



**OSKAR SZWABOWSKI**  
UNIwersytet Szczeciński

## **POLITYCZNOŚĆ DYDAKTYKI**

W artykule przedstawię kilka głównych relacji między dydaktyką a polityką. Uważam, że nie ma czegoś takiego jak niepolityczna nauka czy praktyka, a tym samym niepolityczna dydaktyka jest co najwyżej politycznym konstruktem, mającym maskować jej realną funkcję i stojące za nią interesy. Orwell pisząc o sztuce zauważa, że „żadna książka nie jest naprawdę wolna od politycznego ułożenia. Opinia, że sztuka powinna nie mieć nic wspólnego z polityką jest samo w sobie politycznym stanowiskiem” (Orwell, dok. elektr.). To, co George Orwell odnosi do sztuki można zastosować do edukacji (Melosik, Szkudlarek 2010, 39).

Poniższy tekst ma charakter wprowadzający, mający na celu sprowokowanie dyskusji dotyczącej skomplikowanego problemu upolitycznienia. Poza tym, żywię ambicję, że jest to tekst chociaż częściowo porządkujący i dający narzędzia do bardziej precyzyjnego formułowania nadziei i niepokoїв związanych z relacją między polityką a edukacją. Często zdarza się, że autorki i autorzy opowiadający się za lub przeciw politycznemu uwikłaniu, nie definiują, o jakie polityczne uwikłanie chodzi. Co utrudnia racjonalną dyskusję w tej kwestii.

Poza wprowadzająco-porządkującym celem artykułu, prezentuję również własne stanowisko. Nie ograniczam się do opisu, ale opowiadam się za jedną z wersji polityczności dydaktyki, która moim zdaniem zapewnia względną autonomię pola teoretycznego, jak i praktyce, z drugiej, wiąże się z emancypacyjną tendencją, wspierającą radykalne formy demokracji oraz (kontr)produkcji wiedzy.

Wymieniam cztery główne konceptualizacje politycznego uwikłania dydaktyki, to jest: a) partyjne, b) postpolityczne, c) krytyczne i d) politycznie postpolityczne. Różnica między tymi konceptami nie

opiera się jedynie na różnicy stosunku między dydaktyką a polityką, ale też na samym definiowaniu polityki.

### **Uwikłanie partyjne**

Uwikłanie partyjne polega na zależności zewnętrznej. Edukacja zostaje podporządkowana woli określonego władcy, partii, dominującej ideologii. Cele, treści, metody są opracowywane przez „zawodowych ideologów”. Podporządkowanie takie ma charakter mniej lub bardziej jawny. Wiąże się z bezpośrednią interwencją polityków albo/i armii biurokratycznej w działania szkoły/universytetu. Władza polityczna określałaby zarówno, co jest „właściwe” w przestrzeni edukacyjnej, jak i co jest „naukowe”, co jest celem kształcenia i jakie metody są dopuszczalne w szkole czy na uniwersytecie.

Uwikłanie partyjne można podzielić na twarde i miękkie. Strategia twarda oznaczać będzie przede wszystkim toporne, totalitarne podporządkowania instytucji edukacyjnych autorytarnym władzom. Przykładem takim może być III Rzesza, gdzie między innymi na uniwersytetach zamykało się katedry, czasopisma „nieniemieckich” uczonych, i zakładało nowe czasopisma, nowe katedry mające prowadzić badania i kształcenie w duchu nazistowskim (Tyrowicz 2009). Strategia miękka ma charakter zapośredniczony. Działa w ramach legalnych, formalnie demokratycznych systemów, gdzie siłą podporządkowującą jest armia biurokratyczna. Ideologia często jest w tym przypadku niewidoczna, przyjmuje charakter „naukowy”, wiedzy specjalistycznej, co też łączy tę strategię z uwikłaniem postpolitycznym. Przykładowo neoliberalne reformy pozwalają na rekonstrukcję akademii i propagowanie badań oraz kształcenia właściwego dla danego systemu, jak również zwalnianie niedopasowanych, bez konieczności bezpośredniego zamachu na autonomię uniwersytetu. Ten sposób „dyscyplinowanie” i „przechwytywania” od lat śledzi Bogusław Śliwerski, wskazując na partyjne sposoby formatowania edukacji, przez wykorzystanie autonomii instytucji oraz panującego prawa (Śliwerski 2013, 2014, 2015).

