

Piotr Skuza

O pedagogikę odmienności seksualnej (teoria queer)

Kultura i Edukacja nr 2-3, 41-59

2006

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Piotr Skuza

O PEDAGOGIKĘ ODMIENNOŚCI SEKSUALNEJ (TEORIA QUEER)

Historycznie rzecz biorąc pedagogikę wywodzi się od starożytnej praktyki prowadzenia chłopca przez niewolnika, zwanego pedagogiem, do gimnazjonu albo do prywatnych nauczycieli; gramatysty i lutnisty¹. W starożytności istniało także inne określenie oznaczające prowadzenie, a mianowicie *paideia*. „Słowem tym oznaczono wyższe formy działalności wychowawczej [...]. Słowo to miało sens bardziej teoretyczny, ponieważ określało koncepcję wychowania czy też jego ideał [...]”². Określenie dotyczące prowadzenia młodocianego przez nauczyciela-niewolnika nabrało z czasem metaforycznego znaczenia i zaczęto odnosić je do edukacji wszystkich młodych osób. Również towarzyszący tej aktywności namysł zyskał autonomię i stał się nie tylko wiedzą, ale dyscypliną uniwersytecką. Obecnie „pedagogiczność”, o którą od wielu lat kruszą kopie sami pedagogowie, jest w pewnej swej warstwie krytyką tekstów, tzn. wszelkich tekstów, w tym także wytworów uczniów, opinii nauczycieli, dokumentów oświatowych itp. Jest to krytyka swoista choćby przez fakt istnienia głosów domagających się zaangażowania pedagogiki na rzecz realnej emancypacji jednostek edukowanych. Czas, więc aby krytyka pedagogiczna spotkała się z krytyką genderową w tym także queerową. O nieobecności emancypacyjnej refleksji na temat odmieńców w pedagogice i niewidoczności gejów, lesbijek, osób biseksualnych oraz transpłciowych (LGBT) w edukacji instytucjonalnej próbowałem zasygnalizować w innym miejscu³. Czas zatem „uchylić drzwi szafy” i zastanowić się dlaczego dwie sfery refleksji naukowej tj. pedagogiki tak chętnie w wielu ośrodkach uniwersyteckich uprawianej w duchu poststrukturalizmu (postmodernizmu) i teorii queer przyswajanej z kręgu kultury angloamerykańskiej / angloję-

¹ K. Bartnicka, I. Szybik, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 33.

² *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 535.

³ P. Skuza, *Wykluczenia osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2005, nr 1(29), s. 61–80.

zycznej i praktykowanej przez coraz szersze grono osób, do tej pory się nie spotkały. Przecież obie sfery charakteryzuje wiedza typu narracyjnego i zaangażowanego i obie w sposób istotny zależą od innych dyscyplin humanistycznych.

1. Zwroty i odwróty w pedagogice

Tekst niniejszy pisany jest z punktu widzenia czynnego nauczyciela o filozoficznym wykształceniu i pedagogicznych aspiracjach, zainteresowanego między innymi wiedzą zaangażowaną w wyzwolenie odmieńców. Pragnę w ten sposób ożywić postulat obligujący naukowców zajmujących się pedagogiką do podejmowania *reflexion engagè* i brania odpowiedzialności za praktykę społeczną w pewnych jej obszarach⁴. Świadom jestem, że zabieram się do żonglowania z pozorami sprzecznymi ideami. Zwolennicy teorii queer przyzwyczajeni są bowiem do myślenia w kategoriach kontestacyjnych wobec dotychczasowych kategorii wiedzy i projektów społecznych, podobnie jak to czynią niektórzy pedagogowie, choć teorią queer się nie zajmują, tymczasem ja chciałbym dokonać powrotu do niektórych idei zwanych modernistycznymi. Takie zwroty (neomodernistyczne) zwykle przypisuje się konserwatystom, którzy bronią starego porządku wobec faktu zalewu humanistyki wielością lokalnych dyskursów nazbyt dla nich zideologizowanych. Jak zatem projekt tzw. „dużego” podmiotu oświeceniowego, racjonalnego i apłciowego, obojętnego wobec pożądania, ale też i ucisku może służyć teorii queer? A przecież przywołany poniżej John Rawls posługuje się takim pojęciem podmiotowości. Otóż uważam, że pryncypia **ruchu queer**⁵ w Polsce należy łączyć i na trwałe wpisać w nurt modernizacyjny (wolnościowy – liberalny), a nie kontestacyjny, zaś dzieje modernizacji w Polsce w aspekcie pedagogicznym zasługują na oddzielne, pogłębione studia.

Teresa Hejnicka-Bezwińska stwierdza, że w heterogenicznym etapie, w jaki pedagogika polska weszła w latach 90. XX wieku, „pedagodzy – badacze rezygnują z poszukiwania ‘projektu edukacji’ na rzecz uczestniczenia w społecznym dyskursie o edukacji”⁶. Wynika z tego, że edukacja jest nieustannym przedmiotem debaty społecznej, zaś dyskurs pedagogiczny prowadzi inne, niekoniecznie z pedagogiką uniwersytecką związane osoby. Ta konstatacja upoważnia mnie do zabrania głosu w sprawie tak ważnej jak edukacja i upomnienie się o miejsce odmieńców w instytucjonalizowanym jej nurcie. Jest to spojrzenie na pedagogikę niejako prywatne, z punktu widzenia jednostki nie-

⁴ H. H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk 2005, s. 70.

⁵ P. Skuza, *Polski ruch queer w perspektywie polityki społecznej*, „Problemy Polityki Społecznej” 2005, nr 8, s. 111–129.

⁶ T. Hejnicka-Bezwińska, *Edukacja – kształcenie – pedagogika. (Fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995, s. 21.

zinstytucjonalizowanej⁷. W tekście niniejszym wypowiadam się o mało eksplorowanym **pograniczu pedagogiki**⁸, wiedząc jak samo tzw. pedagogiczne pole ulega transformacji. Przedmiotem mojej troski jest edukacja jako przestrzeń sprawiedliwych oddziaływań aktorów społecznych. Za szczególnie ważną uważam potrzebę przyjrzenia się na nowo sprawiedliwości społecznej, zważywszy na odcięcie polskiego społeczeństwa przez szereg lat od projektów ładu politycznego innego niż komunistyczny oraz w obliczu anarchicznego indywidualizmu polskiego społeczeństwa, wobec próżni społecznej, zaniku lub niedostatecznego stopnia rozwoju społeczeństwa obywatelskiego i prywatyzacji więzi i wreszcie wobec odwróconego dyskursu wobec Innego, zwanego prolepsis⁹. Diagnoza ta odnosi się nie tylko do społeczeństwa jako całości, ale do partykularnych społeczności, także do postulowanej społeczności LGBT w Polsce. Stanowisko piszącego te słowa określić można jako **neomodernistyczne**, przy czym należy najpierw dokonać rozróżnień. W przeciwstawieniu: modernizm – postmodernizm kryje się wiele nieporozumień.

