

Karolina Starego

Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki

Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”

ABSTRAKT: Głównym celem artykułu jest podważenie zasadności użycia języka kompetencyjnego w pedagogice krytycznej. W oparciu o literaturę przedmiotu staram się pokazać, w jaki sposób język kompetencyjny wpisuje się w indywidualistyczny paradygmat edukacyjny, a tym samym – staje się bezwartościowy dla projektu krytycznego, zainteresowanego emancypacją oraz zmianą społeczną w kierunku bardziej równego i sprawiedliwego społeczeństwa, opartego na wartościach wspólnotowych oraz solidarności. Moim zamiarem jest również zarysowanie relatywnie nowej perspektywy teoretycznej dla pedagogiki krytycznej, która, w miejsce koncentracji na dyspozycjach indywidualnych, stawia w centrum zainteresowania proces upodmiotowienia, którego istotę stanowi społeczne „my”. Warunkiem tak rozumianej edukacji jest dialog, wychodzący jednak poza tradycyjne ujęcie, rozumiane w kategoriach relacji międzypodmiotowej, w stronę idei zapośredniczenia. Opartą na tym koncepcję nazywam pedagogiką „trzeciego terminu” lub mediacji, którą wprowadzam z teorii takich autorów, jak Jacques Rancière oraz Paulo Freire.

SŁOWA KLUCZOWE: Paulo Freire, Jacques Rancière, kompetencje, dialog, pedagogika krytyczna, rzecz, „trzeci termin”.

Kontakt:	Karolina Starego e-mail: karolina.starego@ug.edu.pl
Jak cytować:	Starego, K. (2016). Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej: „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/418
How to cite:	Starego, K. (2016). Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej: „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancière’a idea dialogu „zapośredniczonego”. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(1), ... Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/418

[...] niewłaściwe postawienie problemu [...] wypacza obraz sytuacji, do której się odnosi [...] i, w efekcie, dostarcza błędnych rozwiązań (Giroux, 1984, za: Jackson, 1994a, s. 135).

Jedną z żywo współcześnie krytykowanych tendencji w edukacji jest dominacja dyskursu kompetencyjnego, a mówiąc dokładniej, dominacja opartego na kompetencjach rynkowo zorientowanego modelu uczenia się (Gadotti, 2008, za: Mayo, 2012). Mimo że termin „kompetencje” nazywany jest w literaturze przedmiotu pojęciem -wytrychem (Czerepaniak-Walczak, 1999), czy słownym El Dorado (Norris, 1991), które w społecznym użyciu zostało oczyszczone z właściwego mu znaczenia (Góralska, Solarczyk-Szwec, 2012), to jednocześnie kompetencyjny syndrom roznosi się – metaforycznie rzecz biorąc – niczym społecznie przekazywana choroba (Jackson, 1994a).

Pierwotnie związany z edukacją zawodową, i – co należy podkreślić – również silnie w jej ramach krytykowany (Jackson, 1994b), język kompetencji rozprzestrzenił się na inne obszary edukacji (Mayo, 2012) i od końca lat 80-tych robi zawrotną karierę także w humanistce (Czerepaniak-Walczak, 1999). Zwrócenie uwagi na jego neoliberalną proveniencję (Altamirano, Da Rocha, Obradors, 2015; Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski, 2013; Mayo, 2009, 2012) łączy wspomnianą krytykę z analizą efektów obecności behawiorystycznie ugruntowanej standaryzacji (Collins, 1983; Norris, 1991) oraz kultury pomiaru w praktyce edukacyjnej w postaci – między innymi – jej redukcji do ekonomicznie zdefiniowanej transakcji rynkowej (Biesta, 2013a). Zdaniem Ostrowskiej (2013), dyskurs kompetencyjny wpisuje się w koncepcję człowieka, rozumianego w kategoriach zasobu, kapitału oraz przedsiębiorcy samego siebie, a tym samym pozwala na teoretyczne i ideologiczne uzasadnianie wartości edukacji w kategoriach ekonomicznych.

Ujawniany, redukcjonistyczny charakter celów edukacyjnych wskazuje zatem na istotność języka, w jakim wyrażane jest, bądź powinno być, to, co w edukacji ważne (Biesta, 2006, 2010a). Jeśli bowiem język kompetencji ma opisywać to, co wartościowe dla społeczeństwa i istotne w edukacji, to, w konsekwencji, wartościowe

i ważne wydaje się tylko to, co mieści się w kompetencyjnym słowniku (Simons, Masschelein, 2008).

Pierwszym, podstawowym problemem podejmowanym w artykule jest właśnie problem języka. Nie chodzi jednak o krytykę kompetencyjnego słownika samego w sobie, ile raczej o wskazanie na nieadekwatność jego zastosowania w krytycznym namyśle nad edukacją oraz jej społecznym kontekstem. Mowa tu o problemie, na który zwrócił uwagę w jednym ze swoich artykułów Zamojski (2014), iż język krytyki nie jest w stanie dotrzeć do innych możliwości czy innych konfiguracji świata, ponieważ jest „niejako ‘przyspawany’ do świata, żywi się sposobem, w jaki został skonstruowany z tego, co istnieje” (s. 10). Subwersywny w swoich zamiarach dyskurs krytyczny, a więc wykorzystujący kategorię kompetencji krytycznych jako podstawę dla budowania edukacyjnego i społecznego oporu wobec dominującego trendu neoliberalizacji i jego dramatycznych, społecznych konsekwencji, może być w tym kontekście rozumiany jako reprodukcja warunków, które w zamiarze mają zostać obalone. Nawet jeśli mowa o ich transgresyjnym (Męczkowska, 2003), krytycznym czy emancypacyjnym charakterze (Czerepaniak-Walczak, 1999, 2006), język, w istocie, pozostaje ten sam, a jego afirmacja może stanowić niebezpieczną ścieżkę, prowadzącą do utrwalania kontestowanego *status quo* czy technologicznej wizji edukacji w neoliberalnej bądź konserwatywnej odmianie.

Należy przy tym podkreślić, iż sam termin „kompetencji krytycznych” rzadko poddawany jest bardziej złożonej analizie. Częściej występuje w postaci automatycznego odniesienia tam, gdzie mowa o „budzeniu”, „budowaniu”, „rozwijaniu” czy „kształtowaniu” „krytycznej świadomości”. Tak więc, nawet jeśli kategoria kompetencji *explicite* się nie pojawia, to w domyśle wszystko, co wiąże się z kategorią krytyczności i świadomości, lokowane jest w paradygmacie kompetencyjnym. Zwykle chodzi bowiem o coś, czego jednostka nie posiada, a co w procesie edukacyjnym (rozumianym rozwojowo), nabywane jest w formie – z założenia – względnie stałych dyspozycji podmiotowych.

Wskazana kwestia języka nie wyczerpuje jednak dłuższej listy problemów, przed jakimi wydają się stawać niektóre – a więc wykorzystujące w domyśle bądź świadomie kategorię kompetencji – krytycznie zorientowane koncepcje edukacyjne. Zagadnienie to można bowiem podjąć z bardziej fundamentalnej perspektywy: „Jeśli kompetencje są odpowiedzią, to jakie jest pytanie?” (Jackson, 1994a). Problem języka wynika zatem z ontologicznie pierwotniejszego problemu, a więc identyfikacji źródeł sytuacji, na którą kompetencje krytyczne mają stanowić remedium. Mowa tu o charakterystycznej dla tego dyskursu perspektywie podmiotowej (Starego, w druku c), wzmacnianej przez *stricte* indywidualistyczny w swojej istocie – bez względu na ideologiczną proveniencję – paradygmat kompetencyjny. Jeśli kompetencje krytyczne są odpowiedzią, u właściwych źródeł problemów wydaje się leżeć ich brak.

Niebezpieczne, choć z pewnością nieintencjonalne, przemieszczenie ścieżki krytyki – z podejmowanych w paradygmacie radykalnej myśli społecznej warunków strukturalnych, w stronę warunków podmiotowych – niepokojąco przypomina tak kwestionowaną z pozycji krytycznych, liberalną, neoliberalną czy nawet konserwa-

tywną (tylko w bardziej cynicznej postaci) strategię argumentacyjną typu *blame the victim*. W jej ramach, nieudany projekt emancypacyjny lokowany jest po stronie skolonizowanej świadomości jednostek, a ewentualna szansa czy porażka w realizacji celów krytycznych – w braku krytycznych kompetencji podmiotów (Starego, w druku c, w druku d).

