

PIOTR ZAMOJSKI

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedpz@ug.edu.pl

Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych¹

Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest problematykacja krytycznego paradygmatu nauk społecznych i humanistycznych, w tym krytycznego paradygmatu uprawiania badań edukacyjnych, który – jak sądzę – przeżywa istotny szeroko komentowany na świecie kryzys. Następnie chciałbym wskazać rysującą się możliwość po-krytycznego ujmowania humanistyki, w tym badań społecznych i edukacyjnych.

Słowa kluczowe: *edukacja krytyczna, perspektywa po -krytyczna, badania edukacyjne, emancypacja, społeczny konstruktywizm, interakcjonizm symboliczny*

Teoria krytyczna

Kształt współczesnego modelu badań krytycznych został uformowany przede wszystkim w odniesieniu do *Teorii Krytycznej* rozwijanej w ramach Szkoły Frankfurckiej, a zatem w kręgu myślicieli, związanych z Instytutem Badań Społecznych, w szczególności zaś z M. Horkheimerem i T.W. Adorno (zob.: Giroux 1983; 1997; Maddock 1999; Torres 2012).

Zasadniczy rys tej koncepcji wiąże się z krytyką rozumu instrumentalnego, który jako jedna z możliwych form rozumności zdominował zachodnie pojmowanie rozumu i w ten sposób przyczynił się do jego upadku. Redukcja myślenia do kalkulacji

¹ Artykuł jest zmienioną i rozbudowaną wersją wystąpienia na VIII Zjeździe PTP w Gdańsku *Różnice – edukacja – inkluzje* w 2013 roku.

(Horkheimer, Adorno 1994, s. 41–43), wraz z dążeniem do etycznej neutralizacji świata, postrzeganie go w kategoriach dostępnych środków do realizacji dowolnych celów (s. 46) oznaczały – jak dowodzili M. Horkheimer i T.W. Adorno – wtórną mistyfikację świata (s. 13). Człowiek oszalał, nic już nie rozumie ze świata, on chce już tylko panować nad światem, wytwarzać swój świat, a jego jedyną troską jest efektywność jego działań. Czy działania te są słuszne, czy nie – to stoi już poza sferą zainteresowania rozumu instrumentalnego (Horkheimer 1987, np. s. 247–249). Ma być szybko, tanio i dużo.

Jak zauważa T.W. Adorno, właśnie owo zaślepienie stoi u podstaw Holocaustu (Adorno 1986, s. 508–509; 1978), który nie byłby możliwy bez typowego dla rozumu instrumentalnego przekształcenia kwestii etycznych (takich jak wymordowanie milionów ludzi) w kwestie techniczne (takich jak tani, szybki i efektywny sposób na wymordowanie milionów ludzi). Holocaust nie jest zatem barbarzyństwem, nie ma nic wspólnego z „dzikością kultury nie-europejskiej”, ale wręcz przeciwnie, jest jej ostatecznym spełnieniem i upadkiem (Adorno 1986, s. 514–516). Shoah nie jest tymczasową aberracją rozumu, lecz kwintesencją racjonalnych, systematycznych, wytrwałych, pozbawionych emocjonalności, robionych „na zimno” działań, jest wcieleniem rozumu instrumentalnego (zob. także: Bauman 2009, s. 184–248).

W związku z tą ponurą diagnozą nie idzie jednak o to, aby odrzucić rozum jako taki albo odrzucić kulturę Zachodu (co dla ludzi Zachodu jest po prostu niemożliwe). M. Horkheimer i T.W. Adorno próbują bowiem wskazać, że oprócz instrumentalnej formy rozumu istnieje jeszcze inna jego forma, o której zapomnieliśmy – mianowicie rozum krytyczny. Zakładają oni także, iż funkcjonowanie rozumu krytycznego może nas uratować przed zgubnymi skutkami dominacji rozumu instrumentalnego (którego – znowu – nie należy się wystrzegać czy porzucać).

Nawiązując do teorii świadomości fałszywej K. Marksa, frankfurczycy twierdzą, że wtórna mistyfikacja świata, której z jednej strony dokonuje rozum instrumentalny, a z drugiej kultura masowa, są przyczyną błędnego rozpoznania rzeczywistości społecznej i odpowiadają za utrzymywanie się nieetycznych praktyk społecznych (Horkheimer, Adorno 1994; zob. także: Adorno 1990). Ten stan rzeczy można przewyciężyć tylko dzięki wytężonej pracy rozumu krytycznego, który ma za zadanie denaturalizować społeczne *status quo*, odsłaniając jego przygodność i tymczasowość (Horkheimer 1987, s. 241), to znaczy wskazując na konstelacje sił i interesów, które kształtują ów nieetyczny świat nierówności i niesprawiedliwości.

Krytyka ta miała być nieustępliwa, ciągła, miała nigdy nie spoczywać na laurach, nie ogłaszać swojego końca, nie ufać dobrym zakończeniom. Każda sytuacja społeczna jest bowiem zbudowana na opresji i wykluczeniu, nie można byłoby zatem ufać krytyce, która przestaje być krytyczna i dochodzi do wniosku, że nierówności nie ma i nastąpiła sprawiedliwość. Stąd słynny postulat T.W. Adorna dotyczący konieczności krytyki wszelkiej krytyki (Adorno 1986). Dialektyki krytycznego rozumu nie wieńczy jakaś synteza. Jest to dialektyka negatywna.

Paradoksalnie idea ta swoje najwyższe spełnienie uzyskała nie dzięki kolejnym pokoleniom Szkoły Frankfurckiej, ale za sprawą rozkwitu francuskiego strukturalizmu i poststrukturalizmu. To właśnie dzięki takim strategiom badawczym jak genealogia M. Foucault, teoria pól społecznych P. Bourdieu czy dekonstrukcja J. Derridy okazało się, że krytyka społeczna nie może zatrzymać swojego negującego ruchu i afirmować jakiejś *status quo*. Każdy porządek wyklucza bowiem jakąś resztkę jako swoje konstytutywne zewnątrz (Derrida 2002), co oznacza, że warunkiem możliwości każdego porządku społecznego jest marginalizacja jakiejś grupy ludzi. Wszelkie relacje społeczne są relacjami władzy, która jest rozproszona, nie ma wyraźnego centrum, swojego ośrodka, tylko jest sprawowana przez ludzi na sobie samych (Foucault 1998a; 2010). Każda praktyka społeczna jest zależna od mocy kapitałów poszczególnych indywidualów, które nigdy nie są równe i nie mogą zostać wyrównane (Bourdieu 2005). Należy zatem nieustannie tropić wszelkie przejawy takiego wykluczania, zarządzania i pozycjonowania, tak aby – jak dalece jest to możliwe – zyskiwać nad nimi kontrolę (zob. np.: Foucault 1998b; Bourdieu, Wacquant 2001).

