

**Maria Mendel**

*Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki*

**Tomasz Szkudlarek**

*Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki*

## **Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne**

**ABSTRAKT:** Autorzy analizują kryzys w kategoriach teorii rytuałów i ujęć lingwistycznych, jako zawieszenie narracji dotyczących procesów społecznych, co skutkuje rizomatycznym rozplenianiem znaczeń (w ujęciu Deleuze’a i Guattariego). Przewyciężenie kryzysu jest możliwe pod warunkiem zmiany przedkryzysowych struktur dyskursu łączących w określony sposób społeczne żądania i symbole. Zmiana struktury dyskursu jest warunkiem zmiany trajektorii narracyjnych zablokowanych w fazie kryzysu. Dzieje się to przez poddanie kłaczowych struktur znaczeniowych charakterystycznych dla kryzysu procesom hegemonizacji (w ujęciu Laclau). Ta koncepcja ontologiczna stanowi punkt wyjścia do analizy pedagogicznej recepcji prac Jacques’a Rancière’a – jako przykładu prób rekonstrukcji znaczenia edukacji. Tego rodzaju próby teoretyczne mają zdaniem autorów potencjał zmiany narracji (nie) równości społecznych i mogą stworzyć warunki dla przekroczenia kryzysu teorii i kryzysu oświaty publicznej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dyskurs, kryzys, liminalność, narracja, teoria edukacji.

Kontakt:	Maria Mendel <i>pedmm@univ.gda.pl</i>	Tomasz Szkudlarek <i>pedts@ug.edu.pl</i>
Jak cytować:	Mendel, M., Szkudlarek, T. (2013). Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne. <i>Forum Oświatowe</i> , 3(50), 13-34. Pobrano z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/163">http://forumoswiatowe.pl/index.php/</a>	
How to cite:	Mendel, M. & Szkudlarek, T. (2013). Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne. <i>Forum Oświatowe</i> , 3(50), 13-34. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/163">http://forumoswiatowe.pl/index.php/</a>	

Organizatorzy inspirującej nas wrocławskiej konferencji *Edukacja w czasach kryzysów: reprodukcja, opór, zmiana* w znaczący sposób użyli w jej tytule liczby mnogiej: nie wspomnieli o czasie kryzysu, a o *czasach kryzysów*. Z jednej strony może to być relatywizacja naszego obecnego doświadczenia (są i były inne kryzysy i inne ich czasy), z drugiej zaś może to być rozumiane jako przypuszczenie, iż współczesny kryzys jest „mnogi”, że nie ma on jednej natury, że składa się z serii nawarstwionych, ale ontologicznie odrębnych przesileń. W niniejszym tekście podążamy tym drugim tropem. Mamy wiele kryzysów i zakorzenione są one w różnych wymiarach czasowych, w różnych temporalnościach. Mamy w Polsce „długi” kryzys społeczno-ekonomiczny, który trwa od XVI wieku (monokultura gospodarki rolnej, refeudalizacja struktury społecznej i w efekcie 300-letnie niewolnictwo chłopów zniesione dopiero przez roboty), z którego się mozolnie wydobywamy przy nawracających próbach ratowania szczątków kultury feudalnej. Inne kryzysy ujawniły się niedawno, jak słynna bańka kredytowa – ale korzeniami sięgają lat 80. XX wieku, kiedy to kraje Zachodu znalazły sposób na podtrzymanie wzrostu gospodarczego przy jednoczesnym demontażu przemysłu: system bankowy sam stał się przemysłem mającym generować zyski, a nie systemem obsługi realnej gospodarki. Inne to kryzysy zachodniej modernizacji społecznej, która zadomawia się u nas w przekształconej postaci definiowanej jako modernizacja późna, refleksyjna czy „post”-modernizacja. Mamy kryzysy kulturowe wynikające z kolonizacji, dekolonizacji, migracji i globalizacji – a także będące efektem gwałtownych zmian technologii podróżowania i komunikowania. Mamy kryzysy demograficzne, a w naszej lokalnej perspektywie nakładają się na to kryzysy wywołane polityczną i ekonomiczną transformacją od socjalizmu do kapitalizmu, dopisującą się w swej logice do kryzysów wynikających z przeobrażeń samego kapitalizmu (tj. do neoliberalnych rewolucji z lat 80.).

Edukacyjne skutki tych przeobrażeń były w Polsce opisywane wielokrotnie. Jeśli chodzi o ostatnie z tu wymienionych (rewolucja neoliberalna i obecne załamanie się neoliberalizmu), to analizy negatywnych skutków tej wersji modernizacji pojawiały się w Polsce z wyprzedzeniem w stosunku do zmian zachodzących w naszych strukturach społecznych. Początki transformowania polskiej edukacji na modłę neoliberalną przypadały bowiem na czas pierwszych krytycznych podsumowań tego typu reform w Anglii, Australii czy Nowej Zelandii, po części także w USA, gdzie zmiany takie wprowadzano znacznie ostrożniej niż w Europie. Można powiedzieć, że o skutkach decentralizacji, prywatyzacji i poddania edukacji logice rynku wiedzieliśmy bardzo

dużo *zanim* przebudowa polskiego systemu edukacji podobne skutki wywołała (por. Potulicka, 1993, 1994, 1996; Szkudlarek, 2001). Mimo to – podobnie, jak w wielu innych krajach – publikowanie krytycznych raportów okazało się mieć minimalny wpływ na proces edukacyjnych przekształceń, nie licząc drobnych przejawów mniej lub bardziej świadomego wdrażania postulowanych podejść (zaliczyć do nich można niektóre rozwiązania w zakresie uspołecznienia szkoły, np. obowiązek powoływania w szkołach rad rodziców – różnie wprawdzie realizowany, ale stabilizujący się w formule gwarantowanego wpływu rodziców na edukację). Najczęściej jednak coś, co wyglądało nawet z początku na praktykę wynikającą z badawczych i ostrzegawczych konkluzji, szybko ukazywało swoje rynkowe oblicze, podobnie jak stało się to w przypadku tak zwanych *Małych szkół*, które powstawały w oporze wobec dyktatu ekonomicznych wskaźników, nakazujących likwidację jednostek „nierentownych”, a często jedynych w środowiskach wiejskich ośrodków życia społecznego (Marzec-Holka, 2012). Ich „ludzkie” oblicze, kiedy – uratowane – stawały się szkołami niepublicznymi, prowadzonymi przez organizacje pozarządowe i podmioty prywatne, ulegało błyskawicznej przemianie w warunkach, gdy mienie publiczne okazywało się być dobrem prywatnym nowych właścicieli, a rozczarowanym rodzicom i nauczycielom pozostawała jedynie pomoc prawna, jaką – szczęśliwie – otrzymywali od niezależnego stowarzyszenia (Mendel, 2010, 2012). Ostrzeganie zatem nie wystarcza. Prawdopodobnie zmiana polityki społecznej może nastąpić dopiero w momencie krystalizacji sprzeciwu w *politycznej* jego formie, jako populistycznej presji o skali niemożliwej do zignorowania przez działające w ramach dominującej racjonalności instytucje. Dobitym przykładem pomijania tego rodzaju ostrzegawczych głosów są systemy edukacyjne bardziej niż polski zaawansowane w demontowaniu publicznej własności edukacji, który to demontaż postępuje niemal bez zahamowań *pomimo* znacznie silniejszej niż w Polsce opozycji wobec takich kierunków zmiany (por. np. Lipman, 2013; Giroux, 1988, 2007).

W dalszej części tego tekstu chcemy zwięźle podjąć pięć kwestii odnoszących się do tej rozległej czasoprzestrzeni kryzysu, w końcowej części koncentrując się na jednym jego wymiarze dotyczącym funkcji szkolnictwa publicznego. Po pierwsze, chcemy parę uwag poświęcić ontologii kryzysu, to znaczy przypomnieć, *czym* jest kryzys w procesie stawania się i przeobrażania się rzeczywistości społecznej. Po drugie, chcemy zwrócić uwagę na *polityczność* kryzysu, także w obszarach, których zwyczajowo z potocznie pojmowaną polityką nie wiążemy. Polityczność rozumiemy tutaj w duchu Chantal Mouffe i Ernesta Laclau (Mouffe, 2005; Laclau, 1990, 2009; Laclau, Mouffe, 1989) jako – upraszczając – ontologię stającego się, samokonstruującego się społeczeństwa. Po trzecie, chcemy zwrócić uwagę na *dyskursywność* i *narracyjność* kryzysu: na to, że „żyje” on w domenie opowieści o określonej sekwencji narracyjnej, budowanych w określonej strukturze gramatycznej. Będziemy więc mówić o tym, że wychodzenie z kryzysu związane jest ze zmianą praktyk językowych, nieobjętych dla charakteru rzeczywistości po kryzysie (interesująca jest zwłaszcza ich szczególna moc, którą można by nazwać *profetyczną*). Po czwarte, dokonamy zawężenia pola analiz do jednego ze skutków kończącej się (neoliberalnej) fazy procesu społeczne-

go – do niekontrolowanej intensyfikacji procesów segregacyjnych w przestrzeni społecznej, dokonywanej przy ogromnym udziale praktyk edukacyjnych. Uznajemy, że zjawisko to podważa jedną z naczelnych funkcji szkolnictwa publicznego. Po piąte, spróbujemy opowiedzieć o rysujących się perspektywach zmiany praktyk językowych, które stwarzają szanse na wyjście z kryzysu: które przeddefiniują logikę procesu społecznego w sposób, który być może stworzy warunki wyjścia z kryzysu ku nowej strukturze.

