



Od Redakcji

Kurs na ignorancję (Giroux)

Ignorancja to nie zwykły brak wiedzy, lecz aktywna postawa odmowy rozumienia. Innymi słowy, ignorancja to odrzucenie oświecenia, pogarda dla złożoności i tego wszystkiego, co wymaga intelektualnego wysiłku. Przejawia się w powierzchownych identyfikacjach z grupą, instytucją, symbolem, hasłem, etykietą czy deklaracją, bez szukania głębokich uzasadnień i testujących konfrontacji; w nierozróżnianiu porządków doświadczenia (na przykład myleniu sfery legislacji ze sferą etyki, poziomu socjalizacji z poziomem edukacji, problemów praktycznych z problemami technicznymi); w narcystycznej odmowie uczenia się etc. Wielu komentatorów życia współczesnego sygnalizuje zachodzenie dziś procesów, które przyczyniają się do tego, co możemy nazwać **kursem na ignorancję**.

Wystarczy zasygnalizować trzy zjawiska, aby zyskać jasność co do tego, z jak aktualnymi, znaczącymi i newralgicznymi dla edukacji problemami mamy tu do czynienia.

Po pierwsze, do ignorancji przyczynia się kryzys debaty publicznej. Opisany przez Jürgena Habermasa zanik **czytającej i rozprawiającej** publiczności – zapośredniczony między innymi w rosnącej specjalizacji (wymykającej się nadzorowi opinii publicznej), komercjalizacji mediów (wytwarzających pozór sfery publicznej przez transformację publiczności debatującej w publiczność konsumującą), mechanizmie partyjnym (czyniącym z posłów poddane dyscyplinie trybiki systemu, a nie uczestników debaty) – ma fatalne skutki dla społecznego procesu wymiany myśli i dla możliwości problematyzacji monopoli-

stycznych interpretacji¹. Ignorancja jest przy tym bardzo wygodna dla władzy (rozmaitych form i szczebli), ponieważ daje decydującym dużą swobodę działania – w aurze indyferentyzmu i niechęci do komplikacji nie muszą się oni angażować w poważne debaty i długotrwały proces dochodzenia do konsensusu². Słabość sfery publicznej nie pozostaje, rzecz jasna, bez wpływu na edukację. Na przykład – jak diagnozuje Zbigniew Kwieciński – poza epizodami związanymi z dyskusją nad usuwaniem „białych plam” w programach nauczania czy prowadzeniem szkół przez podmioty niepaństwowe, przez trzydzieści lat transformacji ustrojowej oświata nigdy nie stała się w Polsce przedmiotem troski publicznej³. Po 1989 roku nigdy jeszcze na serio, z zaangażowaniem szerokiego grona aktorów społecznych i odwołaniem do poważnych lektur, nie rozmawialiśmy o edukacji. Powszechnym doświadczeniem jest za to forsowanie rozmaitych projektów z pozorowaniem debaty (spotkaniami, które nie są w stanie ani zmienić niczego istotnego w agendzie, ani – tym bardziej – zmienić samej agendy) oraz działanie w **warunkach ignorancji**, czyli pośród uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców, ale też polityków, urzędników, dziennikarzy etc., którzy nie mają żadnych istotnych doświadczeń związanych z gremiami **czytającymi i rozprawiającymi**.

Po drugie, kurs na ignorancję napędzany jest przez neoliberalną monokulturę, czyli opresyjną i hegemoniczną ideologię ekonomiczną, która marginalizuje wszystko, co nie poddaje się logice wąsko pojętej efektywności. To w jej ramach deprecjonuje się dziś humanistykę – środowisko, w którym uczymy się języków krytycznych zdolnych zakwestionować *status quo*. A jak przekonuje Agata Bielik-Robson, bez wykształcenia w językach krytycznych ludzie stają się bezbronni – nie są w stanie zorganizować dyskursywnego buntu ani wyobrazić sobie alternatywy⁴. Neoliberalne uwikłanie edukacji – wnikliwie opisane przez Joannę Rutkowiak i Eugenię Potulicką – sprawia, że stajemy się zarówno adresatami pewnej wizji ładu ekonomicznego, jak i jego obezwładnionymi aktywnymi uczestnikami. Nie potrafimy rozpo-

¹ Por. J. Habermas: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Warszawa 2007.

² Por. Z. Bauman: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Przeł. J. Konieczny. Kraków 2007, s. 234.

³ Por. Z. Kwieciński: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019, s. 11–12.

⁴ Por. L. Witkowski: *Jak uprawiać humanistykę? W stronę polityki wrażliwości*. „Chowanna” 2017, T. 1 (48), s. 26–28.

znać własnego uwikłania, ale w uwiedzeniu wręcz nie chcemy go rozpoznać⁵.

