

Monika Rogowska-Stangret

Uniwersytet Warszawski

Ku dydaktyce afirmatywnej

Bezpośrednim impulsem, który sprawił, że zaczęłam myśleć o dydaktyce, była pewna subiektywna obserwacja. Subiektywna, bo niepoparta badaniami, porównawczymi analizami ani „twardymi” danymi, choć jednocześnie potwierdzona w prywatnych rozmowach z innymi badaczami i badaczkami humanistyki. Obserwacja ta dotyczy tego, że – przynajmniej podczas studiów filozoficznych pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia – bardzo wiele uwagi poświęca się na to, czego uczyć, a zagadnienie jak uczyć pozostaje praktycznie rzecz biorąc pominięte. Uwaga ta nie dotyczy zajęć dla nauczycieli i nauczycielek filozofii i etyki w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, chodzi tu o osoby, które mają wyklądać na uczelniach wyższych. Być może po części za tę sytuację odpowiedzialne jest to, że świetni dydaktycy są mniej cenieni niż przełomowi i nowatorscy badacze, a przede wszystkim że działalność badawcza i pozyskiwanie grantów są dziś w cenie. Niemniej jednak warsztat dydaktyka jest czymś, co zdobywa się (lub nie) samodzielnie.

Według mnie to niepokojąca tendencja. Z jednej strony utrwała ona bezrefleksyjnie przyjęte sposoby postępowania – wykładanie *ex cathedra* czy dyskusje, w których nie zwraca się uwagi na to, kto mówi, a kto nie mówi i nie podejmuje refleksji nad tym, dlaczego nie wszystkie osoby zabierają głos. Z drugiej, dydaktyka staje się „przezroczystym” i pozornie oczywistym tematem. Nie jest przedmiotem burzliwych dyskusji, wnikliwych analiz i dociekliwych obserwacji wśród osób, które badawczo dydaktyką się nie zajmują, a jednak wykładają.

Dla mnie – odkąd zaczęłam prowadzić zajęcia – największym wyzwaniem było zawsze „jak”. Nie chodzi tu tylko o to, jak zainteresować tematem, ale przede wszystkim, jak zorganizować pracę w grupie tak, by dowartościować różne głosy, by być świadomą relacji nierówności i władzy, które są odtwarzane w salach dydaktycznych, jak włączyć do rozmowy różne osoby i jak angażować osoby uczące się we wspólne doświadczenie uczenia, nie powielając schematów aktywnej osoby wykładającej i biernie słuchających osób uczących się, wspierając raczej wartość współodpowiedzialności za to, co dzieje się podczas zajęć dydaktycznych¹.

¹ Zawarte tu analizy inspirowane są i wiele zawdzięczają pedagogice emancypacyjnej, por. np. Freire, Shor (1987) czy Illich (2010), a także nowomaterialistycznemu podejściu do uczenia. Zob. np. Hinton, Treusch (2015).

Stąd właśnie wypływa potrzeba myślenia o dydaktyce i próba refleksji nad projektem dydaktyki, który wypełniałby ten systemowy – jak sądzę – brak refleksji. Zamierzeniem projektu jest wypracowanie zasad czegoś, co nazwałam dydaktyką afirmatywną. Skłoniłam się do tej nazwy z dwóch powodów. Po pierwsze, feministyczne teorie współczesne, które są mi bliskie, podkreślają wagę afirmatywności. Jak pokazuje Ewa Domańska w swoim artykule *Humanistyka afirmatywna. Władza i płęć po Butler i Foucaultie* (2014: 117–129), zwrot ku afirmatywności ma swe źródła w rozpoznaniu, że władza w rozumieniu Michela Foucaulta nie tylko wyklucza i uciska, ale także może być postrzegana jako wzmacniająca podmiot, prowadząca do „rozpoznania wzajemnego uzależnienia, lecz przede wszystkim wzajemnego wzmocnienia” (121), a to mobilizuje do działania. Istotne jest, że rozpoznanie warunków, relacji władzy, struktur dominacji prowadzi nie tylko do aktywności, ale także wzmocnienia: poczucie mocy pojawia się w miejsce bezsilności. Koncentracja na tym, co mogę, jest obecna u takich filozofek jak na przykład Rosi Braidotti czy Elizabeth Grosz. Ich teoretyczna aktywność jest próbą odnalezienia tej przestrzeni, w której władza nie tylko ogranicza, lecz także umożliwia i w której pragnienie nie jest brakiem, lecz nadmiarem, którym można się dzielić.