#### CO TO JEST KRYZYS?

Słowo „kryzys” nie oznacza zapaści, stanu ze swej natury negatywnego, lecz przesilenie, stan przejściowy między dwiema fazami jakiegoś procesu. Oczywiście przełomy i przesilenia niosą ze sobą zjawiska postrzegane negatywnie. Są przede wszystkim okresami niepewności, punktami zwrotnymi, których przekroczenie wiąże się z jakimś dookreśleniem sytuacji (wyborem, decyzją, zmianą losu, zmianą logiki systemu etc.), co samo w sobie wywołuje lęk i domaga się nadania owemu stanowi zawieszenia jakiejś formy pozwalającej ludziom zyskać elementarne poczucie bezpieczeństwa, orientacji w amorficznej sytuacji i jakieś poczucie możliwości wpływu na to, co z owego kryzysu może się wyłonić. Sytuacje kryzysowe ulegają zatem szczególnej rytualizacji. Jeśli kryzys jest realny, tzn. jeśli stanowi rzeczywiste przesilenie porządku świata, dotychczasowe hierarchie społeczne i hierarchie autorytetów przestają odgrywać decydującą rolę w organizacji społecznego życia.

Spróbujemy rozwinąć myśl o kryzysie jako zjawisku nie tylko wpisującym się w logikę procesu rytualnego, ale w istocie *będącym* procesem rytualnym.

Klasyczne rozumienie rytuałów pozwala ująć je jako kulturowo zuniwersalizowane *przejścia* (van Gennep, 2006; Turner, 2010). W rozwiniętej przez Turnera teorii rytów przejścia (*rites de passage*) Arnolda van Gennepa, która odnosi się według obu autorów do wszystkich dziedzin i obszarów życia społecznego, mowa o dokonującym się zawsze w trzech fazach rytuale przejścia ze statusu do statusu; z roli w rolę, "z jednego stanu do innego, z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego" (van Gennep, 2006, s. 36). W skrócie, kolejne ryty, fazy każdego rytuału – mniej lub bardziej odczuwanego jako progowy, ale progowego w swojej istocie – można przedstawić, jako 1) faza preliminalna – wyłączenie z dotychczasowego stanu (separacja), 2) faza liminalna – okres marginalny, przejściowy, 3) faza postliminalna – włączenie, polegające na przysposobieniu nowego statusu, roli, wejściu w nowy stan i inny świat. W rytuałach zaznacza się obecność *sacrum*, ale – jak pisze van Gennep – nie jest ono

kategorią bezwzględną, ale kategorią manifestującą się w szczególnych sytuacjach [...]. Człowiek, który żyje we własnym domu, w swoim klanie, przebywa w rzeczywistości „profanum”. Do rzeczywistości „sacrum” wkracza wtedy, gdy wyrusza w podróż i jako obcy znajduje się w pobliżu nieznanego miejsca (van Gennep, 2006, s. 37).

Owo uświęcenie nie stanowi jednak niezbywalnej kondycji podróżnika. Istnieje bowiem zjawisko *oscylacji „sacrum”*, zmienności wynikającej ze zmiany miejsca w społeczności ogólnej. „Každy kto tych zmian doświadcza [na przykład przechodząc kryzys – dop. aut.] może obserwować ową oscylację i tam, gdzie w danym momencie widział »sacrum«, może po jakimś czasie dostrzegać »profanum« lub odwrotnie” (van Gennep, 2006, s. 38). W związku z tym, że takie zmiany zakłócają życie społeczne i życie jednostki, van Gennep podkreśla łagodzącą te zakłócenia funkcję rytuałów i zwraca uwagę na ich cel, jakim jest ograniczenie negatywnego wpływu oscylacji *sacrum* (van Gennep, 2006, s. 38).

Postawić można w tym miejscu pytanie, czy współczesne kryzysy, rozgrywane rytualnie przez społeczności, których dotyczą, utrwalają struktury uświęcone w czasie ich trwania? A co w sytuacji, kiedy okazują się one głęboko niesprawiedliwe? Warunki kryzysowe powodują, że – w aurze *sacrum* – akceptowane są różne, nawet najbardziej dziwaczne i nieludzkie rozwiązania. Na przykład, z wykorzystaniem całej aparatury państwa i prawa aresztuje się i deportuje z miasta jego mieszkańców pod zarzutem ich niepasowania do okolicy, albo decyduje się na wydatkowanie gigantycznych sum z miejskiej kasy nie po to, by zapewnić schronienia ubogim jego mieszkańcom, lecz by zasłonić billboardami te, które sami sklecieli<sup>1</sup>.

Program neoliberalnego urbanizmu, z marketingiem miejsc jako jego flagową aktywnością (kiedy wartość gruntu planowanego do sprzedaży przez miasto, w rozumieniu jego władz przewyższa wartość, jaką jest jakość życia mieszkańców), wydaje się być elementem tego rodzaju rytualnego odgrywania kryzysu w praktykach społecznych. W innych warunkach nie wydaje się możliwe działanie władz planowo nastawione nie na dobro swoich mieszkańców i użytkowników, lecz sprzyjające kumulacji kapitału i dokonujące kluczowych rozstrzygnięć inwestycyjnych na rzecz rynku właścicieli. Przykładem mogą tu być – opisane przez Pauline Lipman – neoliberalne praktyki władz miejskich doprowadzające do ruiny szkoły leżące na gruntach mających już swoich potencjalnych nabywców (Lipman, 2010, 2013).

*Sacrum* po kryzysie, także tym neoliberalnym, jest już gdzie indziej, ale wypracowane w jego ramach rozwiązania mogą trwać pomimo powrotu racjonalności. Rytualnie obrobiony strach przed oscylacją świętości ukształtowanych w kryzysie może petryfikować nieludzkie reguły życia społecznego i kształtować nieludzką rzeczywistość.

Ale może też być odwrotnie. Kryzys może generować i stabilizować rozwiązania i porządki społeczne, które są w stanie przełamać najbardziej skostniałe struktury nierówności, odmienić najtwardsze formy społecznej niesprawiedliwości i dzięki swojej zrytualizowanej postaci może dokonać tego w sposób trwały.

Kryzys, jako wyłączenie z istniejących porządków, jest jednostkowym i społecznym przeżywaniem progowego, uświęcającego stanu. Pisze Turner, że warunki liminalne i osoby w nich żyjące „wymykają się sieci klasyfikacyjnej, która zwykle wyznacza miejsce stanom i pozycjom w przestrzeni kulturowej. Były liminalne nie przebywają ani tam, ani tu. Znajdują się pomiędzy pozycjami wyznaczonymi i uporządkowanymi przez prawo, zwyczaj, konwencję i ceremoniał” (Turner, 2010, s. 116). Chwila, jaką

przeżywają, jest *chwilą w czasie i poza czasem*, łącząc świętość i pospoliczość, jedność i braterstwo, w warunkach okresowego zaniku rang i różnic (Turner, 2010, s. 116). Turner określa taką wspólnotę, trwającą w owym zaniku struktur podporządkowania i władzy, mianem *communitas* i przeciwstawia ją społeczeństwu, „*societas*, które w końcowej fazie rytuału przejścia odbudowało już swoją strukturę” (Turner, 2010, s. 19). *Communitas* stanowi więc niezapomnianą wspólnotę przeżywaną jednostek, które doświadczają wolności w poczuciu oderwania od rutynowych łańdów i dyscyplin; wspólnotę ludzi równych w statusie, bo go czasowo pozbawionych lub posiadających go w danym czasie w postaci szczątkowej (Turner, 2010, s. 117).

Można powiedzieć, że rytuały pomagające przeżyć wolność *communitas* i stany towarzyszące pozytywnym i negatywnym stronom zjawiska oscylacji świętości, same działają jak oscylatory – generatory ruchu, drgań, które pozwalają zarówno indywidualnemu, jak społecznemu podmiotowi utrzymać równowagę, kiedy dzięki nim porusza się jakby współbieżnie wobec oscylującego *sacrum*. Ta równowaga bywa i dobra, i zła, a jest z pewnością niebezpieczna. Po kryzysie, świeżo odbudowane, postliminalne *societas*, plastyczne i czułe na wahnięcia, może oznaczać wszystko, każdy – mniej lub bardziej ludzki – porządek.

