

Maksymilian Chutorański

Uniwersytet Szczeciński

Między *intelektualistą konkretnym* a *parezją*. Pytanie o nauczyciela w perspektywie teoretycznej Michela Foucaulta¹

Prezentowany tekst jest próbą wykorzystania foucaultowskich kategorii do rozważań nad nauczycielem, szczególnej refleksji poddaję dwie z nich: kategorię *intelektualisty konkretnego* oraz *parezję*, którą francuski filozof łączył z, rozwijaną pod koniec swojego życia, wizją podmiotu etycznego/estetycznego. Uzasadniam i rozwijam przy tym następującą tezę: rolę nauczyciela daje się postrzegać w napięciu pomiędzy etyką intelektualisty konkretnego a etyką społecznego zaangażowania *parezjasty*. Uwypuklenie napięć pomiędzy powyższymi kategoriami jest kluczowe dla rozumienia foucaultowskiej koncepcji zaangażowania, pozwala między innymi odpowiedzieć na zarzut o niekonsekwencje między konceptualnym nakazem samoograniczenia intelektualisty do prowadzenia analiz, a praktycznym zaangażowaniem w sprawy polityczne samego Foucaulta, a przy tym staje się interesującym sposobem myślenia o nauczycielu, szczególnie w kontekście coraz większych problemów budowania jego roli na autorytecie *pewnej* wiedzy, której miałby być strażnikiem i pośrednikiem. Taka refleksja wydaje się także szczególnie ważna w kontekście obecności foucaultowskich kategorii w refleksji nad wychowaniem i wykorzystywaniu ich w ramach projektów odwołujących się do niefoucaultowskich rozumień podmiotu, czy emancypacji.

¹ Tekst jest rozwinięta wersją wystąpienia wygłoszonego na XXV Letniej Szkole Młodych Pedagogów w Kazimierzu Wielkim (12–17.09.2011); zaprezentowano w nim wybrane tezy rozprawy doktorskiej *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta* powstałej pod kierunkiem prof. Marii Czerepaniak-Walczak w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Szczecińskiego. Rozprawa stanowi podstawę książki *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.

Mój tekst zakłada następujący porządek: w pierwszej kolejności przybliżam koncepcje intelektualisty Michela Foucault i odnoszę ją do refleksji nad nauczycielem, wskazując przy tym na problemy z tym związane, następnie przedstawiam możliwość przewyciężenia tych problemów poprzez odniesienie się do wątków eksploatowanych przez francuskiego filozofa pod koniec życia.

Intelektualista a możliwość reprezentowania innych

Foucault swoją koncepcję *intelektualisty konkretnego* przeciwstawia *intelektualiście uniwersalnemu*². Ten ostatni – jak piszą Ch. Lemert i G. Gillan – „mógł zyskać swój moralny głos na mocy naukowych osiągnięć, jednakże ów głos, we wszystkich jego ideologicznych intonacjach, rozlegał się poza nauką”³. Zdaniem francuskiego filozofa kończy się czas, kiedy zadanie intelektualisty miałyby polegać na modelowaniu woli politycznej zbiorowości. W jednym z wywiadów daje temu wyraz:

W czasie ostatnich rozruchów [chodzi o maj 1968 – przyp. tłum.] intelektualista stwierdził, że masy go nie potrzebują dla zdobycia świadomości: wiedzą dobrze, o co chodzi, nie mają złudzeń, wiedzą lepiej od niego i z pewnością są w stanie wyrażać swoje poglądy. Istnieje jednak system władzy, który blokuje, zabrania i unieważnia ten dyskurs i tę wiedzę, władzy wykrywalnej nie tylko w jawnym autorytecie cenzury, ale i władzy głęboko i subtelnie przenikającej całą sieć stosunków społecznych. Sami intelektualiści stanowią ogniwa tego systemu władzy – **idea, że są oni odpowiedzialni za świadomość i dyskurs wchodzi w skład systemu** [podkr. – M.Ch.]. Rola intelektualisty nie polega już na umieszczaniu się „nieco na czele i z boku” dla wyrażania stłumionej prawdy zbiorowości, ale na walce przeciwko tym formom władzy, które przekształcają go w jej przedmiot i narzędzie w sferze „wiedzy”, „prawdy”, „świadomości” i „dyskursu”⁴.

