

GERT BIESTA

Uniwersytet Luksemburski, Luksemburg

Uczący się, Student, Mówiący **– o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy¹**

Oto proste pytanie: jak powinniśmy nazywać tych, którzy są podmiotami naszych działań edukacyjnych? Jakie konsekwencje ma używanie konkretnych słów w odniesieniu do nich? Czy to w ogóle ma znaczenie? Stawiając te pytania, wychodzę z założenia, że to, jak nazywamy tych, którzy są podmiotami naszych działań edukacyjnych, jest niezwykle znaczące. Nie z uwagi na magiczne właściwości języka, lecz dlatego, że słowa tworzą powiązania z innymi słowami, zatem używając pewnych pojęć, w prosty sposób wywołujemy takie, a nie inne skojarzenie. Nie jest to zatem kwestia ukrytych założeń, co mogłoby sugerować rozróżnienie między powierzchownością a głębią zjawisk, lecz raczej sprawa trajektorii znaczeń i ich powiązań. Trajektorie te wyzwalają charakterystyczną odmianę „dzielenia postrzegalnego” (*distribution of the sensible*), specyficzne dzielenie *zdolności do ujęcia tego, co odczuwalne* (Rancière 2004, s. 85) i dzięki temu wyrażają napięcie między sposobami mówienia, sposobami działania i sposobami bycia². I właśnie dlatego nasze słowa są ważne¹.

¹ Niniejszy tekst jest przekładem artykułu: Biesta 2010. Wszystkie przypisy u dołu strony pochodzą od tłumacza, przypisy autora zamieszczone zostały na końcu tekstu.

² Pojęcie Rancière’owskiego *partage du sensible* w wydaniach polskich przekłada się jako „dzielenie postrzegalnego”.

Dzieleniem postrzegalnego nazywam system odczuwalnych pewników, które jednocześnie uwidaczniają istnienie tego, co wspólne i podziałów, definiujących jego poszczególne miejsca oraz części. Dzielenie postrzegalnego ustanawia jednocześnie to, co jest współdzielone i jego odrębne części. Owo rozmieszczenie części i miejsc opiera się na dzieleniu – przestrzeni, czasu i form aktywności – które określa, w jaki sposób możliwy jest udział w tym, co wspólne i jak te wszystkie elementy uczestniczą w samym procesie dzielenia (Rancière 2007, s. 69).

Uczący się

Język angielski dysponuje kilkoma słowami opisującymi tych, którzy są podmiotami działań edukacyjnych. Niektóre z nich dość łatwo wpisują się w podobne słowa w innych językach, ale też inne języki dysponują pojęciami, które nie są jednoznacznie przekładalne na język angielskiⁱⁱ. W przypadku tego tekstu jestem szczególnie zainteresowany jednym z takich słów, używanym do opisanie podmiotów edukacji, słowem – „uczący się” (*learner*). Jeśli moje analizy są poprawne, a istnieją empiryczne dowody na moją tezę (zob.: Haugsbakk, Nordkvelle 2007), słowo to w ciągu ostatnich dwóch, trzech dekad w świecie anglojęzycznym znacznie zyskało na znaczeniu. Możemy to dostrzec w dokumentach politycznych, w badaniach edukacyjnych i w mowie potocznej odnoszącej się do edukacji (zob.: Biesta 2004; 2009a). Wzrost rangi słowa „uczący się” jest częścią szerszego procesu wyłaniania się nowego języka uczenia się, języka, który studentów nazywa uczącymi się, nauczycieli – facylitatorami uczenia się, szkoły – miejscami uczenia się, kształcenie zawodowe – sektorem nabywania kompetencji, a dorosłych – uczącymi się dorosłymi. Aspiracje języka uczenia się można postrzegać w kategoriach emancypacyjnych, jako próbę przeniesienia punktu ciężkości z nauczycieli, programów kształcenia, szkół i innych „elementów wejściowych edukacji” (*input factors*) na działalność i tożsamości tych, którzy mają być beneficjentami uczenia się. Rozwój języka uczenia się i tendencja do opisywania uczniów jako uczących się może zatem być postrzegana jako próba emancypacji osób uczących się.

Punktem wyjścia jest oczywiste założenie, że aby móc nazwać kogoś uczącym się, musi istnieć coś, czego miałby się on nauczyć. To „coś” może dotyczyć szerokiej gamy obiektów: treści wiedzy, wartości, rozumienia, umiejętności, dyspozycji, zdolności, kompetencji, krytycznego podejścia, tożsamości, autonomii itd. Słowem wszystkiego, co jest możliwe do opanowania, nauczania się. Zasadnicze znaczenie przy określaniu kogoś jako uczącego się nie wpływa jednak z treści uczenia się, które ma on opanować, ale z faktu, iż jest on zawsze konstruowany w kategoriach braku. Uczący się to ten, któremu czegoś brakuje. Uczący się to ten, który nie jest jeszcze kompletny jako osoba. Być może po ostrzyżeniu dziesięciu owiec można poczuć się kompetentnym postrzycaczem, ale potrzebne jest jeszcze 4990 owiec, a w Queensland nawet 9990 owiec, by pozbyć się etykiety uczącego się. W Wielkiej Brytanii tożsamość uczących się jest uwidoczniła np. w postaci wielkiej litery „L” na samochodach osób, które uczestniczą w kursie dla kierowców i chcą uzyskać prawo jazdy. Nazywanie uczniów „uczącymi się” albo ludzi dorosłych „dorosłymi uczącymi się” zasadniczo się od tego nie różni. Oznacza to po prostu, że przyklejamy im etykietę uczącego się, by wskazać, że znajdują się w stanie swoistego niedopełnienia – są nie dość świadomi, nie dość kompetentni, nie dość autonomiczni i tym podobne. Trudno zatem postrzegać to tylko w kategoriach wyzwania.

