

Dominika Gruntkowska

Oskar Szwabowski

Dziecko jako byt pogranicza. Romantyczne ujęcie dziecka w kontekście edukacji

Abstract

A child as a borderland entity. A romantic view of a child in the context of education

In the article, we argue that the child in the romantic approach is closer to the new concepts of democracy and subjectivity (Negri, Braidotti, Lewis) than a child included in the discourse of citizenship. We show that a child is a romantic monstrous entity, situated between the worlds. The child as a monster, *homo sacer* (Agamben), is a specific entanglement of the power and the opposition to it. The monster is the privileged place in which it is possible to construct the exterior – exodus – which is the practice of exopedagogy (Lewis, Kahn).

Keywords: education, romanticism, child, posthumanism, exopedagogy

Słowa kluczowe: edukacja, romantyzm, dziecko, posthumanizm, egzopedagogika

Pozornie we współczesnej refleksji pedagogicznej dalecy jesteśmy zarówno od uniwersalizacji dzieciństwa, jak i tworzenia znormalizowanego obrazu dziecka. Zdajemy sobie sprawę ze zróżnicowania, niejednorodności, popękanego i sprzecznego niekiedy wizerunku – jego historycznego, społecznego, klasowego, kulturowego kontekstu. Można powiedzieć, że wiemy, że nie wiemy, kim jest dziecko i czym jest dzieciństwo. Rozwój teoretycznej wrażliwości pozwolił zrozumieć, że często mamy i mieliśmy do czynienia z wyobrażeniami, pragnieniami i lękami dorosłych, dotyczącymi dziwnych, miniaturowych postaci, podobnych do nas, a jednak trochę innych. Dziecko i dzieciństwo były wytworami określonych relacji społecznych, a tym samym wiązały się z relacjami władzy. Z jednej strony w konstruowaniu określonych wizji interesujące-

go nas przedmiotu ujawniała się władza wynikająca z nie-ludzkiego statusu dziecka, jego społecznej podległości. Milczenie nie-do-końca-ludzi oznaczało ich podporządkowanie dorosłym, którzy snuli fantazje i mówili za dziecko, kim lub czym ono jest, czego pragnie, jak i co leży w jego interesie. Z drugiej strony dziecko i dzieciństwo stają się terenem bitwy, miejscem ścierania się konkurencyjnych dyskursów jako elementu w pewnym sensie kluczowego z perspektywy zmiany/utrzymania określonych struktur społecznych¹. Dziecko, dzieciństwo, a zarazem pedagogiki przedszkolna i wczesnoszkolna stają się źródłowo polityczne.

W naszym artykule nie będziemy rekonstruować różnych konstruktów dzieciństwa ani tworzyć mapy paradygmatów, historii przekształceń. To już zostało w znacznym stopniu zrobione². Pragniemy za to postawić tezę, że dyskurs romantyczny może być bardziej produktywny w ustanawianiu nowego humanizmu od dyskursu obywatelskiego. Przy czym proponowane przez nas odczytanie romantyzmu różni się od dominującej, sielsko-anielskiej rekonstrukcji tego dyskursu. Chcemy odczytać romantyzm jako moment ustanowienia monstrialnej podmiotowości dziecięcej, a tym samym ustanowienia takiej wizji nie-ludzkości, która wymknie się władzom urządzeń edukacyjnych³, rysując linie ujścia dla praktyk zoepolitycznych czy też edukacji poza granicami, jak określają potworną pedagogikę Tyson E. Lewis i Richard Kahn (Lewis, Kahn, 2010). Pragniemy wywołać upiorną, monstrialną postać, przeżywaną lękami, straszącą z plakatów reklamujących horrory, wyłaniającą się ze studni i kroczącą w blasku księżyca. Dziecko szatańskie, dziecko-upiór, ucieleśnia się w naszych słowach, jednocześnie ulegając innej waloryzacji.

¹ Przykładowo Hakim Bey zwraca się do dzieci jako podmiotu anarchistycznego, mogącego wyprowadzić z „systemu”. Píše z zachwytem o naturalnych anarchistach: „Dzieci, wydane czystości swych zmysłów na pastwę genialnej magii cudownej przyjemności, usposabiają coś piekielnego i obscenicznego w naturze samej rzeczywistości: naturalni ontologiczni anarchiści, aniołowie chaosu – gestami i woniami swych ciał rozpościerają dookoła dżunglę obecności, las przeczuc pełen węży, broni ninja, żółwi, futurystycznego szamanizmu, niebotycznego bałaganu, szczyn, duchów, blasku słońca, walenia konia, ptasich gniazd i jaj – radosna agresja przeciwko dorosłym mazgajom z Niższych Sfer, zbyt bezsilnych, by dali radę przyswoić destrukcyjne epifanie albo twórczość w formie błazeńskich gestów delikatnych, ale i dostatecznie ostrych, by mogły rozplątać światło księżyca” (Bey, 2003, s. 11).

² Zob. Gittins, 2008; Klus-Stańska, 2009; Szczepka-Pustkowska, 2009; Garbula, Kowalik-Olubińska, 2011.

³ O urzędzeniu edukacyjnym zob. Chutorański, 2013.

Mapa i podziemne szlaki

Pedagodzy wczesnoszkolni i przedszkolni świadomi są konstruktywistycznego charakteru podmiotu i przestrzeni istnienia tychże, jak również relacji władzy tkających dyskursy i immanentne im praktyki. Rysując mapy, dokonują chirurgicznych cięć odsłaniających brutalne mechanizmy zniewolenia, wyzysku, cierpienia i milczenia istot zwanych dziećmi. Ich krytyczna kartografia jednocześnie ujawnia ewolucje w badaniach nad dzieciństwem. Nie tylko lokalizują dyskursy, paradygmaty, ideologie, ale również rysują linie ujścia, przestrzenie, gdzie można wytyczać inne szlaki i budować inne królestwa.

Przyglądając się mapom, dostrzeżemy, że cichną głosy uniwersalizujące dzieciństwo, a wzmacniają się linie wskazujące na jego zróżnicowanie, na to, że jest to niejednolity konstrukt, na który oddziałują przeróżne siły. Ta różnorodność podważa również powiązane z uniwersalizującymi dyskursami praktyki normalizujące. Pozornie nie mamy już do czynienia z tzw. normalnym dzieciństwem i dzieckiem właściwym klasie średniej, rasy białej, mieszkającym na Zachodzie, gdzie inne przejawy, sposoby istnienia i kolory są traktowane jako patologiczne.

Kreśląc linie ujścia, pedagodzy chcą oddać głos dzieciom. Mają się stać współtwórcami znaczeń i sensów, przewodnikami po swoich światach, które nanoszone na mapę, nieustannie zmieniają kontury, rozkłady i kształty domów, podlegają niekończącym się negocjacjom – centralnym miejscem staje się plac – miejsce spotkań, konfrontacji głosów i wspólnego uczenia się (Dahlberg, Moss, Pence, 2013).