Przełom postmodernistyczny jest faktem, na który wszyscy się godzą nawet najbardziej zaciekli jego oponenti. Niezgoda pojawia się co do zakresu i stopnia zmian. Jedni twierdzą, że ponowoczesność jest radykalnym dopełnieniem nowoczesności (Slavoj Žižek), inni, że jest przełomem na miarę tego, jaki dokonał się wraz z końcem średniowiecza i nastaniem renesansu. Na użytek niniejszej refleksji proponuję odróżnić trzy pojęcia: era, epoka i nurt myślowy (formacja intelektualna). Nie jest wykluczone, że obecnie następuje zamiana ery i epoki równocześnie, które są etykietowane jako postmodernizm od nazwy dominującego nurtu myślowego. Jednakże pamiętać należy, że obecnie istnieją także współczesne formy takich nurtów, jak perenializm, esencjalizm, tradycjonalizm czy nawet integryzm i mogą pozostawać w opozycji do postmodernizmu. Skrajny postmodernizm, jako formacja intelektualna, jest nurtem o znamionach relatywistycznych (anything goes), nominalistycznych i sceptycznych i ze swej natury pasożytuje na modernizmie. Jednak umiarkowany postmodernistyczny nurt myślowy może pozostawać w dialogu z postawą neomodernistyczną. Ta postawa ma swe umocowanie w specyfice przemian społeczno-kulturowych w strefie Europy Środkowo-Wschodniej. Pisze o tym w znamienitych słowach Bogdan Baran¹⁰. Filozof ów proponuje przyjęcie postawy gotowości do wnikania zarówno w sferę idei modernizmu, jak i postmodernizmu. Rozumie on to tak, że nowoczesność jest wciąż dostępną wraz z jej projektami jako skarbnica idei, z której można nadal czerpać. Problem polega na tym,

⁷ P. Skuza, *Wyzwalający dyskurs pedagogiki ogólnej*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 3, s. 35–49.

⁸ Por. *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków 2004.

⁹ Technika pośpiesznego wysuwania tezy zanim zostanie ona poddana dyskusji w takim kształcie, aby ośmieszyć tezę w niej zawartą lub przeciwną. Por. J. Bralczyk, *Nowa władza mówi Konopnicką (w rozmowie z Pawłem Goźlińskim i Jarosławem Mikołajewskim)*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 18–19 lutego 2006, s. 19.

¹⁰ B. Baran, *Postmodernizm i końce wieku*, Kraków 2003, s. 9.

że w Europie Wschodniej ostatnia faza modernizmu była epoką pozornej, względnie **fałszywej modernizacji**. Wiele dyskursów było nieobecnych, zaś poziom zaniedbań kategoryalnych w naukach humanistycznych, w tym w pedagogice, jest rozległy, o czym wielokrotnie przypomina Lech Witkowski. W łonie pulsującej myśli humanistyki istnieje nieusuwalne napięcie między moderną a postmoderną, czego wyrazem jest ujęta przez Tomasza Szkudlarka, odwołującego się do Henri Girouxa, „[...] koncepcja pedagogiki usytuowanej na pograniczu zmian kulturowych, wykorzystującej zarówno modernistyczne (oświeceniowe, racjonalistyczne), jak i postmodernistyczne wątki myślenia edukacyjnego dla realizacji projektu indywidualnej i społecznej emancypacji”¹¹.

Podjmując się roli filozofa podejrzeń, co do poetyki pisarstwa pedagogicznego, chcę wskazać na werbalizm niektórych tekstów pedagogicznych i brak gotowości do rozstrzygnięć, choć odwaga przyswojenia tzw. **genderów**, w tym teorii queer mogłaby temu znacząco zaradzić. Werbalizm ten szczególnie dotyczy *boder cases*, czyli przypadków granicznych, wymienianych, ale nie problematyzowanych. I tak np. Roman Leppert przywołuje słowa Zbyszka Melosika (autor ten jest szczególnie zasłużony w przybliżaniu myśli amerykańskiej), aby potwierdzić rozbitcie mitu o jedności wiedzy zadaje za nim pytanie: „w jaki sposób [...] podmiot, który ma partykularne interesy i uprzedzenia przez fakt życia w specyficznym społeczeństwie, w partykularnych historycznych okolicznościach i zajmujący szczególną pozycję społeczną, zdefiniowaną [...] przez klasę, płeć, rasę, **orientację seksualną** [podkreślenie – P. S.] oraz status etniczny i religijny, może tworzyć pojęcia, wyjaśnienia i standardy uprawomocnienia, które są uprawomocnione uniwersalnie?”¹² Choć główna myśli tej wypowiedzi dotyczy braku uprawomocnienia wiedzy uniwersalnej, spontanicznie rodzi się we mnie pytanie, gdzie jest punkt widzenia w polskiej pedagogice uwzględniający ograniczenia i zarazem wyzwania związane z orientacją psychoseksualną podmiotu edukowanego, aby można było podejmować lament nad brakiem fundamentu dla wiedzy w nowym kontekście, w jakim i edukacja i pedagogika się znalazły, a mianowicie: pluralizmu i konstruktywizmu kulturologicznego? Czyż osoby zorientowane homoseksualnie nie mającą tylko w horyzoncie rozważań pedagogicznych, choć obecne w pismach niektórych pedagogów jako elementy ponowoczesnego krajobrazu kulturowego, to jednak na zasadzie straszaka, swoją obecnością rozbijającą dotychczasowy porządek społeczno-kulturowy. Zastanawiające jest, dlaczego pedagodzy powtarzają formuły pluralizmu kulturologicznego przyswojone z anglojęzycznej humanistyki, ale nie odważą się problematyzować trudności praktykowania owego pluralizmu w obrębie polskiej akademii, zaś orientacja psychoseksualna jest najmniej pożądaną i wygodną zmienną ponowoczesnej podmiotowości, którą to (ów aspekt) trzeba ukryć, przemilczeć, unieważnić względnie wykipić?

¹¹ T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995, s. 273.

¹² R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002, s. 52.

Choć bycie queer to tylko jeden z wielu wyróżników tzw. małej podmiotowości, to jednak skłania do zastanawiania się nad owym przeoczeniem. W końcu homoseksualność nie kojarzy się z dzieciństwem, zatem pedagodzy czują się rozgrzeszeni do niezauważania gejów, lesbijek, ludzi biseksualnych i transpłciowych jako uczestników edukacji. Nawet w obliczu faktu modernizacji relacji pedagogicznej i podważenia różnicy między dzieckiem a dorosłym¹³, geje i lesbijki są nadal nieobecni w pedagogicznych analizach. Tymczasem socjologia nowego nurtu wskazuje na istotny obszar do absorpcji właśnie dla pedagogiki, a mianowicie zagadnienie hegemonii heteronormatywnej socjalizacji¹⁴ i gejowskiego względnie lesbijskiego dzieciństwa¹⁵.

A co oferuje ruch queer, co mogłoby być impulsem rozwojowym dla pedagogiki? Jest to terra incognita, ale zarazem prawdziwy raj dla badaczy. Zaczniemy od tematyki przewodniej dla pedagogów, a mianowicie szeroko pojęte dzieciństwo (względnie dorastanie). Ruch emancypacyjny ludzi homoseksualnych pierwszej dekady w Polsce (koniec lat 80. i lata 90. XX wieku) posługiwał się świetną pozycją typu poradnikowego napisaną przez psychologa amerykańskiego i przetłumaczoną na użytek powstających grup, gdzie dorastanie jako lesbijka albo jako gej¹⁶ jest pierwszy raz werbalizowane i dość celnie problematyzowane w obszarze polskiej (poprzez wspaniałe tłumaczenie Jerzego Jaworskiego) literatury poradnikowej. Nie doczekała się ona jeszcze odczytania pedagogicznego, choć stanowiła podręcznik swoistego samokształtowania dla wielu osób. W owym czasie ambitniejsze jednostki posługiwały się innymi pozycjami naukowymi i poradnikowymi, w tym programami edukacyjnymi w języku obcym, jak na przykład kanadyjski program oświatowy pt. „Sexual Orientation: Focus on Homosexuality, Lesbianism and Homophobia, A Resource Guide for Teachers of Health Education in Secondary Schools”, Toronto: Toronto Board of Education 1992, który był częściowo i lokalnie wykorzystany w Polsce w ramach prowadzonych warsztatów pt. „Lesbijki i geje wychodzą z ukrycia” realizowanych przez Andrzeja Kacpra Kalina i Marcina Kutwina, jednych z pierwszych edukatorów, obok Jerzego Krzyszczenia, homoseksualnego nurtu emancypacyjnego. Tak więc pewien nurt edukacji i emancypacji odmieńców odbywa się w Polsce od dawna, lecz nie doczekał się on żadnych opracowań, ani nawet nie jest identyfikowany w oficjalnym piśmiennictwie pedagogicznym. Są jeszcze inne miejsca, które mogą potencjalnie ożywiać myśl pedagogiczną, o czym szerzej piszą liczni autorzy drugiej fali emancypacji, między innymi w takich pozycjach, jak: *Odmiany odmienca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, red. Tomasz Basiuk, Dominka Ferens, Tomasz Sikora, (Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2002), czy *Homofobia po polsku*, red. Zbyszek Sypniewski i Błażej Warkocki,

¹³ H. H. Krüger, op.cit., s. 133–134.