Foucaultowskie rozumienie roli intelektualisty zrywa z traktowaniem go jako reprezentanta ogółu, przedstawiciela kasty filozofów, teoretyka, który dzięki posiadanemu aparatowi analitycznemu jest w stanie we właściwy sposób rozpoznać interesy klas ciemionych. Ustawianie go w takiej roli wydaje się nieskuteczne w walce politycznej, ponieważ pozycja, z której przemawia intelektualista nie jest pozycją tych, za których usiłuje się wypowiadać. Co więcej, relacje (i autorytet) władzy i wiedzy, które umożliwiają mu mówienie (i myślenie) za innych, nie pozwalają im samym zabierać głos i dyskrymi-

² Na przykład w rozumieniu, jakie nadaje jej Jean-Paul Sartre.

³ Ch. Lemert, G. Gillan, *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, przekł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa – Wrocław, s. 145.

⁴ M. Foucault, G. Deleuze, *Intelektualiści a władza (rozmowa między Michlem Foucault a Gilles Deleuze'em)*, przekł. S. Magała, „Miesięcznik Literacki” 1986, nr 10/11, s. 175.

nują rozwijane przez nich formy racjonalności. W tym kontekście postulatu rezygnacji intelektualistów z chęci reprezentowania innych nie należy wiązać z pochwałą braku zainteresowania ich losem, ale z wątpliwością dotyczącą moralnego uzasadnienia takiej troski o (reprezentację) innych. „Zadaniem intelektualisty – stwierdza w innym z wywiadów Foucault – nie jest mówienie innym, co mają robić. Jakie miałyby do tego prawo?”⁵.

Kim miałyby być wobec tego intelektualista? Zdaniem francuskiego filozofa powinien dostarczać teoretycznych narzędzi, analiz, które mogą być wykorzystane przez ludzi do realizacji celów, do których dążą, projektów, które uznają za ważne. Jak się wydaje, w ten sposób intelektualista, obok roli jaką spełnia dla innych, sam stawia opór wobec władzy chcącej go wykorzystać, chociażby jako moralny głos apelujący o ład i porządek. Oznacza to, że „[...] praca intelektualisty polega w pewnym sensie na mówieniu o tym, co jest, ukazując je tak, jakby mogło nie być lub mogło nie być takie, jakie jest”⁶. Takie zadanie odgrywają foucaultowskie genealogie szaleństwa, więzienia i seksualności. Dzięki nim możemy uzmysłwić sobie przygodność i nieoczywistość tego, co obecnie jawi się nam jako niezbędne, konieczne, czy właśnie oczywiste. Jednak, chociaż intelektualista dostarcza powodów, dla których należałoby „raczej myśleć inaczej”, to na tym jego rola się kończy:

Ludzie muszą budować swoje własne etyki, przyjmując za punkt wyjścia analizy historyczne, socjologiczne analizy i tak dalej, jakie można im zapewnić. Nie sądzę, że ludzie, którzy starają się rozszyfrować prawdę powinni dostarczać zasad etycznych lub praktycznych porad w tym samym czasie, w tej samej książce i w tej samej analizie. Cała ta sieć nakazów musi być opracowana i przekształcona przez ludzi⁷.

W kontekście powyższych rozważań jednym z podstawowych zadań edukacji i nauczyciela jako *intelektualisty konkretnego* okazuje się problematyzaacja świata społecznego. Tak rozumiany nauczyciel występuje przeciw socjalizowanej i niepodważalnej wizji jednowymiarowego świata i dominującemu w nim sposobowi myślenia. Jego zadaniem jest pokazywanie tego, co jest, w taki sposób jakby mogło nie być, dostarczanie narzędzi do walki z obowiązującymi relacjami wiedzy i władzy. Nie chodzi tu o oczyszczanie nauki

⁵ M. Foucault, *Troska o prawdę (rozmowa François Ewolda z Michelem Foucaultem)*, przekł. K. Żabicka, „Colloquia Communia” 1988, nr 36-38, s. 152.

⁶ Idem, *Strukturalizm i poststrukturalizm*, [w:] idem, *Filozofia, historia polityka. Wybór pism*, przekł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa – Wrocław 2000, s. 313.

