

Alexander Połonnikow

Białoruski Uniwersytet Państwowy

Instytut Psychologii

Wydział Psychologii Edukacji

ORCID: 0000-0002-1798-9949

Natalia Korczalowa

Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanki

Instytut Psychologii

Laboratorium Procesów Poznawczych

ORCID: 0000-0001-8771-6164

Uczyć się od... „wymagowanego Innego”

Summary

LEARNING FROM... “THE IMAGINED OTHER”

The article focuses on the current education crisis treated as a crisis of the relevant pedagogical discourse. The authors claim that in the context of dynamic cultural changes the refraction of educational descriptions' forms is becoming a factor of the educational development blockade. According to the authors, the transformation of the pedagogical discourse that stops this kind of blockade is in line with a radical change of the subject field of pedagogy. This concerns, in the first place, the change of the way of educational reality's scaling, focusing the pedagogical attention on the 'molar' level of education performance as well as the processes of education semiosis and micro-changes that are in place in it. Apart from that, discourse changes indicate the connection with denaturalisation and dereification of educational phenomena that manifest their discursive and opportunistic nature in the new description. Finally, in the new description, the nature of educational processes is radically changed: learning manifests the connection with the loss of capability learning, teaching – with self-experimenting, sign acquisition – with its elimination, whereas identifying oneself with the other – with the others becoming estranged and different. In the latter case, it is about the transformation of otherness realization mode, as well as specific constitution of education subject and forming a special relationship between a student's position and an imagined Other, his/her concentration on himself/herself due to lack

of the Other whose availability or non-availability enables to discover and change the meaning of the student's current position and semiotic relations realised by him/her

Key words: Pedagogy's non-anthropocentric fundamentals, educational semiogenesis, "symbolic effectiveness", "Imagined Other"

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie. Wokół zagadnienia nieantropocentrycznych podstaw pedagogiki

Co znaczy uczyć się od „wymyślanego Innego”? Czy warto uczyć się od „wymyślanego Innego”? Dla autorów tego tekstu te problemy są istotne, bo prowadzą do bardziej skomplikowanej i być może ważniejszej kwestii: Czym jest w aktualnych warunkach działanie edukacyjne? Co znaczy dzisiaj posiadanie idei edukacyjnej? W istocie jest to ten typ pytań, które w każdej dziedzinie traktowane są jako ostateczne, odsyłające do namysłu nad jej własnymi podstawami.

Co oznacza dzisiaj posiadanie idei edukacyjnej? Formułując w ślad za Gillessem Deleuze własne zapytanie, autorzy artykułu znajdują się w sytuacji, wyznaczonej przez kontradiktoryjne okoliczności: tworzenie idei oznacza nawiązanie relacji konieczności z własną teraźniejszością, ponieważ tworzenie pomysłów jest związane z potrzebą, która „powstaje z określonych przyczyn” (Deleuze 1987). Tworzenie idei to także wykonanie dowolnej czynności, ponieważ idee „to rodzaje możliwości” (tamże), których istoty „nie sposób jest sprowadzić ani do rzeczywistości naszego świata, ani do rzeczywistości innych światów” (Epstein 2001: 32) i których istota jest zdolna do funkcjonowania w trybie produkowania mnogości.

Na czym więc może polegać potrzeba tworzenia „nowej” idei pedagogicznej? Odpowiedź na postawione pytanie jest możliwa przy uwzględnieniu aktualnie istniejących wariantów tej idei.

Rozwój myśli pedagogicznej kształtuje się jako część aktualnej kultury intelektualnej, stanowiącej szersze zjawisko historyczne. W przypadku Europy najbardziej żywotną jej formą jest „humanistyczny racjonalizm” (Le Goff 1997: 64). Zapoczątkowany on został w już XII w. przez Pierre’a Abelarda i przedstawicieli szkoły w Chartres, jednak aż do dzisiaj wyznacza podstawowe tendencje w humanistyce, a w pewnym stopniu też w naukach przyrodniczych. Wytworzone na przestrzeni dziejów podstawy antropocentryczne europejskiej myśli pedagogicznej stanowią rodzaj ramy dla kolejnych opracowań pedagogicznych.

