

WOJCIECH KRUSZELNICKI

Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Katowice
e-mail: wokrusz@gmail.com

Teoria krytyczna a filozofia edukacji Henry’ego Giroux: pojęcie „kultury pozytywizmu”

Celem eseju jest rekonstrukcja krytyki pozytywizmu, jaką przeprowadza H. Giroux, odwołując się do koncepcji Szkoły Frankfurckiej. Służy mu ona następnie jako jeden z fundamentów jego własnej krytycznej filozofii edukacji. Racjonalność, jaka współcześnie dominuje w podejściu do edukacji i programów nauczania, jest zakotwiczona w wąsko pojmowanej idei efektywności, instrumentalności wiedzy, celach behawioralnych i w świadomości scjentystycznej. Obserwacja ta zajmuje centralne miejsce w krytycznej teorii edukacji H. Giroux, ale czerpie ona intensywnie z krytycznych teorii społeczeństwa i kultury, z jakimi wystąpili przedstawiciele Szkoły Frankfurckiej (M. Horkheimer, Th. Adorno, J. Habermas, H. Marcuse). Ich wpływ prowadzi badacza we wszystkich jego analizach racjonalności pozytywistycznej w edukacji, jednocześnie pozwalając mu przenieść uwagę na pozytywizm jako formę hegemonii kulturowej, odpowiedzialnej za współczesny kryzys kultury i rozumu. By dokładniej wyjaśnić wpływ Szkoły Frankfurckiej na formowanie się dyskursu pedagogiki krytycznej, proponuję za Horkheimerem i Habermasem skromną refleksję historyczną, dotyczącą zjawisk kulturowych oraz głównych idei filozoficznych, które przygotowały fundament pod obecny atak rozumu instrumentalnego na myślenie praktyczno-etyczne, polityczno-publiczne oraz krytyczne.

Słowa kluczowe: *Giroux, Szkoła Frankfurcka, pedagogika krytyczna, pozytywizm, pragmatyzm, rozum instrumentalny*

W eseju tym podejmuję próbę całościowej rekonstrukcji krytyki pozytywizmu, jaką przeprowadza H. Giroux, odwołując się do koncepcji Szkoły Frankfurckiej. Służy mu ona następnie jako jeden z fundamentów jego własnej krytycznej filozofii edukacji.

Krytyka pozytywizmu jest jednym z najistotniejszych punktów węzłowych w rozwoju pedagogiki krytycznej. Na jej przykładzie analizować można, w jaki sposób amerykański pedagog tłumaczy teorię krytyczną dla potrzeb teorii i praktyki edukacyjnej, której zamiarem jest programowanie zmiany społecznej poprzez *podejmowanie kwestii tego, jakie rodzaje wiedzy należałoby prezentować, by umożliwiły one, zamiast blokować, powstanie społeczeństwa demokratycznego* (Giroux 1992, s. 132). Współmyślenie H. Giroux ze Szkołą Frankfurcką już na tym jednym – spośród wielu – przykładzie, jakim jest programowy antypozytywizm, uzmysławia, iż krytyczna teoria społeczna funkcjonuje dlań jako matryca światopoglądowa, z wewnątrz której myśl pedagogicznie radykalna może wyjaśniać i ewaluować rzeczywistość kulturową, społeczno-polityczną i ekonomiczną oraz demaskować ideologiczne aspekty historii rozwoju, teorii i praktyki edukacji, pojętych jako elementy systemu kontroli społecznej, mającej na celu podtrzymywanie istniejących struktur i procesów oddziaływania władzy.

Pracy tej towarzyszy przekonanie, iż zarówno w polskich, jak i w zagranicznych studiach edukacyjnych brakuje pełnego opracowania związków pedagogiki krytycznej z dokonaniem Szkoły Frankfurckiej, co nieraz przekłada się na traktowanie analiz krytycznych, dajmy na to, P. McLarena i H. Giroux tak, jak gdyby „spadły im one z nieba”, poza dialogiem z dziedzictwem humanistyki. W innym razie mamy do czynienia ze zdawkowymi wzmiankami, za którymi nie idzie ani żadna próba rekonstrukcji mnogich źródeł intelektualnych wspomnianej formacji, ani dokładniejsze zbadanie, jak pojęcia i analizy teorii krytycznej „pracują” w krytycznej teorii edukacji i w pedagogice radykalnej. Przykład ostatniego podejścia odnajdziemy u P. Zamojskiego (2014), który w artykule *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych* nadmienia, iż *kształt współczesnego modelu badań krytycznych został uformowany przede wszystkim w odniesieniu do teorii krytycznej rozwijanej w ramach Szkoły Frankfurckiej* (tamże, s. 7). Obserwacja ta – choć słuszna – prowadzi go jedynie do powtórzenia sztandarowego hasła, że rozum instrumentalny, jako jedna z możliwych form rozumności, zdominował zachodnie pojmowanie rozumu i w ten sposób przyczynił się do jego upadku.

Zamierzam dalej rozszerzyć nasze spojrzenie na obecność teorii krytycznej w dyskursie krytycznie zorientowanej pedagogiki. W tym celu dla potrzeb krytyki pozytywizmu wyodrębnię kilka zagadnień, stojących w samym centrum filozofii społecznej Szkoły Frankfurckiej, które dla H. Giroux wyznaczają kierunki radykalizacji pedagogiki. Ową radykalizację rozumiem właśnie jako przypisanie pedagogice – w jej dążeniu do powiązania teorii z praktyką emancypacyjną – kompetencji krytycznego indagowania i demaskowania czynników społeczno-politycznych (ideologicznych), kulturowych i ekonomicznych, mających wpływ na oświatę i blokujących możliwość pomyślenia o rzeczywistości inaczej niż w kategoriach naturalnego stanu danego raz na zawsze, a więc w kategoriach rekonstrukcji i krytyki, objawiającej *niedostatki i niedoskonałości wszelkich „domkniętych” systemów myślowych (...), ukazujących niekompletność w miejscach, gdzie ogłoszono pełnię* (Held 1980, s. 177).

Pozytywizm, czyli zero refleksyjności

Pozytywizm jako nurt myślenia o istocie dociekań naukowych przyjmuje rozmaite postaci i trwa w historii nauki aż do dziś. Zdając sobie sprawę z niezwykle mgławicowego charakteru pozytywizmu, proponowałem swego czasu rozpatrywać go jako swoistą epistemologię (zob.: Kruszelnicki 2012). Wskazanie jej cech charakterystycznych wydawało się zadaniem znacznie łatwiejszym aniżeli historyczne śledzenie filozoficznych dystynkcji rozmaitych odmian pozytywizmu. Pójdziemy przez chwilę tym tropem.

Po pierwsze więc – jak wskazuje B. Hindess – pozytywizm to przede wszystkim:

(...) teoria możliwych form oraz warunków wiedzy, którą najlepiej daje się scharakteryzować wskazując na jej przywiązanie do fundamentalnej doktryny fenomenalizmu. Doktryna ta mówi, że rzeczywistość poznać możemy jedynie na podstawie jej doświadczenia oraz że obiektem poznania może być jedynie to, co jest dane lub może być dane w doświadczeniu. Nie istnieje realna różnica między obiektem poznania a fenomenami doświadczenia. Pozytywizm pragnie więc nie tylko ujmować roszczenia doświadczeń jako ostateczne ugruntowanie ludzkiej wiedzy, lecz także zaprzecza, że możliwe jest poznanie przedmiotów ponadmysłowych, których sama definicja wyklucza ich zmysłową dostępność (Hindess 1977, s. 114).

Ów radykalny fenomenalizm i łączący się z nim empiryzm stanowią podstawę obiektywistycznych roszczeń pozytywizmu. Jak podaje J. Szacki (2004), obiektywizm polegać ma, po pierwsze, na dążeniu do bezwarunkowego oddzielenia podmiotu od przedmiotu poznania (tj. potraktowania tego drugiego jako rzeczywistości zewnętrznej w stosunku do badacza), co w wypadku badań społecznych wymaga zignorowania wiedzy potocznej (tj. abstrahowania od tego, co myślą o sobie uczestnicy życia społecznego); po drugie, na staraniu, aby z procesu badania zjawisk społecznych wyeliminować wpływ osobowości i 'prywatne' poglądy badacza (tamże, s. 872).

Skoro obiektywnym nazwać można poznanie, które stwierdza coś o „realnie” istniejących obiektach, bezpośrednio danych podmiotowi w jego doświadczeniu, to wynika z tego, że drugim filarem epistemologii pozytywistycznej musi być filozofia autonomicznego podmiotu poznającego, dysponującego zdolnością do niczym niezaburzonego oglądu rzeczy, w którą wyposażył go Kartezjusz, a za nim myśl oświeceniowa. W zgodzie z fundamentalnym założeniem filozofii nowożytnej podtrzymanym w pozytywizmie podmiot stanowi byt doskonale samoświadomy i suwerenny, a zarazem byt, który nie wnosi do rezultatów poznania niczego, co wynikałoby z jego cech indywidualnych, gatunkowych lub usytuowania w historii, i dzięki tej właśnie autonomii czy racjonalności uzyskiwać może wiedzę prawdziwą (Amsterdamski 1983, s. 134).