Kryzys paradygmatu krytycznego

Przeciwko właśnie takiemu postawieniu sprawy wystąpił w latach 80. XX wieku P. Sloterdijk w dziele *Krytyka cynicznego rozumu* (2008 [1983]). Otóż – jego zdaniem – taka konsekwentna i nieustępliwa krytyka jest glebą dla rozwoju cynizmu. Bezkompromisowe badania zmierzające do demaskacji relacji społecznych jako opresyjnych nie zostawiają bowiem jakiegokolwiek miejsca na działanie, które mogłoby być uznane za etyczne.

Stąd samoabdykacja krytyki. (...) Ponieważ każda rzecz jest problemem, każda też wygląda tak samo i dlatego staje się dla nas obojętna (tamże, s. 9).

Gdy dysponujemy tak silnymi narzędziami krytyki (jak np. krytyka ideologii czy strategia dekonstrukcji), że zarzuty wobec jakiegokolwiek *status quo* stają się nieuniknione, wówczas pożądany stan rzeczy, do którego dążymy, musi zostać odsunięty *ad infinitum* i być zdefiniowany jako utopia, a nasza świadomość staje się jednocześnie oświecona i fałszywa. Wiemy, że jest źle, że świat jest niesprawiedliwy i opresyjny, ale wiemy też, że inaczej nie będzie i być nie może, że nasze dążenia do jego zmiany to mrzonki. Jak powiada P. Sloterdijk:

Świadomość ta choruje na przymus zaakceptowania zastanych stosunków, w które wątpi, na przymus dostosowania się do nich i w rezultacie całkowitego ich podtrzymywania (tamże, s. 23).

Nie ma w perspektywie poststrukturalnej szans na porządek, który nikogo nie wyklucza, tak jak nie ma w perspektywie P. Bourdieu szans na płaskie pole – społeczeństwo bez klasy dominującej. Wynika to z tego, że wiedza tworzona w demistyfikujących perspektywach badawczych jest niejako „przyspawana” do świata, żywi się sposobem, w jaki został on skonstruowany z tego, co istnieje. Dlatego – jak zauważa A. Badiou (2010) – taka wiedza nie może być podstawą jego zmiany. Píše on: (...) *wiedza ignoruje zdarzenie, skoro miano zdarzenia jest nadliczbowe, a zatem nie należy do języka sytuacji* (s. 334).

Krytyka nie jest zatem w stanie dotrzeć do możliwości innych złożań mnogości, czyli innych konfiguracji świata, do tego potrzebujemy czegoś nadliczbowego – jak nazywa to A. Badiou – Zdarzenia/Wydarzenia², czegoś, co pozwoli nam transcendować nasze *status quo*, a co z punktu widzenia sytuacji, to znaczy z punktu widzenia naszego krytykowanego świata i perspektyw demistyfikacyjnych będzie nonsensowne, niemożliwe, irracjonalne, nieistniejące. Wydarzenie z punktu widzenia świata jest niezrozumiałą utopią, ale z punktu widzenia ludzi wiernych wydarzeniu jest zasadniczą miarą rzeczywistości, jest punktem wyjścia.

J. Rancière powie natomiast, że idzie tu o aksjomat naszego działania, który z punktu widzenia krytycznej wiedzy o świecie – jest iluzją (zob. np.: 2003, s. 185). Tym aksjomatem, na który J. Rancière kładzie nacisk, jest równość: *ludzie mają równą inteligencję* – powtarza J. Rancière za XIX-wiecznym pedagogiem J. Jacototem (Rancière 1991). Z punktu widzenia naszej krytycznej wiedzy teza ta jest iluzją; wszystko, co wiemy, podpowiada nam: *ludzie nie mają równej inteligencji*. Tak też myśli pedagogika wywodząca się z krytyki społecznego *status quo*. J. Rancière odwołuje się wprost do reform oświatowych wprowadzanych we Francji po opublikowaniu raportu P. Bourdieu i J.-C. Passerona (Rancière 2003, s. 165–202). Taka pedagogika – powiada J. Rancière – zakłada, że ludzie nie są równi, że taka jest bolesna prawda i że to właśnie trzeba zmienić. Owo pożądane *status quo* staje się wówczas nieosiągalną utopią właśnie dzięki nieustępliwej i nieprzejednanej krytyce, której narzędzia nie pozwalają nigdy uwierzyć, że cel został osiągnięty.

Działanie ugruntowane na krytyce przyjmuje w ten sposób założenia, które chce przewyciężyć (ludzie nie są równi) i odtwarza je, odsuwając realizację zmiany *status quo* w nieskończoność.

Być może zatem rację ma P. Sloterdijk, gdy twierdzi, że [n]ie ma znaczącej krytyki bez znaczących urazów (2008 [1983], s. 14).

Wtórkuje mu B. Latour. W słynnym już esejju pod tytułem *Dlaczego krytyka wyczerpała się? Od spraw faktycznych do przedmiotów troski* (2004), przestrzega intelektualistów przed pozostawianiem w typowej dla paradygmatu krytycznego metaforyce wojny, ofiar, ruin i ostatecznego wyzwolenia:

² Dotychczas autorzy tłumaczeń prac A. Badiou, przekładają *l'Événement* właśnie na te dwa sposoby. Por. np. Badiou 2007 oraz Badiou 2010.

Wojny. Tyle wojen. (...) Wojny kulturowe (...) i wojny przeciw terroryzmowi. Wojny przeciw biedzie i wojny przeciw biednym. Wojny przeciw ignorancji i wojny wynikłe z niewiedzy. Moje pytanie jest proste: czy i my powinniśmy być na wojnie? My akademicy, intelektualiści? Czy rzeczywiście naszym obowiązkiem jest dodanie nowych ruin do tych już istniejących? Czy rzeczywiście zadanie humanistyki polega na uzupełnieniu destrukcji przez dekonstrukcję? (tamże, s. 225).