Określenie kogoś jako uczącego się wskazuje zatem na istnienie nierówności między tymi, którzy już się nauczyli i już wiedzą, mogą i potrafią, a tymi, którzy nadal uczyć się muszą, by wiedzieć, móc i potrafić, czy nawet być. Samo w sobie nie jest to problematyczne. Jeśli ktoś chce zostać postrzygaczem owiec czy kierowcą, musi opanować pewien zasób wiedzy i umiejętności, lecz gdy już to uczyni, powinien być postrzegany jako równy tym, którzy opanowali te umiejętności wcześniej. Problematyczne jest założenie, że trajektoria przejścia od ignorancji do kompetencji, od niewiedzy do wiedzy bezwzględnie wymaga interwencji edukatora, zgodnie z założeniem, że nie jest on jeszcze zdolny do samodzielnego opanowania treści, nie poradzi sobie bez nauczyciela. Tak mocna konstrukcja tożsamości uczącego się zakłada istnienie bardziej zasadniczego braku. Oto uczący się to nie tylko ktoś, kto po prostu musi się czegoś nauczyć, uczący się to ktoś zasadniczo niezdolny do uczenia się bez interwencji edukatora. Argumenty stojące za takim podejściem są dobrze znane edukatorom i zasadniczo odwołują się do dwóch typów argumentów: logiki rozwoju i programu kształcenia. Argumenty logiki rozwoju dowodzą, że dziecko jeszcze nie rozwinęło się w stopniu wystarczającym do samodzielnej nauki. Wskazuje się, że inteligencja dziecka jest nie dość dojrzała lub że należy czekać na wytworzenie się właściwych powiązań między płatami czołowymi. Argumenty dotyczące programu wskazują, że przedmiot nauki jest zbyt trudny do samodzielnego zrozumienia; musi zatem zostać rozcłonkowany przez nauczyciela na mniejsze fragmenty, które po ułożeniu w odpowiedniej sekwencji przekazywane są uczącemu się krok po kroku w taki sposób, aby mógł on je zrozumieć. W ten sposób tymczasowo umieszczamy uczącego się pod „edukacyjnym respiratorem”, do momentu, gdy będzie gotów samodzielnie oddychać. Póki to się nie stanie, głównym zadaniem nauczyciela jest tłumaczyć uczącemu się to, czego on sam nie jest w stanie zrozumieć.

Wyjaśnienie jawi się zatem jako *środek służący do redukcji nierówności w relacji między wiedzącymi a tymi, którzy nic nie wiedzą* (Rancière, w druku). Ale czy tak jest rzeczywiście? Proces wyjaśniania może sprawiać wrażenie, że tak się dzieje. Wielu z nas doświadczyło sytuacji, w której coś nam objaśniono i po wysłuchaniu stwierdziłszy – „teraz rozumiem”. Jednakże nie dokonało się to w sposób transmisyjny, gdzie tłumaczący niejako „przekazał” rozumienie uczącemu się, a uczący się musiał sam to zrozumieć. Być może zatem w procesie edukacji wyjaśnianie jest nie tyle produktem relacji komunikowania (by zrozumieć, uczący się nadal musi samodzielnie rozwikłać i odkryć to, co jest mu wyjaśniane), ile elementem niezbywalności wyjaśnienia, zakładającym, że uczący się jest niezdolny do zrozumienia bez wyjaśnień. Do takich wniosków dochodzi J. Rancière gdy mówi, że *wyjaśnić komuś coś to przede wszystkim wykazać, że sam nie jest zdolny tego zrozumieć* (Rancière 1991, s. 6). Innymi słowy, *wyjaśnić to wykazać komuś niezdolność* (Rancière, w druku).

Wyjaśnianie nie tyle redukuje dystans między wiedzącymi a niewiedzącymi, nie tyle przekształca nierówność w równość, ile raczej inicjuje i nieustannie potwierdza istnienie tej nierówności (zob.: Derycke 2010; Bingham 2010). Zatem nie jest tak, że

uczący się potrzebuje objaśnień. Chodzi raczej o to, że sam akt wyjaśniania konstituuje uczącego się jako niezdolnego do nauczania się bez wyjaśnienia, bez interwencji „mistrza-eksplikatora”. Uczący się jest zatem produktem „porządku wyjaśniania” (*explicative order*) (Rancière 1991, s. 4), a nie warunkiem zaistnienia tego porządku. Porządek wyjaśniania zbudowany jest na „micie pedagogii”, który jest *przypowieścią o świecie podzielonym na światło umysłu i ignorantów, na zdolnych i niezdolnych, na inteligentnych i głupich* (tamże, s. 6). Specjalna sztuczka tych, którzy wyjaśniają (*explicators*), obejmuje „podwójny gest inauguracyjny” (tamże). *Z jednej strony orzeka on o zapoczątkowaniu uczenia się: oto właśnie rozpoczyna się akt uczenia się, z drugiej strony, pokrywając zasłoną niewiedzy wszystko, co ma być przedmiotem uczenia się, sam wyznacza sobie zadanie uniesienia tej zasłony* (tamże, s. 6–7). Towarzyszy temu chwalebna intencja, nauczyciel dąży do *przekazania wiedzy uczniowi, by móc niejako wynieść go w przyszłości do swojego poziomu znawstwa* (tamże, s. 3). „Artyzm” klasycznego nauczyciela (*schoolmaster*), który stopniowo unosi zasłonę tego, czego uczeń sam nie mógł zrozumieć, wyraża się w obietnicy, że pewnego dnia uczeń stanie się równy nauczycielowi (Rancière, w druku). Lecz czy obietnica ta może być kiedykolwiek spełniona? Czy istnieje ucieczka od cyklu wyjaśniania? A może jest tak, że kto raz wszedł na ścieżkę objaśnień, na zawsze na niej pozostanie, wciąż próbując nadrobić braki, zrozumieć to, co dla wyjaśniającego jest jasne, i już zawsze będzie potrzebować wyjaśnień nauczyciela, by móc rzecz pojąć? W takiej perspektywie wyjaśnianie *jest czymś kompletnie odmiennym od praktycznego środka do osiągnięcia jakiegoś celu*. Raczej staje się ono celem samym w sobie. Wyjaśnianie to *ostateczna weryfikacja fundamentalnego aksjomatu: aksjomatu nierówności* (Rancière, w druku). Czy zatem w chwili gdy stajemy się uczącymi się, oznacza to automatycznie, że będziemy uczyć się przez całe życie?

Uczeń/student

Czy możliwa jest ucieczka od błędnego koła bezsilności, *które przywiązuje ucznia do eksplikatora* (Rancière 1991, s. 15)? Czy można wyobrazić sobie edukację, która wyzwala zamiast otepiać (*stultifies*)? Być może. Jednak droga do takiej edukacji nie wiedzie przez bardziej wyrafinowane czy progresywne formy wyjaśniania. Rozróżnienie między emancypowaniem a otepieniem nie wynika ze zróżnicowania metod nauczania. Nie chodzi tu o różnice między metodami tradycyjnymi czy autorytarnymi, a nowymi, aktywizującymi. Otepiać można (i często tak się dzieje) także z wykorzystaniem aktywizujących i nowoczesnych metod (Rancière, w druku). Czy możliwe jest zatem nauczanie bez wyjaśniania? J. Rancière w swojej książce *The Ignorant Schoolmaster* udowadnia, że jest to możliwe. Co więcej, wskazuje, że tylko wtedy,

gdy odejdziemy w edukacji od wyjaśniania, możemy emancypować, a nie otepiać. Jak tego dokonać?

