

Teksty Drugie 2014, 2, s. 179-190



Logos pedagogii, logos kultury. O edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym

Artur Żywiołek

Artur Żywiołek

Logos pedagogii, logos kultury. O edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym

Kultura edukacji Jerome'a Brunera, wydana przez krakowską oficynę Universitas w 2010 roku (I wydanie 2006)¹ w serii „Horyzonty nowoczesności”, stanowi ważną pozycję i zajmuje poczesne miejsce w dyskusji o formach kultury współczesnej, w którą, jak się wydaje, wpisany jest pewien charakterystyczny profil pedagogiczny. Wynika to przede wszystkim z dostrzeżenia związku między kształtem nowoczesnych formacji kulturowych i koncepcją umysłu (podmiotu) jako rzeczywistości zmiennej, dynamicznej, oddziałującej na procesy kulturowe, jak i podlegającej różnorodnym – wychowawczym, edukacyjnym, poznawczym, etycznym czy ideologicznym – oddziaływaniom. Pojęcie *logos*, użyte w tytule niniejszego szkicu, ma dość szeroki zakres semantyczny. Oznacza nie tylko „umysł”, ale także „słowo”, „opowieść”, „racjonalność”, „ład”. Poza tym w rozpoznanej już przez starożytność opozycji *logos/mythos* jej pierwszy człon zdaje się dominować nad drugim, sama zaś opozycja staje się niejednokrotnie pozorna. Tak więc pojęciowa formuła „logosu pedagogii”

Artur Żywiołek

– dr hab., adiunkt w Zakładzie Teorii Literatury i Pracowni Komparatystyki Kulturowej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Członek Zarządu Głównego Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza i katowickiego oddziału Komisji Historycznoliterackiej PAN. Ostatnio opublikował m.in. książkę *Muzyka w czasach ponowoczesnych*, wspólnie z Adamem Regiewiczem i Joanną Warońską (2013). Kontakt: a.zywiolek@ajd.czest.pl

1 J. Bruner *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Universitas, Kraków 2010. Dalsze cytowania opatruję skrótem KE z podaniem numeru strony.

i „logosu kultury” spełnia, w odniesieniu do książki Jerome’a Brunera, użyteczną funkcję: pozwala w sposób przekonywający doszukać się w myśleniu o kulturze obecności „założycielskich” narracji, fundamentalnych opowieści organizujących zbiorową i jednostkową sferę społecznego imaginarium².

Z faktu, że u m y s ł jest bliskim synonimem *logosu* wynikają dwie zasadnicze kwestie. Pierwsza dotyczy matematycznego, racjonalistycznego, komputacjonistycznego, jak pisze Bruner, ujęcia umysłu działającego wedle „zero-jedynkowej” logiki. Takie rozumienie umysłu jest „kompatybilne” z różnorakimi koncepcjami edukacji (zwłaszcza zaś ewaluacji), skoro bowiem myślenie funkcjonuje wedle sprawdzalnych algorytmów, to również obraz rzeczywistości, generowany przez myśl, podlega analogicznym, „mierzalnym” regułom. Kształtowana pod takim wpływem pedagogia charakteryzuje się rygorystycznym kształtowaniem nawyków, przyswajaniem i aplikowaniem wiedzy oraz postaw społecznych uznanych za słuszne. Komputacjonistyczne podejście do edukacji skutkuje nadto przekonaniem, że pomiar osiągnięć kompetencji poznawczych (w szkołach różnego typu) możliwy jest wyłącznie przez testy, które skutecznie wykluczają subiektywizm. Mamy więc do czynienia z anachronicznym (mimo pozorów nowoczesności i obiektywizmu) powielaniem ustabilizowanego zasobu wiedzy i umiejętności, co prowadzi do wniosku, że cała kultura ludzka to dziedzina niezmiennych i przewidywalnych faktów, aktualizowanych każdorazowo w dyskursie edukacyjnym. Mimo zakładanego rygoru „pewności” i „obliczalności” moc komputacjonizmu jest niewielka, twierdzi autor.

