

Maksymilian Chutorąński

Uniwersytet Szczeciński

WŁADZA, PODMIOT, WYCHOWANIE

O PEWNYCH ZWIĄZKACH I MOŻLIWYM ZNACZENIU W DYSKURSIE

W naukach humanistycznych podmiot postrzega się najczęściej jako podstawę wszelkiej wiedzy i znaczenia. Być podmiotem, to być autonomiczną jednostką posiadającą moc sprawczą do realizowania swoich preferencji; to być gotowym do ponoszenia konsekwencji swych działań. Takie optymistyczne rozumienie tej ważnej kategorii nie wytrzymuje krytyki ponowoczesnej teraźniejszości. Oto bowiem odkrywane są kolejne mechanizmy kulturowe, które determinują tożsamość podmiotu, wyznaczając określone role jednostce, projektując przedmiotowy świat tak, jakby to była scenografia dla z góry przewidzianych spektakli (Szkudlarek i Śliwerski 2000, s. 40–41).

Celem tego tekstu jest ukazanie pewnych – możliwych do zaobserwowania z perspektywy analityczno-krytycznej – związków pomiędzy podmiotem a władzą oraz refleksja nad Foucaultowskim modelem podmiotu w kontekście nauk o wychowaniu.

Władzę definiuje się często jako zdolność do wywierania na ludzi takiego wpływu, aby zachowywali się oni w sposób pożądaný niezależnie od ich woli (Smolski, Smolski, Stadtmuller 1999, s. 448). Posiadanie władzy oznacza możliwość osiągania pożądaných celów, także w obliczu opozycji (Scruton 2002, s. 438). Można również postrzegać ją jako stopień kontroli, jaki osoba lub grupa ludzi sprawuje nad innymi osobami lub grupami (Reber 2002, s. 830). Na bardzo dużym poziomie ogólności daje się wyróżnić następujące rodzaje władzy: władzę ekonomiczną – jest to zdolność wpływania na środki produkcji lub ich kontrola;

polityczną – zdolność do wpływania na prawo lub jego kontrolowanie; osobistą – zdolność do wpływania na ludzi lub ich kontrolowanie (Scruton 2002, s. 438).

W artykule tym zamierzam pokazać, że zaprezentowane powyżej, a występujące najczęściej w naukach humanistycznych definicje podmiotowości oraz jej relacji z władzą są niewystarczające; spływają one jedynie naturę tego skomplikowanego problemu.

M. Foucault definiuje władzę jako „nazwę używaną złożonej sytuacji strategicznej w danym społeczeństwie” (Foucault 1995, s. 84). Pierwszą cechą tak rozumianej władzy jest jej niezwykley związek z wiedzą. W *Nadzorować i karać* Foucault dochodzi do wniosku, że „władza produkuje wiedzę (ale nie dlatego po prostu, że faworyzuje ją, gdy ta jej służy lub wykorzystuje, gdy jest użyteczna); że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, ani też wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy” (Foucault 1998a, s. 29). Dalej następuje kluczowa konstatacja:

Stosunków w obrębie władzy-wiedzy nie da się zatem analizować wychodząc od podmiotu poznania, który jest albo nie jest wolny od systemu władzy; przeciwnie – trzeba uznać, że poznający podmiot, poznawane przedmioty i warunki poznania są raczej skutkami fundamentalnych następstw władzy-wiedzy i ich historycznych przemian. Krótko mówiąc – to nie działanie podmiotu poznającego tworzy wiedzę użyteczną dla władzy lub wobec niej oporną, ale władza-wiedza, procesy i walki, którym podlega i z których się składa, wyznaczają możliwe formy i dziedziny poznania (tamże, s. 29).