Naturalnie taka krytyka krytyki sama mieści się w paradygmacie krytycznym, z niego wyrasta, posługuje się jego narzędziami i – co ważne – nie dąży do porzucenia krytyki jako takiej! Staje się jednak ewidentne, że krytyka nieuzupełniona o jakiś pozytywny projekt jest toksyczna. Dotyczy to – moim zdaniem – w szczególności badań edukacyjnych, które dziś uprawia się przede wszystkim w duchu technicznym (czyli w obrębie racjonalności instrumentalnej) albo w duchu krytycznym. Powstaje zatem pytanie, czy możemy zrobić dla edukacji coś jeszcze niż tylko dawać pedagogom i politykom oświatowym gotowe algorytmy postępowania i skuteczne środki działania pedagogicznego albo poddawać edukacyjną realność nieustannej i nieustępliwej krytyce?

Wydaje mi się, że zręby takiej perspektywy, którą – z braku lepszego określenia – nazywam po-krytyczną, można już odnaleźć w przestrzeni zachodniej humanistyki, w tym także w polskiej pedagogice.

Po-krytyczność

W najbardziej ogólnym wymiarze perspektywę po-krytyczną można wiązać z dokonującym się już od jakiegoś czasu – także w polskiej pedagogice – przejściem od filozofii emancypacji do filozofii odpowiedzialności. Obydwa te sformułowania: „filozofia emancypacji” oraz „filozofia odpowiedzialności” traktuję tutaj luźno, jako poręczne, ale nieściśle oznaczenie dwóch różnych wizji świata i człowieka w świecie, które regulują na poziomie założeń pracę wielu różnych koncepcji filozoficznych, socjologicznych, antropologicznych, psychologicznych i pedagogicznych. Są to zatem raczej pewne typy idealne (zob.: Weber 2004), a nie istniejące nurty filozoficzne *stricto sensu*.

Filozofia emancypacji widzi świat jako siłę górującą nad człowiekiem, siłę, która jest dla człowieka formą opresji. Człowiek w tej wizji jest zniewolony przez świat, niezależnie od tego, czy jest to świat przyrody, świat kapitału bądź świat kapitałów, świat struktur społecznych, świat zafałszowany przez świadomość człowieka, czy świat zdeterminowany przez to, co nieświadome i podświadome. Zasadniczym powołaniem człowieka w tej perspektywie jest emancypacja, czyli wyzwolenie się z opresji narzuconej przez świat. Człowiek jest tutaj zatroskany o siebie (także w liczbie mno-

giej) w relacji do świata, próbuje siebie ratować przeciw światu. Stąd filozofia emancypacji nierzadko pozostaje pod wpływem poetyki walki, strategii, bitwy i wojny. Zasadniczą bronią człowieka przeciw światu jest właśnie rozum, który – niezależnie od swoich wcieleń – pozostaje nieufny (i wobec świata, i wobec świadomości, i wobec siebie samego).

Co najmniej od czasów F. Bacona (1955) emancypacja jest rozumiana w jej powiązaniu z procesem poznania. To właśnie rozumna wiedza ma dać człowiekowi możliwość wyzwolenia się od rozmaitych konieczności zewnętrznych jako opresyjnych uwikłań ludzkiej woli. Emancypacja oznacza zatem zazwyczaj poszerzanie sfery wpływu na własny los (zob.: Giroux 1983; Czerepaniak-Walczak 2006), dokonywane za sprawą przekraczania dotychczasowej wiedzy, wyznaczającej granice możliwego myślenia i działania (zob.: Kwaśnica 1987). Stoi za tym wyobrażenie podmiotu (także podmiotu zbiorowego) dookreślonego przez świat, którego tożsamość jest narzucona przez zewnętrzne wobec niego konieczności (np. przyrodnicze, klasowe czy dyskursywne) i jako taka musi zostać złamana, zmieniona, przekroczona (Męczkowska 2006). Podmiot filozofii emancypacji dokonuje tego za sprawą poszerzenia siebie w rozumnym poznaniu, swoistej ekspansji ego, dążącej do redeskrpcji świata na własnych warunkach, do zdobycia kontroli nad tym, co ów podmiot ogranicza. Jednakże taka kontrola nigdy nie może się spełnić, ponieważ może być osiągnięta jedynie środkami odpowiedzialnymi za opresję (prawa przyrody, podział klasowy, dyskurs, etc.). To właśnie owa nieszczęśliwa pozycja egocentrycznego ja (również w sensie zbiorowym) walczącego o możliwość kierowania własną opresją jest – jak to zauważa P. Sloterdijk (2008) – glebą dla cynizmu.

Filozofia odpowiedzialności jest w Polsce rekonstruowana w pracach J. Filka (1996; 2003), a w polskiej pedagogice przede wszystkim w pracach A. Folkierskiej (2001; 2005). Perspektywa filozofii odpowiedzialności wiąże się ściśle z myślą H. Jonasa, G. Pichta i późnego E. Lévinasa.

Najogólniej rzecz ujmując, filozofia odpowiedzialności w odniesieniu do takich wydarzeń jak Auschwitz i Hiroszima widzi świat jako słaby, dający się zniszczyć przez człowieka. Dzięki rewolucji technicznej człowiek bowiem radykalnie zwiększył moc swoich działań i teraz to on zagraża światu (Jonas 1996, np. s. 249–259; Picht 2004, s. 149). Zatem to świat jest teraz słaby, i to świat potrzebuje naszej troski. Jest powierzonym nam dobrem, za które jesteśmy odpowiedzialni. Odpowiedzialność, o której tutaj mowa ma charakter ontologiczny (Filek 1996). Człowiek najpierw jest odpowiedzialny i dlatego może zachować się w sposób odpowiedzialny albo nieodpowiedzialny (zob. np.: Jonas 1996, s. 170–175). Taka ontologizacja odpowiedzialności jest związana ze zmianą percepcji samej odpowiedzialności, polegającej na uzupełnieniu jej formalnego i negatywnego odniesienia, czyli odpowiedzialności sprawcy (odpowiedzialności za dokonane czyny) i wiążące się z tym ujęciem pojęcia przyczynowości i autorstwa, przez materialne i pozytywne odniesienia odpowiedzialności za to, co jest do zrobienia (tamże; zob. także: Picht 2004, s. 142).

