

# Piotr Skuza

---

## Recepcja teorii "queer" a tekstualizacja odmieńców w pedagogice

---

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli  
społeczno-pedagogicznej nr 4 (48), 69-86

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

PIOTR SKUZA

Uniwersytet Gdański

## Recepcja teorii *queer* a tekstualizacja odmieńców w pedagogice

W niniejszym artykule chcę wskazać na możliwość uprawiania pedagogiki *queer* kontynuując podjętą refleksję z poprzedniej publikacji (Skuzo 2006, s. 41–59). Wyeksplikowanie takiej możliwości wymaga pisania o kilku rzeczach na raz, co może rodzić poczucie chaosu. Po pierwsze dlatego, że sama w sobie refleksja pedagogiczna jest z natury rzeczy interdyscyplinarna i powikłana. Po wtóre taka pedagogika musi podążać za rozwojem emancypacyjnego dyskursu odmieńców, zwanego obecnie *queer studies*. Po trzecie wymaga to innego spojrzenia na treści zawarte w tekstach pedagogicznych. I po czwarte – co najważniejsze – pedagodzy muszą odważyć się odzyskiwać głos samych zainteresowanych, czyli kobiet i mężczyzn o nienormatywnych seksualnościach. To wielowymiarowe zadanie ujmuję w niniejszym artykule jako zestawienie dwóch równoległych procedur: 1) analizy stopnia przyswajania studiów i teorii *queer*, i 2) analizy tekstualizacji odmieńców, czyli odtwarzanie i dopuszczanie do głosu oraz odzyskiwanie śladów odmieńców w istniejących już tekstach.

Swój wywód zacznę od przybliżenia trudnego do wymówienia i zrozumienia zarazem terminu *queer*. Otóż studia nad seksualnością i odmiennością prowadzone są od końca XIX wieku, od czasów takich pionierów jak: K.M. Kerbeny czy K. Ulrichs (Kennedy 1988). W latach 90. XX wieku kolejny etap rozwoju emancypacyjnego dyskursu nad odmiennością zaowocował powstaniem *queer studies*. Zwrócić trzeba uwagę, że terminologia w tym zakresie może być bardzo różnorodna. Taki obszar refleksji i badań<sup>1</sup> określana się także jako: *Sexual Diveristy Studies* (Studia nad Róż-

---

<sup>1</sup> W Stanach Zjednoczonych pierwszym miejscem naukowych badań i kształcenia na poziomie uniwersyteckim był Department of Gay, Lesbian and Bisexual Studies w City College of San Francisco. Także inne

norodnością Seksualną) lub *LGBTQ Studies*. Skrót *LGBTQ* pochodzi od angielskich słów *lesbian, gay, bisexual, transgender, queer*, czyli lesbijski, gejowski, biseksualny, transpłciowy i queerowy. Ten ostatni termin czasami stosowany jest jako zamiennik wszystkich poprzednich wymienionych tutaj. *Queer* znaczy dziwny lub podejrzany i jest pojęciem „odzyskanym”, tzn. świadomie zaadaptowanym jako pozytywna etykieta (Basiuk, Ferens, Sikora 2002, s. 7–9) wbrew dotychczasowej praktyce jego stosowania jako wulgarnego i obraźliwego określenia wobec ludzi nieheteroseksualnych (Łakomski, Basiuk 2000). Kolejną rzeczą, którą w tym miejscu należy przypomnieć, jest znaczenie homoseksualności. Wedle P. Bourdieu (2004, s. 102) jest ona *konstrukcją społeczną ukonstytuowaną jako uniwersalny miernik całokształtu „normalnych” praktyk seksualnych wydzielonych z hańby tego, co „wbrew naturze”*. I wreszcie rzecz najważniejsza: *queer*, jako termin techniczny, jest częściowo synonimem takich słów jak: „homoseksualny” albo „gejowski”, „lesbijski”, „biseksualny” czy „transseksualny (transpłciowy, transgenderowy)”, i słowo to zastąpiło poniekąd etykietkę LGBT (Basiuk, Ferens, Sikora 2002, s. 7). *Queer* oznacza wszelkiego rodzaju odmieńców seksualnych, i nawet niektórych ludzi heteroseksualnych, dążących do pełnej emancypacji i upelnomocnienia (ang. *empowerment*) (zob.: Szkudlarek 2004, s. 370) swego bycia i odczuwania w jawnym życiu społecznym. Ale przed wszystkim *queer* jest narzędziem oporu wobec ścisłego określania tożsamości. Odkąd pojawiła się teoria *queer*, dwie kategorie uznane za esencjalnie, tzn. orientacja seksualna i tożsamość płciowa, są poddawane krytyce „z wewnątrz” ruchu *queer*, czyli przez samych zainteresowanych. Jednak jej całkowicie nie rugują. I wreszcie należy stwierdzić, że poststrukturalna teoria *queer*, zapoczątkowana przez T. de Laurentis podczas konferencji o lesbijskiej i gejowskiej seksualności, która odbywała się na Kalifornijskim Uniwersytecie w Santa Cruz w lutym 1990 roku, funkcjonuje także w polskiej humanistyce, ale jako kategoria importowana (Miezielińska 1999/2000; 2005, s. 111–130).

## **Tekstualizacja odmieńców w akademickich dyskursach**

Przyjęta przeze mnie metoda analizy odwołuje się do terminu „tekstualizacja nieobecności” autorstwa Z. Kwiecińskiego (1991) oraz do pewnych założeń pedagogiki krytycznej (Szkudlarek 2004, s. 363–377) czy pedagogiki radykalnej H. Giroux (1991). Wyróżnić można przynajmniej trzy rodzaje tekstualizacji. Po pierwsze odwołuję się do mało znanej, w polskim środowisku pedagogicznym, metody przeszu-

---

ośrodki oferowały możliwość studiowania i prowadzenia badań w tym zakresie. W Europie przede wszystkim należy wspomnieć o studiach gejowsko-lesbijskich, jakie powstały w Holandii w 1978.

kiwania dyskursów pedagogicznych i edukacyjnych z punktu widzenia odmieńców, a nie interesów ekspertów, zwanej *querying pedagogy* (ang. *query* – pytać, kwestionować). Ten nowy punkt widzenia niestety stosowany jest jedynie tam, gdzie studia *queer* są uznane za oficjalną część humanistyki. Po drugie tekstualizacja to także ujawnianie głosów oddolnych uwzględniających przeżycia, odczucia i wrażenia anonimowych respondentów, a następnie przenoszony jest do np. raportów organizacji pozarządowych. I po trzecie tekstualizacja to także procedura „otwierania tekstów” znanych, ale poprzez ich nowe i umiejętne odczytanie. A zatem nowe idee i wyrastający z niej aktywizm społeczny określane egzotycznym terminem *queer*, a także odzwierciedlanie głosów oddolnych i umiejętne czytanie starych tekstów składać się mogą na nowy rodzaj uprawiania pedagogiki. S. Luhmann (1998, s. 141) nazywa tę strategię trudnymi do oddania w języku polskim słowami: *queering/querying pedagogy*. Czym zatem jest to „queerowanie” będące zarazem przeszukiwaniem pedagogicznym? Jakiś trop w tej mierze wskazuje I. Shor (1992, s. 129), że tak jak w krytycznej pedagogice, także i w tym szczególnym przypadku, chodzi o: *sposób myślenia, czytania, pisanie i mówienia, który przekracza powierzchnię znaczeń, pierwsze wrażenie, dominujące mity, oficjalne stanowiska, tradycyjne stereotypy, otrzymaną mądrość i proste opinie, aby zrozumieć głębokie znaczenie, pierwsze przyczyny, społeczny kontekst, ideologie i osobiste konsekwencje każdej czynności*. A zatem jest to kwestionowanie lub podawanie w wątpliwość, czyli angielskie *querying*. Pedagogika *queer* eksplorowałaby obszar, który z jednej strony należy do studiów nad odmieńcami wraz z jej radykalnym rdzeniem: teorią *queer* w sensie węższym, z drugiej natomiast byłaby zbieżna z wieloma założeniami pedagogiki krytycznej.