Władza i wiedza to jedno; władza ustanawia, konstytuuje i normalizuje wiedzę za pomocą różnych mechanizmów. Sprawować władzę, oznacza więc posiadać pewną wiedzę; wiedzieć, oznacza uczestniczyć w sprawowaniu władzy. Wiedza zawsze oznacza wiedzę o czymś, wiedzę powstałą w wyniku konkretnych praktyk władzy, czyli w wyniku uczynienia możliwymi do wyartykułowania pewnych myśli, powstałych na podstawie konkretnych sądów. Przywołajmy słowa Foucaulta, który w *Archeologii Wiedzy* pytał: „jak to się dzieje, że zjawia się właśnie ta wypowiedź a nie żadna inna na jej miejsce?” (Foucault 1977, s. 51).

Centralnym pojęciem w myśli analityczno-krytycznej Foucaulta jest pojęcie dyskursu(ów), które definiował on jako „praktyki formujące przedmioty, o których owe dyskursy mówią” (tamże, s. 76). Tak rozumiany dyskurs nie jest „zwykłym i naturalnym skrzyżowaniem rzeczy i słów: niejasnym wątkiem rzeczy oraz wyraźnym, widocznym i barwnym łańcuchem słów” (tamże). Dyskurs zakłada istnienie znaku, jednak nie można sprowadzać go tylko do prostego przyporządkowania tego znaku do rzeczy; istnieje coś więcej – mówił Foucault – „właśnie to

«więcej» nie pozwala sprowadzić go do *langue* i do *parole*. Właśnie to «więcej» należy ukazać i opisać» (tamże).

Pojęciem, którego nie możemy pominąć w naszych rozważaniach, a które Foucault uznaje za dość specyficzne, jest prawda. Foucault woli mówić o „mechanizmach prawdy”, czy też dyskursach prawdziwościowych – zbiorach pewnych przekonań, które uznawane są za zgodne z rzeczywistością, a które dana władza wytwarza. W społeczeństwie, w którym funkcjonuje wiele różnych stosunków władzy, ich skuteczność, czy możliwość w ogóle, uzależniona jest od funkcjonowania dyskursu prawdziwościowego, od jego „produkcji, akumulacji i cyrkulacji”, od pewnej „ekonomii dyskursów prawdy, funkcjonujących na gruncie tej władzy i dzięki niej”. „Władza zmusza nas do wytwarzania prawdy – pisze filozof – i nie możemy sprawować władzy inaczej, niż wytwarzając prawdę” (Foucault 1998b, s. 34). Prawda jest władzy niezbędna, służy bowiem do naturalizacji określonych stosunków władzy, do tworzenia oczywistości.

Przypomnijmy, że w literaturze pedagogicznej podmiot najczęściej określany jest jako „jednostka ludzka mająca poczucie własnej odrębności wobec innych osób i otaczającego ją świata, poznająca ten świat i nań oddziaływująca, kierująca własnym postępowaniem i odpowiedzialna za własne decyzje” (Okoń 1999, s. 296). Bycie podmiotem wiąże się z możliwością świadomego i zgodnego z uznawanym systemem wartości wywierania wpływu na siebie i otoczenie, oraz ponoszenie konsekwencji własnych decyzji (Czerepaniak-Walczak 1994, s. 11). W dyskursie pedagogicznym podmiotowość to przede wszystkim autonomia oraz zdolność wpływania na rzeczywistość wedle własnej woli.

Wieloznaczna terazniejszość karze nam kwestionować to optymistyczne założenie. Foucault pisząc *Nadzorować i karać* pytał o to, „w jaki sposób specyficzny rodzaj ujarzmienia mógł zrodzić człowiecze «ja», uchodzące za przedmiot dyskursu korzystającego z prestiżu naukowości” (Foucault 1998a, s. 25). Badając ewolucję sposobów karania i dyscyplinowania jednostek doszedł on do wniosku, że to nie władza należy do podmiotu, ale podmiot do władzy. Gdzie indziej Foucault tak charakteryzuje wzajemne związki między podmiotem a wiedzą/władzą:

Nie powinno się więc uważać jednostki za rodzaj elementarnego jądra, pierwotnego atomu, niemej materii, do której władza się stosuje i w którą uderza, podporządkowując ją sobie albo łamiąc. W rzeczywistości to, dzięki czemu ciało, gesty, dyskursy, pragnienia uzyskują tożsamość i konstytuują się jako jednostka, jest już właśnie jednym z pierwszych efektów władzy. Znaczy to, że jednostka nie stoi naprzeciw władzy, ale że jest już jednym z jej podstawowych efektów. Jednostka jest efektem władzy, a jednocześnie jej trybem: władza przechodzi przez jednostkę, którą ustanowiła (Foucault 1998b, s. 39).

Dyskurs mówi przez nas. Jednostka, posiadając instrumentarium pojęciowe i logikę dyskursu, zauważa i klasyfikuje rzeczywistość, dostrzega prawdę i nazywa rzeczy, podejmuje decyzje. Mówiąc inaczej, widzi siebie i świat w jedynych dostępnych jej okularach – okularach dyskursu.

Podsumujmy, co do tej pory zostało powiedziane. Istnieje pewna wiedza o podmiocie, którą traktować należy nie jako wiedzę o jakimś naturalnym bycie – „prawdziwej idei”. Podmiot do swego znaczenia dochodzi w dyskursie. Powiedzieć można, że jego istnienie warunkowane jest poprzez racjonalizację – jakąś prawdę – konkretne sprzężenie wiedzy i władzy oraz konkretne związane z tym praktyki, bez których niemożliwa jest wiedza o człowieku „takim, jaki jest on naprawdę”. Podkreślmy raz jeszcze: wiedza ta jest relacyjna i bardzo konkretna. Odnosi się ona do konkretnego podmiotu, konkretnego przypadku, uwzględniając istniejące konteksty prawdy. Podmiot jest kategorią ukształtowaną w sposób historyczny.

Historia podmiotu nie jest historią oczywistą, nie stanowi o niej bowiem ciąg wielkich zdarzeń, ale rozproszenie małych, niewidocznych zajęć władzy. Na mechanizm tworzenia podmiotu spojrzeć można nie tylko ze strony nabywającej kompetencji podmiotowych jednostki, lecz również ze strony systemu (np. społecznego), który jednostki te normalizuje (dzieli, klasyfikuje, przyspila do tożsamości) jako podmioty.

Niebagatelną rolę w tym procesie Foucault przypisywał egzaminowi. Jest on wynalazkiem władzy zapewniającym widzialność jednostek. Różnicuje je, ustala stosunek w hierarchii władzy: „ceremoniał władzy i forma doświadczenia, pokaz siły i ustalenie prawdy spotkały się w jego obrębie. W centralnym punkcie dyscyplinarnych procedur manifestuje ujarzmienie tych, których postrzega się jako obiekty, i obiektywizację tych, których się ujarzmia” (Foucault 1998a, s. 181). W efekcie mamy tu do czynienia z pewnym ustaleniem podmiotu, które odbywa się poprzez ponowne utrwalenie lub zmianę jego miejsca oraz jego samego w dyskursie wiedzy/władzy. W ten sposób dochodzi do uzyskania i uznania obiektywności konkretnej jednostki. Indywidualizacja w tym sensie wiąże się z możliwością posiadania wiedzy na temat danej jednostki, informacji dotyczących jej specyficznego stanu – przypadku, który może być zbadany i opisany przez różne dyscypliny wiedzy, na który mogą one oddziaływać, zalecać poprawę, karać, czy usprawiedliwiać wykluczenie. W indywiduacji zawsze chodzi o konkretny podmiot; a im więcej informacji na jego temat, tym lepiej.

ONTOGENEZA PODMIOTU

Idea autonomicznego, zintegrowanego, rozumnego podmiotu ustępuje miejsca idei jednostki, rozumianej jako zbiór skłóconych wewnętrznie stanowisk podmiotowych konstruowanych, ale także konstruujących dyskursy. Podmiot to zbiór przekonań, prawd, tożsamości i dyskursów. Podmiot to wynikająca z gier władzy możliwość.