Po drugie, nie chcę, by projekt dydaktyki afirmatywnej był przeciw-działaniem. Nie chcę zatem, by był reaktywny, by stanowił wyłącznie reakcję na niewłaściwe, upokarzające i krzywdzące praktyki społeczne czy – w szczególności – dydaktyczne oraz by całkowicie opierał się na rozpoznaniu krzywdy, nierówności i wokół tego negatywnego rozpoznania organizował swój sens. Rozpoznanie krzywdy, które jest częścią tego projektu, ma służyć zidentyfikowaniu miejsc, w których działanie jest możliwe i w których „mogę” otwiera przestrzeń dla „możemy”.

W niniejszym artykule chcę naszkicować projekt dydaktyki afirmatywnej w dwóch wymiarach: krytycznym i afirmatywnym. Przy czym pragnę zaznaczyć, że projekt ten nie ma charakteru zakończonego i że zamieszczone tu uwagi i charakterystyki są propozycjami i – mam nadzieję – zainspirują do dalszej refleksji nad dydaktyką afirmatywną i jej kształtem.

Wymiar krytyczny

Analizując dydaktykę afirmatywną w jej wymiarze krytycznym nie sposób nie odnieść się do banalnego być może już dzisiaj stwierdzenia, iż to, w jaki sposób organizowane jest doświadczenie uczenia i uczenia się nie jest oderwane od relacji władzy. Obserwację tę zawdzięczamy pewnie najbardziej Foucaultowi, który między innymi w *Nadzorować i karać* (1998 [1975]) pokazał, w jaki sposób władza dyscyplinarna w szkole wspiera kształtowanie podatnych podmiotów. Dyscyplina i tresura służą temu, by uczeń/uczennica w miarę postępowania procesu dydaktycznego uwewnętrznił głos autorytetu i uznali go za swój własny. Judith Okely z kolei przyjrzała się obszarowi leżącemu poza zainteresowaniami badawczymi Foucaulta, a mianowicie temu, jak zmienia się dyscyplina w zależności od płci. Okely skupiła się na doświadczeniach młodych kobiet w brytyjskich szkołach z internatem dla dziewcząt i pokazała, w jaki sposób techniki wychowawcze kształtują kobiety podporządkowane mężczyznom (2007). Modele analizowane przez Foucaulta