⁷ Idem, *The minimalist self*, [w:] idem, *Politics Philosophy Culture. Interviews and other writings 1977-1984*, D. Kritzman (red.), przekł. A. Sheridan i in., Routledge, Nowy Jork – Londyn 1990, s. 16.

z niespełniających naukowych standardów opinii, ale o poddawanie i tych fundamentalnych naukowych osiągnięć krytyce. Przy czym, taka krytyka nie powinna się wiązać z rozstrzygnięciami normatywnymi, wymaganiami konkretnych zachowań od uczniów, ich aprobaty zgodnego z nauczycielem sposobu myślenia. „Krytyka genealogiczna nie mówi: «ja mam rację, a inni się mylą», a powiada tylko: «inni błędzą w przekonaniu, że mają rację»”⁸.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na bardzo istotną konsekwencję płynącą z pedagogicznego przyjęcia takiej koncepcji intelektualisty. Podaje ona w wątpliwość możliwość empatycznej identyfikacji z sytuacją ucznia. Problematyzuje możliwość *rzeczywistego* rozpoznania jego położenia społecznego, egzystencjalnego. Uniemożliwia tym samym, jak sądzę, identyfikowanie i przeciwdziałanie mechanizmom wykluczenia społecznego (zapytać można: *jaka* tożsamość jest alienowana?). Jako nauczyciel co najwyżej rozpoznać mogę mechanizm, który z *mojego* punktu widzenia (mojej teorii i mojego usytuowania w świecie) działa wykluczająco, który nie pozwala na moją twórczą aktywność (tak jak ja ją definiuję), gdybym z moją tożsamością był na miejscu (ekonomicznym, społecznym) *innego*. Również fakt samego rozpoznania (przez moją teorię) opresyjnych mechanizmów nie może być powodem dla podjęcia działania rozumianego jako reprezentowanie interesów *innych*. Powiedziałyby Foucault „cele, taktykę to wszystko ludzie sami muszą wymyślić, ja dam narzędzia”. Natrafiamy tu na pierwszą przeszkodę w uprawomocnieniu działania niezgody na zauważoną przez nas nierówność, czy zło, którego doświadczają inni.

Warto dodać, że podobne wątpliwości co do możliwości reprezentowania innych wyrażane są i przez przedstawicieli zaliczanych do pedagogiki radykalnej. Elen Ellsworth uważa, – o czym przekonuje Zbyszko Melosik – że

dialog jest w klasie szkolnej niemożliwy, bowiem „niesprawiedliwe stosunki władzy” między uczniami i nauczycielami, między rasami, płciami i klasami społecznymi zniekształcają komunikację, niezależnie od intencji i zaangażowania jej uczestników⁹.

⁸ P. Veyne, *Ostatni Foucault i jego moralność*, przekł. T. Komendant, „Literatura na Świecie” 1988, nr 6/203, s. 326.

⁹ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1994, s. 127; zob. też: T. Szkudlarek, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000, s. 31 i nast.

***Parrhesia* i obywatelskie zaangażowanie**

Przewyciężenie problemu reprezentacji na gruncie koncepcji Foucault wydaje się możliwe poprzez odwołanie do zagadnienia, nad którym pracował niedługo przed swoją śmiercią, a które dotyczyło pojawiającego się od V wieku przed naszą erą w tekstach greckich¹⁰ terminu *parrhesia* ‘parezja’.

Obecnie mówienie prawdy nie musi wiązać się z odwagą, czy wiarą w to, co się mówi. Kryteria naukowej oceny nie obejmują aktu wyznania wiary badacza dotyczącego prawdziwości uzyskanych wyników. Oczekuje się za to, że projekty badawcze będą spełniały określone ramami przyjętej perspektywy teoretycznej wymogi poprawności metodologicznej. Dla starożytnych Greków jednak, orzekanie „o tym, co jest” wiązało się między innymi z potrzebą wykonania pewnej pracy podmiotu nad samym sobą, która miała umożliwić uzyskanie dostępu do prawdy. Poznanie świata faktów, dziś w dyskursie naukowym wyraźnie oddzielonego od świata wartości (szczególnie mocno w orientacjach pozytywistycznych), nie było możliwe bez troski o własną postawę etyczną¹¹. Dlatego, duże znaczenie miały starania o społeczne uwiarygodnienie swojego dyskursu, zakładające między innymi specyficzne związki ze szczerością, krytycyzmem, ryzykiem i wolnością oraz obowiązkiem moralnym.