W odniesieniu do kształcenia, to niezależnie od charakteru ideologicznego w partyjnym uwikłaniu dydaktyka musi stać się czymś czysto technicznym. Nauczyciel czy wykładowca staje się przedłużeniem partii, której interesów ma bronić, poprzez odpowiednie kształtowanie umysłów, postaw i wizji świata. Mało tego,

dydaktyka w takim uwikłaniu nie tylko jest techniczna, ale ma charakter dyscyplinujący, dostosowujący do maszyny społecznej. Niezależnie od ideologicznych podstaw nauczyciel staje się postacią centralną, chociaż miałby się maskować pod „innovacyjnymi” metodami.

Uwikłanie partyjne posługuje się bardzo wąskim rozumieniem polityki, gdzie jest ona rozumiana jako walka pewnego stronnictwa o władzę w państwie. W przypadku strategii twardej, będą to na przykład działania NSDAP, zaś w strategii miękkiej akcje PO-PiSu.

### **Uwikłanie postpolityczne**

Najogólniej rzecz ujmując, postpolityka jest polityką bez polityki. To znaczy, że polityczne problemy są prezentowane w odpolitycznionym języku, podobnie jak działania, przybierające formy pozornie neutralne czy związane z innymi praktykami. Można wyodrębnić dwie główne formy postpolitycznego zastąpienia: techniczną i moralną.

Forma techniczna można też określić terminem mikropolityki. Frank Furedi stwierdza, że oznacza ona politykę, która „prezentuje siebie za pośrednictwem odpolitycznionego języka menedżeryzmu” (Furedi 2008, 89). Problemy przyjmują formę techniczną. Nie są już czymś o czym powinno się debatować, nie są przedmiotem negocjacji, ale wiedzy fachowej, profesjonalnej. Taka profesjonalizacja prowadzi do stworzenia złudzenia, że są one niezależne od interesów czy konfliktów. Ekspert ze swoją profesjonalną wiedzą jawią się jako osoba spoza politycznych uwikłań. Polityka staje się więc kwestią zarządzania opartą na wiedzy, nie zaś na partykularnych stanowiskach tej czy innej opcji.

Forma moralna wiąże się z koncepcją mikropolityki. Stanowi jej dopełnienie. Chantal Mouffe dostrzega naturalizację hegemoni i wspomniane przeniesienie tego, co polityczne w rejestr techniczny. Dopełnieniem tej pozornie bezstronnej niepolitycznej strategii zarządzania, jest uruchomienie rejestru moralności jako tego, co polityczne. Na przykład, problem terroryzmu to problem złych podmiotów, niemoralnych jednostek (Mouffe 2008). Neoliberalna destrukcja Polski zaś to działanie partii zła, moralnych degeneratów i nie-patriotów. Moralność nie oznacza w tym przypadku refleksji etycznej. Rejestr moralności jest odporny a nawet jej wrogi. Nie chodzi w nim przecież o rozpatrywanie, co jest społecznie dobre, a co takim nie

jest, nie stawia się, jakże politycznego pytania, o to co znaczy dobre życie, ale celem jest ustanowienie określonego pola polityki i odpowiadających mu złych i dobrych podmiotów.

Postpolityczność należałoby rozumieć jako splot tych dwóch form, która skutecznie blokuje rozwój polityki rozumianej jako debatowanie i praktykowanie wspólnego życia, czy też jako spór o rodzaj hegemonii. W ujęciu postpolitycznym z jednej strony polityka zostaje usunięta, a szkolnictwem (wyższym) zajmują się po prostu eksperci; z drugiej strony, nabiera ona charakteru sporu o styl życia.