Ta sytuacja prowokuje do opisu pokryzysowych struktur z użyciem języka Gillesa Deleuze’a i Felixa Guattariego, *jako to i to, i to, i tamto, i tamto, i to* (za: Postoła, 2007, s. 22). Może to zarazem oznaczać ich penetrację w formule rizomatycznej, drogami, jakie wyznacza nieokiełznane, nieprzewidywalne kłacze (Deleuze, Guattari, 1986). Kłacze (*rhizome*) w ujęciu Deleuze’a i Guattariego oznacza złożone systemy i zależności, opisane w sposób zgeneralizowany w modelu heterogenicznej przestrzeni *nomos* pozostającej w opozycji wobec homogenicznej – *logos* (Deleuze, Guattari, 1986, s. 32–40). To przestrzeń o cechach rizomorficznych; rizomatyczny, otwarty system, w którym ważne są połączenia, relacje i kontekst. Regułą organizacji jest tu dezorganizacja, zatem to rodzaj domu nomadów, stale wędrujących i zakorzeniających się wszędzie i nigdzie. Kłacze cechuje jednak kilka własności, które pozwalają jakoś ująć łańd tego bezład. Można powiedzieć – za tłumaczem nomadologii Gillesa Deleuze’a i Felixa Guattariego, Bogdanem Banasiakiem – że są to zasady: łączności, heterogeniczności, wielości, nieznaczącego zerwania, kartografii i przekalkowania (Banasiak, 1988). Dowolny punkt kłacza może zostać połączony z dowolnym innym i w dowolnym porządku, nieograniczenie; może zostać przerwane i ulec zniszczeniu, ale posuwa się nadal – po linii własnej, czy obcej i może zostać odtworzone, rekonstruować się; wreszcie kłacze jest mapą, a nie odbitką, niczego nie reprodukuje lecz konstruuje, jest wytwarzaniem, a nie odtwarzaniem.

W tej perspektywie można powiedzieć, że nie mamy możliwości jednoznacznej identyfikacji struktur postliminalnych, nie można bowiem przewidzieć kierunków, w których rozpleni się kłacze kryzysu. Ale w tej niepewności – idąc za Deleuzem i Guattarim – pewna jest rizomatyczna geometria. W tym zrytualizowanym ruchu, który wywołujemy, by złapać balans w obliczu *sacrum* oscylującego w warunkach kryzysowych, pewność mamy jedynie co do chaosu kłaczowo strukturyzującego się świata, paradoksalnie tworzącego warunki jego stabilizacji po kryzysie.

Przyjmując, że tworząca się pomiędzy fazą liminalną i postliminalną struktura jest rizomatyczna, rozumiemy, że można ją wyrazić jako *to i to, i to, i tamto, i tamto, i to*.

### POLITYKA I POLITYCZNOŚĆ

Tak rozumiany kryzys jest we współczesnych społeczeństwach zjawiskiem politycznym<sup>2</sup>. Kryzys – bez względu na to, jakiej sfery społecznej dotyczy – zapowiada bowiem jej zmianę, zakłada społeczną reorganizację. Sytuacja kryzysowa może być zatem postrzegana jako otwarcie przestrzeni instytucjonalnie pojmowanej polityki (praktyki sprawowania władzy) na tłumione lub nieuświadomiane dotąd żądania, na nowe podmioty i na odmienne procedury stanowienia wspólnot (*i to, i to, i tamto...*). Ernesto Laclau (1990, 2009) opisuje tego rodzaju procesy jako ekwiwalencję (równoważność żądań) związaną z populistycznymi ruchami społecznymi, których istotą jest odmienna od instytucjonalnie ustabilizowanej polityczna podmiotowość. Populizm zaczyna się wtedy, gdy – mówiąc językiem Rzymian – *plebs* (ci, którzy dotychczas z udziału w całości społeczeństwa byli wykluczeni) domaga się uznania za *populus* (lud, prawomocna reprezentacja społecznej całości). Podstawowym żądaniem populistycznym jest żądanie ustanowienia totalności politycznego ludu. Od tego momentu kryzysowe klęcze (rizom) zostaje poddane „obróbce”, która prowadzi do ustanowienia doraźnej, zamykającej okres kryzysu hierarchii (hegemonii). Musi się to wiązać z określonymi wykluczeniami – całość musi mieć swoje granice.

Inaczej niż inni badacze populizmu, Laclau widzi w nim nie odstępstwo od demokracji, a jej warunek. Populizm to fenomen o statusie ontologicznym: niezbywalna energia polityki, konieczny moment politycznego procesu stanowienia się społeczeństw. Populistyczna mobilizacja przekształca się w nowy polityczny porządek, stabilizuje się i instytucjonalizuje. Charakterystyczne dla tej fazy jest przekształcenie żądań populistycznych (związanych z samą koniecznością wyłonienia się społecznej totalności, tożsamości) w żądania określane mianem demokratycznych, których istotą jest separacja poszczególnych problemów od żądania ustanowienia totalnej wspólnoty i ich odrębna instytucjonalizacja. Ekonomia, kwestie socjalne, prawo czy edukacja wracają do wyspecjalizowanych agend rządowych i na biurka urzędników, lud opuszcza place miast i rozprasza się w mniej lub bardziej zreformowanych instytucjach. „Polityczność” społeczeństwa, jego otwartość na żądania i nowe ich połączenia, oraz związana z tym świadomość arbitralności jego konstrukcji skrywa się wtedy za „polityką” zarządzania rozparcelowanymi i biurokratycznie zarządzanymi problemami.

### NARRACJA I STRUKTURA DYSKURSU

Sam kryzys i zmiana porządku, jaką on zapowiada, muszą być jednocześnie ujmowane jako praktyki komunikacyjne. Według Laclau (2009) struktura społeczna (obiektywność) jest strukturą dyskursu i budowana jest środkami retorycznymi. Odnosząc to do naszych rozważań, kryzys „dzieje się” pomiędzy ludźmi, w rzeczywistości nazywania zjawisk i sporów o to, jak mają być one nazywane, w rzeczywi-

stości opowieści, historii czegoś, co było i zostało stracone (zniszczone, zabite, zapomniane) i co musi zostać przywrócone (odrodzone, odbudowane, zmienione...). Jednocześnie zarazem kryzys – jeśli dotyka konstrukcji społecznej całości – musi się wiązać z dotkliwym deficytem językowych zasobów pozwalających na jego poznawcze opanowanie. Naszym zdaniem warto te procesy opisywać rozróżniając pojęcia *narracji* i *dyskursu*.

*Narracyjność* kryzysu wyznacza mu miejsce w określonej temporalności, w dynamice procesu społecznego. Jak pisaliśmy, kryzys jest zrytualizowaną formą wyrazu zmiany, zawsze po czymś i przed czymś; jest elementem opowieści, która musi się „dokonać” jako trudna do przeskoczenia sekwencja zdarzeń, która domaga się *perypetii*, *rozpoznania* i *patosu* – jeżeliby skorzystać z Arystotelesowskiej matrycy form wypowiedzi. Można pójść tą drogą i zobaczyć w kryzysie, jako narracji, składniki *mythos* – w szczególności w wersji fabuły tragicznej – z ważną funkcją *katharsis* (Arystoteles, 2008, s. 332–333). Można to określić mianem *społecznej pracy tragedii* (Mendel, 2010). Przyjawszy te ramy dostrzegamy, że kryzysowa narracja najpierw stanowi odwrócenie biegu zdarzeń w kierunku przeciwnym intencjom działania postaci (*perypetia*). Nic nie idzie tak, jak byśmy chcieli i tracimy poczucie wpływu na zdarzenia, własną ich świadomość. Następuje potem zwrot od nieświadomości ku poznaniu (*rozpoznanie*) i zaczynamy „żyć w kryzysie” nauczywszy się jego reguł, między innymi tych, które wywołane są obecnością *sacrum* (czyli – na przykład – uświęcających ład fundujący nawet najgorsze draństwo, albo – dokładnie przeciwnie – pozwalających na ich złamanie). Kiedy narracja osiąga poziom *patosu*, w wersji tragicznej przybiera to postać bolesnego lub zgubnego zdarzenia, po którym jednak następuje oczyszczenie uczuć wywołanych w tej formie opowieści. Kryzys tak opowiadany ma swój tragiczny, patetyczny zenit, po którym następuje *katharsis*, odsłaniająca widok na stabilizującą się strukturę. Spektakularne ujawnienia w sprawach takich jak ACTA albo WikiLeaks, a wraz z nimi ruchy *Occupy Wallstreet* i retoryka 99% czy *Indignati*, to także grecki, nie tylko z grecka nazywany *pathos*. Kryzys niewątpliwie opowiadamy jako tragedię.