Nowa, postępową krainą, emancypująca dziecko i dzieciństwo, nosi nazwę demokratycznego wychowania. Dzieci stają się w niej obywatelami. Równoprawnymi członkami społeczeństwa. Kraina ta, kiedy przyjrzymy się bliżej, posiada niejednorodną strukturę, jak również nie można być do końca pewnym, czy jest ona rzeczywista, czy wyobrażona⁴. Ponadto, pomimo dominacji

⁴ Przykładowo Katarzyna Gawlicz, analizując podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz sześć programów wychowania, dostrzega, „że w oficjalnym (...) dyskursie, zagadnienia związane z rozwijaniem kompetencji dzieci jako aktywnych obywateli demokratycznej społeczności nie stanowią priorytetu” (Gawlicz, 2014a, s. 148). Są one marginalne, przywoływane na marginesach, tym zaś, co dominuje, jest wizja dziecka dostosowanego do istniejących struktur społecznych (Gawlicz, 2014a, s. 135). Ponadto „elementy demokratyczne” wydają się być traktowane instrumentalnie, służąc „w większym stopniu dyscyplinowaniu i kontrolowaniu dzieci” (Gawlicz, 2014a, s. 138). Potwierdzają to również prowadzone przez Gawlicz badania empiryczne dotyczące praktyk wychowawczych w przedszkolu (Gawlicz, 2014b) czy też badania opinii nauczycieli przeprowadzone przez Małgorzatę Falkiewicz-Szult, która w podsumowaniu pisze, że „[p]ojęcie demokracji rozumiane jest wyłącznie na poziomie retoryki. Wyraźnie zauważa się brak odzwierciedlenia w praktyce. Niekiedy ujawnia się nawet dezaprobatą

w ramach refleksji pedagogicznej, tym, co pragnie zdobyć władzę nad terenem, ujednoczyć mapę pod imperialnym panowaniem, jest neoliberalizm. Zdobywszy władzę nad różnymi przestrzeniami życia społecznego, roztacza swoje panowanie na edukację, skutecznie blokując demokratyczne rozwiązania⁵.

Pomijając problemy z urealnieniem marzeń o edukacji demokratycznej, warto przyrzeć się samym tym marzeniom⁶. Odnosimy wrażenie, że linie ujścia się zamykają, a nowe krainy zaczynają przenikać duch imperium, ponownie próbując ustanowić panowanie. Karolina Starego dostrzega pęknięcie w demokratycznym pragnieniu pedagogów. Wyróżnia ona edukację obywatelską i edukację demokratyczną jako dwa, różne od siebie, modele. Pierwszy z wymienionych charakteryzuje się aktywnością nastawioną na zapewnienie społecznej spójności (Starego, 2014, s. 50). W praktyce staje się edukacją nastawioną na reprodukcję obecnego systemu (Starego, 2012, s. 243). Ponadto w jej strukturze zawarte jest zuniwersalizowane myślenie o podmiocie, a tym samym założenie o istnieniu „złej” podmiotowości (Starego, 2014, s. 52). Obywatel jest jasno zdefiniowany, dany, a konkretne istoty muszą się nim stawać, o ile nie chcą stać się złymi podmiotami (Althusser, 2015). Edukacja obywatelska jawi się jako imperialistyczna, modernizująca i antydemokratyczna. Starego zauważa, że była ona wpisana w projekt modernizacyjny, zakorzeniony w koncepcji społeczeństwa obywatelskiego, które to definiowało siebie i swoją misję w opozycji do społeczeństwa barbarzyńskiego, naturalnego, zacofanego (Starego, 2012, s. 213). W misji cywilizacyjno-normalizującej istotną rolę odgrywa figura antyobywatela. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami Starego wskazuje, że praktyki, „tożsamości”, sposoby działania politycznego poza ramami wyznaczonymi przez dominującą wizję demokracji, są traktowane jako antydemokratyczne, jako zagrożenie. Autorka komentuje:

Artikulacja stanowisk w jakikolwiek sposób kwestionujących zastaną rzeczywistość opisywana jest w kategoriach „warcholstwa”, „krytykanctwa” i „krzykactwa” i ściśle łączy się, zdaniem badanych, z brakiem wiedzy i świadomości obiektywnych mechanizmów rządzących różnymi sferami życia społecznego (Starego, 2012, s. 240).

I dalej:

wobec idei demokracji w warunkach polskich. (...) demokracja dla nauczycieli przedszkola jest pojęciem problematycznym, niejasnym, a sama idea demokracji, w ich ocenie, stanowi zagrożenie dla dzieci” (Falkiewicz-Szult, 2014, s. 124).

⁵ Zob. Potulicka, Rutkowiak, 2010; Potulicka, 2014; Giroux, Witkowski, 2010.

⁶ Częściowo jedno z nas przeprowadziło krytykę myślenia o demokracji w edukacji; zob. Szwabowski, 2014a, s. 71–84.

„Antyobywatelskość” opisywana jest zatem w kategoriach „nieucywilizowania” i jako taka ujmowana jest jako rodzaj zagrożenia dla modernizacji oraz będącego nieustannie w procesie tworzenia porządku demokratycznego (Starego, 2012, s. 241).

Uwaga ta wydaje się dotyczyć nie tylko pozornie demokratycznych praktyk edukacyjnych w polskiej szkole, nie cechuje jedynie prosystemowej świadomości nauczycieli. W subtelniejszy sposób ujawnia się w pracach teoretycznych. Za modelowy przykład mogą posłużyć próby obrony kształcenia humanistycznego podjęte przez Marthę C. Nussbaum (2006, 2010). Rosi Braidotti słusznie zauważa, że autorka *Not for Profit* odgrzewa abstrakcyjny humanizm, a uniwersalizując człowieczeństwo, tak naprawdę tworzy jego „zaściankową wizję” (Braidotti, 2014, s. 104). Wizja ta ujednocila demokratyczne podmioty, ustanawiając dominację zachodniej racjonalności. Stanowisko Nussbaum jest typowo oświeceniowe, z całym jego mrocznym dziedzictwem. W idei dziecka-obywatela odżywa wizja człowieka, który wytwarza nie-ludzi, który pojedyncze istnienia przykrawa do założonego wzoru⁷.

W „nowoimperialnym” dyskursie dziecka-obywatela powraca uniwersalizująca i normalizująca nuta, uruchamiane są praktyki dyscyplinowania i kontroli, tępienia tego, co patologiczne, nieobywatelskie, oraz wykuwania w instytucjach obywatela dopasowanego do demokracji. Wielopostaciowość, różnorodność, wielogłosowość zostaje zredukowana do liberalnego podmiotu, racjonalnego, autonomicznego, odpowiedzialnego, biorącego udział w racjonalnych dyskusjach i rozwiązującego poprzez nie spory. Pomimo retorycznego przeciwstawiania się porządkowi neoliberalnemu stanowi on wizję dziecka-obywatela funkcjonalną wobec panujących stosunków społecznych (Starego, 2012).

