

Anarcho-Biblioteka
Dobry pieróg to wywrotowy pieróg



Jacques Rancière
O nauczycielach, którzy nie wiedzą

pl.anarchistlibraries.net

O nauczycielach, którzy nie wiedzą

Jacques Rancière

**JACQUES
RANCIÈRE**

O nauczycielach,
którzy nie wiedzą



Zebraliśmy się tu, żeby rozmawiać o etosie nauczycielskim. Jako autorowi książki zatytułowanej *Le Maître ignorant* („Nauczyciel, który nie wie”) przychodzi mi bronić pozycji jawnie niedorzecznej: najważniejsza w etosie nauczycielskim jest cnota niewiedzy. W mojej książce opowiadałam historię szkolnego profesora, Josepha Jacotota, który w latach trzydziestych XIX wieku wywołał skandal we Francji i w Holandii, twierdząc, że ci, którzy nie mają wiedzy, mogą uczyć się sami, bez nauczyciela dostarczającego im wyjaśnień, a nauczyciele mogą nauczać tego, czego sami nie wiedzą. Tak zatem do podejrzenia, że popisuję się łatwymi paradoksami, dochodzi jeszcze drugie – że wyciągam jakieś ekstrawaganckie starocie z lamusa pedagogiki.

A jednak zamierzam pokazać, że nie o zabawę paradoksami tu chodzi, lecz o bardzo podstawowe pytanie: co to znaczy wiedzieć, nauczać i uczyć się; i nie o przyjemną podróż w przeszłość pedagogiki, lecz o niezwykle aktualną refleksję filozoficzną nad tym, w jaki sposób rozum pedagogiczny i rozum społeczny splatają się ze sobą.

Przejdę od razu do sedna. Czym jest owa cnota niewiedzy? Kim jest nauczyciel, który nie wie? Żeby odpowiedzieć na te pytania, trzeba wyróżnić kilka poziomów problemu. Na najbardziej bezpośrednim, empirycznym poziomie, nauczyciel, który nie wie, to nauczyciel, który uczy tego, czego nie wie. W latach dwudziestych XIX wieku Joseph Jacotot, za sprawą przypadku, zaczął uczyć flamandzkich studentów. Nie znał flamandzkiego, oni zaś nie mówili po francusku. Szczęśliwie miał do dyspozycji wydaną właśnie w Niderlandach dwujęzyczną wersję *Telemacha* Fénelona. Wręczył ją studentom i przez tłumacza polecił, by najpierw, wspomagając się przekładem, przeczytali połowę, intensywnie powtarzając to, czego się nauczyli, a następnie szybko przeczytali drugą połowę i napisali po francusku, co o niej myślą. Jacotot miał ze zdziwieniem dostrzec, że studenci, którym nie przekazał przecież żadnej wiedzy, nauczyli się na jego polecenie francuskiego na tyle, by wyrażać się w tym języku bardzo poprawnie – że zatem nauczył ich, nie ucząc niczego. Wywnioskował stąd, że działanie nauczyciela zobowiązującego inny umysł do aktywności jest niezależne od dysponowania wiedzą, że zatem możliwe jest, by osoba nieposiadająca wiedzy doprowadziła do tego, że inny niewiedzący dowie się czegoś, czego ona sama nie wie. Na przykład, by niepiśmienny przedstawiciel warstw ludowych sprawił, że ktoś inny nauczy się czytać.

Oto kolejny poziom problemu, drugi sens wyrażenia „nauczyciel, który nie wie”: nie jest to ignorant, który uparł się, by się bawić w nauczyciela, lecz

nauczyciel, który uczy – w tym sensie, że jest dla kogoś innego powodem wiedzy – choć nie przekazuje żadnej wiedzy. Jest to zatem nauczyciel, który ujawnia rozdział między kompetencją nauczyciela a jego wiedzą; wskazuje, że to, co nazywamy „przekazywaniem wiedzy”, obejmuje w istocie dwa splecione stosunki, które należałoby rozdzielić: stosunek woli do woli i stosunek intelektu do intelektu.

Należy jednak dobrze zrozumieć znaczenie tego rozdzielenia. Zwyczajowo myśli się o nim tak, jakby chodziło o zniesienie relacji władzy i zastąpienie jej siłą jednego umysłu zdolnego oświecać drugi. Oto zasada niezliczonych pedagogik antyautorytarnych, których modelem jest majeutyka sokrateskiego mistrza, nauczyciela udającego niewiedzę, by wywołać wiedzę.

Lecz nauczyciel, który nie wie, zupełnie inaczej rozgrywa to rozdzielenie. Zna dobrze podwójną grę majeutyki, która pod pozorem pobudzania zdolności dąży w istocie do wykazania niekompetencji. Sokrates odsłania nie tylko niekompetencję fałszywych mędrców, lecz także niekompetencję każdego, kogo nauczyciel nie poprowadził dobrą drogą, kto nie został poddany dobroczynnemu oddziaływaniu intelektu na intelekt. „Liberalna” majeutyka jest tylko bardziej wyrafinowaną wersją zwykłej praktyki pedagogicznej, która powierza intelektowi nauczyciela staranie o usunięcie dystansu między wiedzą a tym, który nie wie. Jacotot odwraca sens tego rozdzielenia: nauczyciel, który nie wie, wcale nie oddziałuje intelektem na intelekt. Jest zaledwie władzą, zaledwie wolą, nakazującą niewiedzącemu, by wyruszył w drogę, to znaczy, by uruchomił zdolności już posiadane – te, którymi wykazuje się każdy człowiek, gdy bez nauczyciela skutecznie przyswaja najtrudniejszą naukę: naukę języka obcego, jakim jest dla dziecka przychodzącego na świat język zwany ojczystym.

