

Piotr Zamojski

Uniwersytet Gdański

Immanentna ontologia nauczania – zarys projektu

This article aims at introducing to the fundamental assumptions of an immanent ontology of teaching. The analysis departs from the reasons behind the project of an ontology of teaching. Next, the specificity of this project is addressed, through pointing to a difference between the possible investigation into the ontic of teaching, and giving the ontological account of teaching. Furthermore, the issue of the immanence is addressed in relation to the role of phenomenology in the attempt to speak out teaching from within. And finally, two main theses of immanent ontology of teaching are being analysed: there is educational love, and there is educational equality.

Keywords: teaching, ontology, immanence, Arendt, Badiou, Agamben

W anglojęzycznym dyskursie teorii edukacji nauczanie jest – od dłuższego już czasu – pojęciem tłumionym, marginalizowanym i etycznie ambiwalentnym. W tym kontekście opracowanie immanentnej ontologii nauczania, którego podjąłem wspólnie z Jorisem Vlieghe¹, należy rozumieć jako próbę obrony nauczania. Warto zauważyć, że w klasycznym ideologicznym imaginariu edukacji wymienia się zazwyczaj trzy główne pozycje ideowe: konserwatywne, liberalne (zwane także progresywyistycznymi) oraz radykalne (zwane także krytycznymi)². Nauczanie jest

¹ J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Springer, Cham 2019.

² Zob. np. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993; H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey Pub. Inc., Massachusetts 1983; L. Kohlberg, R. Meyer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993, s. 51-95.

traktowane w jednoznacznie pozytywny sposób tylko w pierwszym z tych trzech imaginariów, natomiast zarówno ideologie liberalne (czy progresywistyczne), jak i radykalne, formułują wobec nauczania poważne zarzuty krytyczne i proponują właściwe sobie alternatywy. W tym sensie da się prześledzić długi proces krytyki nauczania, który przyczynił się do jego obecnej marginalizacji w globalnym dyskursie dotyczącym edukacji.

Krytyka nauczania

Nurty myślowe identyfikowane jako liberalne wyróżniają się tym, że kładą nacisk na wewnętrzny potencjał dziecka jako centralny punkt odniesienia procesów edukacyjnych. Jean-Jacques Rousseau³ nazywał to naturą: ową wewnętrzną siłą kierującą rozwojem każdego z nas, zawiadującą ekonomią naszych potrzeb i popędów, skłaniającą nas do badania świata, angażowania się w określone (w danym momencie potrzebne) aktywności, bądź stronienia od nich. Dla Johna Deweya⁴ były to zdolności ludzi do rekonstrukcji własnych doświadczeń, powstających w zderzeniu ze światem (czyli w działaniu). Ten nacisk na świat wewnętrzny ucznia wiązał się z redefinicją roli nauczyciela, który ze strażnika tradycji i depozytariusza gotowej do absorpcji wiedzy, stawał się w liberalnych opowieściach pomocnikiem natury dziecka, współpracownikiem uczniów, ich towarzyszem podróży.

Dopiero jednak za sprawą badań Jeana Piageta⁵, Lwa Wygotskiego⁶ i Jeroma Brunera⁷ postdeweyowski progresywizm zyskał psychologiczne instrumentarium pojęciowe do fundamentalnego odwrócenia relacji pomiędzy nauczaniem i uczeniem się. Dotychczasowe ujęcie tej relacji wynikało z praktyk tzw. szkoły tradycyjnej⁸ oraz założeń psychologicznego behawioryzmu, które sugerowały, że o nauczaniu należy myśleć jako o przyczynie uczenia się ucznia⁹. O ile już dzieło Deweya wskazywało, że nauczanie nie wywołuje uczenia się w taki sposób, jak duży mróz wywołuje pojawienie się lodu na powierzchni jeziora, ale raczej, że kształtuje ono już istniejące i działające potencjały dziecka¹⁰, o tyle psychologia poznawcza

³ J.-J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, t. I-II, Ossolineum, Wrocław 1955.

⁴ J. Dewey, *Experience and Education*, Touchstone, New York 1997.

⁵ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

⁶ L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

⁷ J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978.

⁸ Zob. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967, s. 24-44.

⁹ Poglądu, który trwale ugruntował się w klasycznej polskiej dydaktyce. Por. np. uwagę K. Kruszeńskiego „Wszystkie zawodowe czynności nauczyciela są podporządkowane jednemu zadaniu: doprowadzeniu do tego, żeby w psychice ucznia zaszły pożądane zmiany” (*Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, red. K. Kruszeński, PWN, Warszawa 1991, s. 84). Por. ujęcie nauczania jako kierowania uczeniem się u W. Okonia (tegoż, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998).

¹⁰ J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988, np. s. 55.

wprost wskazuje na uczenie się (tj. reorganizację struktur poznawczych w interakcji z otoczeniem) jako kluczowy naturalny edukacyjny proces rozwojowy¹¹. Stąd nauczanie może ten naturalny proces wspierać bądź tłumić czy nawet blokować¹². Dlatego, w tym sposobie myślenia, nauczanie musi zostać podporządkowane logice uczenia się, musi być wobec uczenia się funkcjonalne – w przeciwnym razie staje się bowiem rozwojowo szkodliwe¹³.

Gert Biesta argumentuje, że w połączeniu z rozpadem idei państwa opiekuńczego oraz globalną hegemonią neoliberalizmu rozpowszechnienie perspektywy edukacyjnego progresywizmu (czy też konstruktywizmu) doprowadziło do zjawiska redukcji wszelkich zjawisk i procesów edukacyjnych do uczenia się, co nazywa on tworząc idiomatyczne pojęcie *learnification of education*¹⁴. W ten sposób uczenie się jako proces zindywidualizowany i produktywny zostało zaadoptowane do myślenia o edukacji jako usłudze odpowiadającej na potrzeby klientów budujących swój kapitał intelektualny i symboliczny, który zwiększa ich konkurencyjność na rynku pracy. Zwrotnie oznacza to jednak, że edukacja jako taka znika z pola widzenia i jest zredukowana do procesów uczenia się. W takim układzie nauczanie staje się niekoniecznym elementem procesu uczenia się, usługą, która jest wartościowa tylko o tyle, o ile jest funkcjonalna względem uczenia się, tj. o ile produkuje określone wcześniej rezultaty uczenia się¹⁵.

