksalny: wartości nie tyle *istnieją*, co *obowiązują* – a dokładniej, „obowiązywanie” jest właściwą im formą bycia. Wartości oddają bowiem wizję świata, którego *nie ma*, ale *być powinien*. Hartman mówi w tym kontekście o rozziwieniu (*hiatus*) między bytem i powinnością (*Sein i Sollen*) oraz o związanym z tym „niedosycie ontologicznym” wartości „domagających się” urzeczywistnienia (Zwoleński 1974, s. 331–334). Nawroczyński pisał zaś, iż: „Życie duchowe rozwija się pomiędzy dwoma biegunami. Jednym jest to, co istnieje, czyli byt – drugim to, co nie istnieje, ale być powinno, czyli świat wartości normatywnych. Do tego świata należą cele czynności kulturalnych, przez nastawienie na ten świat dobra kulturalne nabierają sensu” (Nawroczyński 1949, s. 185). Ten powinnościowy (deontyczny) charakter wartości zakłada – zauważmy – dość podobne usytuowanie strukturalne w stosunku do tego, które opisywałem jako właściwe pustym znaczącym: są one lokowane niejako „ponad” sferą tożsamości i „poza” sferą doświadczenia. *Wybór* wartości, która ma *nadać podmiotowi strukturę duchową*, oddziałuje, podobnie jak w uprzednio zarysowanej teorii, *retroaktywnie*, wstecznie, „przemianowując” podmiotowe doświadczenie i nadając jednostce spoistość oraz swoistą autonomię. Oczywiście są tu także bardzo istotne różnice.

Kwestia ta wiąże się ściśle z dyskusją wokół Hegłowskiej filozofii ducha. Hegłowskie kategorie są bardzo silnie w pedagogice kultury obecne, czytamy tam m.in. o dialektyce ducha subiektywnego i obiektywnego, o obiektywizacji, itp. Jednocześnie „duchowi obiektywnemu” odmawia się autonomicznego sprawstwa i świadomości. W ujęciu B. Nawroczyńskiego, S. Hessena (i innych autorów – por. Milerski 2003) duch pojmowany jest jako termin bliski naszemu pojmowaniu *kultury*. W obszarze ducha obiektywnego odnajdujemy przy tym – co interesujące – wyraźnie określony wymiar *nieświadomego*: działać on bowiem może jedynie za pośrednictwem „ducha subiektywnego” (ludzkiej świadomości), która nigdy nie jest pełna. Ponadto, pewne aspekty kultury znane są jedynie pojędynczym jednostkom, dla innych pozostają więc poza zakresem doświadczenia psychicznego. Do tego dochodzi jeszcze kwestia wieloznaczności wytworów kultury, intuicji i emocji w życiu jednostkowym – dość dużo, by Nawroczyński mógł ostatecznie uznać nieświadome za *żywy fundament ducha*. Nawroczyński posługuje się „geologiczną” metaforą, pisząc o „oceanie magmy”, na którego powierzchni unoszą się lądy pozornie stabilnych kontynentów racjonalności,

okresowo wstrząsane tektonicznymi ruchami i erupcjami wrzącej lawy – jest to inspiracja wyraziście psychoanalityczna. Z kolei obiektywizacje ducha (dobra czy dzieła kultury) pozbawione są życia, muszą być więc aktualizowane przez udział ducha subiektywnego, ludzkiej świadomości. Ta zaś, by zyskać określoną formę, potrzebuje kontaktu z ponadjednostkowymi znaczeniami dostępnymi właśnie jako obiektywizacje ducha (dobra kultury). Tak ujęta złożona dialektyka życia duchowego wiąże ze sobą wymiary jednostkowe i powszechne, subiektywne i obiektywne, rozumiejący udział w kulturze, kształcenie (nabywanie struktury duchowej) i twórczość (obiektywizację, nadawanie realnego istnienia wartościom ducha).

Fundująca rola nieświadomego oraz paradoksalny *status wartości* („nie istnieją, ale obowiązują”) stanowią pomosty, dzięki którym, jak zakładamy, możliwa jest konfrontacja pomiędzy klasyczną pedagogiką kultury a współczesnymi koncepcjami podmiotu fundowanymi na Lacanowskiej rekonstrukcji psychoanalizy. Jednak nietrudno zauważyć, że więcej te wizje człowieka i tożsamości dzieli niż łączy. A więc po co ta konfrontacja?