Głównym bohaterem książki J. Rancière'a jest Joseph Jacotot, francuski nauczyciel na wygnaniu, który w pierwszej dekadzie dziewiętnastego stulecia stworzył koncepcję nowego podejścia edukacyjnego, którą nazwał „uniwersalnym nauczaniem” (*universal teaching*). Podejście J. Jacotota wyrosło z odkrycia, jakie poczynił, gdy poproszono go o nauczanie języka francuskiego flamandzkich uczniów, których językiem on sam nie mówił. Nietypowość tej sytuacji polegała na braku *języka, w którym mógłby ich uczyć i w którym mogliby rozumieć to, czego chcieli się nauczyć od niego* (Rancière 1991, s. 1). Innymi słowy, nie było języka, w którym J. Jacotot mógłby im cokolwiek wyjaśnić. Mimo to jego uczniom udało się opanować język francuski w mowie i piśmie. Osiągnęli to, studiując wspólnie, w wyniku nalegań J. Jacotota, dwujęzyczne wydanie powieści Fénelona *Telemach*, i to właśnie jest kluczowe w argumentacji J. Rancière'a. Podkreśla on, że choć J. Jacotot nie uczył niczego swoich uczniów – wszystko, czego się nauczyli wynikało z ich własnego zaangażowania w treść książki – to wcale nie oznacza, że uczyli się bez nauczyciela. Uczyli się bez mistrza-eksplikatora (tamże, s. 12). *Jacotot nauczył ich czegoś, niczego im przy tym nie komunikując* (tamże, s. 13). W tym sensie był „niewiedzącym nauczycielem”, nauczycielem, który nie przypisywał sobie żadnej wyższej formy wiedzy czy rozumienia, niezbędnych do opanowania przez jego uczniów. To, czego ich nauczył, lub raczej co im zademonstrował, to ich własną zdolność do samodzielnego uczenia się. Dokonał tego wzywając (*summon*) swoich uczniów do wykorzystania ich inteligencji.

Związek między J. Jacototem a jego uczniami nie był związkiem jednej inteligencji z inną inteligencją, ale „woli z wolą” (tamże, s. 13). *Przez odsunięcie własnej inteligencji (Jacotot) umożliwił inteligencji jego studentów samodzielne zmaganie się z inteligencją książki* (tamże). Otepienie zachodzi zawsze wtedy, gdy jedna inteligencja musi poddać się drugiej, podczas gdy emancypacja wymaga, by inteligencja podlegała jedynie samej sobie, *nawet jeśli wola podlega innej woli* (tamże). W samym sercu edukacji emancypacyjnej leży zatem akt odsłonięcia *inteligencji przed samą sobą* (tamże, s. 28). Wymaga to od ucznia uwagi, *absolutnego wyczulenia na postrzeganie, ponowne postrzeganie, mówienie i powtarzanie* (tamże, s. 23). Droga, którą przejść musi uczeń, gdy wzywa się go do wykorzystania własnej inteligencji, jest nieznana, ale to, od czego uciec nie zdoła, to według J. Rancière'a, ćwiczenie (egzekwowanie) własnej wolności, które dokonuje się przez trzyczęściowe pytanie: *Co widzisz? Co o tym myślisz? Jak to wykorzystasz? I tak dalej, w nieskończoność* (tamże).

Nauczyciel podejmuje tylko dwa fundamentalne zadania: *Docieka (interrogates), domaga się wypowiedzi, czyli przejawu inteligencji, która nie była świadoma własnego istnienia lub zaniechała, poddała się oraz weryfikuje, czy inteligencja wykorzystywana jest z odpowiednią uwagą* (tamże, s. 29)ⁱⁱⁱ. J. Rancière podkreśla, że dociekanie nie powinno tu być rozumiane w sposób sokratejski, gdzie głównym celem jest doprowadzenie ucznia do punktu z góry znanego nauczycielowi. O ile *może to być*

droga ku uczeniu się, o tyle w żadnym razie nie jest to droga ku emancypacji (tamże). Dla emancypacji kluczowe jest uświadomienie, jakie możliwości ma inteligencja, jeśli tylko uzna się za równą innym inteligencjom, a inne za równe sobie (tamże, s. 39). Oto, co musi podlegać nieustannej weryfikacji – zasada równości wszystkich mówiących (tamże) i przekonanie, że nie istnieje hierarchia zdolności intelektualnych, a jedynie nierówność w przejawach inteligencji (tamże, s. 27). Emancypacja nie jest zatem czymś danym nam przez nauczycieli, przez ich wyjaśnienia dopasowane do naszego poziomu inteligencji. Emancypacja jest zawsze emancypacją zdobytą, nawet wbrew nauczycielowi, gdzie sami jesteśmy własnymi nauczycielami (tamże, s. 99). Potrzebne jest jedynie wezwanie ludzi do użycia ich własnej inteligencji. Zasadniczo tym, co otepia zwykłych ludzi nie jest brak wskazówek, ale przekonanie o pośledniości ich własnej inteligencji (tamże, s. 39). Częścią powołania nauczyciela-emancypatora jest niezgoda na zadowolenie rzekomego „niewiedzącego” z tego, co wie, na satysfakcję płynącą z przekonania, że jest niezdolny do tego, by wiedzieć więcej (Rancière, w druku). Konieczne jest zatem przypomnienie ludziom, że są zdolni do samodzielnego postrzegania i myślenia i nie muszą zdawać się na innych, którzy twierdzą, że mogą postrzegać i myśleć za nich.

Zatem podejście J. Jacotota nie jest antyautorytarne. W podejściu tym nie próbuje się wyzwolić uczącego się przez usunięcie władzy edukatora i rozmycie edukacji w procesie uczenia się, indywidualnego lub zbiorowego. Edukator nadal jest obecny, ale nie jako wyjaśniający, nie jako nadrzędna inteligencja, lecz jako wola, jako ktoś, kto wymaga wysiłku od ucznia i weryfikuje, czy wysiłek ten został podjęty. *Nawet ignorant nauczy się sam tego, czego jego mistrz nie wie, jeśli mistrz uwierzy, że (ignorant) jest do tego zdolny i zobliguje go do wyegzekwowania tej możliwości* (Rancière 1991, s. 15). Zmienia to tożsamość podmiotu edukacji. Nie jest on już uczącym się, nie jest kimś o pośledniej inteligencji, kto podlega innym i potrzebuje wyjaśnienia, by móc wznieść się na poziom nauczyciela-eksplikatora^{IV}. Podmiot edukacji zostaje wezwany do studiowania i w najbardziej dosłownym znaczeniu staje się studentem.

Mówiący

Pojawia się pokusa, by odczytywać idee J. Rancière’a w kategoriach psychologicznych i ujmować je jako teorię nauczania i uczenia się. Z takiej perspektywy, pewne założenia początkowe wydają się stać w sprzeczności z tym, co wiemy o rozwoju człowieka, o programach nauczania, czy procesie kształcenia. Z drugiej strony, znane są jednak koncepcje harmonizujące z konstruktywistycznym ujęciem ludzkiego uczenia się. J. Rancière’owi nie chodzi jednak o „lepszą pedagogię”, lecz o całkiem inną

ścieżkę, wiodącą ku wolności (Rancière 1991, s. 14). Optyka J. Rancière’a ma charakter polityczny, a zatem głęboko edukacyjny, o ile tylko spojrzymy na edukację szeroko, jako na proces skupiony na emancypacji i wolności (zob.: Biesta 2007a)^v. Zasadniczym pytaniem jest tu prosta kwestia: komu wolno mówić?