Widzimy już, że pozytywizm jako doktryna utrzymująca, iż źródłem wiedzy pewnej jest podmiotowe doświadczenie rzeczy jako jawiących się nam fenomenów, opie-

rać się musi na założonej wcześniej koncepcji warunków, w jakich ma miejsce owo doświadczenie, a także podmiotowego procesu, w ramach którego doświadczenie przemienione zostaje w wiedzę. Problem z pozytywizmem polega jednak na tym, że nie czyni on samych tych warunków osobnym przedmiotem namysłu. Trzecim filarem epistemologii pozytywistycznej byłby zatem swoisty dogmatyzm, a mówiąc precyzyjniej, brak krytycyzmu. Zadając bowiem klasyczne pytanie o to, „jak możliwa jest wiedza pewna?”, pozytywiści klasyczni nie zadawali sobie pytania krytycznego, czyli pytania o uwarunkowania i granice wszelkiej obiektywnej wiedzy. Ideę krytyki poznania filozofia nauki zawdzięcza Kantowi – myślicielowi, który jako pierwszy wprowadził do dyskursu filozoficznego zagadnienie epistemologicznej autorefleksji. Owa autorefleksja, czy też po prostu krytyka, *pozwała określić, które formy wiedzy są w rzeczywistości możliwe oraz jakim ograniczeniom wszelkie roszczenia do prawomocnej wiedzy winny się podporządkować* (Hindess 1977, s. 116). Pozytywizm był logicznie niezdolny do podjęcia takiej refleksji, albowiem warunków wiedzy jako takich nie uważał za „dane” empiryczne, toteż nie włączał ich w optykę swoich zainteresowań poznawczych.

Pozytywizm jako typ „hegemonii kulturowej”: Henry Giroux i Szkoła Frankfurcka

Krytyka pozytywizmu pojawia się w różnych postaciach niemal bez wyjątku we wszystkich pracach H. Giroux, świadcząc o intelektualnej rzetelności badacza, który zawsze stara się zakotwiczyć własne diagnozy współczesności przynajmniej w prowizorycznie zarysowanym kontekście historii idei. W sztandarowym artykule *Schooling and the Culture of Positivism: Notes on the Death of History* (1997/1979) H. Giroux zauważa, że termin „pozytywizm” *przeszedł tyle zmian, od kiedy posługiwali się nim Saint-Simon i Comte, iż niemożliwością jest zawężenie jego znaczenia do konkretnej szkoły myślenia lub jasno zdefiniowanej perspektywy* (Giroux 1997, s. 9). Z tego względu H. Giroux decyduje się mówić o pozytywizmie jako o „dzieństwie myśli pozytywistycznej”, pozytywizmie jako „formie hegemonii kulturowej” (tamże), a przede wszystkim o „kulturze pozytywizmu”, co przynosi ciekawy efekt w postaci przesunięcia środka dyskusji z terenu filozofii nauki i metodologii na teren ideologii.

Wychodząc od rozważań A. Comte’a, H. Giroux, piętnuje pozytywistyczny imperatyw *opierania teorii na naturze rzeczy, nie zaś na wyobrażonych siłach, jakie umysł ludzki przypisuje sobie, błędnie utrzymując, iż jest wolnym podmiotem oraz centrum wszechświata* (tamże, s. 10). Fatalną konsekwencją rozumowania Comte’a jest odejście od greckiej tradycji myślenia o teorii jako *środku, za pomocą którego ludzie są*

w stanie uwalniać się od dogmatów i nawyków myślowych i w ten sposób orientować się na działanie etyczne (tamże). Według H. Giroux dominująca obecnie świadomość pozytywistyczna zapomniała o funkcji, którą niegdyś pełniła teoria. Pod ciężarem panującej ideologii teoria została odarta z troski o wyższe cele i o etyczność, toteż wydaje się ona niezdolna do uwolnienia się od celów wyznaczonych i narzucanych nauce przez zawczasu istniejącą rzeczywistość empiryczną (tamże).

Podjmując kwestię podporządkowania teorii naukowej interesowi technologicznego postępu, H. Giroux wchodzi na teren przemierzany wcześniej przez Szkołę Frankfurcką. Pojawia się twierdzenie, że skoro wiedza naukowa składa się z odpowiednio zebranych obiektywnych faktów poddających się empirycznej weryfikacji, wówczas staje się ona tylko w takim stopniu istotna, w jakim daje się rozpatrywać ją jako opis i wyjaśnienie zobiektywizowanych danych, zorganizowanych a priori jako przypadki lub przykłady działania możliwych praw. W ten sposób wiedza zaczyna być identyfikowana z metodologią naukową wraz z jej orientacją na samowystarczalne fakty, których prawdziwościowe powiązania mogą zostać ujęte deskryptywnie (tamże, s. 10–11). Podkreśla przy tym, że przesłonięte przez założenie o obiektywności wiedzy oraz o jej wolności od wartościowania zostają pytania o społeczną konstrukcję wiedzy, a także o konstytutywne interesy stojące za selekcją, organizacją i ewaluacją „nagich faktów” (tamże, s. 11).

Najważniejszym wszelako zabiegiem H. Giroux jest nie tyle zwrócenie uwagi na humanistyczną niemożliwość pozbawienia wysiłku intelektualnego oraz badania naukowego ich związku z wartościami i normami, ile powiązanie owego „etycznego błędu” (s. 11) z „zamachem na rozwój krytycznej, historycznej świadomości” i z „zawężaniem pola publicznej komunikacji oraz politycznego działania” (tamże). Poniższy fragment, w którym akcent zostaje położony właśnie na ideologiczne, a zatem kulturowe, konsekwencje hipostazowania nauki i instrumentalizowania rozumu, wyraźnie nawiązuje do linii rozumowania Frankfurczyków. Czytamy:

Funkcjonując zarówno jako ideologia, jak i produktywna siła w służbie rządzącej elity, kultura pozytywizmu nie może być postrzegana jedynie jako zbiór poglądów gładko przyczyniających się racjonalizowaniu istniejącego społeczeństwa. Jest ona czymś więcej. Chodzi o to, że kultura pozytywizmu (...) jest także siłą materialną, zbiorem materialnych praktyk, zawartych w rutynach i doświadczeniach naszego codziennego życia. W pewnym sensie zwyczajny rytm naszego życia wyznaczany jest, po części, przez techniczne imperatywy społeczeństwa, które obiektywizuje wszystko, czego tylko dotknie (tamże, s. 11–12).

Przypomnijmy, że według M. Horkheimera i Th. Adorna matematyzacja natury i ustanowienie czysto racjonalnego, ideacyjnego świata jako jedynej prawdziwej rzeczywistości było znakiem nadejścia pewnej nowej epoki; stanowiło ostateczne spełnienie się oświecenia w ufundowaniu nowoczesnej nauki. Wszędzie wokół siebie rozpoznawała ona świat, który zrozumieć można za sprawą naukowego dociekania.

W świecie tym każdy obiekt reprezentowany za pomocą matematycznych teorematów mógł stać się przedmiotem badania. Wraz z ufundowaniem tej nowej wiary w potęgę nauki – pisał H. Marcuse – myśl europejska weszła w „erę pozytywizmu” (Marcuse 1941).

Bardzo podobny kierunek myślenia o pozytywistycznym ideale poznania naukowego jako kulturowym emblemacie nowoczesności odnajdujemy u M. Heideggera. Z przyczyn nie do końca zrozumiałych H. Giroux nie przywołuje tego tropu. Aby uzupełnić ten brak, przypomnijmy jedynie, że u niemieckiego myśliciela nowoczesne myślenie naukowe, dla którego spokojnie możemy używać określenia myślenia pozytywistycznego, oznaczało apogeum zachodniej metafizyki, osiągnęcej swój szczyt – w sensie zarówno kulminacji, jak i kresu – w technologii, rozumianej jako planetarne panowanie. Rozumiany w ten sposób, pozytywizm przedstawiał sobą apoteozę długiej filozoficznej tradycji, którą M. Heidegger zidentyfikował jako *Seinsvergessenheit* – zapomnienie o byciu – czyli zredukowanie Bycia do obecności, do bezpośredniego jawienia się, przy jednoczesnym zreifikowaniu i uprzywilejowaniu teraźniejszości i przyszłości.