Jednak krytyka nauczania postępowała nie tylko ze strony dyskursów liberalnych. Również pedagogika krytyczna czy radykalna dystansuje się od nauczania, które identyfikuje jako istotowo powiązane z modelem transmisyjnym¹⁶. Dzięki temu utożsamieniu nauczanie jawi się jako źródło opresji i zniewolenia¹⁷, którego istotą jest praktykowanie przemocy symbolicznej¹⁸ a wraz z tym odtwarzanie nierówności społecznych¹⁹, odtwarzanie władzy instytucjonalnego autorytetu oraz patriarchalnych struktur dominacji i opresji²⁰. Stąd, nawet gdy w ramach swojego

¹¹ Zob. np. J. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, np. s. 544-581.

¹² Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

¹³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

¹⁴ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Pub, Boulder – London 2010.

¹⁵ Stąd potrzeba ponownego odkrycia nauczania. Zob. G. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, Routledge, New York – London 2017.

¹⁶ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York – London 2005, s. 71-81.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ H. A. Giroux, *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Massachusetts 1983; P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *Reprodukcja: element teorii system nauczania*, PWN, Warszawa 1990.

¹⁹ Tamże.

²⁰ E. Ellsworth, *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*, "Harvard Educational Review", 1989, 59 (3), s. 297-324.

pozytywnego projektu edukacyjnego i politycznego, pedagodzy krytyczni konceptualizują rolę nauczycieli (np. jako transformatywnych intelektualistów²¹), to jednak nie polega ona na nauczaniu. Zamiast nauczania nauczyciele mają „angażować się we współpracujące badanie oraz dialog”²², w politykę kulturową, politykę głosu²³, mają „wprowadzać nauczanie i uczenie się w sferę polityki”²⁴ oraz „sprzyjać krytycznej demokracji i sprawiedliwości społecznej”²⁵.

Nauczanie jest zatem obiektem poważnej krytyki, która z obu stron (progressywizmu i pedagogiki krytycznej) zdaje się zakładać, że nauczanie przynależy do modelu transmisyjnego i autorytarnej, skoncentrowanej na curriculum wizji edukacji. To skojarzenie nauczania z elementarnym konserwatyżmem edukacyjnym jest niezwykle silnym elementem naszego globalnego imaginarium pedagogicznego, ale także – dodajmy – elementem bardzo problematycznym. Bez uciekania się do wyrafinowanych dowodzeń nasze codzienne doświadczenie podpowiada nam, że praktyki nauczania daleko wykraczają poza model transmisyjny i nie są z nim istotowo powiązane, tj. że są nauczyciele niekonserwatywni, którzy nauczają niezgodnie z modelem edukacji bankowej²⁶. Nie znaczy to jednak, że wszystkie powyżej przytoczone argumenty krytyczne wobec nauczania tracą swoją ważność. Sedno sprawy polega na tym, że one tę ważność zachowują.

Pytanie badawcze

Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której z jednej strony znajdują się poważne, uznane na świecie argumenty krytyczne skierowane przeciwko nauczaniu, ale z drugiej strony praktyki nauczania ciągle trwają. Co więcej, wielu z nas – nauczycieli – czerpie z tych praktyk radość, czy też, mocniej, trzeba powiedzieć, że nawet mając świadomość powyższych argumentów krytycznych wobec nauczania i uznając je za zasadne, nasze doświadczenie nauczania zbyt często bywa doświadczeniem czegoś pięknego i dobrego po prostu, żeby można było to ignorować. Wielu z nas nie utożsamiając edukacji z transmisją, nie żywiąc sympatii dla sprawowania władzy, czy dla odtwarzania struktur dominacji i opresji – ciągle kocha nauczać. Naucza i uważa nauczanie za wspaniałe!

²¹ Zob. H. A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, Westport – London 1988.

²² Zob. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed...* dz. cyt.; P. Freire & D. Macedo, *Literacy: Reading the Word & the World*, Routledge, London 2005.

²³ H. A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*. Westview Press, Boulder – Oxford 1997.

²⁴ H. A. Giroux, *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*, Paradigm Publishers, Boulder – London 2005, s. 174.

²⁵ Tamże, s. 186.

²⁶ Zob. P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed...* dz. cyt.

Trudność tego doświadczenia polega na tym, że brakuje nam instrumentów pojęciowych i leksykalnych do uchwycenia i wyrażenia tego, co w nauczaniu jest piękne, i tego, co to znaczy, że doświadczamy je jako dobre po prostu (tj. bez względu na jakiś zewnętrzny cel). Mamy natomiast rozbudowane narzędzia krytyki nauczania, które umożliwiają nam zlokalizowanie niebezpieczeństw potencjalnie uruchamianych przez tę praktykę. Mamy także bardzo rozwinięty aparat techniczny, który umożliwia analizę i projektowanie poszczególnych aktów i procesów nauczania. Jednakże, chcąc wyrazić nasze doświadczenie nauczania jako czegoś wartego afirmacji, jesteśmy bezradni.

W tym właśnie miejscu pojawiają się pytania leżące u źródeł projektu immanentnej ontologii nauczania. Jak to możliwe, że pomimo uznania argumentów krytycznych wobec nauczania, ciągle doświadczamy go jako coś dobrego i pięknego? Na czym – w takim razie – polega nauczanie? Co jest w nim dobre i piękne? Czy też wreszcie, kluczowe pytanie: jak wypowiedzieć nauczanie od wewnątrz? To znaczy: jak dać wyraz immanentnemu dobru i pięknu nauczania?

Parametry odpowiedzi

Chcąc opracować te pytania stanęliśmy zatem przed niełatwym zadaniem próby wyjścia poza krytyczny paradygmat badań społecznych, nie łądząc jednocześnie w paradygmacie pozytywistycznym, to jest technologicznym. Inaczej rzecz ujmując: podejmując próbę odpowiedzi na pytanie o immanentne dobro i piękno nauczania nie mogło nam chodzić o poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych rządzących rzeczywistością procesu nauczania, po odkryciu których mielibyśmy wiedzę o narzędziach do skutecznego nauczania²⁷. Immanentna ontologia nauczania nie jest przeto projektem pozytywistycznym (technicznym). Z drugiej jednak strony nie mogło też chodzić o krytyczne przyglądanie się istniejącym praktykom nauczania, które miałyby na celu penetrację niejawnych wymiarów tego procesu, przyczyniających się do odtwarzania nierówności, struktur opresji i zniewolenia. Immanentna ontologia nauczania nie jest zatem również projektem prowadzonym w duchu krytycznego paradygmatu badań społecznych²⁸.