Można – godząc się na powyższe – przyjąć tezę, że przed istotą ludzką nie tylko stoi trud nabywania cech podmiotowych (w wyniku socjalizacji, inkultuacji, wychowania), który to proces uświęcany jest moralnością dyskursu, ale że dyskurs społeczny poprzez sieć praktyk musi wykonać pracę stworzenia z istoty ludzkiej konkretnego podmiotu. Musi dojść do stworzenia podmiotu, aby władza mogła być sprawowana jako naturalna. Zatrzymajmy się na chwilę nad tą kwestią.

To, czym jest istota ludzka, naprawdę urzeczywistnia się poza nią, w wyniku pracy specjalistów od człowieka, którzy lokują go w normie bądź zaznaczają odchylenie; wówczas władza nad ciałem i duszą – uprawomocniana moralnością dyskursu – podejmuje środki zaradcze – rewaliduje, resocjalizuje, przeprowadza terapię – przywraca adekwatność. Początek narracji na temat (indywidualnego) podmiotu nie jest jasny. Można jednak zgodzić się, że znacząco wyprzedza on jednostkowe poczucie podmiotowości. O ile w przypadku tego drugiego niezbędna jest istota ludzka wyposażona w tożsamość zdolną do operacji symbolicznych, o tyle w przypadku narracji „z zewnątrz” taka zdolność nie jest wymagana. Podmiot powstaje najpierw jako możliwa do zaistnienia suma pragnień i identyfikacji otoczenia, jako „to wszystko, co można o podmiocie powiedzieć”. Owa możliwość stanowi ramę dyskursywną, w obrębie której możliwe staje się definiowanie podmiotu. Rama dyskursywna jest z kolei obszarem umożliwiającym przez dyskurs wiedzy/władzy. Konstytuuje ona obszar mówienia. Wyznacza realne punkty, z których możliwe jest *postrzeganie* podmiotu. Narzuca instrumentarium pojęciowe: logikę, przyczynę i konsekwencję.

Istotną rolę dla ontogenezy podmiotu spełnia potencjalność, a wraz z nią możliwość kontynuacji i rozwijania konkretnych narracji. Istnieje wiele punktów „zero” podmiotowości rozpoznawalnych z wielu pozycji. Rozwijają się zaś te, za którymi stoi dominująca wersja rzeczywistości, pozostałe krążą jako przesady, zabobony, wiedza magiczna... wiedza nieważna. W wyniku mówienia owa suma jest urzeczywistniana. Późniejsze interpretacje jednostki nie są wolne od tych pierwszych przedstawień na temat podmiotu (na gruncie różnych teorii łączone jest to np. z pochodzeniem społecznym). Inaczej mówiąc, człowiek – będący wszak pewną potencjalnością – zostaje już zdefiniowany; staje się nośnikiem

znaczeń. Okulary, przez które będzie oglądany już go wypatrują, wybrana została już ogniskowa, w znaczącym stopniu określająca możliwą przestrzeń istnienia jego prawdziwego ja.

Przypomnieć wypada, że u Foucaulta konstytuująca podmiot narracja otoczenia oraz idące z nią w parze dyskursy nauk humanistycznych rozwija się równolegle i w związku z narracją nauk medycznych, które lokują człowiekowi w obrębie normy rozwoju biologicznego. Już zmiany w ciele matki stają się pierwszym *obiektywnym* wyznacznikiem istnienia podmiotu – potwierdzają narracje otoczenia dotyczącą jego możliwej tożsamości. W trakcie ciąży rozpoczyna się coś, co nazwać by można wielkim włączaniem jednostki w dyskurs; już tu rozpoczyna się konstruowanie faktów dotyczących podmiotu. Widoczna fragmentaryczność włączeń (procedur obiektywizujących) zostaje przewyciężona z chwilą uznania istoty biologicznej za indywidualność, za mniej lub bardziej niepodzielną całość.