Zauważamy teraz, że Girouxowska „kultura pozytywizmu”, ustawiając się w szeregu z H. Marcusego „erą pozytywizmu” i Heideggerowską „epoką zapomnienia o Byciu”, wskazuje na teoretyczne zaawansowanie myślenia autora *Theory and Resistance in Pedagogy*, myślenia, które pedagogikę chce wprowadzić na teren teorii krytycznej, zostawiającej w tyle szczegółowe omawianie pozytywizmu jako pewnej filozofii i metodologii, za to próbującej przeniknąć jego związek ze współczesnym kryzysem kultury. Czy i jak pedagogika może w tej rozmowie zabrać głos, nie jest niestety kwestią, jaką możemy się tu szerzej zajmować, aczkolwiek spróbujemy do niej nawiązywać w dalszych partiach tego artykułu. Obecnie kontynuujemy jednak charakterystykę kulturowego aspektu pozytywizmu, jakim jest jego trwała zdolność do określania całości ludzkiego życia: determinowania codziennych znaczeń, norm, wzorów myślenia i zachowania. Przyczynia się ono do powstawania reprezentacji oraz praktyk życia codziennego sterowanych przez instrumentalną racjonalność celu i środka – racjonalność „odbierającą wiedzy jej spontaniczność” (Adorno 1976, s. 21).

Krytyka pragmatyzmu

U H. Giroux odnajdziemy inspirowane frankfurcką teorią krytyczną rozważania o pozytywizmie w kontekście promocji racjonalności zorientowanej jedynie na cel, które łączy on z kluczowym spostrzeżeniem, że *to poprzez krytykę myśli pozytywistycznej Szkoła Frankfurcka uwidoczniła specyficzne mechanizmy ideologicznej kon-*

trolu, która przenika świadomość oraz praktyki zaawansowanych społeczeństw kapitalistycznych (1997, s. 38). Wydaje się jednak, że jego rekonstrukcje pomijają jeden istotny element, co czyni je merytorycznie niekompletnymi. Jako wprawny czytelnik M. Horkheimera, H. Giroux powinien był odnieść się, lub przynajmniej odnotować krytykę, jaką M. Horkheimer skierował wobec pragmatyzmu – owej prawdziwie amerykańskiej filozofii reprezentowanej przez W. Jamesa, Ch.S. Peirce'a i J. Deweya, której jawny instrumentalizm w myśleniu o samej istocie prawdy wiódł fundatora Szkoły Frankfurckiej do przekonania, iż *pragmatyzm jest wizerunkiem społeczeństwa, które nie ma czasu ani na wspomnienia, ani na refleksję* (Horkheimer 2007, s. 69).

Dla M. Horkheimera myślenie w kategoriach celu i środka z pominięciem refleksji historycznej, etycznej i krytycznej, a także pytań o istotę i wartości jest tożsame z myśleniem pragmatycznym, a jako takie, nie odbiega daleko od pozytywizmu w jego zapatrzeniu w ideę „praktyczności” filozofii, w przekonaniu, że nie istnieją żadne transcendentne kryteria ludzkiego działania, a wreszcie w programowym odrzuceniu pytań natury krytycznej. We wstępie do amerykańskiego wydania *Kritische Theorie* – zbioru najważniejszych esejów M. Horkheimera – S. Aronowitz nie wahał się powiedzieć, że *atak na pozytywizm – tak swoisty dla Szkoły Frankfurckiej – pozostaje największą przeszkodą, a zarazem najbardziej zasadniczym impulsem dla rozwoju teorii krytycznej w Ameryce* (Aronowitz 1971, s. XV).

Myśl amerykańska – pisał autor – jest tożsama z najbardziej atrakcyjną z pozytywistycznych doktryn – z pragmatyzmem. Pragmatyzm jest teorią braku teorii. Inaczej niż starsze odłamy pozytywizmu, filozofia pragmatyczna nie zachowuje nawet zasady prawdy obiektywnej, wynikającej z korespondencji uogólnień doświadczenia z rzeczywistością. Pragmatyzm jest jawną redukcją rozumu do jego wartości instrumentalnej, a więc doprowadzeniem utylitaryzmu liberalnego do jego logicznej konsekwencji (tamże, s. XV–XVI).

Wyjaśnijmy dokładniej, na czym miałyby polegać rola pragmatyzmu w instrumentalizacji myślenia i w zatrudnianiu rozumu jako instrumentu działającego w interesie industrialnego społeczeństwa i jednocześnie afirmującego ustanowiony w nim porządek. W tym celu wyjdziemy od kilku uwag J. Habermasa na temat niefortunnych losów tego szczególnego interesu poznawczego teorii oświeceniowej, jakim – zgodnie z jej deklaracją – jest interes krytyczny i emancypacyjny, a następnie pokażemy za M. Horkheimerem, w jaki sposób filozofia pragmatyczna zrywa z szerokim pojęciem rozumu i racjonalności, za jedyną dopuszczalną wartość uznając *ekonomiczność celowo-racjonalnego wyboru środków, którą zapewniają warunkowe prognozy w formie technicznych zaleceń* (Habermas 1983, s. 382).

J. Habermas dowodzi, że krytyczny interes poznania ludzkiego *zakłada swoisty rodzaj doświadczenia (...) – doświadczenie emancypacji dzięki krytycznemu zrozumieniu stosunków przemocy, których obiektywność bierze się jedynie stąd, że nie zostały one dotąd jako takie rozpoznane* (tamże, s. 370). Tak w opinii przedstawiciela drugiej

generacji Szkoły Frankfurckiej należy rozumieć słowo „emancypacja” i takie też zadanie stawiało przed refleksją Oświecenie. Poprzez walkę z dogmatycznym zaślepieniem refleksja oświeceniowa miała prowadzić ku emancypacji, a wraz z nią do wzrostu ludzkiej autonomii, eliminacji cierpienia i zwiększenia szczęścia. Pod tym względem związek między teorią a praktyką pozostawał zachowany. Innymi słowy, sensowne działanie i dobre życie umożliwiać miało, zgodnie ze znaną Kantowską definicją Oświecenia, wyzwolenie od wszelkiego narzuconego z zewnątrz przymusu, hipostazowanego jako naturalny, obowiązujący porządek rzeczy.

Już jednak w XVIII wieku charakteryzowany tu etyczny ideał i program Oświecenia napotyka na swojej drodze systemowe blokady zamykające wymiary, w których teoria bezpośrednio kształtowała praktykę. J. Habermas wskazuje tu na proces, w ramach którego nauki pozytywne, a więc przyrodoznawstwo lub nauki na przyrodoznawstwie wzorujące się, stają się siłami wytwórczymi społecznego rozwoju. Nauki te służą tylko i wyłącznie interesom społeczeństwa kapitalistycznego i przemysłowego. Z jednej strony rozszerzają jego zdolność technicznego rozporządzania przyrodą, z drugiej zaś, pod postacią inżynierii społecznej pomagają doskonalić sposoby zarządzania ludźmi i ich wzajemnymi stosunkami. Dlatego J. Habermas powie, że *nauki empiryczno-analityczne nie udzielają żadnej odpowiedzi na pytania praktyczne*. W ich perspektywie *między teorią a praktyką może zachodzić tylko stosunek celoworacjonalnego wykorzystywania technik* (tamże, s. 371), zaś *emancypacja poprzez oświecenie zostaje zastąpiona instrukcją, jak rozporządzać przedmiotowymi i uprzedmiotowionymi procesami* (tamże, s. 371–372).

Co dzieje się dalej? Otóż nauki ścisłe, notujące coraz to większe sukcesy w wyjaśnianiu i przewidywaniu zjawisk świata oraz w prognozowaniu i rozwiązywaniu praktycznych problemów, w wieku XIX stają się wzorem dla nauk humanistycznych. Humanisci marzą o osiągnięciu takiego samego stopnia pewności i empirycznej sprawdzalności swoich hipotez, jakim chwalą się nauki ścisłe. W świadomości naukowej XIX wieku przez czas jakiś zaczyna królować scjentyzm, który oznacza *nie tyle rozumienie nauki jako jednej z możliwych form wiedzy, ile raczej utożsamienie wiedzy z nauką* (Habermas 1971, s. 4). Humanisci pragną, aby ich rozważania też w jakiś sposób były społecznie „przydatne”, by ich „odkrycia” okazywały się praktycznie stosowalne, a kto wie – może nawet pomocne w zwiększaniu sił wytwórczych społeczeństwa. Skąd to znamy? Jakkolwiek by było, humanistyka zdradza samą siebie. Po pierwsze, *epistemologia coraz bardziej ogranicza się do pytań natury metodologicznej, w ten sposób gubiąc z pola widzenia znaczenie roli, jaką odgrywa podmiot poznania oraz refleksja tegoż podmiotu nad swoim działaniem* (Held 1980, s. 187). Po drugie, i chyba najważniejsze, nauki humanistyczne rezygnują ze służenia właściwym sobie interesom poznawczym i społecznym – o czym za chwilę – i wchodzą na teren zajmowany przez nauki ścisłe, empiryczne – teren interesów poznawczych obejmujących techniczną kontrolę nad naturalnym środowiskiem ludzkiego życia. Ma to bezpośredni i determinujący wpływ na świadomość społeczną i cały