Z tego powodu opuszczamy oficjalne szlaki i nowe imperium. Zamiast potwarzania, utrwalania szlaków i granic pragniemy zaproponować inną drogę. Niczym teoretyczni nomadzi przybywamy do krain już dobrze znanych, rozpoznanych i rozrysowanych, aby ukazać kilka ukrytych komnat, w których mogą znajdować się skarby; poprowadzić podziemnymi drogami przemytników do wysp widniejących jedynie na pirackich mapach. Zgadza się z niektórymi teoretykami, że podstawowym problemem jest wizja dziecka⁸. Wydaje się nam, że istotne jest wytworzenie takiej wizji podmiotowości, która

⁷ Zob. Stirner, 1995.

⁸ „Podstawowe sposoby myślenia, mówienia, pisania o dzieciństwie stanowią immanentny element praktyk pedagogicznych, rozgrywających się zarówno w szkole, jak i w życiu codziennym. Stanowią o ich politycznych konsekwencjach, przeważnie w niezamierzony, ukryty i nieuświadomiany przez ich aktorów sposób. Dlatego też mówienie o demokracji w klasie szkolnej oraz o kształceniu kompetentnych i zaangażowanych obywateli nie jest możliwe bez ciągłej refleksji nad mentalno-ideacyjnymi podstawami praktyki działania szkoły, w tym – wczesnej edukacji,

uniemożliwi imperialne praktyki. Z tego powodu odwołujemy się do romantyzmu, traktując go jako ruch krytyczny wobec oświecenia, w ramach którego pojawiają się posthumanistyczne inspiracje, tropy (Kruszelnicki, 2008, s. 17), mogące stanowić fundament dla pedagogiki potworności. Z tego też powodu czytamy romantyzm pragmatyczno-politycznie, z perspektywy oporowej (Cleaver, 2011).

Mroczne dziecko romantyzmu

Aby odkryć dziecko romantyczne, a może lepiej byłoby powiedzieć: romantyzm odkrywający dziecko, należy podążać tropem Charlesa Nodera, który w 1818 roku scharakteryzował romantyzm w sposób jedynie na pozór zwyczajny. Wymieniając cechy poezji romantycznej, powiedział znamienne słowa o obecnych w niej „strasznych przesądach dziecięcych” (Janion, 2001, s. 80). Maria Janion zauważa, że w twórczości romantycznej dochodzi do ujawnienia ogromu dziecięcych koszmarów, które dorosły człowiek zapomina po to, aby móc żyć (Janion, 2001, s. 80). Za Brunonem Bettelheimem twierdzi, że na podstawie analizy bajek i baśni dla dzieci możemy zauważyć, jak bardzo przepełniona lękiem, gwałtownością, sadyzmem i destrukcją jest wyobraźnia dziecka. Dzięki literaturze romantycznej po raz pierwszy ujawniona zostaje wyobraźnia dziecięca, a także szerzej pojęta wrażliwość dziecka i jego imaginarium. Okropność baśni porównana zostaje do fantazmatów dorosłego, które ukryte i wstydliwie pomijane może wyeksponować, zdaniem Freuda, jedynie pisarz, który dzięki swojej działalności estetycznej umożliwia jawne rozkoszowanie się nimi bez wyrzutów sumienia (Janion, 2001, s. 80–81). Romantyzm po raz pierwszy dopuszcza do głosu prawdziwe dziecko, dziecko ciemne, frenetyczne, destrukcyjne, ale autentyczne. Wyzwolenie się od fantazmatów dziecięcych niosłoby za sobą wyzwolenie od frenezji, nocy, mroku i śmierci, a tym samym od prawdy i bytu. Romantycy jako pierwsi nie dążyli do zabicia w sobie dziecka, ale pielęgnowali je w sobie. Dzieciństwo traktowali jako obszar możliwości, czas, kiedy nic nie jest jeszcze przesądzone (Kubale, 1984, s. 62–63). W sytuacji, gdy nie zostanie ono nigdy w pełni zakończone, otwiera możliwości poznawcze nieznanym ludziom, którzy utracili kontakt z dzieckiem, którym sami byli. To, co romantyzm przyjmował jako prawdę, my przyjmujemy jako

refleksji nad obrazem dziecka i dzieciństwa wyrażanym w oficjalnych dokumentach, myśleniu nauczycieli, rodziców, a także samych dzieci” (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 191).

narrację, która – paradoksalnie – ujmuje dziecięcą nieprawdziwość, nierealność, ukazuje tym samym kondycję posthumanistyczną.

W odkryciu, ustanowieniu dzieciństwa nie sposób pominąć gestu Jeana-Jacques'a Rousseau. Ów gest, kiedy wytycza linię dzielącą dziecko od dorosłych, będzie nas interesował z kilku powodów. Przede wszystkim istotna jest tutaj dwoistość tej linii. Jan Legowicz w przedmowie do *Emila* zwraca uwagę na polityczne uwikłania pedagogicznego traktatu. Z jednej strony jego gest był emancypacyjny, wyzwalał dziecko „z pęt scholastycznej tresury”, z drugiej strony to wyzwolenie wiązało się „z rozwojem sił wytwórczych i wzrastającym zapotrzebowaniem na należycie wychowanych i wyszkolonych pracowników” (Legowicz, 1955). Gest Rousseau, jawiący się pierwotnie jako iskra rozpalającej płomień rewolucji, napędzający moc konstytuującą, płynnie staje się aktem utrwalającym nowe struktury (Legowicz, 1955, s. LXXVII). *Emil* staje się podręcznikiem, instrukcją obsługi mającą charakter reprodukcyjny (Legowicz, 1955, s. LXXVIII). To płynne przejście jest wpisane w sam gest, który wyodrębniając dziecko jako byt specyficzny, jednocześnie wiąże je z nowymi urządzeniami władzy. Z jednej strony rozpoczyna ono symbolicznie nowoczesność, jest aktem rewolucyjnym, bojowym, ukazującym dziecko i dzieciństwo jako maszynę wojenną. Z drugiej – jego wydzielenie ma charakter „włączającego wyłączenia”, ustanawiającego tym samym dziecko jako *homo sacer*. Można powiedzieć, że tak usytuowane dziecko staje się banitą, uchodźcą, nie-obywatelem. W geście Rousseau mamy do czynienia ze specyficznym porzuceniem. Jak pisze Giorgio Agamben:

Życie banity – jak życie świętego człowieka – nie jest elementem zwierzęcej natury pozbawionej wszelkiej relacji z prawem i miastem; jest natomiast progiem nierozróżnialności i przejścia między tym, co zwierzęce, i tym, co ludzkie, między *physis* i *nomos*, wyłączeniem i włączeniem: banita jest *loup garou*, *lupo mannaro*, wilkołakiem – ani człowiekiem, ani dzikim zwierzęciem – paradoksalnie zamieszkującym oba światy, a nieprzynależącym do żadnego (Agamben, 2008, s. 145–146).

