

THOMAS S. POPKEWITZ

Uniwersytet Wisconsin-Madison, USA

Przeszłość jako przyszłość nauk społecznych i pedagogicznych*

Jeden z czołowych socjologów amerykańskich pisał w okresie zimnej wojny o dwóch marksizmach: intelektualnym przedsięwzięciu mającym na celu krytyczne zrozumienie warunków historycznych, które legły u podstaw czasów dzisiejszych, oraz politycznym przedsięwzięciu zorientowanym na planowanie przyszłej utopii (Gouldner 2010). Pierwszy z nich odegrał niezwykle ważną rolę, podczas gdy drugi rozpadł się jakiś czas po swych siedemdziesiątych urodzinach w ostatniej dekadzie dwudziestego stulecia. Owego rozróżnienia na badanie przeszłości i planowanie przyszłości nie należy jednak postrzegać jako po prostu pozostałości po zimnej wojnie. Na marzeniu o przyszłości opiera się wszak dziecko współczesnych nauk społecznych – pedagogika. Nauki pedagogiczne, pełne poszukiwań wiedzy „użytecznej” i praktycznej oraz złączone rzetelnej metodologii, stanowią przedsięwzięcie polegające na planowaniu teraźniejszości w nadziei na planowanie przyszłości.

Niczym w siedemnastowiecznym sporze starożytników z nowożytnikami teraźniejszość wypiera to, co ją poprzedza, a najlepsze dopiero nadejdzie poprzez odpowiednie połączenie polityki i ekspertyzy naukowej. Współczesne strategie projektowania przyszłości pojawiają się w różnych rodzajach nauki. Do odmian futurologii można zaliczyć *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA)* koordynowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Ocena umiejętności uczniów koncentruje się na tym, jakiej wiedzy praktycznej dzie-

* Pierwodruk w języku angielskim: T. Popkewitz, 2011, *The Past as the Future of the Social and Educational Sciences*, [in:] D. Tröhler, R. Barbu (eds.), *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives*, Sense Publishers, Rotterdam.

ci będą potrzebować w ramach nauk ścisłych, w matematyce i w zakresie alfabetyzacji (*literacy*) w bliżej nieokreślonej przyszłości. Wiedza ta ma służyć spełnieniu marzenia nazywanego Społeczeństwem Wiedzy, które jednocześnie już tu jest i ma się dopiero pojawić. Technologię w realizacji tego zadania stanowi nowe publiczne zarządzanie standardami, które wyznacza granice antycypowanego Społeczeństwa Wiedzy i jego opartej na wiedzy gospodarki. Po tej stronie Atlantyku marzenie o przyszłości wyraża się w reformach prowadzących ku *Wyścigowi na Szczyt*¹.

Podczas gdy obietnica odnalezienia przyszłości jednocześnie przeraża i kusi niczym śpiew syren wabiący żeglarzy, moje zadanie, o ironio, polega na spojrzeniu w przeszłość w teraźniejszości i traktowanie jej jako możliwą przyszłość nauk społecznych. Planowanie projektowania ludzi widoczne jest już w trakcie długiego dziewiętnastego wieku². Owo planowanie, aby zaprojektować dziecko, rodzinę i wspólnotę, zbiega się z kojarzonymi z naukami społecznymi utopijnymi narracjami dotyczącymi planowania, które powiązały sprawcze działanie człowieka na rzecz zmiany z przestrzeniami zbiorowej przynależności pod nazwą demokracji, dobra wspólnego i narodu. Scenariusz projektowania we współczesnych badaniach omawiam w drugiej części artykułu. Badania związane z Nowym Zarządzaniem Publicznym, nierównościami i efektywnością nauczycieli analizuję jako utopijne wizje, których roszczenie do praktyczności jest bezsensowną mrzonką. W ostatniej części kieruję uwagę na inne rozumienie praktyki jako alternatywnej nauki praktycznej, czyli na historię teraźniejszości.

Uważam, że przyszłość nauk społecznych polega na przyjrzeniu się teraźniejszości i postawieniu pytań o to, jakie warunki historyczne uczyniły możliwym to, co się widzi, wobec czego podejmuje się działania, o czym się mówi i co się odczuwa. Historia teraźniejszości nie polega jednak na „uczeniu się z przeszłości”, jak gdyby teraźniejszość była zaledwie kontynuacją tego, co było wcześniej. Odkopywanie przeszłości to eksplorowanie sieci rozmaitych praktyk, które wspólnie tworzą „zdrowy rozsądek”. Prześwietlanie związków przyczynowych, które prezentują się jako naturalne i dane z góry w życiu codziennym, to otwieranie możliwości innych niż te zawarte w obecnych zasadach „porządku rzeczy”. Nie opowiadam się jednak przeciwko planowaniu, ale za zbadaniem ograniczeń współczesnych ortodoksji.

¹ Ang. *Race to the Top* – konkurs ogłoszony w 2009 roku przez administrację Baracka Obamy, zakładający pobudzenie innowacji i reform w oświacie poprzez realizację standardów pracy nauczycieli i dyrekcji, komputeryzację czy prywatyzację szkół. Konkurs krytykowany był przez pedagogów, polityków i nauczycielskie związki zawodowe między innymi za stosowanie nieadekwatnych kryteriów oceny nauczycieli (testy), promowanie rozwiązań, które nie sprawdziły się w przeszłości, czy poddanie szkół biurokratycznej kontroli rządu federalnego (przyp. tłum.).

² Używam terminu „długi dziewiętnasty wiek”, aby wskazać, że mamy do czynienia z nierównomiernymi różnorodnymi trajektoriami historycznymi, które rozciągają się między wiekiem osiemnastym a początkiem dwudziestego stulecia, i które stworzyły epistemologiczne warunki koncepcji nauk społecznych i społecznego planowania.

Nauki społeczne i pedagogiczne na początku dwudziestego wieku: projektowanie ludzi w planowaniu przyszłości

Zdrowy rozsądek obecny w naukach o człowieku sprowadza się do przekonania, że należy dostarczać wiedzy użytecznej i praktycznej. Historycznie rzecz biorąc, wiedza ta miała służyć planowaniu przyszłości poprzez zmienianie ludzi. Właśnie te uwarunkowania historyczne analizuję w czterech wymiarach: najpierw ślady projektowania przyszłości i obecność pewnego rodzaju utopizmu w naukach humanistycznych; następnie nauki społeczne jako pasterz w procesie zmiany; potem epistemologiczne konstrukcje sprawczego działania i rozwoju w planowaniu teraźniejszości na rzecz przyszłości; na końcu zaś analizuję triadę dziecko–rodzina–wspólnota, będącą centralnym miejscem tworzenia/planowania ludzi. Twierdzę, że projektowane są dyspozycje i wrażliwość, które mają prowadzić działania jednostki w ramach obliczalnego przepływu nieodwracalnego czasu.

Nauka, projektowanie i utopijne wizje przyszłości

Na studiach doktoranckich uczęszczałem na zajęcia z nauk politycznych, które prowadził Alfred de Grazia, założyciel ruchu amerykańskiej nauki behawioralnej. Ruch ten stanowił dziedzictwo pozytywistów logicznych, którzy w latach 20. ubiegłego stulecia przybyli do Stanów Zjednoczonych z Wiednia i wysuwali postulat jedności nauk. Pozytywizm logiczny nigdy nie miał mocnej pozycji i nie zaistniał na dłużej jako formalny ruch akademicki. Amerykańskie nauki behawioralne pojawiły się w latach 50. i przejęły postulat poszukiwania jedności nauk społecznych. Centralnym jednoczącym tematem było hasło zaprzęgnięcia nauk humanistycznych do celów administracyjnych. Sugerowano, że nauka opisuje kondycję świata poprzez wnikliwe pomiary i dostarcza generalizacji na temat jego funkcjonowania. W pewnym sensie nauki behawioralne zdołały uchwycić przełom w postaci dwudziestowiecznej amerykańskiej wiary w naukę i technologię jako apoteozy jej postępowej obietnicy artykułowanej w duchu Oświecenia³.