¹⁴ J. Kochanowski, *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Kraków 2004, s. 165.

¹⁵ Ibidem, s. 125.

¹⁶ D. Clark, *Lesbiki i geje. Jak ich kochać*, przeł. J. Jaworski, Warszawa 1995, s. 114–124.

(Wydawnictwo Sic!), Warszawa 2004 i inne wymagające odczytania pedagogicznego. Poza tym krytyka queerowa (literacka szczególnie) zachęca do poważnego przemyślenia, czy nawet rewizji interpretacji i wizji literatury polskiej, a zatem i przeglądu katalogu lektur szkolnych¹⁷. Te i wiele innych zagadnień stanowią palące wyzwanie pedagogiczne. Być może dzieje się to dlatego, że uprawiana paideia w rozproszonej społeczności LGBT (lesbijek, gejów, ludzi biseksualnych i transpłciowych) opiera się na niezależności od oficjalnych nurtów pedagogicznych i psychologicznych, nawet wbrew głosom „ekspertów” zawłaszczających przestrzeń edukacji i epatujących homofobią i ignorancją. Opiera się o współczesną koncepcję partnerskiej (egalitarnej) homoseksualności, koncepcję skonstruowaną dla potrzeb emancypacyjnego ruchu. Niestety, do tej pory w pedagogice, tak jak w całym obszarze działań społecznych, dotychczasowe rozumienie homoseksualizmu ograniczało się do zachowań międzygeneracyjnych, o czym świadczy uparcie stosowane przez starszych pokoleń konserwatywnych publicystów – określenia „pederastia”, okryte sferą tabu, utożsamione niestety z pedofilią zamrażając debatę nad wszelkimi przejawami **relacji homospołecznych** (nie zawsze tożsamy z homoerotycznymi). Uważam, że pojawienie się na niwie polskiej humanistyki teorii i ruchu queer ma szansę dokonać zmiany także w tej mierze w obrębie pedagogiki. Pedagogika jednak uporać się musi – według mnie – z własną tożsamością.

2. Współczesna paideia a gnoza pedagogiki

Żadna inna dziedzina wiedzy humanistycznej w Polsce nie poświęca tak dużo uwagi swej tożsamości i statusowi co pedagogika. Ale żadna inna dyscyplina naukowa nie boryka się z tyloma problemami jak pedagogika. W czasach komunistycznej (marksistowskiej) ortodoksji – jak pisze Tomasz Szkudlarek: „Wiele wysiłku wkładano, w obronę jej dyscyplinarnej autonomii – wobec innych dyscyplin naukowych”¹⁸. Po przełomie Okrągłego Stołu następuje załamanie dotychczasowego, ambiwalentnie odbieranego paradygmatu uprawiania pedagogiki, ni to narzucanej, ni to wytworzonej samodzielnie przez społeczność naukowców pedagogów. Już same tytuły ważniejszych publikacji pedagogicznych, które należą dziś do klasyki myśli pedagogicznej, brzmią niepokojąco, np. *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów*¹⁹ albo *Pytanie o pedagogikę*²⁰, względnie

¹⁷ K. Tomasiak, *Szuflada z podwójnym dnem*, „Krytyka Polityczna” 2005, nr 9/10, s. 318–327.

¹⁸ T. Szkudlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekada i trochę później*, Ars Educandi, t. IV, Gdańsk 2004, s. 83–89.

¹⁹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, B. Śliwierski (red.), Kraków 1993.

²⁰ A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1991.

Czy pedagogika może wybić się na naukowość?²¹ Można rzec, że od czasów przełomu politycznego zapoczątkowanego w 1989 roku obfita autorefleksja pedagogów w znaczący sposób zapełniła publikacje z tej dziedziny. Tymczasem na spór o naukowość pedagogiki nakładają się dwa kryzysy: jeden związany z dramatycznym zerwaniem z pedagogiką socjalistyczną, drugi wywołany pojawieniem się postmodernizmu. W skutek tego pedagogika znalazła się w stanie świadomości kryzysowej, czego przejawem jest nieustanna gra samooskarżeń samych pedagogów, którzy wysuwają różne koncepcje i propozycje określenia tego fragmentu wiedzy, którym się zajmują. Przebiega w tych uwagach tęsknota zaradzenia kłopotliwej przypadłości dyscypliny z natury swej rozpiętej między wiedzą teoretyczną a praktyczną, między działaniem a namysłem, między wiedzą przyrodniczą a humanistyczną i wreszcie między wiedzą uprawianą metodami ilościowymi i jakościowymi. Przykładem tego zmagania z samookreśleniem jest konstatacja Mieczysława Malewskiego, że pedagogika jest „zespołem faktów językowych”²² lub „pisarstwem o edukacji, odbijającym historycznie zmienny wolumen tematów i zagadnień oraz aspiracji ich autorów do odkrywczosci naukowej i sławy”²³, wskazując tym samym miazmatyczny rdzeń dyscypliny zdegradowanej przez dziesiątki lat przez instrumentalną pedagogię, obecnie zaś uwikłaną w wątpliwej wartości ufilozoficznianie w aurze skrajnego postmodernizmu, który przejawia się właśnie nominalizmem. Niektórzy słusznie bronią statusu pedagogiki jako wiedzy naukowej, przy przyjęciu słabej koncepcji nauki, jako wiedzy bardziej narracyjnej niż paradygmatycznej. Aspekt bycia wiedzą zaangażowaną jest niestety obcy tradycji polskiej w takim sensie, jak rozumie się zaangażowanie na rzecz konkretnych kwestii społecznych zwanych wyzwoleniem, czy emancypacją w świecie zachodnim. Czy pedagogika zdoła pokonać stan pomieszania wynikającego ze świadomości kryzysowej uprawiających tę dziedzinę i nabierze dojrzałej formy świadomości kryzysu²⁴? To pytanie wciąż jest aktualne, mimo iż wielu uważa, że pedagogika dawno go pokonała i wyszła obronną ręką. Jednak uważam, iż dogłębnej „lekturze pedagogicznej” potrzebne są zarówno badania „progresywne”, tzn. eksploracja wielkich i znaczących współczesnych humanistów oraz empiryczne badanie obszarów edukacji obecnie, jak i badania „regresywne” myślicieli tworzących w poprzednich dekadach lub poprzednich stuleciach, których myśl na nowo odczytana może mieć wielkie znaczenie.

Obecnie pedagogika jest zaawansowaną metodologicznie wiedzą różną od wiedzy potocznej, publicystycznej, jednak przedmiot swój zdaje się tracić z pola widzenia.

²¹ K. Konarzewski, *Czy pedagogika może wybić się na naukowość?* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.

²² M. Malewski, *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2004, nr 4, [za:] K. Denek, *Pogranicze pedagogiki i ekonomii* [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków 2004, s. 81.

²³ Ibidem, s. 81.

²⁴ Por. A. Motycka, *Rozum i intuicja. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*, Warszawa 2005.