i Okely przypominają nieco sytuację opisaną przez Franza Kafkę w opowiadaniu *Kolonia karna* (1957), w którym ciało skazańca jest wrzucane w maszynę wypisującą wyrok na jego ciele. W wyniku tego zabiegu skazaniec – rzekomo – poznaje wyrok, nabiera jego świadomości i jest – już jako martwy – wyrzucany z maszyny do rowu. Podobny mechanizm opisany jest u obojga badaczy: uczeń i uczennica są włączani w system edukacyjny i po jakimś czasie, gdy już uwewnętrzną jego wartości i zamierzenia, są z niego wypływani. Analizy Foucaulta i Okely nie abstrahują oczywiście od szerszych ram systemowych, w których dochodzi do takiego, a nie innego zorganizowania edukacji. Warto tu podkreślić wagę rozmaitych czynników, które wspólnie składają się na kształt dydaktyki. Są to – między innymi – polityka państwa (Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego), polityka władz uniwersyteckich (podkreślmy, że często ma ona wiele stopni: władze rektorskie, władze wydziałów i instytutów), grantodawcy (krajowi i zagraniczni), relacje między kadrami uczącą, dynamika grupowa, relacje osób uczących się i osoby je uczącej, ich sytuacja ekonomiczna, klasowa, społeczna i egzystencjalna, architektura budynków i sal dydaktycznych, wreszcie sposób, w jaki sam proces dydaktyczny jest zaplanowany i zorganizowany. W tym splocie czynników kształtujących proces uczenia (się) to nauczyciel(ka), a nie uczeń(nica) są w centrum zainteresowania. Są bowiem rodzajem zwornika, który pośredniczy między wymogami polityki państwa i uczelni a osobami, które uczy i ich potrzebami. Osoby uczące zdają się uczestniczyć jednocześnie w różnych porządkach: są reprezentant(k)ami mniej lub bardziej globalnej polityki, a jednocześnie działają w środowiskach lokalnych, ich aktywność odbywa się w sferze publicznej, a jednocześnie wnika w prywatność zarówno ich jak i ich uczniów i uczennic, mają dyscyplinować, uczyć, kształtować, wychowywać, a jednocześnie sami – wciąż – podlegają tym procesom, są zatem zarówno podmiotami jak i przedmiotami władzy.

Sytuacja osób uczących w szkołach wyższych jest ostatnio przedmiotem zainteresowania coraz większej liczby badaczy i badaczek, tak w Polsce jak i zagranicą. Powołałam się tu na dwa teksty, które otwierają dyskusję nad rosnącą prekaryzacją naukowców i naukowczyń na neoliberalnych uczelniach. Autorką pierwszego jest Rosalind Gill, która w artykule *Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia* (2009) dzieli się z czytelnikami i czytelniczkami swoimi doświadczeniami oraz doświadczeniami innych. Opisywane problemy pochodzą z rozmów prywatnych, nie były dotąd przedmiotem naukowych badań. Pokazuje to z jednej strony trudność otwartej rozmowy na tematy związane z codziennością akademicką i „ukrytymi urazami”, które wydają się jej chlebem powszednim, choć są – kolokwialnie mówiąc – zamiatane pod dywany. Z drugiej zaś dowodzi, że oficjalny sposób mówienia czym jest praca naukowa, odbiega znacznie od i nie przystaje do doświadczenia osób w ten sposób pracujących. Dlatego właśnie większość głosów podnoszących problemy pracownic i pracowników nauki ma charakter świadectw, relacji doświadczeń własnych i sprawozdań z (prywatnych) rozmów z innymi.

Gill analizuje, w jaki sposób funkcjonuje społeczność akademicka na neoliberalnym uniwersytecie. Na podstawie rozmów z przyjaciółmi, kolegami i koleżankami po fachu diagnozuje problemy, z jakimi borykają się ludzie nauki. Myślę, że jej wnioski nie dziwią także na gruncie polskim. Badaczka wskazuje następujące

problematyczne ogniska: niestabilność i niepewność pracy w akademii, praca nieodpłatna, poczucie, że powinno się pracować non stop – najlepiej w wymiarze 24/7, wstyd, który towarzyszy akademickim porażkom (odrzućenie tekstu przez periodyk naukowy, nieprzyznanie grantu itd.), wreszcie problemy zdrowotne – dolegliwości psychosomatyczne, depresje, stany lękowe.

Drugi tekst to wykład wygłoszony przez Nikki Sullivan podczas konferencji *Open Embodiments: Locating Somatechnics in Tucson* na University of Arizona w Tucson i zatytułowany: *Somatechnics of swallowing* (2015). Sullivan wydobywa metaforyczne i dosłowne znaczenia słowa przełykanie (ang. *swallowing*) pytając, jak wiele możemy przełknąć chcąc zdobyć i utrzymać pracę w akademii i jak w ten sposób oduczamy się odruchu wymiotnego – przełykając kolejne upokorzenia, krzywdy, rany, poczucie niemocy i bezradności.