Ponownie, pytanie to nie powinno być odczytywane w kategoriach psychologicznych, nie chodzi tu o umiejętność wysłowienia się, czy zdolność mowy, która może zostać zaburzona w wyniku niepełnosprawności czy uszkodzenia aparatu mowy. Pytanie dotyczy raczej tego, komu w pewnym sensie pozwala się mówić. Sformułowanie „w pewnym sensie” jest tutaj bardzo ważne. Nie należy odczytywać go jako przyzwolenia nauczyciela na zabranie głosu przez uczącego się. Takie odczytanie sytuowałoby nas w ramach filozofii i polityk uznania (Honneth 1996). Filozofia ta wyrasta z założenia nierówności. Jedni posiadają władzę, na mocy której mogą pozwolić innym przemówić, inni, nim odważą się przemówić, postrzegają siebie w kategoriach potrzeby uznania tych, którzy mają władzę, i w konsekwencji wciąż odtwarzają tę samą nierówność i to samo wykluczenie, które próbują przezwyciężyć (zob.: Biesta, 2007b; 2009b). Mamy zatem do czynienia z kolejnym obrazem tego, co dzieje się w ramach „porządku wyjaśniania”. Wyjaśnianie widzimy jako próbę doprowadzenia tych, których uznano za jeszcze niezdolnych do mówienia, do poziomu rozsądku i zrozumienia, który pozwoli im zabrać głos w sposób oceniany jako „sensowny”. Takie ujęcie sugeruje coś więcej, niż tylko to, że uczący się na początku raczej „trajkocze”, aniżeli jest w stanie „zabrać głos”. Zakłada się także, że uczący się potrzebuje mistrza, który wyjaśni mu, co właściwe oznacza jego „trajkotanie”. Dojście do głosu w taki sposób oznacza, że mistrz musi powiedzieć uczącym się, co myślą i co mówią, co jednocześnie powoduje „nadpisanie” ich własnych myśli oraz odmawianie im zdolności i prawa do myślenia i mówienia. Zatem pytanie „kto może mówić” nie odnosi się do kwestii pozwolenia na zabranie głosu, lecz wskazuje na szczególną formę „dzielenia postrzegalnego”, w ramach której niektóre dźwięki funkcjonują jako „trajkotanie”, a inne jako „głos”. Zdaniem J. Rancière’a taki podział nie jest naturalny, lecz wymuszony historycznie.

Taką formę „dzielenia postrzegalnego” J. Rancière nazywa „policją” lub „porządkiem policji” (*police*)³. W tonie przypominającym M. Foucaulta, J. Rancière definiuje policję jako porządek bytów, które wyznaczają alokację sposobów działania, sposobów bycia i sposobów mówienia, przypisując te byty imiennie do poszczególnych

³ Jak podkreśla J. Sowa, tłumacz prac J. Rancière’a, *police* czyli policja to jedna z głównych kategorii społecznej i politycznej filozofii tego autora. Pojęcie to jest szczególnie trudne do przetłumaczenia i bywa niekiedy przekładane jako „ład policyjny”. Nie chodzi tu jednak o państwo policyjne, lecz o rodzaj przymusowego i hierarchicznego porządkowania wspólnoty, któremu przeciwstawia się druga, kluczowa według J. Rancière’a siła – ideały egalitarne. Wiąże się też mocno z pojęciem „reżimu widzialności” (Rancière 2007, s. 79) Jak podkreśla J. Rancière, policja to proces dotyczący rządzenia, który polega na organizowaniu we wspólnotę ludzkich zbiorowości za ich własnym przyzwoleniem i opiera się na hierarchicznym podziale miejsc i funkcji.

miejsc i zadań (Rancière 1999, s. 29) (zob. także Ruitenberg 2010; Simons, Masschelein 2010). To porządek *tych, którzy są widzialni i mają głos decyduje o tym, że dana czynność staje się widzialna, a inna nie, że dana wypowiedź jest rozumiana jako dyskurs, a inna jako jazgot* (tamże). Policji nie należy rozumieć jako sposobu porządkowania życia społecznego przez struktury państwowe. Nie jest to również Habermasowski „ucisk” systemu wobec światów życia, choć „policja” łączy w sobie te elementy. *Rozmieszczenie miejsc i ról definiujących reżim policyjności wyrasta w takim samym stopniu z zakładanej spontaniczności społecznych relacji, jak i ze sztywności funkcji państwa* (tamże). Policja jest zatem nie tyle „dyscyplinowaniem”, ile *zasadą rządzącą ich pojęciowym ujęciem, konfiguracją funkcji i cech przestrzeni, gdzie funkcje te są rozdzielane* (tamże, s. 29). Jednym z możliwych odczytań tej definicji jest postrzeganie policji jako porządku typu *all inclusive*, w którym każdy ma wyznaczone miejsce, zadanie, pozycję, i indywidualną tożsamość (zob.: Biesta 2007b; 2009b). Nie oznacza to jednak, że każdy jest włączony w rządzenie porządkiem. Chodzi raczej o to, że każdy jest w pewien sposób przez porządek zidentyfikowany. Kobiety, dzieci, niewolnicy i imigranci mieli jasno wytyczone miejsce w demokracji ateńskiej – byli tymi, którzy nie uczestniczyli w podejmowaniu decyzji politycznych i nie mieli prawa głosu w kwestii zarządzania *polis*. Ich rolą był brak roli. W ten szczególny sposób każdy porządek policji ma charakter *all inclusive*, choć nie oznacza to, że w porządku tego typu wszyscy mogą mówić, generować własny głos.

J. Rancière wyraźnie odróżnia pojęcie „policji” (*police*) od „polityki” (*politics*). Polityka to sposób działania, który zaburza układ (porządku policji) (Rancière 2003, s. 226) i czyni to w powiązaniu z równością⁴. J. Rancière rezerwuje zatem pojęcie „polityki” dla opisu *skrajnie zdeterminowanych działań, antagonistycznych względem policyjności: wszystko, co zrywa z namacalnym układem, w którym strony i grupy lub ich brak są definiowane przez założenie, które z góry nie może mieć miejsca w tym układzie* (Rancière 1999, s. 29–30). Owo zerwanie jest pewnym manifestem, serią działań, rekonfigurujących przestrzeń, w której grupy, role lub ich brak, są definiowane (tamże, s. 30). Tak ujmowana działalność polityczna sprowadza się do *wszystkiego, co odsuwa ciało od miejsca, które mu przypisano (...)* Czyni widzialnym to, co wcześniej nie musiało być dostrzegane, czyni słyszalnym to, co wcześniej uchodziło jedynie za hałas (tamże).