Zwykle mówi się o edukacji, jednak zarówno znaczenie jak i desygnat tej nazwy przybiera różnorodne kształty i zakresy. Przełom formacyjny spowodował nasilenie tendencji uprawiania pedagogiki i refleksji metaprzekmiotowej o pedagogice w kategoriach negacji. Już nie tylko zanegowane są dotąd jednoznaczne pojęcia, takie jak np. wychowanie, ale określenie istoty pedagogiki streszcza się do rytuału negacji „nie to”, „nie tak”. Dotąd myślano o pedagogice bardziej w kategoriach jak stosować wiedzę, teraz na pierwszy plan wysuwa się aktywność segregowania wiedzy teoretycznej typu: „wiem, że...”, wiedzy filozoficznej, psychologicznej, socjologicznej, ekonomicznej itp. Pedagogika jest też aktywnością segregowania wiedzy praktycznej, typu: „wiem jak...”. Poza tym wiedza normatywna splata się w pedagogice z wiedzą deskryptywną. Jest w niej miejsce na wiedzę osobistą, publicystyczną i narracyjną. Walka z obciążającym dziedzictwem przeszłości przejawia się w wyzerowaniu monopedagogii socjalistycznej, instrumentalnej, na rzecz ufilozoficzniania pedagogiki. To samo czyni się wobec przedmiotu tej wiedzy. Ewolucja przedmiotu zainteresowań pedagogów w latach 80. XX wieku polegała na przesunięciu akcentu ze statycznej koncepcji wychowania na dynamiczną, czyli na proces wychowania, zaś w latach 90. XX wieku na oscylacyjną, czyli na możliwość i zarazem niemożność wychowania. Odnotować należy także techniki poszerzania przedmiotu zainteresowań pedagogiki. I tak nastąpiło przesunięcie znaczeń z wychowania i kształcenia na edukację, gdzie edukacja obejmuje często to, czego do tej pory nie brano pod uwagę, np. troskę o samorozwój lub emancypację. Wyraża się to w takich poszerzających i uogólniających określeniach, jak: „wszelka perswazja kulturowa” czy „hominizacja”, ponadto „reprodukcja” czy „socjalizacja”. Terminy te, choć pierwotnie wyrastają z konkretnych teorii społecznych, z czasem upowszechniają się do tego stopnia, że niosą nowe denotacje, ale co ważniejsze konotacje znaczeniowe. Wspomniane rytuały negacji, uprawiane przez niektórych pedagogów, wyrażają się w niechęci do określeń, są być może wyrazem gier sematycznych²⁵. Mówi się o migotaniu znaczeń lub oscylowaniu kategorii, ale mniej mówi się o treści samych kategorii. Inną sprawą jest poszukiwanie przez pedagogów ogólności pedagogiki lub nowego uniwersum pojęć, aby odróżnić się od praktyki uprawiania i nauczania „fałszywej” pedagogiki w wyższych szkołach zawodowych. Retoryka obronna charakteryzuje się takimi określeniami jak „zawłaszczanie pedagogiki przez ekonomię (ekonomistów)”. Tymczasem wypracowano na gruncie nauk społecznych, czy to ekonomicznych, czy socjologii, w miarę jednolity język opisujący edukację, spopularyzowany w publicystyce, dość jednoznaczny i zbliżony do podejścia ilościowego. Inną ze sfer, która mogłaby zainspirować pedagogiczny dyskurs, stawiając jednak samych pedagogów w niezręcznej sytuacji, są gendery wyrastające z potrzeby samoobjaśnienia różnicy, oraz z politycznego zaangażowania w uprawomocnienie Innego. Wszak duchem współczesnego uprawiania wiedzy rządzi zasada podmiotowego objaśniania świata.

²⁵ M. Malewski, *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2005, nr 2, s. 91–107.

Niepokój pedagogów, że wiedza pedagogiczna zostanie zawłaszczona przez przedstawicieli innych dziedzin, szczególnie ekonomii, ale także psychologii czy filozofii ma swe podłoże w tym, że pedagodzy nie rozstrzygnęli, jaki krąg zjawisk stanowi dystyngtywny przedmiot poznawczego zainteresowania pedagogiki²⁶, zaś sens wyrażenia „edukacja” uległ rozproszeniu. Pedagogika doznaje nacisku ze strony wielu nauk zajmujących się edukacją, dlatego próbuje konsolidować tę jakże zróżnicowaną wiedzę w jedno, nadając jej, w nieco performatywny sposób, status naukowy. Istnieją różne praktyki potwierdzania tożsamości pedagogiki jako nauki. Na przykład podkreślanie interdyscyplinarności, odchodzenie od strategii ilościowej, orzekanie o swoim statusie poprzez negację, nieustanne szukanie impulsów w wielu na raz dziedzinach, nagła konwersja na myślenie zgodne z duchem formacji postmodernistycznej. Entuzjazm dla nowych kategorii i dyskursów jest także jedną z technik utwierdzania pedagogiki w jej doniosłości. Z drugiej strony istnieją tendencje, które wzmagają ów kryzys. Relacjonuje je Roman Leppert, które określić można pięć razy „nie”²⁷, tzn. pedagogika to wiedza 1) negująca w swym łonie wiedzę normatywną, uniwersalną i projektującą; 2) sprzeciwiającą się byciu inżynierią społeczną; 3) nie opowiadająca się ani za liberalną, ani konserwatywną wizją społeczeństwa; 4) odrzucająca zaangażowanie w tworzenie lepszego świata i 5) sceptyczna wobec definitywnej prawdy i pewności poznania naukowego. Dowodzi to na ustalenie się **apofatycznego sposobu uprawiania pedagogiki**, gdyż równocześnie uwalnia się od balastu swej tradycji i stwarza wrażenie dyscypliny zajmującej się nie wiadomo czym.

Taka wizja pedagogiki, może zaprowadzić do konstatacji, że w wielu przypadkach pedagogika obecnie uprawiana pogrąża się w chaosie i przyjmuje co najwyżej formę efemeryczną, którą określić można **gnozą**? Gnoza to wiedza, ale szczególnego rodzaju, bo dostępna wybranym. Obecnie użycie metafory ze słowem „gnoza” jest ryzykownym przedsięwzięciem w obszarze Akademii. Gnoza literalnie dotyczy starożytnego gnostycyzmu i charakteryzują ją takie postawy religijne przeciwstawione ortodoksji chrześcijańskiej jak: „zaprzeczenie konkretnie danej teraźniejszości; ‘ucieczka’ w sferę boskości, możliwą do osiągnięcia na drodze poznania filozoficznego i ascezy (i przedstawioną w spekulacjach na temat duchów i aniołów); absolutny albo względny (ograniczony końcem świata) dualizm; odrzucenie norm prawnych (antynomizm)”²⁸. W odniesieniu do pedagogiki metafora ta jest o tyle trafna, o ile odnosi się do skrajnych poststrukturalistów, którzy skłonni są nawet personalizować język na zasadzie niby-podmiotu działania, jakiejś nieosobowej obecności, coś co zajmuje puste miejsce po Bogu, mają-

²⁶ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 166.

²⁷ R. Leppert, *op.cit.*, s. 44.

²⁸ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Mały słownik teologiczny*, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Warszawa 1987, s. 130.

cego wpływ na ludzi²⁹. Mówiąc krótko, gnoza jest wiedzą tajemną, ekskluzywną, dostępną dla wybranych. Termin gnoza oznacza także wiedzę, którą można scharakteryzować w kategoriach racjonalności magicznej. Nie bez powodu przywołuję tutaj metaforę o teologicznym sensie. Istnieje wiele paraleli pomiędzy teologią i pedagogiką. Przywołanie metafory gnozy dla charakterystyki dyscypliny ma ten sens, że jawi się ona jako niejednoznaczna dziedzina wiedzy, w której obserwować można sprzeczność pomiędzy wewnętrzną potrzebą ufilozoficznienia bez zaprzędania się w ideologię i społecznym oczekiwaniem od pedagogiki dostarczania wiedzy praktycznej. Wytwarzany dyskurs jest broniony przez społeczność pedagogów jako właściwy i kanoniczny, zaś w oczach obserwatorów budzi czasami sprzeczne uczucia, czegoś, co może być porównywane właśnie z gnozą.