Są dwa powody. Podstawowym walorem owej klasycznej teorii pedagogicznej, i zarazem powodem dla którego podejmujemy próbę jej włączenia w nurt debaty współczesnej, jest kwestia *treściowego wymiaru podmiotowości*. Drugim powodem podjęcia tej próby jest dopełnienie opozycji ontologiczne – ontyczne (silnie strukturyzującej teorię Laclau) o aspekt *deontyczny*, bowiem – jak sądzę – dopiero ta triada (ontologiczne, ontyczne, deontyczne) daje sensowne umocowanie dla refleksji pedagogicznej.

Zarówno ujęcia psychologiczne (teoria osobowości), jak i te, które – po recepcji strukturalizmu – zdominowały filozofię podmiotu, akcentują aspekty formalne, strukturalne. Jak wspomniałem, pozostawia to swoistą próżnię w obszarze stanowienia celów w działaniu edukacyjnym (i podobnie – politycznym), mogącą prowadzić do swoistego cynizmu (skoro nasze tożsamości określane są poprzez puste znaczące, to dość łatwo skonstruować strategię polityczne i pedagogiczne opierające się na *dowolnych* etykietach identyfikacji – spełnią one podobną rolę niezależnie od ich implikacji treściowych). Tymczasem w obszarze pedagogiki kultury mamy do czynienia z *treściową* koncepcją osobowości. W ujęciu Eduarda Sprangera – a za nim w spopularyzowanym w Polsce ujęciu Kerschensteinera i Hessena – widzimy wyraźnie, iż „struktura duchowa” podmiotu tworzy się w oparciu o *treści* kultury. Na tej podstawie mógł Spranger klasyfikować typy osobowości według celów ludzkiej aktywności (typy teoretyczne, ekonomiczne, estetyczne, religijne, polityczne i społeczne). Zarazem wyraźnie jest tam określony intencjonalny i celowościowy charakter ludzkiego życia (Nawroczyński określa go mianem *telehormizmu*). Zauważmy: każda z definiowanych tu sfer ludzkiej

celowości (wartości) może być uznana za „nieistniejącą” (*prawda* orientująca teoretyków, *miłość* człowieka – ludzi społecznych i tak dalej); istnieje jedynie *deontycznie* (jako powinność, czy celowość kierująca ku światu „którego nie ma; ale być powinien”) a nie *ontycznie* (jako byt) – ale zarazem wyraźnie widzimy, jak różne konsekwencje niesie ze sobą dla konstrukcji podmiotu.

Czy zatem możliwy jest *powrót* do pedagogiki kultury? Zdecydowanie nie, ale też nie o powrót tutaj chodzi. W innym miejscu (Szkudlarek 2008) zidentyfikowałem sześć powodów takiej niemożności. Tutaj wspomnę o jednym – pedagogika kultury okazała się bezbronna wobec europejskich totalitaryzmów XX wieku i niemal bezboleśnie została włączona w nacjonalistyczne wizje wychowania. Jest to w dużej mierze efekt uznania języka i kultury za manifestacje ducha (dziedzictwo Herdera i Humboldta), co dość łatwo wiedzie ku kulturowej formie nacjonalizmu: *der Geist* staje się *Volksgeist*. Związanie tej struktury z niepodważalnymi i odwiecznymi wartościami (*kalokagatia*) usytuowanymi na szczycie hierarchii czyni zaś z niej ostateczny i niepodważalny fundament myślenia o wychowaniu. Wydaje się, że dobrze był tego świadom Bogdan Nawroczyński, gdy w czasie okupacji pisał *Życie duchowe*. Jak pisze we wstępie, tekst powstawał w czasie, gdy gubernator Frank, otwierając nową, niemiecką bibliotekę, mającą zastąpić Bibliotekę Jagiellońską miał powiedzieć, iż *książki piszą tylko narody powołane przez historię* (Nawroczyński 1947, s. 7). To pewnie dlatego znajdujemy u Nawroczyńskiego silne akcenty wskazujące na *nieświadomość* ducha obiektywnego i na jego swoistą, irracjonalną *żywiolowość*.