Tematy podniesione przez obie badaczki poruszają (słuchacze i słuchaczki wykładu Sullivan reagowali bardzo emocjonalnie i spontanicznie dzielili się swoimi doświadczeniami), ale jednocześnie wciąż mówi się o nich za mało, by móc spowodować zmianę i szerszą debatę, a to wydaje mi się kluczowe. Ważne byłoby również wzbogacenie ich obserwacji o doświadczenia polskie. W moich prywatnych rozmowach z badaczkami feministycznymi w Polsce pojawił się wspólny wątek pewnej strategii pomyślanej, by zwiększyć prawdopodobieństwo otrzymania grantu od krajowego grantodawcy. Okazuje się, że częstą praktyką jest celowe nieużywanie słów typu „feminizm”, „gender”, „wykluczenie”, „polityka” w opisach projektów. To strategia, która pozwala badaczkom feministycznym kontynuować swoje badania ukrywając właściwy ich temat i jednocześnie przyczyniając się do spychania tego typu badań i projektów do podziemia, na marginesy marginesów.

Ważne też jest – z mojego punktu widzenia – podjęcie analiz, które wskazywałyby na współdziałanie sfery politycznej, sfery władzy symbolicznej ze sferą cielesną: to, w jaki sposób neoliberalne wytyczne i standardy, skutkujące między innymi rosnącą indywidualizacją (a co za tym idzie poczuciem, że jest się całkowicie odpowiedzialnym za swoje porażki i że antidotum nań jest wzmożenie wysiłku) i niepewnością pracy w akademii, wpływają na zdrowie i ciało jednostki. Pomocne tu mogą być dwie koncepcje. Po pierwsze pojęcie transkorporealności Stacy Alaimo, która w książce *Bodily Natures. Science, Environment, and the Material Self* pisze:

Wyobrażanie sobie ludzkiej korporealności jako trans-korporealności, w której to, co ludzkie jest splecione z więcej-niż-ludzkim światem, podkreśla stopień nierozzerwalności substancji tego, co ludzkie i 'środowiska'. [...] W rzeczy samej myślenie w poprzek ciał może przyspieszyć uznanie, iż środowisko, wyobrażane jako bierne, jako pusta przestrzeń lub jako zasób przeznaczony dla człowieka, jest tak naprawdę światem cielesnych istnień, z których każde ma swoje własne potrzeby, żądania i działania (2010: 2).

Teoretyczne projekty Alaimo są skoncentrowane na środowisku i wspieraniu działań proekologicznych, jej analizy dotyczą toksyczności, chorób, reakcji alergicznych, które odsłaniają swoją drugą twarz, jeśli spojrzymy na nie przez pryzmat transkorporealności, a więc dostrzeżemy istotne wpływy czynników pozaludzkich na życie, w tym życie człowieka. Jednak transkorporealność wydaje mi się pojęciem,

które może być również zastosowane do przedstawionych w tym miejscu refleksji, pokazuje bowiem przenikanie się różnych poziomów cielesności i wzajemne wpływanie na siebie tego, co globalne i tego, co lokalne. Być może udałoby się pokazać, jakimi materialnymi środkami dysponuje władza kształtująca neoliberalne uniwersytety i w jaki sposób dolegliwości zdrowotne, na które skarżą się naukowcy, są stymulowane przez warunki materialne i środowiskowe. Szczególnie cenną obserwacją dla celów postawionych w tym artykule, poza tym, że cielesnie nie jesteśmy odrębnymi od siebie i od środowiska istotami, jest metafora użyta przez Sullivan, która – mówiąc o „sometechnice przełykania” – wskazuje na przenikanie się metafory przełykania i ciała – cielesnego aspektu przełykania i odruchu wymiotnego. Mogę się w tym miejscu odwołać do tekstu *Gut Feminism* (2004) autorstwa Elizabeth A. Wilson, w którym autorka pokazuje, że dotychczasowe odczytania historii jako choroby, psychicznie „przejmującej” ciało, pomijają istotny aspekt fizjologicznych zmian, do których dochodzi w ciele i które wskazują na to, że ciało współpracuje z porządkiem symbolicznym czy metaforycznym do tego stopnia, iż w skrajnych przypadkach bulimii ciało jest całkowicie pozbawione odruchu wymiotnego, wystarczy, że chory/a nachyli się, by wszystko zwrócić, by wszystko pożreć. Wydaje mi się, że taka (transkorporealna i włączająca sprawczość ciała) analiza sytuacji osób uczących pozwoli odślonić i rozpoznać specyficzne materialne, środowiskowe warunki, współtworzące procesy dydaktyczne i bezpośrednio przekładające się na zdrowie i samopoczucie wszystkich zaangażowanych w te procesy.