Mówiąc ogólnie, *parrhesia* (albo *libertas*) oznacza wolną, szczerą wypowiedź (*free speech*). Pierwszym jej charakterystycznym elementem jest specyficzna relacja między tym, *który mówi* i *tym, co mówi*. Parezjasta mówi bowiem to, w co wierzy, mówi to, co uznaje za prawdziwe: „jestem tym, który myśli to i to”¹², nie chodzi tu jednak o zdawanie relacji z cudzych poglądów (nawet jeśli są uznane za oczywiste). Jak pisze Foucault, parezja

to mowa swobodna, niezależna od reguł i procedur retorycznych, mowa, która musi z jednej strony, rzecz jasna dopasowywać się do sytuacji, okoliczności i szczególnych cech słuchającego, z drugiej zaś – i przede wszystkim – zobowiązuje tego, kto ją wygłasza, zakłada więc, swego rodzaju pakt między podmiotem wypowiedzi a podmiotem działania. Mówiący podmiot jest zobowiązany. W momencie, w którym stwierdza: „mówię prawdę”, zobowiązuje się do robienia tego, co mówi, do postępowania w sposób, który dokładnie odpowiada wygłoszonej przez niego prawdzie¹³.

¹⁰ M. Foucault, *The Meaning of the Word “Parrhesia”*, [w:] idem, *Discourse and Truth: the Problematization of Parrhesia*, 6 lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov. 1983, <http://foucault.info/documents/parrhesia/foucault.DT1.wordParrhesia.en.html> [30.03.2011].

¹¹ Zob. idem, *Hermeneutika podmiotu*, przekł. M. Herer, PWN, Warszawa 2012, s. 192-193.

¹² Idem, *The Meaning of the Word “Parrhesia”*...

¹³ Idem, *Hermeneutika podmiotu*, s. 395

To, co wypowiedziane musi zatem znajdować potwierdzenie w sposobie życia mówiącego.

Za Foucaultem warto przeciwstawić tę procedurę mówienia prawdy i element troski o siebie pochlebstwu i retoryce. O ile to pierwsze jest „przeciwnikiem” o charakterze moralnym, o tyle druga, to „przeciwnik” o charakterze technicznym. Pochlebstwo nie pozwala temu wobec kogo jest wypowiedziane, aby ujrzał we właściwym świetle to, co robi nie tak jak powinien, aby zobaczył swoje błędy i, w konsekwencji, by mógł stać się lepszy. Człowiek otoczony pochlebcami nie jest w stanie ustanowić siebie jako niezależnego, autonomicznego podmiotu, pozostaje w sytuacji zależności od nich. Natomiast, „ostatecznym celem parezji nie jest utrzymywanie tego, kto słucha, w zależności od tego, kto mówi, lecz sprawienie, by mógł się on obejść bez dyskursu innego”¹⁴.

Relacje parezji z retoryką są mniej jednoznaczne i bardziej skomplikowane, bo parezja

powinna się od niej [retoryki – przyp. M.Ch.] uwolnić, ale nie tyle albo nie tylko po to, by ją przepędzić czy wykluczyć, ile raczej po to, by – zachowując swobodę w stosunku do zasad retoryki – móc posługiwać się nią tam, gdzie to naprawdę konieczne, w pewnych ściśle określonych, taktycznie zdefiniowanych granicach¹⁵.

Parezjasta może zatem posłużyć się retoryką, ale tylko o tyle, o ile chce ją wykorzystać, aby lepiej przekazać prawdziwy dyskurs temu, kto go potrzebuje.