Po trzecie, kurs na ignorancję wiąże się z kryzysem demokracji, która z jednej strony – ulegając neoliberalnej monokulturze – sama degeneruje się w to, co brytyjski ekonomista Guy Standing nazywa demokracją manipulacyjną (sprzedawaniem programów i kandydatów jak towaru konsumpcyjnego)⁶, z drugiej strony zaś niszczona jest przez przybierającą na sile antyliberalną kontrrewolucję, w ramach której tożsamościowe dążenie demodernizacyjne (chęć powrotu do czasów, gdy nie było demokracji, wielokulturowości, równouprawnienia, laicyzacji) przekierowuje klasowy gniew z kapitału w stronę elit, mniejszości i postawy otwarcia⁷. Wielu autorów ostrzega przed powtórką zapaści demokratycznego świata z pierwszej połowy XX wieku: „opuszciliśmy gardę, nie pozwoliliśmy działać swojej wyobraźni i utworowaliśmy drogę właśnie takim reżimom, jakie miały już rzekomo nigdy nie powrócić”⁸. Przemysław Czapliński odnotował, że na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI wieku w literaturze znalazło odbicie wyobrażenie demokracji afektywnej, czyli takiej, która kwestionuje parlamentaryzm, negocjacje i argumentowanie na rzecz impulsywnego działania mającego wytworzyć nowe społeczeństwo. Demokracja afektywna ufundowana jest nie na deliberacji, lecz na nadwyżce przemocy – zakłada się w ramach tej wizji, że aby powstał nowy ład prawny, potrzebny jest inicjalny akt bezprawia⁹.

Sytuacja taka – w której potężne procesy (zapaść sfery publicznej, inwazja agresywnego ekonomizmu, retrotopijne afekty) codziennie odwodzą nas od szukania złożonej argumentacji, ważenia racji oraz merytorycznego spierania się o kształt rzeczywistości – budzi pytanie o znaczenie edukacji obywatelskiej. Odpowiedź, wbrew pozorom, nie jest oczywista. Nie może chodzić tylko o kształtowanie racjonalnej i odpowiedzialnej postawy obywatelskiej, jeśli pamiętamy, że grozi nam – uczula na to wyraźnie Gert J.J. Biesta – odpolitycznienie idei oby-

⁵ Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2012, s. 10.

⁶ Por. J. Żakowski: *Oblężona demokracja. Rozmowy*. Warszawa 2019, s. 68.

⁷ Por. Z. Bauman: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przeł. K. Lebek. Warszawa 2018; K. Podemski: *Wojna elit symbolicznych: „rzecznicy narodu” kontra „światli obywatele”*. W: *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*. Red. P. Czapliński, J.B. Bednarek. Gdańsk 2018.

⁸ T. Snyder: *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Przeł. B. Pietrzyk. Kraków 2017, s. 120.

⁹ Por. P. Czapliński: *Stąd do większości. Literatura i demokracja afektywna*. W: *Prognozowanie terażniejszości...*, s. 337–347.

watelstwa. Łatwo sprowadzić tę ideę do wymiaru potrzeb społecznych (praworządności i zaangażowania lokalnego), a edukację obywatelską zredukować do poziomu socjalizacji (reprodukcji porządku społeczno-politycznego)¹⁰. Dlatego formuła **kursu na ignorancję** jest celowo niejednoznaczna. Wskazuje na procesy degradacji kultury uczenia się, ale też nawiązuje do formułowanego przez Biestę – w nawiązaniu do twórczości Jacques’a Rancière’a – konceptu obywatela ignoranta (*ignorant citizen*). Obywatel ignorant nie pozwala przyszpilić się z góry określonej tożsamości obywatelskiej, tylko nieustannie **wystawia się** na demokratyczne praktyki¹¹. **Kurs na ignorancję** to zatem i diagnoza sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy, i wizja edukacyjnej nadziei.

* * *

Aby zaprosić do debaty wokół kwestii ignorancji, kondycji sfery publicznej, neoliberalnego uwikłania edukacji, kryzysu demokracji, edukacji obywatelskiej, pedagogiki krytycznej etc., w tomie 1. „Chowanny” za rok 2020 przedrukujemy – za zgodą Autora i dzięki wspierającej inicjatywie Wojciecha Kruszelnickiego – trzy teksty Henry’ego Giroux (*Thinking Dangerously: The Role of Higher Education in Authoritarian Times, The Curse of Totalitarianism and the Challenge of Critical Pedagogy* oraz *Higher Education and the Politics of Disruption*). Pośród wielu istotnych tropów amerykański badacz z niepokojem odnotowuje zjawisko upadku edukacji w formy szkoleniowe (*collapsing education into training*) i w efekcie wytwarzania w człowieku martwych stref wyobraźni (*dead zones of the imagination*). Za ważne i pilne zadanie edukacji uznaje w tej sytuacji podtrzymywanie demokratycznej sfery publicznej i ożywianie wyobraźni obywatelskiej w laboratoriach demokracji (w które powinny zamienić się szkoły i uniwersytety).