Wymiar afirmatywny

Rozpoznanie materialnej sytuacji dydaktycznej, która jest wynikiem splątania wielu różnych czynników – globalnych i lokalnych, publicznych i prywatnych, symbolicznych i cielesnych – jest celem projektu w jego wymiarze krytycznym. Wymiar afirmatywny natomiast ma na celu próbę odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób można tworzyć warunki uczenia (się), które powodowałyby zmianę, które przekładałyby się na wpływanie na kształtowanie postaw, zaangażowanie społeczne i inicjowanie zmian w szkolnictwie wyższym. Jak stawiać opór i tworzyć przestrzeń dla aktywności, mocy, współdziałania, wzajemnego zaangażowania i współodpowiedzialności za procesy dydaktyczne?

Poniżej zaproponuję sześć postulatów dydaktyki afirmatywnej, sześć obszarów, w których niezbędna jest w moim przekonaniu interwencja, które należy poddać refleksji czy też wziąć pod uwagę myśląc o szkolnictwie wyższym sprzyjającym i wspierającym rozwój i proces uczenia (się).

Po pierwsze, jednym z podstawowych efektów neoliberalnej władzy jest ujednostkowianie – indywidualizacja. Michel Foucault pokazuje, że podstawowym efektem działania władzy jest ujarzmianie – wytwarzanie „ja”, podmiotu, indywidualium. Jak sam podkreśla – badanie władzy, które przedsięwziął, służyło przede wszystkim pokazaniu tego, w jaki sposób „przekształcano – w tej kulturze – stworzenia ludzkie w podmioty [...]. Nie zatem władza, lecz podmiot jest zasadniczym tematem moich studiów (1998 [1982]: 174) – pisał filozof. Indywidualizacja w neoliberalnym uniwersytecie, jak zresztą w każdej strukturze władzy, ma zarówno pozytywne jak

i negatywne aspekty. Pozytywne związane są przede wszystkim z poczuciem sprawczości, możliwością brania odpowiedzialności, wysuwania inicjatyw, stawiania oporu. Negatywne zaś mają związek z tworzeniem uludy, iż oto jednostka jest całkowicie odpowiedzialna za swój los, że jest „kowalem swojego losu”. Niepowodzenie wywołuje wstyd, mamy bowiem poczucie, że jesteśmy całkowicie za nie odpowiedzialni, a jedynym remedium jest pracować więcej, pilniej, lepiej, co zamyka wielu z nas w błędnym kole pracy 24/7. Doprowadza to do sytuacji, w której nie dostrzegamy, że nasze życie w dużym stopniu jest zależne od czynników przez nas niekontrolowanych: istniejemy w języku, jesteśmy nazywani tak, a nie inaczej – nie mamy władzy, by uchronić się przed wyzwiskiem, obraźliwym określeniem. Jednocześnie to samo, co sprawia, że jesteśmy podatni na językowe zranienie, umożliwia nam stawianie oporu i wykorzystanie obraźliwego określenia na sposób, którego nazywający/określający nas nie przewidział (Butler 2010 [1997]). Analogicznie jest z naszym ciałem: „Ciało znajduje się poza sobą, w cudzym świecie, w przestrzeni i czasie, nad którymi nie ma kontroli – i nie tylko egzystuje w wektorze ich wszystkich, ale wręcz samo jest tym wektorem. W tym sensie ciało nigdy nie jest swoją własnością” (Butler 2011 [2009]: 108). I również tutaj ta niekontrolowalna nadwyżka sprawia, że możemy cielesnie przekroczyć normę, grać z nią, otwierać to, co wydawało się zdeterminowane i je przekształcać (Butler 2004). Kluczowe zatem wydaje się rozpoznanie, że jako jednostki jesteśmy współzależni, uwarunkowani przez szereg czynników, części z nich w ogóle nie możemy kontrolować. Pierwszym zatem postulatem dydaktyki afirmatywnej powinno być rozpoznanie swojej podmiotowej sytuacji właśnie jako splotu, uznanie relacyjności i współzależności jako ram podmiotu, które jednocześnie ograniczają i stanowią warunek *sine qua non* działania.