Pewien znaczący kontekst tej podatności humanistyki i pedagogiki kultury na totalizację zdaje się stanowić silna w tym nurcie chęć przeciwstawienia się *socjologizmowi*, redukowaniu wychowania do socjalizacji (por. epifenomenalizm Hessena – położenie dużego akcentu na *autonomię* sfery kultury wobec życia społecznego). Jej skutkiem jest przeoczenie nieuchronności uwikłania *każdej* pedagogiki w mechanizmy władzy – i w konsekwencji bezbronność wobec tego wymiaru społecznego życia. Przypomnijmy, że u Hessena (napisana w pierwotnej wersji po czesku w 1932 roku, a w poszerzonej wydana po polsku w roku 1938 *Szkola i demokracja na przełomie*) – przeciwstawiającego się związkowi pedagogiki i ideologii – znajdujemy silne, choć i krytyczne nawiązania do filozofii i pedagogiki Gentilego, autora reformy włoskiej szkoły średniej z 1923 roku – i ministra edukacji w rządzie Mussoliniego. Hessen wiąże „przystąpienie do faszyzmu” Gentilego z silnym idealistycznym monizmem jego filozofii („dwa duchy jako dwoistość nie są duchami”), przez co w pedagogice mamy wizję „stopienia się” stron procesu kształcenia: „roztopienie dualizmu nauczyciela i ucznia w jedni stwarzającego siebie ducha jest warunkiem każdego prawdziwego nauczania i uczenia się” (cyt. za: Hessen 1997, s. 225) i dopomina się w swej pra-

cy o zaakceptowanie pluralizmu. Ogólna wymowa jego rekonstrukcji Gentilego jest jednak wielostronna i pod wieloma względami wielce przychylna; niemal całkowicie pomija *społeczne* wymiary fascynacji faszyzmem, lokując ją jedynie w wymiarze metafizycznym. To niezmiernie ważna, ale jednak zdecydowanie niewystarczająca podstawa krytycznego dystansu wobec fenomenu europejskiego faszyzmu.

A zatem – nie o powrót chodzi. Podstawowym celem naszych starań jest *rekonstrukcja* pedagogiki kultury tak, aby można było wykorzystać jej doświadczenie teoretyczne w sferze treściowego (ontycznego i deontycznego) wymiaru konstrukcji podmiotu. W ogólnym wymiarze, chcemy jednak pozostać w obszarze poststrukturalnej teoretyzacji problemu podmiotowości, przede wszystkim – w optyce ontologicznej heterogeniczności oraz *dyskursywnego konstruowania podmiotu*. Koncepcja Laclau (i powiązane z nią nurty teorii krytycznej oraz psychoanalizy) pozostaną zatem w zasadniczych wymiarach niezmienione. Chcemy jednak podjąć kwestie wynikające z krytycznej analizy klasycznej pedagogiki kultury. W pierwszym rzędzie chcemy dokonać diagnozy, chcemy rozpoznać jak i jaka „struktura duchowa” rodzi się – bądź jest tworzona – w relacji do współczesnej kultury. Zauważane w debacie postmodernistycznej rozproszenie kultury (por. np. Lyotarda tezę o upadku wielkich narracji) jest niewątpliwie powiązane z równoległym „rozpadem podmiotu”. Inaczej mówiąc, Kerschenstenerowski „aksjomat” wiążący strukturę duchową podmiotu z dobrami kultury nadal zdaje się „działać” – tyle, że „dobra kultury współczesnej” *nie tworzą* koherentnej struktury. Chcemy także podjąć kwestię *wartości* jako „nieistniejących” – ale treściowo dających się określić – instancji formowania tożsamości⁵.

SZANSE PODMIOTOWOŚCI W OBLCZU PRESJI RYNKU W EDUKACJI

Zadanie to ma także pewien kontekst społeczny i polityczny. We współczesnych naukach społecznych – w socjologii i w pedagogice – pojawiła się dość wyrazista *odpowiedź* na pytanie o możliwości formowania podmiotu „po upadku kultury”, po rozproszeniu jej pola znaczeniowego. Jest ona powiązana z ustanowieniem *odpowiedzialności podmiotu za własną autokreację*. Bardzo dobrą ilustrację tej odpowiedzi na wyzwania ponowoczesności stanowią publikacje Anthony’ego Giddensa, Zygmunta Baumana, czy Ulricha Becka. Ogólnie można ich pedagogię sprowadzić do tezy, iż wobec braku silnych *społecznych* uwarunkowań

⁵ W tym obszarze moją intencją jest próba powrotu do rozpoczętych w latach 80-tych badań nad formalnym modelem hierarchizacji wartości i jego rozwinięcie odpowiadające potrzebom teorii podmiotu (por. Szkudlarek 1980).