Według Agambena relacja wyrzucenia oznacza, że to, co zostało wykluczone, założone jako „nie-odniesienie”, zostaje ponownie włączone w system, przywrócone, ale już jakby na innych zasadach. Życie, poddane relacji wyrzucenia, staje się nagim życiem, poddane zostało przemianie w chwili ponownego pochwycenia. Włączenia na zasadzie wyodrębnienia, postawienia poza, jako teren nie-obowiązywania. Jak pisze Agamben, jest „jednocześnie włączone i wyłączone, zwolnione i schwyte” (Agamben, 2008, s. 151).

Dwoistość gestu Rousseau stanowi przeciwieństwa, które się dopełniają. Sytuują one dziecko w przestrzeni pomiędzy. Umożliwia to czytanie dziecka i dzieciństwa właśnie w paradoksalnej sytuacji upolitycznienia, w momencie wyzwolenia i zniewolenia, wygnania i pochwycenia; ujęcie dziecka jako

ulokowanego w przestrzeni pomiędzy, jako byt nie-ludzki, jako coś pomiędzy naturą a kulturą. Dziecko, wraz z cięciem Rousseau, staje się niejako innym gatunkiem, „nieprzekładalną odmiennością” (Piwińska, 2005, s. 14). Monstrum zamieszkującym i przychodzącym z przestrzeni granicznej, z ziem niczyich, ulokowanych pomiędzy królestwami. Takie ulokowanie i ujęcie podmiotowości dziecka jest dla nas istotne. W romantyzmie odnajdujemy charakterystyki i próby osvajania różnych bytów pogranicza.

Gest Rousseau interesuje nas z jeszcze jednego powodu. Stanowi on gest założycielski królestwa romantycznego. Dziecko Rousseau będzie utożsamiane z dzieckiem romantycznym, a pedagogiczni kartografowie będą łączyć jego imię z paradygmatami, ideologiami romantycznymi w edukacji (Szczepaska-Pustkowska, 2009, s. 104; Kohlberg, Mayer, 2000, s. 23).

W naszym wytyczaniu podziemnych szlaków przechwytyjemy gest Rousseau i prowadzimy linie dalej. Opisy z reguły podkreślają, że dziecko romantyczne stanowi byt niewinny, anielski, biegający za motylkami, a samo dzieciństwo jest rajem, krainą ciepła, miłą i pluszową (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 100). My wskazujemy natomiast na inny rodzaj dzieciństwa i dziecka, które radykalizuje pierwsze dwa ruchy Rousseau i wydobywa z nich emancypacyjny potencjał.

Przechodzimy od narracji sentymentalnej do romantycznej. Przejście to nie odbywa się płynnie, wręcz przeciwnie, najczęściej wobec tych dwóch sposobów kreacji zarysowany zostaje ostry kontrast. Przykładem tego może być chociażby rozmowa Orcia, dziecka romantycznego z *Nie-Boskiej* komedii Zygmunta Krasińskiego, z ojcem.

Czemu, o dziecię, nie hasasz na kijku, nie bawisz się lalką, much nie mordujesz, nie wbijasz na pal motyli, nie tarzasz się po trawnikach, nie kradniesz łakoci, nie oblewasz łzami wszystkich liter od A do Z? – Królu much i motyli, przyjacielu poliszynela, czarcie maleńki, czemuś tak podobny do aniołka? – Co znaczą twoje błękitne oczy, pochylone, choć żywe, pełne wspomnień, choć ledwo kilka wiosen przeszło ci nad głową? – Skąd czoło opierasz na rączkach białych i zdajesz się marzyć, a jako kwiat obarczony rosą, tak skronia twoje obarczone myślami?

(Krasiński, s. 17)

Obrazy dziecięcej pogoni za motylkiem, wesołych zabaw na łące zaczerpnięte są ze stylistyki sentymentalnej. Przywodzą obrazy sielskości i domowej enklawy, która trwa szczęśliwa i pielęgnowana miłością, pomimo burz historii rozgrywających się poza ścianami domu. Jednak już w samym sentymentalnym pejzażu odmalowanym przez ojca Orcia pojawia się poczucie fałszywości sentymentalnego obrazu: mordowanie much i wbijanie na pal motyli jakże są inne od sielskiego obrazka beztróskiej dziecięcej pogoni za motylkiem. Niosą

one już w sobie wiedzę o dziecięcym okrucieństwie i mrocznej stronie pozornie niewinnej duszyczki dziecka.

Wraz z przejściem od sentymentalizmu do romantyzmu zmienia się wizja samej natury. U Rousseau stanowi ona naturalną siedzibę dziecka, jest raczej słoneczna, normalna, podczas gdy społeczeństwo stanowi źródło tego, co patologiczne. U Rousseau natura rozkwita⁹. Inaczej jest na przykład u Johanna Wolfganga Goethego. W *Królu Elfów* natura nie ma już sielsko-anielskiego, rajskiego charakteru, lecz mroczny, upiorny. To nie jest też natura będąca synonimem przyrody, ale natura nie-ludzka, samo życie, *zoe*. Jak pisze Marta Piwińska: „To natura szersza niż człowieczeństwo, mityczna i obiektywna, którą należałoby nazwać raczej życiem niż przyrodą” (Piwińska, 2005, s. 24). Jest to dzikość. Natura to chaos, brak normy – patologia. Dziecko z natury jest patologiczne, a społeczeństwo nie tyle niszczy to, co normalne, ile normalizuje, dyscyplinuje, stara się oswoić lub zabić.

W romantyzmie, a w szczególności w jego „czarnej” odmianie, noc jest czasem, kiedy ujawnia się ciemna strona bytu i natury ludzkiej (Krukowska, 2011, s. 41). Zdarzenia i świat dnia okazują się być jedynie ułudą, prawda o bycie odsłania się nocą, która jest czasem właściwego zbliżenia do prawdy, a odczucie nocy jest jedyną możliwością poznania (Krukowska, 2011, s. 227–238). Dziecko przez swoje sprzężenie z prawdą bytu znajduje się też blisko natury. W *Królu Elfów* Goethego dziecko w trakcie nocnej wyprawy z ojcem przez las widzi naturę żywą i ludzką, naturę, która go wzywa i pragnie pojąć we władanie.

- Mój synu, wciąż z lękiem twarzyczkę zasłaniaasz
- Nie widzisz, mój ojcze, jak Elf nas dogania?
- Król Elfów w koronie... i wlecze swój płaszcz...
- Mój synku, mgły wstają i włoką się, patrz!