Dyskusja na temat zasadności stosowania kategorii *queer* w praktyce społecznej jest wciąż otwarta. Przykładem tego jest stanowisko D. Altmana (1996), który dostrzega moc eksplanacyjną tego terminu w zakresie badań krytyczno-literackich lub krytyki sztuk wizualnych, jak np. filmu, ale w mniejszym stopniu moc polityczną w strategiach upelnomocnienia czy rozumieniu relacji homoseksualnych. Osobiście podzielam jego obawy. D. Altman nazywa *queer theory/queer studies* bękartem ruchu gejowsko-lesbijskiego i postmodernistycznej teorii literatury. Według niego w latach 80. XX wieku studia nad odmieńcami rozpoczęły się od skromnego badania obejmującego teologię (McNeil 1988), prawo, psychologię, antropologię, socjologię i literaturę, zwanych studiami homofilnymi (*homophile studies*). Potem zorganizowano szereg dużych, międzynarodowych konferencji poświęconych studiom gejowsko-lesbijskim w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych i Holandii. Także podjęto badania historyczne pod kątem gejowsko-lesbijskim. D. Altman stwierdza jednak, że nagły przełom postmodernistycznej formacji intelektualnej oraz wyrastająca z niej krytyka tożsamości rozpoczęły nowy jakościowo etap. Niestety nie wspomina o sytuacji Europy postkomunistycznej, która znalazła się w sytuacji podwójnego przełomu i stała przed potrzebą natychmiastowego nadrobienia. Wskazuje za to na E. Kosofksy Sedgwick, która połączyć miała dyskusję wokół homoseksualności z kategoriami i tematami

współczesnymi. Jak twierdzi D. Altman zaś z jednej strony wyrwało to studia gejowsko-lesbijskie z getta, z drugiej nowa *queer theory* była odcięta od historycznych korzeni ruchu emancypacyjnego. Pojęcie *queer* stało się bardziej kategorią estetyczną niż kulturowo-polityczną.

Natomiast D. Morton (1996) twierdzi, że o ile do tej pory cywilizacja z napędzającym ją kapitalizmem opierała się na potrzebach (*need*), o tyle obecnie opiera się na pragnieniu i przyjemności (*desire*). D. Morton zarzuca D. Altmanowi, że jego tekst zatytułowany *On Global Queering (O globalnym queerowaniu)* stał się antyintelektualną apologią bezrefleksyjnego aktywizmu i że fetyszyzuje on gejowski zdrowy rozsądek. Ponadto Morton protestuje przed nowym uniwersalizmem budowanym na aktywizmie emancypacyjnym ludzi o nienormatywnych orientacjach seksualnych. Z powyższego sporu wynika, że Altman przeciwstawia studia gejowsko-lesbijskie wyrastające z ruchu emancypacyjnego, któremu sprzyjają tendencje globalizacji liberalizującego się świata, studiom i teorii *queer*. Natomiast D. Morton jest obrońcą poststrukturalnej, postmodernistycznej teorii *queer*. Trzecią możliwość prezentuje A. Jagose (1996, 2000), który nie przeciwstawia studiów gejowsko-lesbijskich teorii *queer*, ale traktuje teorię *queer* jako jej najnowszą instytucjonalną transformację. Twierdzi, że choć T. de Laurentis zainaugurowała użycie terminu *queer*, to jednak po trzech latach porzuciła ten termin, gdyż *został zawłaszczony przez te siły głównego nurtu i instytucje, przeciw którym został ukuty* (Jagose 1996).

Tymczasem debaty w rodzimym dyskursie humanistycznym, a jeszcze w mniejszym stopniu pedagogicznym, nie istnieją. Wschodnioeuropejska szkoła dyskrecji (Zagajewski 2007, s. 43), wedle której nie wypada mówić o „pewnych” tematach, nie pozwala na zbyt wiele wrażliwości na odmienność w dyskursach akademickich. A zatem odmieniec wiedzie nadal ukryty żywot jako nieobecny lub nieobecna, jako niesłyszalni – niesłuchani (Iwasiów 2004, s. 25–27). W sprawie *queer* Polska humanistyka, w tym pedagogika, oferuje pole nieotwarte i można je nazwać nieobecnym dyskursem (Skuza 2004, s. 14–28).

Zastosowany przeze mnie termin *tekstualizacja odmieńców* jest zatem w pełni uprawniony, gdyż odwołuję się do rozumienia humanistyki zajmującej się tekstem szeroko rozumianym. W semiotycznym paradygmacie kultura jest postrzegana jako tekst lub szereg teksów nakładających się na siebie jak palimpsest. Analizowanie odmieńców w tekstach, a co za tym idzie dyskursach pedagogicznych, jest według mnie klasycznym, a może wzorcowym przykładem tekstualizacji nieobecności w ogóle. Teksty pedagogiczne aż puchną od słowa „emancypacja” lub „upełnomocnienie”. Wiele w nich utyskiwania na wykluczenia, tymczasem pedagogika ledwo dotyka spraw kobiet, natomiast sprawy gejów, lesbijek, ludzi biseksualnych czy transseksualnych nie rozpatruje w ogóle. Odmieńcy wydają się nie mieć dzieciństwa i młodości, nie mają losów i karier edukacyjnych, nie prowadzą żadnego życia intymnego czy rodzinnego. Taki obraz można wysnuć z polskich tekstów pedagogicznych. By zrozumieć wagę wyzwania, przyjrzyjmy się pewnej sytuacji jednostkowej opisanej

w raporcie Kampanii Przeciw Homofobii oraz Lambdy (Abramowicz 2007), który to raport przybliży głos studentki medycyny (A467). Jest to najlepszy przykład, jak odmieńcy są „tekstualizowani” w polu mowy i mówienia na co dzień w świecie uniwersyteckim. Studentka tak oto relacjonuje:

*Studiuje na Akademii Medycznej w Warszawie. Podczas jednego z pierwszych wykładów wykładowca stwierdził (przy prawie pełnej sali), że uczelnia nie życzy sobie obecności „takich studentów”, że w ogóle ma być projekt, żeby – cytuję: „takie osoby nie mogły pracować w służbie zdrowia”. Wykładowca przy tym śmiał się i oczekiwał poklasku od sali – oczywiście długo nie musiał czekać. To było dla mnie strasznie nieprzyjemne, zwłaszcza że po chwili cała sala śmiała się razem z wykładowcą.*

*Na międzynarodowej konferencji na wyżej wymienionej uczelni jeden z prelegentów czytał historię o tym, że jeżeli dałoby się zmniejszyć Ziemię do rozmiarów wioski, którą zamieszkuje dokładnie stu mieszkańców, zachowując proporcje różnorodność mieszkańców Ziemi etc., mieszkańcy tam mniej więcej tylu a tylu mieszkańców takiej rasy, takiej religii etc. i dalej wymieniał. Nie przeczytał jednak, że w tej wiosce mieszkałoby 11 homoseksualistów – przeczytał: „Mieszkałoby tam ... ech ... mieliby tam 11 zboczeńców, homoseksualistów takich ... hahaha ... jedenaście takich wynaturzeń”. Zszokowała mnie ta wypowiedź, tym bardziej, że pan jest szanowanym profesorem, opiekunem kółka studenckiego. Sala oczywiście odpowiedziała śmiechem. A kolejni prelegenci powoływali się na cudowny wykład pana profesora. Na marginesie powiem, że zakończenie historii przytaczanej przez „prof.”, brzmi tak: „Kiedy spojrzysz się na świat z takiej perspektywy, potrzeba akceptacji, tolerancji, zrozumienia i edukacji staje się bardzo wyraźna”. Co za ironia!! Podczas przerwy uczestnicy chwalili profesora za „poczucie humoru”.*