Działalność polityczna jest zawsze odmianą ekspresji, która odczynia postrzegalny podział porządku policji przez przyjęcie założenia o zasadniczym zróżnicowaniu tych,

⁴ W istocie polityka nie jest sprawowaniem władzy ani walką o władzę. Jest raczej konfiguracją specyficznej przestrzeni, podziałem szczególnej sfery doświadczenia, przedmiotów traktowanych jako wspólne i istotnych dla podejmowania wspólnej decyzji, podmiotów uznanych i zdolnych do określenia tychże przedmiotów oraz argumentacji w swojej sprawie. (...) Polityka polega na rekonfiguracji dzielenia postrzegalnego, definiującego, co jest wspólne dla danej wspólnoty, na wprowadzaniu tam nowych podmiotów, uwidacznianiu tego, co nie było widoczne, oraz ujmowaniu jako istoty mówiące tych, którzy byli postrzegani jako hałaśliwe zwierzęta (Rancière 2007a, s. 24–25).

którym nie przypisano roli, założeń, mówiących o tym, że w ostatecznym rozrachunku ewidentna wielość porządków i równości wszystkich mówiących bytów (istot) w relacji do innych mówiących istot wyraża się samoistnie (tamże). Polityka odnosi się zatem do wydarzenia, w którym spotykają się dwa „heterogeniczne procesy”: proces policji i proces równości. Ten drugi wiąże się z otwartym zestawem praktyk napędzanych założeniem o równości między jakimkolwiek, każdym mówiącym (bytem) i troską o testowanie tej równości (tamże). Zetknięcie się tych dwóch procesów J. Rancière nazywa „dyssensem”⁵. Dyssens nie jest zatem przeciwstawieniem interesów czy poglądów, ale ich heterogenicznym wytwarzaniem w zdeterminowanym, postrzegalnym świecie (Rancière 2003, s. 226). Dyssens, inaczej rzecz ujmując, zasadniczo nie jest sporem, ale luką w samej konfiguracji pojęć postrzegalnych, dysocjacją wprowadzoną przez powiązania między sposobami bycia, sposobami działania, postrzegania i mówienia (Rancière, w druku). Oznacza to, że równość dokonuje się w trybach społecznej maszyny poprzez dyssens. J. Rancière podaje tu przykład Jeanne Deroin, która, w 1849 roku, zgłosiła swoją kandydaturę do wyborów, w których nie miała prawa startować. W ten sposób zademonstrowała sprzeczność w powszechnym prawie wyborczym, które wykluczało jej płeć z owej powszechności (Rancière 1999, s. 41). To właśnie inscenizowanie sprzeczności jako takiej między logiką policji a logiką polityki czyni z tego akt polityczny (tamże). To doprowadzenie do związku między dwoma niepowiązanymi rzeczami staje się miarą tego, co niewspółmierne między dwoma porządkami i co wytwarza zarówno nowe inskrypcje równości w ramach wolności, jak i nową sferę tego, co widzialne i możliwe do wykazania w przyszłości (tamże, s. 42). Oto dlaczego u J. Rancière’a polityka nie wyrasta z relacji władzy, ale z „relacji między światami” (tamże).

Dyssens może być zatem postrzegany jako akt upodmiotowienia⁶, w którym i poprzez który podmiot – lub być może szerzej, „podmiotowość” – staje się obecna (zob.: Biesta 2006). J. Rancière opisuje upodmiotowienie jako wytwarzanie, poprzez serię działań, ciała i zdolności do wyrażania tego, co wcześniej nie było identyfikowalne w danym obszarze doświadczenia, gdzie identyfikacja jest elementem rekonfiguracji obszaru doświadczenia (tamże, s. 35). Upodmiotowienie różni się zatem od identyfi-

⁵ Dyssens nie oznacza konfliktu interesów, opinii czy wartości. Oznacza wprowadzenie rozłamu w obręb „zdrowego rozsądku”. Jest spieraniem się o to, co zastane, o ramy, w których postrzegamy coś jako dane z góry (cyt. za: Sultana, Loftus 2012).

⁶ Z upodmiotowieniem w sensie ogólnym mamy do czynienia, gdy nazwa podmiotu i forma predykcji wytwarzają między terminami nieznaną do tej pory łączność i w ten sposób wyznaczają sferę nieznanego dotychczas doświadczenia, sferę, której nie sposób włączyć w istniejące podziały, nie doprowadzając jednocześnie do rozerwania reguł inkluzji i trybów widzialności, które nimi rządzą. (...) Upodmiotowienie tworzy to, co wspólne, w istocie rozrywając je. W oparciu o ten podstawowy rdzeń logiczny można pojąć, że upodmiotowienie tworzy wspólnotę, u wspólniając to, co nie jest wspólne, deklarując, iż aktorami w tym, co wspólne, są ci, którzy byli tylko prywatnymi osobami, sprawiając, że wagi nabierają publiczne dyskusje na temat spraw odnoszących się do sfery domowej itp. (Rancière 2008).

kacji (zob.: Rancière 1995, s. 37). Identyfikowanie się dotyczy wchłonięcia, objęcia istniejącej tożsamości, czyli sposobu bycia i mówienia, bycia identyfikowalnym i widzialnym, który jest możliwy w ramach istniejącego porządku. Z kolei upodmiotowienie jest zawsze „dys-identyfikacją”, wyrugowaniem z naturalności miejsca (tamże, s. 36). Upodmiotowienie *zapisuje podmiot jako byt odmienny od innych identyfikowalnych składowych społeczności* (tamże, s. 37). Upodmiotowienie to ukazanie się, uobecnienie sposobu bycia, które nie mogło mieć miejsca ani przewidzianej roli w istniejącym porządku rzeczy. Upodmiotowienie jest zatem formą suplementu do istniejącego porządku, ponieważ coś do niego dodaje, i właśnie z tego powodu suplement jednocześnie *dzieli* i redystrybuuje istniejący porządek, istniejące podziały czy sposób dzielenia postrzegalnego (zob.: Rancière 2003, s. 224–225)^{vi}. Upodmiotowienie zatem redefiniuje obszar doświadczenia, który daje każdemu tożsamość wraz z miejscem (Rancière 1995, s. 40). Dokonuje *dekompozycji i rekompozycji związków między sposobami działania, bycia i mówienia, definiującymi dostępny percepcji sposób organizacji wspólnoty* (tamże).

Dystynkcja między upodmiotowieniem a identyfikacją sugeruje zatem istnienie dwóch sposobów, na które jednostka może się wypowiadać – lub raczej – dochodzić do głosu (*come to speech*) (zob. także: Hallward 2005; Ruitenberg 2010). Z jednej strony możemy mówić w ramach danego podzielenia doświadczenia. W tym przypadku mowa to kwestia identyfikacji, objęcia już istniejącej tożsamości, istniejącego miejsca w istniejącym porządku. Z drugiej strony, mowa może być aktem upodmiotowienia, jeśli nie ograniczy się do objęcia tożsamości gotowej, już na nas czekającej, lecz będzie suplementem, naddatkiem do istniejącego dzielenia postrzegalnego i wprowadzi elementy, które są heterogeniczne względem już istniejącego dzielenia postrzegalnego, by móc „testować” równość wszystkich podmiotów mówiących. Różnica między dwoma sposobami dojścia do głosu – identyfikowaniem się i upodmiotowieniem – jest być może mniej ostra, niż początkowo to się wydaje. Patrząc z pewnego poziomu, wydaje się, że tylko ten drugi rodzaj mowy – mowa jako upodmiotowienie – ma moc „dekompozycji i rekompozycji” specyficznego dzielenia postrzegalnego. W tym kontekście możemy uznać potencjalnie „polityczne” skutki mowy, w rozumieniu, jakie polityce przypisuje J. Rancière. To taki rodzaj mowy, który wytwarza „nowe inskrypcje równości” w ramach porządku policji (Rancière 1999, s. 42).