Rozpoczęte wielkie włączanie nigdy się nie kończy. Indywidualizacja widoczna jest we wszystkich obszarach działalności człowieka, trwa nie tylko do końca jego życia, ale także po śmierci. Jej egzemplifikacje stanowią np. ochrona prawna dziecka poczętego (stosunek prawny do okresu prenatalnego wskazuje na dominującą w danym społeczeństwie tendencję poszukiwania „początku podmiotowości”), czynienie z człowieka „podmiotu prawnego”, udział w rytuałach religijnych, czyli włączanie jednostki w dyskursy religijne, potwierdzające narracje otoczenia o jego potencjalnie religijnej istocie (jednostka wyznająca grzechy, chodząca do kościoła, oczekująca na zbawienie). Włączanie realizuje się też na gruncie psychologii. Oto bowiem podmiot psychologiczny – na drodze odpowiednich badań – rozpoznawany jest jako istota inteligentna, czująca, spostrzegająca, posiadająca osobowość etc. Podobnie w pedagogice: o podmiocie pedagogicznym „wie się”, że jest to istota ucząca się, rozwijająca się, wymagająca pomocy w swym rozwoju etc.

Wymienione obszary są zaledwie kilkoma przykładami stanowisk, z których dokonuje się prób uchwycenia człowieka „takim, jakim jest on naprawdę”. Każdy z tych obszarów wykształcił specyficzne metody poznania (specyficzne formy egzaminu), które pozwalają zaistnieć jednostkowej indywidualności w sieci społecznych zależności jako samointegrujący się byt.

WYCHOWANIE

Nakreśliśmy powyżej wzajemne związki pomiędzy podmiotem oraz władzą i wiedzą. Rozważania te stanowią z pewnością studium niedoskonałe i wy-

magające rozwinięcia, jakkolwiek umożliwiają one refleksję nad wychowaniem w skomplikowanej, *ujarzmiającej* podmiot rzeczywistości dyskursów. Rozwińmy ten temat.

Poststrukturalizm pojmowany jako teoria wyjaśniająca implikuje specyficzne rozumienie wychowania. W dyskursie tym wychowanie pełni niebagatelną rolę w podtrzymywaniu dominujących narracji. To w klasach szkolnych, ośrodkach wychowawczych i domach kultury objawiana jest jednostkom wiedza o nich samych, o tym kim są, a kim powinny być, kim mogą być, a kim nie. To tu wyznaczana jest granica pomiędzy tym, co warte poznania a tym, co bezwartościowe. To tu w wyniku kontroli ciała, czasu, przestrzeni, myślenia i odczuwania jednostka wchodzi na niekończącą się drogę stawania się „taką, jaką jest naprawdę”. Jej autonomia ogranicza się przy tym najczęściej do podjęcia wyboru tożsamości oferowanej przez nauczyciela (system edukacji), odnalezienia siebie w obrębie normy lub do dostrzeżenia swej nieadekwatności i zapadnięcia w milczenie. Pedagogika, która odrobiła lekcję poststrukturalizmu, powinna zwracać uwagę na ambiwalencję edukacyjnych i kulturowych mechanizmów konstruowania tożsamości. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń umieszczeni są w systemie panoptycznym i poddani obserwacji ze strony władzy. Każdy ma tu do odegrania swoją rolę. Refleksja nad podmiotowością nie ogranicza się tedy tylko do refleksji nad podmiotowością wychowanka. Dotyczy ona podmiotowości jako takiej, a więc również podmiotowości wychowawcy-nauczyciela oraz problematyczności rozumienia ich wzajemnej, dwupodmiotowej relacji w praktyce edukacyjnej.