W tym miejscu Jerome Bruner formułuje drugą ważną kwestię, wyznaczającą zresztą główną oś tematyczną książki – stanowisko kulturalistyczne polegające na uznaniu faktu, że umysł ludzki nie istnieje poza kulturą i pozostaje z nią w dialektycznym, by tak rzec, związku. Kulturalizm zakłada, że „nic nie jest wolne od kultury” (KE 30). Postawa taka oznacza respektowanie dialogu i refleksyjności jako etycznych warunków efektywnej pedagogii. „Kultura, będąc wytworem człowieka, sama kształtuje ludzki umysł”, pisze Bruner (KE 16), zaś „ewolucja umysłu wiąże się ze sposobem, w jaki rzeczywistość jest przedstawiona za pomocą systemu symbolicznego podzielanego przez członków wspólnoty kulturowej” (KE 16). Choć kultura jest sensotwórcza, a jej znaki powstają w umyśle i tam są niejako „umiejscowione”, to jednak ich status zależy od spotkania umysłu ze światem. Autor omawianej książki nazywa to „kulturowym uwarunkowaniem umiejscowień znaczeń” (KE 16). Edukacja, która jest ważną częścią „kulturowego kontynentu”, odzwierciedla wedle Brunera status władzy, bierze udział w procesie powstawania znaczeń

2 Zob. Ch. Taylor *Nowoczesne imaginaria społeczne*, przeł. A. Puchejda, K. Szymaniak, Znak, Kraków 2010.

i jest istotnym elementem współczesnych nauk o podmiotowości wraz z przypisaną jej sferą emocji. Zasadniczym celem książki Brunera jest opis takiego podejścia do edukacji, które charakteryzuje generalne założenie dotyczące „interferencji potencjałów indywidualnych umysłów i środków, za pomocą których kultura wspomaga lub udaremnia ich realizację” (KE 29).

Idea dialogu, spotkania z Innym (kulturą, drugim człowiekiem itd.) ma w rozważaniach Brunera profil pedagogiczny. Kształtowanie i dojrzewianie umysłu (podmiotu) odbywa się bowiem za pomocą środków wypracowanych przez kulturę. Możliwe jest jednak również fiasko takiego projektu „wyjścia z niedojrzałości”. Autor *Kultury edukacji* pisze wszakże o „potencjale indywidualnych umysłów”; potencjale, który mogą skutecznie wzmacniać lub całkowicie degradować różnorakie kulturowe „narzędzia”: instytucje, jednostki, znaki, procedury, metody, media. „Jeżeli pedagogia ma umożliwić istotom ludzkim wykraczanie poza ich «wrodzone» predyspozycje, to musi im przekazywać zestaw narzędzi, który wypracowała w tym celu kultura” (KE 35), twierdzi Bruner, znosząc tym samym wiele typowych problemów związanych z nieustannie ponawianym w tradycji zachodniej *episteme* pytaniem o referencyjne możliwości systemu semiotycznego. Autor poszukuje źródła „napięcia” między strukturą języka i strukturą rzeczywistości. Gdzie tkwi przyczyna owej rozbieżności języka i rzeczywistości: w umyśle, w świecie czy w samym języku? W jaki sposób możliwe jest „wyjście” poza „wrodzone predyspozycje”? „Pedagogiczne konsekwencje powyższych uwag – pisze Jerome Bruner – wydają się uderzająco oczywiste. Skoro granice naszych wrodzonych predyspozycji umysłowych mogą zostać przekroczone poprzez ucieczkę do potężnych systemów symboli, jedna z funkcji edukacji polega na wyposażeniu istot ludzkich w systemy symboli niezbędne do tego, by powyższego dokonać” (KE 37). W związku z tym Bruner formułuje dziewięć zasad, wedle których spotkanie kultury i edukacji staje się możliwe. Wykorzystuje przy tym zapoznany walor parenetyczny dzięki odwołaniu do wzorów symbolicznych, wyznaczając charakterystyczną „przestrzeń” pedagogii kultury jako dziedzinę interpretacyjnej wspólnoty ludzkiej.

Pierwsza z dziewięciu zasad psychokulturowego podejścia do edukacji dotyczy *p e r s p e k t y w i z m u* w opisie procesu powstawania znaczeń. Model „kultury literackiej”³, który przedstawia Bruner, „uwypatnia interpretacyjny, znaczeniowtórzy aspekt ludzkiej myśli” (KE 32); wyjaśnianie i rozumienie znaczeń z różnych punktów widzenia. Zasada *o g r a n i c z e ń* określa sposób funkcjonowania umysłu, ideę dynamicznego podmiotu doświadczającego siebie jako niezależnego i tożsamego (co stanowi zdaniem autora jedną

3 Por. R. Rorty *Zmierch prawdy ostatecznej i narodziny kultury literackiej*, przeł. A. Szahaj, „Teksty Drugie” 2003 nr 6, s. 113-130.