Przywiązanie do kompetencyjnej koncepcji zmiany, a więc zmiany podmiotowej, która w zamyśle ma w przyszłości gwarantować transformację strukturalną czy systemową, może być tłumaczone obawą (choć *explicite* niewyrażaną) o niedostateczną „pedagogiczność” teorii strukturalnych, które w miejsce rozwijania, budzenia czy budowania podmiotowej krytycznej świadomości, proponują rozwiązania osadzone w koncepcjach zbiorowego i solidarnego działania oraz interwencji. W świetle obawy o zaistnienie sytuacji edukacyjnej decyduje, jako jej warunek konstytutywny, obecność dystansu (Biesta, 2013b): dystansu pozycji (między uczącym a nauczającym), dystansu czasu (rozumianego w kategoriach osiągania kolejnym etapów rozwoju świadomości krytycznej) oraz dystansu właściwości (zależnych od zajmowanych pozycji i określonego etapu rozwoju). Obawa, o której mowa, jest więc obawą *stricte* modernistyczną. U jej źródeł stoi definiowanie edukacji w kategoriach indywidualistycznie rozumianego uczenia się, postępu i rozwoju, oraz umieszczanie realizacji jej celów w odległej przyszłości (Biesta, 2013b). Dystans, który zakłada, jest przede wszystkim dystansem międzypodmiotowym, *alochronicznym* (Biesta, 2013b), charakterystycznym dla nowoczesnych koncepcji pedagogicznych, w których idea kompetencji, a ściślej rzecz biorąc – ich nabywania (dzięki osobowej interwencji wychowawczej) zawarta była na długo przed tym, zanim pojęcie kompetencji pojawiło się w jego aktualnym, mniej lub bardziej precyzyjnym, znaczeniu.

W tak zarysowanym kontekście ulokowany jest kolejny cel artykułu, a mianowicie rozważenie nieco odmiennej perspektywy w spojrzeniu na edukację krytyczną i zagadnienie emancypacji. Perspektywy, która wychodzi poza dyskurs kompetencji krytycznych oraz paradygmat podmiotowy (Starego, w druku c) czy świadomościowy w myśleniu o zmianie *status quo*. Jej punktem wyjścia jest – nieczęsto przez badaczy podejmowany – wątek jednej z najbardziej wpływowych koncepcji krytycznych, Freirego, oraz populistyczny akcent (Hewlett, 2007) (choć nie tylko), coraz bardziej popularnej w polskiej pedagogice, teorii Rancière’a. Chodzi tu o perspektywę, którą w innym miejscu określiłam jako perspektywę **mediacji** oraz **zapośredniczenia przez trzeci termin** (Starego, 2010, w druku a). W jej centrum stoi założenie o możliwości przekroczenia nieegalitarnej i elitarystycznej międzypodmiotowej wizji emancypacji, charakterystycznej dla podejścia kompetencyjnego w edukacji krytycznej, dzięki – ujmując sprawę w kategoriach Badiouowskiej dialektyki materialistycznej – „przejściu od Dwóch do Trzech” (Žižek, 2008, s. 342).

Budowana na takim fundamencie idea dialogu, która, w miejsce relacji podmiot–podmiot umieszcza relację podmiot–trzeci termin–podmiot, rozumiana jest jako warunek możliwości emancypacji przez zerwanie z, inaugurującą proces wyzwalań, relacją zależności. Nie identyfikuje zatem źródeł aktualnych problemów społecznych w braku kompetencji czy dyspozycji (krytycznych) podmiotów, **ale w braku struk-**

turalnych warunków dla realizacji podmiotowości. Unika tym samym uwikłania w złożoną teoretycznie dyskusję na temat ontologicznego pierwszeństwa jednostki bądź wspólnoty, koncentrując się bardziej na kwestii tego, co obiektywnie wobec jednostek i społeczności zewnętrzne, a co potencjalnej zbiorowości, opartej na solidarności i równości wobec tej obiektywności, pozwala, mówiąc językiem Latoura, ciągle się na nowo splatać.

INDYWIDUALISTYCZNY ŚLEPY ZAŁĘK „KOMPETENCYJNEJ” PEDAGOGIKI KRYTYCZNEJ

Kompetencje krytyczne i emancypacyjne definiowane są zwykle są przez radykalne oddzielenie od zdecydowanie kontestowanych kompetencji adaptacyjnych. O ile te ostatnie konceptualizowane są w kategoriach wąsko pojętej wiedzy i umiejętności, efektywności, instrumentalności, teleologiczności i standaryzacji działania oraz jego efektów, a – w konsekwencji – utraty podmiotowej kontroli (Męczkowska, 2003), o tyle transgresyjne oraz emancypacyjne zakładają twórczą aktywność podmiotu w konstruowaniu samych struktur oraz warunków i celów działania, samodzielne przetwarzanie wiedzy i myślenia w powiązaniu z nieustannie odnawianą i rekonstruowaną zdolnością do zaangażowania (Męczkowska, 2003), a tym samym oznaczają „gotowość do zmiany, krytyczną ocenę aktualnego stanu oraz odważne projektowanie i odpowiedzialne wprowadzanie nowości” (Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 65). Kompetencje krytyczne bywają również oddzielane od wąsko pojętych kompetencji zawodowych. W takim przypadku, próby ich terminologicznej dystynkcji wiążą się z poszerzaniem zakresu samego pojęcia (Mayo, 2009), w którym nie chodzi już o wąsko rozumiane kompetencje zawodowe, ale o *nomen omen* „krytyczne, niezbędne dla autonomicznego uczenia się oraz aktywnego obywatelstwa”, i zaangażowania (s. 79). Idea tego holistycznego ujęcia pojęcia, lokowana w europejskiej w tradycji kształcenia, rozumianej jako *Bildung*, zakłada tym samym taki repertuar kompetencyjny, który jako wystarczająco elastyczny ma pozwolić jednostkom na uzyskanie aktywnej kontroli nad sobą, własną egzystencją oraz życiowymi wyborami (Mayo, 2009).

Podobna logika, lokująca odpowiedzialność za konserwację bądź potencjał kontestacji i transformacji *status quo* w dyspozycjach jednostkowych, charakteryzuje niezwykle wpływową w pedagogice krytycznej, a inspirowaną teorią interesów wiedzy oraz rozumu instrumentalnego i komunikacyjnego Habermasa, koncepcję racjonalności. Wspomnienie o niej jest o tyle istotne, że, całkiem prawdopodobnie, była jedną z tych, które znacząco, choć w pewnych przypadkach nieintencjonalnie, mogły się przyczynić do reprodukcji paradygmatu kompetencyjnego w pedagogice krytycznej. W ujęciu Giroux (2010), racjonalność oznacza „zbiór założeń oraz praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jakim jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa” (s. 153), a tym samym – jest określana i określa sposób, za pośrednictwem przez interesy, na jakie kształtowane są wiedza, przekonania, oczekiwania czy nastawienia jednostek (Giroux, 2010).