Wiara w interwencję społeczną szła w praktyce nauk społecznych rozmaitymi torami. Jednym z nich było projektowanie warunków społecznych, dzięki którym na-

³ Piszę „Oświecenie” wielką literą na określenie konkretnych ruchów intelektualnych i społecznych aktywnych w Europie Północnej i w Ameryce Północnej w trakcie długiego dziewiętnastego wieku, uznając, że nie był to jeden ruch, lecz wiele. Podobnie jak Cassirer (1932/2010) używam tego słowa w odniesieniu do określonych systemów poznania, w ramach którego konstruowano podmiot i dzięki któremu możliwe jest tworzenie wiedzy nauk społecznych i pedagogicznych (zob.: Popkewitz 2008).

dzieję przyszłości miano spełnić w ramach narodu. Na przykład już na początku dwudziestego wieku szwedzkie nauki społeczne ucieleśniały socjaldemokratyczne wyobrażenie pokojowego kraju i narodu, który dążył do realizacji postępowej (i luterkańskiej) koncepcji dobra moralnego w kontekście międzynarodowym. Z kolei nauki społeczne w Stanach Zjednoczonych ucieleśniały optymizm narodu jako wyjątkowego eksperymentu w procesie rozwoju wartości kosmopolitycznych. Pierwsi amerykańscy badacze społeczni mówili o inżynierii społecznej jako zmianie warunków społecznych poprzez przerabianie biedoty i imigrantów na moralnie odpowiedzialnych obywateli. Na początku dwudziestego wieku nauka o gospodarstwie domowym dostarczała racjonalnych koncepcji co do tej sfery aktywności. Zarządzanie życiem codziennym miało się odbywać poprzez naukę metod księgowania w celu kontroli wydatków zależnie od dochodu, a także poprzez uporządkowanie interakcji w stosunkach wewnątrzrodzinnych i wychowawczych. Socjologowie zajmujący się społecznością lokalną opracowali teorie na temat komunikacji społecznej, wspólnoty oraz grup pierwotnych i wtórnych, formułując twierdzenia na temat zdrowia fizycznego i kondycji miasta, które pokrywały się z zainteresowaniem kalwińskich reformatorów protestanckich sprawami moralnego nieładu w życiu codziennym. Tworzenie programu nauczania dla szkół w Stanach Zjednoczonych również skłaniało do zwrócenia uwagi na potrzeby związane z przystosowaniem do funkcjonowania w społeczeństwie oraz ze społeczną efektywnością w przemysłowym życiu wielkiego miasta (Franklin 1987).

Idea inżynierii społecznej pojawia się ponownie i poddawana jest (re)konceptualizacji we współczesnych naukach społecznych i pedagogicznych. Przedstawiony przez *Narodową Radę Badań Naukowych w Stanach Zjednoczonych* (2002) i zorientowany na reformy raport o stanie pedagogiki stawia inżynierię społeczną jako zadanie nauk społecznych. Należy przede wszystkim zidentyfikować „co się sprawdza” w programach szkolnych, aby można to było powszechnie „powielić”. Ewangelia powielania musi być zdolna określać – posługując się dowodami empirycznymi – co jest dobre i moralnie słuszne, a następnie uczynić to możliwym do powszechnego przyjęcia i zastosowania we wszystkich sektorach szkolnictwa⁴. Doktrynę tę opisuje się jako wiedzę „użyteczną”, czyli ukierunkowaną na pewnego rodzaju niedookreśloną pożądaną zmianę i użyteczną zarówno dla rodziców wychowujących dzieci, jak i dla nauczycieli w klasie oraz prawodawców, a także w procesie tworzenia oświeconego, bardziej postępowego i opartego na równości świata, będącego „w służbie ideału demokracji”.

Planowanie ludzi nie odbywa się jednak wyłącznie w toku kształcenia. Reklamy czynią to cały czas, tworząc ludzi określanych mianem „rynków”. Mniej oczywiste są nowe rodzaje broni technologicznej stosowanej w armii, które wymagają działań zo-

⁴ W tym miejscu sprzeciw może budzić użycie terminu „ewangelia”. Stosuję go celowo, aby zwrócić uwagę na związek kwestii kulturowych z religijnymi tematami zbawienia, które omawiam dalej.

rientowanych na przeprojektowanie jednostek. Przykładowo obecne badania wojskowe, związane z wykorzystaniem bezzałogowych dronów zdolnych do odbywania długich lotów, mają na celu tworzenie jednostki „wyjętej” z naturalnego środowiska i spod naturalnych elementów kontroli. J. Crary (2008) analizował badania wojskowe nad pasówką białobrewą⁵, która potrafi latać bez snu przez siedem dni. Badania te mają na celu rozpoznanie możliwości stworzenia bojownika, który mógłby funkcjonować bez snu co najmniej przez siedem dni, podczas gdy żołnierze pracują przy użyciu Internetu i niewykrywalnego myśliwca bombardującego. Zastosowanie środków neurochemicznych, terapii genowej, a nawet przezczaszkowej stymulacji magnetycznej traktuje się jako *wspieranie narzucania ludzkiemu ciału mechanicznego lub robotycznego modelu czasu, efektywności i funkcjonalności* (tamże, s. 4).

Sekularyzujące tematy zbawienia i (re)konceptualizacja pasterzy

Planowanie ludzi można historycznie wiązać z problemem projektowania. Współczesne koncepcje projektowania wykazują podatność na otwartość, która umożliwia partycypację demokratyczną i ludzkie działanie sprawcze poprzez przedsięwzięcia badawcze w zakresie planowania. To ostatnie przedstawia się jako naturalny przejaw demokracji, która tworzy wiedzę obiektywną na bazie „dowodów” w postaci rygorystycznych danych. Wiedza ta służy realizacji demokratycznego ideału rozumu i racjonalności jako uniwersalnych zasad, poprzez które podejmuje się decyzje w imię różnorodnych interesów. Demokracja, o jakiej tu mowa, nie polega jednakże wyłącznie na partycypacji. Obejmuje ona utopijną ideę właściwego planowania społeczeństwa w celu umożliwienia realizacji utopijnej przyszłości. Nauki społeczne w Stanach Zjednoczonych uosobiły świecką obietnicę zawartą w koncepcji narodu, uciekając od historycznego ciężaru przeszłości poprzez tworzenie przyszłych kosmopolitycznych obywateli, którzy byłiby prawdziwie uniwersalni i stanowiliby wzorzec dla całego świata (zob.: Popkewitz 2008).

Religijne tematy zbawienia, polityczne teorie republikanizmu, a także nauka, mieszczą się w koncepcji projektowania. Do dziewiętnastego wieku projektowanie miało na celu potwierdzenie istnienia Boga, czego dowodem miała być inteligencja i celowość świata przyrody (Reuben 1996, s. 31). Purytanie, którzy odegrali istotną rolę we wczesnym okresie osadnictwa kolonialnego przed powstaniem republiki amerykańskiej, przypisywali status i atrybuty osobowe wewnętrznemu życiu duchowemu, w którym rozwijano etyczne techniki indywidualnej samoobserwacji i kontroli – świadomość i samoświadomość – służące rozpoznawaniu boskiego planu. Osobowość purytańska powstała poprzez zastosowanie technik osobistej czujności w prywatnym poszukiwaniu „znaków łaski” obecnych w konstrukcji „ja”. Konstrukcję tę

⁵ Gatunek ptaka z rzędu wróblowatych występujący w Ameryce Północnej (przyp. tłum.).

uosabiały wczesne zapiski o podbojach kolonialnych oraz kościelne idee cywilizowania „pogan” (zob.: Hirst 1994; Todorov 1996).

Purytańskie koncepcje projektu wykorzystano na przykład pod koniec osiemnastego wieku w procesie tworzenia amerykańskiej republiki z jej pojęciami dobra wspólnego i obywatela. Projekt nasycił millenarystycznym językiem koncepcję narodu, w ramach której dokonano (re)konceptualizacji teologii purytańskiej odnoszącej się do tego, co Bóg nakazał w sprawach ludzkich w trakcie swego pierwszego przyjścia. Na przykład narracje prowadzące do rewolucji amerykańskiej połączyły chrześcijańskie wierzenia millenarystyczne głoszące, że właściwym obiektem nauki jest Bóg, z oświeceniowym kosmopolityzmem, który na pewnym poziomie odrzucał przekonanie, że uniwersalność moralności opartej na religii stanowi podstawę jedności rodzaju ludzkiego (Schlereth 1977, s. 56). Jednak pomimo tego odrzucenia, nie wyeliminowano religijnych koncepcji duszy i zbawienia, a jedynie włączono je do idei obywatela spełniającego „dobre uczynki” i ucieleśniającego cnoty obywatelskie (Tröhler 2011). Koncepcja republiki dołączyła do *zdrowia duszy i odnowy chrześcijanina, prawego obywatela, triumfu boskości i celebracji planu* (Ferguson 1997, s. 43), oferując projektowanie ludzkiego postępu mającego umożliwiać „dążenie do szczęścia”.