z wielu fikcji psychologii zdroworozsądkowej), a także wiele zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań (ograniczeń) możliwości interpretacyjnych. Myślenie o myśleniu uważa Bruner za „podstawowy element edukacyjnej praktyki” (KE 37). Konsekwencją przywołanych założeń jest zasada konstruktivismu głosząca, że rzeczywistość (realność) jest każdorazowo stwarzana, a nie odnajdywana pod postacią zastanej, gotowej i ustabilizowanej obecności. Zasada interakcyjności odnosi się do przywołanej już uprzednio koncepcji „interferencji potencjału umysłowego podmiotu i kulturowych narzędzi” i projektuje swoistą wspólnotę wiedzy. Polegać to ma zdaniem autora na intersubiektywnym przekazywaniu kultury (tekstów kultury?) w obrębie szeroko rozumianej wspólnoty interpretacyjnej tworzonej przez szkołę, środowisko, nauczycieli, uczniów, teksty, odbiorców itp. Łączy się z tym zasada eksterminalizacji mówiąca o tym, że „nadrzędną funkcją kultury jest wytwarzanie dzieł, które pomagają tworzyć dojrzałą wspólnotę, co z kolei prowadzi do sformułowania zasady instrumentalizmu. Edukacja w opinii Jerome’a Brunera nie jest dziedziną neutralną, dostarcza bowiem narzędzi i środków do kształtowania umysłu; narzędzi mających, rzecz jasna, status „kulturotwórczy”. Dwie następne zasady, o których pisze Bruner, dotyczą instytucjonalizacji i tożsamości. Dyskurs edukacyjno-kulturowy podlega stosunkowo licznyemu uwarunkowaniu instytucjonalnym. Wszakże kultura determinowana przez działanie różnych instytucji (ministerstwa, szkoły, uniwersytety, grupy badawcze, towarzystwa itp.) sama przygotowuje do życia i działania w instytucjach. Kluczowa jest, jak się wydaje, zasada narracyjna. Bruner stawia pytanie o to, jak przebiega proces myślenia pozwalający człowiekowi (społeczności) stworzyć własny, dojrzały świat? Narracja, jako struktura sensu i rozumienia⁴, jest sposobem wytwarzania znaczeń, przez które człowiek strukturuje swoje doświadczenia. Inicjacyjną wartość pedagogii myślenia oddają słowa: „Jeżeli [ludzie] nauczą się opowiadać, będą mogli dorosnąć” (KE 65). Autor nie rozstrzyga kwestii, czy myślenie narracyjne (a także logiczno-naukowe) zakorzenione jest w ludzkim genomie, czy w języku, niemniej jednak dostrzega, jak ważną rolę w kulturowej pedagogii odegrał zwrot interpretacyjny datowany na pierwszą ćwierć XX wieku. „Zwrot ten wyraził się początkowo w dramacie i literaturze, następnie w historii, naukach społecznych, wreszcie – w epistemologii. Obecnie uwidacznia się w edukacji” (KE 129). Biorąc pod uwagę datę pierwszego wydania książki (1996), „zwrot interpretacyjny” ma już swoją historię, niemniej jednak problem, który stawia Jerome Bruner, nie wydaje się nieaktualny, przeciwnie, rozpowszechnione modele komputacjonistyczne, przymus rachunkowości w ewaluacji, jak również kult testów skłaniają do podania w wątpliwość dotychczasowych

4 Zob. m.in. K. Rosner *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków 2003.

działań edukacyjnych nastawionych na wymierność, porównywalność efektów kształcenia i – co za tym idzie – prowadzących do zapaści kompetencji humanistycznych, w szczególności zaś czytelniczych.

Søren Kierkegaard, na którego powołuje się Jerome Bruner, widział w tworzeniu opowieści realizację potrzeby zrozumienia siebie i świata. Interpretacyjna wieloznaczność, dynamika narracji, jakaś niescjentystyczna forma poznania rzeczywistości świadczą o walorach opowieści, przez które artykułują się społeczne imaginaria dawnych i obecnych czasów. Jeśli więc kultura jest „z ducha” opowieści, oznacza to konieczność poważnego potraktowania archaicznych mitów i narracji symbolicznych, które „odtworzają [...] momenty spotkania między intelektem a formą stworzoną, spotkania, którego źródła, którego pierwszy krok ku uwadze, ma zawsze charakter intuicyjny. Są one, jeśli takie jest nasze życzenie, narracjami formalnego doświadczenia, twierdzi George Steiner⁵. Istotę „wewnętrznego procesu edukacyjnego” stanowi w opinii Brunera meta-myślenie (m y ś l e n i e o m y ś l e n i u) jako fundamentalny krok w kierunku wyjścia-z-niedojrzałości. Myślenie tak pojęte prowadzi do refleksyjności, ta z kolei określa deziluzyjny gest wzięcia w ironiczny nawias tych narracji, które urzeczywistnione, mogą przyczynić się do tragicznych wydarzeń. Przeciwwstawiając scjentystyczny model wiedzy postawie interpretatora narracji kulturowych, Bruner pisze:

gdy trzeźwo myślący profesorowie nauk przyrodniczych potępiali miękkość „miękkich przedmiotów”, Europa po raz kolejny maszerowała na wojnę – urzeczywistniając historyczno-socjologiczno-literackie opowieści [...]. Czy nie powinniśmy zatem postarać się lepiej zrozumieć, jak opowieści i przekazy historyczne są łączone, by ujrzeć, co mają w sobie takiego, że skłaniają ludzi albo do wspólnego życia, albo do wzajemnego okaleczania się i zabijania? (KE 129)

Rozumienie nie jest jednak definitywne i konkluzywne, dlatego szczególną rolę odgrywa związek opowieści i interpretacji. Pisząc na temat obszaru naszego życia jako najbardziej dostępnego i najbliższego środowiska, Jerome Bruner postuluje główną ideę swojej pedagogii: nauczanie „Teraźniejszego, Przeszłego i Możliwego”. Skoro jednak historia stanowi efekt konstrukcji („Historia nigdy się nie zdarza, jest konstruowana przez historyków”, KE 127), to interpretacja minionych i teraźniejszych wydarzeń okazuje się ważniejsza niż analiza skutków rozwoju nauki.

Przywołana uprzednio wypowiedź zawiera zatem wiele istotnych rozpoznań dotyczących omawianych związków edukacji, kultury i narratologii.

5 G. Steiner *Zerwany kontrakt*, przeł. O. Kubińska, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 40-41.

Nauka, wbrew rozpowszechnionym scjentystycznym mniemaniom (a może „uzurpacjom”?), stanowi raczej pochodną (funkcję), a nie przyczynę rozwoju formacji kulturowych. Tragiczne wydarzenia historyczne są efektem „urzeczywistnienia” imaginacji wyartykułowanych w opowieściach, dostarczających ludziom pierwotnego impulsu do działań w imię realizacji jednostkowych bądź zbiorowych polityczno-społecznych celów. Związki narracji i przekazów historycznych, „inne tryby narracji”, by posłużyć się określeniem Charlesa Taylora⁶, kryją w sobie inspirację zarówno do tworzenia wspólnoty, jak i do jej niszczenia. Bruner formułuje przeto pedagogiczny postulat zakładający konieczność „lepszego zrozumienia” (interpretacji) owej kreacyjnej i niszczyielskiej mocy tkwiącej w założycielskich narracjach wspólnoty kulturowej. Interpretacja, o której pisze autor *Kultury edukacji*, nie dostarcza jednak wiedzy pewnej. W książce Brunera interpretacja została opatrzona klauzulą etyczną zakładającą istnienie wspólnoty negocjującej znaczenia symboli, mitów, narracji, pojęć itp. Poza tym Bruner podziela pogląd wielu współczesnych antropologów, że postrzeganie kultury jako ustalonego, niemal nieodwracalnego i ustabilizowanego stylu myślenia, przekonań, działań, sądów i opinii przestało być użyteczną fikcją heurystyczną. Kultura jako „suma zdarzeń przeciwłowych”⁷ wyrasta z „dylematu niedoskonałości”, którym jest „podtrzymywanie wiary w możliwość zmiany na lepsze z jednoczesną wiedzą, że ostateczny i trwały cel nigdy może nie zostać osiągnięty” (KE 139).

„Co zyskujemy, a co tracimy, pojmując świat poprzez układanie o nim opowieści?” (KE 181), pyta Jerome Bruner i stwierdza, że „niepokój, który doprowadził do ponownego zainteresowania narracyjną konstrukcją rzeczywistości, znacznie wyprzedził [...] powstanie antyfundamentalistycznego perspektywizmu zorientowanego postmodernizmu” (KE 182). Więcej wspólnego z tym projektem miał Zygmunt Freud niż Derrida czy Foucault, twierdzi Bruner, którego zdaniem „opowieść”, „narracja” motywowane są potrzebami wewnętrznymi; potrzebą podmiotu bardziej niż stanem świata obiektywnego” (KE 182). Niemniej jednak narracje nadają sens naszym doświadczeniom; opowieści są kulturotwórcze, choć same nie spełniają kryteriów naukowości („opowieść nie jest realistycznym tworzywem nauki”, KE 181). Rzeczywistość