O ile Giroux nie do końca interesują typy racjonalności jednostkowych, ponieważ jego uwaga skoncentrowana jest na społecznych, a więc zbiorowych procesach wytwarzania, reprodukcji i kontestowania typów racjonalności, to jednak edukacyjny kontekst teorii pozwala w prosty sposób przełożyć ją na koncepcje indywidualnych dyspozycji czy kompetencji, albo już ukształtowanych przez dominujący typ racjonalności albo w zamiarze kształtowanych przez racjonalność postulowaną. Wspomniana konsekwencja pojawia się w polskim ujęciu Kwaśnicy. Tutaj kategoria racjonalności zostaje bezpośrednio określona jako: kategoria egzystencjalna, kwalifikacja jednostkowego działania czy „indywidualna koncepcja, w ramach której każdy z nas doświadcza świata” (Kwaśnica, 2007, s. 19). Jako wymiar osobowości człowieka jest bytem psychologicznym (Kwaśnica, 2007) i jako zróżnicowana adaptacyjnie bądź emancypacyjnie decyduje o typie „nastawień (preferencji), możliwości i kompetencji” (s. 33) jednostek. Zbliżona zatem zostaje do pojęć, takich jak: mentalność, kompetencja interpretacyjna czy kompetencja osobista (Kwaśnica, 2007), a przez to odpowiada wcześniej zaprezentowanej kategoryzacji kompetencji: adaptacyjnych i emancypacyjnych. Świadomość procesualności rzeczywistości oraz własnej wiedzy jednostki – określana tu jako samoświadomość emancypacyjna – „zobowiązuje jednostkę do poszukiwania zmian [...]: konieczność wyzwiania się z jej dotychczasowych ustaleń poprzez znajdowanie alternatywnych, w stosunku do tych ustaleń, rozwiązań” (s. 107).

Jak zaznaczyłam na wstępie, obecność dyskursu kompetencji w pedagogice krytycznej może być rozumiana jako próba znalezienia edukacyjnego odniesienia dla społecznych teorii krytycznych, czy ich „upedagogicznienia”. Zwracając na to uwagę Blake i Masschelein (2003), pisząc, że o ile edukacja krytyczna może być rozumiana jako proces psychoanalitycznie pojmowanej autorefleksji, to edukacja szkolna potrzebuje programu. Kompetencje krytyczne stają się, tym samym, rodzajem edukacyjnej operacjonalizacji teorii krytycznej. Przytaczanym przez Blake’a i Masscheleina przykładem, w świetle którego wyraźna staje się problematyczność opisanych wcześniej przykładów rozumienia kompetencji krytycznych i emancypacyjnych, jest edukacyjna reinterpretacja teorii Habermasa przez niemieckiego pedagoga krytycznego Mollenhauera (jego wpływ na myśl krytyczną w kontekście europejskim można porównać z inspirowanymi Freirem i Johnem Deweyem, pracami Apple’a, Giroux czy McLaren’a w Stanach Zjednoczonych; Biesta, 2010a). Wspomnianej operacjonalizacji odpowiadają tu emancypacyjne kompetencje komunikacyjne (Blake, Masschelein, 2003). Zdaniem autorów, budowana jako podstawa dla dialogicznej i emancypacyjnej edukacji i oparta na kompetencjach komunikacyjnych, komunikacyjna interakcja rozumiana jest jako efekt, a nie jako element konstytutywny sytuacji edukacyjnej i, tym samym, zostaje przechwycona przez instrumentalną logikę środków i celów. Z kolei, próba uczynienia z niej elementu konstytutywnego edukacji, przy jednoczesnym zachowaniu perspektywy kompetencyjnej, skazana jest na porażkę z uwagi na kompetencyjną „kołowość” sytuacji (Blake, Masschelein, 2003): cel staje się warunkiem wstępnym możliwości własnej realizacji.

Błędne koło logiki kompetencyjnej wskazuje na paradoksalność projektu krytycznego, jednak dużo poważniejszym zarzutem jest kwestia jego potencjalnej instrumentalności. Otóż, zdaniem Masscheleina, od pewnego czasu mamy do czynienia z tendencją do konwencjonalizacji i banalizacji imperatywu nabywania kompetencji krytycznych, które utraciły tym samym właściwość motywowania do przekraczania i transformowania *status quo*. Co więcej, zdają się one doskonale wpisywać w wymagania systemu, będąc zakładanym, niezbędnym warunkiem wstępnym działania i funkcjonowania wewnątrz porządku neoliberalnego czy późnokapitalistycznego, dla którego funkcjonalne są jednostki, posiadające zdolność nieustannego dostosowywania się do zmiany (Masschelein, 2003). Podejmowane w tym świetle, a przedstawione wcześniej, odróżnienie kompetencji adaptacyjnych od krytycznych i emancypacyjnych czy transgresyjnych staje się zatem nieaktualne. Jak pisze Bihr (2008), „pochwała zmienności i zmiany, równa się żądaniu podporządkowania się niezmienności kapitalistycznej dominacji i maskowaniu jej nieprzerwanego trwania” (s. 21).

Można tę kwestię ująć jednak inaczej. Podstawowy problem nie wydaje się bowiem pierwotnie leżeć, jak chciałby Masschelein, w instrumentalizacji czy technologizacji projektu krytycznego, ile raczej w trudności wyjścia poza indywidualistyczny paradygmat krytycznej edukacji, w której kompetencje i indywidualne dyspozycje stanowią centrum zainteresowania. W takim ujęciu, tym, co bezpośrednio odpowiada za wspomnianą instrumentalizację, jest genetycznie indywidualistyczny charakter kompetencyjnej odmiany projektu krytycznego, który dodatkowo opiera się na pewnej formie myślenia życzeniowego. Jego istotą jest bowiem zakładany automatyzm pozytywnych efektów kształtowania indywidualnych dyspozycji czy podmiotowych kompetencji dla tego, co społeczne czy wspólnotowe.

Zwraca na to uwagę Męczkowska (2007), pisząc, że:

Kultura nowożytna, inspirowana etosem oświecenia, niezmiennie – jak się wydaje – dominującym w ramach „oficjalnego” dyskursu pedagogicznego, kładzie nacisk na kształtowanie określonego typu podmiotowości człowieka jako jednostki sprawczej, decydującej o swoim życiu i dokonującej racjonalnych wyborów (emancypacyjna funkcja edukacji), a jednocześnie respektującej prawa i powinności, wynikające ze społecznej umowy [...]. Zakłada się także, że kształtowanie podmiotowości indywidualnych tworzy podstawę istnienia społecznej więzi (rekonstrukcyjna funkcja edukacji), współdecydującej o podmiotowości społeczeństwa jako całości [...]. Powyższa perspektywa obejmuje zdecydowanie optymistyczne założenie o występowaniu zgodności pomiędzy zasadą indywidualnej wolności, kryjącej się w pojęciu sprawstwa, i zasadą społecznego uczestnictwa [...]. Dzięki obecności tego założenia, podmiotowość, jako zamierzony efekt edukacyjnych oddziaływań, postrzegana jest jako „pomost” pomiędzy indywidualnym „ja” i społecznym „my” (s. 349).

Opisywany automatyzm opiera się na założeniu, że z dyspozycji indywidualnych możliwe jest wyprowadzenie, społecznie zorientowanej, zbiorowej i opartej na soli-

darności czy zobowiązaniu wobec innych, oraz wobec rzeczywistości praktyki konstatorskiej czy rewolucyjnej. Jest więc niewyrażanym *explicite* fundamentem projektu „społecznej transformacji, dokonywanej przez formowanie indywiduum” (Masschelein, Ricken, 2005, s. 210). Co jednak ciekawe, pomimo braku jakichkolwiek podstaw do założenia, że jednostka (posiadająca krytyczną świadomość, odzwierciedloną w postaci indywidualistycznie rozumianych kompetencji emancypacyjnych czy krytycznych) będzie kierować się zmysłem tego, co wspólne w myśleniu o zmianie *status quo*, wyklucza możliwość kanalizowania nabytych kompetencji krytycznych czy emancypacyjnych w *stricte* indywidualnych celach. Podejmowana z tej perspektywy kompetencyjna teoria krytyczna wydaje się ostatecznie wpisywać w „moder-nistyczną koncepcję jednostki jako pojedynczego i odseparowanego bycia, które, tylko dzięki abstrakcji, może zostać usytuowane w relacji do innych” (Masschelein, Ricken, 2005, s. 222). Również analizowany w tym świetle, a wspomniany wcześniej, „krytyczny *Bildung*” jest odzwierciedleniem, jak piszą Masschelein i Ricken (2005), „nowego absolutyzmu podmiotowości” i, w istocie, oznacza „zarządzanie indywidu-alizacją” (Masschelein, 2004).