Dlaczego profesor nie ma wyobraźni, że na sali są ludzie o nienormalnych orientacjach, i oczekują innego sposobu mówienia o sobie. Wydaje się, że bohaterowie tych sytuacji, zarówno wykładowcy, jak i relacjonująca je studentka, uwikłani są w brak społecznych i językowych konwencji regulujących sprawę odmienności w Polsce. Wynikiem tego są postawy nieprzemyślane; od autorytarnych, zawierających pogardę, przechodzące w niesmaczny żart do bólu lub niejednoznacznego przemilczania. To jedyne przyjęte konwencje prowadzenie rozmów na temat homoseksualności. Niestety nie są wolni od nich profesorowie, wykładowcy i ludzie wykształceni. Jednocześnie wymagania stawiane osobom nauczającym, zwłaszcza na uniwersytetach, są duże, także i pod tym względem. Oczekuje się pielęgnowania wrażliwości na różne idiosynkrazje i odmienności ludzkie, oczekuje się także aktualnej wiedzy i nowych postaw, w tym postawy wspierającej pełną emancypację odmieńców. A zatem jak wynika z powyższego przykładu, teoria oraz aktywizm *queer* w swej pierwotnej radykalnej wymowie jako nowa jakość wewnątrz ukonstytuowanej i publicznie widocznej społeczności LGBT wydaje się nieporozumieniem. Wciąż bowiem kwestie odmieńców w Polsce toczą się wokół elementarnych spraw: widoczności i obecności

w społeczeństwie, dyskryminacji i polityki antydyskryminacyjnej, dostarczania wiedzy na temat seksualności i kształtowanie nowych postaw wobec mniejszości. Aktywizm i teoria *queer* tak jak jest prezentowana w zagranicznych dyskursach wydaje się w Polsce zestawem wydumanych kwestii.

Pocieszyć może fakt, że jeszcze dekadę temu pedagodzy anglojęzyczni (rozważam teorię *queer* w odniesieniu do pedagogiki i sytuacji edukacyjnych) stali przed podobnymi trudnościami. Zdawano sobie sprawę, że pedagogika nie tylko jest dziedziną wiedzy i umiejętności o wychowaniu mężczyzn heteroseksualnych i nie tylko dla heteroseksualnych ideałów. Przewidywano i dostrzegano realne istnienie alternatywnej, pobocznej pedagogii, którą łatwo dawało się ignorować i ośmieszać. Podobnie dzieje się w Polsce. Czy z tej pobocznej pedagogii może wyrosnąć to, co dziś enigmatycznie nazwać można *queer pedagogy*? Pytania o tego typu pedagogikę stawiane są w literaturze zagranicznej (Pinar, Erlbaum 1998, s. 141). Pedagogika ta jednak rodzi więcej pytań niż odpowiedzi. Oto przykład wątpliwości, jakie może ona budzić:

*W ogóle nie jest jasne, jak taka pedagogika mogłaby wyglądać i do kogo miałyby być adresowana. Jakie byłyby jej cele i gdzie można byłoby ją znaleźć? Czy pedagogika queer jest dla uczniów identyfikujących się jako queer czy dla nauczycieli mówiących o sobie queer? Czy pedagogika queer jest na temat queerowego programu nauczania? Czy może jest na temat nauczania metodami adekwatnymi dla treści queerowych? A może jest o queerowym uczeniu się i nauczaniu, ale co to znaczy? Ba więcej, czy pedagogika queerowa ma stać się bazową pedagogią (house pedagogy) studiów queer czy może jest queerowaniem teorii pedagogicznej? (tamże).*

Skoro pedagogika *queer* budzi wiele wątpliwości w innych obszarach kulturowych, to trudno odpowiedzieć na te wszystkie pytania jednoznacznie. Uważam, że proste i mechaniczne przeniesienie angielskiej *queer theory* na łono współcześnie uprawianej pedagogiki w Polsce nie daje polskiej pedagogiki odmieńców. Pedagogika *queer* to nurt analiz i badań w obrębie nauk o wychowaniu, będący w stanie tworzenia się i integrowania się także w krajach Zachodu. Mogłaby ona oczywiście bazować na recepcji myśli amerykańskiej pedagogiki radykalnej i wykorzystywać dorobek studiów lesbijsko-gejowskich (queerowych). Może oznaczać pedagogię afirmatywną wobec odmieńców, której rdzeniem jest ich emancypacja, ale do tego trzeba woli i współpracy wielu osób.

## Ślady odmieńca w tekstach pedagogicznych

Czy znaczy to, że tematyka homoseksualna nie była w żaden sposób tematyzowana w Polskiej humanistyce i pedagogice? Była po pierwsze przedmiotem plotki, jak

wszystko co niewypowiadalne. Mam tu na myśli plotkę w bardzo szerokim sensie jako narrację o sprawach życia codziennego, w tym także wspomnienia o sferze prywatnej i o obyczajach, czyli rzeczach mało ważnych z punktu widzenia hegemonii wiedzy eksperckiej. Po drugie od dawna istniał specyficzny kod figur i symboli w kulturze, co pozwoliło, od wielu już dekad, prowadzić badania w Polsce nad transgresją i odmiennością. Pionierka tych badań M. Janion wskazuje na motyw wampiryzmu w literaturze jako przykład przekazu tego, co niewyraźne, a co jest obłożone tabu, czyli zakazem opisywania i wypowiedzania. Na ten temat M. Janion (2003) mówi tak:

*W najnowszych badaniach, zwanych genderowymi, które zajmują się kulturową tożsamością płci, zwraca się uwagę na homoseksualne cechy wampira. W tym ujęciu ukrywanie wampiryzmu jest ukrywaniem, zakazem homoseksualizmu. Piszę o tym m.in. na przykładzie „Carmilli” Josepha Sheridana Le Fanu, odnowiciela fantastyki wiktoriańskiej. W wydanym w 1871 r. opowiadaniu przedstawił kobiecie pożądanie w postaci wampiryzmu lesbijskiego. Kobieta-wampirzyca łamie podwójny zakaz – aktywności seksualnej kobiety i normę heteroseksualną. (...) Nie wszędzie jednak wampiryzm staje się metaforą, wokół której tematyzuje się homoseksualizm.*

Choć rozważanie to jest wielce obiecujące, to jednak okazuje się – według słów tej samej M. Janion – że figura wampira czerpiąca wzorce z ludowych i pogańskich tradycji stanowi niejako alternatywę dla oficjalnej i chrześcijańskiej tradycji i opowieści, i pełni wielorakie funkcje. Jak widać, nie jest prawdą, że seksualni odmieńcy nie są przedmiotem rozważań w rodzimej oraz spolszczonej literaturze, czego przykładem są takie pozycje, jak książki H. Meyera (2005) czy E. Goffmana (2005). Ale też nie jest prawdą, iż mimo podejmowanych wielorakich prób analiz odmieńcy zyskują upełnomocnienie w głównym nurcie społecznych i naukowych debat. Chodzi bowiem o to, jak są prezentowani. Jedno jest pewne, że od czasów freudowskiego skandalu poznawczego i docenienia seksualizmu w koncepcji człowieka, a także nasylenia kultury głównego nurtu seksualnym pragnieniem, homoerotyzm staje się powoli jednym z wielu pragnień.