Ponadto nieustanne dyskusje w łonie pedagogiki świadczą o nieustabilizowanym statusie wiedzy o edukacji, którą charakteryzować można przy pomocy wielu, ale jednak nieostrych kryteriów³⁰, takich jak: zasięg, status poznawczy, okres pojawienia się, lokalizacji społeczno-kulturowej i etnograficznej, płci i asymetrii funkcjonalnej ludzkiego umysłu, paidei, czyli podejścia systemowego, wpływu kultury masowej, paradygmatu kształtującego wiedzę, dominującej ideologii wychowania. Można więc dziś zadać pytanie, czy nauki o edukacji są tym samym, co pedagogika. Wątpliwość tę podsyca rywalizacja pomiędzy uniwersytetami państwowymi, które od dziesiątków lat mają instytuty, a nowymi, prywatnymi szkołami wyższymi oferującymi swoiście pojęte kierunki z silną specjalizacją, którą zakwalifikować można do pedagogicznej. Istotną zaletą takiego stanu rzeczy jest niezwykła żywotność pedagogiki, która jest wciąż w stanie tworzenia, co rodzi nadzieje na wypracowanie uniwersum adekwatnego dla objaśniania i projektowania edukacji zgodnie z pulsującym duchem czasów współczesnych, a także dla włączenia całego spektrum dyskursów nieobecnych czy niechcianych, w tym teorii queer.

3. Czy możliwy jest powrót „dużego” podmiotu w pedagogice?

Pedagogika jako szczególna dziedzina nie opisuje tylko fragmentu lub jakiegoś wybranego aspektu świata, ale ma ambicję dostarczenia narzędzi do świadomego jej przekształcania³¹. Ale o jaki świat chodzi, świat społeczny, czy świat subiektywny, a może świat życia **uspołecznionych podmiotów**³²? Znaczenie podmiotowości w modernizmie

²⁹ Por. *Postmodernizm*, R. Nycz (red.), Kraków 1996, s. 22 i H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – Pragnienie – Inny*, Kraków 2004, s. 136.

³⁰ J. Gnitecki, *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki [w:] Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 2003, s. 65–66.

³¹ J. Lipiec, *Filozofia i pedagogika [w:] Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków 2004, s. 14.

³² J. Habermas, *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, przeł. W. Lipnik, Warszawa 2004, s. 19, 25.

trafnie ujmuje Manfred Frank pisząc: „Do podstawowych cech filozoficznej moderny należy powszechne przekonanie, że jest ona myśleniem wywodzącym się z pewności świadomości siebie. Myślenie to, zainicjowane przełomem Kartezjusza i uniwersalizowane przez Leibniza, uzyskało swój punkt kulminacyjny - po empirycznym intermezzo – w filozofii Kanta i Fichtego. W ich filozofii bowiem podmiotowość stałą się naczelną zasadą dedukcyjnie rozwijanego systemu wiedzy (Kenntnissen), która dzięki możliwości wyprowadzenia jej z Ja zyskuje swoistą formę obiektywnego umocowania”³³. I dalej wskazuje na źródła epistemicznego demontażu podmiotowości tłumacząc: „Heidegger – i w ślad za nim liczni myśliciele mieszczący się w spektrum neostrukturalizmu – w owym „przechwyceniu władzy” przez podmiotowość upatrywali szczytu zachodnioeuropejskiego zapoznania bycia, lub „różnicy” (différence). Na czym to przechwycenie władzy polega? Na tym, że podmiotowość jako miejsce dostępnej dla niej samej jasności jest jednocześnie źródłem wszystkich reguł i praw, dzięki którym świat przedmiotów staje się dla nas zrozumiały”³⁴. Przywołany tutaj Manfred Frank jest przedstawicielem odrotu od dekonstrukcji podmiotu nazywając tezę o śmierci podmiotu modą, choć myślę, że problem przemian sposobów filozofowania jest o wiele poważniejszy niż nastanie mody. Pisze on – trochę w naiwny sposób wieszcząc, że: „Jak wszystkie mody, czeka ona tylko na kolejną zmianę upodobań i potem nie będzie już nikogo wabić. O ile niektórzy filozofowie – w ślad za strukturalizmem lub postulatami linguistic turn – starają się za wszelką cenę zredukować podmiotowość do [kategorii] językowej, to młodszy semantycy i filozofowie świadomości od dawna mówią o A Turn Away from ‘Language’ (odwrocie od języka). Trwało to jakiś czas, ale dziś filozofii analitycznej nie można już określić jako analizy językowej. Odkryła ona w rzeczywistości na nowo cały szereg fenomenów niezależnych od języka, a nawet od świadomości. Należy do nich fenomen świadomości / podmiotowości”³⁵. Przywołany tu fragment stanowiący pewien margines dyskursu w humanistyce, która na razie entuzjastycznie przyswaja myśl postmodernizmu, świadczy o ukrytych śladach zwrotów, względnie odwrotów. Póki co są one jedynie życzeniowym myśleniem nielicznych uczonych, mogą wkrótce (aczkolwiek nie muszą) dyktować sposób myślenia. Pedagog, mimo nierozstrzygalnych sporów wokół podmiotowości, stoi wobec dylematu, jak spleść to, co podmiotowe, wewnętrzne, subiektywne z tym, co społeczne, zewnętrzne, intersubiektywne? Jak pogodzić rozwój z edukacją? A jeszcze bardziej jak pogodzić emancypację, z wychowaniem, skoro oferowane wychowanie niedostaje do wymogów współczesnych potrzeb rozwojowych indywiduum ludzkiego i wydaje się być ślepe na różnice? Wielość projektów podmiotu czy poststrukturalistyczną diagnozę **znikającego podmiotu**³⁶ uważam wciąż na tyle mało wpływową w polskiej humanistyce, aby zaniedbać to, co

³³ M. Frank, *Świadomość siebie i poznanie siebie*, przeł. Z. Zwoliński, Warszawa 2002, s. 77.

³⁴ Ibidem, s. 77.

³⁵ Ibidem, s. 111.

³⁶ H. H. Krüger, op.cit., s. 112.

dotychczas porządkowało refleksję o podmiocie, a na tyle ważną, aby przyrzeć się wnikliwie modernistycznym projektom, które do takiej wizji podmiotu doprowadziły. Świat podmiotowo odkrywany, szczególnie, gdy nazwa „podmiot” jest poddawana szczególnemu rodzajowi *experimentum crucis*, tzn. zamieniana jest na takie kategorie jak Inny, kobieta, i wreszcie homoseksualny, czy queer / odmieniec powoduje, że uniwersalizująca kategoria podmiotu nabiera nowych znaczeń, niestety nie wolnych od konotacji. Tam gdzie nadmiar znaczeń konotacyjnych, tam emocje i zaangażowanie.

Konstytutywną częścią paradygmatu edukacyjnego, zwanego **pedagogią** jest filozofia społeczna. Myślicielem branym tu pod uwagę, przy założeniu, że edukacja to obszar oddziaływań wedle zasad sprawiedliwości bezstronnej jest Johna Rawlsa, który w *Teorii Sprawiedliwości* kreśli wielki projekt modernistyczny dobrze urządzonego społeczeństwa. Nie bez powodu jest on przywoływany w tym tekście skoro Jacek Kochanowski, socjolog niebagatelnie wzbogacający polski dorobek w obrębie teorii queer, którego trudno podejrzewać o sentymenty modernistyczne, plasuje projekt Rawlsa obok teorii rozumu komunikacyjnego Jürgena Habermasa i teorii solidarności i ironii Richarda Rorty’ego jako ważny w kontekście ruchu queer, jako koncepcję proponującą ułożyć relację w przestrzeni społecznej poprzez komunikację unikając przemocy³⁷. Ba, więcej, socjolog ów traktuje Rawlowską koncepcję jako narzędzie (sic!) prognozy przyszłości społeczeństwa³⁸. Bardzo to pochlebne z ust poststrukturalisty i wpływowego luminarza ruchu queer. Z punktu widzenia pedagogiki koncepcja sprawiedliwości bezstronnej Rawlsa jest o tyle ważna i fundamentalna, jako że wszelka pedagogia wyrasta z filozofii społecznej³⁹, zaś opus vitae Rawlsa *Teoria sprawiedliwości* było pierwszym w XX wieku całościowym ujęciem filozofii polityki. Zarysowany w tej książce ideał dobrze urządzonego społeczeństwa nawiązujący do teorii umowy społecznej, choć obecnie wydaje się być klasycznym przykładem wielkiej narracji, która musi zostać zdekonstruowana. Rawlowski projekt, mimo wielu korekt zawartych w książce pt. *Liberalizm polityczny* jako odpowiedź na szereg krytyk, nie uwzględnia w dostateczny sposób różnic społecznych pomiędzy obywatelami⁴⁰. John Rawls, pisząc o niezbyt głębokich różnicach w gustach i preferencjach między obywatelami, wydaje się niedostawać do wymogów nowej formacji intelektualnej, zakładając nieunikniony koszt tak pojętego, dobrze urządzonego społeczeństwa, tzn. godzenia się na wykluczenie niektórych grup osób jako stratę nie do uniknięcia⁴¹.