*Dyskursywność* zaś oznacza ujmowanie zjawisk w określonej strukturze, w gramatyce, która ustala pozycje poszczególnych znaków i ich wzajemne związki. W kryzysowej fazie procesu społecznego, jako w fazie granicznej (liminalnej), mamy do czynienia z „zatrzymaniem” obu tych instancji: narracyjnej sekwencji (już nie to, jeszcze nie tamto) i dyskursywnej struktury (gramatyki się rozsypują, związki znaczeniowe ulegają deregulacji, a znaki czekają na nowe powiązania). Mówimy i spieramy się, krytykujemy i kłócimy się o wizje przyszłości, ale ustalenie czegokolwiek, określenie związków znaczeniowych i hierarchii, dokonanie uzgodnień, a nawet przeprowadzenie racjonalnego sporu – okazują się niemożliwe do czasu wyłonienia się z tej nieuregulowanej mowy, w której wszystko może być powiedziane i nic nie ma wiążącego znaczenia, nie wyłoni się nowa struktura. Pisaliśmy przy tym, że w dzisiejszych kryzysach nie tyle wyłania się ona, co rozplenia, rozłazi się chaotycznie jak kłujące i stabilizuje się w tym nieokreślonym ruchu ku nieprzewidywalnemu.

Wyjście w tych warunkach z kryzysu, ale takie, o którym moglibyśmy powiedzieć, że ufundowało *lepszego świata*, możliwe jest, jak się zdaje, dopiero wtedy, gdy pojawią



się dyskursywne narzędzia przedefiniowania logiki tego, co było i co ma nastąpić. Musimy mieć możliwość zmiany języka; zmiany dokonanej jako w pełni własna, podmiotowa artykulacja. W czasach kryzysów powstają nowe ideologie i nowe teorie. Kryzys je generuje albo rekonfiguruje ich dotychczasowe pozycje: marginalne lub zapomniane wizje społecznej logiki przechodzą na pozycje centralne, zatrzymana w wydarzeniu kryzysu historia czeka na słowa, które pozwolą jej przerwać rytualnie powtarzane i donikąd prowadzące gesty właściwe świętowaniu tego „zerowego miejsca” czasu i społecznej przestrzeni.

#### EDUKACJA – SEGREGACJA

Odniesienie tej narracyjno-dyskursywnej konstrukcji do procesów edukacyjnych wymaga zawężenia pola rozważań. Zatrzymamy się zatem na jednym ze skutków społecznych reform podejmowanych od lat 80. XX wieku, kiedy to borykające się z ówczesnym kryzysem państwa Zachodu z nadzieją przyjęły nowy język opisu społecznej rzeczywistości. Ekonomiczna zapaść wywołana przenoszeniem produkcji przemysłowej (a z nią miejsc pracy i przychodów z podatków) do Azji uznana wtedy została za skutek nie tyle procesów globalizacyjnych, które są niezbędne dla funkcjonowania kapitalistycznej gospodarki, ile spóźnionej na nie reakcji ze strony społeczeństw Zachodu. Jak wtedy chętnie mówiono, społeczeństwa te nie w porę zauważyły, że rozbudowane zabezpieczenia socjalne wywindowały koszty zatrudnienia na poziom wielokrotnie przewyższający koszty pracy we wschodzących gospodarkach Azji. Lekarstwem na kryzys powinna zatem być redukcja wydatków socjalnych oraz stworzenie inwestycyjnych zachęt dla kapitalistów (obniżenie podatków, deregulacja prawa pracy, tanie kredyty etc.). Dawno zapomniana doktryna leseferyzmu (minimalne państwo i zniesienie ograniczeń inicjatywy gospodarczej) stała się językiem diagnozy tego, co zaszło (zapomniano o prawach ekonomii) i nadziei na to, co miało nadejść (gospodarcze ożywienie przez uwolnienie inicjatywy i zmuszenie „socjalnych pasożytów” do roboty). W tym języku przedefiniowano pojęcia dotyczące nie tylko ekonomii, ale i całości życia społecznego: społeczeństwo obywatelskie ma zostać „upodmiotowione” i przejąć od państwa funkcje socjalne, edukacyjne, kulturalne itp. – mają być one realizowane na drodze społecznej samoorganizacji, a nie przez należące do państwa instytucje. Typowe dla doktryny liberalnej idee efektywności i rynkowej regulacji relacji między podmiotami odświeżono na użytek podmiotów gospodarczych i wynaleziono na użytek podmiotów polityki społecznej. Tam, gdzie rynku nie było (w służbie zdrowia, w transporcie publicznym, w szkolnictwie, w opiece społecznej), wprowadzono jego symulacje, sztucznie tworząc konieczność konkurencji między szkołami lub szpitalami. Realizacja tych idei okazała się bardzo korzystna jedynie dla najsilniejszych globalnych graczy, a związane z deregulacją nadzieje na uwolnienie życia społecznego ze sztywnych gorsetów biurokracji okazały się naiwne. Rynek wymaga bowiem *miar ekwiwalencji wymiany*, jakichś zasad, które pozwolą ustalić, ile buraków należy się za beczkę piwa lub kurczaków za usługę prawnika. Bez względu na to, jak określimy tego rodzaju parytety, ich podstawowym warunkiem musi być

ich mierzalność. Wprowadzenie zasad rynku do edukacji, medycyny czy służb społecznych musiało zatem doprowadzić do mozolnego procesu ich *parametryzacji*, do narzucania tym sferom mierzalnych kryteriów wartości i efektywności. Biurokracja zajmująca się dystrybucją środków publicznych nie zniknęła, za to pojawiła się jeszcze bardziej drobiazgową biurokracją szacowania efektywności i kontroli jakości „usług społecznych” świadczonych przez liczne, konkurujące teraz podmioty.

Ten proces trwa nadal i nie widać jeszcze końca jego rozwoju. Prywatyzacją, urynkowaniem i parametryzacją wartości obejmowane są dotychczas nieobjęte lub nie w pełni objęte nią dziedziny (na przykład twórczość naukowa i uczenie się całościowe). Jeśli wzbudza to zauważalny opór, to chyba głównie z powodu gwałtownego przyrostu pracy związanej właśnie z obsługą aparatu parametryzacji. Sama istota rywalizacji, prywatyzacji, czy – szerzej – sam pomysł określania życia społecznego za pomocą języka *kapitału* (intelektualnego, ludzkiego, kulturowego...) nie ulega jednak wyraźnemu zakwestionowaniu. Tymczasem głęboki kryzys przeżywają *ekonomiczne* podstawy tego projektu, a przede wszystkim typowe dla gospodarek postindustrialnych uczynienie z rynków finansowych autonomicznej i nastawionej na zysk sfery gospodarki. Kryzys bankowy został zażegnany przez interwencje państw (nagle zwolnionych z zakazu interweniowania w rynkowe mechanizmy gospodarcze), co doprowadziło do dramatycznego deficytu finansów publicznych. Logika kapitału nałożona na sferę publiczną, miast ulec w tej sytuacji zakwestionowaniu, ulega więc intensyfikacji: konieczność redukcji budżetowych wzmaga presję na deregulację, prywatyzację i parametryzację wszystkiego, co ociera się o finansowanie publiczne.

Poza oczywistymi i bardzo w Polsce wyrazistymi mechanizmami prywatyzacji oświaty (ostatnio zauważamy popularność przekazywania szkół gminnych stowarzyszeniom lub osobom prywatnym), logika rynku prowadzi też do innych i w naszej ocenie bardzo ryzykownych skutków funkcjonowania systemu edukacji. Mechanizmy rynkowe nie mogą funkcjonować bez wolnego wyboru oferowanych produktów, a logika wyboru szkoły prowadzi w oczywisty sposób do skutków segregacyjnych. Mechanizm ten był opisywany wielokrotnie i wydaje się, że jest on znakomicie rozpoznawany i *akceptowany* przez silniejszą, zamożniejszą część społeczeństwa: rodzice cieszący się wyższym statusem społeczno-ekonomicznym świadomie wybierają dla swoich dzieci szkoły uzyskujące w opomiarowanych rankingach wyższe pozycje i muszą zdawać sobie sprawę z tego, że w tych szkołach ich dzieci nie spotkają się z dziećmi z rodzin o niższym statusie. Wskazują na to wyniki badań w zakresie tak zwanych *dziecięcych geografii*, które dobitnie potwierdzają dokonującą się polaryzację przestrzenną – za murami i płotami, bez wzajemnego kontaktu żyją dzisiaj zarówno biedni, jak bogaci (Gustafson 2009, 83-101). Co dość interesujące, sytuacja taka jest spokojnie akceptowana, nie ma w Polsce wyraźnych śladów buntu wobec takiego rozwarstwiania edukacji i przestrzeni publicznej. W języku teorii Pierre’a Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 1990) określa się takie zjawisko mianem reprodukcji nierówności społecznych. Teoria Bourdieu nie pozostawiała wątpliwości co do tego, że jest to proces społecznie szkodliwy i sprzeczny z misją oświaty publicznej. Jednym z głównych zadań powszechnej i jednolitej szkoły w modernizującej się Europie było za-

pewnienie równości startu edukacyjnego wszystkim dzieciom. Bez wyraźnych głosów protestu i bez znaczącej publicznej dyskusji na ten temat właśnie rezygnujemy z tej funkcji szkoły. Podważa to podstawy jej publicznego charakteru, przy braku znaczącego oporu wobec demontażu tego wymiaru edukacji. Rodzice z politycznie i ekonomicznie dominującej klasy średniej, dążący do wypracowania dla swego potomstwa przewagi nad innymi dziećmi, po prostu nie chcą szkoły publicznej. Jej obrona jest zatem łatwo marginalizowana. W Wielkiej Brytanii od kilku lat następuje intensywne przekształcanie szkół publicznych w tak zwane akademie, czyli jednostki prowadzone przez organizacje pozarządowe i inne podmioty spoza sektora publicznego, a w Polsce nabywamy właśnie – znacznie szerszych niż te, związane z wspomnianymi Małymi Szkołami – doświadczeń w zleceniu podmiotom trzeciego sektora realizacji oświatowych zadań własnych gminy. Gdy piszemy ten tekst, Prezydent Miasta Gdańska rozważa 3 drogi zarządzania nowo wybudowaną szkołą i jednoznacznie optuje za wersją *uspołecznioną*, polegającą na zleceniu prowadzenia szkoły organizacji pozarządowej (<http://www.adamowicz.pl/nowa-szkola-nowa-szansa-dla-gdanskich-uczniow>; Pobrane 2 grudnia 2013). Można spodziewać się, że niebawem władze gmin odkryją, iż najbardziej opłacalne jest przekazanie temu sektorowi całego tego ciężaru, figurującego zwykle na pierwszych miejscach gminnych list wydatków budżetowych.