Sprawstwo i rozwój w planowaniu ludzi

Powstanie nowych republik w Europie i Ameryce Północnej wymagało koncepcji jednostki, w ramach której sprawstwo i partycypacja były kluczowe dla praktyk rządzenia. Owa koncepcja, nazwana obywatelem, wiązała się z kulturową tezą, która koncentrowała się na rozumie kosmopolitycznym i racjonalności kierującej zmianą. Ludzki „rozum” jako czynnik zmiany stanowił radykalne przesunięcie od tego, co go poprzedzało, jednak niezupełnie wyzbył się wcześniejszych ograniczeń epistemologicznych. Jeśli przyjrzeć się średniowiecznemu roszczeniu kościoła chrześcijańskiego do uniwersalności, to odwołanie do rozumu nie służyło tam odkupieniu człowieka w jego relacji z Bogiem (Pocock 2003), ale odsłonięciu odwiecznego porządku i hierarchii natury oraz wydarzeń, w ramach których ludzie zajmowali miejsce w boskim kosmosie. Na przykład dla świętego Augustyna i Erazma rozum był dowodem na to, że jednostka posiada duszę i może być zbawiona w kościele. Toczące się w epoce renesansu spory o niewolnictwo i kolonizację rodziły pytania o to, czy rdzenne grupy ludności podbitej posiadały zdolność poznania bożego rozumu i, tym samym, czy mogły uczestniczyć w życiu obywatelskim, które uznawało suwerenność Boga i jego ziemskich namiestników (zob. np.: Fredrickson 2002).

Radykalizm nowych republik czynił z jednostki aktora i sprawczy podmiot zmiany, zaś rozum traktował jako problem historyczny. Przykładowo tekst Kanta (1784) *Co to jest Oświecenie?* przedstawiał tę nową relację indywidualności jako składnik

procesów zmiany oraz jako czynnik działania, który może inicjować to, co następnie konstytuowane jest jako podmioty i podmiotowości w ramach europejskiej nowoczesności (Foucault 2008/2010, s. 12, 19). Filozofia była wiedzą służącą raczej refleksji o możliwościach dziś i jutro niż o spełnieniu, początkach, finalności i teleologii. U Kanta pojawia się na przykład możliwość postawienia pytania o filozoficzny sens obecnej rzeczywistości, do której należy filozof i w ramach której on sam może się usytuować. U francuskich i angielskich filozofów Oświecenia filozofia, najwyższa forma poznania, „postrzegała” myśl jako coś, w czym mieści się moc i zadanie kształtowania życia. *Myśl ma nie tylko segmentować i analizować, lecz winna także sama wprowadzać i urzeczywistniać porządek, który pojmuję jako konieczny, by – właśnie w owym akcie urzeczywistnienia – wykazać swą własną rzeczywistość i prawdziwość* (Cassirer, 1932/2010, s. XVI). Myśl i logika stały się praktyką refleksyjną służącą zrozumieniu ludzkiego rozwoju oraz ustanowieniu autonomii i autorytetu wiedzy w procesie zmiany.

Wiek dziewiętnasty zrodził masową świadomość zmiany, przyszłości i historii z faustowską ideą stawania się, a nie bycia. J. Stuart Mill zwrócił uwagę na to, że *filozofowie już wcześniej doszli do tego, że można porównywać własne czasy z wiekami poprzednimi czy też z wyobrażeniami epok, które dopiero nadejdą, jednak nigdy przedtem idea ta jako taka nie była dominująca* (Eksteins 1985, s. 3). Darwin wprowadził nieokreśloność czasu do zamkniętego systemu Newtonowskiego wszechświata. Ewolucja to *wyłanianie się biologicznej innowacji i niespodziewanych przełomów w czasie* (Grosz 2004, s. 19). Różne wersje socjologii, psychologii i nauk pedagogicznych definiowały przedmiot swych badań poprzez określenie funkcji-w-czasie za pomocą takich pojęć, jak socjalizacja, uczenie się i rozwój.

Postęp jako przedsięwzięcie humanistyczne pociągał za sobą kalkulacje polityczne (Koselleck 1985; zob. też: Grosz 2004). Zmiana stała się czymś podatnym na interwencję człowieka i kształtowanie przyszłości na rzecz poprawy kondycji ludzkości. Autonomię wiedzy i możliwość projektowania opisywano w kategoriach idei postępu. Oznaczał on interwencję człowieka poprzez autorytet i autonomię przypisane wiedzy. Kant mówi na przykład o prorokowaniu filozoficznym jako o czymś pożądanym, a nawet osiągalnym. Wiedza filozoficzna służy ludzkości przedstawiając prognozy i tekst proroczy, których uniwersalność pozwala zachować ciągłość ruchu całej ludzkości w kierunku postępu. Już na początku dwudziestego wieku nauki społeczne zastąpiły filozofię w roli arbitra procesów, które przybliżały ludzkość ku postępowi. G. Stanley Hall, twórca dziedziny studiów nad dzieckiem, twierdził, że nowe nauki psychologiczne będą mogły dostarczać wskazówek dla rozwoju społecznego i indywidualnego, przejmując tym samym wcześniejszą rolę Biblii. Być może to kwestia przypadku historycznego, ale reformatorskie ruchy polityczne i społeczne w Stanach Zjednoczonych na początku dwudziestego wieku wypisały na swych sztandarach hasło progresywizmu, koncentrując się na problemach interwencji polegającej na zaszczepieniu oświeceniowych koncepcji rozumu w procesie instytucjonalizacji nauk społecznych.

Paradoks postępu polega na tym, że przepływ nieodwracalnego czasu stabilizował życie społeczne, uruchamiając niekończącą się sekwencyjność i regularność. Ludzkość usytuowano w pionowym stosunku do jej aktualnego nieodwracalnego czasowego porządku rzeczy, aby odnalazła swe *miejsce i wyrażała swój sens, a także, by określiła i sprecyzowała sposób działania, czyli sposób osiągania efektów, który realizuje się w ramach tej bieżącej rzeczywistości* (Foucault 2008/2010, s. 14). Czas stał się czymś uporządkowanym i jednokierunkowym, zaś sprawcze działanie podlegało regulacjom wraz z upływem czasu. Na przykład projekt sprawczego działania obywatela powiązano z czasem sekularnym. Tworzy się rozmaite narracje odnoszące się do rozwoju, postępu i ewolucji cywilizacji, indywidualności i społeczeństw.

Porządkowanie „ja” w czasie (*self-in-time*) utrwala kosmopolityzm teraźniejszości jako zerwanie z tradycjami, które wykluczają obecność rozumu i racjonalności w planowaniu przyszłości. Owa przyszłość powinna umożliwiać doskonalenie rzeczy nieobciążonych przeszłością. Temat ten leży w centrum nowoczesnych nauk społecznych i koncepcji projektowania. Mimo to jednocześnie przeszłość ma być ponownie utrwalona, aby umożliwić *pisanie dla przyszłości, której teraźniejszość nie potrafi określić: rozwijać i kultywować to, co przedwczesne, nieprzystające do miejsca i niepasujące do aktualnych czasów* (Grosz 2004, s. 117).

Usytuowanie jednostki w czasie obejmowało nową świadomość dotyczącą miejsca doświadczenia i przyszłości jako horyzontu oczekiwań (Koselleck 1979/2004). Wcześniej chrześcijańskie doktryny objawienia biblijnego oraz administracja kościelna zorientowane były na życie wieczne, które ujmowano przez pryzmat apokalipsy rozumianej jako koniec świata. Nowoczesność wprowadziła w ruch ideę postępu doczesnego mającego umożliwić otwartą przyszłość, którą wypełnić można poprzez planowanie samych ludzi. Horyzont przyszłości nabrał cech historycznych, które stały się częścią koncepcji utopijnych łączących tematy zbawienia z możliwościami projektowania teraźniejszości. Idee postępu zawierały w sobie zasady doświadczeń jednostkowych oraz życia codziennego jako „fakty” wystawione na światło dzienne i kształtowane jako element nieznanych wcześniej programów etycznych. Co więcej, autonomia wiedzy miała jednocześnie na celu osvajanie zmiany w ramach przedsięwzięć związanych z interwencją społeczną, a także kalkulację w odniesieniu do procesów i reguł poznania, które miały kierunkować zmianę. Postęp oznaczał również ujawnianie procesów życia społecznego oraz wewnętrznego „umysłu”, dzięki czemu chciano projektować reguły i standardy porządkujące samą zmianę. Aby poddać wnętrze „umysłu” badaniom, koncepcje dzieciństwa dołączyły do darwinizmu związanego z biologią komórki, a także do filologii i lingwistyki rozwojowej (*developmental linguistic*). Życie wewnętrzne jednostki usytuowano w sekwencji przeszłość–teraźniejszość–przyszłość, której ostatni człon odnosił się do koncepcji wzrostu i rozwoju. Odkryto na przykład, że umysł posiada takie cechy, jak świadomość i nieświadomość, osobowość, postawy czy zachowania. Różne klasyfikacje „ja” uporządkowano jako procesy uczenia się, które można badać i mierzyć, dzięki czemu da się zrozumieć, w jaki sposób oraz dlaczego powstaje

i rozwija się dziecko (Steedman 1995). Rozwój ten zawierał obrazy przyszłości, która urzeczywistnia nadzieje teraźniejszości.