Taka szczerza wypowiedź zakłada specyficzny kontekst odróżniający mówcę od publiczności, wobec której przemawia. Parezjasta musi być przygotowany na wystąpienie przeciw silniejszym *innym*, przed którym musi ryzykować, by dać świadectwo prawdzie i, co się z tym wiąże, by uwiarygodnić swój dyskurs (przed nim, ale również przed sobą). Wiąże się to z ryzykiem: „mówię otwarcie o tym, za czym się opowiadam, nie schlebiam, nawet jeśli przyjdzie za to zapłacić”. Odwaga jest tu dowodem szczerości. Szczere wyrażenie opinii nie będzie jednak parezją, jeśli nie będzie elementu wystawiania się na niebezpieczeństwo, elementu krytyki „wskazania błędów w tym, co ktoś robi i tego, co powinien robić inaczej”. Ujawniania w parezji prawda jest zdolna do zadania bólu, może irytować, rozżłościć tego, wobec którego się krytycznie wypowiedzamy, tego, od którego jesteśmy jakoś zależni (politycznie, społecznie, emocjonalnie). Niebezpieczeństwo nie musi oznaczać zagro-

¹⁴ Ibidem, s. 368.

¹⁵ Ibidem, s. 361.

żenia życia, może wiązać się z niebezpieczeństwem utraty przyjaźni, złością przełożonego.

Kolejny warunek tak rozumianej aktywności werbalnej wiąże się z wolnością i moralnym obowiązkiem. Parezjasta mówi prawdę, kiedy bezpiecznie jest nic nie mówić. To korzystanie ze swojej wolności: nikt nie zmusza obywatela, by przemówił i zabrał głos w ważnej dla siebie sprawie, powodem jest odczuwany obowiązek.

Parezja, obok tego, że pozwala uwiarygodnić dyskurs, pozwala również zachowywać harmonię między tym, co się mówi, tym, co się myśli i tym, co się *robi*. Dlatego stanowi element *troski o siebie*, część dbania o swój *ethos* (najlepszym przykładem jest tu Sokrates)¹⁶. Umożliwia etyczne kształtowanie siebie, które jak pisze Gros „polega przede wszystkim na czynieniu z własnej egzystencji, tej zasadniczo śmiertelnej materii, miejsca konstrukcji pewnego porządku, który trwa mocą swej wewnętrznej spójności”¹⁷.

Jak myślę, właśnie parezja jest przykładem teoretycznej możliwości kształtowania sfery publicznej przez intelektualistę. Pozwalając mu się ujawnić, jednak nie jako zajmującemu specjalne miejsce w społeczeństwie, ale jako obywatelowi, który jest gotów uwiarygodnić swój dyskurs ryzykując przed innymi. Tak rozumiana polityczna aktywność nie oznacza reprezentowania innych, lub tylko w takim zakresie, w jakim oznacza reprezentowanie siebie. Oto bowiem, stajemy się gotowi ponieść ryzyko naszych wyborów, nie uzasadniamy ich jako dziejowej konieczności, ale jako część naszego *ethosu* „jako sposobu bycia” praktykowania wolności¹⁸. W takim znaczeniu *troska o siebie* wiąże się z *troską o innych*. Sfera publiczna wiąże się z tym, co osobiste, nie jako opozycja, ale jako warunek podmiotowej etycznej samorealizacji.

Powyższe rozważania umożliwiają pewną formę przewyciężenia braku możliwości reprezentowania innych. Unikamy „wypowiadania się za innych” kiedy walcząc z władzą o innych, walczymy przede wszystkim o siebie. Podkreślić należy tu odpowiedzialność, która jest nieodłącznym elementem osobistego zaangażowania tym bardziej znaczącym, że każdy sam odpowiedzialny jest za swój *ethos*.

Jeżeli jednak walka wymierzona jest przeciwko władzy, to wszyscy, których kosztem jest ona wykonywana, którzy stwierdzają, że jest ona nie do zniesienia, wszcząć walkę na własnym terenie i na bazie własnej określonej działalności (albo bierności). Włączając się w walkę, w której chodzi o nasze własne interesy, której cele jasno pojmujemy i której metody tylko my sami możemy określić włą-

¹⁶ M. Foucault, *The Meaning of the Word "Parrhesia"...*

¹⁷ F. Gros, *Umiejscowienie wykładów*, [w:] M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu*, s. 592-593.