Oto lekcja płynąca z przypadkowego doświadczenia, która przemieniła Jacotota z nauczyciela uczonego w nauczyciela, który nie wie. Lekcja ta sięga samej logiki rozumu pedagogicznego, jego celów i środków. Celem rozumu pedagogicznego jest nauczenie niewiedzącego tego, czego ów nie wie, przezwyciężenie dystansu dzielącego niewiedzącego od wiedzy. Środkiem zaś jest wyjaśnianie. Wyjaśnianie polega na rozporządzaniu elementami przekazywanej wiedzy zgodnie z ograniczonymi, jak się zakłada, zdolnościami nauczanych umysłów. Ale ta idea zgodności, tak prosta, nagle okazuje się nieskończenie nieuchwytna. Wyjaśnianiu towarzyszy zazwyczaj wyjaśnianie wyjaśniania. Potrzebne są książki, które objaśniają niewiedzącym wiedzę, którą mają osiąść. Ale te wyjaśnienia są najwyraźniej niewystarczające: potrzebni są więc nauczyciele, którzy objaśniają

niewiedzącym książki objaśniające im wiedzę. Potrzebne są wyjaśnienia, aby ci, którzy nie wiedzą, zrozumieli wyjaśnienia pozwalające im zrozumieć. Byłaby to właściwie regresja w nieskończoność, gdyby nie zatrzymywała jej w pewnym momencie władza nauczyciela. On czyni się jedynym sędzią decydującym o tym, w którym punkcie wyjaśnienia nie potrzebują być już dalej wyjaśniane.

Jacotot sądził, że zdołał uchwycić logikę ujawniającego się tu paradoksu: wyjaśnianie w zasadzie nie ma końca, gdyż jego kluczową funkcją jest nieustanne podtrzymywanie tego samego dystansu, który, zgodnie z deklaracjami, miałoby zmniejszać. Praktyka wyjaśniania jest czymś zupełnie innym niż praktyczny środek mający prowadzić do celu. Jest ona celem samym w sobie, nieskończonym potwierdzaniem pierwszego aksjomatu: aksjomatu nierówności. Wyjaśniać coś niewiedzącemu, to przede wszystkim wyjaśnić mu, że nie rozumie, jeśli mu się nie wyjaśni – czyli wykazać mu jego niekompetencję. Wyjaśnianie uchodzi za środek służący zmniejszaniu owego stanu nierówności, w jakim znajdują się niewiedzący względem tych, którzy wiedzą. Ale zmniejszanie go jest zarazem potwierdzaniem jego istnienia. Wyjaśnianie zakłada obecność specyficznego rodzaju nieprzejrzystości w materii uczenia – nieprzejrzystości, która opiera się wszelkim sposobom interpretowania i naśladowania, jakich dziecko używało ucząc się tłumaczyć znaki otrzymywane ze świata i od innych istot mówiących.

Taka jest specyfika nierówności ustanawianej przez zwyczajną pedagogikę. Zwróćmy uwagę na jej trzy zasadnicze elementy. Po pierwsze, zakłada się tu radykalne rozróżnienie dwóch rodzajów inteligencji: z jednej strony jest empiryczna inteligencja istot mówiących, które się sobie wzajemnie opowiadają, które się nawzajem odgadują, a z drugiej strony – systematyczna inteligencja tych, którzy ujmują rzeczy we właściwych im relacjach. Czyli dla dzieci i umysłowości ludowej – opowieści, a dla istot racjonalnych – rozumowanie. Tak pojęte nauczanie jawi się jako zupełnie nowy punkt wyjścia czy moment drugich narodzin, moment, w którym nie chodzi już o opowiadanie i odgadywanie, lecz o wyjaśnianie i rozumienie. Założycielskim aktem nauczania jest rozdzielenie intelektu na dwoje i zdyskredytowanie – jako rutyny godnej prostaczków – mechanizmów, z których pomocą umysł nauczył się wszystkiego, co wie.

Z tym wiąże się drugi element: rozum pedagogiczny chce się jawić jako akt podniesienia zasłony spowijającej rzeczy. Mamy tu do czynienia z topografią góry i dołu, powierzchni i głębi. Wyjaśniający wydobywa mroczną głębię na jasną powierzchnię, a zarazem, przeciwnie, odnosi złudnie oczywistą

za jednym zamachem na rzecz zintensyfikowania przekazu wiedzy, integracji społecznej i świadomości obywatelskiej. Cnota „nauczyciela, który nie wie” nakazuje nam nie przyjmować do wiadomości tego żądania. Cnotą nauczyciela, który nie wie, jest wiedzieć, że uczony nie jest nauczycielem, że nauczyciel nie jest obywatelem, że obywatel nie jest uczonym. Nie, żeby nie dało się być wszystkimi trzema jednocześnie. Nie da się natomiast tych trzech ról harmonijnie połączyć ze sobą. Harmonijne połączenie zawsze bowiem dokonuje się w zgodzie z dominującym objaśnianiem. Myśl emancypująca wymaga rozdzielenia tych logik. Wskazuje nam, że możliwe jest, o ile tego chcemy, przesterowanie pracującej już maszyny społecznej ku wynajdywaniu jednostkowych bądź zbiorowych form urzeczywistniania równości, a zarazem, że te dwie funkcje nigdy się nie łączą. Myśl emancypująca nakazuje nam odmawiać zapośredniczania równości.