system społecznych interakcji, albowiem zachęca do *konceptualizowania problemów w taki sposób, jak gdyby istniały one w izolacji, odłączone od społecznych i politycznych sił, które nadają im znaczenie* (Giroux 1997, s. 13). Zapatrzone w model naukowości źródłowo im obcy, podpisujące się pod nie swoim interesem, nauki humanistyczne przestają służyć praktycznemu interesowi ludzkiego poznania, czyli rozjaśnianiu, a przede wszystkim rozszerzaniu naszego wzajemnego, intersubiektywnego rozumienia. Nadto, abdykują one z roli krytyczno-emancypacyjnej, polegającej na „podtrzymywaniu refleksyjności” (Habermas 1971, s. 197). Gdy mówimy o refleksyjności jako swoistej dla człowieka aktywności poznawczej, refleksji wcale nie musimy rozumieć w kategoriach dochodzenia do jakiejś wiedzy w celu takiego lub innego jej „wykorzystania”. *Na drodze samorefleksji – pisze D. Held – zwracając uwagę na związek refleksyjności z interesem krytyczno-emancypacyjnym – jednostki mogą stać się świadome tych sił, które dotychczas wywierały na nie nieuświadomiony wpływ* (Held 1980, s. 201). Tym właśnie miała być krytyka ideologii i do tego sprowadzało się główne przesłanie filozofii Oświecenia, kierującej się antycypacją wyemancypowanego społeczeństwa i urzeczywistnienia dojrzałości wszystkich ludzi.

Dramat, który także i dziś pozostaje naszym udziałem, rozpoczyna się, gdy rozum przestaje opowiadać się za rozumnością manifestującą się w naukach o praktycznej i krytycznej intencji i brnie w objęcia nowego dogmatyzmu. Instygują go do tego, *nota bene*, wyrosłe w łonie humanistyki koncepcje interpretujące istotę naukowości w zgodzie z modelem przyjętym w naukach empiryczno-analitycznych. Wśród nich istotną rolę odgrywa pragmatyzm. Jak pisze Habermas:

W drugiej połowie XIX wieku, w trakcie procesu redukowania się nauki do siły wytwórczej społeczeństwa przemysłowego, pozytywizm, historyzm i pragmatyzm czynią – każdy na swój sposób – wyłomy w szerokim pojęciu racjonalności. Odtąd niepodważane dotychczas dążenie wielkich teorii do poddania refleksji całości życia zostało zdyskredytowane jako dogmatyczne. Spartykularyzowany rozum sprowadzony został na poziom świadomości subiektywnej bądź jako władza empirycznego sprawdzania hipotez, bądź jako władza rozumienia historycznego, czy też wreszcie jako władza pragmatycznej kontroli zachowań. Jednocześnie interesy i skłonności usunięte zostały ze sfery poznania jako momenty subiektywne. Spontaniczność nadziei, akty angażowania się, poczucie istotności jakichś spraw lub obojętności wobec wszystkiego, wrażliwość na cierpienie i ucisk, chęć bycia dojrzałym, wola emancypacji i szczęście znalezionej tożsamości – wszystko to zostało teraz usunięte na zawsze z wiążącego interesu rozumu (Habermas 1983, s. 379–380).

Spójrzmy teraz na rozumowanie M. Horkheimera, by wyjaśnić bliżej, na czym polega wkład pragmatyzmu w instrumentalizację rozumu oraz w degradację racjonalności do poziomu tego tylko, co efektywne, ekonomiczne lub „poprawne”.

Rdzeń filozofii pragmatyzmu stanowi dla M. Horkheimera *pogląd, że idea, pojęcie albo teoria nie jest niczym innym niż schematem lub planem działania, w związku*

z czym *prawda nie jest niczym innym niż sukcesem idei* (2007, s. 68). Teoria, która przyjmuje praktyczność za jedyne wiążące kryterium prawdy, promuje przy okazji postawę wyniosłego *désinterressement* lub wręcz pogardy wobec wszelkich rozważań, wypatrujących jakiegoś transcendentnego „poza” rzeczywistości istniejącej materialnie tu i teraz. Filozofia ma się pozbyć pojęć, które „nic nie znaczą”, a więc odrzucić złudne teorie na nich oparte; należą one do dziedziny sztuki, może poezji, albo stanowią bezsensowny bełkot. Jak twierdził R. Carnap: *gdy podda się ją krytyce ze strony nowoczesnej logiki, cała filozofia w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, czy to przywołująca Platona, Tomasza, Kanta, Schellinga czy Hegla, czy też próbująca skonstruować nową „metafizykę bycia” lub geisteswissenschaftliche Philosophie, okazuje się nie tyle fałszywa w swej treści, ile logicznie niemożliwa do utrzymania, co dowodzi, że jest ona nonsensem* (Carnap 1930, s. 24; cyt. za: Horkheimer 1974, s. 175).

Niemal identycznie jak logiczni pozytywiści myślał J. Dewey, o czym – zaznaczmy – ani słowem nie wspomina H. Giroux, hołubiąc jego pisma za wspieranie idei edukacji demokratycznej. Charakterystyczne jest tu zrównywanie znaczenia ze skutkiem, leżące wszakże u źródeł ekonomicznie zredefiniowanej racjonalności: *prawdziwe idee* – pisał J. Dewey – *wskazują nam użyteczne kierunki werbalne i pojęciowe, a także umożliwiają tworzenie przydatnych, klarownych terminów. Gwarantują konsekwencję, stabilność i płynność komunikacji* (1916, s. 310; cyt. za: Horkheimer 2007, s. 68); *badając każde pojęcie z punktu widzenia tego, ‘co jego prawda zmieni dla kogoś w sposób odczuwalny’, jesteśmy na najlepszej drodze do zrozumienia, co ono oznacza, i do zrozumienia jego doniosłości* (James 1924, s. 59; cyt. za: Horkheimer 2007, s. 71). Przywołane fragmenty pozwalają wnioskować, że istotą ciasnej racjonalności pragmatyzmu jest *de facto* rozważanie celów działania w kontekście pytania: „co ja z tego będę miał?”, a więc znowu – instrumentalność spotęgowana nawet bardziej niż w klasycznym pozytywizmie. Dlatego M. Horkheimer podsumowywał swoją krytykę Deweya i Jamesa, pisząc, iż choć koncepcja pragmatystów brzmi konsekwentnie, „likwiduje ona myślenie filozoficzne” (tamże, s. 73):

Według pragmatyzmu, prawda nie jest warta tego, by jej pragnąć dla niej samej, lecz tylko o tyle, o ile zapewnia największą skuteczność, o ile prowadzi ku czemuś, co jest samej prawdzie obce lub przynajmniej różne (tamże, s. 70).

Każda myśl – by dowieść, że jest słusznie myślana – musi mieć alibi, musi poręczyć swą celowość. Nawet wtedy, gdy bezpośrednio jej zastosowanie ma charakter „teoretyczny”, jest ostatecznie ona weryfikowana przez praktyczny użytek z teorii, w ramach której funkcjonuje. Myślenie musi być mierzone miarą tego, co myśleniem nie jest – oddziaływaniem na produkcję lub wpływem na zachowania społeczne (tamże, s. 75).

Z przeprowadzonej rekonstrukcji można odnieść wrażenie, że stosunek Szkoły Frankfurckiej do pragmatyzmu jest absolutnie wrogi. Tak byłoby w istocie. Nie po-

winno to jednak zaskakiwać. Pragmatyzm posiada z grubsza wszystkie elementy tradycyjnej teorii, wobec której teoria krytyczna stoi w zdecydowanej opozycji. Przede wszystkim cechuje go afirmacja: chce on służyć istniejącemu społeczeństwu, podczas gdy w teorii krytycznej *podstawową rolę odgrywa negacja – negacja absolutystycznych roszczeń dominującej ideologii i bezczelnych żądań współczesności* (Horkheimer 1974, s. 182). Teoria krytyczna *nie ma na celu lepszego funkcjonowania poszczególnych elementów w ramach struktury. Przeciwnie, jest podejrzliwa wobec samych kategorii lepszości, użyteczności, akuratności, produktywności i wartościowości, albowiem są one rozumiane w ramach istniejącego porządku i odmawia traktowania ich pozanaukowych przedzałożeń, z którymi niczego już nie da się zrobić* (Horkheimer 1971, s. 207). Nadto, teoria krytyczna nie może przystać na program pragmatyzmu, gdyż to, przeciw czemu ona walczy – reifikacja – jest tu zakładana jako oczywistość bez próby krytycznej nad nią refleksji (zob.: Dahms 2011, s. 152). Reifikacja – pojęcie kluczowe w teorii marksistowskiej i przejęte przez M. Horkheimera, to – mówiąc najprościej – przemienianie się wszelkich ludzkich czy społecznych stosunków relacji, procesów, działań i pojęć w rzeczy, które zaczynają wieść własne, niezależne życie. Reifikacja nie jest wcale pojęciem odległym od Marksa idei alienacji oraz Weberowskiej formalnej racjonalności; wszystkie akcentują dehumanizujący wpływ zautonomizowanych, biurokratycznych systemów, takich jak rynek, na społeczeństwo w całości i na jednostkę. J. Habermas pisze w tym kontekście o procesie, w którym *świat życia oddziela się, a zarazem popada w zależność od coraz bardziej złożonych, formalnie zorganizowanych obszarów działania, takich jak ekonomia i administracja państwowa* (Habermas 2002, s. 550). W *Teorii działania komunikacyjnego* filozof precyzyjnie opisuje etapy degeneracji systemu kapitalistycznego, gdzie modernizacja przebiega wedle wzorca, zgodnie z którym racjonalność instrumentalna wychodzi poza obszary ekonomii i państwa i wdziera się w obszary życia ustrukturuwane komunikacyjnie i moralnie.