Po drugie, akcentowanie relacyjności i współzależności podmiotu otwiera się na przemyślenie podmiotowości w kategoriach wspólnoty, współpracy, pracy zespołowej, aktywności, inicjatyw i działań podejmowanych razem z innymi. Otwartość na współpracę badawczą (podejmowanie grupowych przedsięwzięć badawczych, w których osoby uczestniczące nie są po prostu mniej ważnymi wykonawcami, ale faktycznie współtworzą i współuczestniczą w procesie wytwarzania wiedzy) oraz dydaktyczną (spojrzenie na uczenie (się) jako na przedsięwzięcie wspólne, w którym podział uczący/a i uczący/a się zanika, w miejsce niego pojawia się proces wspólnego przekazywania sobie wiedzy, obserwacji, przemyśleń, doświadczeń i wytwarzania wiedzy razem) stanowi w moim przekonaniu wyzwanie, zwłaszcza dla humanistyki, w której jednostka-autor(ka) i jej pozycja jest silnie utrwalona, podobnie jak relacje nauczyciel(ka)-uczeń(nica). Uznanie procesu uczenia (się) za proces ścierania się różnych wpływów, za proces, w którym dochodzą do głosu współzależność i współodpowiedzialność, wydaje mi się zasadą, która pomoże w kształtowaniu warunków dla wspólnego wytwarzania wiedzy i w docenieniu współpracy jako wartości sprzyjającej rozwojowi – w najszerszym możliwym sensie.

Po trzecie, istotną kwestią jest według mnie kształtowanie postawy współodpowiedzialności za proces dydaktyczny. Jest to możliwe, gdy podważymy zasadność opozycji aktywny uczący – pasywny uczący się, a w jej miejsce stworzymy przestrzeń dla zaangażowania w proces uczenia (się) wszystkich stron uczestniczących.

Nauczyciel(ka) nie tylko przekazuje wiedzę, ale także sam(a) się uczy – otwiera na interpretację, obserwację i refleksję innych, słucha, obserwuje interakcje w grupie – jest zatem zarówno aktywna/y jak i pasywna/y. Student(ka) podobnie – słucha, przyjmuje różne punkty widzenia, ale też wychodzi z inicjatywą, dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, podejmuje samodzielne przedsięwzięcia badawcze, dydaktyczne, społeczne, przełamuje zatem postawę bierności. W ten sposób obie strony mogą czuć się współodpowiedzialne za zajęcia.

Po czwarte, istotną kwestią wydaje mi się przemyślenie roli czynników pozaludzkich w procesie dydaktycznym i tego, w jaki sposób wpływają one na nasze zaangażowanie – sprzyjając mu bądź wprost przeciwnie – hamując je. Sala, rozmieszczenia krzeseł i stołów, możliwość wpływania na ich układ, eksperymentowania ze sposobem, w jaki ustawiamy relacje w ramach zajęć poprzez wprowadzanie zmian w wystroju, wykorzystanie technologii w procesie dydaktycznym – w jaki sposób wpływają one na zaangażowanie w uczenie (się). A także: czym jest zaangażowanie, czy zawsze musi przybierać formę aktywnego uczestniczenia w dyskusji (zabierania głosu), czy może się przejawiać przez intensywne słuchanie, snucie refleksji, przeżywanie?