Oto lekcja, którą, jak mi się wydaje, możemy wyciągnąć z osobliwego dysonansu zdiagnozowanego dokładnie w momencie, w którym ta nowoczesna maszyna szkolno-społeczna wprowadzona została w ruch, u samego jej zarania. Równość wpisuje się w maszynę społeczną jedynie poprzez niezgodę. Niezgoda to nie kłótnia, lecz raczej pęknięcie w konfiguracji danych postrzeżeń i wyobrażeń, rozprężenie wprowadzone w związek stylów bycia i sposobów działania, widzenia i mówienia. Równość jest zarówno ostateczną zasadą wszelkiego porządku społecznego i rządowego, jak i wykluczoną przyczyną jego „normalnego” funkcjonowania. Nie wynika ona ani z systemu form konstytucyjnych, ani ze stanu obyczajów społecznych, ani z jednolitego nauczania wszystkich dzieci republiki, ani z dostępności przecenionych produktów na półkach supermarketów. Równość jest czymś podstawowym i nieobecnym, aktualnym i niewczesnym. Zawsze sprowadza się do inicjatywy jednostek i grup, które – wbrew zwykłemu biegowi rzeczy – podejmują ryzyko jej *potwierdzania*, to znaczy wynajdywania indywidualnych i zbiorowych form jej potwierdzania. Przyjęcie tych prostych zasad jest już niesłychaną niezgodą – niezgodą, o której trzeba do pewnego stopnia zapomnieć, żeby nadal budować szkoły, tworzyć programy i zalecenia pedagogiczne, ale też od czasu do czasu trzeba się w nią znów wsłuchać, aby nauczanie nie utraciło świadomości paradoksów, które nadają mu sens.

powierzchnię do tajnego źródła, które nadaje jej sens. W tym wertykalnym układzie głębia uczonego porządku rozumu przeciwstawiona zostaje horyzontalnemu sposobowi kształcenia się samouków, którzy posuwają się powoli, krok po kroku, wciąż porównując to, czego nie wiedzą, z tym, co wiedzą.

Po trzecie, z tą topografią powiązana jest również czasowość. Odsłaniać rzeczy, odnosić powierzchnię do jej głębokich źródeł, wynosić te źródła na powierzchnię – do tego nie trzeba po prostu czasu, musi to być pewien porządek czasu. Zasłona podnosi się stopniowo, podług zdolności, jakie można przypisać umysłowi dziecka lub prostaczka na tym lub innym etapie. Postęp jest zawsze drugą stroną zapóźnienia. W ten sposób zmniejszanie dystansu nieustannie odtwarza i potwierdza aksjomat nierówności.

Zwyczajny rozum pedagogiczny opiera się na dwóch podstawowych założeniach: po pierwsze, trzeba wyjść od nierówności, żeby ją zmniejszyć; po drugie, środkiem zmniejszania nierówności jest przystosowanie się do niej przez uczynienie z niej przedmiotu wiedzy. Triumf wiedzy, która zmniejsza nierówność, możliwy jest dzięki wiedzy o nierówności.

Tę właśnie „wiedzę” odrzuca nauczyciel, który nie wie. Oto trzecie znaczenie jego niewiedzy: on nie chce mieć tej „wiedzy o nierówności”, która miałaby warunkować środki „zmniejszania” nierówności. O nierówności nie trzeba nic wiedzieć. Nierówność nie jest czymś danym, co wiedza winna przekształcać, podobnie jak równość nie jest celem, który można osiągnąć przez przekazywanie wiedzy. Równość i nierówność to nie dwa stany, lecz raczej dwie „opinie”, to znaczy dwa przeciwstawne założenia, które wyznaczają porządek nauczania. Od jednego nie sposób przejść do drugiego. Zawsze tylko dokonujemy weryfikacji przyjętego już założenia.

Rozum nauczyciela wyjaśniającego ustanawia nierówność jako aksjomat: nierówność umysłów istnieje, lecz można uczynić z niej użytek, wykorzystać ją dla sprawy przyszłej równości. Nauczyciel stoi wyżej, ale pracuje na rzecz zniesienia swojego uprzywilejowania. Sztuka nauczania, polegająca na stopniowym podnoszeniu zasłony skrywającej rzeczy, których niewiedzący nie mógłby sam zrozumieć, niesie ze sobą obietnicę, że pewnego dnia ten, kto nie wie, będzie równy swojemu nauczycielowi. Według Jacotota przyszła równość polegać będzie po prostu na tym, że ten, kto nie był równy, stanie się nim, by z kolei samemu podtrzymywać funkcjonowanie systemu produkującego i reprodukującego nierówność poprzez odtwarzanie procesu jej zmniejszania. Zdaniem Jacotota logika całego tego procesu, działającego dzięki założeniu nierówności, zasługuje raczej na nazwę ogłupiania.

Rozum nauczyciela, który nie wie, traktuje równość jako założenie wymagające weryfikacji. Sytuację nierówności w relacji nauczyciel-uczeń odnosi on nie do obietnicy przyszłej równości – która zresztą nigdy nie nadejdzie – lecz do pierwotnej faktycznej równości: żeby niewiedzący wykonał zadanie, które poleca mu nauczyciel, trzeba już, żeby rozumiał, co nauczyciel do niego mówi. Istnieje bowiem równość istot mówiących, która poprzedza relację nierówności i która umożliwia praktykowanie nierówności. To właśnie Jacotot nazywa równością inteligencji. To nie znaczy, że każde działanie każdej inteligencji jest tyle samo warte. Znaczy to natomiast, że w procesie uczenia się zawsze uczestniczy tylko jedna inteligencja.