Jako jeden z najważniejszych nurtów filozofii XX wieku, pragmatyzm ma istotny wkład w budowanie i umacnianie tego, co H. Giroux inspirująco nazywa „kulturą pozytywizmu”. Przenika on w jakiś sposób naszą świadomość nie tyle jako paradygmat, ile jako bardzo wpływowa ideologia, która przez same słowa, pojęcia, jakich używamy, lub których każe nam się używać (w kontekście edukacji byłyby to słowa typu: audyt, procedura, efekty kształcenia, zasoby ludzkie, etc., etc. *ad infinitum*), *zabezpiecza interesy klasy dominującej* (Althusser 2006, s. 4). Ideologia to *system idei, przedstawień, które opanowują umysł człowieka lub grupy społecznej* (tamże, s. 16). Przydatna jest tu uwaga H. Giroux, który podkreśla, iż *samo istnienie, interesy oraz świadomość klasy dominującej są głęboko wintegrowane w system poglądów, który legitymizuje jej władzę. Sugeruje to, że aktualne instytucjonalne aranżacje reprodukują się, po części, poprzez formę kulturowej hegemonii, jakim jest światopogląd pozytywistyczny, który stanowi rodzaj złudzenia, ale jednocześnie pozostawia niewiele miejsca na rozwój opozycyjnej, historycznej świadomości w całości społeczeństwa*

(Giroux 1997, s. 14). Istotnie, z kulturą pozytywizmu jest podobnie jak z ideologią L. Althussera: jej samonapędzająca się logika oddziałuje na nas w ten sposób, iż *wykształcamy w sobie urojony stosunek do naszych realnych warunków bytowych* (Althusser 2006, s. 18). Dlatego H. Giroux powie, że jest to logika, którą uznają zarówno opresorzy, jak i opresjonowani: ci, którzy czerpią z niej korzyści, jak i ci, którzy na niej tracą (Giroux 1997, s. 15).

Kultura pozytywizmu a edukacja: przykłady

Wchodzimy teraz na dobrze nam znany grunt „dyskursu edukacyjnego po inwazji rozumu instrumentalnego” (Kwaśnica 2014). Książka R. Kwaśnicy jest wprawdzie jednym z ostatnich głosów biorących udział w szerokiej akademickiej debacie nad stanem edukacji poddanej neoliberalnemu reformowaniu, lecz – jak się wydaje – nie wnosi do dyskusji niczego szczególnie nowego, zaś warstwa historyczno-filozoficznej rekonstrukcji, skąd właściwie wziął się dyskurs rozumu instrumentalnego w kulturze współczesnej, a później w edukacji, i dlaczego dziś musimy go uważać za „kulturową oczywistość” (tamże, s. 11–12), w ogóle nie jest w niej podejmowana. O tym problemie pisałem kilkakrotnie i próbowałem, wraz z M. Kruszelnickim, nazywać rzeczy po imieniu. Chodziło nam o pokazanie zgubnego wpływu myślenia instrumentalnego na życie uniwersytetu oraz na świadomość społeczności akademickiej. Teraz chciałbym postąpić podobnie, ale bez tracenia z oczu dziedzictwa filozoficznej diagnozy i krytyki modernizacji jako procesów urzeczowienia. W tym celu zaoferuję za H. Giroux szerszą, jak mam nadzieję, prezentację przejawów kultury pozytywizmu w edukacji, ze szczególnym akcentem położonym na szkolnictwo wyższe. Za M. Horkheimerem kulturę pozytywizmu będziemy od tej chwili rozumieć jako kulturę, w której struktura orientacji działania – w Weberowskiej teorii racjonalizacji społecznej wyznaczana jeszcze na równi przez racjonalność instrumentalno-kognitywną, racjonalność praktyczno-moralną oraz racjonalność praktyczno-estetyczną – określona zostaje jedynie na bazie racjonalności instrumentalnej i pragmatycznej w miarę tego, jak ocenianie, planowanie i usprawiedliwianie działań możliwe staje się już tylko w aspektach kognitywnych (zob. Horkheimer 2007, s. 51; Habermas 1999, s. 563–564).

Curriculum

Inspirowany teorią krytyczną w jej diagnozie kryzysu rozumu oraz „irracjonalnych” konsekwencji racjonalizacji kulminujących w monstualnej „racjonalności panowania” (Siemek 1994) i dobrze zorientowany w historii idei filozoficznych, ukazującej drogę, jaka prowadziła do demoralizacji rozumu oświeceniowego, H. Giroux zwraca się ku rzeczywistości szkolnej, której kształtowanie i planowanie opiera się

współcześnie na formach rozumowania *niezdolnych do refleksowania nad znaczeniami i wartościami, lub, by rzecz ująć ściślej, nad niczym, czego nie można byłoby poddać weryfikacji w ramach tradycji empirycznej* (Giroux 1997, s. 13). Przekłada się to na *uczenie ludzi podchodzenia do problemów tak, jak gdyby istniały one w izolacji, odłączone od społecznych i politycznych sił, nadających im znaczenie* (tamże).

Dominująca społecznie racjonalność instrumentalna włada również projektowaniem programów studiów. H. Giroux pisze rzecz jasna o kontekście amerykańskim, lecz my – wprawieni w regularnym opracowywaniu „kart przedmiotów” i recytowaniu w nich środków i metod służących realizacji *a priori* ustalonych efektów kształcenia – możemy bez większego ryzyka odnosić jego uwagi do naszej codzienności. Przyznajmy zatem słusność badaczowi, gdy twierdzi, że *projektowanie kształcenia w coraz większym stopniu próbuje stać się nauką. Oznacza to, że stara się ono rozwijać racjonalność opartą na obiektywności, konsekwencji, „twardych danych” i powtarzalności* (tamże, s. 16). Zacytujmy przy okazji fragment rządowego dokumentu stanowiącego jedną z podstaw permanentnej reformy:

W Europejskich Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, akcent położony jest na efekty kształcenia i uczenia się uzyskiwane na każdym poziomie, zamiast tradycyjnego podejścia koncentrującego się na takich elementach procesu edukacji jak treści kształcenia, liczba godzin zajęć itp. (MNiSW 2010, s. 121).

Doprawdy, trudno o wyraźniejszy dowód triumfu zwulgaryzowanej Weberowskiej *Zweckrationalität* w dyskursie edukacyjnym, skoro bez cienia żenady mówi się tu o wyższości efektów nad treściami kształcenia! Oto na stronie 121 koronnego dokumentu MNiSW widać, jak kontakt młodego człowieka ze światem wiedzy, ze światem kultury humanistycznej, cynicznie sprowadzany jest do logiki celu i środka. Okazuje się też, że redukcja liczby godzin przedmiotów humanistycznych ma swoją światłą, ekonomiczną podstawę. W przekonaniu reformatorów taki na przykład kurs filozofii może przynieść żądane efekty przy rozplanowaniu go na dziewięć albo i sześć godzin w semestrze, bo po co więcej? (M. Kruszelnicki, W. Kruszelnicki 2015, s. 560).