tożsamości (ryzyko, płynność, mobilność etc.), zadanie konstrukcji tożsamości spoczywa na jednostce. Giddens zauważa np. instytucjonalizację tego procesu – istnieje potężny rynek wsparcia psychologicznego dla jednostek zmuszonych do „poszukiwania siebie” i nie przygotowanych do tego zadania merytorycznie (por. poradniki typu „Jak żyć w rodzinie i nie zwariować” i tym podobne). Zauważmy, że takie określenie odpowiedzialności za autokreację stanowi bardzo silne nawiązanie do tradycji humanistycznej, i niemal dosłowną realizację niegdyś traktowanych jako „piękne i niemożliwe” postulatów psychologii i pedagogiki humanistycznej. Inaczej mówiąc, *dokonało się upodmiotowienie człowieka*. Paradoks jednak polega na tym (jest to także obserwacja Baumana), 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. Najsilniej ten jego aspekt uwidacznia się w logice wolnego rynku i w serii przekształceń, jakim w duchu tej logiki poddana została edukacja i cała sfera dziś tak zwanych „usług społecznych”. Upodmiotowienie jednostek jako *klientów* tego rodzaju usług (a nie petentów czy podopiecznych) niewątpliwie poszerza zakres poczucia sprawstwa; reorientacja edukacji w stronę *uczenia się a nie nauczania* niewątpliwie przyczynia się do wzrostu roli indywidualnych predyspozycji i potrzeb i w tym zakresie. Wyraźnie już jednak widzimy, jak w wypadku tych przeobrażeń zanikają do niedawna traktowane jako oczywiste obszary dobra wspólnego, sfery publicznej, wspólnotowości. Jak zauważa Gert Biesta, radykalny humanizm pedagogiki lat 80-tych uczynił nas w dużej mierze bezbronnymi wobec zawłaszczenia całej sfery edukacji przez logikę *rynkowo* przeddefiniowanego *uczenia się*. Dyskurs ten zdaje się jednak obecnie ulegać wyczerpaniu. Nie w sensie praktycznym, bo tu ma się on bardzo dobrze i wciąż poszerza obszary prywatyzacji życia, ale w sensie teoretycznym: trudno dziś odnaleźć mobilizujący entuzjazm w tekstach propagujących „jeszcze więcej” prywatyzacji, konkurencji i jednostkowej odpowiedzialności. Przeciwnie, efekt społecznej mobilizacji najłatwiej dziś osiągnąć w języku sprzeciwu wobec indywidualizmu, w języku konstruowania silnych identyfikacji zbiorowych.

Jest to politycznie znaczący i ryzykowny moment. Wyczerpanie następuje bowiem w obszarze *rynkowo* pojmowanego indywidualizmu. Rysująca się za horyzontem zmiana może natomiast dotyczyć zakwestionowania *indywidualizmu w ogóle*. Narastanie tendencji populistycznych (książka Laclau nie przypadkiem właśnie teraz zdobywa tak szerokie uznanie), fundamentalistyczny opór wobec polityki Zachodu, a na Zachodzie niesłychany wzrost tendencji do inwigilacji

i upokarzającej kontroli w imię obrony przed tymi ruchami sprzeciwu naruszają polityczne podstawy indywidualizmu. Warto zatem przypominać, czego kryzys dotyczy – i podjąć tropy myślowe pozwalające na nowo określić wymiary tego, co pozwala zakorzenić podmiot w horyzoncie *uniwersalnego*. W innym przypadku czeka nas powrót do konserwatywnych koncepcji podmiotu i społeczeństwa – a nie wydaje się to być rozwiązaniem szczęśliwym (na przykład, bardzo dziś łatwo o pokusę powrotu do elitaryzmu w myśleniu o uniwersytecie – co może zaprzepaścić szansę wykorzystania masowego charakteru edukacji na rzecz wzrostu społecznej sprawiedliwości). Z tego powodu konieczne się wydaje ponowne przeanalizowanie relacji między jednostką i kulturą, polityką i edukacją, społeczeństwem i wychowaniem. Ani sprowadzenie całego tego obszaru do sfery podmiotowej autokreacji w warunkach rynkowo pojmowanej wolności wyboru, ani powrót do aksjologicznego fundamentalizmu „starych dobrych czasów” nie dadzą nam szansy na zmierzenie się ze współczesnością. To dlatego krytyczna rewizja obu wyjściowych dla nas obszarów – zdecentrowanej, inspirowanej Lacanowskimi koncepcjami „braku” i niemożności podmiotowego spełnienia humanistyki współczesnej i pedagogiki kultury – wydaje nam się zadaniem wartym podjęcia.