Nauczyciel, który nie wie – nie wie o nierówności – zwraca się więc do „niewiedzącego” nie od strony jego niewiedzy, lecz od strony jego wiedzy. Domniemamy niewiedzący wie już przecież wiele rzeczy. Nauczył się ich słuchając i powtarzając, obserwując i porównując, domyślając się i potwierdzając. Tak właśnie nauczył się ojczystego języka. Tak też może nauczyć się pisać, na przykład porównując modlitwę, którą zna na pamięć, z nieznanymi znakami tworzącymi na papierze zapisany tekst tej samej modlitwy. Trzeba go tylko skłonić, by odniósł to, czego nie wie, do tego, co wie, by obserwował i porównywał, by opowiadał, co zobaczył i weryfikował to, co powiedział. Jeśli odmawia, to dlatego, że sądzi, że nie jest w stanie lub nie potrzebuje wiedzieć więcej. Nie niewiedza przeszkadza niewiedzącemu w wykorzystywaniu własnych zdolności, lecz jego zgoda na nierówność, ufundowana w przekonaniu o nierówności inteligencji. To przekonanie nie ma jednak nic wspólnego z indywidualnymi zaległościami. Jest to aksjomat systemu, czyli aksjomat nierówności – na nim zasadniczo opiera się funkcjonowanie systemu społecznego. Ten, kto nie chce iść dalej w rozwijaniu swojej mocy intelektualnej, zadowala się w swojej „niemocy” zapewnieniem, że inni mogą jeszcze mniej. Aksjomat nierówności jest aksjomatem kompensacji nierówności, funkcjonującym w skali całego społeczeństwa. A działanie maszyny nierówności zawiesić może nie wiedza nauczyciela, lecz jego wola. Polecenie wydane przez wyzwającego nauczyciela nie pozwala rzekomemu niewiedzącemu zadowolić się tym, co wie, twierdzić, że nie jest w stanie wiedzieć więcej. Zmusza go do sprawdzenia własnych zdolności, do kontynuowania intelektualnej przygody za pomocą tych samych środków, którymi ją zaczął. Ta logika, działająca poprzez założenie równości i nakazująca jego potwierdzanie, zasługuje na nazwę intelektualnej emancypacji.

Opozycja między „ogłupianiem” a „emancypacją” nie jest opozycją między dwiema *metodami* nauczania. Nie chodzi tu o przeciwstawienie metod

gika, w znaczeniu, jakie zwykle nadaje się temu słowu. Krótko mówiąc, jacobinowskie myślenie o edukacji nie daje się zastosować jako propozycja reformy systemu szkolnictwa. Cnota niewiedzy jest przede wszystkim cnotą oddzielenia. Nakazując oddzielenie nauczania od wiedzy, nie będzie ona mogła nigdy stać się zasadą jakiegokolwiek instytucji, w której nauczanie i wiedza mają się harmonijnie łączyć w dążeniu do optymalizacji społecznego funkcjonowania tej instytucji. Właśnie ta wola harmonizowania i optymalizowania zostaje tu poddana krytyce. Ta krytyka nie zabrania nam nauczać, nie znosi funkcji nauczycielskiej. Nakazuje natomiast radykalne oddzielenie mocy, przez którą jest się dla kogoś przyczyną wiedzy, od idei powszechnego społecznego oddziaływania instytucji. Nakazuje oddzielenie mocy, przez którą jest się dla kogoś przyczyną urzeczywistniania równości, od idei instytucji społecznej obciążonej zadaniem osiągnięcia tej równości.

Równość, twierdził Jacotot, istnieje tylko w działaniu i tylko w odniesieniu do jednostek. Ginie, kiedy ujmuje się ją zbiorowo. Można to rozpoznać skorygować – jest przecież do pomyślenia możliwość zbiorowego urzeczywistniania równości. Ale tylko pod warunkiem zachowania odrębności poszczególnych form owego urzeczywistniania. Trzeba zatem odrzucić ideę jakiegokolwiek instytucjonalnego czy społecznego pośrednictwa między jednostkowymi i zbiorowymi przejawami równości. Bez wątplenia jednostkowe i zbiorowe aktualizacje opierają się na tym samym założeniu: że równość jest ostatecznie warunkiem możliwości nierówności i że możliwe jest uczynienie użytku z tego warunkowania. Istnieje zatem analogia między skutkami aksjomatu równości dla jednostek i zbiorowości, podobnie jak istnieje analogia między skutkami aksjomatu nierówności. Ale analogia nierównościowa działa jako efektywne społeczne zapośredniczenie. To właśnie nieprzerwane zapośredniczanie Jacotot ujmuje teoretycznie w pojęciu wyjaśniania. W wypadku analogii równościowej dzieje się inaczej. Działanie emancypujące intelekt samo z siebie nie ma skutków dla porządku społecznego. Sam aksjomat równości z kolei nakazuje odrzucenie idei zapośredniczenia. Zabrania myślenia w kategoriach rozumu społecznego, który przekształcałby jednostkowe urzeczywistnianie w urzeczywistnianie zbiorowe.

Właśnie bowiem w ten sposób logika nierówności przenika w logikę równości. Objasniające i objaśniane społeczeństwo, społeczeństwo wyrównanych nierówności, domaga się harmonijnego łączenia wszystkich funkcji. Zwłaszcza od nas, nauczycieli, żąda, byśmy nasze kompetencje uczonych badaczy, naszą funkcję nauczycieli zatrudnionych w instytucji i naszą aktywność obywatelską przekształcili w jedną siłę, która będzie pracować

w samej zaś szkole nie ma już nauczycieli. Nauczyciele to po prostu najlepsi w klasie, a więc ci, którzy najlepiej przystosowali się do postępu i najlepiej potrafili zrozumieć i połączyć w całość jego zawilgości, zbyt skomplikowane dla zwykłych umysłów. Tych klasowych prymusów stawia się na nowo przed starą alternatywą pedagogiczną, która tymczasem urosła do rangi globalnej logiki społecznej: surowi republikanie oczekują od nich, że będą zarządzać interesami wspólnoty, zachowując autorytet i dystans niezbędne, by klasa robiła postępy w nauce; natomiast socjolodzy, politolodzy czy dziennikarze żądają od nich, by z pomocą pocziwej pedagogiki opartej na komunikacji dostosowali się do skromnych możliwości umysłowych osób mniej utalentowanych i do ich codziennych trudności, w ten sposób umożliwiając zapóźnionym robienie postępów, wykluczonym – reintegrację, a całą tkance społecznej – ciągle odbudowywanie się.