Przenosząc ten problem na grunt dydaktyki, możemy założyć, że nie wspierałby on krytycznego myślenia czy współpracy w tworzeniu wiedzy. Po pierwsze, wiedza jest czymś profesjonalnym, wymaga odpowiedniego szkolenia. Nauczyciel czy wykładowca są tymi, co wiedzą, w przeciwieństwie do tłumów na sali. Celem jest wyszkolenie odpowiednio wyspecjalizowanych osób, potrafiących rozwiązywać techniczne problemy. Ponieważ to, co techniczne, tak naprawdę jest polityczne, wiedza i refleksja musi być ograniczana tak, aby ekspert produkował ekspertyzy zgodne z dominującą ideologią i interesami panujących. Innymi słowy, wiedza może mieć jedynie charakter instrumentalny, co pociąga za sobą określone sposoby kształcenia. Po drugie, moralny rejestr stanowiący dopełnienie tego, co techniczne, opiera się na autorytarnym przekazie tego, co jest dobre, i potępieniu złych, niemoralnych praktyk i istnień. Moralność nie jest w tym uwikłaniu oparta na argumentach, krytycznej, racjonalnej debacie, ale wykładana jest językiem perswazyjnym. Zarówno szkolenie techniczne, jak moralna tresura, są instrumentalnym podporządkowaniem, które wytwarza podległość względem „faktów” i panującej rzeczywistości (Hrokhaimer 2012)

Uwikłanie postpolityczne stanowi utajoną wersję uwikłania partyjnego uruchamiając ten sam model kształcenia, tylko, że z zastosowaniem innej retoryki oraz reprezentując siebie jako stanowisko niepolityczne, obiektywne zarówno pod względem wiedzy, jak i wartości. W obu uwikłaniach nauczyciel zajmuje pozycję centralną, jest wykonawcą odgórnych instrukcji (partii, ideologii, obiektywności czy wieczności), dominują metody podające, a adaptacja do warunków jest głównym celem kształcenia.

### **Uwikłanie krytyczne<sup>1</sup>**

W ramach uwikłania krytycznego, uznaje się, że między tym, co edukacyjne, a tym, co politycznie nie można przeprowadzić ostrego rozgraniczenia (Szkudlarek 2009,65). Mało tego, jest to stanowisko świadomie polityczne, wzywające nie tyle do upolitycznienia, co uczynienia polityki widzialnej w polu edukacji. Chodzi nie o to, aby przeciwstawiać się upolitycznieniu, jako formie korumpowania tego, co pedagogiczne, lecz o stawanie się politycznym. Oznacza to dwie rzeczy, po pierwsze, analizę obecnej formy upolitycznienia, po drugie uruchomienie takich praktyk, które będą miały charakter emancypacyjny, pro-demokratyczny. Henry A. Giroux zauważa, komentując stanowisko H. Kohla, „że szkoły, podobnie jak większość miejsc publicznych, charakteryzują się sprzecznościami i zmaganiem, które głównie służą logice dominacji, zawierają także możliwości praktyk emancypacyjnych” (Giroux 2010, 139).

Przeciwstawiając się uwikłaniu partyjnemu oraz postpolitycznemu pragną traktować szkołę czy uniwersytet jako przestrzeń publiczną. Oporowe odniesienie do wymienionych upolitycznień jest istotne dla rozumienia polityki w tej koncepcji relacji polityki i edukacji. Oznacza to, po pierwsze sprzeciw wobec ograniczania przez państwo, rynek czy ideologie pracy szkolnej; po drugie krytykę zastanych polityk ze stanowiska grup nieuprzywilejowanych; po trzecie podkreślanie autonomii zarówno nauczyciela, jak i instytucji. Praca szkolna nie może być podporządkowana żadnym odgórnym zaleceniom, czy to polityków czy ekspertów od szkolenia.

Polityka przyjmuje formę demokratycznej debaty o istotnych społecznie problemach. Staje się miejscem spotkania, w którym dokonuje się krytycznego oglądu i poszukuje rozwiązań istniejącej sytuacji. To, co polityczne jest stawiane jasno, artykułowane jest wprost. Te stanowiska zderzają się w przestrzenie politycznej, poprzez agonistyczną debatę, wymianę argumentów – swoistą walkę o hegemonię w klasie szkolnej. Takie rozumienie tego, co polityczne jest

---

<sup>1</sup> Warto zaznaczyć, że uwikłanie krytyczne nie jest tożsame ze stanowiskiem pedagogiki krytycznej. W prawdzie nawiązuje do dokonań z tego zakresu, to jednak proponowane przeze mnie pojęcie jest jedynie jednym z możliwych odczytań, w ramach którego, wydaje się fragmentarycznie, wykorzystywany są dokonania pedagogiki krytycznej.

właściwe propozycji Mouffe (Mouffe 2005, 2008), czy Martha'y Nussbaum (Nussbaum 2008, 2016), czy też różnych pedagogów krytycznych zainspirowanych Habermasem (Zamojski 2011, 2015).