W rodzimym piśmiennictwie pedagogicznym można jedynie odnaleźć ślady, załączkowe tropy, przygotowujące niejako absorpcję nowego dyskursu i nowych kategorii (Kopciwicz 2003, s. 22–23; Węc 2007, s. 250, 285, 328). Recepcja tematyki odmieńców w polskim dyskursie humanistycznym zbiega się z zabiegami identyfikowanymi przez G. Ritza (2002, s. 9), czyli nazwaniem i wyrażeniem, tego, co w kulturze zachodnioeuropejskiej jest niewypowiadalne i tego, co w kulturze wschodnioeuropejskiej jest nieuświadomione (Warkocki 2002, s. 127). Choć pole pedagogicznych zainteresowań rozrosło się niebotycznie, w socjologii zaś, dziedzinie najbardziej oddziałującej na pedagogikę, dokonuje się wiele badań i przeprowadza debat, to wciąż za parawanem upiornego słowa „homoseksualizm” kryją się niewygodne zjawiska spo-



łeczne, nie zaś żywi i czujący mężczyźni oraz kobiety, mający swoje dzieciństwo, chodzący do szkoły, studiujący, poszukujący pracy i wykonujący rozmaite zawody, spędzający wolny czas oraz prowadzący życie rodzinne, a nawet wychowujący dzieci. Wyróżnić można przynajmniej cztery typy postaw intelektualnych, które wyłowilem z publikacji pedagogicznych. Po pierwsze tematyka *queer/gejowska-lesbijska/homoseksualna* jest neutralizowana i prezentowana w sposób asymilacyjny, uniwersalizujący. Dopuszcza się tu możliwość istnienia seksualnych odmieńców w porządku społecznym, ale w sposób dyskretny używając „starego” języka, czego przykładem są słowa (Markowska 1992, s. 53):

*Wrażliwość moralna współczesnego człowieka nie wydaje się bardziej wątpliwa niż jego przodków. Jest on wyczulony na krzywdę innych ludzi, nie pozostaje obojętny na niedole zwierząt, troszczy się o godziwe życie kalek, sprzeciwia karze śmierci, jest tolerancyjny wobec ludzkich **dewiacji**, jeśli tylko nie godzą w dobro innych ludzi itp.* (podkreśl. P.S.).

Po drugie, można w tekstach pedagogicznych odnaleźć nastawienie, by jawnie mówić o odmieńcach, ale w obrębie ścisłej wiedzy seksuologicznej (zob.: Jaczewski 1996, s. 138). Jednak nawet wówczas zagadnienia odmienności seksualnej są pewnym kuriozum, które można czasami ujawnić w akademii jako plotkę, np. o J. Korczaku (zob.: Skuza 2004, s. 20). Po trzecie, nastawienie tzw. pozornej introdukcji tematyki w dyskurs pedagogiki, w tym wypadku kategorii *queer*, a także faktu, że homoseksualiści i lesbijki istnieją „gdzieś tam” i dobry naukowiec nie może tego przeoczyć. Nawet więcej, niektórzy naukowcy zdają się upominać o właściwe uprawianie wiedzy uwzględniające jawną obecność gejów, lesbijek i innych osób identyfikujących się jako *queer* (zob.: Leppert 2002, s. 52). Jednak takie upominanie nie przekłada się ani na szczegółową i pogłębioną refleksję na temat odmieńców, ani tym bardziej na poprawę sytuacji społecznej samych odmieńców. Po czwarte, obserwuję, że można też oddać głos „w tej sprawie” osobie z innego społeczeństwa, gdzie dyskurs *queer* jest zaawansowany, i gdzie kobiety oraz mężczyźni homoseksualnie zorientowani są obecni w sposób pozytywny, a ich obraz w piśmiennictwie jest afirmatywny. Przykładem tego jest artykuł R. Rorty’ego (1993, s. 98), w którym wskazuje on na *uniwersytety służące za uprzywilejowane sanktuaria dla myślenia dysydenckiego*, i daje przykład Ruchu Praw Obywatelskich, ruchu feministycznego oraz studenckich organizacji lesbijek i gejów. Jednak w warunkach polskich taki głos, nawet poważnego autorytetu, jest niestety słyszalny (zob.: Kochanowski 2004).

Wszystkie te postawy, świadome i mniej świadome, wpisują się w ogólną tendencję do przeskokowania zagadnienia, nawet wtedy, gdy ominąć już go nie można. Zaawansowanie teoretyczne, emancypacyjne i badawcze w takich krajach, jak USA, Kanada, Australia i innych, było tak odmienne od tego, co się działo w Europie Środkowo-wschodniej, że mechaniczna recepcja teorii *queer* w Polsce wydaje się obciążona wielkim ryzykiem. Rzecz w tym, że na samą tę nieobecność nakłada się niezrozu-

miałość nowego pola problemowego. Jedni uważają studia *queer* za publicystykę podszytą ideologią, i w dodatku, przez poststrukturalistyczną nowomowę zaciemniającą to, co i tak nie jest jasne samo w sobie. Inni zaś uważają, że odmieńcy skreślani są z agendy priorytetów społeczno-politycznych i naukowych debat. Poza tym głosy krytyczne wobec kategorii takich jak tożsamość są chętnie przechwytywane przez konserwatystów próbujących nie tylko zminimalizować zagadnienie społecznej obecności czy nieobecności odmieńców, ale wykazać, że roszczenia upominających się o widoczność odmieńców są urojone.

A co z bogatą, rodzimą literaturą pedagogiczną? W polskim piśmiennictwie pedagogicznym można jedynie odnaleźć ślady lub załączkowe tropy, gdy czyta się owe teksty przez okulary queerowe. Idąc tym tropem zajrzę do tekstu R. Miller, który odslaniany po wielu dekadach, nabiera innego znaczenia w kontekście niniejszych rozważań. Można by powiedzieć, że pisarstwo R. Miller należy dziś do historii myśli pedagogicznej i przypisuje się mu wielkie znaczenie w gdańskim środowisku. Wiemy już także, że odmieńcy nie mają prawa jawnej obecności na polskiej uczelni, o czym przypomina nam wyżej cytowany raport (Abramowicz 2007). A czy są ich ślady w starszych tekstach pedagogicznych? Wiemy także, że w literaturze polskiej istnieje nierozzerwalna więź między *niewypowiadalnym pożądanym a poetyką narracji* (Warkocki 2002, s. 128). Podobnie dzieje się w piśmiennictwie pedagogicznym, zwłaszcza w tych publikacjach, które uprawiane są w modelu idiograficznym i narracyjnym. Przykładem tego jest fragment z książki wspomianej R. Miller (1964). Oczywiście autorka nie stosuje kodu homoseksualnego/queerowego w sposób rozmyślny, a zapewne tylko mimowolnie przemycia pewien naddatek sensu. Choć właśnie może z tego względu jej słowa są cenne. Uważny czytelnik lub czytelniczka może jednak współcześnie odkodować jej słowa pod kątem tropu homo/hetero. Ostrzegam jednak, że lektury pedagogiczne są zwykle w tej mierze oszczędne. R. Miller (1964, s. 151) charakteryzując losy młodzieży czternastoletniej „bez szkoły i bez pracy”, pisze tak:

*Unikanie dorosłych, którzy mogliby ich wychowywać, idzie w parze z poszukiwaniem dorosłych, którzy potrafią pomóc czy poradzić w kłopotach z prawem. Przesiadywanie w późnych wieczornych godzinach w lokalach pozwala na zawarcie odpowiednich znajomości z wykojejoną młodzieżą, pijakami, **zbożęcami**, przestępcami. (...) Ci „nieprzystosowani dorośli” to nawet nie jest świat przestępczy, przeważnie są to ludzie włączeni w normalne życie społeczne, ale popełniają rozmaite podłości, kanty, wykazujący **zbożenia seksualne** (podkreśl. P.S.).*