Zamiast tego przeprowadziliśmy badanie w duchu perspektywy pokrytycznej. Jest to stosunkowo nowy sposób uprawiania pedagogiki, który wiąże się z szerszymi zmianami w polu humanistyki i nauk społecznych²⁹. Jak próbowałem to pokazać w innym miejscu, perspektywę pokrytyczności można rozumieć jako ramę dla wysiłków takiej interwencji w stan społeczny, która – zgodnie z sugestią

²⁷ Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

²⁸ Zob. *Metody badań jakościowych*, t. 1-2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa 2010.

²⁹ Zob. w tej sprawie nr specjalny czasopisma „on_education Journal for Research and Debate”, 2020 3 (9) w całości poświęcony idei pokrytyczności w naukach o literaturze i naukach o edukacji.

Jacques'a Rancière'a, że działanie pedagogiczne jest działaniem aksjomatycznym (a nie produkcyjnym)³⁰ – wprowadza w istniejące status quo to, co z punktu widzenia naszej krytycznej wiedzy o świecie jest niemożliwe, tj. interwencji, która tworzy przestrzeń wyjątku³¹. Długotrwałą pracą nieustępliwych prób takich interwencji nazwałem wówczas budowaniem³².

Wspólnie z Naomi Hodgson i Jorisem Vlieghe w 2017 opublikowaliśmy *Manifest pedagogiki pokrytycznej*³³, który znacznie poszerza ideę pokrytyczności dla pedagogiki³⁴, w szczególności zaś o ukierunkowanie badań edukacyjnych na ponowną artykulację (i w tym sensie również ponowne odkrycie, czy wynalezienie) sensu tych praktyk edukacyjnych, które pod naciskiem różnych aktualnie hegemonicznych dyskursów (takich jak neoliberalizm, ale także krytyczny paradygmat badań społecznych³⁵) ulegają marginalizacji, stłumieniu, wykluczeniu, albo po prostu zapomnieniu. Chodzi zatem o znalezienie odpowiedniego dla naszej sytuacji języka dla ponownego wyrażenia praktyk, w które jako pedagodzy się angażujemy i/lub inicjujemy, ale które giną wszystkim z oczu wobec dominującego rozumienia edukacji jako produkcji pożądanych efektów (niezależnie od tego, czy tym efektem będzie emancypacja uciśnionych i krytyczna świadomość społeczna, czy też dostosowanie się do potrzeb rynku pracy i wzrost gospodarki opartej na wiedzy, albo też jeszcze coś innego³⁶).

Tyson Lewis w swojej szeroko komentowanej książce zwraca uwagę, że taką stricte edukacyjną praktyką jest dziś studiowanie³⁷. Studenci współczesnych uniwersytetów są coraz rzadziej postrzegani jako studiujący, a coraz częściej jako uczący się, czyli nabywający w procesie kształcenia wyższego odpowiednich (pożądanych) wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zapomniana zostaje istota studiowania, którą Lewis próbuje oddać dzięki odniesieniu do wglądu włoskiego filozofa Giorgio Agambena w istotę potencjalności. Otóż studiowanie jest pewnym niekończącym

³⁰ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford (CA) 1991.

³¹ Zob. P. Zamojski, *Od demaskacji ku budowaniu. Pokrytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2014, 67 (3), s. 7-22.

³² Tamże.

³³ N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Press, Earth, Milky Way 2017.

³⁴ Zob. w tej sprawie także N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Education and Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy*, „Foro de Educación”, 2018, 16 (24), s. 7-20.

³⁵ O ile bowiem neoliberalizm jest globalnie hegemonicznym łańcem polityczno-ekonomicznym, o tyle krytyczny paradygmat nauk społecznych jest globalnie hegemoniczną perspektywą uprawiania badań społecznych.

³⁶ Szerzej na ten temat pisałem w P. Zamojski, *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły*, [w:] *Subsumpcje edukacji*, red. M. Chutorzański, J. Moroz, O. Szwabowski, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017, s. 123-147.

³⁷ T. Lewis, *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, Routledge, London – New York 2013.

się procesem, w którym jesteśmy w czystej potencjalności – to znaczy nasza potencjalność się nie aktualizuje, nie może się zaktualizować. Kiedy studiujemy, to jeszcze nie wiemy, jeszcze poszukujemy, chociaż przecież studiowanie polega na pracy intelektualnej, na tym, że dowiadujemy się coraz więcej, że powtarzamy eksperyment, że czytamy dany fragment tekstu jeszcze raz, że oddalamy się od głównego tematu naszych badań, żeby zrozumieć jakiś kontekst lepiej, itd. Pracujemy, dowiadujemy się coraz więcej, ale jeszcze nie wiemy. Studiując, mamy trudności z odpowiedzią na pytanie, „co Ci wychodzi z tych studiów?” – jeszcze tego nie wiemy. Studiowanie wiąże się zatem z byciem w stanie czystej potencjalności, który charakteryzuje nieodróżnialność: ani nie jest tak, że już wiemy (że znamy odpowiedź na nurtujące nas pytanie), ani nie jest tak, że nic nie wiemy. Jest to stan – konkluduje Lewis – który jest niezwykle problematyczny dla instytucji edukacyjnych ukierunkowanych logiką produktywności na rozliczalność procesu kształcenia³⁸. Stąd ich paradoksalne dążenie do marginalizacji praktyk studiowania w uniwersytecie.

Innym przykładem takich edukacyjnych praktyk jest – choć zabrzmiałoby to być może nieco niezręcznie – szkoła. Jan Masschelein i Maarten Simons w swojej fundamentalnej pracy zakładają jednak, że szkoła jest wydarzeniem się czasu wolnego (*schole*), które wymaga uruchomienia pewnych form pedagogicznych – to znaczy jest czymś, co ludzie powołują do życia, działając razem w określonych formach – jest praktykowane³⁹. Szkoła w sensie czasu wolnego – na co zwracałem uwagę w innym miejscu⁴⁰ – wbrew naszym intuicjom nie jest zatem instytucją, ale wydarzeniem, w którym ludzie skupieni na wspólnym poznawaniu czegoś *położonego na stole* zapominają o swoich codziennych trudnościach, zawieszają swoje statusy i tożsamości, pozostając całkowicie pochłonięci przez rzecz, którą wspólnie studiują. Mają czas, nikt nie pyta się po co to robią, ani „co z tego będzie?” – po prostu sprawa, którą badają jest ciekawa i ludzie poświęcają swoją energię dla niej samej, dla samego jej studiowania. Takie doświadczenie przeżywania czasu wolnego bywa naszym udziałem – są to zazwyczaj momenty szczególnie ważne w naszych intelektualnych czy edukacyjnych biografiach. Nie ma jednak dla nich miejsca ani w klasycznej dydaktyce (która tego typu doświadczeń nie tematyzuje), ani w dominujących dyskursach o edukacji. Czytając książkę Masscheleina i Simonsa, ma się początkowo wrażenie obcowania z romantyczną fantazją. Jednak po chwili uważny czytelnik zdaje sobie sprawę, że opisują oni doświadczenia nam znajome, które niezwykle sobie cenimy i przywołujemy właśnie wtedy, gdy chcemy powiedzieć co takiego wspaniałego jest w edukacji, że ciągle chcemy ją uprawiać. Powiedzmy

³⁸ Zob. T. Lewis, *Profaning the University Apparatus: A Plea for Study Groups*, [w:] *Post-critical Perspectives on Higher Education. Reclaiming the Educational in the University*, red. N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, Springer, Cham 2020.