Czy jest to kolejna warstwa wielowymiarowego kryzysu społecznego? W Polsce nie, bowiem edukacyjna segregacja dopisuje się do ciągu dość silnie akceptowanych przeobrażeń zmierzających do budowy społeczeństwa klasowego, o wyraźnie zaznaczonych różnicach statusu. Przedstawiciele nowych elit, a raczej reprezentujący ich interesy dziennikarze, posługują się retoryką, której sens da się zamknąć w sloganie „równo już było” – komuna się skończyła i teraz mamy prawo do różnic. W wielu krajach świata jest to jednak zjawisko postrzegane jako kryzys fundamentalny. Nadmierne rozwarstwienie społeczne traktowane jest jako zagrożenie dla całego systemu więzi, uderza w podstawy zaufania i poczucia bezpieczeństwa obywateli. Dlatego od wielu lat podejmowane są kolejne (i wciąż niewystarczające) próby blokowania tendencji do wzrostu edukacyjnych nierówności. Większość tych prób zdaje się jednak wpisywać w logikę kryzysu. Jak twierdzi Jacques Rancière, do którego poglądów odwołujemy się w dalszej części tekstu, przewyciężenie logiki reprodukcji nierówności jest niemożliwe – trzeba ją po prostu porzucić, *zignorować*.

#### **ZAWIESZENIE I RETEORETYZACJA: POTRZEBA NOWEGO JĘZYKA**

Stawiamy tu tezę, że przekroczenie obecnej fazy procesów modernizacyjnych, naczyną nałożeniem się punktów krytycznych wielu procesów o różnych temporalnościach, wymaga zmiany zasobów językowych, jakimi posługujemy się do ich opisu. Nie jest to żadna gwarancja przejścia na drugą stronę kryzysu, ale jest to warunek konieczny. Bez zmiany tych zasobów nie będziemy w stanie nazwać tego, z czym mamy do czynienia; nie rozpoczniemy procesu identyfikowania istotnych elementów tego stanu ani trajektorii, które pozwoliłyby zarysować kierunki wyjścia poza jego granice. Dokonywana tu narracyjno-dyskursywna interpretacja kryzysu nadaje pró-

bom tworzenia takich języków wymiar *ontologiczny*. Świat społeczny budowany jest bowiem w działaniach komunikacyjnych. Jego struktura to struktura dyskursu, a jej zmiany to trajektorie narracji. Wielowymiarowość tego świata jest jednocześnie jego wielojęzycznością, a sytuacje kryzysowe dodają do tej złożoności ten tylko element, że żaden z tych języków nie może zyskać statusu języka definiującego (nawiązując do Laclau, żaden z elementów Deleuzjańskiego kłęba nie może zyskać statusu języka hegemonicznego, zdolnego do związania pozostałych elementów w dającą się zrationalizować strukturę).

Obecne „czasy kryzysów” to zatem czasy wielogłosu i wielomówstwa. Obok siebie, bez wyrazistej hierarchii i bez kryteriów dopuszczalności i niedopuszczalności, głoszone są dziś ideologie do niedawna dominujące i do niedawna skazane na zapomnienie. Ich związki z określonymi historiami, interesami i grupami zostały rozerwane (i na przykład Polacy mogą wiązać nadzieje na lepszą przyszłość z ideologią symbolizowaną znakiem swastyki), a prawica i lewica co jakiś czas płynnie zamieniają się miejscami w reprezentowaniu interesów biedoty i bogactwa. To oczywiście uproszczenie kierowane intencją dokonania silnego skrótu i jednoczesnego wyostrenia problemu ideologicznych regulatorów dyskursu publicznego. Ideologie traktujemy tutaj w sposób proponowany przez Slavoję Žižka jako „konstytutywne fantazmaty” – jako praktyki symboliczne nadające spójność praktykom społecznym, jako niezbędne warunki społecznych tożsamości (Žižek, 2001).

Niewiele lepiej rzecz wygląda w sferze dyskursu naukowego. Przedstawiciele nauk społecznych również mówią wieloma głosami i głosy te łatwiej chyba dziś można klasyfikować ze względu na ideologiczne orientacje ich autorów niż ze względu na stanowiska w pozytywistycznie pojmowanym naukowym sporze. Na związany z tym zjawiskiem kryzys mitu autonomii nauki zwracał uwagę w latach 70. J. F. Lyotard (1984).

Chcielibyśmy wskazać na jedną z prób reteoretyzacji problemu nierówności społecznych, która wywołuje ostatnio wyraźne zainteresowanie teoretyków edukacji. Jest to przykład języka umożliwiającego „pomyślenie świata” w strukturze kategorialnej odmiennej od tych, które zdominowały nasze myślenie – zarówno od tych, które zyskały pozycję hegemoniczną (neoliberalizm) jak i tych, które im się przeciwstawia (myśl lewicowa domagająca się zablokowania reprodukcji nierówności w warunkach otwartości społeczeństw i prawicowa domagająca się tego samego – ale w warunkach rozdzielonych granicami wspólnot narodowych). Nie ma oczywiście gwarancji, że jest to „ta” kategoryzacja i że z nią właśnie należy wiązać nadzieje na przekroczenie społecznego kryzysu w jego ostatnio wspomnianym wymiarze (praktyki segregacyjne podważające ideę oświaty publicznej). Nie mamy jednak wątpliwości, że dość intensywna obecnie recepcja omawianej tu reteoretyzacji *ma* związek z wyczerpaniem się potencjału dotychczasowych ujęć. Teoria, o której mówimy, powstaje bowiem od lat 70. XX wieku, ale teraz – dopiero teraz i właśnie teraz – wychodzi z cienia, staje się przedmiotem analiz pedagogicznych i inspiracją dla „przesiania” dotychczasowych ujęć społecznych funkcji edukacji i pojmowania znaczenia emancypacji. Mamy na myśli teorię Jacques’a Rancière’a.

Rancière jest emerytowanym profesorem filozofii na uniwersytecie Paris VIII. W latach 60. współpracował z L. Althusserem nad strukturalistyczną rekonstrukcją marksizmu (był współautorem pierwszego wydania *Czytania „Kapitału”*; Althusser, Balibar, Estabiet, Macherey, Rancière, 1965), po czym wycofał się z tego projektu i podjął badania, których efekt podważa „oswojone” (w tym marksistowskie) pojmowanie ideologii, polityki, sztuki i edukacji. Jak pisze we wstępie do drugiego angielskiego wydania pracy relacjonującej swoje badania nad biografiami XIX-wiecznych robotników, trudno mu było się zgodzić z wizją klasy robotniczej jako „masy” zanurzonej w logice wyzysku i ideologicznego ogłupienia, niezdolnej do zrozumienia własnego położenia, zamkniętej w błędnym kole przemocy i indoktrynacji: jako ludzi „zdominowanych, ponieważ nie rozumieją, i nierozumiejących, ponieważ są zdominowani” (Rancière, 2012, viii). Jego badania nad pamiętnikami robotników wskazują na problematyczność lokowania ich biografii w monolitycznej logice wyzysku. Robotnicy XIX-wiecznej Francji mają aspiracje dobrego życia: uczą się, czytają, chodzą na spacer, publikują artykuły w gazetach i próbują pisać wiersze – wszystko to dzięki świadomemu oddzielaniu czasu pracy i czasu wolnego. Żyją w równoległych światach zarobkowej konieczności w dzień i możliwości realizacji własnych aspiracji wieczorami lub w okresach braku zatrudnienia. Te analizy historyczne wspierane są rozważaniami o roli definiowania i wykluczenia „biednych” w konstruowaniu dyskursu filozoficznego (od Platona po Marksa i współczesność; Rancière, 1983), co prowadzi do przenikliwych analiz społecznej ontologii (gdzie wykluczenia – stanowiące o granicach świata społecznego – konstruowane są jako praktyki estetyczne, jako konstrukcje pola widzenia i, szerzej, doświadczania świata; por. Rancière, 2007). Polityczny projekt Rancière’a budowany jest w silnym związku z obserwacjami dotyczącymi estetyki (polityka musi zakładać zmianę percepcji) i edukacji. Tej ostatniej kwestii trzeba poświęcić więcej uwagi.