Jak powiada G. Picht, człowiek jest odpowiedzialny za wszystko, co się dzieje i leży w zasięgu jego mocy (2004, s. 142–144, 149). H. Jonas dodaje, że człowiek jest odpowiedzialny za to, co jest do zrobienia w sprawach istotnych (1996, s. 170–171). Powołaniem człowieka jest zatem podejmowanie odpowiedzialności. Do tego niezbędne jest jednak swoiste uwrażliwienie własnej duchowości. Powinno ono być ukierunkowane na rozpoznawanie dobra w świecie; dobra, które może zostać utracone, które jest słabe, zagrożone, ale jednocześnie leży w zasięgu naszej mocy, to znaczy dobro, w sprawie którego możemy coś zrobić (Picht 2004, s. 155). Rozpoznanie tego dobra – podpowiadają i G. Picht i H. Jonas – jest zawsze kontekstualne i wymaga każdorazowego osądzenia, czego w danej sytuacji to dobro ode mnie wymaga, do czego wzywa (tamże, s. 144, 151; Jonas 1996, s. 172–180). Człowiek nie jest tu zatem skoncentrowany na sobie, ale – jak podpowiada E. Lévinas – musi zrobić w sobie miejsce dla tej sprawy, odsunąć siebie, ustąpić.

Oznacza to konieczność odejścia od samorozumienia człowieka w kategoriach poznania, ekspansji, nakładania siebie i swojego świata na inność, utożsamiania świata ze sobą; kategoriach najpełniej ucieleśnionych w heglowskiej wizji podmiotu, rozpoznającego siebie w innym. Taki obraz podmiotu, na początku swojej drogi, E. Lévinas określał mianem *Le moi*, co J. Migasiński tłumaczy jako *mojość* (Lévinas 1999). W opozycji do owej *mojości* E. Lévinas rozwija pojęcie *sobości*, które w późnym wykładzie pt. *Substytucja* (jako *Soi-même*) pojmowane jest jako ruch

(...)cofania się do siebie, rekurencji i pozbawionej wszelkiego dualizmu jedyności wtłoczonej w siebie, przyciśniętej do siebie jak do muru, zgniecionej w sobie, w skórze, która boli. Sobości, która jest w sobie, ale poza sobą (2000, s. 174).

Inaczej wyraża to G. Picht:

W służbie odpowiedzialności trzeba zapomnieć o sobie (...). (...) Odpowiedzialność jest wyrzuceniem się z siebie; sprowadza się do postawionego przed kimś zadania i służy opiece nad ludźmi i rzeczami, które zostały jej powierzone (2004, s. 152).

Owo zapominanie o sobie jest jednak paradoksalnie zyskiwaniem siebie. Człowiek uzyskuje bowiem swoją niepowtarzalną tożsamość, nie w odniesieniu do społecznych systemów referencyjnych, ale właśnie w relacji do sprawy, za którą jest odpowiedzialny.

...to nie podmiot stawia sobie zadanie, lecz odwrotnie: zadanie konstytuuje podmiot. (...) Człowiek staje się „osobą” – jeśli wolno posłużyć się nam tym problematycznym pojęciem – podejmując zadania, które zostały mu postawione (tamże).

Świat/Inny wzywa nas do odpowiedzi na swoje wezwanie, to wezwanie nas identyfikuje, a nasze odpowiedzi czynią nas niepowtarzalnymi, jedynymi.

Otwierając się na zranienie i na ciosy, czując odpowiedzialność, sobość jest pobudzana jako niezastępowalna, jako nieodwołalnie oddana innym (...) jest zatem

jedna i jedyna w bierności (...) zredukowana do siebie i jakby ściśnięta, wygnana w siebie poza bycie (Lévinas 2000, s. 177).

Tożsamość utożsamia się jako jedyna właśnie w bierności nawiedzenia – w ucieleśnieniu – nie odwołując się do żadnego ‘systemu’ odniesienia i nie będąc w stanie uchylić się przed wezwaniem innego (tamże, s. 188).

Ów górnolotny dyskurs filozofii odpowiedzialności umożliwia jednak dokonanie bardzo konkretnego przekierunkowania badań edukacyjnych: z projektów zmierzających do demistyfikacji opresyjnej rzeczywistości na projekty angażujące się w sprawy rozpoznane jako ważne, kluczowe, pierwszorzędne i opowiadające się za danym sposobem działania, albo wręcz wprowadzające ten sposób do rzeczywistości społecznej. Czyż nie jest to jednak istota pedagogiki radykalnej? Czy nie idzie w niej właśnie o zaangażowanie pedagoga w zmianę krytykowanego świata? (zob. np.: Giroux 2005; Witkowski 1993; Szkudlarek 1994). Czyż całość krytycznego paradygmatu badań społecznych nie orientuje się na to, co J. Habermas nazwał emancypacyjnym interesem poznawczym? (1985).

Jak w wypadku wszelkich „post”-perspektyw, także tutaj mamy do czynienia z powtórzeniem, które różni³, dokonuje pewnego przemieszczenia znaczeń, przeniesienia akcentu na inny element dyskursu, zmieniającego jednakże sam ów dyskurs, odsyłając do innych konstelacji znaczeń, innego zaplecza teoretycznego oraz generując inny rodzaj praktyk. O ile zatem samo zaangażowanie w zmianę społecznego *status quo* pozostaje nienegowanym dziedzictwem paradygmatu krytycznego, o tyle – jak przekonuje J. Rancière – nie może ono przebiegać według logiki: krytycznej diagnozy, planu naprawczego i jego realizacji, ponieważ rzeczywistość społeczna tworzy się, gdy ludzie działają według określonych założeń (1991). Działanie człowieka jest zatem weryfikacją jego założeń, ale nie w klasycznym sensie słowa „weryfikacja”, który jest typowy dla ogólnej metodologii nauk, tylko w sensie silnym, jako „czynienie prawdą” (np. s. 137). Człowiek działając według założenia „ludzie są z natury głupi”, weryfikuje je, to znaczy czyni je prawdą, prowokując sytuacje i interakcje zgodne z tym założeniem. Dlatego działanie na podstawie krytycznej diagnozy społecznego *status quo* może jedynie uczynić ją prawdą, czyli wtórnie odtworzyć w rzeczywistości społecznej te założenia, które owa krytyka chciała zanegować (tamże, s. 4–8, 86–96; 2003, s.165–202). J. Rancière proponuje w zamian działanie oparte na założeniach (aksjomatach), które z perspektywy krytycznej wiedzy o *status quo* są nieprawdziwe, nierzeczywiste, iluzoryczne albo – jak powiedziałby J. Habermas – kontrfaktyczne.