³⁹ J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, Education Culture & Society Pub., Leuven 2013.

⁴⁰ P. Zamojski, *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły...* dz. cyt.

od razu, że jest to koncepcja, która stanowiła dla nas stały punkt odniesienia w pracy nad opracowaniem immanentnej ontologii nauczania.

Naomi Hodgson i Stefan Ramaekers w podobny sposób odnawiają pojęcie wychowania w rodzinie (ang. *upbringing*)⁴¹, natomiast razem z Vlieghe podobną próbę podejmujemy w odniesieniu do praktyki notowania (jako edukacyjnej formy pisma)⁴².

Jednakże nasza główna – jak dotąd – interwencja dotyczy nauczania⁴³. Idziemy tutaj tropem analiz Gerta Biesty, który od jakiegoś już czasu wskazywał na marginalizację nauczania i ekspansję języka uczenia się⁴⁴, aby w końcu również podjąć się pokrytycznej próby odkrycia nauczania na nowo⁴⁵. Próba ta zmierza jednakże w zupełnie innym kierunku niż omawiana tutaj immanentna ontologia nauczania⁴⁶. Jedną z podstawowych różnic jest właśnie ontologiczny charakter przeprowadzonego przez nas badania.

Odwołujemy się tutaj do rozróżnienia między poziomem ontycznym i ontologicznym, które wprowadził Martin Heidegger⁴⁷. Badanie nauczania i nauczycieli na poziomie ontycznym – czyli jako opis właściwości bytów – oznaczałoby, że badalibyśmy, jak konkretni nauczyciele uprawiają nauczanie albo jak uczniowie, rodzice, nauczyciele czy obywatele w ogólności rozumieją nauczanie, czy też to, jak nauczanie jest redefiniowane przez inne systemy społeczne (jak np. gospodarka, polityka czy sztuka). To są – naturalnie – bardzo ciekawe pytania i niezwykle potrzebne badania – jednak wspólnie z Vlieghe zdecydowaliśmy się pójść inną drogą.

Pytając o nauczanie na poziomie ontologicznym – czyli jako badanie bycia, wydarzania się danego bytu – trzeba założyć, że nauczanie oznacza wejście ze światem w bardzo określoną, specyficzną relację. To znaczy: że nauczanie jest określonym *sposobem bycia*, a nie zawodem, czy funkcją w instytucji. Chodziło nam zatem o wyodrębnienie tej *relacji ze światem*, tego *sposobu bycia w świecie*, który jest istotą nauczania, tzn. który powoduje, że człowiek staje się nauczycielem, niezależnie od tego, czy ma pracę nauczyciela.

⁴¹ N. Hodgson, S. Ramaekers, *Philosophical Representations of Raising Children. The Grammar of Upbringing*, Palgrave Macmillan, Cham 2019.

⁴² J. Vlieghe, P. Zamojski, *Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making*, "Educational Philosophy and Theory", 2021 (online first) <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>

⁴³ J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching...* dz. cyt.

⁴⁴ Zob. np. G. J. J. Biesta, *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*. "Phenomenology and Practice", 2012, 6 (2), s. 35-49; tegoż, *Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'*, "Studies in Philosophy and Education", 2013, 32 (5), s. 449-461.

⁴⁵ G. J. J. Biesta, *The rediscovery of teaching*, Routledge, New York, London 2016.

⁴⁶ Różnice te omawiam w P. Zamojski, *Teaching, Otherness, and the Equalising Thing*, "Studies in Philosophy and Education", 2019, 38 (5), s. 563-568.

⁴⁷ M. Heidegger, *Bycie i czas*, PWN, Warszawa 1994.

Innymi słowy, chodziło o dokonanie redukcji fenomenologicznej w rozumieniu Edmunda Husserla⁴⁸, to jest o wyartykułowanie tych gestów, działań, nastawień (etc.), które są nauczaniem i niczym więcej. Mamy bowiem świadomość, że na poziomie ontycznym realny/a nauczyciel/ka w klasie szkolnej oprócz nauczania zajmuje się też innymi sprawami: dyscyplinowaniem, terapią, organizowaniem, pomocą społeczną, poradnictwem, etc. Na poziomie ontycznym praca nauczyciela/ki oznacza zarazem pracę terapeuty/ki, wychowawcy/czyni, pracownika socjalnego, trenera/ki, facylitatora, itd. Naturalnie, w konkretnym empirycznym przypadku te różne zakresy funkcjonowania osoby pełniącej obowiązki nauczyciela/ki (zatrudnionej jako nauczyciel/ka) mogą dziać się równocześnie z nauczaniem. Jednakże zamysł badania istoty nauczania oznaczał, że szukaliśmy tego, co w tym wszystkim co robią nauczyciele jest tylko nauczaniem i niczym więcej. Na poziomie ontologicznym pytamy zatem: co robimy wówczas, gdy nauczamy? Zamiast pytać się o to, co robimy wówczas, gdy jesteśmy zatrudnieni jako nauczyciele.

To zaś oznacza, że ontologiczne badanie nauczania pozwala na przekroczenie opozycji pomiędzy podejściem opisowym i podejściem normatywnym do kwestii nauczania. Pierwsze polega na opisie tego jak przebiega proces nauczania w danych warunkach, czy też jakie cechy, style pracy, poglądy (etc.) mają konkretni nauczyciele. W podejściu normatywnym – natomiast – określa się to, jacy powinni być nauczyciele, tj. poszukuje się pewnego idealnego modelu nauczycielstwa. Zamiast tego w badaniu ontologicznym *rekonstruuje się kryteria do rozpoznawania nauczania*. To znaczy, wskazuje się, jakie gesty, działania, praktyki (etc.) składają się na nauczanie? Na czym – w fenomenologicznym sensie – polega istota nauczania? A z tym również: co to znaczy *być nauczycielem*? Jak to się dzieje, że stajemy się nauczycielami?⁴⁹

Kluczowe tezy

Jak zatem wygląda istota nauczania w planie ontologicznym? Na czym polega bycie nauczycielem – ów specyficzny sposób wchodzenia w relację ze światem? Jak to się dzieje, że stajemy się nauczycielami? Naturalnie, niezwykle trudno streścić cały wywód, który przeprowadzamy w *Towards an Ontology of Teaching*. Dlatego ograniczę się jedynie do wskazania dwóch wyjściowych założeń, z którymi pracujemy oraz dwóch zasadniczych tez immanentnej ontologii nauczania, które rozwijamy w niniejszej książce.