Warto zadać sobie następujące pytanie: skoro pedagogika nie może już obiecać „wyzwolenia” podmiotu, to co winno się czynić celem oddziaływań edukacyjnych? Myślę, że należy umożliwiać jednostkom swoistą transgresję, tzn. stwarzać warunki do możliwie największego ich udziału w sprawowaniu władzy/wiedzy. Transgresję powinno się rozumieć po Foucaultowsku: jako przekraczanie narzuconych granic przy jednoczesnym kształtowaniu tolerancji, którą implikować ma zasada wzajemności w transgresji. Jeśli nie wiadomo, kto ma „rację” w konstruowaniu wiedzy o podmiocie, należy tedy szanować wszystkie punkty widzenia i nie dopuszczać do prób zagarniania znaczeń. Odnosząc to do szerszego kontekstu społeczeństw wielokulturowych, nadmienić można, iż istotne jest dopuszczanie do głosu społeczności lokalnych, umożliwiające im negocjowanie znaczeń. W ten sposób pozwalamy zaistnieć zdominowanym wersjom rzeczywistości oraz tożsamości – przyczyniamy się do lokalnej emancypacji (zob. Melosik 2000, s. 97).

Wychowanie w tym sensie polegałoby na kształtowaniu racjonalności krytycznej, pozwalającej na przekraczanie granic narzucanych naszym tożsamościom przez władzę/wiedzę. Podmiot rozumiany byłby wtedy jako owszem, pozytywny

wynik mechanizmów władzy, niemniej jednak ktoś zdolny do „wymyślania się na nowo” i jednoczesnego demaskowania przemocy subiektywizacyjnej w jej konkretnych przejawach. W praktyce edukacyjnej oznacza to dawanie młodzieży możliwości do filozofowania, pojętego przede wszystkim jako stawianie własnych pytań o otaczającą rzeczywistość. Przyczynkiem do filozofowania może być każdy tekst, nie tylko ten z „górnej półki”. Pedagogika analityczno-krytyczna zwraca uwagę nie tylko na to, co się czyta, ale także na to, *jak* się czyta (zob. Witkowski 2007). Można nazwać ją pedagogiką potoczności i konkretności, gdyż uwrażliwia ona na popularne formy kultury i życia (Melosik 1995, s. 210).

Pedagog jest w tym sensie (choć nie musi dotyczyć to tylko pedagoga) poszukującym intelektualistą. Myślę, że jego podstawową cechą powinna być umiejętność dziwienia się oraz umiejętność *nie bycia pewnym*, co do przyjętych celów wychowawczych i strategii ich osiągnięcia. Nauczyciel poszukujący mówi w swoim imieniu. Nie chce dawać żadnych absolutnych i ostatecznych odpowiedzi, jest raczej współposzukującym, który ma tyle samo autorytetu, co pozostali uczestnicy dialogu. Nie chowa się – choć pokusa jest wielka – za zasłoną Wiedzy, Wartości i Prawdy; daje za to szansę zaistnienia skomplikowanemu, *innemu* światu młodzieży. Nie spłascza go i nie ignoruje; wręcz przeciwnie – poszukuje w nim niezwykłości, afirmuje jego codzienność (por. Melosik 2000, s. 96).

Umiejętność „niebycia pewnym” nie wiąże się z nie-wiedzą nauczyciela. Jest ona raczej umiejętnością integrującą jego wiedzę teoretyczną z kompetencjami dydaktycznymi. Stanowi wyraz jego świadomości złożoności świata społecznego i relacyjnego charakteru wiedzy. Nie negując swych pedagogicznych intencji, nauczyciel godzi się na ryzyko, jakie niesie ze sobą wprowadzanie w świat uczniów swojej wersji rzeczywistości. Zdaje sobie przy tym sprawę ze swego położenia w obrębie dyskursu władzy/wiedzy, czyniącego zeń *specjalistę od wychowywania podmiotów*. Postawa ta pozwala mu na bardziej refleksyjne organizowanie stosunków władzy między sobą a uczniami. Pozwala mu dostrzegać różne formy przemocy symbolicznej i przeciwdziałać im, co wcale nie jest łatwe, albowiem relacja wychowawcza jest nieoczywista i wieloznaczna. W dużej mierze improwizowana, zakłada ona ciągłe negocjowanie znaczeń.