Istnienie projektów modernistycznych jest potrzebne nie tylko po to, aby je zdekonstruować, ale aby je przyswoić. Odnosi się to także do projektu sprawiedliwości Johna Rawlsa, zwanego egalitarnym, albo opiekuńczym liberalizmem. Choć koncepcja

³⁷ J. Kochanowski, *Fantazmat zróżnicowany...*, s. 155.

³⁸ Ibidem, s. 162.

³⁹ *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1992, s. 65.

⁴⁰ Por. J. Rawls, *Liberalizm polityczny*, przeł. A. Romaniuk, Warszawa 1998, s. 257.

⁴¹ Ibidem, s. 274–275, przypis 32.

wyłożona przez Johna Rawlsa zdaje się być ślepa na różnice płci, w tym orientacji psychoseksualnej, to jednak jest tak ogólna, że istnieje realna szansa wpisania tego typu różnic do zasad sprawiedliwości. O owe uzupełnienie dopomina się sam John Rawls pisząc wprost, że „Do naszych najbardziej podstawowych problemów należą problemy rasy, przynależności etnicznej i płci. Te zaś, jak się może wydawać, są całkiem innej natury i wymagają innych zasad sprawiedliwości, których nie rozważam w Teorii”⁴². Amerykański filozof apeluje niejako o ochronę koncepcji dobra każdej osoby jako równego i wolnego obywatela / obywatelki⁴³. Czyni to jego projekt wciąż atrakcyjnym wobec wyzwań czasów współczesnych.

4. Nieznane pogranicze, czyli teoria queer a pedagogika

Co czyni człowieka **poczytalnym aktorem społecznym**⁴⁴? Czy rozważane w wielu miejscach tego studium osoby homoseksualne, biseksualne i transpłciowe są istotami rozumnymi w oczach innych (zarazem własnych), czyli podmiotami „działającymi z dobrze uzasadnionych pobudek”⁴⁵? Czy jednak kobieta taka lub mężczyzna taki potrafi „w wymagających tego okolicznościach podać mniej lub bardziej przekonujący powód, dla którego zachował się albo wyraził tak czy inaczej lub dla którego zaniechał takiej czy innej reakcji”⁴⁶. Niestety, działania i wypowiedzi ludzi LGBT są dla wielu poza tak pojętą rozumnością czy poczytalnością. Dlatego też liberalizm (nie wszystkie jego formy), jak i konserwatyzm, bazujące na wąsko pojętej racjonalności wywiedzionej z Ego – Cogito, uznają mężczyzn gejów i kobiety lesbijki za osoby, najdelikatniej mówiąc, ułomne. W myśl zasady wyrażonej przez Habermasa: „Ten, kto nie potrafi usprawiedliwić wobec innych swoich działań i wypowiedzi, budzi podejrzenie, że postępuje w sposób ‘niepoczytalny’”⁴⁷. Dlatego też powstał nowy obszar aktywności społecznej (aktywizm polityczny) i refleksji, zwanej obecnie teorią queer, utożsamiany często jako monolityczna sfera tzw. ruchu queer, który utracą zasadność argumentów o niepoczytalność podmiotów innych niż heteroseksualne.

Pojawienie się w głównym nurcie humanistyki gender studies i upowszechnianie epistemologicznych kategorii rodzaju (gender) i queer spowodowało zachwianie dotychczasowego sposobu uprawiania wiedzy. Gender studies wyrasta bowiem z feministycznego ruchu o silnym zabarwieniu emancypacyjnym i jest wiedzą par excellence zaangażowaną, o czym przypomina German Ritz, szwajcarski slawista, który działając

⁴² Ibidem, s. 22.

⁴³ Ibidem, s. 23.

⁴⁴ J. Habermas, op.cit., s. 23.

⁴⁵ Ibidem, s. 23.

⁴⁶ Ibidem, s. 20–21.

⁴⁷ Ibidem, s. 21.

w innym obszarze kulturowym, gdzie istnieje wysoka świadomość dyskursów emancypacyjnych, a zarazem znawca literatury polskiej, wprowadza (niczym koń trojański) niewygodne i nieznane kategorie na niwę polskiej humanistyki⁴⁸. Dokonuje tego, na co inni profesorowie działający tu w Polsce nie mogą sobie pozwolić. Pojawienie się zdecydowanie odmiennego dyskursu naukowego od dotychczas uprawianego w polskich uniwersytetach, faktycznie interdyscyplinarnego, zaangażowanego politycznie, genetycznie pochodnego od aktywizmu społecznego, obnażającego sferę prywatną było i jest nadal precedensem. Dlatego też, co jakiś czas pojawia się pytanie – w nieco hybrydalnym języku: „po co nam te dzendery?”⁴⁹. Tymczasem **peregrynacja odmienca** odbywa się niezauważona przez decydentów i kreatorów głównego nurtu edukacji⁵⁰, zaś dyskurs pedagogiki operujący takimi pojęciami jak nieobecne dyskursy, czy epistemologiczne uniki⁵¹ zastawia pułapkę na samą siebie. Mam na myśl postmodernistyczną retorykę pedagogiki w wielu ośrodkach uniwersyteckich, gdzie mówi się o Innym nie nazywając go lub jej, gdzie rozprawia się o wykluczeniach unikając rozstrzygnięć partykularnych itd. Natomiast w obrębie terorii queer myśl pedagogiczna jest słabo obecna. Czas zadać pytanie, kto prowadzi odmienca?

Od kilku dekad odmienicy poszukują swojego miejsca, tożsamości i przestrzeni dokonując niezwykłych wysiłków w wielu dziedzinach kultury, w tym także wiedzy o sobie samych (teoria queer) i polityce (ruch wyzwolenia). Odmieniec, który zaczyna przemawiać pełnym głosem okazuje się prowadzić sam lub sama. Ta paideia jest wolna od paternalistycznego protekcjonalizmu, czy zakusów upomiatowiających poprzez kryminalizację i medykalizację. Roman Schulz mówiąc o pierwotnym i wtórnym ładzie edukacyjnym⁵² ma rację, że te dwa porządki wyczerpują pole znaczeniowe edukacji, tylko wtedy, gdy myśli o Człowieku-w-Ogóle jako tym, który kształci się, socjalizuje i hominizuje. Co począć jednak z poczuciem wielu gejów, lesbijek, ludzi biseksualnych i transpłciowych, którzy w edukacji ulegają od-kształceniu, czując się pomiotem⁵³ a nie podmiotem? Okazuje się, że oba porządki edukacyjne nie rozpoznają potrzeb odmienców. Istnieje jeszcze inny, trzeci nurt praktyki społecznej ściśle związany z edukacją, definiowany w kategoriach partykularnych ruchów emancypacyjnych, wcielający ideę gender mainstreaming, czyli „politykę uwzględniania społecznego i kulturowego

⁴⁸ G. Ritz, *Granice i perspektywy gender studies*, przeł. M. Łukasiewicz [w:] idem, *Ni w labiryncie pożądania*, Warszawa 2002, s. 9.