Wówczas działanie demaskacyjne musi ustąpić miejsca działaniu o charakterze interwencji w istniejące *status quo*, której celem byłyby właśnie weryfikacja (w Rancièreowskim sensie tego terminu) założeń czy aksjomatów, z punktu widzenia owego

³ Odwołuję się tutaj do terminu wprowadzonego w innym kontekście przez J.D. Caputo (1987, np. s. 130).

status quo iluzorycznych, nieistniejących, niemożliwych. Pedagog interweniując w ten sposób, czyni te założenia/aksjomaty prawdą, budując sieć interakcji międzyludzkich na podstawie tych kontrfaktycznych założeń. Jak powiada J. Rancière w odniesieniu do swojego XIX-wiecznego bohatera: J. Jacotot działał tak, jak gdyby ludzie mieli równą inteligencję i sprawiał, że ludzie działali tak, jak gdyby byli jednakowo inteligentni (1991, s. 76, 97). W tym sensie J. Jacotot weryfikował tę równość, to znaczy czynił ją prawdą.

Interwencja w badaniu po-krytycznym polega zatem na wprowadzeniu przez badacza w społeczne *status quo* tego, co nieistniejące i niemożliwe z punktu widzenia krytycznej wiedzy o świecie ludzi. Badacz zaburza zatem owo *status quo*, inicjując działania, które mogą być podjęte przez innych ludzi w bardzo różny sposób. Składa on zatem badanym propozycję wspólnego działania o określonej jakości; działania na podstawie określonych aksjomatów. Jeśli jego propozycja zostanie podjęta przez innych, te aksjomaty *staną się prawdą*, tj. zostaną wprowadzone w czyn, urzeczywistnią się w działaniu ludzi.

Trudno w tym miejscu nie przywołać badań G. Biesty nad istotą tego, co edukacyjne (2006). Dokonując reinterpretacji filozofii H. Arendt (2000) twierdzi on, że edukacja jest przestrzenią wprowadzania nowych początków, w której każdy człowiek – w odpowiedzi na dany początek, wprowadzony przez kogoś innego – może się uobecnić (*come into presence*) w swojej niezastępowalnej wyjątkowości (Biesta 2006, np. s. 93). Jeśli zatem badacz społeczny w perspektywie po-krytycznej wprowadza w świat ludzi nowe początki i tworzy przestrzeń dla ich podejmowania, to taki badacz społeczny jest pedagogiem, a proces badania pedagogicznego zlewa się z działaniem pedagogicznym jako takim.

W tym sensie po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych koresponduje z ideą zaangażowanych badań w działaniu (zob.: Červinková, Gołębniak 2010; 2013). Głównie dlatego, że zmierza do przekształcenia wspólnie podzielanej rzeczywistości za pośrednictwem badawczej interwencji w *status quo* (zob. np.: Kemmis 2010, s. 77)⁴. Jednakże owo ukierunkowanie na zmianę społeczną oraz definiowanie badania jako intencjonalnie zaburzającego *status quo* w perspektywie po-krytycznej nie dokonuje się – tak jak to jest w tradycji *participatory action research* – przez odwołanie do idei emancypacji jako przyszłego stanu uzyskiwanego drogą krytycznej refleksji i autorefleksji. Zamiast zatem dążenia do poszerzania świadomości aktorów społecznych jako ich upelnomocnianiu, perspektywa po-krytyczna proponuje ideę budowania, którą pojmuję w silnym związku z radykalnym konstruktywizmem społecznym wywodzącym się z interakcjonizmu symbolicznego.

⁴ Warto zauważyć, że ostatnio D. Kubinowski (2013) nazwał renesans takiego ukierunkowania w badaniach społecznych „zwrotem pedagogicznym”.

Budowanie

Przypomnijmy zatem, że zgodnie z tą wersją konstruktywizmu społecznego: (...) *jednostka ludzka staje wobec świata, który musi zinterpretować, by działać, a nie wobec środowiska, na które reaguje z racji swojego sposobu zorganizowania* (Blumer 2007, 15). To, co otacza człowieka, na przykład dane obiekty, albo czyjeś gesty lub ruchy, dociera do jego świadomości tylko pod postacią znaczenia (tamże, s. 5–6), które – z kolei – jest uwarunkowane przez sytuację, w jakiej ów człowiek aktualnie się znajduje (s. 7–8). Rozumienie takich sytuacji jest natomiast zależne od ludzi, z którymi dany podmiot je współtworzy. W tym sensie świat znaczeń, w którym żyjemy, tworzy się w interakcjach z innymi ludźmi. Jak powiada H. Blumer:

(...) znaczenie jest rezultatem procesu interakcji między ludźmi. Znaczenie przedmiotu dla danej osoby wyrasta ze sposobu, w jaki inni ludzie działają wobec tej osoby z uwzględnieniem tegoż przedmiotu. Ich działania skutkują definicją danego przedmiotu dla tej osoby (tamże, s. 7).

Ludzie obserwują się nawzajem i nadają znaczenia swoim oraz cudzym zachowaniom i przedsięwzięciom, próbując w ten sposób zdefiniować sytuację, w której się wspólnie znajdują. Indywidualne interpretacje danej sytuacji mogą następnie uspołnić się w jej intersubiektywnie podzielaną definicję:

Uczestnicy dopasowują wzajemnie swoje działania, po pierwsze, przez ustalenie działania społecznego, w które mają się zaangażować, i po drugie, przez wzajemne interpretowanie i definiowanie swoich działań podczas kształtowania działania połączonego (tamże, s. 56).