Nauki społeczne jako odkupienie: triada Dziecko–Rodzina–Wspólnota w tworzeniu porządku teraźniejszości i planowaniu przyszłości

Autonomia wiedzy wiązała się z ludzkim sprawstwem jako przedmiotem pomiaru i projektowania. W kontekście zmiany historycznej projektowanie miało dwojakie znaczenie. Otwierało możliwości ludzkiego „rozumu” jako czynnika zmiany, a także umożliwiało planowanie społeczeństwa poprzez interwencje na rzecz modyfikacji i samego uruchamiania postępu. Życie traktowano jako ciągle planowanie w czasie, odrzucając przeszłość poprzez rozwój „ja” zorientowany ku przyszłości. Nieustanne kalkulacje służyły organizowaniu kariery jednostki i przypisaniu jej tożsamości, autowizerunku oraz perspektyw materialnych w ramach rozszerzającego się uniwersum (Bledstein 1976, s. 159). Pragmatyzm J. Deweya, tak ważny zarówno dla postępowej pedagogiki amerykańskiej, jak i dla współczesnych reform, inspirował zasady dotyczące sprawczej jednostki, której racjonalne działania projektują życie jako czasową sekwencję skierowaną ku przyszłości. Życie stało się planowaną serią zdarzeń, na przykład poprzez rozwiązywanie problemów, gdzie uwzględnia się kalkulacje i porządkowanie doświadczenia.

Nauki humanistyczne w praktyce sprowadzały się do założeń na temat kultury, a konkretnie do kwestii, w jaki sposób dziecko przeżywa racjonalne życie moralne jako „osoba odpowiedzialna”. Już na początku dwudziestego wieku w ramach nauk społecznych i pedagogicznych dokonała się instytucjonalizacja konkretnie sprecyzowanych oświeceniowych koncepcji kosmopolitycznych jako tez kulturowych na temat wzorów życia obywateli⁶. Owe tezy uporządkowano, aby wyznaczały sekwencje rozwoju w ramach pedagogicznego planowania zapewniającego drogę ku trwałej dorosłości. Obywatela i dziecko w odniesieniu do koncepcji narodu traktowano w pedagogice jako szczególne typy ludzkie. Mówiąc o typach ludzkich (*human kind*), mam na myśli historyczne praktyki, dzięki którym możliwe stało się myślenie o określonych kategoriach ludzi oraz działanie przez pryzmat tych kategorii jako założeń kulturowych dotyczących sposobów postępowania i porządkowania życia. Owe ludzkie typy „działają” jako obiekty warunkujące, porządkując praktyki nauk społecznych, jak badania młodzieży, osób uczących się czy obywateli. Tworzenie typów ludzkich

⁶ Owa koncepcja obywatela nowoczesnej republiki przyjmuje odmienne założenia na temat stosunku pomiędzy władzą polityczną a jednostką, niż miało to miejsce na przykład w greckich państwach-miastach. Stosunek ten odnosi się do omówionych wcześniej pojęć sprawstwa i czasu. Zob. np.: Foucault (2008/2010) i Rancière (2008).

pozwała, na pewnym poziomie, funkcjonować im jako podmiotom autonomicznym, dzięki czemu możliwe jest określenie źródeł rozwoju i procesów „właściwego” rozwoju indywidualnego (zob.: Hacking 1986). Na przykład dziecko jako typ ludzki w warunkach liberalnej republiki, uwzględniając wariacje na temat „natury” tego podmiotu, traktowano jako autonomiczny podmiot, którego rozwój miał „odzwierciedlać” oświeceniowe procesy poznania i racjonalności będące *punktem jednoczącym i centralnym (...) dla wszystkich myślących podmiotów, dla wszystkich narodów, wszystkich epok, wszystkich kultur* (Cassirer 1932/2010, s. 4).

Projektowanie obywatela oraz dziecka jako przyszłego dorosłego nie dotyczyło wyłącznie rozumu oraz osoby rozumnej. Wiązało się także z wypracowaniem określonej metody porównawczej w zakresie projektowania ludzi. Optymizmowi postępu towarzyszyły obawy przed zwyrodnieniem i zagrożeniami. Jak sugerują J.E. Chamberlin i S.L. Gilman (1985), *postęp podtrzymywał nadzieję, która zdawała się nadawać ton epoce, jednak strach był zaraźliwy* (s. xiii). Przykładowo, na określenie braku kontroli nad rozwojem dziecka stosowano wymyślne określenia symboliczne, jak: zepsucie, degeneracja czy upadek republiki (Krug 1972). Pierwsze dyscypliny amerykańskich nauk społecznych zajmowały się na przykład kalkulowaniem i projektowaniem samorządzącej i odpowiedzialnej rodziny miejskiej oraz dziecka, którego samorozwój odnoszono do ujednoliconych cnót publicznych mających umożliwiać realizację owego sprawstwa. Literatura i nauka posługiwały się kategorią rasy jako związanej nie tylko z ideą autentyczności i zasad narodowych (rasa amerykańska), ale również z wyniesieniem rasy do pozycji czynnika determinującego w teoriach historii.

W zarządzaniu tym szczególne miejsce zajmowała szkoła. Miała ona zastąpić rodzinę i wspólnotę jako pierwotne czynniki socjalizacji dzieci do działania jako wolne i samomotywujące się jednostki w oparciu o prawa rozumu. Projektowanie połączyło purytańskie koncepcje pedagogii religijnej z projektami programu nauczania uwzględniającego rozwój dziecka. Kształcenie traktowano jako nieustanne przygotowywanie na doświadczenie konwersji, która dawała jednostce podstawy moralne we wspólnej kulturze zapewniającej jedność całej ludzkości (McKnight 2003, s. 44). Pedagogika była w tym kontekście zbiorem „zarządzeń nawracających”, tworzonych jako ewangelizujący i wykalkulowany projekt dusz odbiorców. Metoda rozumu miała dawać spełnienie o charakterze duchowego objawienia. Wspólnota stanowiła element przebiegu życia czy też treść życiorysu jednostki.

Nowe amerykańskie socjologie i psychologie dostarczały teorii i metod projektowania dziecka na drodze ku dorosłości w harmonii z wizją społeczeństwa przyszłości. Zdolność sprawczego działania miała być kalkulowana i kierowana w procesie projektowania życia wewnętrznego jednostki. W początkach dwudziestego wieku na te nowe nauki społeczne i psychologiczne patrzono jak na wspaniałe środki urzeczywistniania równości. Nauka w ogóle miała dostarczać wiedzy niezbędnej na przykład do rozwiązywania problemów powstających w nowych warunkach uprzemysłowienia

i urbanizacji. Nowe dziedziny nauki zmieniały ludzi, tworząc dyspozycje moralne, wrażliwość oraz zdolność partycypacji i inkluzji biedoty, a także konkretnych grup imigrantów i mniejszości rasowych.

Nowe rodzaje psychologii dziecka tworzyły wyobrażenia empirycznych elementów konstrukcji osobowego „ja” (*selfhood*) raczej na zasadzie celowego projektu niż czegoś powiązanego ze statyczną, metafizycznie rozumianą duszą (Sklansky 2002, s. 148-149). Dla myślicieli progresywnych w rodzaju J. Deweya problem projektowania oznaczał triumf współdziałania nad rywalizacją jako naturalne przeznaczenie postępu ludzkości (tamże, s. 161). W koncepcji psychologii pragmatycznej Williama Jamesa szczególne miejsce zajmowało formowanie nawyków jako podstawowy sposób działania zgodnie z projektem danej jednostki (tamże, s. 146). Jak twierdził F.L. Ward, jeden z założycieli socjologii amerykańskiej, postęp w polityce rządzenia nie polegał po prostu na kształceniu w celu dostosowania społeczeństwa. Edukacja *musi iść w kierunku bardziej gruntownego oswajania wszystkich członków społeczeństwa ze szczególną istotą instytucji oraz wyraźniejszego uprzytomniania im koncepcji interesu osobistego w procesie zarządzania instytucją* (Ward, 1883, s. 243). Nauka – pisał dalej L.S. Ward – poddaje „człowieka” kontemplatywnego regułom porządku oraz modyfikuje go, dopuszczając sztuczną konstrukcję ewolucji. Nauki skierowane ku edukacji miały otwierać zasoby wiedzy dla wszystkich członków społeczeństwa, a wiedza ta miała orientować się na cele społeczne, które obejmowały kosmopolityczne nadzieje sprawstwa, wolności i postępu. Psychologia E.L. Thorndike’a miała kształtować i urabiać „umysł i ducha człowieka” tak, aby jednostki mogły podejmować odpowiedzialność za swój rozwój czy tworzenie własnej przyszłości. Jak twierdził E.L. Thorndike, nauka umożliwia edukacji realizację celu polegającego na dawaniu ludziom szczęścia. *Aby spełnić ostateczne cele kształcenia, musimy określić rolę każdego badania w doskonaleniu ludzkich potrzeb i czynieniu człowieka zdolnym zaspokajać je* (Thorndike 1912/1962, s. 143).