⁴⁹ P. Kurpiós, *Inaczej mówiąc o płci. Przypadek feminizmów, genderów i queer studies* [w:] *Zrozumieć płćć*. Studia interdyscyplinarne II, A. Kuczyńska, E. Katarzyna Dzikowska (red.), Wrocław 2004, s. 471.

⁵⁰ Do wyjątków należy tekst Andrzeja Jaczewskiego, *Młodość – wychowanie a problemy homoseksualizmu* [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV / AIDS*, J. Rzepka (red.), Katowice 1996, s. 138–139.

⁵¹ T. Szkudlarek, *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki...*, s. 83–89.

⁵² R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej...*, s. 128–130.

⁵³ T. Kitliński, *Rozważania o kwestii gejowskiej. Prostoduszne, bez Sartre'a i po polsku* [w:] *Homofobia po polsku*, Z. Sypniewski i B. Warkocki (red.), Warszawa 2004, s. 271.

wymiaru płci (gender) we wszystkich dziedzinach życia⁵⁴. Tak więc odmieniec może być rozważany jako border case, czyli przypadek absolutnie graniczny dla pola pedagogicznych badań i dociekań. Nigdy do tej pory pedagogika polska nie wyszła poza tę granicę.

A oto przykład rzeczywistości społecznej, która stanowić winna wyzwanie dla pedagogiki i potwierdza „graniczność” odmienca. Wyrok sądu pierwszej instancji orzekającego w sprawie o pomówienie wobec radnych Poznania z prawicowej partii, którzy tocząc batalię niedopuszczenia do Marszu Równości w Poznaniu zrównali homoseksualizm z pedofilią, nekrofilią i zoofilią brzmiał tak, iż: „wobec powszechnej w Polsce oceny zjawiska, jakim jest homoseksualizm, przytoczone w zarzucie wypowiedzi oskarżonych nie mają charakteru poniżającego i obiektywnie nie wpłyną ujemnie na ocenę homoseksualistów w społeczeństwie polskim”⁵⁵. Sąd wyższej instancji uchylił ten wyrok, lecz nakazał zbadać, co w Polsce ludzie myślą o homoseksualistach. „Konieczne będzie także wskazanie, czy poglądy oskarżonych poniżyły lub mogły poniżyć społeczność homoseksualną obiektywnie w opinii publicznej, a nie jedynie subiektywnie w opinii społeczności homoseksualnej. Zbadania wymaga zatem obraz homoseksualistów i opinia o nich, którą reprezentuje zdecydowana większość społeczeństwa”⁵⁶. Orzeczenie sądu niejako zachęca i nakłania do podjęcia badań wobec sytuacji ludzi homoseksualnych w Polsce. Mimo tego eksploracja pogranicza teorii queer i pedagogiki jest zdecydowanie nowatorskim zajęciem czekającym na swe dobre czasy.

Nazwa teoria queer może być myląca. Jest kalką językową, tłumaczeniem angielskiego „queer theory”. Powstała w latach 90. XX wieku, gdy ludzie homoseksualni zaczęli używać w odniesieniu do siebie etykiety „queer”, która wyparła dotąd używane i upowszechnione w poprzednich dekadach „gay”, „lesbian”, które z kolei miało wyrugować homoseksualistę. Rzeczowo tłumaczą to zagadnienie Marcin Łakomski i Tomasz Basiuk, pisząc: „W języku polskim brak dziś odpowiednika angielskiego słowa queer (dziwny, odmienny), które przeszło swoistą ewolucję semantyczną. Jednak pod koniec lat 80., a także w latach 90. queer nabrało nieco innego wydźwięku i stało się właściwie nieprzetłumaczalne na język polski. Słowo queer zaczęło oznaczać wszystko, co nie jest straight, czyli proste, heteroseksualne i zgodne z normą. W sensie teoretycznym queer podkreśla, że tożsamość nie jest dana ontologicznie, lecz zależy od szerszego układu. Obecnie słowo queer jest związane z kategorią *identity politics*, czyli z tożsamością grupową, którą przyjmuje się za własną na pewnych warunkach i w pewnych celach:

⁵⁴ E. Górniak-Zwolak, *Polityka równego statusu kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej a równość płci w polskim systemie edukacyjnym*, „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 2, s. 176.

⁵⁵ <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,53600,2930905.html>

⁵⁶ Ibidem.

queer oznacza szeroką koalicję osób, które określają swą tożsamość seksualną w opozycji do tradycyjnej normy⁵⁷.

W sensie genezy można mówić albo o autonomii teorii queer jako różnej od gay and lesbian studies, albo o kontynuacji tamtych badań uwzględniających jednak istotną przemianę jaką przyniosła kategoria „queer”. Można mówić o autonomii teorii queer w sensie niezależności od praktyki emancypacji przynajmniej w sensie metodologicznym lub uważać ją jako część ruchu queer, w którym zespalają się badania teoretyczne, aktywność społeczna i działania artystyczne. Jeśli chodzi o sytuację w Polsce, to wszelkie dyskursy mające znamiona emancypacji są heterogeniczne (silnie zależne od innego źródła) o tyle, o ile uważa się je za silnie uwikłane w nierodzimą myśl i o ile stanowią jej recepcję. Pradoksalnie dzieje się to wobec faktu dużego dystansu pomiędzy ruchem emancypacyjnym Zachodu i raczkującym ruchem wyzwolenia ludzi homoseksualnych w Polsce. Ta przepaść nie jest bez znaczenia, gdyż przyjęty termin queer w zderzeniu z zaangażowaną w realia społeczne refleksją nabiera innego odcienia znaczeniowego⁵⁸. W Polsce obecne są zarówno dyskursy antyhomoseksualne, jak i pozytywne homoseksualne: eksperckie (roszczące sobie prawo do neutralności i obiektywności), tożsamościowe i queerowe. Pozostaje nierozstrzygnięte pytanie, czy wobec opóźnień tak recepcji myśli queer, jak i ciągłego oczekiwania wyraźnego przełomu emancypacyjnego ze strony społeczności LGBT w Polsce, studia tożsamościowe lesbijsko-gejowskie należą już do historycznego wymiaru teorii queer. Być może ta ostatnia jest kontynuacją gay and lesbian studies, względnie stanowi bieżący i alternatywny kierunek myślowy w szeroko pojętym nurcie emancypacyjnym mającym wspólny przedmiot badań z innymi dyskursami o homoseksualności. Jeśli jednak teorię queer traktuje się autonomicznie, radykalnie przeciwstawiając nie tylko dyskursowi homofobicznemu, co jest samo przez się zrozumiałe, ale także eksperckim, a nawet tożsamościowym, to czy ma ona szansę zaistnieć w ośrodkach uniwersyteckich w Polsce, szczególnie w instytucjach pedagogicznych? I wreszcie czy jest miejsce dla teorii queer w obszarze pedagogiki, która zgodnie ze słowami prof. Stanisław Palka jest „w stanie tworzenia”?

5. Zakończenie

Podsumowując, chciałbym dodać, że próbowałem oswajać pedagogów z teorią queer – bo taki zapewne jest ten tekst w swej wymowie (apelu) – na wiele sposobów. Raz poprzez wyłożenie własnej wizji dziedziny tak szacownej i posiadającej długą tradycję

⁵⁷ M. Łakomski i T. Basiuk, *Wola niewiedzy: społeczeństwo wobec homoseksualizmu*, „Bez Dogmatu” 2000, nr 45.