¹⁸ M. Foucault, *Politics and Ethics...*, s. 377.

czamy się w proces rewolucyjny. [...] Naprawdę jednak służyć sprawie robotników walcząc tam, gdzie jesteśmy uciskani. Kobiety, więźniowie, poborowi, pacjenci szpitali i homoseksualiści wszczęli obecnie walkę przeciw konkretnym przejawom władzy ograniczeń o kontroli rozciągających się nad nimi. Zmagania ich stanowią fragment ruchu rewolucyjnego, o ile są radykalne, bezkompromisowe, niereformistyczne, o ile wiążą się z odmową utrzymania tej samej władzy przy, być może, wymianie władców¹⁹.

Kiedy ludzie jednoczą się wokół ważnego dla nich problemu, kiedy łamana jest ważna dla nich zasada, buntując się nie tyle reprezentują *innych*, co siebie.

Nauczycielskie „pomiędzy”

Przyjmując foucaultowskie argumenty dotyczące niemożliwości reprezentowania *innych* i uznając pedagoga za *intelektualistę konkretnego* należy przyznać, że ten może pokazywać jedynie mapy – należałoby przy tym podkreślić, że nie powinien on starać się wychowywać (zawieszam tutaj dyskusję nad praktyczną możliwością takiego postulatu). Z drugiej strony, niemożliwa jest *troska o siebie* bez uczestnictwa w życiu publicznym, bez wypowiedzania swojego zdania (nieuświęconego pozycją autorytetu naukowego, czy moralnego, ale obywatela – *parrhesia*). Dlatego, jak sądzę, rolę nauczyciela należy w świetle tej perspektywy dostrzegać jako uwikłaną w dwa plany. Pierwszy, jest wyznaczany właśnie przez koncepcję *intelektualisty konkretnego*, który ma – używając określenia Foucaulta – prowokować „chore myślenie”, dawać narzędzia do analiz, kategorie, nie przesądzając przy tym o sposobach ich użycia. Drugi, wiąże się z podmiotowym budowaniem swojego *ethosu*. Odnosząc się do pedagogicznej rzeczywistości można powiedzieć, że tam gdzie kończą się możliwości wpływu nauczyciela jako *intelektualisty konkretnego*, zaczynają się możliwości wpływu nauczyciela, jakie wynikają z przyjętej etyki i realizowanej wolności. Oznaczającej tu troskę pedagoga o harmonię pomiędzy tym, *co myśli*, tym, *co mówi* i tym, *co robi*.

Jak się wydaje, może to być interesująca alternatywa w sytuacji, kiedy nauczyciel nie może się już oprzeć ani na autorytecie instytucji, ani na autorytecie wiedzy (o tym co jest, jak również o tym co powinno być). Jak pisze Zbyszko Melosik:

O ile wśród najbardziej konstytutywnych, milcząco zakładanych, elementów modernistycznych metanarracji pedagogicznych występowało uznanie wiedzy szkolnej za obiektywną i leżącą poza przypadkowością ludzkich perspektyw i działań, o tyle w postmodernistycznym dyskursie edukacji uważa się ją za „lokalną kreację”, typową dla danego momentu historycznego [...] Postmodernistyczny nauczyciel nie ma już podstaw, aby twierdzić, że przekazuje wiedzę

¹⁹ M. Foucault, G. Deleuze, *Intelektualiści a władza...*, s. 178-179.

„naturalną”, wręcz przeciwnie – ma on świadomość, że jest ona przesyconą władzą konstrukcją społeczną²⁰.

W tym kontekście, nauczyciel nie może szukać uzasadnienia dla swoich działań i sposobu korzystania z władzy, jaką ma nad innymi poprzez odwołania do wymagań (i przywilejów) roli jaką pełni (na przykład w szkole, uniwersytecie). Z tymi uwagami wiązać można tezę, że najbardziej etycznie prawnym narzędziem wpływu nauczyciela pozostaje jego własny przykład. Jest parzastą, który poprzez szczerą mowę daje wyraz swoim poglądom, który ryzykuje przed silniejszym *innym*, jest krytyczny wobec niego i nie może odwołać się do niczego innego jak do swojego moralnego obowiązku i wolności. W takim ujęciu gotowość poddawania krytyce swojego stanowiska posiada nie tylko walory modernizacyjne, ale wręcz stanowi uzasadnianie oddziaływań pedagogicznych.