Esej wprowadzający w zaangażowany dyskurs Henry’ego Giroux został napisany przez Michała Kruszelnickiego, który nie tylko odnosi się do charakterystycznych dla amerykańskiego badacza kategorii (na przykład kategorii nauczyciela jako **transformatywnego intelektualisty**), lecz przy okazji podejmuje wątek znaczenia perspektywy krytycznej, zwłaszcza w kontekście rodzimej skłonności do konformizmu i kapitulacji w obliczu niemal wszystkich wymagań zewnętrznych.

¹⁰ Por. G.J.J. Biesta: *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam-Boston-Taipei 2011, s. 38–40.

¹¹ Por. *ibidem*, s. 97.

Lech Witkowski – współautor książki Giroux¹² – pyta w polemicznym tekście (pisanym z perspektywy kilkudziesięcioletniego doświadczenia badawczego w zakresie dyskursu krytycznego) o możliwość pedagogiki krytycznej w Polsce. Przypomina przy okazji, że perspektywa krytyczna może być inspirowana nie tylko współczesną myślą zachodnią, lecz także tradycją wielkiej polskiej humanistyki. Dokonuje przeglądu i oceny stanu recepcji twórczości Henry’ego Giroux w Polsce oraz odnotowuje wysiłki sprzęgania podejścia krytycznego z hermeneutyką. Na końcu z rozmachem buduje mapę „stanu posiadania” pedagogiki krytycznej – tworzy cztery listy przemieszczającej się w badaniach problematyki: 1) przedmiotów podejmowanej krytyki, 2) kategorii pojęciowych pedagogiki krytycznej, 3) kierunków proponowanych działań sanacyjnych, 4) przestróg i wskazówek metodologicznych dla kontynuatorów badań krytycznych.

Te dwa teksty: Michała Kruszelnickiego i Lecha Witkowskiego, poświęcone głównie twórczości Giroux, uzupełniamy obrazem innego wariantu pedagogiki krytycznej. Wojciech Kruszelnicki analizuje dzieło Petera McLarena w kontekstach nazbyt uproszczonej recepcji myśli postmodernistycznej oraz radykalizującego myślenie wpływu tradycji marksistowskiej. Otwiera przy tym pytanie o status fantazji, jakie pociągają za sobą próby budowania alternatywy dla ładu rynkowego.

Tom zamykają dwa teksty. Pierwszy to artykuł Małgorzaty Kaliszewskiej, która nawiązuje do sympozjum specjalnego *Dziedzictwo idei i dramat losów czołowych postaci pedagogiki polskiej w XX w.: historia, analiza i krytyka więzi i pęknięć międzypokoleniowych*, zorganizowanego w ramach X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (Warszawa 2019), i przenosi zaczerpnięte z niego inspiracje dotyczące problematyki zasobów archiwalnych, pokoleniowości oraz dwoistości na grunt pedagogiki zdrowia. Drugi to napisana przez Rafała Włodarczyka recenzja najnowszej książki Zbyszka Melosika *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu* (Poznań 2019). Tekst o publikacji, która wprowadza w międzynarodową dyskusję na temat kondycji szkolnictwa wyższego i nawiązuje do wielu krytycznych problemów edukacji, wydaje się trafną klamrą zaproponowanych w tym tomie rozważań.


Niemniej jednak niczego nie kończymy. Zapraszamy do debaty. Mamy nadzieję wracać do kwestii kursu na ignorancję i problematyki pedagogiki krytycznej. Zapraszamy do nadsyłania polemik, rozwinięć, uzupełnień, do nowych spojrzeń. Zbyt ważny to temat, by przerwać rozmowę – nie chodzi przecież tylko o to, by analizy kursu na ignorancję gdzieś się jednorazowo czy nawet kilkukrotnie pojawiły, ale by

¹² Por. H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.

zmieniły nasz język i sposób myślenia, by stały się inspiracją czytającej i rozprawiającej publiczności, by ożywiały na co dzień *dead zones of the imagination*.

Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-9044-8156>

Bibliografia

- Bauman Z.: *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Przeł. K. Lebek. Warszawa 2018.
- Bauman Z.: *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Przeł. J. Konieczny. Kraków 2007.
- Biesta G.J.J.: *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam–Boston–Taipei 2011.
- Czapliński P.: *Stąd do większości. Literatura i demokracja afektywna*. W: *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*. Red. P. Czapliński, J.B. Bednarek. Gdańsk 2018, s. 321–350.
- Giroux H.A., Witkowski L.: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków 2010.
- Habermas J.: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Przeł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz. Warszawa 2007.
- Kwieciński Z.: *Grzędawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń 2019.
- Podemski K.: *Wojna elit symbolicznych: „rzecznicy narodu” kontra „światli obywatele”*. W: *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*. Red. P. Czapliński, J.B. Bednarek. Gdańsk 2018, s. 161–186.
- Potulicka E., Rutkowiak J.: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków 2012.
- Snyder T.: *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*. Przeł. B. Pietrzyk. Kraków 2017.
- Witkowski L.: *Jak uprawiać humanistykę? W stronę polityki wrażliwości*. „Chowanna” 2017, T. 1 (48), s. 23–41.
- Żakowski J.: *Oblężona demokracja. Rozmowy*. Warszawa 2019.