Po piąte, współodpowiedzialność i zaangażowanie powinny być nakierowane na wspólne wytwarzanie przestrzeni uważności, inkluzywności, bezpieczeństwa, bycia razem i stawiania się razem oraz afirmacji tych procesów tworzenia wspólnoty.

Po szóste wreszcie, akcentowanie wspólnotowych form wytwarzania wiedzy nie powoduje, że podmiot jako jednostka ulega całkowitemu zatarciu. Ważne jest dla mnie utrzymanie dynamiki pomiędzy jednostką a wspólnotą. Docenienie współodpowiedzialności, bycia razem i współtworzenia wiedzy to działanie na rzecz zbiorowości. Troskę o jednostkę chcę rozpatrzeć w kategoriach etycznych, odwołując się do pojęcia „troski o siebie” Foucaulta. Zagadnienie to filozof wprowadził w trzecim tomie *Historii seksualności*. Ja chciałabym zaproponować rozumienie „troski o siebie” w dwóch wymiarach. Troskę o siebie będę rozumieć po pierwsze jako skierowanie uważności na samą/ego siebie. Odwołuję się w tym miejscu do zalecenia Foucaulta, który pisał: „Nie chodzi mi o to, że wszystko jest złe, ale że wszystko jest niebezpieczne, a to nie to samo. Jeśli wszystko jest niebezpieczne, to zawsze mamy coś do roboty. A zatem moje stanowisko nie prowadzi do apatii, a do pesymistycznego hiperaktywizmu” (1983:231). Pesymistyczny hiperaktywizm skierowany jest ku samemu sobie, ku przyglądaniu się relacjom władzy w samym sobie, jest zatem formą autorefleksji. Drugim aspektem „troski o siebie” jest jej wymiar etyczny – intensywność relacji, jaką jednostka ma z samą sobą. Foucault wskazuje na przełom, jaki dokonał się za sprawą filozofii Kartezjusza. Od jego czasów bowiem zostaje zerwany związek między dotarciem do prawdy a ascezą, która miała do owej prawdy przygotowywać. W efekcie tego przekształcenia podmiotem wiedzy może być każdy/jakikolwiek podmiot, który potrafi dowieść swojej racji. Nie są przed nim zatem stawiane szczególne wymagania etyczne, nie musi być dobrym człowiekiem, by być dobrym naukowcem i dydaktykiem (1983: 251n). Dbałość o wspólnotę powinna w mojej ocenie być dopełniona troską o siebie, która jest jednocześnie uważnością na siebie i dbałością o to, by praca dydaktyczna i badawcza miała ugruntowanie w etycznej relacji z sobą samym/ą.

Projekt dydaktyki afirmatywnej jest próbą skierowania uwagi nie tyle na to, czego (się) uczymy, ale przede wszystkim na to, jak (się) uczymy. Zdaje się, że to właśnie w „jak” tkwi wyzwanie etyczne drzemiące w dydaktyce. Zrozumienie „jak” wymaga krytycznego podejścia i odkrycia, jakim działaniom sprzyjają istniejące w neoliberalnej akademii relacje władzy, co się na nie składa, w jaką sieć współzależności wchodzi i jakie są ich skutki. Logika dynamiki relacji władzy jednak odsłania także przestrzeń wzmocnienia i wolności, w której możemy badać to, *jak* uczyć (się) „z minimalną dozą dominacji” (Foucault 2013: 236) – ku temu właśnie zmierza projekt dydaktyki afirmatywnej.