(Goethe)

Ojciec wyłączony jest już z porządku nocy i natury, dlatego nie może zobaczyć tego, co widzi jego syn. Naturalną przestrzenią dziecka jest noc i natura, dlatego to ona wygrywa, a chłopiec zbliża się do niej aż do absolutnego wchłonięcia. Do pełnego złączenia dziecka z naturą dochodzi również w nieposiadającym tytułu wierszu Williama Wordswortha:

Był kiedyś chłopiec. Znałyście go, skały,
Znałyście, wyspy Winanderu. Nieraz
Wieczorem, kiedy wschodzą pierwsze gwiazdy
Nad wierzchołkami wzgórz, on pod drzewami

⁹ Chodzi nam o to, że natura jest ujęta jako to, co normalne oraz przestrzeń oswojona. O naturze u Rousseau zob. Baczkowski, 1964.

Lub nad jeziorem migocącym stawał,
A tam (...)
Do sów milczących pohukiwał. One
Ponad wodami mu odpowiadały –
Znowu i znowu, wołając przeciągle
I budząc echa rozległe, aż wszystko
Dookoła brzmiało tą dziwną zabawą.
(...) kiedy stał tam, nasłuchując,
Jakże głęboko w jego serce wnikał
Górskich strumieni szum rozległy. Nagle
Umysł napełniał się tym, co dookoła,
Skał i migotu gwiazd, które się skryły
W cichym jeziorze. I umarł ten chłopiec,
Zanim dwunastu dożył lat.

(Wordsworth, *Był sobie chłopiec...*, za: Kubale, 1984, s. 67)

Cisza obecna w wierszu Wordswortha wydaje się złowieszcza, fascynacja bliskością związku z naturą ujawnia jednocześnie lęk przed jej niszczącą siłą. Jest znakiem ryzyka, jakie niesie oddanie przyrodzie (Kubale, 1984, s. 66–67). W wierszu ukazana zostaje jej diaboliczna natura, dążenie do pochłonięcia tych, którzy zbliżają się do niej, a przez to zdają się na jej łaskę.

Również w balladzie Goethego dochodzi do odsłonięcia demonizmu natury (Kubale, 1984, s. 67–68), który obecny jest także w *Marii* Antoniego Malczewskiego. U poetów czarnego romantyzmu natura identyfikowana jest ze Złem, ponurą zasadą, „kajdanami ciała”. Nie ma w niej nic z boskiej siły, jest ona co najwyżej demiurkiem, ponurą namiestniczką piekła (Ławski, 2008, s. 15). Bliskość natury i dziecka pokazuje także, że dziecko, mając możliwość pełnego obcowania z naturą, a wręcz, jak w wierszu Wordswortha, wchłonięcia w nią, stopienia w jedność, musi podzielać jej cechy. Skrywana piekielna strona, ukryta za anielską powłoczką, kieruje dziecko na spotkanie z siłami natury.

Powiązanie dziecka z naturą i nocą najpełniej objawia się w najwybitniejszym dziele polskiego czarnego romantyzmu, jakim jest *Maria* Antoniego Malczewskiego.

W szarej chwastów zarośli lekki ruch się zdaje –
Rozsuwają się liście, i czapka wystaje –
I głowa się podnosi – i stanęło ciało,
Co tam w cichym czekaniu ukryte siedziało,
Młodego pacholęcia, co na świat płakało. –
I wzrokiem rozczulonym patrzy się w rycerza,
Co jego zwiędłą młodość podziwieniem zmierza;
Czy strachu, czy uroku schowane tam siłą,
Nie wiem – wyszło z gęstwiny, i tak przemówiło.

(Malczewski, w. 1306–1314)

Wacław, powracający nocą do domu Marii, znajduje ją martwą. Nad stawem, w którym została ona utopiona, dostrzega pacholę. Jak zauważa Halina Krukowska, pacholę wydaje się tożsamy z echem, a więc głosem natury i ziemi, jej duszą. Podobnie jak echo, odzywa się w ciszy trzykrotnie, z tego powodu badaczka widzi w nim personifikację losu kosmicznego. Samo pacholę ma w swym wyglądzie cechy ziemi, jest bowiem związane z czernią, ciszą, księżycem w pełni. Podobnie jak echo, pojawia się nocą, stanowi przerywnik wszechogarniającej ciszy, która odsłania pustkę i martwość. Odzywa się jedynie po to, aby odsłonić prawdę kosmiczną, tragizm dziejów. Jest personifikacją losu nie tylko jednostki, ale i dziejów, dziejów tragicznych, jest jednocześnie młode i stare, bo niesie w sobie pamięć wszystkich zbrodni, tych, które już się wydarzyły, i tych, które dopiero nadejdą. Pacholę stanowi także emanację dokonanej zbrodni. Szepcze Wacławowi opowieść o tym, co się wydarzyło, o zbrodni, szepce, bo przelewa w niego wiedzę o tajemnicy nocy, nocy kosmicznej, wszechogarniającej, w której pogrążeni są bohaterowie poematu (Malczewski, s. 59–64). Przyroda i świat Marii są nieme także w związku z bogiem, bohaterowie patrzą w niebo, które nie daje żadnych znaków, jest jedynie cisza i pustka, bóg jest daleko poza ontologiczną granicą (Ławski, 2003, s. 498). Pacholę można potraktować jako refleksję natury, ziemi, która pogrążona w nocy kosmicznej „ma świadomość” swego ciemnego losu (Krukowska, 2011, s. 61). Z tego też powodu związek pacholęcia z przyrodą pozbawiony jest boskości, a zbliża się ku śmierci. Śmierć staje się prawdą bytu, którą personifikuje dziecięca figura. Ta fatalność nocy ciąży nad bohaterami, Wacław, dowiadując się prawdy o śmierci ukochanej, musi stać się ojcobójcą, aby ją pomścić. Pacholę staje się więc fatum ciemnego losu Wacława, personifikacją kosmicznej konieczności zbrodni (Krukowska, 2011, s. 60–61).

Skoczył na koń – a za nim usiadło pacholę.
Lecz któż był ten człek mały z okiem zapłakanem?
Czy Duchem jego losu? Aniołem? Szatanem?
Czy szczerze drażni męki lub smutek z nim dzieli?
Nie wiem – objął rycerza, i w cwał polecieli.

(Malczewski, w. 1424–1428)

W sylwetce pacholęcia objawia się najsilniej związek dziecka ze śmiercią. Śmierć łączy się jednak także z dzieckiem w jego własnej śmierci. Tak dzieje się u Orcia, który trawiony jest chorobą, chorobą wieku, pogrąża się w letargu, coraz bardziej odrywa od świata, ma poczucie, że pisana jest mu jedynie śmierć. Przekonanie o konieczności śmierci dziecka ujawnia się także w opisie jego kruchej, efemerycznej ciała, które wydaje się być nie do utrzymania przy ziemi. Orcio staje się w ten sposób symbolem trawionych chorobą

romantyków, którzy może nie tyle nie chcieli żyć, ile nie mogli, bo zbyt bliscy byli duchowi, a zbyt dalecy ziemi (Janion, 2001, s. 94).