Wpływ tej kultury intelektualnej na myśl pedagogiczną przejawia się również dzisiaj. Chyba najbardziej wyrazistymi jego przykładami są: (a) idea wszechstronnego rozwoju osobowości, wykorzystywana w pedagogice szkolnej i akademickiej, oraz (b) podejście kompetencyjne, w większym stopniu właściwe edukacji wyższej. Obydwa przykłady pokazują, jak pedagogika oparta na antropocentryzmie utrzymuje się dzięki ekstensywnemu wzrostowi.

Wydaje się zatem, że nastawiona na antropocentryzm pedagogika, gotowa na rozszerzenie i przemieszczenie granic własnych treści, zdolna jest odpowiadać wymogom czasu. Na czym więc polega dzisiaj potrzeba nowych idei pedagogicznych i czy w ogóle ona istnieje? Można przypuścić, że wspomniana tu wcześniej ruchomość dyskursu pedagogicznego pozwala mu – pod warunkiem niezbędnych modyfikacji – spełniać ważne społeczne i kulturowe zadania, jak na przykład: (a) zapewniać przejście od świata wiejskiego do miejskiego czy od „zwierzęcości” do „człowieczeństwa” (Le Goff 1997: 87); (b) stanowić warunek powstania równego społeczeństwa nierównych sobie ludzi (Rancière 1987: 221); (c) potwierdzać wartość każdego ludzkiego życia na przekór dehumanizacyjnym działaniom systemów totalitarnych. Zapewnia to bilans procesów tworzenia i odtwarzania kultury, który w znaczącym stopniu warunkował wzajemną relewancję między polem edukacji a przestrzenią społeczną. Dzisiaj zaś obserwuje się aktywne procesy przenikania się i podziału, traktowane jako utrwalone formy i rodzaje relacji: edukacja formalna traci swój wyjątkowy status w realizowaniu zadań pedagogicznych (symbolicznej identyfikacji indywiduów), o który walczą z nią inni agenci, jak choćby reklama, współczesne media, muzea czy szeroko pojęta kultura popularna (Melosik i Szkudlarek 2009). Także procesy identyfikacji politycznej zachodzące poprzez przywłaszczanie Innego i integrację społeczną odwołującą się do wartości uniwersalnych, są zastępowane przez działania „dezydentyfikacji poprzez relacje z określonym sobą” i poszukiwania tożsamości za pomocą wspólnoty związkowej i wierzeniowej (Rancière 1997: 43). Zanika również związek utożsamiający indywiduum i podmiot, a ten drugi przestaje wyznaczać obecność w świecie (Foucault 2004). Ponadto wiara w racjonalny charakter działań ludzkich po odkryciach Sigmunda Freuda raczej wywołuje uśmiech, a nasilający się dyskomfort nasila dążenie do tego, żeby być prawdziwym i konsekwentnym (Gergen 2003: 108).

Niezależnie od tego, czy przyczyn przedstawionego stanu upatruje się w radykalnej zmianie technologii, która „zwala na nas lawinę relacji społecznych, zarówno bezpośrednich, jak i zapośredniczonych” (tamże: 111), czy w początku nowej epoki kulturalnej, zdominowanej przez obraz (Mitchell 1986; McLuhan

2003), można stwierdzić, iż pedagogika nastawiona antropocentrycznie coraz gorzej pozwala sformułować taką na niego odpowiedź, która nie prowadziłaby do jej izolacji w przestrzeni społecznej. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest przypuszczenie, że wykorzystywane w sytuacjach edukacyjnych obiekty (na przykład teksty i obrazy, komunikacja, technologie informacyjne, fragmenty praktyk naukowo-badawczych i zawodowych) pełnią wobec człowieka funkcję serwilistyczną. Nie są więc samodzielnymi agentami relacji edukacyjnych, nadającymi im jakościową swoistość i specyficznie je zmieniającymi. W związku z tym stosownych do współczesnych warunków odpowiedzi na postawione na wstępie pytanie należy szukać w sferze pozaludzkiej, nieantropocentrycznej.