Działalność ekspercka i dziennikarstwo – oto dwie wielkie instytucje umysłowe, których zadaniem jest wspieranie rządów starszego rodzeństwa czy klasowych prymusów przez niestrudzone pobudzanie krążenia tej dotychczas nieznaney formy więzi społecznej, tego doprowadzonego do perfekcji objaśniania nierówności nadającego strukturę naszym społeczeństwom, innymi słowy wiedzy o powodach, dla których zapóźnieni są zapóźnieni. Dlatego też każde ujawniające się odchylenie – poczynając od radykalnie lewicowych ruchów społecznych po wyborców głoszących na radykalną prawicę – stanowi u nas okazję do wzmożonej aktywności wyjaśniającej powody zacofania: zacofania archaicznych związkowców, małych dzikusów z rodzin imigranckich czy wreszcie drobnomieszczan, których rytm postępu pozostawił w tyle. Zgodnie z pocziwą logiką ogłupiania tym wyjaśnieniom towarzyszą kolejne: za pomocą jakich środków można zapóźnionych wydobyć z ich zapóźnienia, przy czym wszystkie te środki niestety okazują się nieskuteczne przez sam fakt, że zapóźnieni są zapóźnieni. Jednak te wyjaśnienia, choć niezdolne wydobyć zapóźnionych z zapóźnienia, okazują się za to całkiem skuteczne w fundowaniu władzy tych bardziej zaawansowanych, która to władza, koniec końców, jest niczym innym, jak tylko ich awansem.

To właśnie miał na myśli Jacotot: w ten sposób szkoła i społeczeństwo stale symbolizują się wzajemnie i reprodukują bez końca założenie nierówności i to właśnie wtedy, gdy jej zaprzeczają. Jeśli uznałem za potrzebne przypomnienie dziś tej dawno zapomnianej koncepcji, to nie dlatego – powtórzmy – żeby proponować jakąś nową pedagogikę. Nie istnieje coś takiego jak jacotowska pedagogika. Tym bardziej nie istnieje jacotowska antypedago-

nowych, aktywnych, metodom tradycyjnym czy autorytarnym. Ogłupianiu mogą służyć – i służą – wszelkiego rodzaju aktywne i nowoczesne formy nauczania. Jest to opozycja o charakterze czysto filozoficznym. Dotyczy koncepcji inteligencji leżącej u podstaw koncepcji nauczania. Aksjomat równości inteligencji nie odsyła do żadnej specyficznej cnoty niewiedzących, żadnej mądrości maluczkich czy inteligencji mas. Twierdzi się tu po prostu, że w procesie uczenia się zawsze działa tylko jeden rodzaj inteligencji. Chodzi zawsze o odnoszenie tego, czego się nie wie, do tego, co się wie, o obserwowanie i porównywanie, o mówienie i weryfikowanie. Uczeń jest zawsze poszukującym badaczem. Nauczyciel zaś jest przede wszystkim człowiekiem, który mówi do drugiego człowieka, opowiada historie, a autorytet wiedzy sprowadza do wymiaru poetyckiego właściwego wszelkiej wymianie słów. Tak pojmowana opozycja filozoficzna jest zarazem polityczna. Nie dlatego, że odrzuca wiedzę płynącą z góry na rzecz inteligencji rozpościerającej się na dole. Chodzi o poziom znacznie bardziej radykalny – ta opozycja jest polityczna, ponieważ dotyczy samej koncepcji relacji między równością a nierównością.

Jacotot podważa paradygmat wyjaśniania, wykazując, że logika wyjaśniania jest logiką społeczną, czyli sposobem, w jaki wyraża się i odtwarza porządek oparty na nierówności. Tym samym stawia pod znakiem zapytania samą logikę relacji między równością a nierównością. Jeśli ta historia z lat trzydziestych XIX wieku dotyczy nas dzisiaj, to dlatego, że stanowi odpowiedź na ustanowienie w owym czasie nowego systemu społeczno-politycznego: systemu, w którym nierówność nie opiera się już na żadnej rzeczywistości odsyłającej do suwerena lub Boga i nie ma żadnej podstawy poza sobą samą. Krótko mówiąc, jest to system immanentyzacji i – by tak rzec – zrównania nierówności.

Polemiki wokół tez Jacotota przypadają na moment urzeczywistniania się projektu odbudowy porządku społecznego po wielkich wstrząsach Rewolucji Francuskiej. To czas, który chce dopełnić dzieła rewolucji, w pełnym znaczeniu słowa „dopełnić”: przejść od wieku „krytyki”, czyli zniszczenia monarchicznych i boskich transcendencji, do wieku organicznego”, czyli społeczeństwa opierającego się na własnym immanentnym rozumie. Czyli do społeczeństwa, które harmonijnie zespala swoje siły wytwórcze, swoje instytucje i wierzenia tak, by działały podług jednego i tego samego reżimu racjonalności. Oto wielki projekt idący przez całe dziewiętnaste stulecie, rozumiane nie po prostu jako wycinek czasu, lecz właśnie jako projekt historyczny. Przejście od wieku „krytyki” i rewolucji do wieku organicznego to

przede wszystkim uregulowanie stosunku między równością i nierównością. Trzeba, powiadała Arystoteles, by „demokratom jawiła się demokracja, a oligarchom – oligarchia”. Projekt nowoczesnego organicznego społeczeństwa jest projektem porządku opartego na nierówności i objawiającego równość, włączającego widzialność równości w regulowanie relacji między siłami ekonomicznymi a instytucjami i wierzeniami. To projekt „mediacji” czy „zaproszenia”, ustanawiający pomiędzy tym, co na górze, i tym, co na dole, dwa niezbywalne elementy: minimalną tkankę współdzielonych przekonań i możliwość ograniczonych przemieszczeń między poziomami bogactwa i władzy.