Siła takiej inskrypcji równości zależy nie tylko od jakości, ale też od ilości. Mowa jako akt upodmiotowienia wytwarza także nowe, odmienne możliwości identyfikowania się – wytwarza nowe obszary tego, co widzialne i „demonstrowalne w przyszłości” (tamże); identyfikacja taka nakłada się na to, co możemy nazwać „siłą” inicjującego politycznego działania. Mówienie jako identyfikowanie się nie jest zatem jednoznacznie pozbawione politycznego znaczenia. Najważniejsze jest to, czy identyfikacja wpisana jest w „inskrpcję równości” w ramach porządku policji, czy nie. Sama idea inskrypcji równości wskazuje zatem, że nie powinniśmy postrzegać rozróżnienia między

porządkiem policji a polityką w kategoriach moralnych – „zło” kontra „dobro”, czy „nierówność” kontra „równość”. J. Rancière (1999, s. 30–31) podkreśla, że istnieje gorsza i lepsza odmiana policji – dlatego właśnie instytucje są ważne, a mowa jako identyfikowanie się może także być znacząca w kategoriach politycznych. Lepsza odmiana policji to jednak nie ta, która stosuje się do rzekomo naturalnego porządku społecznego czy do nauk prawodawców, lecz ta, w której wszelkie wyłomy w wykonaniu egalitarnej logiki doprowadzają do wytrąsania z niej logiki „naturalnej” (tamże, s. 31). J. Rancière przyznaje zatem, że porządek policji może wytwarzać także różnorakie korzyści, a pewne odmiany policji mogą być nieskończenie bardziej pożądane niż inne. Ale porządek policji, nawet „słodki i łagodny” nadal stoi w opozycji do polityki.

Kiedy do podmiotów naszych działań edukacyjnych odnosimy się jak do „uczących się”, natychmiast pozycjonujemy ich jako tych, którzy nadal muszą uczyć się, i których edukacja zależna jest od naszych wyjaśnień. Uznajemy zatem, że jeszcze nie mogą oni samodzielnie przemówić. Uznajemy również, że czasowo, póki edukacja się nie zakończy, są w stanie jedynie trajkotać, a zdolność mowy uzyskują tylko dzięki naszym wyjaśnieniom, które z tego hałasu pozwolą im wydobyć słowa. Jak wykazałem wcześniej, oznacza to, że nigdy nie przemówią własnym głosem. Kiedy do podmiotów naszych działań edukacyjnych odnosimy się jak do „studentów/uczniów”, zakładamy, że są zdolni do uczenia się bez naszych wyjaśnień, bez potrzeby edukacyjnego „respiratora”. W ten sposób ogłaszamy i być może – należy tu dodać – inicjujemy związek zupełnie innej natury, związek woli z wolą, a nie inteligencji z inteligencją. W ten sposób zaprzeczamy przekonaniu, że nasz student/uczeń powinien uzyskać jakąś nową, dodatkową formę inteligencji, tę, którą posiada „mistrz-eksplikator” (zob.: Rancière 1991, s. 8). To właśnie kryje się za akcentowaniem przez J. Rancière’a, iż edukacja emancypacyjna ma swoje źródło w założeniu równości inteligencji wszystkich istot ludzkich. Nie oznacza to, że wszystkie działania wszystkich inteligencji są takie same. Chodzi raczej o podkreślenie, że *we wszystkich działaniach intelektualnych mamy do czynienia tylko z jedną inteligencją* (Rancière, w druku). Nauczyciel-emancypator nie czyni niczego więcej (ale i nie mniej), aby student zrobił użytek ze swojej inteligencji. Nie zgadza się na zadowolenie rzekomego „niewiedzącego” z tego, co wie, satysfakcję płynącą z przekonania, że jest niezdolny do tego, by wiedzieć więcej (tamże).

Ale samo stwierdzenie, że uczniowie powinni studiować, nie wystarczy. Należy jeszcze dokonać krytycznego rozróżnienia między tymi, którzy studiuja wyjaśnienia innych – a świat jest pełen takich wyjaśnień – a tymi, którzy poruszają się po własnej „orbicie” (zob.: Rancière 1991, s. 59). Ważne jest zatem nie tyle to, aby student studiował, ile to, aby mówił. Jak sugeruje J. Rancière, *podstawową cnotą naszej inteligencji jest cnota jej poetyckości* (tamże, s. 64). W akcie mowy człowiek nie dokonuje transmisji wiedzy, lecz tworzy poezję, dokonuje przekładów i zaprasza innych, by czynili to samo. Oto dlaczego nauczyciel-emancypator *domaga się wypowiedzi, czyli*

przejawu inteligencji, która nie była świadoma własnego istnienia lub zaniechała, poddała się (tamże, s. 29).

Edukację emancypacyjną możemy zatem opisać jako tę, która rozpoczyna się od założenia, że każdy student potrafi mówić, czy – bardziej precyzyjnie – że każdy student już potrafi mówić. U jej źródeł leży przekonanie, że studenci posiadają zdolność mowy i nie jazgoczą. Rozpoczyna się od założenia, że każdy student jest istotą mówiącą. Oczywiście zwolennicy porządku wyjaśniania ujęliby to zupełnie inaczej. *Oni widzą małe zwierzątko, obijające się o różne rzeczy, eksplorujące świat, którego nie jest w stanie jeszcze dostrzec, i tylko wtedy się go dopatrzy, gdy go nauczą, jak to robić* (tamże 1991, s. 11). Nauczyciel-emancypator rozpoczyna od założenia, że *ludzkie dziecko to przede wszystkim istota mówiąca* (tamże). Dziecko powtarzające zasłyszane słowa i flamandzki student pochłonięty lekturą *Telemacha* nie działają zgodnie z logiką poprawności i błędu. Cały ich wysiłek, ich poszukiwania podporządkowane są jednemu celowi – ktoś skierował do nich słowa, które pragną rozpoznać i na które chcą odpowiedzieć. Czynią tak nie jako studenci czy osoby wykształcone, ale jako ludzie – tak, jak odpowiadasz swemu rozmówcy, z którym pozostajesz w relacji równości, a nie egzaminatorowi (tamże).