Prototypami nieludzkiego, po które może sięgnąć myślenie pedagogiczne, mogą na przykład być pojęcia: nieprezentującego się (*l'irreprésentable*) Jacquesa Rancière'a, masy (*la masse*) Jeana Baudrillarda, czy rzeczy Bruno Latoura – innymi słowy, to wszystko, co pomoże wyprowadzić dyskurs pedagogiczny ze stanu rzeczywistości.

Próba skonstruowania idei pedagogicznej organizowanej nieantropocentrycznie zostanie przedstawiona poniżej.

Wokół zagadnienia „inności” tego, co edukacyjne

W dalszych analizach umieszczamy istniejący dzisiaj świat edukacji w kontekście „inności”, co ma pomóc w odnalezieniu w jego strukturze kilku założeń, które w pedagogice zostały uznane za oczywiste.

Pierwszym z nich jest niespecyficzny związek edukacji z zewnętrznym wobec niej światem, wyznaczający wszystkie podstawowe treści edukacyjne. Jego konsekwencją stanowi przyznanie przyszłości konstytutywnej roli w organizowaniu procesu edukacyjnego. Nieuchronnie deprecjonuje ona terażniejszość, która jest oceniana tylko z perspektywy dnia jutrzejszego. „Edukacja pod tym względem jest czymś, czego jeszcze nie ma – tym, co spełni swoje obietnice w przyszłości, a więc zanika «tu i teraz», które naraża się na to, że nigdy nie nastąpi. Aktualność edukacji staje się więc nieosiągalna” (Biesta i Sæström 2011: 540). W takich warunkach edukacja jest dość sztywno związana z doraźnymi żywymi sytuacjami i musi ciągle uzasadniać swoją niezbędność przed społeczeństwem.

Należy zwrócić uwagę, że przyszłość w warunkach edukacyjnych nie jest niczym innym, jak fikcją, ideologiczną konstrukcją podmiotów pedagogicznych, której nie sposób oceniać z punktu widzenia zgodności z jakimś desygnatem.

W procesie weryfikowania tych wzajemnych odniesień poszukujący jest skazany za każdym razem odkrywać „rozpuszczalność” jej treści, jej iluzoryczność. Fikcję w pozytywnym sensie można rozważyć pod kątem „symbolicznej skuteczności” (Zizek 2010: 31), która podkreśla utopijny, a zatem mobilizujący i konsolidujący społeczeństwo status tej organizacji znaków oraz jej wyimaginowaną¹ (nieprezentacyjną) genezę.

Drugie „oczywiste” założenie jest związane z miejscem pedagoga jako pośrednika w relacjach między młodym człowiekiem i obiecaną mu przyszłością. Pośrednik taki powinien posiadać określoną wiedzę, a przy tym znać nie tylko przyszłość, ale i drogi prowadzące do zrozumienia powszechnie ważnych sensów. Istotę ich oswojenia francuscy socjolodzy Jean-Claude Passeron i Pierre Bourdieu (1970) nazwali „przemocą symboliczną”. Z kolei historyczną zmianę form przemocy – od bezpośredniej przemocy fizycznej do „miękkich” odmian kuszenia i zmuszania – Michel Foucault opisał jako przejście od władzy nad ciałem do władzy-wiedzy, umieszczającej władzę wewnątrz myśli (Foucault 1977: 421; Foucault 1990: 41–42). Związek pozycji przyznanej pedagogowi i wiedzy, w której imieniu sprawuje on swoją władzę, najczęściej prowadzi do personifikacji wiedzy, która jest przez ucznia utożsamiana z osobą pedagoga. W takim ujęciu formuła „uczyć się od...” odsyła odbiorcę wiedzy nie tyle do abstrakcyjnych sensów, ile do realnego nauczyciela. To on bowiem posiada określony zestaw dyspozycji oczekiwanych od ucznia i, odwołując się do nich, reguluje przekazywanie sensów².