Za punkt wyjścia możemy tu przyjąć klasyczną dziś tezę Bourdieu i Passerona (1990) o roli edukacji w procesie reprodukcji społecznych nierówności, którą Rancière uważa za tautologiczną (podobnie do cytowanej wyżej argumentacji na temat pojmowania ideologii u Althussera). W podobnym duchu o teorii Bourdieu wypowiadał się, mniej więcej w tym samym czasie, Henry Giroux (1983; pisał o niej jako o „teoretycznym komentarzu Orwellovskiego pesymizmu”). Inaczej mówiąc, opisywane w badaniach Bourdieu i Passerona formy kapitału (ekonomicznego, kulturowego, społecznego, edukacyjnego etc.) są znakami *tej samej* nierówności założonej w modelu poznawczym teorii, ich wzajemne relacje niewiele zatem wyjaśniają. Skoro raz takie założenie zostaje przyjęte, będzie się ono w nieskończoność powielać. Założenie nierówności jest nieusuwalne, a w praktykach budowanych na tym założeniu może ono być jedynie – nazwijmy to tak – „odsuwalne”, odraczane w czasie lub zapośredniczane przez kolejne instancje; zawsze jednak powróci. Jest ono po prostu elementem konstytutywnym określonego „pola percepcyjnego”, określonej struktury dyskursu czy też – mówiąc językiem Rancière’a – estetyki wyznaczającej ramy „policji”, porządkującego rzeczywistość reżymu postrzegania rzeczywistości. Dlatego nierów-

ności muszą się reprodukować. Jeśli z tego błędnego koła chcemy wyjść, to trzeba dokonać zmiany założeń przyjętych w konstrukcji owego pola.

W książce *Maître ignorant* (wyd. angielskie pt. *The Ignorant Schoolmaster* w 1991) Rancière opisuje poglądy i doświadczenia praktyczne Josepha Jacotota, XVIII-wiecznego nauczyciela, który stanął w obliczu konieczności nauczania języka francuskiego studentów, z którymi nie mógł się porozumieć w żadnym języku. Posługując się dwujęzycznym wydaniem *Telemacha* wypracował metodę nauczania, której założenia następnie opisywał i wielokrotnie sprawdzał w praktyce – uogólniając je jednocześnie do postaci własnej filozofii kształcenia. Jej podstawowe założenia są takie, że wszyscy ludzie mogą nauczyć się oraz nauczać wszystkiego pod warunkiem, że będą przestrzegać metody polegającej na odpowiedniej organizacji pracy. Rolą nauczyciela nie jest tu przekazywanie wiedzy, a organizacja procesu samodzielnego jej zdobywania przy wsparciu odpowiednich narzędzi (jak – w pierwotnej wersji – dwujęzyczna publikacja). Sama ta metoda nie jest dziś niczym oryginalnym, natomiast wysoce oryginalne pozostają dokonane przez Jacotota uogólniające wnioski. Po pierwsze, jest to przeświadczenie o *radikalnej równości inteligencji wszystkich ludzi* (wszyscy mogą nauczać i nauczyć się wszystkiego; w XVIII-wiecznej Europie szczególnie radykalnie brzmiała teza, iż wyposażony w odpowiednią metodę ojciec analfabeta może nauczyć swoje dzieci czytać). Po drugie, i ta kwestia jest dla Rancière'a najważniejsza, Jacotot jasno i dobitnie określił status owego przeświadczenia: nie jest to sąd wyrowadzony z doświadczenia (jest kontrfaktyczny), a aprioryczny. Idea radykalnej równości nie jest także *punktem dojścia* (ani w myśleniu, ani w pedagogicznym działaniu), a *punktem wyjścia* – i nie tylko w epistemologicznym, ale także w politycznym i pedagogicznym sensie. Co to dokładnie oznacza? To, że działając pedagogicznie (i politycznie, dodaje Rancière) *zakładamy* intelektualną równość wszystkich ludzi, a nasze działanie oparte na tym założeniu organizujemy tak, aby je *zweryfikować* – w pierwotnym sensie tego słowa: to znaczy nie tyle *sprawdzić czy* ono jest prawdziwe, ile *uczynić je prawdziwym* (*veri – facere* tyle dokładnie oznacza: czynić prawdziwym). Podsumowując: zakładamy, że ludzie są równi pod względem intelektu i każdy może wszystko. Przyjmując takie założenie działamy z ludźmi i sprawdzamy „jak daleko można dotrzeć”. Doświadczenie Jacotota i teoretyczne wywody oraz historyczne badania Rancière'a wskazują, że można zejść znacznie dalej niż wtedy, gdy w punkcie wyjścia przyjmujemy nierówność, niekompetencję i słabość. Ich wyrównywanie i kompensacja będą już tylko potwierdzać naszą wyższość nad tymi, z którymi pracujemy, bowiem – jak twierdzi Jacotot – to sam proces *wyjaśniania* ludziom rzeczy, co do których zakładamy, że ich nie rozumieją, przyczynia się do ich ogłupienia.

Wracając do politycznych rozważań Rancière'a, przytoczmy dłuższe fragmenty z jego wstępu do 2. wydania *Proletarian Nights* podsumowujące ustalenia dotyczące życia robotników i roli teorii w „zarządzaniu” ich sytuacją. Nawiązując do haseł rewolucji 1968 roku, Rancière przeciwstawia postmarksowskiemu wizjom teoretycznym (Althusser, Bourdieu) doświadczenia i działania robotników, których dzienniki analizował. Jak pisze, ich biografie z trudem mieszczą się w wizji „robotnika”, który sam ulega mechanizacji przez pracę w zmechanizowanej fabryce, zredukowanego przez

modernistyczne teorie społeczne do wymiarów alienującej pracy i buntu. Bliżej tym biografom do dawnych wizji rzemieślnika, człowieka świadomego wartości swojej i swojej pracy:

„Bądź realistą, żądaj niemożliwego” – głosili demonstranci w maju 1968 roku. Dla robotników z roku 1830 ważne było nie to, by niemożliwego się domagać, ale by niemożliwe realizować. Aby odzyskać czas, którego im odmówiono, kształcili własną wrażliwość [perceptions] i myślenie tak, aby uczynić się wolnymi w doświadczaniu codziennej pracy [i poza nią,] dzięki wyrwaniu z nocnego wypoczynku czasu na dyskusję, pisanie, układanie wierszy lub tworzenie filozofii. Tak uzyskiwany czas i wolność nie były zjawiskami marginalnymi ani zbaczaniem z drogi ku budowaniu ruchu robotniczego i jego wielkich celów. To one były rewolucją, zarówno dyskretną jak radykalną, która czyniła te cele możliwymi, dzięki której mężczyźni i kobiety wyrwali się z tożsamości nadanej im przez dominację i utwierdzali się jako mieszkańcy mający pełne prawa do wspólnego świata, zdolni do wyrafinowania i powściągliwości uprzednio zarezerwowanych dla klas wolnych od codziennej troski o chleb i pracę (Rancière, 2012, ix).

Odnosząc swoje badania do czasów współczesnych, Rancière pisze:

Współczesne formy pracy przywracają zjawisko dzielenia czasu i równoległego udziału w kilku światach doświadczenia, które opisywałem w *Proletarian Nights*: oscylacja pracy i bezrobocia, wszelkie formy pracy nieetatowej i tymczasowej, masy ludzi dzielących czas między edukacją i zarabianiem pieniędzy; wreszcie masy ludzi wykształconych do robienia innych rzeczy niż w rzeczywistości robią, żyjących w jednym świecie, a pracujących w innym – co jest również doświadczeniem emigracji. W takim świecie zawsze chodzi o odwrócenie porządku czasu narzuconego przez dominację, o zerwanie jego ciągłości i przekształcenie „przerw”, jakie ona narzuca, w odzyskiwaną wolność. Chodzi o scalenie tego, co logika dominacji rozdziela i rozdzielenie tego, co przez nią związane, dzięki utwierdzaniu – wbrew menedżerom, rządowi i ekspertom – zdolności do myślenia i działania, która jest wspólna wszystkim [...] Równość inteligencji pozostaje najbardziej ponadczasową myślą dotyczącą społecznego porządku, jaką warto pielęgnować (Rancière, 2012, xi-xii).

Przypomnijmy: równość pojmowana jako *założenie*, które należy *czynić* prawdziwym w działaniach politycznych i pedagogicznych rozrywających wciąż rekonstruowany „policyjny” porządek świata, w którego podtrzymywaniu potężną rolę odgrywają systemy organizacji postrzeżeń – w tym system edukacji.