Tak budowany autorytet nie wymaga ślepego posłuszeństwa. Jego siła polega na tym, że nie tyle może zostać odrzucony, kiedy ujarzmia, źle reprezentuje, co na tym, że może zostać przyjęty, kiedy jakoś może się *przydać*, kiedy od jego oddziaływania uchylić się nie można ze względu na własny tworzony *osobisty ethos*. Kończąc swój tekst chcę przytoczyć stanowisko Lecha Witkowskiego. Autor ten uważa, że:

nauczyciel nie ma prawa widzieć swoich szans na status autorytetu bez należytego zwrócenia uwagi na swoje walory osobowe oraz zdolność pozyskiwania dla siebie uważności uczniowskiej i powagi własnym zaangażowaniem w świat wartości kulturowych i w sferę publicznych kwestii i dylematów, gdzie niezbędna jest odwaga zajmowania stanowiska i upominania się o siebie i własną tożsamość. Nauczyciel często nie wie, że to jego tożsamość obywatelska, poziom etyczności i wrażliwość na kwestie poza wyznaczonym zakresem materiału szkolnego rozstrzyga o otwarciu na jego ofertę wpisaną w rolę zawodową²¹.

Powyższe słowa, choć pisane w odniesieniu między innymi do radykalnej myśli pedagogicznej Henry'ego Giroux, w kontekście prowadzonych w ramach tego tekstu rozważań zachowują pierwszorzędne znaczenie.

BIBLIOGRAFIA

- Foucault M., Deleuze G., *Intelektualiści a władza (rozmowa między Michaelem Foucault a Gillesem Deleuze'em)*, przekł. S. Magala, „Miesięcznik Literacki” 1986, nr 10/11.
 Foucault M., *Hermeneutyka podmiotu*, przekł. M. Herer, PWN, Warszawa 2012.
 Foucault M., *Politics and Ethics: An interview*, [w:] idem, *Foucault Reader*, P. Rabinow (red.), Pantheon Books, Nowy Jork 1984.

²⁰ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne...*, s. 96.

²¹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009, s. 351.

- Foucault M., *Strukturalizm i poststrukturalizm*, [w:] idem, *Filozofia, historia polityka. Wybór pism*, przekł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa – Wrocław 2000.
- Foucault M., *The Meaning of the Word "Parrhesia"*, [w:] idem, *Discourse and Truth: the Problematicization of Parrhesia*. 6 lectures given by Michel Foucault at the University of California at Berkeley, Oct-Nov. 1983 <http://foucault.info/documents/parrhesia/foucault.DT1.wordParrhesia.en.html> [30.03.2011].
- Foucault M., *The minimalist self*, [w:] idem, *Politics Philosophy Culture. Interviews and other writings 1977-1984*, D. Kritzman (red.), przekł. A. Sheridan i in., Routledge, Nowy Jork – Londyn 1990.
- Foucault M., *Troska o prawdę (rozmowa François Ewalda z Michelelem Foucaultem)*, przekł. K. Żabicka, „Colloquia Communia” 1988, nr 36-38.
- Gros F., *Umiejscowienie wykładów*, [w:] M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu*, przekł. M. Herer, PWN, Warszawa 2012.
- Lemert Ch, Gillan G., *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, przekł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa – Wrocław 1999.
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1994.
- Szkudlarek T., *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*, [w:] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000.
- Veyne P., *Ostatni Foucault i jego moralność*, przekł. T. Komendant, „Literatura na Świecie” 1988, nr 6/203.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Impuls, Kraków 2009.
- Witkowski L., *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010.

**Between *specific intellectual* and *parrhesia*.
The question of the teacher in the theoretical perspective
of Michel Foucault**

SUMMARY

The text is an expanded version of the paper delivered at the 25th Summer School for Young Pedagogues (12-17.09.2011). The main purpose of this article is an attempt to use the categories of Michel Foucault to think about a teacher. Especially two of them are relevant to the presented considerations: parrhesia and specific intellectual. The article suggests that these categories allow you to rethink ethical obligations included in the professional role of teachers and their responsibility for the public sphere.

KEYWORDS: specific intellectual, parrhesia, teacher, ethics.