Trzecie „oczywiste” założenie pedagogiki polega na specyficznej strukturze kodu, dostosowanego do werbalnej formy wykorzystywanych znaków. Znaki (w formie ustnej czy graficznej) zapośredniczają praktycznie całe spektrum relacji edukacyjnych. To znaczy, rekontekstualizując tezę Zbigniewa Melosika i Tomasza Szkudlarka (2009), edukacja i właściwa jej superwartość wiedzy wyrażana w pojęciach, realizują się jako „totalizujący, logocentryczny projekt, dostarczający apodyktyczną prawdę” (tamże: 20). Do realizacji tego zadania potrzebny jest odpowiedni mit językowy, który łączyłby orientację człowieka w świecie

¹ Maurice Godelier (2015) wskazuje konieczność rozróżnienia „wyimaginowanych” (*imaginaires*), czyli form mentalnych i „symbolicznych”. Przy tym „wyimaginowane wyobrażenia są nieodłączne od praktyk symbolicznych, które wyprowadzają je na scenę” (tamże: 17).

² Polska badaczka edukacji, Dorota Klus-Stańska (2007), wyróżnia zestaw dyspozycji edukacyjnych (zdaniem autorów artykułu wyczerpujący), nazwanych metaforycznie dyskursami: systemu z deficytami, słodkiego elfa, infantylnego badacza, aktywnej niepełnosprawności, demiurga/konstruktora, kontestatora (tamże: 94).

„z relacją zachodzącą między otaczającym nas światem a tym, co na temat tego świata mówimy” (Klus-Stańska 2016: 11). Przy tym mit językowy realizowany jest w dwóch postaciach. Po pierwsze „język służy opisowi rzeczywistości, która pozostaje od niego niezależna, a mówiący podmiot jest jedynie odbiorcą tego, co opisuje” (tamże). Tak rozumiane reprezentacyjne wykorzystanie języka jest najbardziej właściwe tym dydaktykom, które są nastawione na przekazywanie uczniowi gotowej wiedzy. Druga postać mitu odwołuje się do kreatywnych możliwości języka i uwzględnia perspektywę rozwoju edukacji. „W takim ujęciu zakładamy, że język tworzy obraz świata, jaki jest nam dostępny poznawczo, nie tyle go opisując, ile konstruując i w konsekwencji także wytwarzając określone praktyki wobec tego świata. Obszar zderzenia języka, myślenia i rzeczywistości okazuje się bardzo złożony, a współcześni językoznawcy nie mają wątpliwości, że język, jakiego używamy, ma znaczący wpływ na to, co myślimy o otaczającym nas świecie” (tamże: 10).

Na kształtowanie się punktów orientacyjnych współczesnych poszukiwań dydaktycznych wywarł wpływ „zwrot lingwistyczny” (*linguistic turn*) w humanistyce XX w. Oznacza on zaakceptowanie faktu, „iż język został konstytuującym warunkiem świadomości, doświadczenia i poznania, iż dokonano przejścia od myślenia o języku do myślenia przez język” (Savchuk 2013: 95). „Lingwistyczne lobby” w praktykach badawczych zapewniło oczywisty status twierdzenia, według którego język „jest narzędziem kształtującym nasze postrzeganie i rozumienie świata, dającym do niego pewien szczególny, zdeterminowany socjalizacją poznawczą dostęp, który ma charakter nie odzwierciedlający, ale wytwarzający. Wytwarzane jest w ten sposób i to, co widzimy, jak i to, czego nie zobaczymy” (Klus-Stańska 2016: 11).

Inność jako warunek transformacji dydaktycznych

Uważa się, że proces dydaktyczny, bazujący na doświadczeniu percepcji wzrokowej, rozumianej jako trening spostrzegawczości, ma spełniać szereg wymagań dydaktycznych.