Program „oświaty dla ludu” jest w samym sercu tego projektu. Urzeczywistnia się on nie tylko poprzez państwową organizację szkolnictwa publicznego, lecz również poprzez rozliczne inicjatywy filantropijne i komercyjne oraz stowarzyszenia, poświęcające się podwójnej pracy: z jednej strony rozwijają one „użyteczne umiejętności”, to znaczy formy praktycznej i racjonalizowanej wiedzy, dzięki której lud może sobie pozwolić na wykraczanie poza rutynę i na polepszanie warunków swojego życia, byle nie zgłaszał roszczeń do zmiany swojej kondycji ani nie buntował się przeciw niej; z drugiej strony uszlachetniają one życie ludu umożliwiając mu, w odpowiednio dostosowanych formach, uczestniczenie w rozkoszach sztuki i ekspresji uczuć wspólnotowych: znakomitym modelem takiej edukacji „estetycznej” ludu stały się towarzystwa śpiewacze.

Całościowa wizja, z której początek biorą te rozproszone inicjatywy prywatne i publiczne, jest jasna. Chodzi o osiągnięcie potrójnego skutku: po pierwsze, odciągnięcie ludu od zacofanych praktyk i wierzeń, utrudniających mu korzystanie z przyrostu bogactwa i pobudzających w nim resentyment względem rządzących elit; po drugie, wytworzenie pomiędzy elitami a ludem minimalnej płaszczyzny wspólnych przekonań i przyjemności, co pozwoli uniknąć podziału społeczeństwa na odrębne i potencjalnie wrogie sobie światy; po trzecie, zapewnienie minimalnej mobilności społecznej, która da wszystkim poczucie poprawy i pozwoli najbardziej utalentowanym dzieciom ludu wspiać się po drabinie społecznej i mieć swój udział w odnawianiu elit rządzących.

Tak pojęta oświata dla ludu nie jest po prostu narzędziem, praktycznym środkiem służącym do wzmacniania społecznej spójności. Jest ona właśnie „objaśnianiem” społeczeństwa, żywą alegorią sposobu, w jaki nierówność reprodukuje się poprzez „pokazywanie” równości. „Pokazywanie” nie jest po prostu tworzeniem iluzji, lecz uczestniczeniem w pożytywności czegoś, co

czasów przyznawały oświacie dla ludu, Jacotot dostrzegł przesłanki nowej formy dzielenia postrzegalnego, zapowiedź utożsamienia rozumu pedagogicznego z rozumem społecznym. Dostrzegł to w społeczeństwie, w którym owo utożsamienie było jeszcze tylko utopią, w którym elity szczerze wierzyły w zasadność i trwałość podziałów klasowych i hierarchii, w którym nierówność uchodziła za prawomocny fundament funkcjonowania wspólnoty. Jacotot pisał w epoce, w której reakcyoniści, za swym myślicielem Bonaldem, powtarzali, że niektórzy ludzie żyją „w towarzystwie” innych, choć nie należą „do towarzystwa”, a liberałowie, głosem swego rzecznika, ministra François Guizota, tłumaczyli, że polityka to rzecz „ludzi wolnych od zajęć”. Elity tych czasów przyznawały wprost, że istnieje nierówność i podział klasowy. Nauczanie ludu było dla nich jedynie sposobem na wytworzenie łączności między górą a dołem: dawało biednym możliwość indywidualnej poprawy swojego położenia i wzbudzało we wszystkich poczucie przynależności do jednej wspólnoty, w której *każdy ma swoje miejsce*.

My, oczywiście, jesteśmy już w innym punkcie: w naszych społeczeństwach, niby homogenicznych, żywe tempo wymiany i pomnażania towarów znosi dawne podziały klasowe i pozwala wszystkim uczestniczyć w tych samych przyjemnościach i tych samych wolnościach. W tych warunkach modelem nierówności społecznych staje się w coraz większym stopniu klasyfikacja szkolna: wszyscy są równi i mają możliwość osiągnąć każde stanowisko. Nie ma już proletariuszy, są jedynie nowi przybysze, którzy nie wdروżyli się jeszcze w rytm nowoczesności, są też zapóźnieni, którzy – przeciwnie – już za nim nie nadążają. Wszyscy są równi, lecz niektórym brakuje inteligencji lub energii koniecznej, by utrzymać się w rywalizacji lub po prostu przyswoić nowe zadania, które wielki pedagog, biegnący Czas, stawia przed nimi każdego roku. Nie potrafią się przystosować do nowych technologii – powiada się – do nowej mentalności, wegetują więc gdzieś między szarym końcem (szkolnej) klasy a otchłanią „wykluczenia”. Społeczeństwo jawi się jako wielka szkoła, która ma za zadanie ucywilizować dzikusów i naprostować trudnych uczniów. A instytucja szkolna jest coraz mocniej obciążana fantazmatycznym zadaniem zasypywania szczeliny między deklarowaną równością warunków a faktyczną nierównością, coraz intensywniej wzywana do zmniejszania nierówności, będących rzekomo jedynie pozostałościami dawnych czasów.

Ale ostatecznie funkcja tego pedagogicznego przeinwestowania jest zupełnie inna – ma ono wzmacniać oligarchiczną wizję społeczeństwa-szkoły. Władza państwowa i gospodarcza stapia się w jedno z klasyfikacją szkolną,

w zasięgu tych, którzy nie są równi; musi ograniczyć tę wiedzę do tego, co maluczy mogą zrozumieć i co jest im potrzebne. Jest to reprodukowanie podejścia potwierdzającego obecną nierówność w imię przyszłej równości.