W dydaktyce uwikłanie krytyczne przejawia się w swobodzie kreowania procesu kształcenia. Jest ono rozpatrywane jako spotkanie równych, w którym dokonuje się krytycznego oglądu świata i własnych postaw. Niemniej, trudno nie ulec przeświadczeniu, że w takim ujęciu po pierwsze nauczyciel wciąż pozostaje nauczycielem, co może prowadzić do praktyk, w których nauczyciel nie idzie wraz z uczniami, ale wyprzedza ich i za nich rysuje właściwe mapy. Staje się kimś, kto posiada wiedzę, czym jest opresja i czym jest wyzwolenie. Tym samym, uwikłanie krytyczne zaczyna propagować modernistyczną, oświeceniową wizję dydaktyki. Po drugie, zgodnie z tym, że nauczyciel może być wiedzącym, oraz z tym, że edukacja zostaje ujęta jako praca w szkole lub uniwersytecie (autonomia tego, co edukacyjne), może to prowadzić do wnoszenia świadomości i destrukcji świadomości fałszywej, czyli blokować rzeczywistą debatę i ograniczać możliwe sposoby samorozwoju i samoedukacji. Po trzecie problemy polityczne zostają ujęte jako problemy dyskursywne, tak samo jak polityczna praktyka, traktowana jest jako forma dialogu, co dokonuje redukcji tego, co polityczne oraz dowartościowuje określone formy wiedzy i szkolne praktyki. Po czwarte, cel edukacji nie jest negocjowany, ale założony już przed spotkaniem. Spotykamy się po to, aby się wyzwolić.

Ograniczenia emancypacyjnej dydaktyki, przenikanie nieświadomych transmisyjnych, kierowniczych modeli i wykluczeń, są odzwierciedleniem przyjmowanego tutaj rozumienia polityki. Polityki, która jest rozumiana często indywidualistycznie, nie potrafiąca sobie poradzić z masowością ani działania politycznego (Charles 2011, 42), ani dydaktycznego; polityki, która akceptuje panujący liberalny konsensus, związany z tym podział pracy, pól i instytucji.

### **Uwikłanie politycznie postpolityczne**

Uwikłanie politycznie postpolityczne można uznać za radykalną wersję uwikłania krytycznego. Podobnie jak w ostatnim, mamy tutaj do czynienia ze świadomością konieczności politycznego charakteru edukacji. Również odnajdziemy opór wobec instrumentalnego, technicznego czy opartego na moralności podporządkowania oraz opowiedzenia się za autonomiczną działalnością. Tym, co przede

wszystkim odróżnia politycznie postpolityczne uwikłanie od krytycznego jest koncepcja polityki. Politycznie postpolityczna koncepcja jest w pewnym sensie antypolityczna. Odrzuca ona zarówno politykę rozumianą jako walka o władzę jednej z partii, jak również walkę o hegemonie jednej klasy nad drugą. Werner Bonefeld, wyraża jasno, że „polityka postpolityczna oznacza politykę, która nie jest walką o podbicie jednej klasy przez drugą. Polityka postpolityczna oznacza walkę o społeczeństwo bezklasowe” (Bonefeld 2012, 10). Sytuuje ona politykę na poziomie immanencji. Oznacza to, po pierwsze, że nie uznaje rozdzielenia na ekonomię, edukację, politykę i tak dalej; po drugie, że nie następuje wyodrębnienie określonej instytucji politycznej, na przykład państwa; po trzecie, że działanie polityczne jest aktem negacji w sercu systemu, które angażuje samych zainteresowanych, jest rzeczywiście autonomicznym ruchem niszczenia i tworzenia.