Przede wszystkim chodzi o konstytuowanie ontologii edukacyjnej, która potwierdza status edukacji jako wartościowej samej w sobie i kształtującej się we współdziałaniu z rzeczywistością, w której powstają warunki dla wytwarzania jakościowo różnych światów symbolicznych, form obecności w nich oraz samodzielnego eksperymentowania. W przypadku tym działa założenie, w myśl

którego edukacja nie jest podstrukturą relacji makrospołecznych, lecz całkiem samodzielnym światem, którego stosunki ze światem zewnętrznym reguluje zestaw zasad transformacyjnych. Zasady te nie tylko zapewniają refrakcyjność (*réfraction*)³ edukacji, ale stanowią miernik jej stałości. Chodzi o powrót edukacji do modelu „klasztoru”, który nie ma na celu „reformowania relacji społecznych” (Duby 2000: 166).

Specyfikę omawianej ontologii stanowi jej wirtualność, polegająca na tym, że nie istnieje ona od momentu rozpoczęcia współdziałania, ale w jego trakcie może nabierać nieprzewidywalnego *a priori* charakteru. Mechanizm modyfikacji przestrzenno-czasowych opiera się na mechanizmie semiologicznej⁴ produkcji rzeczywistości, a czas tej formy edukacyjnej jest związany z superwartościowaniem teraźniejszości. Przeszłość i przyszłość są realizowane jako zasoby komunikacyjne, za pomocą których uczestnicy współdziałania nadają swojej obecności w sytuacji ten czy inny sens.

Drugi z aspektów wymagań dydaktycznych bierze się z faktu, że w danej ontologii, rozumianej nie substancjalistycznie, lecz wirtualistycznie, zyskują migawkowy, zmienny status wszystkie występujące w jej granicach realia. Wirtualny status składników świata edukacyjnego czyni je równoznacznymi i porównywalnymi, chociaż nie identycznymi pod względem ich funkcji semiologicznej. Znak „pedagog” może okazać się tak samo symbolicznie skuteczny, jak znaki „tekst”, „pauza” czy „obraz”.

Po trzecie, centralnym wydarzeniem edukacyjnym staje się proces oznaczania czy semiogenezy edukacyjnej, który ma stanowić podstawową treść współdziałania edukacyjnego. Autorzy niniejszego artykułu nie mogą aktualnie przedstawić opisu procesu oznaczania edukacyjnego w pełnym zakresie, ale wskażą jego najważniejsze pod względem pedagogicznym składniki.

Obraz versus symbol

W kontekście dydaktycznym ważne wydaje się ustalenie granicy między obrazem a symbolem. Obraz w tym przypadku koreluje z pewnego rodzaju aktem

³ W teorii socjologicznej Bourdieu (2001) „refrakcyjność” (*réfraction*) jest rozumiana jako zdolność pola naukowego do przetworzenia wpływów zewnętrznych, która świadczy o jego autonomii (tamże: 52).

⁴ W przeciwieństwie do semantyki semiologia jest nauką czy badaniem znaków jako elementów znaczących; ona nie zadaje pytania, *co* oznacza słowo, lecz zadaje pytanie, *jak* ono je oznacza (Man de 1999: 12).

psychofizycznym, utrwalającym obecność indywiduum w sytuacji edukacyjnej. Tworzenie obrazu sytuacji nie jest w pełnej mierze świadomą czynnością, chociaż poddaje się świadomemu opracowaniu. Relacje między obrazem a symbolem ilustruje szereg twierdzeń Hansa Ulricha Gumbrechta (2001), według którego poprzez słowo „obecność” (*presence*) oznacza się stosunek do świata i jego przedmiotów. Zakłada się, że czegoś „obecnego” można dotknąć ręką, że „obecne” stanowi „świat rzeczy”. I chociaż żaden przedmiot na świecie nigdy nie bywa dostępny ciału i świadomości człowieka bezpośrednio, nie mniej jednak pojęcie „świata rzeczy” obejmuje jako dodatkowy sens ideę dążenia do takiej bezpośredniości (Gumbrecht 2001: 10). Uchwycenie obecności w obrazie można więc definiować jako funkcję sensotwórczą czy ontologiczną.