Dziecko dzięki swoim związkom z życiem wymyka się oświeceniowej normalizacji, upraszczającej racjonalizacji. Jest niejako antycywilizacyjne, antyhierarchiczne, głuche na interpelacje ojca-suwerena. Roztapia się, wymyka, rozplywając w bycie. Staje się wirtualnym trupem, pogodzonym z istnieniem, które je przekracza.

Dziecko romantyczne jest dzieckiem cierpiącym, ogarniętym rozpaczą, bólem nie do zniesienia. Jest pożądaniem otchłani w odpowiedzi na starcie się z ukonstytuowanymi siłami i hierarchiami. Poznanie łączy się tutaj z bólem i buntem, a zaczyna się od krzyku. Cierpienie dziecka otwiera przestrzeń infroporu. W tym sensie dziecko romantyczne wykracza poza konstruktywizm i łączy się ze współczesnymi analizami oporu i zaangażowanej krytyki. Nie jest to bunt racjonalny, nie jest to bunt wąsko polityczny, ale jest on samym głosem monstrum, zakleszczonego między różnymi praktykami władzy (Ngai, 2010; Holloway, 2005).

Orcio jest typowym przedstawicielem dziecka romantycznego, pochylone oczy same w sobie stanowią metaforę, oczy dziecka zamykają się na otaczający je świat, przenoszą się do świata ducha i z tym właśnie światem obcują (Krukowska, 2011, s. 16). Dziecko dotyka prawdy bytu i dostępuje możliwości poznania świata ducha i przeznaczenia, czy to swojego jednostkowego, czy narodu, historii. W poemacie *Godzina myśli* Juliusza Słowackiego dzieciom już od kołyski objawiona zostaje wiedza o świecie i możliwość poznania:

Gdy lampa gaśnie, gdy pieśń piastunek ścicha,
Kiedy się małe dziecko z kołyski uśmiecha,
Ma sen całego życia... A gdy tak przemarzą,
Dzieci na świat nieznany smutną patrzą twarzą
I bladym przerażają czołem od powicia;
Smutne pomiędzy ludźmi – bo miały sen życia.
(Słowacki)

W ten sposób rozpoczyna się dramat dzieci, są one nosicielami kosmicznej siły, wyrażają ją i emitują jej głosy. Mówią słowami prawdy, ale nie jest to ich prawda, jest ona większa i głębsza niż ich estetyczne odczucia. Intuicja je dominuje, pozorem okazują się mrzonki o ich mocy, dzieci Słowackiego mogą jedynie emitować moc poznaną już wcześniej. Samo ukierunkowanie na piękno nosi w sobie piętno katastrofy, dziecko z czarnymi oczyma, dziecko-esteta musi popełnić samobójstwo. Poemat zostaje urwany, nie wiadomo, czy drugie dziecko, dziecko z jasnymi oczyma udźwignie rolę medium (Kubale, 1984,

s. 91–92). *Godzina myśli* podaje kolejny przykład dzieci, które wyłamują się ze świata, obcując z duchem i kosmosem, spajają się coraz bardziej z wyższym od nich bytem. Przekroczenie granic, które dla ludzi pozostają zamknięte, dziecko opłaca śmiercią. Przelamywanie granic właściwych człowiekowi wiąże się z wkroczeniem w śmierć.

W IV części *Dziadów* Adama Mickiewicza do chaty księdza przychodzi Gustaw. Zapada już noc. Dzieci wraz z księdzem mają udać się na spoczynek, kiedy do drzwi puka pustelnik-Gustaw, nieszczęśliwy kochanek. Mimo że ksiądz nie rozpoznaje nieznanego wędrowca ani też nie odkrywa od razu jego statusu ontologicznego, dzieci niejako instynktownie zauważają to od razu, rozpoznają śmierć niejako zmysłami. Boją się jej, ale i ją rozumieją. Dzieci w IV części *Dziadów* są z jednej strony sentymentalne, naiwne, ale z drugiej romantyczne, dzięki temu Gustaw odczuwa z nimi wspólnotę, a przez to w prowadzonej z nimi rozmowie może odnaleźć w nich Innego, który rozumie jego doświadczenie. Dzieci w dramacie Mickiewicza otwierają się na inną duchową sferę bytu. Mogą zaakceptować niejasny, quasi-upioryczny status Gustawa, a co za tym idzie – otwierają się na prawdę Nocy (Kubale, 1984, s. 38–40).

Dziecko chyłące się nad grobem, wątłe, ni żywe, ni martwe, z oczami wypełnionymi czernią, rozpaczą i ogniem życia, anielsko-szańskie, wyrzucone poza społeczeństwo, tułacz i bezdomny, przychodzi na świat po nic, bez żadnej misji, żadnego celu poza śmiercią. Dziecko romantyczne nie jest małym dorosłym, zasobem kapitałowym, nie ma żadnych naturalnych stadiów rozwoju – dla rządców dusz jest ono nieuchwytnie, zbędne.

Dziecko jako byt przypadkowy, byt pomiędzy, jest tym, co monstrialne. Jest bytem niestosownym, a tym samym, jak dowodzi Donna Haraway, nie może być zawłaszczony. Dopasowane do Tego Samego, Jednego (Haraway, 2012), nawet gdy zwie się to obywatel. Monstrum reprezentuje jedynie siebie – nie jako byt posiadający określone właściwości, lecz raczej jako niedopasowanie, nawiązujące efemeryczne i przypadkowe relacje z wszelkimi własnościami. Nie jest ono nawet dzieckiem romantycznym. To tylko opowieść, mająca na celu oswojenie, umiejscowienie tego, co potworne. Dziecko biegnie przez pola, stąpając po księżycu.

W stronę pedagogiki monstrialnej

Wskazaliśmy wyżej, że edukacja obywatelska działa normalizująco, sprowadzając dane jednostki do Wzoru, Jednego. Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan

Pence stwierdzają, że proces dopasowywania, wytwarzania podmiotowości przez osoby, które wiedzą, kim jest i powinno być dziecko, stanowi istotę nowoczesnej pedagogiki. Wytyczając radykalną granicę między paradygmatem modernistycznym a postmodernistycznym, wskazują, że tym, co różnicuje, są status wiedzy i założenia odnośnie do istoty rzeczywistości. W krainach nowoczesnych odkrywa się dzieci, zdobywa wiedzę o tym, jakie naprawdę są, czym rzeczywiście, poza wszelką ideologią, jest ich dzieciństwo. W krainach nowoczesnych się wie, zarówno naukowiec, jak i nauczyciel stoją na twardym gruncie pewnej wiedzy, dzieci zaś, jako te, które nie wiedzą, zostają poddane pedagogicznym zabiegom mającym wyposażyć je w wiedzę. Edukacja przyjmuje charakter transmisji wiedzy, dostosowania do panujących warunków. Dzieci nie są wartościowe same z siebie, ale potencjalnie. Jak piszą autorzy:

Wartość dzieci upatruje się zatem przede wszystkim w tym, kim się staną, gdyż zadaniem edukacji jest przekształcić „biedne” i zależne dziecko w „bogatego”, autonomicznego i dojrzałego dorosłego (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 109).