Postępowe reformy edukacyjne w Stanach Zjednoczonych stawiały naukę w służbie tworzenia społeczeństwa demokratycznego, które hołdowało zasadom podmiotowego sprawstwa i wolności w kontekście wyjątkowości narodu. Nowe nauki społeczne ucieleśniały uniwersalną historię kosmopolityzmu jako nieuchronny proces rozwojowy społeczeństwa dobrobytu i równości. Nauka podtrzymywała optymizm amerykańskiej wyjątkowości w kwestii otwarcia bardziej postępowego i bardziej demokratycznego społeczeństwa, które połączyło kalwińskie koncepcje zbawienia z wizją kraju i jego narodu wybranego. Działanie planowano jako zbiór sekwencji czasowych skierowanych ku przyszłości. Życie stało się planowaną serią zdarzeń, na przykład poprzez rozwiązywanie problemów oraz kalkulowanie i porządkowanie doświadczeń. Uczestnictwo we wspólnocie i w rozwiązywaniu problemów traktowano jako konkretne strategie, których celem było stworzenie oświeconego rozumu na rzecz dobra wspólnego kształtowanego w narracjach o wyjątkowości narodu.

Eliksir nauki jako projekt i niepraktyczność w ramach współczesnej wiedzy praktycznej

Dzisiejsze naukowe tematy zbawienia wiąże się z przyszłością określaną mianem Społeczeństwa Wiedzy. Ową przyszłość zamieszkuje określony typ ludzi, który we współczesnej polityce i badaniach pojawia się pod nazwą osoby uczącej się przez całe życie. Autonomia wiedzy, o której 225 lat wcześniej mówił Kant, dziś wprost powiązana jest z życiem codziennym. Związek ten wyraża się w poszukiwaniu wiedzy użytecznej i „wiedzy praktycznej”, a koncepcje te zakładają konsensus w kwestii kształtu przyszłości. Tak jak niegdyś, również dziś zadanie nauki polega na przewyżnianiu niepewności czasów obecnych poprzez wytyczanie ścieżek realizacji pragnień dotyczących przyszłości. Utopizm i pewność nauki łączą doświadczenia życia codziennego z horyzontem oczekiwań określanych jako standardy (*benchmarks*). Planowaniu w kwestii projektowania ludzi przypisuje się pewność, która niegdyś zarezerwowana była dla kamienia filozoficznego alchemików – owej egzemplifikacji perfekcji, nieśmiertelności i niebiańskiej rozkoszy. Pewność dzisiejszej rozkoszy leży w „społeczeństwie wiedzy”, a jego perfekcja polega na projektowaniu osoby uczącej się przez całe życie, która sama dogląda procesu doskonalenia postępu, o jakim mogli marzyć jedynie filozofowie Oświecenia. Współczesny kamień filozoficzny nie polega na transformacji alchemicznej, ale na prorocестве empiryzmu, którego utopizm pozbawiony jest podstaw empirycznych oraz nie służy zrozumieniu obecnych warunków i złożoności zmiany.

Przyjęty przez Komisję Europejską *Siódmy Program Ramowy* w dziedzinie badań i rozwoju technologicznego, jako źródło grantów dla nauk społecznych ucieleśnia historyczną logikę kamienia filozoficznego, którą wpisano tym razem w koncepcję interwencji nauki w dziedzinie projektowania społeczeństwa i osoby w horyzoncie utopijnej przyszłości. Owa utopijna perspektywa obejmuje europejski model socjalny, odmienny od amerykańskiego liberalizmu i indywidualizmu. Koncepcja kolektywnego dobra wspólnego zawiera liberalne narracje historycznego poszerzania przez Europę uniwersalnych praw i demokracji (Wagner 2005). Europejska wyjątkowość pojawia się w *Programie Ramowym* jako „wyzwanie przesunięcia Europy” ku nowym ścieżkom związanym ze wzrostem gospodarczym i z rozwojem społecznym. Ów rozwój oraz koniunktura wymagają szczególnego typu jednostki określanego jako osoba ucząca się przez całe życie. Osoba taka to ktoś, kogo życie polega na rozwiązywaniu problemów, innowacyjności oraz elastyczności w ciągłym procesie dokonywania wyborów. W Programie szczegółowym na rok 2012 badania w dziedzinie edukacji kierunkuje się na *uwolnienie potencjału młodych ludzi oraz zapewnienie im środków rozwoju i określania własnej przyszłości w Europie* (European Commission C, 2011, s. 13). Nauka staje się mieszaniną metafor gier sportowych i wojennych, jak *walka*

z ubóstwem, przestępczością czy narkomanią, a także sztuką zwyciężania poprzez zmaganie się z biedą.

Przypisana nauce utopijna pewność koncentruje się na dowodach empirycznych pochodzących od nauk o poznaniu (*cognitive science*). Modele pedagogiczne mają dostarczać wiedzy operacyjnej (*know-how*) dla efektywnego przekazywania wiedzy zawartej w programach nauczania. Owo operacyjne *know-how* traktuje się jako instruktażowy proces nauczania. Na przykład edukacja matematyczna ma dawać dzieciom zdolność modelowania relacji w realnym świecie. Badania określają, w jaki sposób dzieci mogą się uczyć formułowania generalizacji na podstawie modelowania matematycznego poprzez społeczną psychologię „usytuowanego uczenia się”. Badania tworzą ramę interpretacyjną, dzięki której można opisać sposoby myślenia uczniów o „realnym świecie” na podstawie modelowania matematycznego (Jurów 2004).

Modelowanie dotyczy wyposażania dziecka w style myślenia służące projektowaniu życia w procesie refleksji i działania. Owo modelowanie zakłada pewność poprzez zdefiniowanie matematyki jako dostarczającej sposobu myślenia umożliwiającego mierzenie się z problemami „realnego świata”. Problemy te nie są jednak czymś naturalnym dla świata. Mówimy tu o świecie doświadczanym poprzez translatorskie narzędzia pedagogiki, które kierunkują procesy porządkujące i klasyfikujące to, co składa się na wiedzę o „realnym świecie”. Na lekcji matematyki „realny świat” dotyczy utopijnej wizji racjonalnie uporządkowanego świata, którego mapy dzieci mogą oceniać i na tej podstawie projektować kształt życia oraz to, w jaki sposób żyć. Dziecko staje się sprawczym podmiotem i aktorem, który odnajduje klucze do świata poprzez internalizację reguł i standardów zawartych w modelowaniu.

Konstruktywizm kształcenia wykorzystuje pewien element Oświecenia, które czyni umysł (rozum) podmiotem sprawczym na równi z przyrodą. Ludzka sprawczość polega na traktowaniu przyrody i rozumu jako czynników niezależnych, a jednak powiązanych dzięki tkwiącym w umyśle zasadom struktury kosmosu, a także na systematycznym odnoszeniu się do nich w ramach matematyki (Cassirer 1932/2010). Do tego właśnie sprowadza się cel uwzględniania matematycznego modelowania „realnego świata” w reformach oświatowych. Modelowanie ma za zadanie powiązanie umysłu z naturą oraz uchwycenie kosmosu – istniejącego i nieuchronnego. Aby jednak zrealizować to zadanie, modelowanie musi się odznaczać szczególną cechą związaną z doczesnymi tematami zbawienia inspirowanymi kalwińską koncepcją wspólnoty oraz liberalnymi teoriami partycypacji⁷. Owe tematy generuje się w ramach pedagogiki „usytuowanego uczenia się”.

Inny rodzaj utopizmu w projektowaniu ludzi pojawia się w badaniach na temat wspólnoty, kultury i komunikacji, mających na celu korektę niesprawiedliwości spo-

⁷ Dyskusja na temat wspólnoty jako szczególnej narracji religijno-kulturowej w pedagogice, zob.: Tröhler 2011.

lecznych. Badania mają umożliwiać podejmowanie w ramach edukacji zaangażowania społecznego na rzecz równości i sprawiedliwości. Podstawy empiryczne mają umożliwiać dokonywanie kalkulacji i projektowanie ścieżek ku równości. Na przykład w Stanach Zjednoczonych badania tego typu mają *mobilizować społeczne, kulturalne i językowe procesy rozmaitych wspólnot, aby umożliwić działania na rzecz pozytywnych zmian w szkolnictwie obejmującym grupy marginalizowane, jak uczniowie pochodzenia latynoskiego czy Afroamerykanie* (Moll 2010, s. 451). Zaangażowanie to polega na *dostrzeżeniu, że szkoły traktują wszystkie dzieci z godnością i szacunkiem, oraz że dostosowują się do realiów życia dzieci* (tamże, s. 457). Efektem mają być: sprawcze działanie, partycypacja i równość.