Idąc tropem wskazanym przez P.L. Bergera i T. Luckmanna (2010), z biegiem czasu zarówno same definicje sytuacji, jak i zakres działań składających się na działanie połączone ulegają typizacji, czyli instytucjonalizują się (s. 81–85). Wówczas mogą one stać się częścią społecznego zasobu wiedzy (tamże, s. 112–115; por. także: s. 61), dzięki któremu rozpoznajemy, że dana sytuacja to na przykład ślub, rozprawa sądowa albo niedzielny obiad u rodziny, a osoba, stojąca naprzeciwko nas to ksiądz, sędzia albo teściowa. To właśnie ta wiedza jest podstawą do rozumienia znaczenia otaczających nas przedmiotów oraz działań innych w danej sytuacji, a także do projektowania społecznie zrozumiałych działań własnych.

Jednakże w przeciwieństwie do strukturalnych i funkcjonalnych perspektyw socjologicznych,

To proces społeczny w obrębie życia grupowego tworzy i utrzymuje reguły, a nie reguły tworzą i utrzymują życie grupowe (Blumer 2007, s.18).

Co oznacza, że

(...) ustalone wzory życia grupowego nie istnieją po prostu same z siebie, ale ich ciągłość zależy od wciąż na nowo potwierdzających je definicji. Jeśli podtrzymujące je interpretacje osłabną lub zostaną zniesione przez zmienione definicje ze strony innych, to wzory szybko się załamują (tamże, s. 53).

Ponadto:

(...) mogą powstać nowe sytuacje domagające się nie istniejących jeszcze typów działania połączonego ...) (tamże, s. 57).

Istotą tego typu konstruktywizmu jest zatem przekonanie, że ludzie nie wchodzą po prostu do społecznego świata o gotowej i nieziennej formie, wymagającej od nich akceptacji i dostosowania się, ale raczej tworzą ów świat i podtrzymują jego trwanie, interpretując znaczenia przedmiotów i działań innych ludzi oraz działając zgodnie z tym rozumieniem. Nawet zinstytucjonalizowane wzory działań połączonych mogą zaniknąć bądź ulec daleko idącym przeobrażeniom, jeśli ludzie zaczną działać na podstawie innych przesłanek niż właściwe danemu wzorowi zestalone i ustabilizowane definicje sytuacji, role oraz rodzaje znaczeń nadawanych przedmiotom i działaniom.

To właśnie – moim zdaniem – próbuje pokazać J. Rancière w odniesieniu do edukacyjnych idei. Rzeczywistość społeczna staje się inna, jeśli w działaniach pedagogicznych wyjdzie się od radykalnie innego założenia. Założenia, które do tej pory wydawało się w oczywisty sposób nieprawdziwe, a nawet absurdalne, zakłada, że wszyscy mamy równą inteligencję. Jednakże jego przyjęcie redefiniuje sytuację lekcji szkolnej, rolę ucznia i nauczyciela, przypisane im działania cząstkowe oraz znaczenia nadawane chociażby takim przedmiotom, jak książka (Rancière 1991, s. 32).

Idąc tropem wskazanym przez P.L. Bergera i T. Luckmanna, należy tu od razu podkreślić, że specyfika działania pedagogicznego polega na wyodrębnieniu się (nawet jeśli jest ono nietrwałe) roli nauczyciela (w przypadku interioryzacji zdystansowanej emocjonalnie) albo znaczącego innego (w przypadku interioryzacji powiązanej z nacechowaną emocjonalnie identyfikacją) (Berger, Luckmann 2010, s. 206). Po-krytyczna perspektywa, rekonstruowana tutaj w odniesieniu do dokonań A. Badiou, J. Rancière'a czy G. Biesty, przyjmuje zatem, że owa wyróżniona w działaniu pedagogicznym postać planuje, organizuje, a następnie rozpoczyna – w sensie, które temu słowu nadała H. Arendt (2000) – łańcuch społecznych interakcji, wprowadzając ich uczestników w określoną definicję sytuacji, stanowiącą kontekst znaczeniowocząca dla ich działań indywidualnych i działania połączonego. Badacz-pedagog określa zatem cel swojego działania jako jego sens, który ma wydarzyć się w owym działaniu, a następnie projektuje i realizuje to działanie nie tak, aby doprowadzić do jakiegoś pożądanego i założonego wcześniej rezultatu, ale tak, aby dokonać interwencji, czyli wprowadzić ów sens do samej struktury działania pedagogicznego, uczynić z niego horyzont rozumienia poszczególnych sytuacji edukacyjnych.

Nie zachodzi tu naturalnie żadna bezpośrednia przyczynowość. Znaczenia powstają w interakcji. Jak uczyła H. Arendt, każdy początek wprowadzony w pluralność świata ludzi, o ile zostanie podjęty przez innych, będzie przez nich przekształcony i kontynuowany w sposób, którego nie da się *a priori* ustalić, przewidzieć czy zaprojektować (Arendt 2000; zob. także: Biesta 2006). Inaczej rzecz biorąc, budowanie społecznego świata jest zawsze zapośredniczone społecznym zasobem wiedzy uczestników konkretnej sytuacji, ich obrazami świata zbudowanymi w trakcie socjalizacji pierwotnych oraz redefinicjami tych światów, które – jako efekty socjalizacji wtórnych – są strukturyzowane przez żywe wzorce kulturowe i hegemoniczne dyskursy, aktualnie spinające tożsamości indywidualów i podmiotów zbiorowych.

Budowanie nie jest zatem przewidywalne – i w tym sensie – nie jest produktywne. Nie rozpoczyna się od założenia pożądanych i spodziewanych efektów, ale od przyjęcia założenia, które w działaniu będzie się poddawać weryfikacji, będzie się czynić prawdą. Jak przekonuje J. Rancière odwołując się do przykładu J. Jacotota, długotrwały i nieustępliwy wysiłek działania według założenia fundamentalnej równości może doprowadzić do jej ukonstytuowania się między działającymi. Wymaga to jednak interwencji pedagoga jako tego, który tworzy *dysSENS* (Rancière 2010, s. 15), zwracając się ku temu, co niemożliwe, co nieistniejące, to znaczy, który kierując się określoną iluzją, działa z innymi tak, jak gdyby owa iluzja była prawdą, i obserwuje, co da się dzięki temu zrobić (Rancière 1991, s. 46).