Realizowany przez nasz zespół projekt jest w dużej mierze oparty na badaniach empirycznych. Badania procesów konstruowania podmiotu dotyczą kilku znaczących biograficznie, a jednocześnie treściowo odrębnych obszarów znaczeń: dzieciństwa, rodzaju, pracy, obywatelstwa i religii. Wszystkie te cząstkowe projekty empiryczne budowane są w oparciu o metodologię analizy dyskursu. Chcemy w ten sposób dotrzeć do wiedzy wskazującej na realnie zachodzące w społeczeństwie (nie tylko polskim – w kilku przypadkach sięgamy po badania porównawcze) praktyki kulturowej konstrukcji podmiotu. Pojęcie dyskursu, i związana z nim analityka, znacząco jednak przesuwają akcenty w porównaniu z podejściem znanym z klasycznej pedagogiki kultury. W tej matrycy pojęciowej bardzo wyraźnie bowiem akcentowany jest polityczny wymiar kultury: jej nieuchronne uwikłanie w nacechowane asymetrią procesy konstruowania świata wspólnego. Prowadzone jednocześnie studia teoretyczne nad „nowymi teoriami dyskursu” (Laclau, Žižek, Butler, by wymienić kilka z najbardziej znaczących nazwisk), lacanowską psychoanalizą, teoriami polityki akcentującymi napięcie między heterogenicznością a hegemonią i poszukiwaniem uniwersalizmu (Laclau, Mouffe, Rancière, Badiou), teorią feministyczną, niektórymi współczesnymi koncepcjami teologicznymi oraz klasyczną pedagogiką kultury mogą – jak sądzimy – pomóc nam w, odrębnym od dotychczasowego, ujęciu problemu podmiotowości w pedagogice.

BIBLIOGRAFIA

- Badiou A., (2007), *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Warszawa: Seria Krytyki Politycznej.
- Beck U., (2004), *Spoleczeństwo ryzyka w drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Scholar.
- Butler, J., (1997), *The Psychic Life of Power*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens A., (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. Alina Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Hessen S., (1997), *Szkola i demokracja na przełomie*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”
- Lacan J., (1996), *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*. Warszawa: KR.
- Laclau E., (1990), *The Impossibility of Society*, [w:] tenże, *New Reflections on the Revolution of Our Time*, London–New York: Verso.
- Laclau E., (2004), *Emancypacje*. Wrocław: Wyd. DSWE TWP.
- Laclau E., (2005), *On Populist Reason*, London: Verso.
- Liotard J.F., (1997), *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska i J. Migasiński, Warszawa: Aletheia.
- Milerski B., (2003), *Pedagogika kultury*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- Mouffe Ch., (2006), *Paradoks demokracji*. Wydawnictwo Naukowe DSWE: Wrocław.
- Nawroczyński B., (1947). *Życie duchowe*, Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka.
- Rutkowiak J., (1984), „Dialog bez arbitra” – jako koncepcja relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6.
- Heinz S., (2006), *Politics, Bildung and Social Justice. Perspectives for a Democratic Society*. Rotterdam–Taipei: SENSE Publishers.
- Szkudlarek T., (1980), *Zarys modelu hierarchizacji wartości*, [w:] J. Lipiec (red.), *Człowiek i świat wartości* Kraków: KAW.
- Szkudlarek T., (2007), *Empty signifiers, education and politics*, „Studies in Philosophy and Education”, nr 26.
- Szkudlarek T., (2008), *Structure and Content. Laclau, Populism, and Cultural Pedagogy*, referat wygłoszony na Międzynarodowym Sympozjum „Facing Democratic Tensions in / through Education. New Perspectives on Conflict and Culture, Eskilstuna, Uniwersytet Malardalen, Szwecja.
- Torring J., (1999), *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe, Žižek*, Oxford: Blackwell.
- Ulmer G., (1989), *Teletheory. Grammatology in the Age of Video*, New York–London: Routledge.
- Witkowski L., (1995), *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: IMPULS.