6 „W szczególności nowy zbiorowy podmiot, lud, albo naród, będący w stanie założyć własne państwo, zdolny obejść się bez uprzedniej podstawy wykraczającej poza działanie, potrzebuje nowych sposobów mówienia o sobie, o swojej historii. Pod pewnymi względami przypominają one dawne opowieści o powstaniu państwa, przywołują dawne obrazy wybitnych postaci z czasów początków, których nie sposób już odtworzyć. [...] Może się to stać częścią opowieści (lub mitu) o postępie, jednym z najważniejszych trybów narracji w nowoczesności”. Zob. Ch. Taylor *Nowoczesne imaginaria społeczne*, s. 235-236.

7 Por. S. Lem *Filozofia przypadku. Literatura w świetle empirii*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1988, t. 2, s. 21.

uznakowiona jest jednak bardziej skomplikowana, niż mogłoby się wydawać: kosmos semiotyczny, w którym żyjemy, „domaga się” niejako odpowiedzi na pytania typu: „co to naprawdę znaczy”, jakie jest drugie dno sprawy, co zostało przemilczane, a co jest maską, rewersem bezpośrednio danego zdarzenia, co ktoś miał na myśli, mówiąc to lub owo? Oto „narracyjna dziwność życia” (KE 186), powiada autor *Kultury edukacji* i przedstawia rejestr dziewięciu zasad, które organizują „narracyjną rzeczywistość”. Przy okazji niejako udaje się Brunerowi zanotować kilka ważnych obserwacji dotyczących logosu zachodniej kultury, owego połączenia takich czynników kulturogennych jak koncepcja umysłu (nowoczesnego podmiotu), struktura europejskiego doświadczenia czasoprzestrzeni, rola mitycznych imaginariów i wiele innych.

Każda opowieść segmentuje czas podług następstwa zdarzeń. Początek, rozwinięcie i zakończenie to elementy, których lokalizację funduje prawdopodobnie sam narracyjny dyskurs (KE 185). Bruner odwraca „zdroworozsądkową fikcję”, twierdząc, że „u podstaw naszego pojmowania narracji leży «mentalny model» jej aspektowej ciągłości – czasu, który nie jest po prostu odmierzany przez zegary, ale zdarzenia ludzkie, mieszczące się w jego granicach” (KE 186). „Czas narracyjny to czas ludzki”, powtarza za Paulem Ricceurem autor *Kultury edukacji*. Pragnienie całościowego sensu i ciągłości sprawia, że człowiek „nakłada czas” na swoje przeżycia, zapewniając sobie tym samym poczucie ciągłości. Służą temu retoryczne figury myśli, takie jak choćby retrospekcja czy temporalna synekdocha.

Jerome Bruner podejmuje również refleksję nad „odwiecznym” zagadnieniem, stawiając pytanie: czy gatunki mowy to jedynie uogólnione cechy wielu różnorodnych tekstów, czy też gatunki (system, *langue*) generują opowieści? Zdaniem Brunera gatunki mają charakter „generatywny wobec poszczególnych realizacji” (KE 186). „Gatunkowej szczególności” autor *Kultury i edukacji* poświęca sporo miejsca, dowodząc tezy o ich „kulturogennej” postaci. Niektóre opowieści stanowią repetycję (renarrację) wcześniejszych fabuł, „wydają się wersjami czegoś ogólniejszego, niezależnie od szczegółów, „postacie i epizody opowieści wywodzą swoje znaczenia z okalających je szerszych struktur narracyjnych”, są bowiem „znakami bardziej pojemnych typów” (KE 187). Status ontologiczny gatunku, jego „prawie nadprzyrodzona realność” (KE 188) jest w opinii Brunera nieokreślony, niemniej jednak „gatunki są kulturowo określonymi sposobami zarówno przewidywania, jak komunikowania o ludzkiej kondycji” (KE 189), same jednak nie odzwierciedlają rzeczywistości, to jedynie modus przedstawiania, a raczej konstruowania rzeczywistości. Wynika z tego, że kultura ma „konstrukcję” narracyjną, tekstową. Przez gatunki artykułuje się świadomość kulturalna.