Z kolei proces oznaczania polega na atrybucji znaczenia do momentu obecności, przy czym „w przypadku, gdy nadaje się znaczenie jakiejś obecnej rzeczy, tzn. tworzy się wyobrażenie o czymś, czym ta rzecz może być odnośnie do nas, prawdopodobnie, nieuchronnie osłabia się wpływ, który dana rzecz może wywierać na nasze ciało i zmysłowość” (tamże: 11). Podkreślając zatem aspekt dydaktyczny tego ujęcia, można stwierdzić, że w trakcie oznaczania obraz obecności może zostać przedmiotem dystansowania się i późniejszej analizy. Jednocześnie warto wziąć pod uwagę, że uchwycenia obecności „dokonuje się w obrazie, ale nie przez obraz” (Sartre 2001: 191). Na skutek tego nieinstrumentalna jakość obrazu czyni dosyć skomplikowanym wytworzenie relacji z nim oraz jego relatywizację.

Słowo versus słowo

W trakcie oznaczania ujawnia się ta instancja, w której imieniu jest realizowana pozycja oznaczającego: „Odkąd nazywam, jestem nazywany; zostaję wciążgnięty w wojnę nazw” (Barthes 1997: 76).

Analiza praktyki wykorzystywania znaków w trakcie oznaczania zgodnie ze schematem Rolanda Barthesa aktywizuje trzy rodzaje połączeń: (a) wewnętrzne (symboliczne), łączące elementy znaczące (*signifiant*) i znaczone (*signifié*); (b) zewnętrzne: wirtualne (paradygmatyczne) – realizujące stosunek do zbioru innych znaków, z którego znak jest wydobywany dla wbudowania w język; (c) aktualne (syntagmatyczne) – kontrolujące wbudowanie znaku w system innych znaków w łańcuch językowy (Barthes 1994: 246).

Każda z tych praktyk języka oznacza określoną formę świadomości semiotycznej i określony kierunek jej uwagi. W pierwszym przypadku uwaga jest skoncentrowana nie na formie słowa, lecz na jego znaczeniu, na elemencie

znaczonym (*signifié*), w drugim – na zestawieniu znaków z ogólnym porządkiem oraz form symbolicznych ze sobą (uwaga zaś do połączenia z elementem znaczącym (*signifié*) się osłabia), w trzecim – przedmiotem uwagi jest element znaczący (*signifiant*). Ten właśnie element (*signifiant*) – zdaniem Barthesa „najlepiej obchodzi się bez elementu znaczonego (*signifié*): jest bardziej strukturalny niż semantyczny, prawdopodobnie właśnie dlatego świadomość syntagmatyczna jest najbardziej zbliżona do praktyki: on najlepiej pozwala przedstawić mnogość operatorów, systemy kierowania oraz systematyzację złożonych klas obiektów” (tamże: 250). W związku z tym znak występuje nie tylko jako „przedmiot specjalistycznej wiedzy, lecz jako obiekt pewnego widzenia, przypominającego niebieskie sfery” (tamże). Przy tym wszystkie trzy rodzaje relacji działają jako twory komunikacyjne, występując jako rodzaje przedstawienia znaku, za którymi stoją różnego rodzaju formy twórczości (tamże: 251–252).

Symbol versus słowo

Podczas oznaczania (desygnowania) jako działania w „przejściu” między obrazem a słowem autorzy – w ślad za Tzwetanem Todorovem (1999: 51) – proponują rozróżnić dwa składniki: symbolizacji i oznaczania. Pierwszy z nich jest związany z odwołaniem się do schematu obrazowego, określającego obecność atrybucji pierwotnego sensu. Drugi natomiast realizuje związek „mówiącego i słuchającego (wymiar komunikacji)” (tamże: 28). Pod wpływem znaków w umyśle słuchającego powstaje przeżywany sens, zakorzeniony w umyśle mówiącego: „Produkować znaki to przejawiać sens na zewnątrz” (tamże: 33).