Mówiąc innym językiem, z potwora dziecko powinno stać się Człowiekiem. Pedagogika jest praktyką biowładzy, blokującą i niszczącą to, co monstrualne (Lewis, Kahn, 2010, s. 11). Lewis i Kahn stwierdzają, że pedagogika to rodzaj świeckich egzorcyzmów, wskazując na jej istotną rolę w uodpornianiu społecznego organizmu na różne patologie. Pedagogika przeciwko potworom stanowi element systemu immunologicznego, chroniąc przed tym, co wywrotowe, groźne, nierozpoznane (Lewis, Kahn, s. 47).

Dahlberg, Moss i Pence, w opozycji do zdefiniowanej powyżej pedagogiki, opowiadają się za pedagogiką demokratyczną, którą lokują w paradygmacie postmodernistycznym. Umiejscawiają oni dziecko i edukację w przestrzeni publicznej. W pewnym sensie znoszą gest Rousseau. Ponieważ nie istnieje wiedza obiektywna, tak samo zresztą jak jedna, wszystkim dana rzeczywistość, nie można posiadać takiej też wiedzy o dzieciach i ich światach. Dzieci nie są tutaj ujmowane jako przedmioty, jako zasób, materiał, z którego trzeba wytworzyć człowieka, ale są aktywnymi twórcami kultury, wiedzy, społeczeństwa. Takie aktywne dziecko traktowane jest poważnie, jako członek społeczeństwa.

Dziecko żyje nie tylko w domu rodzinnym, ale także w świecie poza nim. Oznacza to bycie obywatelem, mającym prawa obywatelskie oraz, wraz z osiągnięciem kompetencji umożliwiających ich przyjmowanie, obywatelskie obowiązki. Oznacza to także, że małe dziecko nie tylko jest włączone w obręb społeczeństwa i świata, ale też wchodzi w aktywny z nim związek. Nie jest kimś niewinnym, oderwanym od świata, kogo trzeba chronić w pewnego rodzaju nostalgicznym wyobrażeniu przeszłości stworzonym przez dorosłych. Jest raczej tak, że małe dziecko żyje w takim świecie, jaki istnieje obecnie, będąc ucieleśnieniem tego świata, który na nie oddziałuje – ale także ono samo oddziałuje na ten świat i konstruuje jego znaczenie (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 106–107).

Dziecko-obywatel jest umieszczone w przestrzeni publicznej. Instytucje edukacyjne są forami obywatelskimi, miejscami spotkań i praktykowania demokracji. Ma to upodmiotowić dzieci, nie tyle tworząc narracje o nich i ich światach, ile otwierając przestrzeń do wyrażania siebie i swojego rozumienia rzeczywistości.

W podobną stronę podąża Karolina Starego, kiedy przeciwstawia edukacji obywatelskiej edukację demokratyczną. Według autorki edukacja demokratyczna nie wychodzi od normatywnych twierdzeń, od wzoru, ale od rzeczywistości. Analiza rzeczywistości, tego, co jest, nie prowadzi do pozytywistycznego zawężenia, ale dzięki „rozzarowaniu”, niedoskonałości istniejącego stanu, prowokuje do zmiany społecznej. Brak założonego wzoru, ideału obywatela, wiąże się z przyjmowaną przez edukację demokratyczną „populistyczną” wizją podmiotowości. Jak pisze Starego:

Można powiedzieć, że edukacja demokratyczna opiera się na „populistycznej” wizji tożsamości jako zawsze gotowej, a więc kompetentnej, do krytycznej refleksji i politycznego działania. Tym samym, mechanizmem, który ją konstytuuje, nie jest odpowiednia wiedza, umiejętność czy dyspozycja, ale deficytowa rzeczywistość, która wymaga naprawy (Starego, 2014, s. 55).

Proponowane perspektywy wydają się rysować linie ujścia z imperium oświeceniowego humanizmu. Nie są one naszym zdaniem zbyt wyraźne. Monstrualna pedagogika dokonuje jednak radykalniejszego cięcia. Warto odnotować, że powyższe stanowiska można uznać za antropocentryczne, zanurzone w humanistycznej wizji podmiotu. Negocjowanie znaczeń w wydaniu Dahlberg, Mossa i Pence’a obejmuje to, co ludzkie, z centralnym miejscem języka i rozumu, który zdefiniowany jest w kategoriach cywilizacji zachodniej. Również u Starego emancypacja zawężona jest do aktorów ludzkich, którzy czytają świat i słowa, a ich alfabetyzacja osadzona jest w oświeceniowej perspektywie. Obie perspektywy zakładają również, że podmioty edukacji muszą zostać wychowane, aby stać się demokratycznymi, wyzwolonymi. Pomimo uznania w wizji Dahlberg, Mossa i Pence’a „bogactwa” dziecka i jego „naturalnego” osadzenia w przestrzeni publicznej, czy w wersji Starego przyjęcia „populistycznej” wizji podmiotowości, obie wizje zakładają modelowanie podmiotów, wyposażanie ich w kompetencje, wnoszone z zewnątrz i czyniące ich sposoby istnienia wolnymi¹⁰.

¹⁰ U Starego przejawia się to w uznaniu konieczności dawania przez szkołę kontekstu dla gniewu: „(...) rolę politycznie zorientowanej edukacji demokratycznej jest dostarczenie uczniom uniwersów symbolicznych, czy kontekstów teoretycznych, które będą stanowiły alternatywę wobec dominujących dyskursów społecznych i politycznych, a które jednocześnie – opierając się na kryteriach etycznych, upominających się o równość i sprawiedliwość społeczną – będą zapleczem symbolicznym dla dyskursywnie konstruowanej tożsamości” (Starego, 2014, s. 58).