Trzecia zasada „narracyjnego konstruowania rzeczywistości” przyjmuje postać zdania orzekającego: „Działania mają swoje powody”. Autor omawianej

książki twierdzi, że ludzkie działania w opowieściach „nie są ani przypadkowe, ani ściśle określone przez przyczynę i skutek” (KE 190). „W narracji – pisze Bruner – poszukuje się stanów intencjonalnych leżących «u podstaw» działań: narracja poszukuje powodów, a nie przyczyn”. Przy czym „stany intencjonalne nie «powodują» rzeczy”, zastrzega Bruner (KE 191), mówiąc o doświadczeniu wolności polegającej na możliwości zakłócenia „logiki” przyczynowo-skutkowej, odstępstwa od tego, co oczekiwane. Mamy więc do czynienia z pewnego rodzaju przeciwieństwem rzeczywistości kreowanej przez narrację, a doświadczeniami znanymi z ludzkiego świata.

Z kolei „hermeneutyczna kompozycja” opowieści opiera się na idei polifonii interpretacji. Autor *Kultury edukacji* zakłada, że „zdolność rozumienia narracji jest hermeneutyczna” (KE 191), a to oznacza, że nie istnieje jedna wykładnia sensu. Ma to związek z klasycznym hermeneutycznym dylematem „całości/części”. Bruner, powołując się na opinię Charlesa Taylora, powiada, że „znaczenia opowieści są «funkcjami» opowieści jako całości i, jednocześnie, powstawanie opowieści jako całości zależy od odpowiednich części składowych” (KE 192).

Zmieniające się okoliczności, naruszane normy, a przy tym podobieństwo opowieści do sytuacji i zdarzeń życiowych, daje asumpt do tworzenia niezliczonych wersji kolejnych narracji odsłaniających „archetypiczną identyczność”, jak i zmienną i nieuchwytną „chimeryczność” (KE 199). Bruner nazywa to „centralnym miejscem problemu”. Stała podatność narracji na nowe interpretacje, a także podatność rzeczywistości na formy opowieści, sprawia, że nie da się wyznaczyć precyzyjnie granicy „fikcji” i „prawdy”, gdyż granica taka jest nieuchwytna, a zdaniem niektórych w ogóle nie istnieje. Wydaje się, że Bruner nie głosi jakiegos pannaarratywizmu, zwraca jednak uwagę na to, że naszego dostępu do rzeczywistości bronią rozmaite filtry symboliczne, sama zaś „struktura” kulturowego przekazu (tradycji) ma taką właśnie postać jako reprezentacja (powtórzenie i artykulacja) w języku zbiorowego i jednostkowego imaginarij. Dzięki temu „wynałazkowi” człowiek przystosowuje się do życia w swoim środowisku życiowym, osiągając niekiedy dość daleko idącą zgodność i poczucie wewnętrznej harmonii.

Dwie ostatnie „reguły” narracyjnego konstruowania rzeczywistości mówią o „nieodłącznej negocjowalności” oraz „historycznej rozciągłości narracji”. W istotę opowieści wpisana jest niejako idea „negocjowania”, ustalania znaczeń. Zawiera się w tym również ważne przesłanie etyczne do budowania „wspólnoty interpretacyjnej”, szacunku dla inności i przekonania o względności dostępu do prawdy (jakkolwiek ją zdefiniujemy), która zawsze przekracza możliwości ludzkiego pojmowania. „Wobec rywalizujących wersji opowieści z łatwością zachowujemy perspektywiczną rezerwę, o wiele łatwiej niż wobec argumentów lub dowodów” (KE 200), twierdzi autor *Kultury edukacji* i jest w tej

opinii nieusuwalny walor pedagogiczny. Żyjąc w „morzu opowieści”, człowiek jest jak „ryba, która (zgodnie z angielskim przysłowiem) będzie ostatnim stworzeniem, które odkryje wodę...” (KE 205).

To banalne, bądź co bądź, porzekadło wskazuje na pewną przezroczystość struktur narracyjnych nieuświadamianych sobie w tzw. potocznym doświadczeniu. Ważniejsze wszelako okazują się konsekwencje powyższych ustaleń i rozpoznań dla praktyki edukacyjnej. Jerome Bruner dość kategorycznie odżegnuje się od modelu scjentystycznego w edukacji: nauczanie przez kategorie racjonalności, systemowości, teleologii, niwelowanie partykularnych różnic w imię koherentnej całości, nie koresponduje z rzeczywistością „skonstruowaną zgodnie z zasadami narracji” (KE, 207).