Sądę, że podstawową funkcją relacji wychowawczej jest umożliwienie wyżej opisywanej transgresji wszystkim tym, których obejmuje. Stosunki wychowawca-wychowanek charakteryzować więc winna zasada *wzajemności w transgresji*. Wiazać ją należy zarówno z szacunkiem i tolerancją, jak również z odpowiedzialnością za swój udział w procesie nadawania znaczeń otaczającej rzeczywistości. Zasada ta pozwala na stworzenie swoistej etyki wychowania, wiążącej zarówno wychowawcę, jak i wychowanek z konsekwencjami ich postępowań. Etyka ta przywołuje ideę dialogu jako formę negocjacji zapobiegającej samowoli zarówno

ze strony wychowawcy, jak i wychowanka. Jest przy tym wskazówką dla projektowania praktyki wychowawczej.

W moim przekonaniu zasada wzajemności w transgresji przywraca wiarę w możliwą pozytywność oddziaływań wychowawczych. Jej ewentualne obojętność, pomimo obciążenia pewną ideologią, pozwala przezwyciężyć pesymizm Foucaultowskiej „ucieczki” od oświeceniowej tradycji myślenia o podmiocie. Pedagogika analityczno-krytyczna w duchu Foucaulta stanowić może podstawę teoretyczną, dającą naukom o wychowaniu wiele pożytku. Zwraca ona, jak już mówiliśmy, uwagę na edukacyjne i kulturowe mechanizmy konstruowania tożsamości. Zauważa problematyczność uchwycenia kategorii podmiotowości w jakichkolwiek ramach teoretycznych. Wskazuje również kierunki, jakimi może podążać myśl krytyczna pragnąca odkrywać różne formy dominacji prowadzące do powstawania nierówności społecznych.

Czyniona przeze mnie na łamach tego artykułu refleksja nad podmiotem, władzą i wychowaniem nie domaga się wyłączności w myśleniu o rzeczywistości społecznej i edukacyjnej. Stanowić może wartość o tyle, o ile traktowana jest jako głos w dyskusji o dobrej edukacji – nie „zamiast”, ale możliwie „obok” innych dyskursów.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M., (1994), *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin–Gorzów Wlkp.: US.
- Foucault M., (1977), *Archeologia wiedzy*, przeł. A. Siemek, Warszawa: PWN.
- Foucault M., (2000), *Filozofia, historia, polityka*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa–Wrocław: PWN.
- Foucault M., (1995), *Historia seksualności*, przeł. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Warszawa: Czytelnik.
- Foucault M., (1998a), *Nadzorować i karać*, przeł. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.
- Foucault M., (1998b), *Trzeba bronić społeczeństwa, Wykłady w Collège de France*, przeł. M. Kowalska, Warszawa: KR.
- Lambert Ch. C., Gilian G.: Michel Foucault, (1999), *Teoria społeczna i transgresja*, przeł. D. Leszczyński i L. Rasiński, Warszawa–Wrocław: PWN.
- Melosik Z., (2000), *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik Z., (1995), *Madonna: postmodernistyczna (anty) bohaterka (Wstęp do pedagogiki kultury popularnej)*, [w:] T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja: szkice z pogranicza*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń W., (1999), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: „Żak”.

- Reber A. S., (2002), *Słownik psychologii*, przeł. Barbara Janasiewicz-Kruszyńska, Warszawa: Scholar.
- Scruton R., (2002), *Słownik myśli politycznej*, przeł. T. Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka.
- Smolski R., Smolski M., Stadtmuller E.H., (red.), (1999), *Słownik encyklopedyczny, Edukacja Obywatelska*, Kraków: Wyd. Europa.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., (2000), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Witkowski L., (2007), *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*, [w:] tenże, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*, Warszawa: IBE.