Problem ten ulega jednak specyficznemu przesunięciu w kontekście współ-czesnych analiz dominującego porządku neoliberalnego. W literaturze przedmio-tu pojawiają się bowiem od jakiegoś czasu diagnozy o przechwytywaniu kategorii kompetencji przez dyskurs neoliberalny czy o dokonywanym w jego ramach Or-wellowskim odwróceniu znaczenia (Bihr, 2008), związanych z nią pojęć, takich jak emancypacja, podmiot sprawczy, działający, zaangażowany i rozumiejący, oraz ich lokowanie w „hiper-indywidualistycznej” perspektywie nowej dominującej ideolo-gii (Męczkowska, 2007). Można się jednak zastanawiać, czy rzeczywiście krytyczny dyskurs kompetencyjny ujawnia własną funkcjonalność dopiero w świetle opresyj-nego systemu neoliberalnego i czy, tym samym, kiedykolwiek mógł mieć charakter transgresyjny czy emancypacyjny. Nie jest, oczywiście, odkrywczym stwierdzenie, że kategoria jednostki, oraz budowana na niej indywidualistyczna koncepcja społe-czeństwa, będąca fundamentem, na którym opierała się również XVII i XVIII-wiecz-na myśl liberalna, na trwałe pozwoliła zakiełkować się ideologii neoliberalnej (Bihr, 2008). Zbyt często jednak promowaniu idei autonomii indywiduum (czego wyrazem mają być kompetencje) – jako jednego z istotnych elementów edukacji zorientowa-nej krytycznie, emancypacyjnie czy transgresyjnie – towarzyszy zapoznanie jej źró-deł i, co więcej, wynikających z tego konsekwencji. Jak pisze Bihr (2008), „fetyshizm indywidu-ności” nieczęsto jest uświadamiany.

Założenie o konieczności wyswobadzania się z tradycji, zwyczajów, potocznych sposobów działania i myślenia, działania i decydowania o sobie samym, przez wy-znaczanie sobie celów i reguł, budowanie siebie i kierowanie sobą jako bytem zara-zem wolnym i oryginalnym, jest jednocześnie oznaką bezosobowego uzależnienia od abstrakcyjnych stosunków, które „nakazują jednostce autonomię i autonomiczne działanie” (Bihr, 2008, s. 98). Co prawda, teoretycznie rzecz biorąc, jednostki mogą, jak pisze Bihr (2008), „poczuć się zmuszone albo po prostu zapragnąć skierować swoją autonomię przeciwko tym stosunkom, uczynić z niej podstawę ich kontesta-

cji i rewolucyjnej transformacji” (s. 100), pod warunkiem jednak, że dokonają tego przez „wykroczenie poza ramy właściwych kapitalizmowi stosunków” (s. 100). W innym przypadku, „autonomia jednostek służy tym stosunkom” i jest „modalnością ich funkcjonowania” (Bihr, 2008, s. 100). Paradoks sytuacji polega więc na tym, że to, co ma być warunkiem *sine qua non* możliwości zmiany, jest jednocześnie warunkiem niemożliwości jej zaistnienia.

Jest to problem szerszej natury, który dotyka istoty charakteru obecności indywidualizmu i neoliberalizmu na poziomie mikro, mezo oraz makro. O neoliberalizmie przyzwyczailiśmy się myśleć w kategoriach kolonizacji: w takiej perspektywie lokowany jest opisany wcześniej problem przechwytywania pojęć, z założenia przynależnych odmiennym ontologicznie i epistemologicznie koncepcjom rzeczywistości społecznej. Podobnie rzecz się ma z podejmowanym w artykule problemem kompetencji.

Tymczasem, jak piszą Simons i Masschelein (2008), idea kolonizacji przynależy do takiego wymiaru epistemologicznego, gdzie to, co społeczne (w tym wypadku edukacja) i to, co ekonomiczne, stanowi dwie odrębne od siebie sfery, a przynajmniej za takie jest postrzegane. Współczesny problem wynika natomiast ze ścisłej ich integracji. Tym samym, edukacja, a co za tym idzie szkoła, nie jest po prostu podawana zabiegom redefinicyjnym, ale jest w całości ukształtowana wedle logiki rynkowej (Simons, Masschelein, 2008). Wyjście poza ramy *status quo*, definiowane wedle immanentnych dla niego kategorii, zawsze będzie się zatem wiązać z reprodukcją, a tym samym – niemożliwością dokonania rzeczywistej zmiany.

Dla pedagogiki najbardziej istotna jest wychowawcza funkcja neoliberalizmu (Giroux, 2004; Potulicka, Rutkowiak, 2010). W efekcie, wobec zakładanego wpływu, jaki neoliberalizm może wywierać na „dusze i umysły” ludzi, celem projektowanych zmian jest zwykle sama jednostkowa tożsamość (Starego, w druku b). Kompetencje krytyczne stanowią zatem naturalną odpowiedź na kryzys solidarności, zbiorowego działania, egoizmu i wynikających z tego problemów z demokracją, czy dominacją racjonalności neoliberalnej, zawsze wtedy, kiedy przyjmiemy kulturalistyczny i indywidualistyczny model diagnozowania warunków utrzymywania się *status quo*. W takim przypadku, podstawowym do przekroczenia problemem jest skolonizowana neoliberalna mentalność jednostek. Indywidualistycznie postawiony problem pociąga więc za sobą indywidualistycznie rozumiane rozwiązania. Dodatkowo, jednostki zostają w automatyczny sposób obciążone odpowiedzialnością za kryzys i zmianę, ponieważ grzechy systemu identyfikowane są jako „grzechy jednostek, których życiem system rządzi” (Rancière, 2008, s. 107–108).

Na skoncentrowany na jednostkowych dyspozycjach projekt krytyczny można zatem spojrzeć w jeszcze jeden sposób, ze względu na zawarty w nim deficytowy (w sensie braku kompetencji krytycznych) obraz jednostki. Z definicji, wymaga on założenia w punkcie wyjścia hierarchicznej struktury wyprowadzania z zależności, przez co rozwiązaniem neoliberalnych problemów ma być powrót do symbolicznej dominacji „krytycznych elit”, przejmujących ster (w miejsce neoliberalizmu) zarządzania indywidualizacją (Starego, w druku d). Podejmowany w takim świetle

kompetencyjny paradygmat pedagogiki krytycznej może być postrzegany jako restytuowanie relacji zależności i fundamentalnej nierówności, w projekcie emancypacji dokonywanej „z zewnątrz” (Biesta, 2010b): „proces emancypacji wymaga kogoś, w założeniu posiadającego świadomość niepodporządkowaną relacjom władzy, kto tym samym dostarczy świadomości podporządkowanej rozumienia obiektywnych warunków, które ją ukształtowały” (s. 44). Jest więc odzwierciedleniem takiej logiki „dzielenia postrzegalnego” – posługując się językiem Rancière’a – która w miejsce równości, ustanawia nieredukowalny podział (Rancière, 2007a) na tych, którzy wiedzą i rozumieją, oraz na ignorantów. W efekcie, „[d]ziałanie ugruntowane na krytyce przyjmuje w ten sposób założenia, które chce przewyczyć (ludzie nie są równi), i odtwarza je, odsuwając realizację zmiany *status quo* w nieskończoność” (Zamojski, 2014, s. 9). W centrum idei nabywania kompetencji krytycznych i rozwoju krytycznej świadomości mieści się budowany na fundamentalnej nierówności dystans: pozycji, rozumienia oraz czasu (Rancière, 1991), który, podobnie jak wcześniej omówiona perspektywa indywidualistyczna, nie łączy ludzi w potencjalnym zbiorowym działaniu, ale z definicji ich dzieli.