Poszukiwanie metajęzyka, w którym możliwy byłby opis działań ludzkich determinowanych przez kulturę, a przy tym wypracowanie „metapoznawczej wrażliwości”, staje się ważnym postulatem nowoczesnej edukacji, kształtowania postaw podejrzliwości wobec referencyjnych możliwości (i symulacji) języka, swoistej *skepsis*, biorącej w nawias naiwne przekonanie o całkowitej przyległości języka do rzeczywistości. Konsekwencje tego stanowiska dla praktyki edukacyjnej sprowadzają się do przekonania, że wiedza dostarcza „narzędzi” do skutecznego działania. „Wiedzieć jak działać” – tytułuje jeden z rozdziałów *Kultury edukacji* jej autor. Wedle potocznego mniemania, „nasze umiejętności są nawykowe” (KE 211), twierdzi Bruner, niemniej jednak istnieją co najmniej dwa powody rewidujące ten pogląd. Pierwszy w konwencjonalizacji działań ludzkich upatruje „odzwierciedlenia form przynależności kulturowej” (KE 212), z kolei drugi w fakcie dystrybucji „inteligencji” dostrzega wpływ środowiska (książek, umysłów innych ludzi). „Błędem byłoby – pisze Bruner – sytuowanie inteligencji w jednej głowie” (KE 213).

Pojawia się w tym momencie typowy problem z zakresu psychologii poznawczej (myślenia) oraz jej związku z koncepcją nowoczesnej podmiotowości, sytuowanej jednak w edukacyjnym kontekście. Bruner rozpatruje ten problem, przedstawiając takie sposoby ujmowania naszego doświadczenia rzeczywistości jak „odgrywanie”, „wyobrażanie”, „konstruowanie systemów symbolicznych”. Opis tej użytecznej skądinąd klasyfikacji nie przynosi spodziewanych rezultatów na gruncie psychologii rozwojowej, wpisany natomiast w kontekst kulturowy umożliwia przeprowadzenie skutecznej analizy „kulturogennych” aspektów ludzkiej *praxis*, samej poddanej kulturowemu oddziaływaniu. Kultura jawi się bowiem Brunerowi jako „implicitna *praxis*” (KE 213). Myślenie w większym stopniu związane jest z wykonywaniem czynności, z pracą, tworzeniem niż z rozwiązywaniem logicznych problemów, twierdzi autor *Kultury edukacji*. Pojmowanie kultury jako opowieści zrodzonej z licznych napięć i zestrojów pojęciowo-emocjonalnych w obrębie *imaginarium*, artykułowanych następnie w formie symbolicznych przedstawień, jest w omawianej

książce sprawą kluczową. Określa bowiem specyfikę modernistycznego projektu kultury; projektu, w który wpisuje się splot pedagogii, krytyki, retorycznych trybów podmiotowości, praktyk interpretacyjnych zmierzających do przekształcenia zastanej rzeczywistości dzięki poszukiwaniu nowych języków badawczych (krytycznych), tudzież dążenie do radykalnej emancypacji podmiotu poddawanego kontroli przez rozmaite dyskursy hegemoniczne (polityki, instytucji kulturalnych, religii itp.). Działanie w świecie umożliwia „struktura prekonceptualna”, wyobraźnia dostarczająca impulsu myśleniu i działaniu ludzkiemu.

Symboliczna reprezentacja świata, różnorodne praktyki dyskursywne wydają się „jedynie” artykulacją imaginacyjnych procesów, przeczuć, doświadczeń, impulsów. Nie zmienia to wszakże postaci rzeczy, że to praktyka wyprzedza teorię. Pojęcia abstrakcyjne, związki kategoryjne, schematy poznawcze, formalizacja myślenia i działania powstają zawsze *the day after*, wtórnie wobec prymarnej „pracy” wyobraźni kulturowej. Przywołując przykłady z zakresu prawa (prawnych regulacji) Bruner pisze, że „niełatwo zmienić sposoby działania [i myślenia], gdy ulegają instytucjonalizacji” (KE 218), nawet wówczas, gdy przepisy, regulacje i rozporządzenia są sprzeczne ze zdrowym rozsądkiem. Praktyka zawsze wyprzedza teorię⁸. Stąd najsukuteczniejszym trybem wydaje się obrazowanie, ze względu na to, że „gdy ludzkie działanie w końcu osiąga swoją reprezentację, nie zostaje wyrażone w uniwersalnej i beczasowej formule, ale w opowieści” (KE 219).