⁴⁸ E. Husserl, *Idea fenomenologii*, PWN, Warszawa 2008.

⁴⁹ Pragnę podkreślić, że właśnie taki nie-normatywny status ma analizowany przez nas w książce przykład Leonarda Bernsteina. Jest to przykład nauczyciela, ale funkcjonuje jedynie w sensie przykładu do analizy (dodajmy, że jest to przykład nieoczywisty, ponieważ właśnie nie zatrudniony na stanowisku nauczyciela). W żadnym wypadku nie jest normatywnie wyróżnionym ideałem, czy modelem do naśladowania.

Naszym punktem wyjścia jest rozumienie edukacji jako międzygeneracyjnego spotkania, polegającego na wprowadzeniu nowego pokolenia (pokolenia wstępującego) w stary, już istniejący, wspólny świat, przez reprezentantów pokolenia dorosłych. Takie rozumienie edukacji wprowadziła do humanistyki Hannah Arendt⁵⁰. Próbując odnosić do siebie różne wątki jej myśli, konkludujemy, że edukację należy rozumieć jako odrębną, autonomiczną sferę życia, którą należy odróżnić od sfery prywatnego i publicznego⁵¹. Jej logika wynika z ontologicznej konieczności, którą Arendt oddaje jednym słowem: *natality*. Po polsku należy to wyrażenie tłumaczyć jako: fakt pojawiania się nowych ludzi w starym świecie⁵². Właśnie dlatego, że ciągle rodzą się nowi ludzie – tj. ludzie, których nigdy wcześniej nie było na świecie (i już nigdy później nie będzie), my – którzy już świat zamieszkujemy – nie mamy innego wyjścia jak tylko wprowadzać tych nowoprzybyłych (*newcomers* – jak pięknie nazywa ich Arendt) do naszego starego, wspólnego świata. Arendt dodaje, że musimy wprowadzać ich tak, żeby nie utracić tej ich nowości (czy niepowtarzalności), bowiem z jednej strony jest ona jedyną szansą tego starego, rozpadającego się świata na odnowienie⁵³, a z drugiej strony stanowi istotę niezbywalnego prawa młodych do kształtowania przyszłości tego świata⁵⁴. Dlatego wprowadzanie do starego świata musi odbywać się tak, żeby młodzi mogli kształtować swoje pomysły na jego odnawianie, żeby mogli oni rozpoczynać spotkanie ze światem na nowo⁵⁵.

Drugie ważne założenie wstępne, które przyjęliśmy, głosi, że tak pojmowana edukacja jest realizowana w szkole – w rozumieniu pojęcia wprowadzonego przez Masscheleina i Simonsa (o którym pisałem powyżej). Nowe pokolenie wprowadzane jest zatem w stary świat przez reprezentanta/kę pokolenia dorosłych – nauczyciela/kę – który/a tworzy warunki do wydarzenia się czasu wolnego (*scholē*), czyli takiego zawieszenia istniejącego status quo, w którym pojawia się możliwość wspólnego studiowania danego fragmentu świata, to jest, studiowania – jak trafnie nazywają to Masschelein i Simons – *rzeczy położonej na stole*.

Po przyjęciu tych dwóch założeń należy teraz bardziej szczegółowo wskazać na dwie kluczowe tezy immanentnej ontologii nauczania.

Pierwsza z nich głosi, że jest edukacyjna miłość. Z pewnością niesie to skrajzenia z romantycznym dyskursem w humanistyce i pedagogice. Jednakże skrajzenia te są chybione. Odwołujemy się tutaj bowiem do aparatów pojęciowych wypracowanych przez Alaina Badiou oraz Giorgio Agambena, z których budujemy

⁵⁰ Zob. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] tejsze, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Aletheia, Warszawa 2011.

⁵¹ Por. tamże, s. 231 oraz 235. Zob. także, H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Aletheia, Warszawa 2000.

⁵² Arendt, *Kryzys edukacji...* dz. cyt., s. 212.

⁵³ Tamże, s. 232.

⁵⁴ Tamże, s. 215.

⁵⁵ Szerzej na ten temat pisze J. Vlieghe, *Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, t. X, 2016, 1, s. 15-33.

nowy język skonstruowany do wypowiedzenia istoty bycia nauczycielem, tj. tej relacji ze światem, którą jest nauczanie.

Badiou buduje niezwykle wpływową i inspirującą ontologię, której głównym zadaniem jest pytanie o to, jak coś nowego jest możliwe⁵⁶. Twierdzi on, że w pewnych momentach ogólnoludzkich historii lub historii indywidualnych pojawiają się wydarzenia czy zdarzenia, których nie sposób wyjaśnić z punktu widzenia naszej dotychczasowej wiedzy, wydarzenia, które nie mają sensu dla współczesnych. Jeśli pojawi się wówczas jakiś podmiot, który nada temu, co się stało miano Wydarzenia, może ono stać się inspiracją dla innych ludzi, którzy będą próbowali rekonfigurować własne egzystencje ze względu na owo Wydarzenie⁵⁷. Niekończące się próby wprowadzania konsekwencji Wydarzenia do życia Badiou nazywa wiernością Wydarzeniu, a sam ten proces wierności nazywa prawdą. Jeśli więc Wydarzeniem w polu polityki (jednej z czterech wskazanych przez Badiou procedur prawdy⁵⁸) jest rewolucja francuska, to prawdą tego Wydarzenia są wieki starań różnych ludzi uprawiających politykę w wiernym odniesieniu do tej rewolucji. Jeśli Wydarzeniem w polu sztuki jest dodekafonizm, to prawdą są niekończące wysiłki kolejnych pokoleń kompozytorów zmierzające do wprowadzania konsekwencji tego Wydarzenia do swojej muzyki. Jeśli Wydarzeniem w polu nauki jest pojawienie się zasady nieoznaczoności Wernera Heisenberga, to prawdą tego Wydarzenia są praca fizyków nad przemyśleniem konsekwencji tej zasady dla naszego pojmowania świata fizycznego. Wierność nie oznacza – naturalnie – po prostu powtórzenia, czy rytualnego uwielbienia, ale właśnie ciągle ponawiane przemyślanie konsekwencji Wydarzenia dla naszej aktualności i niekończące się próby wprowadzania ich w życie.