Praca edukacyjna w przestrzeni, uwarunkowanej połączeniami semiotycznymi nigdy jednak nie zachodzi w sytuacji „ex nihilo, i w rezultacie [epistemologicz] muszą sobie poradzić z problemem oczyszczenia, dezintegracji dotychczasowej nomicznej struktury subiektywnej rzeczywistości” (Berger i Luckmann 1983: 241). W trakcie realnego współdziałania edukacyjnego ma realizować się ruch w przeciwnym kierunku niż w przypadku desygnowania: od znaku do symbolu i od niego do obrazu konstytuującego sytuację. Podczas takiego typu analizy współdziałanie uczestników zderza się nie tylko z praktykami językowymi, ukształtowanymi w warunkach codzienności, ale i z doświadczeniem komunikacyjnym, uwarunkowanym poprzednią edukacją. Z tego wynika, że najważniejszym zadaniem pedagogicznym jest oduczenie, pokonanie efektów konsolidacji semiotycznej, stanowiącej alfę i omegę wypowiedzi, bazujących na absolutyzacji nastawień referencyjnych. Dane efekty stają się przedmiotem

udziwnienia (defamiliaryzacji) i analizy, czyli prawdziwym przedmiotem stosunku pedagogicznego.

Zakończenie

W podsumowaniu warto wrócić do zagadnienia inności jako bardziej ogólnego problemu granic myślenia o edukacji. Zostało ono rozważone w artykule w kontekście dwóch rodzajów przeciwstawień: (1) pedagogiki antropocentrycznej i nieantropocentrycznej, (2) relacji między słowem a obrazem. W takim przypadku namysł zaczyna się od uznania homonimiczności Innego: „inny” jako „odmienny” i „inny” jako właśnie „inny” stają się w dyskursie pedagogicznym znakami dwóch różnych ontologii, dwóch niewspółmiernych kosmologii edukacji.

Niewykluczone, że przywiązanie edukacji do kosmologii „odmiennego” (*alter ego*) jest spowodowane troską o kontrolę produkcji sensów w sytuacji ich gwałtownych modyfikacji. W przypadku tym pozostaje nadzieja, że za pomocą tekstu, obrazu, Nauczyciela, Ucznia wciąż możliwe jest stworzenie i utrzymanie iluzji zgodności i wzajemnej przekładalności, czyli stworzenia warunków dla takiej semiogenezy edukacyjnej, w której na poziomie podstawowym będzie odtwarzana zasada wspólności, połączenia wszystkiego ze wszystkim.

Kosmologia Innego powstaje nie jako rozbieżność z innymi kosmologiami, ona sama jest kosmologią rozbieżności: nic już nie istnieje jako całość, jako coś uniwersalnego, jako *a priori* napełnione sensem, lecz jednocześnie – nie jest to kosmologia bezsensu. Ona rozdziela i miesza, rozdrabnia i dehierarchizuje, podporządkowuje się swobodnym grom oznaczania oraz żongluje zasadami i niejednorodnością. Pozwala także stracić kontrolę, nie przejmować się już wszystkimwidzącą obecnością i zająć się rzeczami o wiele ważniejszymi. Nie przychodzi również na miejsce kosmologii Innego, a wręcz nie może być urzeczywistniona bez jej obecności. Jej podstawowym zadaniem jest powtórne wytyczenie granic. Nie jest już związana z obowiązkiem rozumienia, a ponadto właśnie w superwartości rozumienia widzi się jej kluczowe zagadnienie. Jej miejsce to (nie)miejsce „wymaginowanego Innego”, a jedyne, co może ona z pewnością stwierdzić sprzeczność prowadzi się do tezy, że to, z czym mamy do czynienia, to jeszcze nie wszystko, wciąż jeszcze nie wszystko.