Jerome Bruner postuluje więc taką postać „psychologii kulturowej”, która kwestionuje z jednej strony rygory scjentyzmu, z drugiej zaś pyta o to, czy badania „umysłu-w-kulturze” utrzymane są w duchu antropologii interpretatywnej. Chomsky, którego opinię przytacza autor *Kultury edukacji*, stwierdził, że nie dysponujemy jakimś idealnym metajęzykiem, w którym można by opisać działanie drugiego umysłu. Scjentyistyczny, komputacjonistyczny model ludzkiej *psyche* generuje wszakże adekwatną do swojego języka edukację, psychologię i antropologię. Pomiar, kontrola, procedury mierzenia jakości pracy szkoły i ucznia, procentowy opis efektów kształcenia itp. to – zdaniem wielu współczesnych dydaktyków – działania dewaluujące wszechstronną edukację humanistyczną (kulturową).

Widać więc wyraźnie, że rekonstruowany tu Brunerowski dyskurs kulturowo-pedagogiczny stanowi *de facto* polemikę z koncepcją podmiotu (umysłu, *psyche*) jako pewnego racjonalnego, zhierarchizowanego, skończonego i zamkniętego układu, natomiast symboliczna, niesystemowa, niedostarczająca konkluzywnych rozwiązań rzeczywistość (*Lebenswelt*) skłaniać winna do poszukiwania innych, optymalnych, uwzględniających „otwartość” przekazów

8 Por. M. Foucault *Nadzorować i karać*, przeł. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.

kulturowych, języków, modeli i paradygmatów epistemologicznych. Autentyczny, a nie tylko „retoryczny” – zapisany w dokumentach regulujących treści kształcenia – „zwrot kulturowy” w edukacji obejmowałby więc wieloraką *praxis* pedagogiczną nastawioną na wszechstronne kształcenie człowieka, przede wszystkim zaś na umiejętność interpretowania (negocjowania) różnych dawnych i współczesnych narracji będących „uwspólnioną siecią relacji oznaczania” (KE 226).

Poważną zmianą, która wzmocniła te przekonania, a przy tym zakwestionowała pogląd o „czystości” umysłu dziecka czy młodego człowieka, był kognitywizm. Nurt ten zwrócił uwagę również na rolę języka jako prawdziwie „rewolucyjnego” wynalazku. Kognitywiści wskazali na aktywny związek myślenia i języka w procesie nauczania i wychowania człowieka. „Znaczej części tego, co «wiemy» nawet o świecie *fizycznym*, uczymy się [...] słuchając o nim innych, a nie dotykając go bezpośrednio” (KE 244-245), pisze Jerome Bruner, który nazywa ów wychowawczy proces „enkulturacją”, „budowaniem wspólnego świata”.

Konkluzja Brunera zawiera „ewolucjonistyczną” deklarację na temat genety i funkcji kultury jako środowiska życia i kształtowania człowieka: „Kultura jest prawdopodobnie ostatnią wielką biologiczną sztuką ewolucyjną. Umożliwia *Homo sapiens* konstruowanie świata symboli na tyle elastycznego, by mógł sprostać lokalnym wymaganiom i przystosować się do niezliczonych nisz ekologicznych” (KE 253), twierdzi Bruner. Pobrzmiewa w tej wypowiedzi pesymistyczny pogląd mówiący o „naturalistycznych” źródłach kultury, która stanowi pewnego rodzaju fortyfikację człowieka wymierzoną w „skandal świadomości”, w przemijanie i nieodwracalną śmiertelność. Pojęcie „edukacyjnego zwrotu kulturowego” trzeba wziąć w ironiczny nawias ze względu na to, że w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat dynamicznego powstawania i znikania nowoczesnych języków badawczych „zwrotów” owych było wiele, budowanie kulturowej wspólnoty komunikacyjnej – wyposażonej w umiejętności i nawyki „negocjowania” znaczeń i kontemplacji logosu, który przekracza nasze dyskursywne kompetencje – to zaś jedno z podstawowych zadań nowoczesnej edukacji kulturowej. Z drugiej strony „nadmiar wiary w moc dyskursu to typowe złudzenie *lectora*”⁹, jak powiada Pierre Bourdieu, piętnując próżność intelektualistów przypisujących rewolucyjną moc sprawczą swoim słowom.

9 P. Bourdieu *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 9.

Abstract

Artur Żywiołek

JAN DLUGOSZ UNIVERSITY IN CZESTOCHOWA

The logos of Culture, the logos of Pedagogy. On „cultural swing” to education

Review: Jerome Bruner, *Kultura edukacji* [‘The Culture of Education’], transl. Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz, intro: Anna Brzezińska, Kraków Universitas 2010.