Co z tego wynika dla niniejszych rozważań? R. Miller mówi o nieprzystosowaniu. Otóż odnotować można, że pedagogika w latach 60. XX wieku, tak jak cała humanistyka, nie posługiwała się innym terminem jak tylko „zbożenie”. Także w języku angielskim obok *homosexual* królował termin *invert* (Halperin 1990, s. 38–40). Prawdą jest także, że wtedy odmieńcy byli u początku długiego procesu szukania własnej,

pozytywnej etykiety. A zatem czytając stare teksty, szukać trzeba odmieńców na obrzeżach, wyplątywać ich i je z niebytu i zza parawanu niepochlebnych słów. Jednak społecznie wrażliwy pedagog, mający szerszą wiedzę o gejowskich i lesbijskich inicjatywach oddolnych, wie, że opór wobec heteronormatywnego modelu kultury odbywał się właśnie na społecznych marginesach. Prawdą jest także, że żadne działania ze strony pedagogów czy socjologów, a najmniej psychologów i psychoterapeutów, nie wspierały wówczas procesu odnajdywania się odmieńców w społeczeństwie. Nie dziwią zatem surowe słowa R. Miller, ale zaskakuje jej przenikliwość. Użyte przez R. Miller słowo „zбочeniec” jest o tyle ważne, że uczona świadoma była istnienia przestrzeni społecznej, którą już w latach 60. XX wieku trudno było zignorować. Dziś słowo „zбочeniec”, choć wciąż porażające, ma już inny odcień znaczeniowy, i można byłoby je zestawiać z angielskim słowem *queer*. Słowo *queer* podobnie jak „zбочeniec” miało niegdyś takie obraźliwe znaczenie w odniesieniu do ludzi nieutożsamiających się z heteronormatywnym społeczeństwem. A przecież w wyniku złożonych procesów społecznych nabrało innego znaczenia. Niestety język polski nie może poszczycić się w tym względzie takim bogactwem słów, za którymi stoją debaty i aktywizm ponad stu lat ruchu wyzwolenia odmieńców. Tak więc fragment książki R. Miller jest tylko mglistym tropem, choć godnym uwagi sposobem wyrażenia czegoś, co niewyraźne.

## Wewnętrzna krytyka studiów nad odmieńcami

Współczesne dyskursy pedagogiczne dopiero niedawno nieśmiało zaczynają uwzględniać istnienie i znaczenie kategorii *queer*, o czym świadczy np. książka K. Węc (2007, s. 250, 285, 328). W języku polskim nie dokonała się taka transformacja, jaką odnotować można w niektórych krajach Zachodu, by jakieś jawnie obraźliwe słowo zostało przedefiniowane. Co więcej pisarstwo pedagogiczne właściwie utknęło na poziomie słowa „zбочeńcy” lub „dewiacja”. Tymczasem przestrzeń refleksji nad odmieńcami na Zachodzie uległa daleko posuniętej transformacji, co stoi w rażącej dysproporcji między stanem polskiej pedagogicznej eksplikacji i tekstualizacji odmienności a radykalnymi założeniami krytyki *queer*, krytyki, która zaczyna docierać do kraju nad Wisłą. Świadczy o tym przetłumaczona z dużym opóźnieniem słynna książka J. Butler (2008) (recenzja: Skuza 2009). Praca J. Butler stanowi wyrafinowaną krytykę wewnętrzną w obrębie feminizmu, studiów gejowsko-lesbijskich i post-strukturalizmu jednocześnie. Publikację tę napotykam cytowaną i przytaczaną w licznych lekturach, zarówno tych *stricte* pedagogicznych, np. w książce L. Kopiciewicz (2003), jak i tych kontekstowych, feministycznych, np. I. Iwasiów (2004), czy rodzimych publikacjach queerowych (Basiuk, Ferens, Sikora 2002).

Najważniejsze tezy tej książki są następujące. Po pierwsze, J. Butler twierdzi, że płeć jest odgrywana w aktach mowy. Koncepcja performatywności (ang. *perform*) pochodzi od koncepcji aktów mowy J.L. Austina, brytyjskiego filozofa analitycznego. Performatywność płci ujawnia się w praktykach dyskursywnych, czyli w tym, co ludzie przypisują kobiecości i co uznają za naturalne. Po drugie, J. Butler (2008, s. 60) demaskuje ukryte założenia naszej zachodniej kultury polegające na tym, że: *Ciało zostaje skojarzone z tym, co żeńskie, dzięki tajemniczym stosunkom wzajemności: płeć żeńska zostaje sprowadzona do ciała, a ciało męskie – całkowicie zaprzeczone – paradoksalnie staje się bezcielesnym narzędziem rzekomo absolutnej wolności*. Po trzecie, J. Butler utrzymuje, iż w kulturę jest wmontowana niewidoczna dla wielu matryca heteroseksualna, która odciska piętno na mentalności ludzi jak prasa drukarska. A po czwarte, krytyka fundamentów płci i rodzaju wyrasta z doświadczenia i służy *poszerzeniu zakresu możliwości życiowych tych, którzy i które żyją, albo też próbują żyć, na marginesach seksualności* (tamże, s. 32).

Główną kategorią, ważną dla niniejszych rozważań, jest pojęcie „matrycy heteroseksualności” i właśnie nią posługuje się J. Butler przy odczytywaniu kulturowego porządku, w jakim płeć jest osadzona. Takie odczytanie będące zarazem demaskowaniem głębokich, i uznanych za naturalne, pokładów kultury budzić może lęk. Butler (tamże, s. 12) przyznaje, że odkrycie wielości potencjalnych tożsamości związanych z płcią i seksualnością może powodować paniczne pytanie o granice odmienności. Ale dalej uspokaja, że: *Nie wszystkie praktyki mniejszościowe należy usprawiedliwiać czy pochwalać; jednak zanim się je oceni, trzeba najpierw móc je w ogóle pomyśleć*. Dodam także, że z punktu widzenia interesów samych odmieńców nie wszystkie one mają na uwadze ich mądrą emancypację i upełnomocnienie. Jak również oddolne inicjatywy emancypacyjne dotyczące seksualności i płciowości nie zawsze mądrze wspierają mniejszości seksualne na forum społecznym. Z drugiej strony trudno np. mówić o rodzicielstwie lesbijek i gejów w Polsce, gdy oni sami są wciąż nieobecni na społecznej arenie i trwa walka o ich i innych odmieńców tolerowanie.

Wracając do publikacji J. Butler, to widać, jak stanowisko poststrukturalne jest ważne w jej sposobie rozumowania. Przede wszystkim wykazuje ona, że binarny podział na to, co męskie i żeńskie, uznany za „odwieczny porządek rzeczy”, to nic innego jak efekt dyskursywnych praktyk związanych z tradycyjnym pojęciem natury człowieka. To także efekt ukrywania i przemilczania prawdy o seksualności będącej przecież źródłem wielu różnorodnych pragnień. W każdym razie w swym wywodzie J. Butler zmierza do wykazania, że płeć nie jest zwykłym atrybutem osoby esencjalnie pojętej. Uznaje to za błędne przeświadczenie rozumu, rozumu w gruncie rzeczy technicznego i androcentrycznego. Ponadto J. Butler stawia tezę (tamże, s. 15), że normatywna seksualność wzmacnia i potwierdza normatywną płeć, a na potwierdzenie tego autorka daje przykład popularnej idei „prawdziwej kobiety”, która to idea funkcjonuje w ramach obowiązkowej heteroseksualności. Prawdziwą kobietą nie może

być lesbijka, nie może być sportsmenka o nieokreślonej płci itp. To potwierdzanie normatywnej seksualności i płciowości jest właśnie mocą języka w szeregu jego aktów, regularnie powtarzanych, tak, że wytwarza on (język) „efekt rzeczywistości”. W końcu ten „efekt rzeczywistości” – jak twierdzi przybliżana w książce J. Butler (tamże, s. 216) Monique Witting – uznawany jest za fakt natury biologicznej, jego zaś umowne i performatywne korzenie są w rezultacie zatarte.