Po-krytyczna perspektywa w badaniach edukacyjnych oznacza zatem zwrot od demistyfikacji ku budowaniu. Zasadniczym celem badań pedagogicznych przestaje wówczas być odczarowanie fałszywej świadomości. Wręcz przeciwnie, idzie o zapładnianie świadomości iluzjami, które traktuje się jako aksjomaty czy założenia własnego działania. Działania, które postępuje tak, jak gdyby owa iluzja była prawdą.

Nie znaczy to jednak, że perspektywa po-krytyczna jest akrytyczna. Przedrostek „po” wskazuje wyraźnie, że krytyka niezmiennie stanowi istotną część procedury badań po-krytycznych. Nie idzie zatem w żadnym wypadku o porzucenie krytyki. Chodzi natomiast o ponowne przemyślenie jej roli w pedagogice (zob. np.: Masschelein 2000; 2004), a z tym o przyswojenie sobie jej wewnętrznej struktury normatywnej, o wyniesienie tego, czemu krytyka mówi „tak” (zob.: Kwaśnica 1990) do rangi prawdy wydarzającej się w działaniu. Krytyka *implicite* wskazuje bowiem na to, co zagrożone, zapoznane, lub niemożliwe i nieistniejące, czyli na to, co domaga się naszego zaangażowania, naszej troski. Owo implicytne wskazanie może jednak zostać dostrzeżone i podjęte przez budowanie dopiero w perspektywie filozofii odpowiedzialności, jako słabe, zagrożone dobro, którego los leży w naszych rękach; dobro, za które jesteśmy odpowiedzialni. I tylko wówczas możemy dokonać interwencji w społeczne *status quo*, która nie tyle będzie zmierzała do naprawiania rzeczywistości, albo do jej przekraczania w kierunku jakiegoś utopijnego ideału czy określonego wzorca, ile będzie stanowić próbę wprowadzenia nowego początku jako propozycji działania połączonych w oparciu o założenia wymykające się *liczeniu-za-jedno sytuacji*

(zob.: Badiou 2010); założenia, które z perspektywy krytycznej wiedzy o owym społecznym *status quo* wydają się niemożliwe, nieistniejące i dlatego absurdalne czy irracjonalne.

Rozpoczynanie czy proponowanie nowego działania połączonego oznacza budowanie rozumienia sytuacji, w tym także rozumienia samego siebie, innych i świata jako całości. Wymaga zatem konsekwencji, wytrwałości, empatii (czy społecznej inteligencji) oraz zdolności do przekładu między językami, czy konstelacjami znaczeń, które są właściwe danym światom ludzkim. Jest zatem pracą długotrwałą i nieprzynoszącą natychmiastowych, obserwowalnych efektów. Taką pracę nazywano kiedyś w Polsce „pracą organiczną” lub „pracą u podstaw”. Myślę zatem, że idea budowania wymaga ponownego odczytania programu społecznego pozytywizmu, które dając zadość licznym zarzutom sformułowanym przeciw pozytywizmowi jako takiemu, szukałoby inspiracji dla po-krytycznej perspektywy badań pedagogicznych. Wiązałoby się to – jak miemam – z próbą ponownego przemyślenia pedagogiki społecznej jako idei, a nie jako dyscypliny społecznej⁵ oraz z próbą systematycznego opracowania idei pedagogiki pozytywnej (Kwieciński 2013).

Budowanie jako wprowadzanie nowych początków do rzeczywistości społecznej nie oznacza zatem inżynierii społecznej nowego typu. Oznacza natomiast, przedsięwzięcie działania, które jako propozycja może, ale nie musi zostać podjęte przez innych ludzi. Podejmowanie początków oznacza zawsze ich translację i reorganizację. Wiedza, która jest stawką w badaniu po-krytycznym, odwołuje się zatem do możliwości odnawiania się społeczeństwa przez wprowadzanie nowych początków, do trudności w interweniowaniu badacza-pedagoga oraz do zasadniczych zapośredniczeń strukturyzujących procesy translacji i reorganizacji wyjściowych propozycji działania połączonego. Jest to zatem wiedza *stricte* pedagogiczna.

Oprócz takich empirycznych interwencji badawczych perspektywa po-krytyczna wymaga również wzmożonego wysiłku teoriiwórczego, który jednakże nie może się skupiać wyłącznie na eksploracji pojęciowości pedagogiki, na konceptualizowaniu empirycznych zjawisk edukacyjnych, czy na pedagogicznej reinterpretacji systemów i nurtów myślowych humanistyki. Wszystkie te ważne sposoby teoretycznego zaangażowania w edukację po-krytyczne badanie pedagogiczne musi ukierunkować na wysiłek tworzenia sensów, mogących stać się podstawą interwencji; sensów, które można wprowadzić w społeczne *status quo*, inicjując jakościowo nowy i etycznie pożądany łańcuch interakcji działania połączonego. Chodziłoby zatem o tworzenie nowych racjonalności działania pedagogicznego, nowych horyzontów rozumienia praktyki edukacyjnej, albo tworzenie takich narracji, które proponowałyby badaczowi-pedagogowi przyjęcie określonego założenia w stosunku do świata i ludzi jako punktu wyjścia jego działania, jako aksjomatu poddawanego w jego

⁵ Próby takiej dokonują B. Smolińska-Theiss i W. Theiss (2013).

działaniu weryfikacji⁶. Badania teoretyczne w po-krytycznej perspektywie prowadzenia badań pedagogicznych zmierzają zatem do tworzenia po-krytycznych pedagogii.