## PODSUMOWANIE

Pisarstwo Rancière'a nie stanowi programu przekroczenia współcześnie się krzyżujących kryzysów, zresztą ze względu na wielowarstwowość i „wieloczasowość” tych kryzysów nie można sobie wyobrazić *jednego* takiego programu. Z pewnych względów stanowi jednak silny impuls do poszukiwań innych, niż dotychczasowe ujęcia teorii edukacji. Proponuje ono bowiem nie tylko zmianę metod i technik zarządzania problemami społecznymi, ale – przede wszystkim – zmianę kategorii opisujących samo ich pole. Propozycje te są przy tym dostatecznie uzgadnialne z kilkoma innymi projektami teoretycznymi, by można było mówić o szansach pewnego zwrotu w teoriach społecznych. Ewidencję takich uzgodnień i różnic znajdziemy np. w ostatnim rozdziale książki Laclau (2009)<sup>3</sup>.

Implikacje edukacyjne myśli Rancière'a, przede wszystkim jego przekonania o możliwości (i konieczności) *założenia* radykalnej równości w punkcie wyjścia działań politycznych (przypomnijmy – idea ta wywiedziona została z obszaru pedagogiki), badane są współcześnie przez wielu autorów, często z fascynującymi rezultatami (por. Szkudlarek 2013a). Problemy, jakie są w tych tekstach podejmowane, to na przykład:

- » Tożsamość a podmiotowość: w ujęciu Rancière'a tożsamość traktowana jest jako „utożsamienie” (*identification*) będące skutkiem dominacji, narzucenia jednostkom lub społeczeństwom określonych ról i pozycji. Upodmiotowienie wymaga zatem – w pierwszym geście – *deidentyfikacji*, zerwania z narzucenym sposobem bycia w świecie. Gesty deidentyfikacji poprzedzają pozytywne podmiotowe samookreślenia (Masschelein, Simons, 2013a, 2013b; w odniesieniu do tożsamości kolektywnych – Mendel, Zbierchowska, 2010; Mendel, 2013).
- » Ignorancja: podmiotowe działanie możliwe jest nie tylko w efekcie deidentyfikacji – nierzadko podmioty po prostu *ignorują* narzucone identyfikacje, nie wiedząc o nich lub je wypierając. „Niewiedza o niemożliwości” staje się tożsama z możliwością, chociaż sama owa niewiedza często wymaga określonych praktyk aktywnego konstruowania ignorancji (Mendel, 2013).
- » Wolność i podmiotowość w edukacji: edukacja nie jest jednolitym programem formowania podmiotu, jej poszczególne cele pozostają ze sobą w napięciu. Gert Biesta (2010) mówi w tym kontekście o socjalizacji, kwalifikacji i upodmiotowieniu (*subjectification* – por. uwaga nt. tożsamości), przy czym tylko ten ostatni wymiar, związany z ideą wolności, jest swoisty dla edukacji i jest właściwym polem badań pedagogiki.
- » Temporalność: Rancière (1991) zwraca uwagę na to, że dominacja często wiąże się z traktowaniem podmiotów zdominowanych w kategoriach opóźnienia („jeszcze nie są” podmiotami). Jest to wyraźne w konstrukcji kategorii dzieciństwa i np. w relacjach kolonialnych. To, co istotowo związane z edukacją, czyli wolność i podmiotowość, zdaje się jednak rozgrywać „poza czasem”, tu i teraz (Biesta, 2013; Säfström, 2013).



- » Pedagogiczność: wspomnieliśmy już o identyfikowanej przez Biestę kwestii wolności i atemporalności jako specyficznej dla pedagogicznego ujmowania podmiotu. Istotne są w tym względzie także specyficzne kulturowe *formy* relacji pedagogicznych (Simons i Masschelein piszą szczegółowo o *publicznym wykładzie* i *seminarium* jako kulturowych formach relacji z przedmiotem zainteresowania i myślą, które „wyłączają” jednostki z narzuconych im identyfikacji i są areną wolnej eksploracji) oraz sama idea publicznej szkoły (jako *scholé*, czasu wolnego „wyjętego” z linearnej temporalności i jej ograniczeń) (Masschelein, Simons, 2013a, 2013b).
- » Równość: ta idea jest podstawą wspomnianych tu rekonstrukcji pedagogiki. Jest to idea „niemożliwa” w sensie policyjnych ograniczeń narzucających określone podziały pola doświadczeń zbiorowych i jednostkowych (estetyki pełniącej funkcje policyjne) i właśnie przez to przemieszczająca te estetyki i rozrywająca ich granice. W ujęciu pedagogicznym, jak wspominaliśmy, równość jest *założeniem*, które uruchamia praktyki nakierowane na *uczynienie go prawdziwym*, co wiąże się z *ignorancją* nierówności i niemożliwości. Podstawową płaszczyzną dającą pole praktykowaniu (weryfikowaniu) założenia równości jest fakt, że wszyscy jesteśmy podmiotami mówiącymi, zatem zdolnymi do kreowania nowych znaczeń „poetami” (Säfström, 2013).

Tych wymiarów jest znacznie więcej, a te, które wymieniliśmy, bynajmniej nie wyczerpują propozycji formułowanych przez przytaczanych autorów. Sądzymy jednocześnie, że wspomniane tu próby reteoretyzacji pedagogiki jako „praktykowania równości” wbrew ustabilizowanym reżymom widzialności/niewidzialności, słyszalności/niesłyszalności, sensowności/bezsensowności etc., mają swoje odniesienia w doświadczeniach praktyki edukacyjnej, i to niekoniecznie najnowszych. Masschelein i Simons odsyłają np. do idei średniowiecznego uniwersytetu. W pedagogicznych opisach idei równości możemy rozpoznać całą paletę myśli i praktyk zbliżonych do znanych nam wizji edukacji, od Pestalozziego przez Korczaka i Freire’a, po np. – ideologicznie z Freirem niespójne – koncepcje *mastery learning* promowane niegdyś w USA. Problem nie polega bowiem na wynajdywaniu nowych metod kształcenia, a na *praktykowaniu idei równości*, która leży u podstaw projektu publicznej edukacji. Dawne i nowe metody, techniki i koncepcje organizacyjne mogą być do tego zadania zaangażowane w dowolnym zakresie, jego istotą jest bowiem wprowadzanie napięcia pomiędzy „zamrożone” identyfikacje a radykalnie pojmowane *możliwości* upodmiotowienia niekoniecznie spójnego z porządkiem socjalizacji i z wymaganiami zdobycia kwalifikacji pozwalających sprzedać swą pracę. To napięcie, zidentyfikowane przez Rancière’a w biografii XIX-wiecznych robotników, cały czas pracuje w polu publicznej edukacji. Zmierzamy do tego, że Rancière i jego kontynuatorzy *zmieniają sens historii*, ukazują czas robotników bądź pedagogikę średniowiecznego uniwersytetu jako procesy budowane na odmiennie niż dotychczas ujmowanych opozycjach. Teoria pełni zatem rolę *rekonfiguracyjną* w polu dyskursu edukacyjnego i jako taka – zgodnie z naszymi poprzednimi spostrzeżeniami – umożliwi nie tylko uchwycenie relacji zachodzących (bądź właśnie *niezachodzących*, deficytowych) tu i teraz, ale tak-

że „przepowiedzenie” całej narracyjnej trajektorii łączącej przeszłość, teraźniejszość jako czas jej kryzysu i wizję możliwej przyszłości.

Podsumujmy. Sądzimy, że optyka Rancièrowska pozwala na istotnie odmienne „opowiedzenie” historii edukacji i jej kryzysu: na zdefiniowanie jej obecnego impasu i na przypomnienie jej istotnych, swoiście edukacyjnych form kulturowych. Być może uda się na tej podstawie naszkicować trajektorie wyprowadzające nasze myślenie z obecnego zawieszenia w kierunku przyszłości. Co istotne, optyka ta wskazuje też na polityki, które zdają się nie nieść ze sobą potencjału przełamania kryzysu, nieotwierające narracji edukacyjnych i politycznych ku temu, co może nadejść, powielające w nieustannym zapętleniu estetyki właściwe obecnemu reżymowi widzenia. Nie znaczy to, naszym zdaniem, że należy porzucić krytykę reprodukcji nierówności i polityki jej przeciwdziałania: są to jednak działania moderujące i przemieszczające pole nierówności, osadzone w tej samej logice, która je wciąż (re)konstruuje. Przymuszczalnie służą one kwestii społecznego bezpieczeństwa. Odraczają bunt „do jutra” z nadzieją, że jutro znów uda się go odroczyć, są więc raczej „policyjne” niż „polityczne” w rozumieniu Rancière’a i nie pozwalają na odblokowanie, zamrożonej dziś w bezruchu, społecznej narracji zmiany. Kolejne istotne cechy tego dyskursu to wyraziste i istotowe powiązanie edukacji i polityki, bez czego nie można sobie wyobrazić sensownych prób kryzysowej myśli społecznej. Dalej, tym teoretycznym i pozornie utopijnym ideom odpowiada wiele dziejących się obecnie praktyk społecznych (pedagogicznych, jak dostrzegany dziś renesans Freire’a, por. np. Gutstein, Peterson, 2013; Mayo, 2012; religijnych, wydobywanych z instytucjonalnego zapomnienia przez pontyfikat Franciszka; artystycznych, w postaci silnego ruchu sztuki w przestrzeni publicznej, wprost stawiającej sobie zadania przemieszczania reżymów widzialności; politycznych, w postaci populizmu ruchu oburzonych, i tak dalej), które nie mogą doczekać się uspołnienia do postaci jakiegoś wyrazistego ruchu edukacyjnego i politycznego. I ostatnia kwestia, jak sądzimy istotna dla potencjału tej perspektywy. Ani ona sama, ani jej kontynuacje i aplikacje, nie dają się jasno osadzić na znanych nam osiach doktryn ideologicznych. Radykalizm założenia równości przy jednoczesnym krytycznym dystansie do tradycji marksistowskiej, przenikliwie krytyczna identyfikacja policyjnych reżymów (nie)widzialności przy jednoczesnym podkreślanu, że emancypacja może mieć zawsze i jedynie charakter lokalny, indywidualny – nie stanowią konstruktu spójnego z ustabilizowanymi pojęciami lewicy i prawicy. Być może jest to kolejny atut tej teorii, bowiem obie te ideologie zdają się tracić siły życiowe dusząc się w długoletnim wzajemnym uścisku.