Tego rodzaju krytyka edukacyjnych teorii krytycznych podejmowana jest coraz częściej w anglojęzycznej oraz rodzimej literaturze przedmiotu (por. Gur-Ze’ev, 2010; Starego, w druku d; Zamojski, 2014). Wychodząc z założenia o obecnym w pedagogice krytycznej niebezpieczeństwie instrumentalizacji, technologizacji czy elitaryzacji projektowanej sytuacji edukacyjnej, autorzy zwykle upominają się o odnowienie namysłu nad edukacją, które umożliwi, mówiąc najbardziej ogólnie, stworzenie warunków dla kształtowania się relacji wspólnotowych, ale w konsekwentnie demokratycznie rozumianym kontekście edukacyjnym. Chodzi więc o taką wersję edukacji, która – jak doskonale wyraziła to przywoływana już Męczkowska (2007) – będzie:

próbą redefiniowania sensu wychowania w kierunku odejścia od rozumienia wychowania jako oddziaływań zorientowanych na kształtowanie podmiotowości wychowywanego, tj. na stymulowanie rozwoju mniej lub bardziej określonych dyspozycji indywiduum, a w zamian zwrócenia się ku problematyce kształtowania relacji pomiędzy człowiekiem a jego środowiskiem [...]. Idąc w tym kierunku rekonceptualizacja pedagogicznego myślenia dążyłaby do stymulowania w procesie edukacyjnym mechanizmów interakcji pomiędzy człowiekiem a społeczną, kulturową i przyrodniczą rzeczywistością, nie zaś uprzedniego w stosunku do owej interakcji, kształtowania „gotowego podmiotu”, obdarzonego określonymi walorami (s. 355).

Będąc odzwierciedleniem podzielanego przeze mnie i przywołanego powyżej rozumienia edukacji, perspektywa lokuje się w nowym polu pedagogicznej krytyki. W najogólniejszym zarysie chodzi w niej o koncentrację na zróżnicowanych teoretycznie próbach odnowienia teorii i praktyki krytycznej edukacji. Jej punktem wyjścia nie jest więc twierdzenie o potencjalnej niezdolności podmiotów do zbiorowego działania i tym samym, imperatyw wychowawczej koncentracji na indywidualnych

w swoim charakterze dyspozycjach, które do tego działania miałyby przygotowywać. Tak postawione cele interwencji wychowawczej mieszczą się bowiem w socjalizacyjnych i kompetencyjnych ideałach edukacyjnych (Biesta, 2010a), których adaptacyjny, instrumentalny oraz indywidualistyczny charakter nie może zostać zniesiony przez proste zastąpienie terminów niekrytycznych bardziej progresywnymi czy krytycznymi. Proces redefinicji edukacyjnych celów stawiany jest raczej w ścisłym związku z zagadnieniem „edukacyjnej organizacji i konfiguracji” (Biesta, 2010), która mogłaby umożliwić realizację ideałów wspólnotowych, solidarnościowych oraz budowanego dzięki nim zbiorowego działania. W takim ujęciu celem edukacji nie jest dostarczenie określonych kompetencji indywidualnych, ale upodmiotowienie (Biesta, 2010a). Szczegółowym rozwinięciem tej kwestii zajmę się w kolejnej części artykułu.

„TRZECI TERMIN” ORAZ FREIREGO I RANCIÈRE’A IDEA DIALOGU ZAPOŚREDNICZONEGO

O ile teoria Rancière’a wydaje się naturalnym zasobem dla kontestowania perspektywy kompetencyjnej, to przedstawianie koncepcji Freirego jako edukacyjnej alternatywy dla projektu kompetencyjnego może wydawać się problematyczne w świetle dominującej wykładni jego teorii. Otóż, w pedagogice przyjęło się podejście, czerpiące inspiracje przede wszystkim z idei pogłębiania krytycznej świadomości oraz koncepcji świadomości zdominowanej. W książce *Education for Critical Consciousness* Freire (1973) pisze o trzech typach świadomości: naiwnej, częściowo przechodniej oraz krytycznej, z których tylko ostatnia decyduje o możliwości przekroczenia fanatyzmu, autorytaryzmu, myślenia magicznego i fatalistycznego, w stronę dialogicznych form życia oraz zdystansowanej, krytycznej analizy rzeczywistości. Rozwijana w tym świetle sztandarowa dla Freirego (1973) idea *conscientização*, oznacza „proces budzenia się krytycznej świadomości [...], dzięki krytycznej edukacji” (s. 19). Jak pisze Freire (1973), tylko za sprawą edukacji możliwe jest wyjście z naiwnej świadomości, a tym samym wzrost ludzkiej zdolności do dostrzegania wyzwań współczesności.

Koncentracja na tym aspekcie myśli Freirego pozwala, z jednej strony, na wpisanie jej w szerszą perspektywę podmiotowego, edukacyjnego zarządzania zmianą społeczną, a tym samym – w krytykowany w pierwszej części artykułu paradygmat kompetencyjny. Z drugiej natomiast, stanowi podstawę dla krytyki Freirego z perspektywy koncepcji Rancière’a. W pierwszym przypadku pojawia się tendencja do psychologizowania teorii autora *Pedagogiki uciśnionych* przez lokowanie jej w paradygmacie psychologii rozwojowej oraz czytanie jej z Habermasowskiej perspektywy kompetencyjnej (Morrow, Torres, 2002). W drugim przypadku, teoria Freirego postrzegana jest albo przez swój potencjalnie psychologiczny wymiar jako psychologizująca figurę ucznia/dziecka, a tym samym „psychologiczna, a nie polityczna” (Bingham, Biesta, 2010, s. 69), albo jako pedagogika braku, która odmawia w figurze uciśnionych czy opresjonowanych zdolności do myślenia i działania, ustanawiając

tym samym fundamentalną, wyjściową nierówność w projekcie emancypacyjnym (Friedrich, Jaastad, Popkewitz, 2010).

Na teorię Freirego można jednak spojrzeć z innej strony, równie wyraźnie zaznaczonej w jego pracach. W literaturze przedmiotu pojawiają się zresztą, co należy podkreślić, starania, by wyprowadzić jego teorię z mylnie psychologizującej czy indywidualizującej interpretacji (por. Roberts, 2000). Po pierwsze, jak podkreśla Roberts, pojawiające się we wczesnych pracach Freirego odniesienia do hierarchicznie uporządkowanych typów świadomości nie powinny być czytane w kategoriach uniwersalnego, ahistorycznego modelu etapowego rozwoju indywidualnej świadomości. Sam Freire, zresztą, unikał mówienia o wzroście świadomości w pozostałych swoich książkach, artykułach i wywiadach (Roberts, 2000). Po drugie, tym, co kluczowe dla procesu świadomościowego, to *praxis* i kolektywne działanie. Zmiana świadomościowa oznacza więc – w miejsce rozwojowej koncepcji świadomości, opisującej przechodzenie od jednego do kolejnego jej etapu/poziomu – transformację, rozumianą jako przechodzenie od myślenia w kategoriach „ja” do myślenia w kategoriach „my” (Roberts, 2000). Tym samym, przedmiotem edukacyjnej interwencji nie jest świadomość, ale edukacyjne warunki, które mają pozwolić na wyłonienie się wspólnego/kolektywnego działania, zmieniającego w dalszej kolejności sposób myślenia aktorów.

Rozumiana w taki sposób teoria Freirego wychodzi poza deficytową i kompetencyjną perspektywę edukacyjną i może być czytana w kategoriach jednej z najbardziej egalitarnych koncepcji pedagogicznych, Rancière’a. Podobne próby teoretycznej integracji obu autorów pojawiają się już od jakiegoś czasu w literaturze pedagogicznej (Galloway, 2012; Lewis, 2009; Starego, 2010; Vlieghe, 2013). Ich zainteresowanie dotyczy zwykle tego, co w teorii Freirego i Rancière’a warunkuje proces emancypacji. Chodzi tu o nieczęsto dostrzegany element ich koncepcji, tego, co zewnętrzne wobec aktorów edukacyjnych, a co pośredniczy czy mediuje w edukacyjnym dialogu. Vlieghe (2013) nazywa taką koncepcję pedagogiczną „pedagogiką skoncentrowaną na rzeczy”. Ja, z kolei, budowaną na tej idei pedagogikę nazywam pedagogiką „trzeciego terminu” czy mediacji (Starego, 2010).

Opiera się ona na założeniu o konieczności przesunięcia edukacyjnego zainteresowania jednostką, czy mówiąc dokładniej, jej indywidualnymi kompetencjami krytycznymi, w stronę warunków, które pozwalają na upodmiotowienie. Jeśli koncentracja na jednostce umożliwia reprodukcję mechanizmu neoliberalnego zarządzania indywidualizacją lub odtwarza konserwatywną zależność struktury wyzwolenia, przesunięcie dotyczyć musi tego, co jednostki otacza, i co, tym samym, je formuje (Starego, w druku d).