Przyjmuje się, że badania identyfikują zasoby społeczne i kulturowe, które można wykorzystać jako model hermeneutyczny dla uporządkowania życia codziennego dzieci. Od polityki rządu po programy badawcze można napotkać twierdzenie, że to, „co się sprawdza”, można doprecyzować i powielać w procesie tworzenia szkoły opartej na równości i odnoszącej sukcesy. Istota owych sukcesów polegać ma na umożliwianiu równych warunków dostępu i uczestnictwa, a tym samym sprawczej podmiotowości. W jednej z odmian tego typu badań twierdzi się, że możliwe jest zidentyfikowanie takiego rodzaju wiedzy, który umożliwia nauczycielom rozwijanie wrażliwości i odpowiedzialności w kontekście różnic kulturowych pośród dzieci. Badania te pozwalają nauczycielom poznawać, w jaki sposób ludzie *korzystają z najróżniejszych procesów społecznych i zasobów kulturowych* (tamże, s. 455) *w refleksyjnym uczeniu się i w procesie rozwoju myślenia, identyfikując i mobilizując wiedzę i inne zasoby dostępne w gospodarstwach domowych i innych przestrzeniach związanych z życiowym doświadczeniem i praktyką rodzin – to, co określamy jako „kapitał wiedzy”* (tamże).

Badania tego rodzaju ucieleśniają utopijną wizję równości bez różnic. Dostarczają one narzędzi, dzięki którym nauczyciel *projektuje idee działania pedagogicznego opartego na konkretnej conceptualizacji różnic mającej odniesienie do zasobów* (tamże). Choć ważne jest zaangażowanie społeczne, główna kwestia sprowadza się do reguł badania jako planowania i projektowania umożliwiającego przełożenie pytań o niesprawiedliwości społeczne na konkretne sposoby podejmowania refleksji i działania. Na pewnym poziomie reguły te zawierają cechy utopijne, jednak funkcjonują w przestrzeni, która bardziej konserwuje struktury wytwarzające omawiane podziały i różnice, niż je podważa.

Jak to się dzieje? Po pierwsze, empiryzm koncentracji na życiu codziennym rodzin i dzieci wypływa ze strukturalnej koncepcji kultury. Koncepcja ta definiuje pewien zbiór wartości i norm jako dominującą kulturę szkolnictwa i z perspektywy tej jednolitości wysuwa rozumienie różnicy. Z kolei różnica wynika z koncepcji podobieństwa. To ostatnie wyraża się w testach osiągnięć, które stają się miarą równości, zaś na ich podstawie tworzy się kontinuum wartości w celu uchwycenia różnicy. Odchylenie od tej jedności służy jako strategia hermeneutyczna w badaniach nad różnymi „wspólnotami” oraz w planowaniu tworzenia osiągających „sukcesy” typów ludzkich, których

cechy społeczne, kulturowe i językowe uznaje się za obciążone różnicami kulturowymi. Język ma tu charakter demokratyczny – nauczyciele traktują różne wspólnoty z szacunkiem i respektują różnice. Badania te dokonują jednak naturalizacji doświadczeń „wspólnotowych” i dążą do ich harmonizacji według norm i wartości porządkujących zuniwersalizowaną wersję kultury uosabianą przez testy osiągnięć. Zawarte w epistemologicznej konstrukcji testów osiągnięć wytyczne odnośnie do tego, w jaki sposób należy się uczyć i czego należy się uczyć, stanowią ścieżki wdrażania utopijnej wizji, choć ścieżek tych nie ograniczają roszczenia dotyczące dowodów empirycznych.

Jeszcze innym tematem zbawienia wykorzystującym naukę, planowanie i empiryzm, jest Nowe Zarządzanie Publiczne. Fantazja na temat przyszłości zawiera się w nauce, która rozpoznaje określone procesy, zmienne i czynniki wiodące ku realizacji utopijnej wizji „społeczeństwa wiedzy” oraz gospodarki opartej na wiedzy. Standardy kształcenia projektują przyszłość w taki sposób, by badacze mogli ją mierzyć empirycznie. Wspomniany wcześniej Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) określa ową utopię w stosunku do przyszłej wiedzy praktycznej dzieci w zakresie nauk ścisłych, matematyki oraz umiejętności czytania i pisanie. Ironia programu PISA polega na tym, że tworzy on ową miarę bez żadnych podstaw empirycznych na temat praktycznej wiedzy przyszłości (Tröhler 2011).

Nowy rodzaj zdrowego rozsądku identyfikującego utopijną przyszłość na podstawie danych empirycznych stanowią badania nad „efektywnym nauczycielem”. Badania te mają za cel dookreślenie tych cech, możliwości i wyróżników nauczyciela, które mają zapewnić wysokie osiągnięcia i równomierne wyniki wszystkich dzieci. Dzięki doprecyzowaniu tych cech badacze będą mogli projektować klasy, nauczycieli i dzieci poprzez „efektywne nauczanie”. Kulturowe założenie dotyczące owej efektywności wyraża się tu w języku ekonometrii jako „modelowanie przynoszące wartość dodaną” (*value-added modelling*) (Dillon 2010; Day, Sammons, Gu 2008). Tak jak poprzednio, również tu modelowanie jest językiem mającym dawać przekonanie, że rzeczywistość (pewność) daje się uchwycić poprzez odpowiednie badania.

„Rzeczywistość” „efektywnego nauczyciela” to abstrakcja zaprojektowana jako odpowiedź na problemy szkoły poprzez sposoby konceptualizacji i gromadzenia danych. Podobnie jak w przypadku wcześniejszej dyskusji na temat korekty nierówności społecznych, również w modelu opartym na wartości dodanej mierzy się skuteczność nauczania w kategoriach wyników osiągnięć. Badacze mają za zadanie dowiedzieć się, jakie elementy nauczania wywołują efekt, poza spodziewanym wpływem czynników społeczno-ekonomicznego pochodzenia uczniów. W Stanach Zjednoczonych modelowanie przynoszące wartość dodaną stosuje się w kontekście stanowej polityki reform szkolnictwa. Miary wyników uczniów w testach stanowych na końcu każdej klasy mają pozwalać przewidywać, jakie będą ich prawdopodobne wyniki pod koniec następnej klasy.

Ze sporą dozą wiary w pewność modelowania jako sposobu urzeczywistniania pożądaney, choć nienazwanej przyszłości, badacze odwołujący się do koncepcji „warto-

ści dodanej” twierdzą, że są w stanie zidentyfikować szczególne cechy „efektywnego nauczyciela”, który byłby w stanie zapewnić sukces w zakresie osiągnięć „wszystkich dzieci” (tamże). Cechy nauczyciela, które mają poprawiać osiągnięcia, opisuje się jako zintegrowane *holistyczne, subtelne rozumienie pracy i życia nauczycieli* (tamże, s. 330). S. Dillon (2010, s. 1) pisze: *jeśli stosujesz rygorystyczne, solidne metody i gwarantujesz ich pewność, możesz wiarygodnie odróżnić nauczycieli wysoce efektywnych od nauczycieli przeciętnych i nauczycieli nieudolnych*.

Brzmi to całkiem prosto. Jednak za ową prostotą ukrywa się empiryczna złożoność, za sprawą której koncepcja „wartości dodanej” staje się utopijnym pragnieniem pozbawionym podstaw empirycznych innych niż sfabrykowane. Badania te stanowią w istocie eksperyment myślowy, który przekształcony zostaje w „fakt” empiryczny poprzez uczynienie go faktem badawczym. Znaczy to, że model „wypuszcza się” do zbierania danych dotyczących korelacji elementów, z których składa się koncepcja, i stwierdzania istnienia takich korelacji.

Kategorie porządkujące badania według modelu „wartości dodanej” stanowią wyraz założenia kulturowego na temat wzoru życia ujętego w formie liczb i korelacji rejestrowanych jako Trajektorie w Życiu Zawodowym Nauczyciela (*Teacher Profession Life Trajectories*). Do zmiennych należą: zaangażowanie (motywacja) nauczycieli, sprawstwo, zarządzanie życiem i pracą oraz pomyślność. Język ten jawi się jako obiektywnie wynikający z rygoru metody naukowej. Jeśli weźmiemy pod uwagę empiryczną wartość kategorii efektywnego nauczyciela w kontekście metodologicznych narzędzi badania, należy ją postrzegać jako pewnego rodzaju abstrakcję. Efektywny nauczyciel stanowi „kontekstową wartość dodaną” w modelach wielopoziomowych (Day, Sammons, Gu 2008, s. 334), które identyfikują cechy różnicujące związane z „trwałym zaangażowaniem” nauczycieli ($n = 189$, 61%) bądź z *trwałym zaangażowaniem pomimo trudnych warunków* ($n = 39$, 13%) (tamże, s. 335). Fakty poddawane modelowaniu to wyobrażone abstrakcyjne cechy myślenia potocznego zawartego w teoriach zajęć lekcyjnych, które się analizuje i kwantyfikuje w celu skonstruowania kulturowych założeń na temat tego, kim jest i kim powinien być nauczyciel.