Dlatego też szybko musiała pojawić się reakcja. We Francji ideologia zwana republikańską niezwłocznie obnażyła ubóstwo tych metod, które dostosowują się do potrzeb ubogich, a przy tym pogrążają „podporządkowanych” w położeniu, z którego zamierzały ich wydobyć. Wedle tej ideologii, przeciwnie, siła równości powstaje dzięki powszechności wiedzy rozdzielanej równo między wszystkich, bez względu na pochodzenie społeczne, w szkole całkowicie oddzielonej od społeczeństwa. Ale dystrybucja wiedzy sama w sobie nie niesie żadnych równościowych skutków dla porządku społecznego. Równość zawsze jest skutkiem równości, podobnie jak nierówność jest zawsze tylko skutkiem nierówności. Zarówno tradycyjna pedagogika skupiona na neutralnym przekazywaniu wiedzy, jak nowoczesne pedagogiki zalecające przystosowanie poziomu wiedzy do stanu społeczeństwa, znajdują się po tej samej stronie alternatywy postawionej przez Jacotota. Obie stawiają równość jako cel, co znaczy, że za punkt wyjścia biorą nierówność i to założenie jest podstawą ich działania. Różnią się tylko co do formy założonej „wiedzy o nierówności”.

Obie więc pozostają zamknięte w kręgu społeczeństwa uszkolnionego. Obie przyznają szkole fantazmatyczną moc urzeczywistnienia społecznej równości lub przynajmniej zmniejszenia „rozwarstwienia społecznego”, a jednocześnie obarczają się nawzajem winą za klęskę w urzeczywistnianiu tego celu. Socjologizm nazywa ową klęskę „kryzysem szkoły” i wzywa do reformy szkolnictwa. Republikanizm z kolei oskarża reformę o to, że sama jest główną przyczyną kryzysu. Ale zarówno reformę jak i kryzys można sprowadzić do jednego pojęcia ukutego przez Jacotota: jedno i drugie jest *objaśnianiem* szkoły, niekończącym się wyjaśnianiem racji, dla których nierówność winna prowadzić do równości, a nigdy do niej nie prowadzi. Kryzys i reforma składają się w istocie na normalne funkcjonowanie systemu, normalne funkcjonowanie „wyrównanej” nierówności, w ramach której rozum pedagogiczny i rozum społeczny coraz bardziej się do siebie upodabniają.

Jest w rzeczy samej godnym uwagi, że szkoła, którą uznano za niezdolną do „zmniejszania” nierówności, narzuca się coraz wyraźniej jako pozytywna analogia systemu społecznego. W tym sensie można powiedzieć, że diagnoza Jacotota, widzącego w rozumie pedagogicznym nową, uogólnioną formę nierówności, w pełni się potwierdziła. W roli, jaką „postępowe” umysły jego

nazywam „dzieleniem postrzegalnego”, czyli w pozytywności globalnej relacji między sposobami bycia, sposobami działania, patrzenia i mówienia. Nie jest to maska, pod którą kryje się społeczna nierówność, lecz widzialne podwójne oblicze nierówności: nierówność zaprzężona do pracy nad znoszeniem samej siebie, potwierdzająca swym działaniem nieustanny i zarazem nieskończony charakter owego znoszenia. Nierówność nie ukrywa się pod równością. Ona się z nią w pewien sposób stawia na równi.

Ta równość równości i nierówności ma swoją nazwę. Brzmi ona: postęp. Nowoczesne organiczne społeczeństwo, które stawia sobie za cel „dopełnienie” rewolucji, przeciwstawia niewzruszonemu porządkowi dawnych społeczeństw swój porządek „postępu”, a więc porządek czystej mobilności, ruchu szerzenia, przekazywania i stosowania wiedzy. Szkoła nie jest jedynie środkiem służącym nowemu postępowemu porządkowi. Jest jego modelem: modelem równości, która jest trozsama z widoczną różnicą między tymi, którzy wiedzą, a tymi, którzy nie wiedzą; nierówności, która jawnie zaprzęga się do dzieła nauczania niewiedzących tego, czego nie wiedzą, a zatem zmniejszania nierówności, lecz zmniejszania jej stopniowo, podług właściwych środków, które znają tylko nierówni: środki te polegają na dostarczaniu danej populacji w odpowiednim momencie wiedzy, którą owa populacja jest w stanie użytecznie przyswoić. Postęp edukacyjny to także sztuka ograniczania przekazu wiedzy, organizowania zaległości, różnicowania równości. Pedagogiczny paradygmat wyjaśniającego mistrza, dostosowującego się do poziomu i do potrzeb uczniów, określa model społecznego funkcjonowania instytucji szkolnej, który z kolei przekłada się na ogólny model społeczeństwa porządkowanego przez postęp.

Nauczyciel, który nie wie, wypisuje się z tej gry. Logice mechanizmów społecznych i postępowych instytucji przeciwstawia nagi akt intelektualnej emancypacji. To przeciwstawienie aktu intelektualnej emancypacji zinstytucjonalizowanej oświacie dla ludu równa się stwierdzeniu, że nie istnieją stopnie czy etapy równości, że równość albo po prostu jest i działa, albo zupełnie jej nie ma. Cena tego wypisania się jest wysoka: jeśli wyjaśnianie jest metodą społeczną, poprzez którą nierówność wyraża się i odtwarza, jeśli instytucja jest tym miejscem, w którym nierówność uzyskuje swój wyraz, to intelektualna emancypacja nieuchronnie przeciwstawia się logice społecznej i instytucjonalnej. To znaczy, że nie istnieje ani społeczna emancypacja, ani emancypująca szkoła. Jacotot ostro przeciwstawia metodę emancypacji, odwołując się do jednostek, metodzie objaśniania odnoszonej do społeczeństwa. Społeczeństwo to mechanizm regulowany przez ważenie nierównych ciał,

gra równoważenia nierówności. Równość można w nie wprowadzić tylko za cenę uczynienia jej nierówną, przekształcając ją w jej przeciwieństwo. Jedynie jednostki mogą zostać wyemancypowane. A emancypacja może obiecać tyle, że nauczymy się być ludźmi równymi w społeczeństwie rządzone przez nierówność i przez instytucje „objasniające”.