Oczywiście dźwięki, które wydają noworodki, brzmią dla nas dość obco, ale uznając je za hałas, nie stwierdzamy faktu z dziedziny psychologii, a dokonujemy rozróżnienia o charakterze politycznym. Twierdząc, że nie są zdolne do wypowiedzenia się, sugerujemy, że należy im powiedzieć, co oznaczają wydawane przez nich dźwięki, zatem uważamy, iż możemy im to objaśnić. W tym przypadku na starcie zakładamy nierówność i domykamy koło bezsilności. Alternatywne podejście nie skupia się na próbach kompensacji czy zasypywania różnic nierówności, lecz na wyjściu z innego punktu, z założenia, że wszystkie istoty mówiące są sobie równe. Krąg władzy działa skutecznie tylko wtedy, jeśli ma charakter publiczny (tamże 1991, s. 15). Równość nie jest ani dana, ani deklarowana, jest praktykowana i weryfikowana (Rancière 1999, s. 137). Ale uchwycić ją można jedynie „jako tautologię lub absurd” (Rancière 1991, s. 15), ponieważ wprowadza do kręgu władzy elementy względem niego heterogeniczne. Wyjście od założenia, że studenci są istotami mówiącymi, jest zatem „najtrudniejszą pętlą”, którą jednak musimy odważyć się rozpoznać i podążać za nią, jawnie weryfikując jej siłę (tamże, s. 16).

Wyjście z założenia o równości wszystkich mówiących nie oznacza naiwnego przyjęcia, że równość istnieje. Nie oznacza też posiadania sekretnego wglądu w istnienie nierówności ani recepty na przekucie jej w równość. Nie ma w nierówności niczego, co moglibyśmy poznawać – twierdzi J. Rancière. Ani nierówność nie jest bytem danym i transformowalnym dzięki wiedzy, ani równość nie jest celem osiągalnym dzięki transmisji wiedzy. Równość i nierówność to nie dwa odrębne stany. To dwa typy „poglądów”, dwa odrębne aksjomaty, na podstawie których mogą funkcjonować edukacja i kształcenie, dwa aksjomaty, które nie mają ze sobą nic wspólnego. Możemy jedynie zweryfikować aksjomaty, które są nam dane. Eksplanacyjna logika

nauczyciela aksjomatycznie wywołuje nierówność. (...) *Logika niewiedzącego nauczyciela zakłada równość jako weryfikowalny aksjomat. Odnosi się do stanu nierówności w relacji student – nauczyciel nie jako do obietnicy równości, która ma się ziścić, ale nigdy się nie unaoczní, lecz jako do rzeczywistości elementarnej równości. By niewiedzący mógł wykonać polecenia mistrza, musi najpierw zrozumieć, co mistrz do niego mówi. Równość istot mówiących jest nadrzędna względem relacji nierówności, która buduje zaplecze dla istnienia nierówności jako takiej* (Rancière, w druku). Krótko mówiąc, nie chodzi o to, by dowieść równości inteligencji, lecz o dostrzeżenie co można uczynić, działając na podstawie samego założenia (tamże, s. 46).

Zakończenie

„Porządek wyjaśniania” nie jest jedynie logiką edukacji. Jest to jednocześnie i być może przede wszystkim logika społeczna, a imię tej logiki – „postęp”. *Postęp jest pedagogiczną fikcją wbudowaną w fikcję społeczeństwa jako całości. W samym sercu pedagogicznej fikcji leży reprezentacja nierówności jako zapóźnienia w jakimś rozwoju* (Rancière 1991, s. 118). Dlatego postęp wymaga publicznego instruowania jako swego „świeckiego ramienia” (tamże, s. 131). Lecz gdy tylko wkroczymy na ścieżkę postępu, ustawiając się na pozycji tego, który stanowi równe społeczeństwo z nierównych ludzi, pozostaje tylko jedna droga – *integralna pedagogizacja całego społeczeństwa – całkowita infantylizacja jednostek, które je tworzą* (tamże, s. 133). Później – dodaje J. Rancière – nazwiemy to dalszym kształceniem (*continuing education*) czyli prolongatą instytucji wyjaśniających w społeczeństwie. W tym kontekście J. Rancière wyróżnia Josepha Jacotota jako samotnego w *dostrzeganiu zatarcia równości pod presją postępu, czy emancypacji pod presją instruowania* i jedyne, który *odrzucał wszystkie postępowe i pedagogiczne ujęcia emancypacyjnej równości* (tamże, s. 134). J. Rancière formułuje przestrożę, że emancypacja mediowana przez instytucje społeczne jest niezgodna z takim podejściem (zob. także: Biesta 2010a). Za dostrzeżenie, że nie istnieją etapy wiodące do równości (gdy tylko, bowiem zaczniemy myśleć o równości jako o czymś, co można wyprowadzić z nierówności, rezygnujemy z samej możliwości istnienia równości), trzeba zapłacić wysoką cenę – oto *nie istnieje społeczna emancypacja ani emancypacyjna szkoła* (Rancière, w druku). Dzieje się tak, ponieważ jeśli wyjaśnianie jest metodą społeczną, za pomocą której nierówność jest odwzorowywana i reprodukowana, a instytucje są miejscami, w których te reprezentacje funkcjonują, to emancypacja intelektualna musi być niezbywalnie oddzielona od społecznej i instytucjonalnej logiki. A zatem jeśli ma znaczenie, jak nazywamy tych, którzy są podmiotami działań edukacyjnych, to znaczenie to wyraża się w postaci weryfikowalności aksjomatu równości. Nie jest to rodzaj strategii, którą można ob-

jaśnić i wdrożyć w szkołach, tak by uczynić je bardziej postępowymi czy emancypacyjnymi. Innymi słowy, nie da się zastąpić porządku wyjaśniania porządkiem emancypowania. Krąg bezsilności można przerwać, jedynie rozpoczynając w innym miejscu, wychodząc z innego założenia, założenia równości, i zobaczyć, co można uczynić działając na podstawie takich założeń (Rancière 1991, s. 46). A zatem, sugestia, by odnosić się do naszych studentów jako do istot mówiących, jest takim punktem wyjścia – nie konkluzją.