Można powiedzieć, że polityka postpolityczna jest wersją polityki małych rzeczy (Goldfarb 2012), gdzie poza oficjalną polityką prawicy i lewicy istnieje płaska przestrzeń codziennych polityk. Jest to przestrzeń tworzona przez wolne, „komunistyczne jednostki”, a sens i cel nie jest narzucony odgórnie, ale wypracowywany w ramach aktywnej wielości. Niczym rakowata narośl, nie tyle przejmuje określone instytucje, co rozsadza je, tworząc „alternatywne sfery publiczne” (Giroux 2010). Tworzenie alternatywy przez wielość jest formą zerwania, zarówno z państwem, rynkiem, jak i odpowiadającymi im formą polityki i edukacji.

O ile politycznie postpolityczne uwikłanie przyjmuje radykalnie odmienną wizję polityczności, o tyle różnica ta powinna ujawnić się w przestrzeni kształcenia. Musi zerwać z podstawową logiką stanowiącą fundament upolitycznienia instrumentalnego. Powtarza się tutaj gest uwikłania krytycznego, jednocześnie go radykalizując. To, znaczy, po pierwsze, że uwikłanie i podporządkowanie jest rozpatrywane na głębszym poziomie. Po drugie, próby wyjścia poza podporządkowanie wiążą się nie tyle z negocjowaniem w ramach określonego podziału, ale poprzez jego zakwestionowanie. Na poziomie abstrakcyjnym musi ona charakteryzować się po pierwsze, bezcelowością, po drugie, niehierarchicznością, po trzecie, spontanicznością i swobodą poszukiwań, po czwarte, jest aktywnością kolektywną. Nauczyciel nie pełni tutaj centralnej roli, nie przekazuje wiedzy, nie wnosi i nie rozwija



świadomości, nie organizuje procesu kształcenia – nauczyciel nie istnieje lub też raczej, każdy jest nauczycielem każdego.

Przykładem takiej dydaktyki może być koncepcja studiowania rozwijana między innymi przez Tysona E. Lewisa. Dokonam w tym miejscu jedynie bardzo skrótowej, z konieczności ogólnej i uproszczonej prezentacji koncepcji wspomnianego autora. Lewis dostrzega, że kapitalizm podporządkowuje jednostkę w ramach paradygmatu uczenia się – przekształcając ludzkie istnienia w kapitał ludzki i narzucając konieczność nieustannego rozwijania się. Nauczanie i uczenie się są elementami systemu, które urzeczowiają jednostkę oraz wiedzę, dopasowując je do panującego systemu. Tymczasem studiowanie jest radykalnie odmiennym doświadczeniem edukacyjnym. Nie koncentruje się ono na aktualizowaniu potencjalności, dzieleniu człowieka na pewne kompetencje, które następnie rozwija się, aby wspierały kapitalizm czy państwo. Studiowanie jest bezcelowym, kierującym się własnym czasem i rytmem poszukiwaniem, majsterkowaniem i tworzeniem kolekcji. Jest czymś bez końca, co nie przekłada się na efekty. Samo studiowanie wymaga ustanowienia określonej wspólnoty równych, gdzie koncentracja na problemie, samo poszukiwanie ustanawia proces dydaktyczny (Lewis 2013).

Przykładem tak realizowanej i rozumianej polityki, jak i edukacji, jest ruch Occupy (Neary, Amsler 2012; Lewis 2013, 149-165; Szwabowski 2015). Po pierwsze, jest to ruch, który przeciwstawia się demokracji przedstawicielskiej, jako pseudodemokracji, w zamian eksperymentując z formami demokracji bezpośredniej; po drugie, jest to ruch bez liderów, o horyzontalnej strukturze, która ujawnia się zarówno w samej organizacji kontrinstytucji, jak i praktykach edukacyjnych; po trzecie jest to ruch bez żądań, który nie chce kolaborować z istniejącymi strukturami władzy; po czwarte jako zdarzenie jest już manifestacją tego, co nadchodzi. W tym sensie nie jest ruchem, który dąży do wyzwolenia, ale ruchem, który jest już wolny, który działa tak jakby nie było państwa i kapitalizmu. Tym samym, nieuprawnione jest stwierdzenie, że celem studiowania w podanym rozumieniu jest emancypacja. Studiowanie wyzwala wtedy, kiedy się dzieje. Można powiedzieć, że jest wyrwą, przez którą prześwituje inny świat, który nadszedł.