Jednym z Wydarzeń analizowanych przez Badiou jest zmartwychwstanie Chrystusa⁵⁹. Cała historia chrześcijaństwa jawi się wówczas jako prawda tego Wydarzenia, a bycie chrześcijaninem – na wierności wobec tego Wydarzenia. Dla Badiou – zdeklarowanego ateisty – to Wydarzenie uruchamia procedurę prawdy w polu polityki. Owa kontrowersyjna interpretacja listów św. Pawła interesuje nas jednak tylko o tyle, o ile Badiou dokonuje tam utożsamienia tego, co on nazywa wiernością Wydarzeniu z tym, co św. Paweł nazywa miłością⁶⁰.

Listy św. Pawła z zupełnie innej perspektywy komentuje również Agamben (w książce wydanej w podobnym czasie)⁶¹. Wychodząc od doświadczenia mesjańskiej wspólnoty, która przeżywa realną obecność Mesjasza tu i teraz, nie mieszcząca się w eschatologicznych schematach oraz redefiniująca doświadczenie czasu,

⁵⁶ A. Badiou, *Byt i zdarzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

⁵⁷ Tamże, s. 395-405.

⁵⁸ Tamże, s. 345.

⁵⁹ A. Badiou, *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*. Korporacja Ha!art, Kraków 2007.

⁶⁰ Tamże, s. 96-97.

⁶¹ G. Agamben, *Czas, który zostaje. Komentarz do 'Listu do Rzymian'*, Sic!, Warszawa 2009.

w kategoriach czasu radykalnie teraźniejszego: *kairos*⁶². Nie ma już kwestii oczekiwania na przyście Mesjasza, jeśli On jest tu i teraz między nami. Wówczas pozostaje pełna afirmacja życia, wyrażająca się w rekapitulacji, czy podsumowaniu – czyli odniesieniu tego, co było przed współobecnością Mesjasza, do tej nowej sytuacji, albo też inaczej: redefinicją (czy skróceniem) tego, co do tej pory nas obowiązywało (wiedzy, prawa, relacji, etc.) wobec obecności Mesjasza⁶³.

Chociaż na pierwszy rzut oka wydaje się, że Agamben i Badiou są nie tylko oddaleni od siebie nawzajem, ale także od kwestii nauczania jako takiej, to jednak uważamy, że dostarczają oni adekwatnej aparatury pojęciowej do konceptualizacji nauczania na poziomie ontologicznym.

W takim układzie nauczyciel/ka to ktoś, kto w pewnym momencie swojego życia dostrzegł/a, że jakaś część świata jest dlań szczególnie istotna, że poświęca on/a coraz więcej czasu i wysiłku, żeby tę sprawę poznawać, doskonalić się w niej, studiować ją, zajmować się nią, etc. Zdaje sobie sprawę, że został/a przez tę rzecz zmieniona/y, że żyje teraz innym życiem, że przeżywa intelektualną, estetyczną, duchową (etc.) przygodę – albo mówiąc językiem Badiou, że było Wydarzenie, które polegało na angażowaniu się w miłość do pewnej części świata (choć zdecydowanie bardziej trafne fenomenologicznie jest angielskie *falling in love* – wskazujące na to, że miłość przychodzi z zewnątrz i przejmuje kontrolę nad życiem). Miłość edukacyjna jest przede wszystkim miłością do świata, a w szczególności do jakiejś jego części, do jakiejś sprawy czy rzeczy: błon lipidowych, gotowania, kolarstwa, historii II wojny światowej czy biologii wirusów. Jest w świecie coś, co nas zajmuje i od czego nie sposób się uwolnić, na co przeznaczamy swoje siły i swój czas. O ile miłość ta nie jest egoistyczna (czyli o ile nie jest ona *de facto* miłością własną)⁶⁴, ale właśnie jest bezwarunkowa i niezinstrumentalizowana (nie podporządkowana jakiemś zewnętrznemu celowi) wówczas ewokuje ona miłość do nowego pokolenia. Miłość do rzeczy znaczy bowiem, że jest w świecie coś co jest samo w sobie warte wysiłku studiowania, zajmowania się, troszczenia się. To zaś oznacza: jest w świecie coś, na co warto zwrócić uwagę nowemu pokoleniu – jako wyraz troski o ową rzecz, jak i wyraz troski o owo nowe pokolenie. Miłość do rzeczy oznacza, że nie sposób nie nauczać, że pojawia się wewnętrzny przymus nauczania.

Nauczyciel/ka (w sensie ontologicznym) to zatem osoba, która kocha jakąś część świata i nie może uciec od wprowadzania nowego pokolenia do tej rzeczy w sposób, który umożliwiłaby im doświadczenie owej materii w jej immanentnej

⁶² Tamże, s. 78-85.

⁶³ „... 'podsumowanie' i *pléorōma* znajdują się w bezpośrednim sąsiedztwie: takie [...] zestawienie znajdziemy w ustępie 13:9-10 z *Listu do Rzymian*, w którym Paweł mówi, iż w mesjańskości każde przykazanie (*entolē*) „streszcza się [*anakephalaioūtai*] w tym zdaniu: będziesz miłować bliźniego jak siebie samego”, a zaraz potem dodaje, że „miłość [...] jest *pléorōma* prawa”, tamże, s. 94.

⁶⁴ Szczegółowo tę sprawę analizujemy w J. Vlieghe & P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching...* dz. cyt., s. 36.

wadze i znaczeniu. Nauczyciel/ka nie tresuje swoich uczniów, ani nie odpowiada na ich potrzeby rozwojowe⁶⁵, ale próbuje dzielić się swoją miłością do świata, a w szczególności – do tej konkretnej rzeczy, której studiowanie ją/jego pochłania. W tym sensie, znów korzystając z języka Badiou, nauczanie polega na wierności wydarzeniu angażowania się w miłość do rzeczy (*falling in love with a subject matter*). Wierność ta – natomiast – nie jest niczym innym jak nieskończonymi próbami odtwarzania warunków tego wydarzenia w klasie szkolnej. Chodzi zarówno o miłość w sensie *eros* – czyli o intelektualne uwiedzenie jakimś zagadnieniem, ale także i o *agape* czyli o bezwarunkowy dar, dzielenie się własną fascynacją.