Zgodnie z treścią raportów rządowych *Polska 2030* oraz *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020 – uczelnie wyższe mają przede wszystkim: dbać o ścieżkę rozwoju zawodowego studentów, kształcić ich jako konkurencyjnych pracowników dostosowanych do potrzeb rynku, zapewniać różnorodną ofertę edukacyjną i być otwarte na otoczenie (zwłaszcza gospodarcze), mają być użyteczne dla gospodarki wolnorynkowej, przemysłu, handlu i usług, tak by rynek stawał się naczelną zasadą organizacji* (Czerepaniak-Walczak 2013a, s. 16). W parze z dyskursem rynkowej efektywności idą nowe wytyczne dla uczelni wyższych, karnie gnących kark przed światową ideologią neoliberalną, której naczelnymi hasłami są: „wszystko na sprzedaż” i „to, czego nie da się wyliczyć, nie istnieje”. Dziś najbardziej liczą się wskaźniki osiągnięć oraz procedury ewaluacji, inspekcji, wreszcie audytu, które jako technologie zaczynają władać na uniwersytetach tak samo, jak władają w księgowości

czy w służbach mundurowych. W sektorze edukacji wyższej zrodziła się „kultura audytu” (M. Kruszelnicki 2013), oparta na ideach „przejrzystości”, „rozliczalności” i kontroli działań akademickich przez zewnętrzne agendy (niezależne jednostki certyfikujące, przyznające uczelniom wyższym „certyfikat zgodności z normą ISO 9001:2009” – taki sam, jaki przynosi chlubę firmie produkującej płyn do mycia naczyń *Ludwik*). Nie od parady karierę robi dziś angielskie słowo *accountability*, rozumiane często, i raczej błędnie, jako „odpowiedzialność”, a łączące się z „zapewnianiem jakości”, definiowanym jako „zgodność działania z procedurami”. Humanistyka wykładana na uniwersytecie, a przede wszystkim – jak się okazuje – pedagogika humanistyki mają najwyraźniej podporządkować się modelowi naukowości właściwej dla nauk przyrodniczych. Jak mówi H. Giroux, *nauki społeczne winny obecnie zmierzać do tworzenia opartych na prawidłowościach obserwacji ludzkiego zachowania, które byłyby empirycznie weryfikowalne* (Giroux 1997, s. 18). Skąd to znamy? Czyż sami nie trudnimy się okresowo gromadzeniem „weryfikacji efektów kształcenia” w postaci gorączkowej zbierania papierów, aby wykazać, że to, co napisaliśmy w „kartach przedmiotu”, obiektywnie daje się sprawdzić? Sprawdzić, ale jak? Osiągnięcie efektów kształcenia, wpisanych do dokumentów, mają potwierdzać inne dokumenty. *Kierowana poszukiwaniem pewności, konsekwencji i ilościowych przewidywań, pozytywistyczna praktyka edukacyjna wyklucza istnienie wartości, uczuć oraz subiektywnie definiowanych znaczeń ze swojego paradygmatu* (tamże, s. 19). A zatem *związek między teorią a praktyką w domenie nauk społecznych staje się przede wszystkim związkiem technicznym; naukę społeczną można wykorzystać do przewidywania, jak najskuteczniej przeprowadzić jakieś działanie. U źródeł tego paradygmatu leży zaabsorbowanie instrumentalnym użytkowaniem, jaki można zrobić z wiedzy. Oznacza to tyle, że wiedza ceniona jest za swą moc kontrolną, swą użyteczność w opanowaniu wszelkich wymiarów środowiska klasy szkolnej* (tamże, s. 18).

Neoliberalny przyływ

W analizie kultury pozytywizmu w edukacji skupimy się jeszcze dokładniej na „edukacyjnym programie ekonomii korporacyjnej” (Rutkowiak 2010), by wykazać, w jakim stopniu koresponduje on z presją na *instrumentalizację i symplifikację kształcenia ludzi i ze stosowaniem uników wobec refleksji nad własnymi intencjami kształceniowo-wychowawczymi* (tamże, s. 32). To kolejny z tematów, do którego H. Giroux powraca regularnie, opierając swoją krytykę neoliberalnego ataku na edukację publiczną na diagnozie kulturowej dominacji rozumu instrumentalnego w ujęciu Szkoły Frankfurckiej i z niej też próbując czerpać propozycje naprawcze.

J. Rutkowiak trafnie zauważa, że zrozumienie zjawiska inwazji agendy neoliberalnej w polskiej oświacie wszystkich szczebli ułatwia analiza przekształceń polskiej mentalności potransformacyjnej. Ogólną linię tych przemian charakteryzują trzy cechy, jakie można przypisywać polskiemu społeczeństwu w całości. Są to:

- refleksyjność pojmowana jako rozważanie tego, co się z nami dzieje, a co działać by się mogło;
 - ustawiczne porównywanie się z tym, co znacznie nas przewyższa, z czymś lepszym w wymiarze obiektywnym albo tylko w subiektywnym przeświadczeniu;
 - niecierpliwość, objawiająca się w pragnieniu, aby szybko zobaczyć pozytywne rezultaty zmian, w szczególności danych wkładów i ponoszonych wyrzeczeń.
- (Koralewicz, Ziółkowski 2003, s. 244–245; cyt. za: Rutkowiak 2010, s. 13).

Gdy te ogólnospołeczne cechy potraktujemy jako źródła jednostkowych strategii radzenia sobie z rzeczywistością i połączymy je z wymiarem decyzji politycznych okresu zakorzeniającego się w Polsce kapitalizmu, opartych na założeniach ekonomicznych F.A. Hayeka i M. Friedmana, odtworzymy z grubsza rodzimy kontekst powstania formacji neoliberalnej. Stworzona przez wspomnianych ekonomistów doktryna przeciwstawiała się praktyce i koncepcji interwencjonizmu państwowego, zgodnie z którym opodatkowuje się wysokie dochody, zapewnia ludziom świadczenia socjalne i inwestuje w infrastrukturę dobra publicznego, dba o zasoby pieniądza w społeczeństwie i w ten sposób pobudza gospodarkę. (...) Na to miejsce rozpowszechniła się doktryna, w ramach której minimalizuje się państwo i jego rolę regulacyjną, a rynek uznaje się za fenomen stanowiący wszechogarniającą, ogólnie motywującą siłę regulacyjną, maksymalizującą zyski dla wszystkich (Rutkowiak 2010, s. 15–16).

W kontekście amerykańskim mówimy o stosowaniu tej samej doktryny, lecz w innym warunkach historycznych. W 1983 roku, za czasów administracji Ronalda Reagana, powstał dokument *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, opracowany przez American President Ronald Reagan's National Commission on Excellence in Education. Twierdzi się w nim, że system oświatowy w Stanach Zjednoczonych jest zbiurokratyzowany i wysoce nieefektywny, a jego stan stanowi zagrożenie dla bezpieczeństwa narodowego kraju, które zapewnić ma dominacja gospodarcza na rynku światowym. Tu po raz pierwszy spotykamy wezwanie do uczynienia edukacji zbieżnej z rynkiem pracy. Następny dokument – *No Child Left Behind*, podpisany przez George'a W. Busha na początku 2002 roku, solidyfikuje agendę neoliberalną, wyznaczając tzw. „wysokie standardy” i wskazując mierzalne środki i cele usprawnienia procesu edukacyjnego. Akcent został tu położony głównie na testowalność wyników kształcenia.

Tworzone w zgodzie z nowymi zaleceniami programy nauczania naznaczone są według H. Giroux „wulgarną, zawodową instrumentalnością”, zaś ich skupienie na „testach wysokiej stawki” (*high-stakes testing*), na nauczaniu umiejętności, na tradycji oraz na technikach zapamiętywania stanowi antytezę krytycznego podejścia do uczenia się i nauczania i coraz bardziej przypomina „pedagogię konformizmu” (Giroux 2014, s. 27).

Jednocześnie, tak jak w Stanach Zjednoczonych, tak samo w krajach Europy Zachodniej i w Polsce schematy zarządzania korporacyjnego pojawiają się na uniwersy-

tecie, wspierane przez zasady rynkowe, oparte na mierzalności, kontroli i monitoringu efektywności. Krzewią one kulturę audytu, która małpuje organizacyjną strukturę ekonomii rynkowej. Rozmiary grup ćwiczeniowych pęcznieją, *curriculum* pozbawione zostaje wszelkich treści liberalnych, projekty badawcze ocenia się tylko z uwagi na ich potencjalne profity, kadre administracyjną stale się zmniejsza, a zarząd powierza się przedstawicielom kultury korporacyjnej. H. Giroux wielokrotnie potwierdza, iż tak właśnie przedstawia się „dystopijny świat edukacji korporacyjnej”, o którym i my mamy prawo się wypowiadać, obserwując reformatorskie porządki czynione przez kolejne ekipy rządowe w sektorze edukacji wyższej. Polskie programy studiów w naukach społecznych są w duże mierze podporządkowane kształceniu praktycznemu. Ich pragmatyczna wartość polegać ma na ograniczeniu do minimum humanistyki i naładowaniu ich wiedzą i umiejętnościami, które da się wykorzystać do rozwiązywania różnie definiowanych, ale zasadniczo technicznych problemów. Jako humaniści, nie zaś „praktycy” czy specjaliści „od tego i owego” (np. *coachingu*, gier komputerowych, projektowania wizerunku lub „wideokomów”), znajdujemy jeszcze od biedy zatrudnienie na uczelniach wyższych, by wykładać o tym, czym są wartości publiczne, demokracja i jaki ma to związek z nauką myślenia krytycznego. Jednocześnie zauważamy, że stali się oni już zbyt cyniczni, by nie dostrzegać, że uczenie się takich abstrakcyjnych treści stanowi zagrożenie dla ich przyszłej kariery. Ponieważ oni są cyniczni, my także stajemy się cyniczni, jak to pokazał P. Sloterdijk, dokonując strategicznego rozróżnienia między cynizmem a greckim kynizmem. Wskazuje on na *radykałnie ironiczny* (u cyników) *sposób potraktowania etyki i społecznych konwencji, jak gdyby były one ogólnymi prawami przeznaczonymi tylko dla głupców, podczas gdy na ustach wtajemniczonych maluje się złowieszczo przenikliwy uśmiech* (Sloterdijk 2008, s. 20). I rzeczywiście, tak jak fala barbarzyństwa, ignorancji i cynizmu prędko zagarnęła najsłabszych duchem, tak też działa ona demoralizująco na tych nielicznych humanistów, którzy mają jeszcze siłę opierać się instrumentalizmowi, którzy starają się pokazywać, że nie podjęli tej pracy po to, by się dorobić. Dla oświeconych cyników są oni obiektami cichej lub wręcz jawnej kpiny, ale też przestrożą – czymś w rodzaju antyprzykładu. P. Sloterdijk zdradza nam wszakże tajemnicę właściwego im, specyficznego kodeksu etycznego, pisząc, że *cnotą wśród ludzi oświeconych powszechnym zachowaniem jest uważanie na to, by nie wypaść na naiwniaka* (tamże, s. 21).