⁵⁸ Por. M. Baer, *W kręgu wykluczeń. Antropologiczne refleksje nad kategoriami tożsamości w narracjach gender studies* [w:] *Parametry pożądania: kultura odmieńców wobec homofobii*, T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora (red.), Kraków 2006, s. 31.

jak pedagogika, choć nie szczędziłem cierpkich słów krytyki wobec pewnego jej nurtu, drugi raz poprzez wskazanie na mało znane pogranicze pedagogiki i refleksji wyrastającej z potrzeby samoobjaśnienia się odmieńców. Chcę na sam koniec postawić szereg pytań o kształt naukowej refleksji nad odmieńcem, które ktoś być może w przyszłości podejmie. A zatem, jaka winna być ewentualna relacja pedagogiki i teorii queer? Czy możliwa jest już dojrzała refleksja na temat statusu teorii queer oraz perspektyw uprawiania jej w Polsce w ramach akademickich? Rodzi to problem innej natury, czy wprowadzać kategorię queer lub inną (i jaką, żeby rzeczony zespół fragmentów wiedzy mających ambicje być uniwersytecką, interdyscyplinarną przestrzenią badań i wolnej dyskusji wokół seksualnego odmieńca) do istniejących już nauk społecznych i humanistycznych, czy uprawiać takie badania wykorzystując metody właściwe dla socjologii, psychologii, literaturoznawstwa, metody historyczne, pedagogiczne i innych nauk, czy zamykać tę wiedzę oraz czynności poznawcze w obrębie specjalnej dziedziny. Problem ten, jeśli ma być rozwiązany, nie tylko musi uwzględnić status metodologiczny tworzonej wiedzy, integralność historycznie uformowanych dyscyplin naukowych, ale i co najważniejsze, społeczny kontekst uprawiania nauki. Czy naukowcy i naukowczynie są gotowi na przyjęcie badań empirycznych i studiów teoretycznych z zastosowaniem kategorii queer? Czy przy zbyt gwałtownym nacisku entuzjastów tej teorii, aby ją wprowadzić do uniwersytetów nie nastąpi zjawisko repulsywnego odrzucenia? Kolejna sprawa to, czy projekt neoliberalny ma jakieś znaczenie dla tego typu badań. Inga Iwasiów twierdzi, że: „[...] ruchome „pogranicza doświadczenia” queer theory to projekt etyczny, nie dający się obsłużyć ani odwieczną teorią pomieszania pierwiastków męskiego i żeńskiego, ani etyką liberalną, ani postkolonialnym otwarciem na inność”. Kolejna sprawa jaki dyskurs nad homoseksualnością zadość czyni warunkom uprawiania teorii queer i na ile może on zaistnieć bez swego naturalnego odniesienia, jakim jest emancypacyjna faza ruchu wyzwolenia społeczności LGBT? Dyskurs homoseksualny może być rozpatrywany na płaszczyźnie przecinającej wszelkie warstwy naukowej refleksji, której biegunami mogą być: homofobia – homofilia, debata pro-homoseksualna i anty-homoseksualna oraz na odpowiednich piętrach tego dyskursu: medyczno-seksuologicznym, teoretycznoliterackim, filozoficznym⁵⁹. W przypadku pedagogicznej perspektywy rozpatrywania płaszczyzn tego dyskursu wybiega on poza tradycyjne w pedagogice rozumienie stosunku teorii do działania pedagogicznego oraz samego działania pedagogicznego, oraz odejście od autonomii i międzygeneracyjnego uwarunkowania rozumienia wychowania⁶⁰. Gdyby więc pedagogika częściowo wchłonęła refleksje z tego obszaru (do tej pory przoduje w tym środowisko naukowe zajmujące się literaturą, szczególnie amerykańską), to czym by się stała?

⁵⁹ Por. I. Iwasiów, *Gender dla średnio zaawansowanych. Wykłady szczecińskie*, Warszawa 2004, s. 101–102.

⁶⁰ H. H. Krüger, op.cit., s. 57.

LITERATURA:

- Baer M., *W kręgu wykluczeń. Antropologiczne refleksje nad kategoriami tożsamości w narracjach gender studies* [w:] *Parametry pożądania: kultura odmieńców wobec homofobii*, T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora (red.), Kraków 2006.
- Baran B., *Postmodernizm i końce wieku*, Kraków 2003.
- Bartnicka K., Szybik I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001.
- Bralczyk J., *Nowa władza mówi Konopnicką (w rozmowie z Pawłem Goźlińskim i Jarosławem Mikołajewskim)*, „Gazeta Wyborcza” z dn. 18–19 lutego 2006.
- Clark D., *Lesbiki i geje. Jak ich kochać*, przeł. J. Jaworski, Warszawa 1995.
- Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1991.
- Frank M., *Świadomość siebie i poznanie siebie*, przeł. Z. Zwoliński, Warszawa 2002.
- Gnitecki J., *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki* [w:] *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – kształcenie – pedagogika, (Fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków 1995.
- Górniak-Zwolak E., *Polityka równego statusu kobiet i mężczyzn w Unii Europejskiej a równość płci w polskim systemie edukacyjnym*, „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 2.
- Habermas J., *Działanie komunikacyjne i detranscendentalizacja rozumu*, przeł. W. Lipnik, Warszawa 2004.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, B. Śliwierski (red.), Kraków 1993.
- Iwasiów I., *Gender dla średnio zaawansowanych. Wykłady szczecińskie*, Warszawa 2004.
- Jaczewski A., *Młodzież – wychowanie a problemy homoseksualizmu* [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV / AIDS*, J. Rzepka (red.), Katowice 1996.
- Kitliński T., *Rozważania o kwestii gejowskiej. Prostoduszne, bez Sartre’a i po polsku* [w:] *Homofobia po polsku*, Z. Sypniewski i B. Warkocki (red.), Warszawa 2004.
- Kochanowski J., *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Kraków 2004.
- Konarzewski K., *Czy pedagogika może wybić się na naukowość?* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.
- Krüger H. H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, przeł. D. Sztobryn, Gdańsk 2005.
- Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1992.
- Kurpios P., *Inaczej mówiąc o płci. Przypadek feminizmów, genderów i queer studies* [w:] *Zrozumieć płć. Studia interdyscyplinarne II*, A. Kuczyńska, E. Katarzyna Dzikowska (red.), Wrocław 2004.

- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.
- Lipiec J., *Filozofia i pedagogika* [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków 2004.
- Łakomski M. i Basiuk T., *Wola niewiedzy: społeczeństwo wobec homoseksualizmu*, „Bez Dogmatu” 2000, nr 45.
- Malewski M., *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2004, nr 4, [za:] K. Denek, *Pogranicze pedagogiki i ekonomii* [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków 2004.
- Malewski M., *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2005, nr 2.
- Motycka A., *Rozum i intuicja. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*, Warszawa 2005. *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, S. Palka (red.), Kraków 2004.
- Postmodernizm*, R. Nycz (red.), Kraków 1996.
- Rahner K., Vorgrimler H., *Mały słownik teologiczny*, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Warszawa 1987.
- Rawls J., *Liberalizm polityczny*, przeł. A. Romaniuk, Warszawa 1998.
- Ritz G., *Granice i perspektywy gender studies*, przeł. M. Łukasiewicz, [w:] idem, *Niść w labiryncie pożądania*, Warszawa 2002.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 1: *Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003.
- Skuza P., *Polski ruch queer w perspektywie polityki społecznej*, „Problemy Polityki Społecznej” 2005, nr 8.
- Skuza P., *Wykluczenia osób o nienormatywnych orientacjach seksualnych z dyskursu pedagogiki i praktyki edukacyjnej*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2005, nr 1(29).
- Skuza P., *Wyzwalający dyskurs pedagogiki ogólnej*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 3.
- Stępniewska-Gębik H., *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – Pragnienie – Inny*, Kraków 2004.
- Szkudlarek T., *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995.
- Szkudlarek T., *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekada i trochę później*, *Ars Educandi*, t. IV, Gdańsk 2004.
- Tomasik K., *Szuflada z podwójnym dnem*, „Krytyka Polityczna” 2005, nr 9/10.