*Przekład z jęz. angielskiego
Adrianna Nizińska*

Bibliografia

- BIESTA G.J.J., 2004, *Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning*, Nordisk Pedagogik, 23.
- BIESTA G.J.J., 2006, *Beyond Learning: Democratic education for a human future*, Boulder, CO, Paradigm.
- BIESTA G.J.J., 2007a, *Who is Afraid of Education?*, University of Tokyo Center for Philosophy Bulletin, 10.
- BIESTA G.J.J., 2007b, "Don't Count Me In". *Democracy, education and the question of inclusion*, Nordisk Pedagogik, 27, 1.
- BIESTA G.J.J., 2009a, *Good Education in an Age of Measurement*, Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21, 1.
- BIESTA G.J.J., 2009b, *Sporadic Democracy. Education, democracy and the question of inclusion*, [in:] M. Katz, S. Verducci, G.J.J. Biesta (eds.), *Education, Democracy and the Moral Life*, Springer, Dordrecht.
- BIESTA G.J.J., 2010, *Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach*, Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Rancière, Public Education and the Taming of Democracy, Vol. 42, No. 5–6.
- BIESTA G.J.J., 2010a, *A New "Logic" of Emancipation. The methodology of Jacques Rancière*, Educational Theory, 60, 1.
- BIESTA G.J.J., 2010b, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, politics, democracy*, Boulder, CO, Paradigm.
- BINGHAM C., 2010, *Settling no Conflict in the Public Place: Truth in education, and in Rancièrian scholarship*, Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Rancière, Public Education and the Taming of Democracy, Vol. 42, No. 5–6.
- DERYCKE M., 2010, *Ignorance and Translation, "Artifacts" for Practices of Equality*, Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Rancière, Public Education and the Taming of Democracy Vol. 42, Nos. 5–6.
- GUNN J.S., 1965, *The Terminology of the Shearing Industry. Part 1 (A–L)*, University of Sydney, Australian Language Research Centre, Sydney.
- HALLWARD P., 2005, *Jacques Rancière and the Subversion of Mastery*, Paragraph, 28, 1.
- HAUGSBakk G., NORDKVELLE Y., 2007, *The Rhetoric of ICT and the New Language of Learning. A critical analysis of the use of ICT in the curricular field*, European Educational Research Journal, 6, 1.

- HONNETH A., 1996, *The Struggle for Recognition. The moral grammar of social conflicts*, MIT Press, Cambridge, MA.
- RANCIÈRE J., 1991, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in intellectual emancipation*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- RANCIÈRE J., 1995, *On the Shores of Politics*, Verso, London, New York.
- RANCIÈRE J., 1999, *Dis-agreement. Politics and philosophy*, University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.
- RANCIÈRE J., 2003, *The Philosopher and his Poor*, Duke University Press, Durham, NC.
- RANCIÈRE J., 2004, *The Politics of Aesthetics*, Continuum, London.
- RANCIÈRE J., (in press), *On Ignorant Schoolmasters*, [in:] C. Bingham, G.J.J. Biesta, with Jacques Rancière, *Jacques Rancière: Education, truth, emancipation*, Continuum, London, New York.
- RANCIÈRE J., 2007, *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*, przekład M. Kropiwnicki, J. Sowa, Wydawnictwo Ha!Art, Kraków.
- RANCIÈRE J., 2007a, *Estetyka jako polityka*, [w:] *Estetyka jako polityka*, przekład J. Kutyla, P. Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- RANCIÈRE J., 2008, *Wspólnota jako niezgoda, Jacques Rancière w rozmowie z François Noudelmannem*, Krytyka Polityczna, 04.12.2008.
- RUITENBERG C.W., 2008, *What if Democracy Really Matters?*, Journal of Educational Controversy, 3, 1, Retrieved on 27 October 2009 from <http://www.wce.wvu.edu/Resources/CEP/eJournal/v003n001/a005.shtml>
- RUITENBERG C.W., 2010, *Queer Politics in Schools: A Rancièrian reading*, Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Rancière, Public Education and the Taming of Democracy, Vol. 42, No. 5–6.
- SIMONS M., MASSCHELEIN J., 2010, *Hatred of Democracy ... and of the Public Role of Education? Introduction to the Special Issue on Jacques Rancière*, Educational Philosophy and Theory, Special Issue: Rancière, Public Education and the Taming of Democracy, Vol. 42, No. 5–6.
- SULTANA F., LOFTUS A., 2012, *Prawo do wody. W perspektywie politycznej, gospodarczej i społecznej*, PAH, Warszawa.

Przypisy

ⁱ Chciałbym podziękować Birthe Lund i Paoli Valerze za możliwość przedyskutowania niektórych z moich pomysłów, które szczególnie wpłynęły na kształt tego tekstu, za co jestem im wdzięczny. Dziękuję również Stephenowi Lermanowi i wszystkim uczestnikom seminarium *Postmodern Learner*, (Dania, październik 2008) za stymulującą debatę.

ⁱⁱ Podejrzewam, że słowo „student” jest dość powszechne we wszystkich krajach, które znalazły się pod wpływem języka łacińskiego. W mniejszym stopniu może to dotyczyć słowa *learner*, uczący się, choć na przykład w języku holenderskim istnieje słowo *leering* o podobnym znaczeniu i brzmieniu. Francuski słowo *élève* jest nieco trudniejsze w przekładzie na język angielski. Pochodzi od czasownika *élever*, który oznacza „wznosić się” i w tym znaczeniu wzmacnia logiczny wydźwięk towarzyszący podobnym słowom w języku angielskim. Patrz także kolejny przypis.

ⁱⁱⁱ Należy podkreślić, że tym, co podlega weryfikacji nie jest *rezultat* wykorzystania inteligencji, ponieważ ponownie skierowałoby to cały proces na drogę wyjaśniania, ale fakt samego *wykorzystania* inteligencji, czyli jej działania, które dokonuje się z należytą uwagą.

^{iv} Tu możemy znaleźć uzasadnienie dla francuskiego słowa *élève*.

^v Nie ma tu miejsca na szczegółową prezentację moich poglądów na temat związku między edukacją a polityką. Jedną ze wspólnych cech jest z pewnością zainteresowanie opisanym poniżej zjawiskiem

upodmiotowienia. Inna cecha to podzielane zainteresowanie mową. Nie sugeruję przy tym, że polityka i edukacja są podobnymi praktykami, zachodzącymi w podobnych ramach instytucjonalnych. Szczególnie ważna różnica dotyczy roli edukatora i kwestii edukacyjnej odpowiedzialności. Ten artykuł odnosi się do powyższych kwestii, ponieważ sposób, w jaki odnosimy się do naszych studentów, jednocześnie ma konsekwencje dla sposobu, w jaki definiujemy edukatora, czy też, jak mówi Rancière, mistrza-nauczyciela (*schoolmaster*). Więcej na temat związku między edukacją a polityką zob.: Biesta 2006 i 2010b oraz Ruitenberg 2008.

^{vi} W angielskich przekładach prac J. Rancière’a francuskie słowo *partage* bywa tłumaczone jako podział lub jako dystrybucja. *Partage* oznacza także „dzielić”, zarówno w znaczeniu „podzielać coś, być częścią czegoś”, jak i „rozdzielić coś, dokonać podziału”.

Student, learner, speaker **– why it matters how we call those we teach**

In this paper I discuss three different ways in which we can refer to those we teach: as a learner, as a student or as a speaker. My interest is not in any aspect of teaching but in the question whether there can be such a thing as emancipatory education. Working with ideas from Jacques Rancière I offer the suggestion that emancipatory education can be characterised as education which starts from the assumption that all students can speak. It starts from the assumption, in other words, that students neither lack a capacity for speech, nor that they are producing noise. The idea of the student as a speaker is not offered as an empirical fact but as a different starting point for emancipatory education, one that positions equality at the beginning of education and not at its end.