Tak więc godzimy się z naszym losem i obojętniejemy na fakt, iż ideał praktyki pedagogicznej, jakim jest *konsekwentne, wbrew wszystkim przeszkodom i przeciwnościom służenie zmaksymalizowaniu możliwości ludzi ponad wyznaczone im granice, zastane konwencje, role i ich uzasadnienia, służenie osiągnięciu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi, negocjowania rozbieżnych interesów w imię zbiorowej, klasowej i jednostkowej, każdego z nich, emancypacji* (Kwieciński 1995, s. 28–29), zastępuje *dystopijna misja publicznej i wyższej edukacji – produkowanie robotów, technokratów i wykwalifikowanych robotników* (Giroux 2014, s. 28). Wszystko to jest zgodne z diagnozą M. Horkheimera, piszącego, że *wygląda na to, jak gdyby*

samo myślenie zostało sprowadzone do poziomu procesów przemysłowych, podporządkowane ścisłemu planowi, krótko mówiąc – jak gdyby stało się nieodłącznym komponentem produkcji (Horkheimer 2007, s. 51).

Z pewnością edukacja ku rynkowej konkurencyjności i technicznej sprawności podlega łatwiejszemu procesowi weryfikacji niż stawka staromodnego *Bildung*, jaką jest wzrośnięcie ku własnemu, twórczemu i niezależnemu myśleniu. Ale uczenie się z gotowych podręczników kursowych, prowadzone przez „ekspertów” pod zawczasu przygotowane testy, to nic innego jak zastąpienie realnej „rozliczalności” (*accountability*) edukacji rozliczalnością statystyczną (Giroux 2003, s. 84). W takich warunkach nie dopuszcza się, by nauczyciele podejmowali ryzyko i projektowali własne kursy, w miarę jak rosnąca presja na osiągnięte w testach wyniki każe realizować formy nauczania oparte na gotowych regulacjach i scenariuszach. Nauczyciele edukacji gimnazjalnej i licealnej bez przerwy się skarżą, że muszą spieszyć się ze zrealizowaniem podstawy programowej, inaczej spotkają ich zawodowe konsekwencje. Karty ćwiczeń i testy – albo lepiej – „laboratoria” i „praktyki zadaniowe” zajmują miejsce nauczania krytycznego, a zapamiętywanie „faktów” zastępuje głębsze o nich pomyślenie. *Behawioryzm staje się preferowanym modelem pedagogiki i otepiającymi technikami i metodami zastępuje praktyki pedagogiczne oparte na treściach natury krytycznej, moralnej i politycznej* (tamże, s. 85).

Cel, jakiemu podporządkowana jest edukacja w dobie neoliberalizmu i w kulturze pozytywizmu, a więc – najogólniej rzecz ujmując – efektywne przekazanie użytecznej wiedzy, wywiedziony został przez rozum instrumentalny. Jak wyjaśniał M. Horkheimer, *zgodnie z koncepcją subiektywistyczną, która mianem „rozumu” określa raczej rzecz lub myśl niż akt (...), nie istnieje żaden cel rozumny sam w sobie, stąd dyskutowanie o wyższości jakiegokolwiek celu nad innymi z punktu widzenia rozumu nie ma sensu* (Horkheimer 2007, s. 39). Dlatego edukacja ku demokracji i krytycznemu obywatelstwu, ku zdolności emancypowania się i etycznego współycia z innymi ludźmi, ku obronie dóbr publicznych i rozumieniu wagi tego, co w społeczeństwie wspólne, nie ma dla takiego modelu rozumu wartości autotelicznej. Wartości oraz imperatywów etyczności nie uznaje on po prostu za coś empirycznie weryfikowalnego, toteż oddelegowuje je do sfery prywatnych opinii. Rozum instrumentalny *dopuszcza taką dyskusję tylko wtedy, gdy oba cele służą jakiemś trzeciemu, wyższemu, to znaczy, gdy są środkami a nie celami* (tamże).

Zamiast zakończenia

Opisy kultury pozytywizmu w edukacji można kontynuować. Można, a wręcz należy, dalej identyfikować przykłady myślenia instrumentalnego w praktyce pedagogicznej,

w polityce oświatowej, w działaniach administracji szkolnej i uniwersyteckiej, a także w samej kulturze akademickiej, świadkującej przekształcaniu uniwersytetu w *para-przedsiębiorstwo, gdzie produkuje się wiedzę, ale robi się to w sposób spragmatyzowany i zinstrumentalizowany* (Rutkowiak, Rodziewicz 2011, s. 74).

Dużo zostało już powiedziane w polskiej odsłonie debaty nad stanem edukacji poddanej pragmatycznym reformom. Ze swej strony starałem się w tym artykule pokazać, jak można głębiej myśleć o problemie, który w kręgach akademickich wciąż jeszcze jawi się jako zjawisko względnie nowe (zob. np.: Czerepaniak-Walczak 2013b; Szwabowski 2014). W książce O. Szwabowskiego znajdziemy wprowadzie myślenie historyczne, lecz zastrzeżenia ma prawo budzić przekonanie autora, iż by zrozumieć sytuację, w której obecnie znalazł się uniwersytet, humanistyka i edukacja, wystarczy posłużyć się Marksowską analizą kapitału i wskazać na jego „ukrytą logikę” i moc autotransformacyjną. Na drodze kilku rekonstrukcji historyczno-filozoficznych daje się tymczasem wskazać rzeczywiście lineaż idei „uniwersytetu-jako-fabryki”, a w szerszym planie, procesu podporządkowania całego społeczeństwa idei produktywności. Ich współnictwo z subsumpcją pracy pod kapitał to raptem *n*-ta w kolejności konsekwencja nowoczesnego procesu podporządkowywania rozumu praktyczno-moralnego rozumowi instrumentalnemu. Proces ten można śledzić nie od Marksa, lecz począwszy od ambiwalentnego w swych konsekwencjach *wykształcenia się i utrwalenia zorganizowanego sposobu uprawiania nauki, w ramach którego można badać problemy nauk empirycznych (...) w oderwaniu od kwestii praktycznomoralnych, w zgodzie zaś z wewnętrznymi (tychże nauk) standardami prawdziwości* (Habermas 1999, s. 556). Zasada ta – przypominam – jest naczelną zasadą pozytywizmu.

Zamiast szczegółowo rekonstruować epistemologię pozytywistyczną, chciałem mówić raczej o kulturze pozytywizmu z odwołaniem się do ujęcia kultury, proponowanym w ramach studiów kulturowych. Twierdzi się tu, że *kultura posiada własny, charakterystyczny zbiór znaczeń, zasad i praktyk, których nie da się sprowadzić do innego zjawiska bądź poziomu formacji społecznej, czy też wyjaśnić wyłącznie w ich kategoriach* (Barker 2005, s. 9). Przyjęcie tej perspektywy pozwala moim zdaniem przyglądać się instrumentalnemu rozumowi w edukacji zgodnie z sugestią M. Foucault, który postulował, że nie trzeba wcale być „za” lub „przeciw” Oświeceniu, podobnie jak nie jest to kwestia akceptowania lub odrzucania danego modelu racjonalności. Raczej chodzi o zadawanie pytań:

czym jest ów rozum, którym się posługujemy? Jakie są tego historyczne skutki? Jakie są jego granice i jakie wiążą się z nim niebezpieczeństwa? (Jeśli) filozofia pełni jakąś funkcję w obrębie myśli teoretycznej, to jest to właśnie zaakceptowanie tej swojego rodzaju spirali, obrotowych drzwi racjonalności, zza których widać jej konieczność, nieodzowność i jednocześnie nieodłączne od niej zagrożenia (Foucault 2000, s. 249).