Bibliografia

- Barthes R. 1997. *Przyjemność tekstu*, tłum. A. Lewańskiej, KR, Warszawa.
- Barthes R. 1994. *Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika*, per. G.K. Kosikova, Progress, Moskva.
- Berger P., Luckmann T. 1983. *Společné tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Biesta G., Säsström C. A. 2011. *A Manifesto for Education*, „Policy Futures in Education”, vol. 9, nr 5, s. 540–547.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. 2001. *Klinicheskaja sociologija polja nauki*, [w:] Socioanaliz Pjera Burdje. Almanah Rossijsko-francuzskogo centra sociologii i filosofii Instituta sociologii Rossijskoj Akademii nauk, Institut jeksperimentalnoj sociologii, Moskva, Aleteja, Sankt-Peterburg, s. 49–95.
- Deleuze G. 1987. *Chto takoe akt tvorenija? Vystuplenie 17 maja 1987 g. na konferencii vo francuzskoj nacionalnoj kinoshkole «La Femis» (La Femis)*, per. S. Lubaskin.
- Duby G. 2000. *Trehchastnaja model, ili Predstavlennija srednevekovogo obshhestva o sebe samom*, per. Ju.A. Ginzburg, Izdatelstvo Jazyki russkoj kultury, Moskva.
- Epstein M. N. 2001. *Filosofia vozmoznogo*, Aleteja, Sankt-Peterburg.
- Foucault M. 2004. *Археология знания, пер. М. Ракова, А. Серибрияникова*, Гуманистическая Академия, Университетская книга, Сankt-Peterburg.
- Foucault M. 1990. *Nadzirat i nakazyvat. Rozhdenie tjurmy*, per. V. Naumov, AD MARGINEM, Moskva.
- Foucault M. 1977. *Slova i veshchi. Arheologija humanitarnykh nauk*, per. V.P. Vizgin, N.S. Avtonomova, Izdatelstvo Progress, Moskva.
- Gergen K. J. 2003. *Socialnyj konstrukcionizm: znanie i praktika*, per. A. Korbuta, Izdatel'stvo BGU, Minsk.
- Godelier M. 2015. *L'imaginé, l'imaginaire & le symbolique*, CNRS ÉDITIONS, Paris.
- Gumbrecht H.U. 2006. *Proizvodstvo prisutstvija: chego ne mozhet peredat' znachenie*, per. S. Zenkina, Novoe literaturnoe obozrenie, Moskva.
- Klus-Stańska D. 2007. *Między wiedzą a władzą: dziecięce uczenie się dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1/2 (5/6), s. 92–106.
- Klus-Stańska D. 2016. *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*, „Problemy wczesnej edukacji”, nr 2 (33), s. 9–22.
- Le Goff J. 1997. *Inteligencja w wiekach średnich*, tłum. E. Bąkowska, Oficyna Wydawnicza Volumen, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa.
- Man P. de. 1999. *Allegorii chtenija: Figuralnyj jazyk Russo, Nicshe, Rilke i Prusta*, per. S. Nikitin, Izdatelstvo Uralskogo universiteta, Ekaterinburg.
- McLuhan H. M. 2003. *Ponimanie Media: vneshnie rasshirenija cheloveka*, per. V. Nikolaev, Kanon-Press-C; Kuchkovo pole, Moskva, Zhukovskij.
- Melosik Z., Szkudlarek T. 2009. *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mitchell W.J.T. 1986. *Iconology: image, text, ideology*, University of Chicago Press, Chicago and London.
- Rancière J. 1997. *La cause de l'autre*, „Lignes”, nr 30, s. 36–49.
- Rancière J. 1987. *Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Librairie Arthème Fayard, Paris.

- Sartre J.-P. 2001. *Voobrazhaemoe. Fenomenologičeskaja psihologija voobrazhenija*, per. M. Beketova, Nauka, Sankt-Peterburg.
- Savchuk V. V. 2013. *Fenomen povorota v kulture XX veka*, „Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kultury”, № 1(10), s. 93–108.
- Todorov T. 1998. *Teorija simvola*, per. B. Narumov, Dom intelektualnoj knigi, Russkoe fenomenologičeskoe obshhestvo, Moskva.
- Zizek S. 2010. *Protiv prav čeloveka*, per. D. Kolesnik, Svobodnoe Marksistskoe Izdatelstvo, Moskva.