Zaczerpnięty z ekonomii język „wartości dodanej” powiązany jest tu z praktykami kulturowymi i społecznymi mającymi niewielki lub żaden związek z gospodarką i jakimikolwiek przyszłymi umiejętnościami oraz z wiedzą na temat świata pracy. Nacisk na kategorie psychologiczne dotyczące „motywacji” i zaangażowania nauczyciela dotyczy bardziej kwestii zbiorowej przynależności i wspólnych cnót niż osiągnięć indywidualnych. Partycypacja we wspólnocie i w rozwiązywaniu problemów to historycznie rzecz biorąc szczególne strategie tworzenia reguł „osoby racjonalnej” podejmującej działania w imię dobra wspólnego. Reguły te kształtowane były przez narracje o wyjątkowości narodu.

Tworzenie kategorii psychologicznych, jak motywacja, historycznie związane było z projektowaniem wewnętrznych pragnień dziecka (Danziger 1997). Wczesne koncepcje psychologiczne nie dawały wyjaśnień codziennych zachowań. Dopiero wraz

z rozwojem masowego szkolnictwa pojawiło się zainteresowanie wolą dzieci, ich motywami, zainteresowaniami, potrzebami i pragnieniami. „Myślenie” wewnętrzne, życie codzienne oraz doświadczenie traktowano jako obiekty poddane procedurom administracyjnym. Motywacja stała się czynnikiem kluczowym w tym administrowaniu jako pozbawiona cech bezstronności i neutralności ani też nieistniejąca poza strukturami historycznymi, dzięki którym staje się zrozumiała. Współcześnie motywacja zyskuje subtelny wyraz w pojęciach samooceny i skuteczności w planowaniu społecznym i edukacyjnym, a także poprzez pedagogiczne oceny osoby jako podmiotu ukształtowanego poprzez metafory umysłu jako mechanizm (zob. np.: Tunstall 2003).

Zdaję sobie sprawę z tego, że taka ironiczna konkluzja na temat utopijnego anty-empirycznego empiryzmu wywoła spore zakłopotanie u osób wychowanych na naukach o planowaniu. Nauki te aktualizują temat kamienia filozoficznego, o którym czterysta lat temu mówili alchemicy. Nauka alchemików oraz współczesne nauki o planowaniu ludzi służą jako eliksir życia, który w odpowiednich proporcjach zapewni nieśmiertelność. Owa nieśmiertelność przekształca się w szczególnie rodzaj współczesnej *doxy* opartej na oświeceniowej koncepcji zbawienia poprzez rozum, racjonalność i postęp za sprawą odpowiedniego zastosowania nauki.

Badania te dążą do praktyczności, jednak są niepraktyczne w tym sensie, że ich pewność to iluzja, gdyż zaprzecza samej złożoności i niepewności, której opanowanie ma być zadaniem planowania. Jak piszą V. November, E. Comacho-Hübner i B. Latour (2010), planowanie to ustalanie obiektów galilejskich na podstawie tego typu koncepcji modelowania w przestrzeni euklidesowej. Pojęcie obiektów galilejskich zakłada przemieszczenia niewywołujące żadnych zmian, gdyż obiekty poruszają się jako niezmiennie, zachowując swe właściwości bez względu na ruch. Oto w jaki sposób możliwe jest mówienie o wiedzy przynoszącej wartość dodaną: *Rzecz jasna, pojawienie się i stabilność obrazu wirtualnego jest zjawiskiem fascynującym (niech Narcyz będzie świadkiem!), jednak zjawisko to nie polega na podobieństwie dwóch odmiennych światów, które w tajemniczy sposób „przypominałyby” siebie nawzajem* (tamże, s. 13).

Badania stają się fałszywym punktem odniesienia, który nie ma pokrycia w rzeczywistości. *Prowadzą donikąd, chyba, że pozostaje się na poziomie równie fałszywego pytania o „podobieństwo” do pierwotnego modelu, który powstał za sprawą samej reprezentacji* (tamże, s. 9).

Historia teraźniejszości jako przyszłość nauk społecznych?

Wyraziłem przekonanie, że nauk społecznych nie należy postrzegać wyłącznie jako wyjaśniania zdarzeń i realizacji ludzkiego istnienia. Historia nauk społecznych oraz

teoria społeczna nieustannie zwracają uwagę na osadzenie nauk społecznych w tradycjach kultur narodowych (Levine 1995) i ukazują, w jaki sposób teoria wplata się w życie społeczne, tworząc zjawiska, które następnie ma opisywać (Isaac 2009). W badaniach zawierają się reguły i standardy na temat tego, w jaki sposób wydawać sądy, wyciągać wnioski, proponować korekty oraz umożliwiać kierowanie sferami egzystencji i wysuwać przewidywania na ich temat. Praktyki badawcze to interwencje w świat, które jednocześnie ów świat opisują, interpretują i modyfikują.

Mój wywód na temat przyszłości nauk społecznych w świetle tych rozważań miał na celu rozpoznanie granic współczesnej ortodoksji. Na gruncie nauki owa ortodoksja sprowadza się do tworzenia wiedzy zdolnej do przeobrażania warunków społecznych oraz zmieniania ludzi. W analizie tej koncepcji zmiany odwoływałem się do przeszłości oraz do obecnych badań, stosując pojęcie projektowania, które wciąż ujawnia się w takich kategoriach, jak rozwiązywanie problemów, motywacja, nauczanie przynoszące „wartość dodaną” oraz równość. Stwierdziłem, że planowanie w celu projektowania ludzi połączyło utopizm z naukami empirycznymi, które jednocześnie były antyempiryczne. Nauki te ignorowały fakt, że nie są w stanie kontrolować nie tylko przyszłości, ale nawet złożoności teraźniejszego życia.

Na pewnym poziomie poszukiwanie wiedzy „użytecznej” i praktycznej nie ma sensu. Ekonomiści – często dziś traktowani jako arcykapłani nauk społecznych z uwagi na ich wyrafinowane modelowanie statystyczne – wciąż nie są w stanie przewidzieć większości spraw, które można uznać za użyteczne (Krugman 2009; Harris 2010). Hasło pewności, głoszące, że badania potrafią zidentyfikować to, co jest potrzebne i to, co się sprawdza, nigdy nie było praktyczne w kwestii dostarczania wiedzy pozwalającej planować działania niezbędne do zapobiegania pojawiającym się kryzysom.

Na innym poziomie planowanie i projektowanie ludzi wkracza w sferę polityki i staje się jej częścią. Projektowanie ludzi ustawia ekspertyzę nauk społecznych w roli pasterza w hierarchii. Owa hierarchia oznacza podział na tych, którzy wiedzą i tych, którzy mają przyswajać wiedzę ekspercką jako kulturowe założenie dotyczące wzorów życia, czego przykładem może być omówione wcześniej matematyczne nauczanie „modelowania”. Narzekania na „wieżę z kości słoniowej”, która odrywa „teorię” od „wiedzy praktycznej”, są modne, choć nie mają pokrycia w rzeczywistości. Rozróżnienie to tworzy podziały, które z kolei prowadzą do ideologicznych twierdzeń na temat tego, który pasterz najbardziej sprzyja ludziom na dole oraz kto lub jaki rodzaj wiedzy jest najlepszy dla planowania i projektowania. Oddzielenie „tekstów” i „kontekstów” nie uwidacznia zasad kształtujących i utrwalających granice (nie)możliwości myślenia, działania i nadziei. Co więcej, iluzja poznania przyszłości w planowaniu teraźniejszości ma charakter konserwatywny. Przyszłość tworzona poprzez planowanie utrwała istniejące zasady i kryteria poznania. Badawczy zdrowy rozsądek nakazujący zmaganie się z niesprawiedliwościami społecznymi przywraca te same ramy myślenia i działania, choć towarzyszą im inna retoryka i inne uzasadnienia ideologiczne

odnoszące się do sposobów organizowania badań. Możliwości czasów obecnych są powodem blokowania i zamykania ścieżek prowadzących ku owej przyszłości.

Jak twierdzi S. Toulmin (2005) w książce *Cosmopolis*, przez ponad czterysta lat pokładaliśmy nadzieję w pewności i może już nadszedł czas, by pomyśleć o alternatywach. Strategia ukazana w niniejszym tekście miała na celu podważenie zdrowego rozsądku planowania i projektowania poprzez ukazanie „historii teraźniejszości”. Kluczowa kwestia dotyczyła uwarunkowań i ograniczeń ortodoksji planowania i projektowania ludzi. Nie chodziło przy tym o analitykę technologii mówienia prawdy, czyli o skoncentrowanie się na rygorze metodologicznym, który zakłada istnienie podmiotu wiedzy praktycznej potrzebnej w przyszłości czy też tych cech nauczania, które przynoszą wartość dodaną. Kluczowe jest pytanie o to, w jaki sposób można wyjaśnić konstytuowanie się podmiotu nauk społecznych i pedagogicznych poprzez tworzenie różnych trajektorii historycznych. Ideę nauki społecznej jako planowania traktowano jako wielkie wydarzenie, jako monument, z którego wyżyn myśl i działanie tłumaczą świat i jego możliwości.