Jak się rzekło, identyfikowanie i piętnowanie zjawisk kultury pozytywizmu w dyskursie edukacyjnym pozostaje istotnym zadaniem stojącym przed badaczami zajmują-

cymi się filozofią edukacji. W niniejszym artykule na pewno nie udało się wyczerpać tego tematu, gdyż diagnozy i krytyki domagają się koncepcje i praktyki wdrażane jednocześnie na wielu szczeblach edukacji i korespondujące z kolejnymi reformami oświatowymi, w których pojęcie „udoskonalenia” używane jest jako synonim reorientacji kształcenia z treści ogólnych na kwestie praktyczne. Badania domagają się reakcje nauczycieli na stawiane im bez przerwy nowe wymagania – od prostej akceptacji do buntu i niezgody – a także zachowania nauczycieli akademickich, próbujących odnaleźć się w warunkach wypierania tradycyjnych wartości uniwersytetu przez reguły gry rynkowej. Tutaj też z jednej strony napotkamy opór wobec kultury pozytywizmu, z drugiej zaś postawy konformistyczne lub cyniczne. Do niebezpiecznych zjawisk kultury pozytywizmu należy identyfikowana przez L. Witkowskiego *całkowita niezdolność* (kadry akademickiej) *do przemyślenia i przejęcia się wyczerpaniem na problemy zaangażowania kulturowego, społecznego i politycznego* (2010, s. 45). Jednocześnie niepokój wzbudza doskonale samopoczucie części środowisk, radośnie uprawiającej pośród ruin uniwersyteckiej autonomii „pop-akademizm” (Kwieciński 2007, s. 74). Jest to podejmowanie atrakcyjnych, modnych tematów, stosowanie nośnych metafor, uwodzenie publiki, zapożyczanie stylów z Zachodu, pisanie „pod rynek” w celu „załapania się” na grant. Prac napisanych szybko, pod techniczny szablon, z sukcesem i z zarobkiem, a przy tym „wyzających otwarte drzwi”, dowodzących całkiem oczywistych tez, jest bardzo dużo.

Czy da się walczyć z kulturą pozytywizmu, przeciw jej panoszącym się znaczeniom, zasadom i praktykom, ich związkom z władzą i polityką kulturalną, skoro nauczyliśmy się, że kultura jest względnie odporna na sterowaną i zorganizowaną zmianę rewolucyjną? A więc – chodziłoby może o jakieś inne, nowe „przeciw-reformy” na poziomie instytucji i organizacji, wypracowane w ramach demokracji liberalnej? Ale to uzależnione jest przecież od dążenia do poszerzania, a nie dalszego zamykania lub izolowania praktyk demokratycznych. Czyż koło się nie zamyka?

Bibliografia

- ADORNO T.W., 1976, *The Positivist Dispute in German Sociology*, transl. G. Adey, D. Frisby, Heine-
mann, London.
- ALTHUSSER L., 2006, *Ideologia i aparaty ideologiczne państwa*, przeł. A. Staroń, Studenckie Koło Filo-
zofii Marksistowskiej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- AMSTERDAMSKI S., 1983, *Między historią a metodą*, PIW, Warszawa.
- ARONOWITZ S., 1971, *Introduction*, [in:] M. Horkheimer, *Critical Theory: Selected Essays*, transl.
M.J. O'Connell et. al., Continuum, New York.
- BARKER Ch., 2005, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przeł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu
Jagiellońskiego, Kraków.
- CARNAP R., 1930, *Die alte und die neue Logik*, Erkenntnis, vol. 1, nr 1.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., 2013a, *Wprowadzenie*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów
czy Universitas?*, Impuls, Kraków.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (red.), 2013b, *Fabryki dyplomów czy Universitas?*, Impuls, Kraków.

- DAHMS H.F., 2011, *The Vitality of Critical Theory*, Emerald Group Publishing, Ltd., Bingley.
- DEWEY J., 1916, *Essays in Experimental Logic*, University of Chicago Press, Chicago.
- FOUCAULT M., 2000, *Czym jest Oświecenie?*, [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa.
- GIROUX H.A., 1979, *Schooling and the Culture of Positivism: Notes on the End of History*, Educational Theory, Vol. 29, No. 4.
- GIROUX H.A., 1992, *Liberal Arts Education and the Struggle for Public Life: Dreaming about Democracy*, [in:] D.J. Gless, B. Herrnstein Smith (eds.), *The Politics of Liberal Education*, Duke University Press, Durham–London.
- GIROUX H.A., 1997, *Schooling and the Culture of Positivism: Notes on the End of History*, [w:] H.A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*, Westview Press, Boulder.
- GIROUX H.A., 2003, *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*, Palgrave MacMillan, New York.
- GIROUX H.A., 2014, *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago.
- HABERMAS J., 1971, *Knowledge and Human Interests*, transl. J.J. Shapiro, Beacon Press, Boston.
- HABERMAS J., 1983, *Dogmatyzm, rozum i decyzja – teoria i praktyka w cywilizacji naukowej*, [w:] J. Habermas, *Teoria i praktyka*, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW Warszawa.
- HABERMAS J., 1999, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, przeł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa.
- HABERMAS J., 2002, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przeł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa.
- HELD D., 1980, *Introduction to Critical Theory: Horkheimer to Habermas*, University of California Press, Berkeley.
- HINDESS B., 1977, *Philosophy and Methodology in the Social Sciences*, Harvester Press, Hassocks.
- HORKHEIMER M., 1971, *Critical Theory: Selected Essays*, transl. M.J. O'Connell et al., Continuum, New York.
- HORKHEIMER M., 1974, *Eclipse of Reason*, Seabury Press, New York.
- HORKHEIMER M., 2007, *Krytyka rozumu instrumentalnego*, przeł. H. Walentowicz, Scholar, Warszawa.
- JAMES W., 1924, *Some Problems of Philosophy: A Beginning of an Introduction to Philosophy*, Longman, Green & Co., New York.
- KORALEWICZ J., ZIÓLKOWSKI M., 2003, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Scholar, Warszawa.
- KRUSZELNICKI M., 2013, *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych*, Lewica.pl, <http://www.lewica.pl/?id=27811&tytul=Micha%3-Kruszelnicki:-Uniwersytet-jako-wsp%F3lnota-audytowanych>, [dostęp: 14.01.2017].
- KRUSZELNICKI M., KRUSZELNICKI W., 2015, *Triumf nowego instrumentalizmu w polskim szkolnictwie wyższym. Interwencje socjopedagogiczne*, [w:] E. Starzyńska-Kościszko, A. Kucner, P. Wasyluk (red.), *Oblicza współczesności*, Wydawnictwo IF UWM, Olsztyn.
- KRUSZELNICKI W., 2012, *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- KWAŚNICA R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego: o potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z., 1995, *Kryzys społeczeństwa wychowującego. (Hipotezy ostrzegawcze – propozycje naprawy)*, [w:] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Transhumana, Olecko.
- KWIECIŃSKI Z., 2007, *Epidemie społeczne w środowisku akademickim*, [w:] Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MARCUSE H., 1941, *Reason and Revolution*, Oxford University Press, New York.
- MNiSW, 2010, *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa.
- RUTKOWIAK J., 2010, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] J. Rutkowiak, E. Potulicka, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.

- RUTKOWIAK J., RODZIEWICZ E., 2011, *Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha* (z Joanną Rutkowiak i Ewą Rodziewicz rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski), *Ars Educandi*, nr VIII.
- SIEMEK M., 1994, *Rozum między światłem a cieniem oświecenia* (Posłowie do wydania polskiego:), M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, przeł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- SLOTERDIJK P., 2008, *Krytyka cynicznego rozumu*, przeł. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- SZACKI J., 2004, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- SZWABOWSKI O., 2014, *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Książka i Prasa, Warszawa.
- WITKOWSKI L., 2010, *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków.
- ZAMOJSKI P., 2014, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, *Terażniejszość – Człowiek – Edukacja*, vol. 17, nr 3.

Critical theory and Henry Giroux education philosophy: the concept of „positivism culture”

The aim of this essay is to reconstruct Henry Giroux's critique of positivism and to show that it represents one of the leading themes of his critical educational thought. I want to argue that Giroux's contention that rationality which dominates the contemporary view of schooling and curriculum – as rooted in the narrow concerns for effectiveness, instrumentality of knowledge, behavioral objectives, and scientism – relies heavily on those critical theories of society and culture that emerged from the members of the Frankfurt School (M. Horkheimer, Th. Adorno, J. Habermas, H. Marcuse). This major influence guides Giroux in his analyses of positivist rationality in education, yet it also allows him to shift attention from positivism as a specific philosophical movement to positivism as a form of cultural hegemony culminating in the current crisis of culture and reason. In order to further illuminate the decisive influence of the Frankfurt School on the discourse of critical pedagogy, I offer a modest historical reflection on cultural phenomena and some major philosophical systems that laid fundamentals for the ongoing assault of the instrumental reason on practical and ethical, political and public, and critical thinking.

Keywords: *Giroux, Frankfurt School, critical pedagogy, positivism, pragmatism, instrumental reason*