W tym sensie nauczanie wychodzi zawsze od gestu bezwarunkowej afirmacji świata: *oto jest rzecz, która jest warta naszego wspólnego wysiłku studiowania! Pojdźcie bliżej, nie bójcie się, przyjrzyjcie się, zobaczmy razem co to jest!* Zgodnie z wypowiedzią Agambena, taka bezwarunkowa afirmacja wiąże się zawsze z redakcją przeżywanego czasu, który staje się czasem radykalnie teraźniejszym. Nauczyciel powołuje do życia warunki, w których wspólnie studiuujemy jakąś rzecz dla niej samej – nie jest to czas progresji, ale właśnie *kairos*, którego – jak twierdzimy – inną nazwą jest *scholē*. Jest to czas wolny – szkoła: czas, w którym nauczyciele i uczniowie wspólnie studiują świat po prostu dlatego, że jest to dobre. Czas, w którym jest szansa na to, że również uczniowie zostaną porwani, pochwyceni i pochłonięci przez rzecz, którą wspólnie studiują⁶⁶.

2. W ten sposób dochodzimy do drugiej kluczowej tezy immanentnej ontologii nauczania: *istnieje edukacyjna równość*. Nauczyciel wskazuje⁶⁷ na jakąś część świata, która jest warta wysiłku wspólnego studiowania. Jest to zaproszenie do studiowania, a nie nakaz uczenia się. Nauczyciel/ka nie skłania uczniów do uczenia się (niezależnie od tego, czy jest to skłanianie bezpośrednie – jak to jest w pedagogikach autorytarnych, czy pośrednie – jak to jest w pedagogikach progresywnych), ale zaprasza do studiowania jakiejś rzeczy razem z nią/nim. Wychodzimy tutaj od Heideggerowskiej różnicy pomiędzy przedmiotem (*der Gegenstand*) i rzeczą (*das Ding*)⁶⁸. Przedmiot jest – według tego rozróżnienia – rozpoznaniem jakiegoś bytu od strony jego poręczności, jego „natura” jest już ustalona i znana; przedmiot odnosi się do zasobu, który można użyć, o ile ma się odpowiednie wiedzę i umiejętności. Rzecz natomiast jest bytem nieuprzedmiotowionym, a to oznacza, że nie-

⁶⁵ W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że w opozycji do pedagogiki pajdocentrycznej i różnych form pedagogiki tradycyjnej czy autorytarnej (funkcjonującą w dyskursie anglosaskim pod zbiorczą nazwą *teacher-centred pedagogy*) wprowadzamy koncept pedagogiki skupionej na rzeczy. Zob. w tej sprawie P. Zamojski, *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*, „Parezia”, 2019, 1 (11), s. 12-29.

⁶⁶ Por. G. Agamben, *Czas, który pozostaje...* dz. cyt., s. 151-152.

⁶⁷ Zob. K. Prange, *Die Zeitgestalt der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich 2005.

⁶⁸ Zob. M. Heidegger, *Rzecz* [w:] tegoż, *Odczyty i rozprawy*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002.

się ona w sobie tajemnicę – ciągle czegoś o niej nie wiadomo. Ilekroć próbujemy ją uchwycić – ona się nam wymyka. Jak pisze o tym Heidegger: „To, co się nam wymyka, pociąga nas przy tym [...]. Kiedy dostaniemy się w ciąg wymykania się, ciągniemy [...] ku temu, co nas przyciąga – wymykając się”⁶⁹. Rzecz jest tym, co daje do myślenia, prowokuje nas do tego, żeby się jej przyglądać, żeby ją badać, pociąga nas (jak powiada Heidegger) – jednocześnie nieustannie wymykając się naszym próbom jej ostatecznego dookreślenia. W tym sensie rzecz umożliwia istnienie praktyk studiowania – nieskończonego podążania za tym wymykaniem się rzeczy.

Jeśli zatem nauczyciel/ka wskazując na jakąś rzecz, zaprasza wszystkich do wspólnego jej studiowania, to po pierwsze: jedynie studiująca/y może być nauczycielem/ką. Jedynie ta/ten, która/y sam/a jest pociągana/y przez wymykającą się rzecz, która/y angażuje się w nieskończone praktyki podążania za tym wymykaniem się rzeczy (tj. angażuje się w studiowanie) wie, do czego zaprasza swoich uczniów i potrafi to zaproszenie uczynić szczerym. Po drugie, w momencie, w którym wszyscy obecni w klasie szkolnej angażują się we wspólne studiowanie danej rzeczy (trójkąta, pęcherza pławnego, wiersza, czy gładzenia papierem ściernym) wszyscy oni studiują, a to oznacza, że między nimi wyłania się fundamentalna równość ignorancji wobec rzeczy, którą studiują. Są oni bowiem nierówni ze względu na swoją wiedzę, doświadczenia, potencjały (etc.), jednak są równi wobec rzeczy w tym sensie, że każdy z nich może studiując rzecz, dostrzec coś, co przedtem było dla wszystkich niejawne – nawet dla tych, którzy poświęcają na studiowanie tej rzeczy już wiele czasu i wysiłku, tj. nawet dla nauczycieli, którzy wiedzą więcej od swoich uczniów, mają większe od nich doświadczenie, etc. Ta nierówność wiedzy i kompetencji nie zostaje przy tym unieważniona, czy zapomniana – ale przestaje być sednem sprawy, kiedy uczniowie studiują z nauczycielami. Jej waga zostaje zawieszona na rzecz tego, że we wspólnym studiowaniu kluczowe jest to, czego jeszcze nie wiadomo a co może się ujawnić.

W tym sensie piszemy o tym, że w ramach tego wspólnego studiowania – to rzecz ma autorytet. Wszyscy studiujący mają w odniesieniu do studiowanej rzeczy swoje przemyślenia, hipotezy, idee, pomysły interpretacyjne (etc.), i wszystkie one są początkowo równo uprawnione. Kluczowy aspekt tego wspólnego studiowania polega jednak na odniesieniu tych pomysłów, hipotez, idei – do studiowanej rzeczy. Nie nauczyciel, nie podręcznik, ale rzecz decyduje o tym, która z tych hipotez okaże się trafna, która idea będzie oddawała istotę rzeczy, itd. Studiujący testują swoje pomysły w odniesieniu do rzeczy, a nie do uświęconej oficjalnej wiedzy ucieleśnionej w podręczniku, czy w osobie zatrudnionej na stanowisku nauczyciela.

⁶⁹ M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?*, PWN, Warszawa 2000, s. 15.