### **Studiowanie jako immanentna moc polityczna**

Stuart Maclure zauważa, że relacja między polityką a edukacją, jest podporządkowana „bardziej ogólnej relacji pomiędzy edukacją i społeczeństwem” (Maclure 1976, 17). Stwierdza on, że uznanie edukacji jako podsystemu społecznego, sprawia, że ustanowienie, jakiegokolwiek systemu społecznego wymaga również uwikłania w to, co pedagogiczne. Wszelka polityka edukacyjna zakłada instrumentalne podporządkowanie szerszym, politycznym celom. W takiej perspektywie uwikłanie partyjne, postpolityczne czy krytyczne jawi się jako formy instrumentalnego podporządkowania. Niekiedy ustanawiając konserwatywny program, innym razem liberalny czy też angażując szkoły i uniwersytety w politykę lewicową. W tym kontekście wezwanie Goldfaba do rozdzielenia polityki i edukacji wydaje się sensowne. To oddzielenie dotyczy przede wszystkim polityki oficjalnej, mieszania konfliktów partyjnych z procesem kształcenia. Niemniej, dostrzega on, że odrzucenie partyjnej, instrumentalnie pojętej polityki i utworzenie wolnej przestrzeni dla edukacji, „[m]iało doniosłe znaczenie polityczne, pomimo że nie wiązało się z żadnym konkretnym politycznym (stronniczym) stanowiskiem” (Goldfarb 2012, 113). Niestety, Goldfarb sam nie rozpoznaje swojego politycznego uwikłania, odgrzewając podział na to, co edukacyjne i polityczne. Krótko mówiąc, wymienione trzy uwikłania, lokują się w polityce rozumianej jako polityka transcendencji. Podczas gdy ostatnie uwikłanie lokować się będzie na „biegunie immanencji”. Joanna Bednarek opisuje różnicę między tymi politykami/ontologiami następująco:

‘Biegun transcendencji’ to skrótowe określenie dla perspektywy ontologicznej zakładającej konieczność instancji organizującej i strukturyzującej rzeczywistość (...), transcendentnej wobec tego, co organizowane, jak również nieciągłość podziałów powstających w wyniku tej organizacji. Pierwotność oddzielenia, ruchu ustanawiania granicy, i ‘pionowa’ struktura bytu (...)

Biegun immanencji to z kolei określenie perspektywy przyjmującej ‘poziomą’. Jednopłaszczyznową wizję rzeczywistości, której *arche* nie jest czynnikiem organizującym, ale raczej produktywnym źródłem, dla której wszelka strukturyzacja ma charakter oddolny, a granice i nieciągłości są wtórne i stanowią przejściowe stadia procesu dynamicznych przemian. (...) Radykalny monizm, tożsamy z pluralizmem, dynamiczność, różnorodność i zarazem jednowymiarowość bytu (...) (Bednarek 2012, 40-41)

Takie rozdzielanie sugeruje, że przy analizowaniu politycznego uwikłania winniśmy pytać w jaką logikę jest wpisana edukacja i polityka: czy mamy do czynienia z myśleniem zakorzenionym w tradycji transcendencji czy immanencji. W pierwszym przypadku będziemy mieli do czynienia z hierarchią i podziałem, w drugim, z horyzontalną siecią. W przypadku dydaktyki polityki bieguna transcendencji, proces kształcenia będzie organizowany odgórnie, problemy i cele wyznaczone będą z zewnątrz, a samo kształcenie/wychowanie zawsze będzie służyć czemuś innemu (państwu, gospodarce, moralności, emancypacji). W przypadku dydaktyki polityki bieguna immanencji proces kształcenia będzie konstruowany oddolnie, w ramach horyzontalnie zorganizowanych kolektywów, gdzie problemy będą nie będą czymś narzuconym z zewnątrz, ale integralnym elementem doświadczenia studiowania. Kształcenie nie będzie tutaj służyło nikomu i niczemu. W przypadku bieguna transcendencji edukacja będzie wyodrębnionym polem, będzie praktyką podejmowaną głównie przez instytucje. W przypadku bieguna immanencji edukacja będzie tylko jedną z sił w społecznej sieci.