Poza tym J. Butler zwraca uwagę, że rozważania nad płcią ogniskują się wokół tego, co wewnętrzne u ludzi. Tymczasem faktycznie „wnętrze” splecione jest z „zewnątrznym” społecznym porządkiem praktyk dyskursywnych. Takie zaś ludzkie atrybuty jak płeć są tak naprawdę wytwarzane w aktach mowy. Tymczasem święcie uważa się je za fakty wewnętrznej, biologicznej natury. J. Butler nie tylko demaskuje to, co zdaje się naturalne, a co jest odgrywane w aktach mowy, ale też demaskuje potoczną retorykę zogniskowaną wokół uczuć. Tu także – twierdzi amerykańska uczona – jak w przypadku mówienia o tym, co naturalne, dokonuje się zamknięcia tematyki płci/seksu/rodzaju w zaciszu prywatności, pozostawieniu ich „w sercu”. Zwolennicy takiego sposobu mówienia chcą zamazać dyskursywny sposób wytwarzania płci wraz z reżimem heteronormatywności oraz hierarchii płci. Można powiedzieć, że język natur i uczuć zagłusza ledwie dostłyszalny szept – jak to wyrażają P. Leszkowicz i T. Kitliński (2005, s. 243) – i nazywają to wprost ciszą kryjącą seksualnych odmieńców. Co zatem dają się ukryć dzięki „słownikowi natur i uczuć”? Kristeva odpowiada, że Lacanawskie „prawo ojca”. Dowiadujemy się o tym z części trzeciej książki J. Butler. „Prawo ojca”, czyli patriarchalny porządek społeczno-kulturowy funduje nam „heteroseksualny kontrakt” (M. Witting) czy „obowiązkową heteroseksualność” (A. Rich) lub „matrycę heteroseksualną” (J. Butler) i sprawia, że ciało, płeć oraz tzw. wewnętrzne pragnienia zyskują pożądaną i oczekiwaną „naturalność”. Tymczasem nie są one naturalne. Heteroseksualna matryca lub obowiązkowa heteroseksualność kreują (Butler 2008, s. 49, przypis 6) *hegemoniczny dyskursywny/epistemiczny model zrozumiałości płci, który zakłada, że ciała będą spójne i sensowne, tylko jeśli będziemy mieć stabilną biologiczną płęć wyrażaną poprzez stabilną kulturową płęć (męskie wyraża to, co biologicznie męskie, kobiece – to, co żeńskie), czyli zdefiniowane jako odpowiednio zhierarchizowane przeciwieństwa w ramach obowiązkowej praktyki heteroseksualnej.*

Czyż refleksja J. Butler nie otwiera nowych możliwości dla feminizmu w pedagogice? Warto się nad tym zastanowić przy okazji uwag L. Kopciewicz, którą zwykło się już uznawać za popularyzatorkę teorii feministycznej w gdańskim środowisku, przytaczającej tezę L.A. Finke’a, że pedagogika feministyczna nie sprawdza się już w ramach pedagogiki krytycznej (Kopciewicz 2007, s. 27). Zarówno L. Kopciewicz, jak i L.A. Finke radzą odwołać się do teorii *queer*. Jakże to cenna myśl, aby ją przy tej okazji przypomnieć. Tym bardziej że często myśl krytyczną traktuje się nieco jednostronnie, zapominając o jej wielorakich przekształceniach i poszerzeniach, czy to

o psychoanalizę, czy to feminizm, czy to właśnie o teorię *queer*. A właśnie J. Butler w swej publikacji w zdecydowany sposób radykalizuje to, co już może trudno nazwać – a jeśli już, to z rozpędu – teorią krytyczną, a co powinno nazywać się myślą antynormatywną.

W każdym razie znaczenie pedagogiczne rozważań J. Butler jest ogromne. Wskazuje ona na kryzys ontologiczny przeżywany na poziomie języka i seksualności. Wskazuje na pojawienie się nowych praktyk przyjmowania płci, takich jak: praktyki transgenderowe, transseksualne, praktyki lesbijskiego i gejowskiego rodzicielstwa oraz nowe tożsamości typu *butch* i *femme* (Butler 2008, s. 15). Ciekawe, że przy całym swym radykalizmie J. Butler zgadza się z rozróżnieniem na płęć kulturową i na seksualność tylko i wyłącznie wówczas, gdy zachowana jest zasada: *normy seksualne nie powinny decydować o porządku kulturowej płci* (tamże, s. 18). A zatem jej krytyka tradycyjnych rozróżnień nie jest totalna i ślepa. Najważniejszą rzeczą jest to, że uważna lektura jej publikacji dostarcza podstaw do nowego rodzaju krytyki odwołującej się do takich określeń, jak: heteroseksualny kontrakt (tamże, s. 224) czy system obowiązkowej heteroseksualności (tamże, s. 157, 159, 209). Poza tym Butler wydobywa prawdę o homoseksualności, która w kulturze funkcjonuje jako tabu i to silniejsze niż tabu kazirodcze. Przygląda się także (tamże, s. 142, 157), jak usankcjonowana jest heteroseksualność i jak nie jest usankcjonowana homoseksualność w kulturze (tamże, s. 156). Analizuje również mechanizm melancholii i heteroseksualnego zaprzeczenia homoseksualności (tamże, s. 150–151), czy wreszcie bada heteroseksualną matrycę pragnienia (tamże, s. 126) oraz społeczne praktyki tzw. heteroseksualizacji kobiecego ciała. W tym ostatnim określeniu teoria *queer* spotyka się z feminizmem. Chodzi tu o krytykę tzw. maskarady kobiecości (nawiązanie do tekstu Joan Riviere pt. *Womanliness as Masquerades*) (tamże, s. 122 i nn.), która, jak się okazuje nie jest różna od tzw. kobiecości autentycznej. Wbrew obiegowym złudzeniom utrwalanym w licznych potwierdzeniach w aktach mowy J. Butler mówi wprost, że nie ma czegoś takiego jak „prawdziwa kobieta”. Tajemnicza kobiecość potrzebna jest bowiem męskiej identyfikacji w ramach heteroseksualnej matrycy pragnienia (tamże, s. 126). Natomiast językowe wyodrębnienie „płci” gwarantuje funkcjonowanie obowiązkowej heteroseksualności (Butler 2008, s. 213). Kobieta musi zatem być przeseksualizowana dla dobrego wizerunku mężczyzny, któremu tylko i wyłącznie przysługuje status uniwersalnej osoby, neutralnej, zrównoważonej, rozsądnej, godnej bycia reprezentantem innych pomiotów, a nie podmiotów. W rozważaniach J. Butler widać jak wątki feministyczne splecione są z wątkami *queer*. Bowiem trop „heteroseksualność/homoseksualność” jest głęboko wmontowany w Butlerowski feminizm.