Bibliografia

- ADORNO T.W., 1978, *Wychowanie po Oświećcieniu*, tłum. J. Zychowicz, „ZNAK”, nr 285.
- ADORNO T.W., 1986, *Dialektyka negatywna*, tłum. K. Krzemieniowa, PWN, Warszawa.
- ADORNO T.W., 1990, *Teoria kształcenia połowicznego*, tłum. K. Krzemieniowa, [w:] Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia współczesna*, t. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- ARENDT H., 2000, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodźka, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- BACON F., 1955, *Novum organum*, tłum. J. Wikarjak, PWN, Warszawa.
- BADIOU A., 2010, *Byt i zdarzenie*, tłum. P. Pieniążek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- BAUMAN Z., 2009, *Nowoczesność i zagłada*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- BERGER P.L., LUCKMANN T., 2010, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa.
- BIESTA G.J.J., 2006, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, Paradigm Pub., Boulder–London.
- BIESTA G.J.J., 2010, *Education, weakness, existence, the soul and truth: Five reminders about the basic questions of education*, *Ars Educandi*, VII.
- BIESTA G.J.J. (ed.), 2012, *Making Sense of Education. Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*, Springer, Dordrecht.
- BLUMER H., 2007, *Interakcjonizm symboliczny*, tłum. G. Woroniecka, NOMOS, Kraków.
- BOURDIEU P., WAQUANT L.J.D., 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BOURDIEU P., 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzania*, tłum. P. Biłos, Scholar, Warszawa.
- CAPUTO J.D., 1987, *Radical Hermeneutics. Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*, Indiana University Press, Bloomington–Indianapolis.
- ČERVINKOVÁ H., GOŁĘBNIAK B.D. (red.), 2010, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- ČERVINKOVÁ H., GOŁĘBNIAK B.D. (red.), 2013, *Edukacyjne badania w działaniu*, Scholar, Warszawa.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna*, GWP, Gdańsk.
- DERRIDA J., 2002, *Marginesy filozofii*, tłum. A. Dziadek i in., Wydawnictwo KR, Warszawa.
- FILEK J., 1996, *Ontologizacja odpowiedzialności: analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków.
- FILEK J., 2003, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, ZNAK, Kraków.
- FOLKIEWSKA A., 2001, *Czy pedagogika może być nie-normatywna?*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny.
- FOLKIEWSKA A., 2005, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1998a, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- FOUCAULT M., 1998b, *Trzeba bronić społeczeństwa*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo KR, Warszawa.

⁶ Próby takich badań zbiera publikacja: Biesta 2012.

- FOUCAULT M., 2010, *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, tłum. M. Herer, PWN, Warszawa.
- GIROUX H.A., 1983, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey Pub., Massachusetts.
- GIROUX H.A., 1997, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*, Westview Press, Boulder–Oxford.
- GIROUX H.A., 2005, *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*, Paradigm Pub., Boulder–London.
- HABERMAS J., 1985, *Interesy konstytuujące poznanie*, tłum. L. Witkowski, Colloquia Communia, nr 2.
- HORKHEIMER M., 1987, *Spoleczna funkcja filozofii*, tłum. J. Doktor, PIW, Warszawa.
- HORKHEIMER M., ADORNO T.W., 1994, *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, IFiS PAN, Warszawa.
- JONAS H., 1996, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Wydawnictwo Platan, Kraków.
- KEMMIS S., 2010, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- KUBINOWSKI D., 2013, *Od poznawania do zmieniania. Czy „zwrot pedagogiczny” w praktykach badawczych nauk społecznych?*, [w:] T. Bauman (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- KWAŚNICA R., 1990, *Ukryte założenia trzech krytyk. Przyczynek do samowiedzy pedagogiki przejścia i pogranicza*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- KWAŚNICA R., 2007, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z., 2013, *Edukacja wobec różnicy i inkluzji. Dwa typy dyskursów – w stronę pedagogiki pozytywnej*. Wystąpienie na VII Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym na Uniwersytecie Gdańskim, maszynopis.
- LATOUR B., 2004, *Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern*, *Critical Inquiry*, 30 (4).
- LÉVINAS E., 1999, *Czas i to, co inne*, tłum. J. Migasiński, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- LÉVINAS E., 2000, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyński, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- MADDOCK T., 1999, *The Nature and Limits of Critical Theory in Education*, *Educational Philosophy and Theory*, 31 (1).
- MASSCHELEIN J., 2000, *Can Education Still be Critical?*, *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4).
- MASSCHELEIN J., 2004, *How to Conceive of Critical Educational Theory Today?*, *Journal of Philosophy of Education*, 38 (3).
- MĘCZKOWSKA A., 2006, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- PICHT G., 2004, *Pojęcie odpowiedzialności*, tłum. K. Michalski, [w:] J. Filek (red.), *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- RANCIÈRE J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, transl. K. Ross, Stanford University Press, Stanford.
- RANCIÈRE J., 2003, *The Philosopher and His Poor*, transl. J. Drury, C. Oster, A. Parker, Duke University Press, Durham–London.
- RANCIÈRE J., 2010, *On Ignorant Schoolmasters*, tłum. Ch. Bingham, [w:] Ch. Bingham, G.J.J. Biesta, Jaques Rancière, *Education, Truth, Emancipation*, Continuum, London–New York.
- SLOTERDIJK P., 2008 (1983), *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- SMOLIŃSKA-THEISS B., THEISS W., 2013, *Badanie i działanie w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Scholar, Warszawa.
- SZKUDLAREK T., 1994, *Radykalna krytyka – pragmatyczna zmiana*, AUNC, Socjologia Wychowania, XII (285).
- TORRES C.A., 2012, *Critical Social Theory: a portrait*, Ethics and Education. 7 (2).
- WEBER M., 2004, „Obiektywność” badania społeczno-naukowego i społeczno-politycznego, tłum. M. Holona, [w:] M. Holona (red.), *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- WITKOWSKI L., 1993, *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja, walka, etyczność)*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, IBE, Warszawa.

From unmasking towards building. A post-critical perspective in educational research

The article aims at questioning the critical paradigm in social sciences, and within, in educational research. Starting from the reconstruction of its main assumptions and the critical arguments against this paradigm I try to conceptualise a possibility of post-critical perspective in educational research with reference to the work of J. Rancière, A. Badiou and G. Biesta. The essence of this post-critical perspective I claim to be the practice of building, which requires a shift from philosophy of emancipation to philosophy of responsibility to be undertaken. The practice of building is understood as an intervention of a pedagogue into a social status quo, and is conceptualised with reference to the radical social constructivism of symbolic interactionism.

Keywords: *critical education, post-critical perspective, educational research, emancipation, social constructivism, symbolic interactionism*