Podsumowując, wydaje się, że podział na wspomniane dwa bieguny jest kluczowy. Poza tym, „biegun immanencji” zdaje się unikać problemu instrumentalnego podporządkowania tego, co edukacyjne temu, co polityczne. To na tym biegunie, możliwe jest uruchomienie czy raczej uchwycenie mocy politycznej tego, co edukacyjne, w jego źródowości, która nie jest efektem teoretycznego niedopatrzenia, jak to się ma w przypadku uwikłania krytycznego. Tak to się jawi na poziomie ogólnym. Podjęcie szczegółowych, bardziej konkretnych analiz wymaga osobnej pracy.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarek, Joanna, 2012, *Polityka poza formą. Ontologiczne uwarunkowania poststrukturalistycznej filozofii polityki*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Charles, Matthew, 2011, *Carry on campus*, "Radical Philosophy", 166, ss. 41-43.
- Furedi, Frank, 2008, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. Katarzyna Makaruk, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Giroux, A. Henry, 2010, W kierunku nowej sfery publicznej, tłum. Ewa Kiszkurko-Koziej [w:] Henry A. Giroux, Lech Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków: Impuls, ss. 139-147.
- Goldfarb C. Jeffrey, 2012, *Polityka rzeczy małych. Siła bezsilnych w mrocznych czasach*, tłum. Urszula Lisowska, Katarzyna Liszka, Andrzej Orzechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej szkoły Wyższej.
- Horkheimer, Max, 2012, Odpowiedzialność i studia, tłum. Halina Walentowicz, [w:] Piotr Żuk (red), *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Warszawa: Scholar, ss. 267-284.
- Lewis, E. Tyson, 2013, *On Study. Giorgio Agamben and educational potentiality*, Nowy Jork, Londyn: Routledge.
- Maclure, Stuart, 1976, *Politics and Education*, "Oxford Review of Education", 2(1), ss. 17-26.
- Melosik, Zbyszko; Szkudlarek, Tomasz, 2010, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotania znaczeń*, Kraków: Impuls.
- Mouffe, Chantal, 2005, *Paradoks demokracji*, tłum. Wojciech Jach, Magdalena Kamińska, Andrzej Olechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mouffe, Chantal, 2008, *Polityczność*, tłum. Joanna Erbel, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Neary, Mike; Amsler, Sarah, 2012, *Occupy: a new pedagogy of space and time?*, Journal for Critical Education Policy Studies, 10(2), ss. 106-138, dostęp: <http://www.jceps.com/archives/726>

- Nussbaum, Martha, 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum, Martha, 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Łukasz Pawłowski, Warszawa: Kultura Liberalna.
- Orwell, George, (dok. elektr.), *Why I write*, dostęp 10.03.2016 z: [http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e\\_wiw](http://orwell.ru/library/essays/wiw/english/e_wiw)
- Szkudlarek, Tomasz, 2009, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Impuls.
- Szwabowski, Oskar, 2015, Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika [w:] Agnieszka Olczak, Paweł Prüfer, Dorota Skrocka (red.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, Gorzów Wielkopolski: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, ss. 75-89.
- Śliwerski, Bogusław, 2013, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Impuls.
- Śliwerski, Bogusław, 2014, O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji [w:] Dorota Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Kraków: Impuls, ss. 63-101.
- Śliwerski, Bogusław, 2015, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje dla badań polityki oświatowej*, Kraków: Impuls.
- Tyrowicz, Stanisław, 2009, *Światło wiedzy zdeprawowanej*, Kraków: Universitas.
- Zamojski, Piotr, 2011, *Uniwersytet jako sfera publiczna – wprowadzenie do projektu interwencji*, „Rocznik Pedagogiczny”, 34, ss.51-67.
- Zamojski, Piotr, 2015, *Praktykowanie Universitas*, „Bliza”, 22(1), ss. 7-12.

## **ABSTRACT**

### **The Political of the Didactics**

In this article I attempt to create and discuss the main connections between politics and teaching. I distinguish four such entanglement: the parties, post-political, critical, and political/post-political. I point out that the studying as the immanent political force is the characteristics of the political/post-political entanglement, while other entanglements are connected with the instrumental relation and with the subjugation of what is educational to what is external.

**KEYWORDS:** Politics, didactics, post-politics, studying

**SŁOWA KLUCZOWE:** Polityka, dydaktyka, postpolityka, studiowanie