W takiej perspektywie upodmiotowienie rozumiane jest w kategoriach dokonującego się ustawicznie procesu zawiązywania zbiorowości wokół czegoś, co wobec niej zewnętrzne. Nie oznacza więc efektu uprzednio nabywanych dyspozycji jednostkowych, ale konstytucję podmiotowości w procesie zbiorowego dialogu i działania, które, realizując się wokół jakichś problemów, rzeczy, czy zjawisk, czyni je jednocześnie dobrem wspólnym zbiorowości wokół nich kształtowanych. Podejmowane

w takim ujęciu upodmiotowienie stanowi efekt realizowanego ciągle na nowo spajania się tego, co wspólne, przez co brak osobowy zostaje zatem zastąpiony o brakiem nieosobowym (którego charakter zależny jest od pozycji społecznej jednostek i grup, której dotyczy): albo tego, co jako zewnętrzne wobec podmiotów (indywidualnych bądź zbiorowych) mogłoby konstytuować solidarne podstawy dla zbiorowego działania, albo/i warunków dla realizacji samego działania.

W przypadku Freirego, idea „trzeciego terminu” pojawia się w kontekście rozróżnienia trzech typów relacji: podmiot–przedmiot, podmiot–podmiot oraz podmiot–podmiot w odniesieniu do zewnętrznego obiektu. O ile ta pierwsza stanowi istotę zdehumanizowanych i opresyjnych stosunków międzyludzkich i międzygrupowych, trzecia z wymienionych opisuje najbardziej pożądaną wersję relacji komunikacyjnej (Morrow, Torres, 2002). Jak pisze Freire (1973),

[i]ntersubiektywność, albo komunikacja między podmiotami stanowi pierwotną właściwość kulturowej i historycznej rzeczywistości. Jej funkcja gnoseologiczna nie może być tym samym zredukowana do prostej relacji między Podmiotem, który wie, a poznawalnym obiektem. Bez relacji komunikacji między Podmiotami, które wiedzą, oraz ich wzajemnej relacji do poznawalnego obiektu zanika akt poznania. Gnoseologiczna relacja nie polega zatem na poznawalności obiektu. To skoncentrowana na obiekcie komunikacja między jednostkami stanowi istotę intersubiektywności (s. 35).

Zdaniem Galloway (2012), koncentracja Freirego na dialogu, będącym przeciwieństwem zdehumanizowanych relacji opresji, a tym samym podkreślanie społecznego charakteru edukacji dialogicznej, wyróżnia jego koncepcję z dominującej zachodniej tradycji oświeceniowej, gdzie celem edukacji jest formowanie racjonalnych, autonomicznych i niezależnie myślących jednostek. W jej ujęciu, podstawowym problemem dla Freirego, podobnie zresztą jak dla Rancière’a, jest sprzyjający opresji proces dychotomizacji. Jego istotą jest, z jednej strony, oddzielanie człowieka od świata, a z drugiej, oddzielanie refleksji od działania. Dychotomizacja odpowiada zatem za pojawianie się sytuacji ograniczenia, charakterystycznego dla społeczeństwa opresyjnego, którego konsekwencją jest alienacja człowieka z fizycznego świata, a tym samym jego ograniczone zaangażowanie w świat (Galloway, 2012).

Edukacyjnym odzwierciedleniem tej sytuacji jest, kontestowana przez Freirego (2007), idea edukacji bankowej, która opiera się, po pierwsze, na dychotomicznej, a więc opresyjnej w swoim charakterze, relacji międzypodmiotowej, ufundowanej na sprzeczności między nauczycielem i uczniem, gdzie uczeń staje się w procesie edukacyjnym przedmiotem nauczycielskiego przekazu; po drugie, dychotomii człowieka i świata, gdzie obiektywnie konstruowany świat ma być przedmiotem poznania, a nie interwencji. Jak pisze Freire, szkolne doświadczenie w edukacji bankowej, przeniknięte jest dychotomią między „czytaniem słów i czytaniem świata”. Opiera się na separacji „czytanego” świata symbolicznego od świata, który jest doświadczany przez uczniów:

szkoła stanowi szczególne miejsce, w którym nauczyciele uczą czytania znaków dostarczanych przez szkołę, a nie czytania rzeczywistości. Ten drugi świat, świat faktów, świat życia, świat, w którym wydarzenia są realne, świat walki, dyskryminacji, i ekonomicznych kryzysów [...], jest oddzielony od uczniów przez znaki, których dostarcza szkoła (Shor, Freire, 1987, s. 135).

Uzasadnieniem tak rozumianej koncepcji edukacyjnej jest, podobnie jak w ujęciu Rancière'a, założenie o niezdolności podmiotu/ucznia/dziecka do działania. W idei bankowej, wiedza rozumiana jest bowiem jako dar, którym obdarzani są ci, na których projektowana jest absolutna ignorancja, usprawiedliwiająca jednocześnie istnienie tych, którzy wiedzą i mają prawo nauczać (Freire, 2007).

Będąca jej przeciwieństwem, oparta na dialogu, wyzwalamąca i humanizująca „edukacja stawiająca problemy”, pociąga więc za sobą w pierwszym rzędzie zniesienie dyktumy między uczniem a nauczycielem (Freire, 2007). Dzieje się to przez umieszczenie, niezależnego od aktorów edukacyjnych, obiektu na zewnątrz relacji międzypodmiotowej, a tym samym jej odprzedmiotowanie. Relacja dialogiczna zakłada zatem poznawczą kooperację aktorów w odniesieniu do tego samego poznawalnego obiektu (Freire, 2007). Oznacza więc wiarę w ludzi, a tym samym horyzontalną relację między uczestnikami (Freire, 2007). Tym, co stanowi istotę zapośredniczenia, jest natomiast świat, skonkretyzowany w formie problemu, oraz skoncentrowane na nim wspólne działanie: „Dialog jest mediowanym przez świat spotkaniem ludzi, którego celem jest jego nazywanie” (Freire, 2007, s. 88). Albo przywołując bardziej obszernie słowa Freirego (2007):

Bez dialogu nie ma komunikacji, a bez komunikacji nie może być mowy o prawdziwej edukacji. Prawdziwa edukacja, która umożliwia zniesienie sprzeczności między nauczycielem i uczniem zachodzi w sytuacji, w której jedni i drudzy kierują swój akt poznania w stronę obiektu, mediującego zachodzącą między nimi relację. [...] nie jest zatem realizowana przez „A” dla „B” lub przez „A” na temat „B”, ale raczej przez „A” razem z „B”, a więc w mediowanej przez świat relacji (s. 93).

Jak podkreśla Freire, istotnym dla tego podejścia jest przedmiot dialogu – to, czego dialog dotyczy. Podczas gdy w edukacji bankowej kwestia zawartości zostaje sprowadzona do alienującego programu nauczania, to w dialogicznej chodzi o „zorganizowaną, systematyczną i ciągle rozwijaną ‚reprezentację’ świata”, a więc „aktualną, egzystencjalną i konkretną sytuację” ludzi, biorących udział w dialogu (Freire, 2007, s. 95).

Podczas gdy dla Freirego terminem pośredniczącym jest świat, skonkretyzowany w konstruowanej przez aktorów edukacyjnych reprezentacji, Rancière kieruje się w stronę bardziej fizycznego rozumienia elementu pośredniczącego (Starego, 2010). Co prawda, w przypadku Freirego, kwestia materialności czy fizyczności nie zostaje całkowicie wyeliminowana. Reprezentacja obecna jest bowiem w sytuacji dialogu

edukacyjnego w formie fizycznej materiałów edukacyjnych. Ich pierwotna materialność zostaje jednak uprzednio przetworzona w procesie interpretacji rzeczywistości w postaci generowanych przez uczestników tematów kluczowych. Z tego względu, koncepcja Freirego podatna jest na krytykę reprezentacji (Masschelein, 1998). W jej świetle, tym, co stanowi rzeczywistą podstawę do oporu wobec systemu, a co wynika się jednocześnie jego logice, to pozajęzykowe doświadczenie kontaktu z czymś całkowicie zewnętrznym, a więc nieprzetworzonym przez czyjąkolwiek reprezentację (Masschelein, 1998). Taką rolę pełni u Rancière'a „absolutnie surowa w swojej materialności, nowa w swojej obecności i zawieszająca wszelkie uprzednie upozycjonowanie podmiotów” (Starego, 2010, s. 158) książka.