Ten niezwykle paradoks zasługuje na to, by potraktować go poważnie. Uświadamia on nam dwie istotne kwestie: po pierwsze, równość, ogólnie rzecz biorąc, nie jest celem do osiągnięcia. Jest raczej punktem wyjścia, wstępnym założeniem, które należy potwierdzić sekwencją konkretnych działań. Po drugie, właśnie równość warunkuje istnienie nierówności. Żeby przestrzegać porządku, trzeba go rozumieć i rozumieć, że należy go przestrzegać. Trzeba więc owego minimum równości, bez którego nierówność pracowałaby na jałowym biegu. Z tych dwóch twierdzeń Jacotot wyprowadził radykalne rozdzielenie: emancypacja nie może być logiką społeczną. W *La Mésestante* próbowałem wykazać, że dałoby się to ująć inaczej: że równościowe uwarunkowania nierówności można by zaprząć do sekwencji działań, do prawdziwie politycznych form weryfikacji. Ale ten wywód wykraczałby poza temat naszej dzisiejszej rozmowy. Zajmę się więc innym aspektem tego problemu: jak dzisiaj myśleć o owym związku między rozumem pedagogicznym i rozumem społecznym, który Jacotot umieścił w centrum swoich rozważań?

Na pierwszy rzut oka związek ten jawi się dzisiaj w formie jakiejś dwuznacznej dialektyki. Z jednej strony szkoła jest nieustannie oskarżana o to, że nie wykonuje powierzonego jej zadania, jakim jest zmniejszanie społecznych nierówności. Z drugiej strony, ta sama szkoła, wciąż krytykowana za niespełnianie swej społecznej funkcji, staje się w coraz większym stopniu modelem działania „równościowego”, to znaczy modelem „nierównej równości” właściwej naszemu społeczeństwu.

Żeby rozjaśnić tę dialektykę, warto przypomnieć debatę dotyczącą równości i nierówności szkolnej, trwającą we Francji od lat sześćdziesiątych. Wydaje się bowiem, że dobrze podsumowuje ona problem, który napotykamy prawie wszędzie w tym samym kształcie. Początek tej debacie dały tezy Bourdieu, które możemy streścić następująco: szkoła nie spełnia powierzonej sobie misji zmniejszania nierówności, ponieważ nic nie wie o tym, jak funkcjonuje nierówność. Uduje więc, że rozdzielając równo pomiędzy wszystkich tę samą wiedzę zmniejsza nierówność. Ale ten właśnie równościowy pozór stanowi w istocie motor reprodukcji szkolnej nierówności. Pozostawia on różnicowanie „indywidualnym talentom” uczniów. Same te talenty są jednak

tylko kulturowymi przywilejami uwewnętrznionymi przez dobrze urodzone dzieci. Dzieci z klas uprzywilejowanych nie chcą tego wiedzieć, natomiast dzieci z klas podporządkowanych wiedzieć tego nie mogą, toteż same się wykluczają, odczuwając boleśnie swój brak talentu. Szkoła nie może urzeczywistnić równości, ponieważ pozór równości zakrywa przekształcanie odziedziczonego społecznie kapitału kulturowego w indywidualną różnicę.

Według tej logiki szkoła działa nierównościowo, ponieważ nie wie i nie chce wiedzieć, jak działa nierówność. Ale tę „odmowę wiedzy” można interpretować na dwa dokładnie przeciwstawne sposoby. Można ją rozumieć jako niewiedzę o warunkach przekształcania nierówności w równość. Powiemy więc, że nauczyciel jest nieświadomy warunków, w jakich wykonuje swoją pracę, ponieważ brak mu pewnej wiedzy, wiedzy o nierówności, wiedzy, której może się nauczyć od socjologa. Stąd wniosek, że szkolną nierówność można naprawiać dzięki dodatkowej wiedzy, wyjaśniającej zasady gry i racjonalizującej procesy nauczania. Taka była konkluzja pierwszej książki napisanej wspólnie przez Bourdieu i Passerona, *Les Héritiers*.

Odmowę wiedzy można jednak rozumieć również jako efekt uwewnętrznienia logiki systemu: powiemy wówczas, że nauczyciel jest agentem procesu reprodukcji kapitału kulturowego, nie- przerwanie odtwarzającego – za sprawą konieczności wbudowanej w samo funkcjonowanie maszyny społecznej – swoje warunki możliwości. Wszelkie reformistyczne programy okazują się więc natychmiast bezskuteczne. W tym kierunku zmierzają konkluzje kolejnej książki Bourdieu i Passerona, *Reprodukcji*. Jest coś dwuznacznego w tym wywodzie, który z jednej strony dąży do zmniejszenia nierówności, z drugiej zaś – do ich wieczystego utrwalenia. Jest to ta sama dwuznaczność, która zawsze ujawnia się w postawie „postępowej”, badanej wcześniej przez Jacotota: praca nad zmniejszeniem nierówności sama w sobie służy odtwarzaniu logiki nierówności. Socjolog wprowadza jeszcze jedno okrażenie w tej spirali, dołączając dodatkowy poziom niewiedzy czy niekompetencji: brak wiedzy u tego, kto powinien doprowadzić do zniesienia niewiedzy.

Rządowi reformatorzy nie chcieli dostrzec owej dwoistości cechującej każdą postępową pedagogikę. Socjaliści wysnuli z socjologii Bourdieu program zmierzający do zmniejszenia nierówności w systemie edukacji. Trzeba w tym celu ograniczyć nauczanie kultury wysokiej, uczynić szkołę mniej uczoną, bardziej przyjazną, lepiej przystosowaną do stylu bycia dzieci z warstw defaworyzowanych, czyli przede wszystkim dzieci imigrantów. Ten tani socjologizm niestety na dobre potwierdził centralne dla postępowców założenie, zgodnie z którym ten, kto wie, musi znaleźć się ze swoją wiedzą