Reasumując, J. Butler wnosi duży wkład w analizę języka i tez feminizmu i teorii *queer*. Tezę wyjściową jej analiz jest bowiem zakwestionowanie dystynkcji na płęć

biologiczną i płć kulturową. Tezą docelową zaś jest wykazanie konsekwencji performatywnego statusu płci. Właśnie jej teza o umowności lub fantazmatyczności płci wywoła wielką dyskusję na Zachodzie (tamże, s. 18–19 i s. 19, przypis 8). Tak rzeczowo bowiem jak J. Butler, a zarazem tak dobitnie, nikt nie wyraził się we współczesnej humanistyce na temat płci uwikłanej u samych swych źródeł w matrycę heteronormatywną. I właśnie fakt ten sytuuje ją jako twórczynię teorii *queer*, przyćmiewając czasami zasługi w tym względzie T. de Laurentis. Jednak najważniejszy dla mnie jako pedagoga jest fakt, iż jej refleksja wyrasta z doświadczeń oddolnych, autentycznych, o czym świadczy jej wyznanie (tamże, s. 25):

*Gdy dorastałam, zaczęłam dostrzegać przemoc, z jaką działają normy płciowe: wujek uwięziony, bo miał nienormalne ciało, pozbawiony rodziny i przyjaciół, dożywający swoich dni w „zakładzie” na prerii w stanie Kansas; homoseksualni kuzyni wyrzuceni z domu za swoją seksualność, rzeczywistą i wyobrażoną; mój własny i burzliwy coming out w wieku lat szesnastu i następnie pejzaż dorostłości, w którym traci się pracę, miłość, dom.*

Takie wyznanie może inspirować to, co w Polsce jest nadal w powijakach, a mianowicie pedagogikę oddolną opartą na wielogłosowej teorii społecznej, a nie ekspercką, państwową lub akademicką pedagogię. Ponadto pobudzać może zwolenników teorii krytycznych i radykalnych, korzystających często z uprzywilejowanej pozycji społecznej, do refleksji i występowania także na rzecz seksualnych odmieńców w Polsce. Pedagodzy teoretycy nie są skazani na odmienianie różnych, często pustych kategorii i mogą włączyć się w badania nad zagadnieniem, które J. Butler ujmuje w pytaniu (tamże, s. 15): *na czym polega przerażenie i strach, które pojawiają się, gdy ktoś „staje się” gejem lub lesbijką.*

Widzę także, jako nauczyciel szkół zawodowych, zastosowanie tez J. Butler do krytycznego spojrzenia na kulturowe konteksty edukacji. Na co dzień obserwuję bowiem rozliczne czcze gadanie na temat „prawdziwej kobiety” i „prawdziwego mężczyzny”. Codziennie jestem wciągany poprzez reżym konwencji grzecznościowych w potwierdzanie mistrzostwa odgrywania płci wedle scenariusza heteronormatywnego. Poza tym jako czynny nauczyciel obserwuję wiele przejawów „woli dominacji” w zakresie egzekwowania „bycia właściwą i poprawną płcią”. I w tym względzie o wiele więcej władzy jest w mowie uczniów naznaczonych autorytaryzmem klas niższych niż nauczycielek i nauczycieli. Wśród przejawów egzekucji heteronormatywnego porządku w szkole średniej jest instytucja studniówki. Wymusza legitymację męskości i kobiecości wedle heteroseksualnego wzoru poprzez fakt pojawiania się tam z osobą towarzyszącą, oczywiście tylko i wyłącznie płci przeciwnej. Tego samego wymaga się zarówno od nauczycieli, jak i uczniów, narażając ewentualnych odmieńców na cierpienia, przemilczanie, kłamstwa, czyniąc tych, którzy się temu nie podporządkują, winnymi. Jest to maskarada płci fundowanej właśnie wedle matrycy heteroseksualnej.

## Podsumowanie

W polskiej humanistyce, a także w dyskursach pedagogicznych, zaczyna się mówić o androcentrycznych uzurpacjach, niestety zbyt cicho, gdyż pedagogika zdominowana jest przez męski i heteronormatywny punkt widzenia skrywany pod hasłem obrony „naukowości” dyscypliny czy lęku przed ideologią w nauce. Poza tym wciąż przeocza się lub omija wnikliwą analizę procesu „seksualizowania” kobiet, gejów i lesbijek w percepcji społecznej i dyskursie naukowym. A chodzi zarówno o społeczną strategię wzbudzającą wstyd i zakłopotanie, jak i o procedury konstruowania wiedzy wzmacniające przeświadczenie o niższym statusie tych osób, czyniąc z nich mniej podmioty, a bardziej pomioty. Odbiera się im prawo do „pozycji mówiącego podmiotu” oraz faktyczną możliwość zajęcia jej i wypycha się z tzw. uniwersalnego punktu widzenia. Ta tematyka wciąż jest nieobecna nawet w tych pedagogikach odwołujących się do teorii krytycznych. Nie ma takiego spojrzenia ani w pedagogice krytycznej, radykalnej, emancypacyjnej, ani w międzykulturowej, prezentowanej przecież jako pole walki symbolicznej o kształt odtwarzania wzorów kultury, czy wokół zagadnienia legalności form kulturowych (Szkuldarek 2004, s. 367).

A zatem przeszukiwanie pedagogiki lub pedagogika stawiająca kłopotliwe pytania, czyli *querying pedagogy*, jest uczynieniem tej dziedziny wiedzy sferą wyjętą spod heteronormatywnej hegemonii i kreacją alternatywnej sfery publicznej dążącej do eliminacji między innymi ucisku płciowego (Giroux 1991, s. 61–62), a także seksualnego. Gdyby pedagogika *queer* miała zaistnieć, byłaby czymś więcej niż pedagogiką różnic opartą na „miękkim” feminizmie. W tym względzie wiele się wydarzyło w feminizmie i wokół niego. Przede wszystkim jak stwierdza L. Kopciwicz (2003, s. 22): *Teorię opresji seksualnej w latach siedemdziesiątych zajęły się ruchy gejowski i lesbijk, zmierzając do upublicznienia własnych, mniejszościowych kultur, spychanych na marginesy społecznego istnienia*. Następnie po dwóch dekadach rozwijania jej, takie podejście zostało odrzucone ze względu na esencjalistyczne zapatrywania jej twórców na nowe poststrukturalne wyzwania. W latach dziewięćdziesiątych – relacjonuje L. Kopciwicz (tamże, s. 22) – pojawia się *radykalnie nowa praktyka/polityka queer*. *Queer* okazuje się zarówno teorią, jak polityką i praktyką wychodzącą poza tożsamościowe kategorie. Pedagogika *queer* winna bowiem oprzeć się na postulacie Judith Butler, polegającym na otwarciu kategorii *queer* na zawsze jako wyrazu zbiorowej kontestacji wobec „konieczności wykluczeń”.

Pedagogika *queer* wymaga także dynamiki przemian w łonie ruchu emancypacyjnym odmieńców. Tymczasem przemiany wewnątrz ruchu emancypacyjnego ludzi homoseksualnych w Polsce odbywają się zdecydowanie na innych zasadach niż np. w USA czy krajach Europy Zachodniej, i myślę, że na zdecydowany radykalizm i przełom nie ma co na razie liczyć. A zatem etykieta *queer* nie jest powszechnie używana, jest nowinką i raczej elitarnym określeniem importowanym z Zachodu,



bardzo opornie asymilowanym. Sama zaś teoria *queer* wymaga nieustannego objaśniania, a także pielęgnowania w duchu emancypacyjnej praktyki odmieńców: kobiet-lesbijek, mężczyzn-gejów, ludzi biseksualnych i transpłciowych. Wymaga unikania powielania roszczeń normalizujących/ujarzmiających, jakie pojawiły się w ruchu gejowsko-lesbijskim. Kategoria i etykieta *queer* winna być traktowana jako pojęcie w stanie ciągłego tworzenia. Jednak co z tego wynika dla instytucjonalnej pedagogiki w Polsce, pozostaje kwestią otwartą.