Jeśli takie ujęcie i podejście jest słuszne, wówczas ironia przyszłości nauk społecznych tkwić będzie w nadawaniu teraźniejszości wymiaru historycznego i traktowaniu jej pomników nie jako „danych”, ale jako wydarzeń. Należy pozbyć się pasterzy, którzy wprowadzają wątki utopijne w kierowaniu koncepcją „my” i określaniu, jacy mamy być. Nie znaczy to, że w wizjach zbawienia i utopijnych pragnień brak odniesień do życia społecznego, ale że, jak sugeruje Walter Benjamin w odniesieniu do historii, nauki społeczne zajmują się medytowaniem nad dziełem stworzenia, nie są jednak jego prorokiem.

Przekład z jęz. angielskiego
Marcin Starnawski

Bibliografia

- BLEDSTEIN B., 1976, *The culture of professionalism, the middle class, and the development of higher education in America*, Norton & Co., New York.
- CASSIRER E., 2010, *Filozofia oświecenia*, tłum. T. Zatorski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa (tekst opublikowany pierwotnie w 1932 roku).
- CHAMBERLIN J.E., GILMAN S.L. (eds.), 1985, *Degeneration: The dark side of progress*, Columbia University Press, New York.
- CRARY J., 2008, *On the ends of sleep: Shadows in the glare of a 24/7 world. Quaderns portàtils*, MACBA, Barcelona, Spain.
- DANZIGER K., 1997, *Naming the mind: How psychology found its language*, Sage, London.
- DAY C., SAMMONS P., GU Q., 2008, *Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: From integration to synergy*, Educational Researcher, 37(6).
- DILLON S., 2010, *Method to grade teachers provokes battles*, New York Times, 31.08.

- EKSTEINS M., 1985, *Anthropology and degeneration*, [in:] J.E. Chamberlin, S. L. Gilman (eds.), *Degeneration: The dark side of progress*, Columbia University Press, New York.
- European Commission C, 2011, *Draft. Work Programme 2012. Cooperation. Theme 8: Socio-Economic Sciences And Humanities. Annex 12 To The Decision*, Bruksela.
- FERGUSON R.A., 1997, *The American enlightenment, 1750–1820*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- FOUCAULT M., 2010, *The government of self and others. Lectures at the Collège de France 1982–1983*, F. Gros (ed.), G. Burchell (Trans.), Palgrave, New York (tekst opublikowany pierwotnie w roku 2008).
- FRANKLIN B., 1987, *Learning disability: Dissenting essays*, Taylor & Francis, New York.
- FREDRICKSON G., 2002, *Racism: A short history*, Princeton University Press, Princeton, NJ.
- GOULDNER A.W., 2010, *Kryzys zachodniej socjologii*, tłum. P. Tomanek, Nomos, Kraków.
- GROSZ E., 2004, *The nick of time: Politics, evolution, and the untimely*, Duke University Press, Durham, NC.
- HACKING I., 1986, *Making up people*, [in:] T.C. Heller, M. Sosna, D.E. Wellbery (eds.), *Reconstructing individualism: Autonomy, individuality, and the self in Western thought*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- HARRIS D., 2010, *Commentary: The evidence on race to the top*, Education Week, 29(27).
- HIRST P., 1994, *The evolution of consciousness: Identity and personality in historical perspective*, Economy and Society, 23(1).
- ISAAC, 2009, *Tangled loops: Theory, history, and the human sciences in modern America*, Modern Intellectual History, 6(2).
- JUROW A.S., 2004, *Generalizing in interaction: Middle school mathematics students making mathematical generalizations in a population-modeling project*, Mind, Culture, and Activity, 11(4).
- KANT I., 1996, *Odpowiedź na pytanie: Czym jest Oświecenie?*, [w:] I. Kant, *Rozprawy z filozofii historii*, tłum. T. Kupś, M. Żelazny i in., Wydawnictwo Antyk, Kęty (tekst pierwotnie opublikowany w 1784 roku).
- KOSELLECK R., 1985, *Futures past: On the semantics of historical time*, K. Tribe (trans.), MIT Press, Cambridge, MA (tekst opublikowany pierwotnie w 1979 roku).
- KOSELLECK R., 2004, *“Space of experience” and “Horizon of expectation”: Two historical categories*. [in:] R. Koselleck, *Futures past: On the semantics of historical time*, K. Tribe (trans.), Columbia University Press, New York (tekst opublikowany pierwotnie w 1979 roku).
- KRUG E., 1972, *The shaping of the American high school: Vol. 2. 1920–1941*, University of Wisconsin Press, Madison, WI.
- KRUGMAN P., 6.09.2009, September 6, *How did economists get it so wrong?*, New York Times (<http://www.nytimes.com/2009/09/06/magazine/06Economic-t.html?ref=paulkrugman>, data pobrania: 17.09.2012); polski przekład: *Jak ekonomiści mogli się aż tak bardzo pomylić?*, (<http://www.obserwatorfinansowy.pl/forma/komentarze-swiat/for-the-magazine-marking/>, data pobrania: 17.09.2012).
- LEVINE D., 1995, *Visions of the sociological tradition*, University of Chicago Press, Chicago.
- MCKNIGHT D., 2003, *Schooling, the Puritan imperative, and the molding of an American national identity. Education’s “errand into the wilderness”*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- MOLL L., 2010, *Mobilizing culture, language, and educational practices: Fulfilling the promises of Mendez and Brown*, Educational Researcher, 39(6).
- National Research Council, 2002, *Scientific research in education*, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on Scientific Principles for Education Research, National Research Council Washington, DC.
- NOVEMBER V, COMACHO-HÜBNER E., LATOUR B., 2010, *Entering a risky territory: Space in the age of digital navigation*, Environment and Planning D, 28(4).

- POCOCK J.G.A., 2003, *Machiavellian moment: Florentine political thought and the Atlantic Republican tradition (with a new Afterword)*, Princeton University Press, Princeton.
- POPKWITZ T., 2008, *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*, Routledge, New York.
- RANCIÈRE J., 2008, *Nienawiść do demokracji*, tłum. M. Kropiwnicki, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
- REUBEN J., 1996, *The making of the modern university: Intellectual transformations and the marginalization of morality*, The University of Chicago Press, Chicago.
- SCHLERETH T.J., 1977, *The cosmopolitan idea in Enlightenment thought, its form and function in the ideas of Franklin, Hume, and Voltaire, 1694–1790*, University of Notre Dame Press, South Bend.
- SKLANSKY J., 2002, *The soul's economy: Market society and selfhood in American thought, 1820–1920*, University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- STEEDMAN C., 1995, *Strange dislocations: Childhood and the idea of human interiority, 1780–1930*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- THORNDIKE E.L., 1962, *Education: A first book*, [in:] G.M. Joncich (ed.), *Psychology and the science of education: Selected writings of Edward L. Thorndike*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University New York (tekst pierwotnie opublikowany w 1912 roku).
- TODOROV T., 1996, *Podbój Ameryki. Problem innego*, tłum. J. Wojcieszak, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- TOULMIN S., 2005, *Kosmopolis. Ukryty projekt nowoczesności*, tłum. T. Zarębski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- TRÖHLER D., 2011, *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*, Routledge, New York.
- TUNSTALL P., 2003, *Definitions of the 'subject': The relations between the discourses of educational assessment and the psychology of motivation and their constructions of personal reality*, British Educational Research Journal, 29(4).
- WAGNER P., 2005, *I*, Thesis Eleven, 80.
- WARD F.L., 1883, *Dynamic sociology, or applied social science, as based upon statistical sociology and the less complex sciences*, D. Appleton and Co., New York.

The past as the future of the social and educational sciences

In this paper I will try to look to the past in the present as the possible future of social science. My argument proceeds in the first section to explore a genealogy of social science as planning the future. The planning to design people is visible in the long nineteenth century. This planning to design the child, the family and community joins utopian narratives in the planning associated with the social sciences, linking human agency to effect change with spaces of collective belonging given in the names of democracy, the common good and the nation. The scenario of design in contemporary research is taken up in the second section. The final section turns to a different notion of practice as an alternative practical science, that is, a history of the present. The future of the social sciences as argued is one that takes the present and asks about the conditions that historically make possible what is seen, acted on, talked about and felt. The argument, however, is not against planning but to explore the limits of contemporary orthodoxies.