Jak wspominaliśmy, wyjście z kryzysowej fazy procesów społecznych, traktowanej przez nas jak liminalna faza procesu rytualnego, wymaga zmiany praktyk językowych. Kryzysowa *communitas* – przez zawieszenie hierarchii, dekompozycję struktur społecznych i kłaczowe rozpleniwanie się niezhierarchizowanych znaczeń – stwarza warunki do bardziej swobodnej gry znakami, z której mogą wyłonić się nowe artykulacje, nowe związki społecznych żądań i odpowiadających im symboli. Taka rekonstrukcja *struktury* dyskursu może wpłynąć na pojmowanie *procesu* społecznego, a zatem – na stworzenie *narracji* odmiennej od tej, która uległa „zawieszeniu” w fazie kryzysu.

Przywołana przez nas rekonstrukcja pola znaczeń teorii społecznej proponowana przez Rancière'a niesie ze sobą, w naszym przekonaniu, tego rodzaju potencjał.

Nie jest to jednak jedyna dokonująca się dziś rekonstrukcja. Wiele z nich niesie ze sobą potencjał wojny, która z wielu względów jest dogodnym sposobem przełamania kryzysowych stanów zawieszenia (por. Turner, 2005). Z tego względu rozpleniające się w czasach kryzysów dyskursy trzeba nieustannie analizować pod kątem „niepustych konsekwencji” ich pustych znaczących (Laclau, 2009), bowiem zawsze niosą one ze sobą zapowiedź wykluczeń, a te muszą być rozpatrywane z perspektywy etycznej (Szkudlarek, 2013b).

#### BIBLIOGRAFIA

- Althusser, L., Balibar, E., Establet, R., Macherey, P., Ranciere, J. (1965). *Lire le Capital*. Paris: Editions Francois Maspero.
- Arystoteles. (2008). *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Banasiak, B. (1988). Ogród koczownika. Deleuze – rizomatyka i nomadologia. *Colloquia Communia*, 1–3, 267–268.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). Time Out: Can Education Do and Be Done Without Time? W: T. Szkudlarek (red.), *Education and the Political. New Theoretical Articulations* (s. 75–88). Rotterdam: Sense Publishers. Doi: 10.1007/978-94-6209-383-6\_6
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1986). *Nomadology: The War Machine*. New York, NY: Semiotext(e).
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education. A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2007). *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Gustafson, K. (2009). Konstruowanie dziecięcych tożsamości a społeczna geografia szkoły. W: M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel (red.), *Obraz, przestrzeń, popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej* (s. 83–101). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gutstein, E., Peterson, B. (2013). *Rethinking Mathematics: Teaching Social Justice by the Numbers*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of our Time*. London: Verso.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1989). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.

- Lipman, P. (2010). Education and the right to the city: The intersection of Urban Policies, education, and poverty. W: M. W. Apple, S. J. Ball, L. A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (s. 241–252). New York, NY: Routledge.
- Lipman, P. (2013). *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*. New York, NY: Routledge.
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Marzec-Holka, K., Rutkowska, A. (red.). (2012). *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim: studium pedagogiczno-socjologiczne*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Masschelein, J., Simons, M. (2013a). *In Defense of the School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Masschelein, J., Simons, M. (2013b). The Politics of the University: Movements of (de-)Identification and the Invention of Public Pedagogic Forms. W: T. Szukdlarek (red.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (s. 107–119). Rotterdam: Sense Publishers. Doi: 10.1007/978-94-6209-383-6\_8
- Mayo, P. (2012). *Echoes from Freire for a Critically Engaged Pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury Publishing.
- Mendel, M. (2010). Uspołecznienie szkoły: mikrohistoria demokracji. W: E. Gorloff, R. Grzybowski, A. Kołakowski (red.), *Edukacja w warunkach zniewolenia i autonomii (1945-2009)* (s. 457–478). Kraków: IMPULS.
- Mendel, M. (2012). Polish minischools. Microhistories of democracy and portraits of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 6(1), 69–79. Pobrane z: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/190/128>
- Mendel, M. (2013). Toward the Ignorant Gdańsk Citizen: Place-based Collective Identity, Knowledge to Refuse and the Refusal to Know. W: T. Szukdlarek (red.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (s. 121–131). Rotterdam: Sense Publishers. Doi: 10.1007/978-94-6209-383-6\_9
- Mendel, M., Zbierchowska, A. (red.). (2013). *Tożsamość Gdańszczan: budowanie na (nie)pamięci*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mouffe, C. (2005). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Postoła, M. (2007). Nie zakochuj się we władzy. W: J. Rancière J., *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Kraków: Korporacja Ha!art.
- Potulicka, E. (1993). *Nowa Prawica a edukacja* (Tom 1). Poznań: Edytor.
- Potulicka, E. (1994). Nowa Prawica, jej ideologia oraz strategia reformy edukacji. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Socjologia Wychowania*, 12(285), 99–107.
- Potulicka, E. (1996). *Nowa Prawica a edukacja* (Tom 2). Poznań: Edytor.
- Rancière, J. (1983). *Le Philosophe et ses pauvres*. Paris: Fayard.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Rancière, J. (2007). *Estetyka jako polityka*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Rancière, J. (2012). *Proletarian Nights. The Workers' Dream in Nineteenth-Century France* (Wyd. 2). London: Verso.
- Säfstrom, C. A. (2013). Stop Making Sense! And Hear the Wrong People Speak. W: T. Szukdlarek (red.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (s. 133–141). Rotterdam: Sense Publishers. Doi: 10.1007/978-94-6209-383-6\_10
- Szukdlarek, T. (2001). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny*, 166-191.
- Szukdlarek, T. (red.). (2013a). *Education and the Political: New Theoretical Articulations*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Szukdlarek, T. (2013b). Identity and Normativity: Politics and Education. W: T. Szukdlarek (red.), *Education and the Political: New Theoretical Articulations* (s. 61–74). Rotterdam: Sense Publishers. Doi: 10.1007/978-94-6209-383-6\_5
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory: symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Turner, V. (2010). *Proces rytualny: Struktura i antystruktura*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- van Gennep, A. (2006). *Obrzędy przejścia: systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Žižek, S. (2001). *Wzniosły obiekt ideologii*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

#### CRISIS AS DISCOURSE AND NARRATIVE. EDUCATIONAL CONTEXTS

**ABSTRACT:** The authors propose to analyse the situation of social crises in ritual and linguistic terms, as suspension of narratives concerning social processes which leads to uncontrollable, rhizomatic proliferation of meanings (in Deleuze's and Guattari's sense). Overcoming crisis is possible on the condition that pre-critical discursive structures of articulation of social symbols and demands are reinvented so that new narrative trajectories can be built. This can be done by subjecting rhizomatic structures conceived in liminal conditions of the crisis to the logic of hegemony (in Laclau's terms). This ontological structure is used to analyse the pedagogical reception of Jacques Rancière's, though as an attempt to rearticulating the meaning of education. Those theoretical attempts have the potential to change the narratives of (in)equality and create perspectives for re-thinking education beyond the current crisis of public schooling and educational theory.

**KEYWORDS:** crisis, discourse, liminality, narrative, theory of education.



- 
1. Jak w przedolimpijskich Atenach i wielu innych miastach w stanie kryzysu, ogarniętych szalem zbliżających się igrzysk – zob.: <http://thetyee.ca/News/2009/10/14/OlympicsHomelessLaws/> (Pobrane 2 grudnia 2013).
  2. We współczesnych w tym sensie, że w społeczeństwach pierwotnych trudno mówić o polityce.
  3. Jest to oczywiście ewidencja teorii zbliżonych do koncepcji Laclau, ale ma tam swoje miejsce także Rancière, którego myśl Laclau uznaje za najbardziej zbliżoną do własnej spośród współczesnych filozofii polityki.