### Bibliografia

- ABRAMOWICZ M. (red.), 2007, *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych w Polsce. Raport za lata 2005 i 2006*, Kampania Przeciw Homofobii, Lambda Warszawa, Warszawa.
- ALTMAN D., 1996, *On Global Queering*, Australian Humanities Review, Issue 2, July, <http://www.australianhumanitiesreview.org/archive/Issue-July-1996/altman.html>
- BASIUŁ T., FERENS D., SIKORA T., 2002, *Wstęp*, [w:] T. Basiuł, D. Ferens, T. Sikora (red.), *Odmiany odmieńca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- BOURDIEU P., 2004, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- BUTLER J., 2008, *Przedmowa*, [w:] J. Butler, *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. K. Krasuska, *Wstęp* O. Tokarczuk, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- BUTLER J., 2008, *Uwikłani w płęć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. K. Krasuska, *Wstęp* O. Tokarczuk, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- GIROUX H.A., 1991, *W kierunku nowej sfery publicznej*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, UMK, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń.
- GOFFMAN E., 2005, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- HALPERIN D., 1990, *Sex before sexuality: pederasty, politics, and power in classical Athens*, [w:] M. Duberman, M. Vicinus, G. Chauncey (red.), *Hidden from History. Reclaiming the Gay and Lesbian Past*, A Meridian Book, New York.
- HALPERIN D., 1995, *Saint Foucault: Towards A Gay Hagiography*, Oxford University Press, New York.
- IWASIOŃ I., 2004, *Gender dla średnio zaawansowanych*, Wykłady szczecińskie, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- JACZEWSKI A., 1996, *Młodzież – wychowanie a problemy homoseksualizmu*, [w:] J. Rzepka (red.), *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV/AIDS*, Katowice.
- JAGOSE A., 1996, *Queer Theory*, Australian Humanities Review, Issue 4, December 1996, <http://www.lib.latrobe.edu.au/AHR/archive/Issue-Dec-1996/jagose.html>
- JAGOSE A., 2000, *Queer Theory. An Introduction*, New York University Press, Washington Square, New York.
- JANION M., 2003, *Kiedy wampir się skrada (wywiad Katarzyny Bielas)*, Gazeta Wyborcza, 9 sierpnia.
- KENNEDY H., 1988, *Ulrichs: The Life and Works of Karl Heinrich Ulrichs, Pioneer of the Modern Gay Movement*, Boston: Alyson, za: <http://www.gayhistory.com/rev2/events/1869b.htm>
- KOCHANOWSKI J., 2004, *Problem społecznej (nie)obecności lesbijek i gejów w Polsce z perspektywy socjologicznej studiów queer*, [w:] I. Krzemiński, A. Jelonek (red.), *Socjologia a przemiany współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- KOPCIEWICZ L., 2003, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- KOPCIEWICZ L., 2007, *W stronę dziewcząt – pytanie o pedagogikę feministyczną*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(38).
- KWIECIŃSKI Z., 1991 (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, UMK, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń.
- LEPPERT R., 2002, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- LESZKOWICZ P., KITLIŃSKI T., 2005, *Miłość i demokracja. Rozważania o kwestii homoseksualnej w Polsce*, Wydawnictwo AUREUS, Kraków.
- LUHMANN S., 1998, *Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a Pretty Queer Thing*, [in:] W.F. Pinar, L. Erlbaum (eds.), *Queer Theory in Education*, Associates Publishers, New Jersey London.
- ŁAKOMSKI M., BASIUK T., 2000, *Wola niewiedzy: społeczeństwo wobec homoseksualizmu*, *Bez Dogmatu*, nr 45.
- MARKOWSKA D., 1992, *Siódmy nieprzyjaciel i siódmy świata kierunek*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II, UMK, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń.
- MEYER H., 2005, *Odmieńcy*, przeł. A. Kryczyńska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA S.A., Warszawa.
- MILLER R., 1964, *U progu młodości*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- MIEZIELIŃSKA J., 1999/2000, *Poza kategoriami... Kilka uwag na temat queer theory*, [w:] *Spotkania feministyczne* [2]. Ośrodek Informacji Środowisk Kobiecych OŚKa, Warszawa.
- MIEZIELIŃSKA J., 2005, *Poland meets queer theory*, [w:] K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana (red.), *Homoseksualizm - perspektywa interdyscyplinarna*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
- MCNEIL J., 1988, *Taking a Chance on God. Liberating theology for gays, lesbians, and their lovers, families and friends*, Beacon Press, Boston.
- MORTON D., 1996, *The Crisis of Queer Theory and/in Altman's 'Globalism'*, Australian Humanities Review, Issue 4, <http://www.lib.latrobe.edu.au/AHR/emuse/Globalqueering/morton.html>
- PINAR W.F., ERLBAUM L. (eds.), 1998, *Queer Theory in Education*, Associates Publishers, New Jersey London.
- RITZ G., 2002, *Granice i perspektywy gender studies*, [w:] G. Ritz, *Nić w labiryncie pożądania*, przeł. M. Łukasiewicz, Warszawa.
- RORTY R., 1993, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa.
- SHOR I., 1992, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago.
- SKUZA P., 2004, *O jednym nieobecnym dyskursie – homoseksualizm w pedagogice*, *Kultura i Edukacja*, nr 4.
- SKUZA P., 2006, *O pedagogikę odmienności seksualnej (teoria queer)*, *Kultura i Edukacja*, nr 2–3.
- SKUZA P., 2009, [recenzja] *Judith Butler, Uwikłani w pleć. Feminizm i polityka tożsamości*, przeł. Karolina Krasuska, Wstęp Olga Tokarczuk, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, <http://www.homoseksualizm.org.pl/index.php/judith-butler-uwiklani-w-plec/>
- SZKUDLAREK T., 2004, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika, podręcznik akademicki*, część 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WARKOCKI B., 2002, *Raport z obłązonego ciała, czyli living in the closet*, [w:] T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora (red.), *Odmiany odmieńca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- WĘC K., 2007, *Psychoanaliza w dyskursie pedagogicznym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- ZAGAJEWSKI A., 2007, *Fragmenty nieistniejącego dziennika*, *Zeszyty Literackie*, rok XXV, nr 2.

### **The reception of the theory of *queer* and textualization of queers in pedagogy**

In this article I indicate a possibility of practicing pedagogy of *queer*. The category of *queer* means strange or suspected and is a „retrieved” concept, i.e. consciously adapted as a positive label against its so-far application as a vulgar and offensive term for non-heterosexual people. It has been already introduced to Polish humanities, though, unfortunately it is an exotic concept which covers more than it reveals. The proposed pedagogy would emerge from a strategy which is difficult to explain in Polish language as *queering / querying pedagogy*, that is talking about queer people and this talking would consist in questioning and pedagogical researching. It is a multidimensional task, which could be explained as a combination of two parallel procedures: 1) the analysis of the extent of assimilating studies and theories of *queer*, and 2) the analysis of textualization of queer people in sciences of education in Poland, i.e. recreation and allowing to speak as well as retrieving the tracks of queers in the already existing pedagogical texts. What is an obstacle here is the fact that the issue of queers in Poland still revolves around basic things: visibility and presence in the society, discrimination and anti-discrimination policy, delivering knowledge about sexuality and shaping new attitudes towards minorities. Yet, what is a help here is the fact that for a very long time a specific code of figures and symbols has been existing in culture and thanks to it, it has allowed for decades to carry on a research on transgression and otherness in Poland. The pioneer of this research is M. Janion, who, for example, shows the motive of vampirism as a hidden code of homosexuality. However, in Polish pedagogical writings one can find only some tracks of queers when the texts are read through queer glasses. Following this track I analyse a significant fragment of R. Miller’s book *U progu młodości (On the verge of youth)* (Warszawa 1964). Currently J. Butler’s thought is inspiring for this type of pedagogy. The author of the book *Uwikłani w płęć (Entangled in sex)* emphasises the truth about homosexuality, which functions as taboo in the culture and it is a stronger than incestuous taboo. She is also looking at how heterosexuality is legitimized in the culture and how homosexuality is illegitimized. I also analyse the mechanism of melancholy and heterosexual contradiction of homosexuality as well as heterosexual matrix of desire and social practices of the so-called heterosexualisation of female body. I consider all these ideas tremendously helpful in creating the pedagogy of queers in Poland.