Idea „trzeciego terminu” w postaci książki oznacza u Rancière'a obecność elementu pośredniczącego, który, oddzielając nauczyciela ucznia, jednocześnie ich wiąże. Przez „oddzielenie, wyłączenie i zdradę” (Rancière, 2007b, s. 317) dokonuje się zawieszenia dotychczasowych ról i czyni wszystkich uczestników ignorantami. Nie w świetle wiedzy, która jest bądź nie jest w ich posiadaniu, ale w świetle pozycji przypisywanych wiedzy. Dzięki temu, wszyscy stają się równi i mogą wykorzystywać swoją władzę inteligencji (właściwej każdemu bez wyjątku):

punkty wyjścia i punkty węzłowe, od których możemy zacząć uczyć się czegoś nowego, są wszędzie. Wystarczy odrzucić, po pierwsze, założenie dystansu, po drugie, dystrybucję ról, po trzecie, granicę między terytoriami [...]. Punkt wyjścia jest obojętny. Wystarczy poznać jedną rzecz i odnieść do niej wszystkie pozostałe (Rancière, 2007b, s. 318–319).

Materialność w koncepcji Rancière'a nabiera znaczenia w świetle diagnozowanego przez niego podstawowego warunku nierówności, jakim jest porządek eksplikacyjny, który zawarty jest również w idei reprezentacji. Jego podstawową funkcję stanowi ustanawianie podziału: „na wiedzących i ignorantów, dojrzałych i niedojrzałych, zdolnych i niezdolnych, oraz inteligentnych i głupich” (Rancière, 1991, s. 6). Fizyczność książki czy spisanego tekstu oznacza tymczasem brak czegokolwiek poza nim samym: ukrytego znaczenia, idei, która ma zostać zrozumiana, wyjaśniona bądź przekazana tym, którzy w całym procesie ukonstytuowani zostają jako niekompetentni lub potencjalnie kompetentni: „Pod wypełnioną literami stroną nie ma niczego ukrytego, żadnego rzekomego spodu, który wymagałby pracy zewnętrznej inteligencji eksplikatora; żadnego języka pana, żadnego języka wypowiadającego słowa i zdania w imieniu słów i zdań tekstu” (Rancière, 1991, s. 9–10). W takim ujęciu, zadaniem czytających, do których zostają skierowane słowa, jest odpowiadanie, ale nie w roli studentów czy uczniów-egzaminowanych, ale jako ludzi, a więc w warunkach fundamentalnej równości (Rancière, 1991). Fizyczność książki czy tekstu, jako elementu pośredniczącego, podmienia relację między wolami (charakterystyczną dla porządku nierówności) relacją między inteligencjami: książka jest rzeczą wspólną, egalitarnym intelektualnym łącznikiem między nauczycielem i uczniem (Rancière, 1991). Jak pisze Rancière (1991):

Ta moc równości jest jednocześnie mocą rozdzielenia i mocą uwspólnienia [...]. Rzecz wspólna, umiejscowiona między dwoma umysłami jest wskaźnikiem równości w dwojakim sensie. Po pierwsze i przede wszystkim, materialna rzecz jest *jedynym komunikacyjnym łącznikiem między dwoma umysłami*. Łącznik ten jest przejściem, ale jednocześnie ustanawianym dystansem. Materialność książki utrzymuje dwa umysły w równym dystansie, podczas gdy eksplikacja stanowi anihilację jednego przez drugi. Po drugie, rzecz jest również zawsze dostępnym źródłem weryfikacji: sztuką egzaminatora ignoranta jest *zawrócenie egzaminowanego z powrotem do materialnego obiektu, do rzeczy, którą może zweryfikować sam za pomocą swoich zmysłów*. Egzaminowany jest zawsze zobowiązany do weryfikacji w otwartej książce, w materialności każdego słowa, w krzywiźnie każdego znaku (s. 32).

I dalej:

Książka [...] umieszczona między dwoma umysłami zawiązuje idealną wspólnotę wpisaną w materialność rzeczy. Książka jest równością inteligencji [...] pieczętuje nową relację między dwoma ignorantami, którzy od tej chwili rozpoznają w sobie nawzajem inteligentne byty. Ta nowa relacja niweczy ogłupiającą relację kształcenia oraz edukację opartą na moralizowaniu (s. 32).

W ten sposób Rancière (2011), w miejsce oświeceniowej koncepcji edukacji, którą obrazowo można wyrazić w formie pytań: „Co mogę wiedzieć? Co powinienem zrobić? Na co mogę mieć nadzieję?” (s. 3), stawia inną, populistyczną w swojej istocie ideę pedagogiki uniwersalnej: a więc pedagogikę tego, „Co widzę? Co myślę? i Co mogę z tym zrobić?” (s. 32).

Tym, co, moim zdaniem, kluczowe dla obu autorów, a co jednocześnie pozawala pedagogice krytycznej wyjść poza indywidualistyczny impas paradygmatu kompetencyjnego, to, konstytuowana dzięki zapośredniczeniu przez zewnętrżność, fundamentalna równość podmiotów edukacyjnych, a więc stawiane w punkcie wyjścia założenie o ich absolutnej zdolności do myślenia i działania. Ani fizyczny świat czy ułożone w nim społeczne problemy u Freirego, ani materialność rzeczy/książki u Rancière'a nie stawiają jednostek w relacji podporządkowania. Sytuację podporządkowania generuje wyłącznie relacja między podmiotami, które we wzajemnej, po Heglowsku pojmowanej, walce o uznanie – dokonywanej czy to za pomocą reprezentacji, symbolicznej przemocy, czy też bezpośrednich aktów dominacji – lokują się, bądź są rozlokowywane, w pozycjach hierarchicznych. Istotną częścią tego mechanizmu jest również zawłaszczanie świata, rzeczywistości czy rzeczy, za pośrednictwem których dokonuje się wtórne wywłaszczenie osobowe (czy to indywidualnie czy grupowo/klasowo pojmowane). W ten sposób, fizyczny, ale również symboliczny, świat staje się stawką i zasobem społecznego konfliktu. W efekcie, jak pokazuje Freire, niektóre grupy zostając pozbawione dostępu do rzeczywistości, zostają również pozbawione możliwości w nią interweniowania.

Język kompetencji stanowi immanentną część tego mechanizmu. Jego istotą jest proces oddzielenia, przez redystrybuowane z pozycji panowania uznanie, zdolności do działania i myślenia. W takim wypadku nie tylko odmowa, ale i uznanie, oparte na arbitralnie ustanawianym kryterium kompetencyjnym odzwierciedla mechanizm przemocy. Tymczasem zarówno fizyczny świat, jak i materialne rzeczy – brane w swojej bezpośredniości – zaświadczać o pierwotnej zdolności (niewarunkowanej niczym uznaniem) podmiotów do działania. W takiej perspektywie mogą stać się kluczowym elementem procesu odzyskiwania dostępu oraz kontroli, a tym samym, emancypacji. W takim ujęciu pedagogika krytyczna nie dotyczy możliwej emancypacji, realizowanej w przyszłości przez cyklicznie rozwijające swoją zdolność do niej podmioty, ale emancypacji tu i teraz. Wspominany wcześniej Vlieghe (2013) pisze wręcz o pedagogice skoncentrowanej na rzeczach, jako „pedagogice w samej sobie emancypacyjnej” (s. 185).