Bibliografia

- Alaimo S. 2010. *Bodily Natures. Science, Environment, and the Material Self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Butler J. 2010 [1997]. *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, A. Ostolski (przeł.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Butler J. 2011 [2009]. *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest opłakiwania?*, A. Czarnacka (przeł.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Butler J. 2004. *Undoing Gender*. New York, London: Routledge.
- Domańska E. 2014. „Humanistyka afirmatywna. Płeć i władza po Butler i Foucaultie”. *Kultura współczesna* 4 : 117–129.
- Foucault M. 2013. *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*, K.M. Jaksender (przeł.). Kraków: Wydawnictwo Libron oraz Wydawnictwo Eperons-Ostrogi.
- Foucault M. 1998 [1975]. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, T. Komendant (przeł.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Foucault M. 1998 [1982]. *Podmiot i władza*, J. Zychowicz (przeł.). *Lewą Nogą* 10 : 174–192.
- Foucault M. 1983. On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress. W H.L. Dreyfus, P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 229–252. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire P., I. Shot. 1987. *A Pedagogy for Liberation*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Gill R. 2009. Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia. W *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*, R. Flood, R. Gill (red.). London: Routledge.
- Hinton P., P. Treusch (red.). 2015. *Teaching with Feminist Materialisms*. Utrecht: ATGENDER.
- Illich I. 2010. *Odszkolnić społeczeństwo*, Ł. Mojsak (przeł.). Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.
- Kafka F. 1957. Kolonia karna. W F. Kafka, *Wyrok*, J. Kydryński (przeł.), 140–183. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Okely J. (2007), Uprzywilejowane, wyćwiczone i ułożone. Szkoły z internatem dla dziewcząt, M. Petryk i A. Kościańska (przeł.). W *Gender. Perspektywa antropologiczna*. Tom 2, *Kobiecość, męskość, seksualność*, R.E. Hryciuk i A. Kościańska (red.), 76–107. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sullivan N. 2015. Somatechnics of swallowing, wykład na konferencji Open Embodiments: Locating Somatechnics in Tucson na University of Arizona w Tucson (15–18.04.2015).
- Wilson E.A. 2004. Gut Feminism. W *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 15 (4) : 66–94.

Ku dydaktyce afirmatywnej

Artykuł „Ku dydaktyce afirmatywnej” jest opisem projektu mającego na celu przyjrzenie się doświadczeniu uczenia (się) w sposób systemowy i kompleksowy oraz próbę określenia warunków, które sprzyjałyby wartościom inkluzywności, tolerancji, uważności, współodpowiedzialności i zaangażowaniu oraz wspierałyby działanie na ich rzecz. Projekt ma charakter otwarty i składa się z dwóch części. Część krytyczna opisuje zastaną sytuację i główne zagrożenia z nią związane. Część afirmatywna jest próbą wypracowania pozytywnych wskazań, które sprzyjałyby zmianom w podejściu do dydaktyki.

Towards affirmative didactics

The article “Towards affirmative didactics” is a description of a project reflecting on the experience of teaching and learning in a systematic and complex manner. It is also an effort to define the conditions that could encourage values such as inclusiveness, tolerance, mindfulness, joint responsibility, as well as engagement in and support for actions undertaken to strengthen the above-mentioned values. The project is a work in progress and it consists of two parts. The first one is critical and it describes the given situation by pointing the main threats involved. The second – affirmative one – was created with the effort to develop positive guidelines that would encourage transformations in the approach to didactics.

Słowa kluczowe: dydaktyka, relacje władzy, wzmocnienie, neoliberalizm

Keywords: didactics, power relations, empowerment, neoliberalism

Monika Rogowska-Stangret – obroniła doktorat w IFiS PAN; obecnie współpracuje z Instytutem Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego; autorka książki *Ciało – poza Innością i Tożsamością. Trzy figury ciała w filozofii współczesnej* (Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2016); zajmuje się współczesną filozofią, feministycznym nowym materializmem, posthumanizmem oraz relacją między literaturą a filozofią.