Otwarcia

W ramach pracy nad rozwinięciem tego ontologicznego obrazu nauczania skupiliśmy się na wskazaniu zasadniczych rysów immanentnej logiki nauczania, która jest raczej kwestią odpowiedzialności (niż emancypacji) i troski (niż eksperctwa). Następnie, w odniesieniu do konkretnego przykładu nauczania (jak już wspomniałem jest nim Leonard Bernstein – kompozytor i dyrygent prowadzący telewizyjny program popularyzujący muzykę)⁷⁰ wskazujemy na liczne gesty, operacje i principia, które stanowią w tym konkretnym przypadku empiryczną treść ontologicznego zarysu nauczania. W szczególności sposób podkreślamy rolę hipotezy Bernarda Stieglera, zdaniem którego edukacja, a właściwie nauczanie polega zawsze na gramatyzacji świata, czyli docieraniu do kodu, tworzącego struktury znaczeniowe danego wymiaru świata tak, aby poznając go, nie tylko rozumieć ten wymiar świata, ale też zyskać możliwości jego transformacji⁷¹. Prowadzi nas to do kwestii relacji pomiędzy sferą edukacji i sferą polityki, która – jak twierdzimy – istnieje, ale nie jest bezpośrednia (tj. instrumentalna). Ta kwestia zostaje w książce zarysowana jedynie wstępnie i domaga się dalszego rozwinięcia. W ten sposób kwestia nauczania, prowadzi do zagadnienia różnicy (tj. oddzielenia) między polityką a edukacją, z którego dopiero można mówić o relacji pomiędzy tymi sferami życia, a nawet o ich częściach wspólnych.

Bibliografia

- Agamben G., *Czas, który zostaje. Komentarz do 'Listu do Rzymian'*, Sic! Warszawa 2009.
- Arendt H., *Kondycja ludzka, Aletheia*, Warszawa 2000.
- Arendt H., *Kryzys edukacji*. [w:] tejsze, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Aletheia, Warszawa 2011.
- Badiou A., *Święty Paweł. Ustanowienie uniwersalizmu*, Korporacja Ha!art, Kraków 2007.
- Badiou A., *Byt i zdarzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Biesta G. J. J., *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder – London: Paradigm Pub. 2010.
- Biesta G. J. J., *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, "Phenomenology and Practice", 2012, 6 (2), s. 35-49.
- Biesta G. J. J., *Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'*, "Studies in Philosophy and Education", 2013, 32 (5), s. 449-461.
- Biesta G. J. J., *The rediscovery of teaching*, Routledge, New York and London 2016.

⁷⁰ Który sam w sobie jest nieoczywisty – nie jest to bowiem przykład osoby zatrudnionej na stanowisku nauczyciela, ani pracującej w instytucji szkoły, ale jest to (jak dowodzimy) osoba, która tworzy warunki do wydarzenia się czasu wolnego, tj. która jest nauczycielem. Podkreślamy też kilkakrotnie, że nie jest to przykład modelowy – ale właśnie tylko przykład. Nie mamy do czynienia z idealnym nauczycielem, tylko po prostu z nauczycielem, którego nauczanie jest powszechnie dostępne w dziedzinie publicznej. Zob. J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching...* dz. cyt., s. 7 oraz np. 129.

⁷¹ B. Stiegler, *Taking Care of Youth and the Generations*, Stanford University Press, Stanford 2010.

- Bourdieu P. & Passeron J.-C., *Reprodukcja: element teorii system nauczania*, PWN, Warszawa 1990.
- Bruner J., *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.
- Dewey J., *Experience and Education*, Touchstone, New York 1997.
- Ellsworth E., *Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*, "Harvard Educational Review", 1989, 59 (3), s. 297-324.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York – London 2005.
- Freire P. & Macedo D., *Literacy: Reading the Word & the World*, Routledge, London 2005.
- Giroux H. A., *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, Massachusetts 1983.
- Giroux H. A., *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, Westport – London 1988.
- Giroux H. A., *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling. A Critical Reader*, Westview Press, Boulder – Oxford 1997.
- Giroux H. A., *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and education's challenge*, Paradigm Publishers, Boulder – London 2005.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, PWN, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Co zwie się myśleniem?*, PWN, Warszawa 2000.
- Heidegger M., *Rzecz, [w:] tegoż, Odczyty i rozprawy*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2002.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Press, Earth, Milky Way 2017.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., *Education and Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy*, "Foro de Educación", 2018, 16 (24), s. 7-20.
- Hodgson N., Ramaekers S., *Philosophical Representations of Raising Children. The Grammar of Upbringing*, Palgrave Macmillan, Cham 2019.
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, PWN, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kohlberg L., Meyer R., *Rozwój jako cel wychowania, [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński i L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993, s. 51-95.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Lewis T., *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, Routledge, London – New York 2013.
- Lewis T., *Profaning the University Apparatus: A Plea for Study Groups, [w:] Post-critical Perspectives on Higher Education. Reclaiming the Educational in the University*, red. N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, Springer, Cham 2020.
- Masschelein J., Simons M., *In Defence of the School. A Public Issue*, E-ducation Culture & Society Pub., Leuven 2013.

- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Metody badań jakościowych, t. 1-2, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa 2010.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 2006.
- Prange K., *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich 2005.
- Rancière J., *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford University Press, Stanford (CA) 1991.
- Rousseau J.-J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. I-II, Ossolineum, Wrocław 1955.
- Stiegler B., *Taking Care of Youth and the Generations*, Stanford University Press, Stanford 2010.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.
- Sztuka nauczania - czynności nauczyciela, red. K. Kruszewski, PWN, Warszawa 1991.
- Vlieghe J., *Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, t. X, 2016 (1), s. 15-33.
- Vlieghe J., Zamojski P., *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Springer, Cham 2019.
- Vlieghe J., Zamojski P., *Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making*, „Educational Philosophy and Theory”, 2021 (online first) <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>.
- Wygotski L. S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 2006.
- Zamojski P., *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2014, 67 (3), s. 7-22.
- Zamojski P., *Dialektyka funkcjonalizacji szkoły*, [w:] *Subsumcje edukacji*, red. M. Chutorąński, J. Moroz, O. Szwabowski, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017, s. 123-147.
- Zamojski P., *Pedagogika skupiona na rzeczy – wprowadzenie do idei*, „Parezia”, 2019 1 (11), s. 12-29.
- Zamojski P., *Teaching, Otherness, and the Equalising Thing*, „Studies in Philosophy and Education”, 2019, 38 (5), s. 563-568.