Głównym przedmiotem zainteresowania i Freirego i Rancièrè’a jest dokonanie rozróżnienia między edukacją socjalizującą podmioty do „opresyjnego społeczeństwa”, oraz edukacją emancypującą (Galloway, 2012). Należy jednak pamiętać, że dla obu dana i obowiązująca organizacja edukacyjnej teorii i praktyki nie jest czymś, co pozostaje w izolacji wobec porządku społecznego, ale stanowi jej bezpośrednie odbicie czy odzwierciedlenie (Freire, 2007; Rancièrè, 2010). System edukacyjny: nie-egalitarny, czy bankowy, jest więc kluczowym elementem dużo szerszej zasięgiem obowiązującej logiki dzielenia postrzegalnego. Ujmowany w tym świetle projekt społecznej zmiany, który ma się dokonywać przez uformowanie adekwatnych, a więc posiadających odpowiednie kompetencje (krytyczne, emancypacyjne, czy transgresyjne) do jej realizacji podmiotów, nie tylko mija się z celem, ale dodatkowo reprodukuje jej strukturę. Nie chodzi bowiem, co wcześniej podkreślałam, o indywidualne w swoim charakterze dyspozycje, które magią myślenia życzeniowego ich autorów mają wykrzesać gotowość do wspólnotowej, solidarnej i egalitarnej postawy jednostek wobec rzeczywistości oraz wobec innych, ale o taki proces upodmiotowienia, który dokonuje się wedle zupełnie innej logiki dzielenia postrzegalnego. A więc takiej logiki, która sama w swojej strukturze zakłada już czy też konstituuje to, co wspólne, solidarne i egalitarne.

BIBLIOGRAFIA

- Altamirano, A. F. A., Da Rocha, I., Obradors, M. (2015). Moving towards Freirean Critical Pedagogy: Redefining Competence-based Curricula through Participatory Action Research as Resistance to the Neoliberalization of Higher Education in Spain. *OXÍMORA Revista Internacional de Ética y Política*, 6, 1–26. Pobrane z: <http://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/12109>
- Biesta, G. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2010a). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.

- Biesta, G. (2010b). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39–59. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. J. J. (2013a). *Beautiful Risk of Education*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. (2013b). Time Out. W: T. Szkudlarek (red.), *Education and the Political* (s. 75–88). Rotterdam: SensePublishers.
- Bihr, A. (2008). *Nowomowa neoliberalna: retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu* (A. Łukomska, tłum.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Bingham, C., Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London: Continuum.
- Blake, N., Masschelein, J. (2003). Critical theory and critical pedagogy. W: N. Blake, P. Smeyers, R. D. Smith, P. Standish (red.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (s. 38–56). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Collins, M. (1983). A critical analysis of competency-based systems in adult education. *Adult Education Quarterly*, 33(3), 174–183. <http://dx.doi.org/10.1177/074171368303300305>
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? *Neodidagmata*, 24, 53–66.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York, NY: Continuum.
- Friedrich, D., Jaastad, B., Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im) possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5–6), 571–587. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x>
- Galloway, S. (2012). Reconsidering emancipatory education: Staging a conversation between Paulo Freire and Jacques Rancière. *Educational Theory*, 62(2), 163–184. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00441.x>
- Giroux, H. A. (2004). *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Górska, R., Solarczyk-Szwec, H. (2012). O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. *Edukacja Dorosłych*, 2(67), 27–41.
- Hewlett, N. (2007). *Badiou, Balibar, Rancière: Re-thinking Emancipation*. London: Continuum.
- Gur-Ze'ev, I. (red.). (2010). *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Jackson, N. S. (1994a). If competence is the answer, what is the question? W: *A Collection of Original Essays on Curriculum for the Workplace* (s. 135–149). Geelong: Deakin University.
- Jackson, N. (1994b). The case against 'competence': The impoverishment of working knowledge. *A Collection of Readings Related to Competency-Based Training*, 243–248.
- Jurgiel-Aleksander, A., Jagiełło-Rusiłowski, A. (2013). Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie? *Rocznik Andragogiczny*, 2013, 65–74.
- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Lewis, T. E. (2009). Education in the realm of the senses: Understanding Paulo Freire's aesthetic unconscious through Jacques Rancière. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 285–299. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.01627.x>
- Masschelein, J. (1998). How to imagine something exterior to the system: Critical education as problematization. *Educational Theory*, 48(4), 521–530. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00521.x>
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351–367. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00390.x>
- Masschelein, J., Ricken, N. (2005). Bildung and critique. W: I. Gur-Ze'ev (red.), *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward a New Critical Language in Education* (s. 208–225). Haifa: University of Haifa.
- Mayo, P. (2009). The 'competence' discourse in education and the struggle for social agency and critical citizenship. *International Journal of Educational Policies*, 3(2), 5–16.
- Mayo, P. (2012). *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury Publishing USA.
- Męczkowska, A. (2003). Kompetencja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (tom 2, s. 693–696). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Męczkowska, A. (2007). Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych: pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, morlanność, a sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP* (s. 349–356). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Morrow, R. A., Torres, C. A. (2002). *Reading Freire and Habermas: Critical pedagogy and Transformative Social Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331–341. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764910210307>
- Ostrowicka, H. (2013). Dyskurs pedagogiczny jako element urządzania młodzieży. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 16(2), 49–73. Pobrane z: http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2013_62_3.pdf

- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Rancière, J. (2007a). *Dzielenie postrzegalnego: estetyka i polityka* (M. Kropiwnicki, J. Sowa, tłum.). Kraków: Korporacja Ha!art.
- Rancière, J. (2007b). Widz wyemancypowany (A. Ostolski, tłum.). *Krytyka polityczna*, 13, 309–319.
- Rancière, J. (2008). *Nienawiść do demokracji* (M. Kropiwnicki, tłum.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Rancière, J. (2010). On ignorant schoolmaster. W: C. Bingham, G. Biesta (red.), *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (s. 1–25). London: Continuum.
- Rancière, J. (2011). *Althusser's Lesson*. London: Continuum.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Simons, M., Masschelein, J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>
- Shor, I., Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Starego, K. (2010). Emancypacja – niedokończony projekt edukacji. W: M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Koźyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy* (s. 142–161). Toruń: Adam Marszałek.
- Starego, K. (w druku a). *Czytając Miller Freirem – czyli o dwoistości i niewykorzystanym potencjale emancypacyjnym*.
- Starego, K. (w druku b). Projekt: Obywatel. Rzec o społecznej kontroli, zarządzaniu zmysłowością i strategiach oczyszczania. W: M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), *Subsumcje edukacji*.
- Starego, K. (w druku c). Ryzyko nieoczekiwanego: w stronę pedagogiki wydarzenia. W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju: transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*.
- Starego, K. (w druku d). Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły: O komodyfikacji tożsamości, kulturze kompetencji i o pewnej możliwości wyjścia z zatrasku indywidualizacji. *Parezja*.
- Vlieghe, J. (2013). Alphabetization as Emancipatory Practice: Freire, Rancière, and Critical Pedagogy. *Philosophy of Education Archive*, 185–193.
- Zamojski, P. (2014). Od demaskacji ku budowaniu: po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 17(3), 7–22. Pobrane z: http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2014_67_1.pdf
- Žižek, S. (2008). *W obronie przegranych spraw* (J. Kutyla, tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

**BEYOND COMPETENCE: PAULO FREIRE, JACQUE RANCIÈRE AND THE USE
OF THE 'THIRD TERM' IN CRITICAL PEDAGOGY**

ABSTRACT: The main purpose of this paper is to call into question the use of the language of competence in critical pedagogy. I intend to show that the language of competence lies within the individualistic paradigm of education and is, in effect, useless to the critical project that aims to support social change toward a society based on community, solidarity, justice and equality. I also intend to outline a new theoretical perspective for critical pedagogy. Instead of being based on individual dispositions, this perspective focuses on process of subjectification, rooted in the "social 'we.'" The individualistic framework is transcended through dialogue that is based not solely on the interpersonal relation, but also on the notion of mediation. I call this concept of pedagogy, based on theories of such authors as Jacques Rancière and Paulo Freire, "the pedagogy of the third term" or "the pedagogy of mediation."

KEYWORDS: Paulo Freire, Jacques Rancière, competence, dialogue, critical pedagogy, third term