Dahlberg, Moss i Pence jako model przestrzeni edukacyjnej w paradygmacie postmodernistycznym wskazują agorę. Szkoła ma być antycznym rynkiem, sferą publiczną. Dom w ich wizji jest właściwy modernistycznej edukacji, związanej z romantycznymi narracjami. Ten podział wskazuje na liberalne podłoże koncepcji wspomnianych autorów. Odżywa ponownie podział na to, co prywatne i publiczne, na *polis* i *oikos*, z pozytywną waloryzacją publicznego i męskiego¹¹. Monstrum sytuuje się pomiędzy. Lewis i Kahn wskazują, że przestrzenią edukacyjną właściwą monstrialnej pedagogice jest „dziwny dom”. Dom, który nie jest ciepłym, przytulnym schronieniem, ale raczej przestrzenią dziwną, w której ulegają zakrzywieniu, rozbrojeniu, przerobieniu przeróżne strategie władzy. Dom ten nie leży poza obszarem wrogich sił. Zlokalizowany w napięciu, podważa dychotomiczny podział na prywatne i publiczne. Monstrialność zlokalizowana zostaje w tym, co najbardziej znane i oswojone, w intymnych obszarach, czyniąc je stawką polityczną. Monstrialny dom „nie jest dłużej statyczny i czysty, ale raczej dynamiczny i zanieczyszczony – zlokalizowanie jest zawsze dyslokacją, a przez to otwieraniem dla exodusu i nadchodzącej społeczności” (Lewis, Kahn, 2010; tłum. własne). Kwestionowanie granic, nieustanne oscylowanie, uwikłanie w grę sił, zaburzenie przestrzeni, języka wiedzy jest tym, co wyróżnia potworność (Kowalcz-Pawlik, 2012, s. 490). Egzopedagogika spełnia obietnicę potworów, podważając „udomowione” sposoby poznania, zdrowy rozsądek i sparadygmatyzowaną przestrzeń pedagogiki¹².

Potworna edukacja nie nadaje uniwersalnego kontekstu działaniom ani nie ma na celu wyposażenia patologicznych podmiotów w wymagane kompetencje. Zamiast tego intensyfikuje dzięki wyobraźnię zoomorficzną (Lewis, Kahn, 2010, s. 5), otwierając przestrzeń dla monstrialnych kreacji i nowej narracji politycznej (Lewis, Kahn, 2010, s. 3, 11, 39). Egzopedagogika, jako forma rozwijania potworności, jednocześnie sytuuje się przeciwko kapitalistycznemu rynkowi i obowiązującym prawom (Lewis, Kahn, 2010, s. 12, 146). Opuszczając przestrzeń szkolną i domową, pozbawioną jasno określonej, przykładowej dla Innych, podmiotowości, sytuuje się na granicach, nabiera cech nomadycznych, stając się „egzopubliczną” pedagogiką, która stara się rozszerzyć przestrzeń

¹¹ Podział na prywatne i publiczne jest charakterystyczny dla myśli liberalnej, jednocześnie logika bazująca na tym podziale przyczynia się do wykluczania oraz specyficznego definiowania tego, co polityczne. Monstrialna pedagogika problematyzuje to rozróżnienie, właściwe dla myśli liberalnej (Bobako, 2010; Pateman; Szwabowski, 2014b). Egzopedagogika prowadzi w stronę dóbr wspólnych w rozumieniu postautonomistycznym (Lewis, Kahn, 2010; Lewis, 2012).

¹² Gregory N. Bourassa w krótkiej recenzji tekstu Lewisa i Kahna pisze, że czynienie świata obcym, nierozpoznanym, dziwnym stanowi główny atut i cel pracy wspomnianych autorów (Bourassa, 2011, s. 802–803). O ile zgadzamy się z taką interpretacją, o tyle jednak mamy wątpliwości co do redukcji exodusu do pola teoretycznego. Lewis podkreśla, że egzopedagogika ulokowana jest w sercu ruchów społecznych (Lewis, 2012, s. 845).

wspólną (Lewis, Kahn, 2010, s. 15; Lewis, 2012) i która istnieje jedynie na pirackich mapach. Egzopedagogika jest pedagogiką rewolucyjną, opartą na nowych nie-ludzkich formach wspólnoty, gdzie jej profanująca praca przekracza antropocentryczną maszynę (Lewis, Kahn, 2010, s. 71, 73).

Podmiotowość egzopedagogiki, pedagogiki potworności, która wymyka się uniwersalizacji, normalizacji, można odnaleźć w romantyzmie. Romantyzm decentruje podmiot ludzki. Dziecko romantyczne, bliższe upiorom, zwierzętom, łączące się z samym życiem, stanowi bliskie posthumanizmowi ujęcie podmiotowości. Edukacja nie ma tutaj charakteru ani masowego, ani indywidualnego, ale rojowy. Monstrualny rozum, monstrualna racjonalność wiąże się z racjonalnością roju, w którym uczestniczą nie-ludzcy aktorzy, rzeczy, duchy i roboty. Inaczej mówiąc, rojowy intelekt musi zawierać w sobie sposoby komunikacyjne właściwe nie-ludzkim aktorom (Lewis, 2010; Lewis, Kahn, 2010, s. 38). Demokratyczna edukacja, w której centralną figurą jest monstrum, wiąże się z radykalną wizją demokracji (Negri, Hardt, 2012). To (samo)edukacja wielości, której popękane struktury nigdy nie osiągają jedności, która zawsze jest chora, patologiczna, w nieustannym rozkładzie i stawaniu się.

Podsumowanie

Michał Kruszelnicki stwierdza, że krytyka humanizmu umożliwiła „nie-podmiotom i pseudo-podmiotom” upomnienie się o podmiotowość (Kruszelnicki, 2008, s. 21). Brak rozpoznania wyzwania posthumanizmu wprowadza teorię na jałowy bieg, jednocześnie przyczyniając się do hiperproduktywności maszyny antropocentrycznej. Mechanizmy władzy, jako nierozpoznane, mogą działać bez większych zgrzytów. Tym, co nas interesuje, jest wprowadzenie maszyny antropocentrycznej na jałowy bieg. Romantyzm jest dla nas krytyczną inspiracją, pozwalającą dostrzec wielość dzieci-potworów, które nie staną się obywatelami.

Rousseau tworzy z dziecka pojęcie bojowe. Przechwyтуujemy je i uruchamiamy w nowym dyskursie radykalnym. Dziecko-monstrum staje się pojęciem, które przekształca praktyki pedagogiczne i polityczne. Przede wszystkim zrywa z uniwersalnym humanizmem i prymatem racjonalności, również w wydaniu teorii krytycznej, z jej oświeceniowym komponentem, który przeradza się w naiwne konserwatywne narracje. Po drugie, monstrualna podmiotowość nie tylko podważa problem rozwoju, nie tylko przekracza liberalny horyzont ujęcia podmiotu i tego, co publiczne, ale również ustanawia nową wizję demokracji. Monstrum zapowiada nową wspólnotę, radykalną demokrację, które

ustanawia poprzez praktyki profanacji (Agamben, 2006). Stanowi odpowiedź na kryzys humanizmu, wpisując się i pisząc jego nową, postludzka wersję.

Odwołanie do sylwetki dziecka romantycznego jest tożsame z otwarciem na twórczość, przekraczaniem granic. Orcio, wyjątkowe dziecko polskiego romantyzmu, jest anielski, oderwany od ziemi i pogrążony w sferze ducha i bytu, ale jednocześnie jest wieszczem, przepowiada wyroki piekieł. Widzi ciemność, rozpoznaje grzech i potępienie, prowadzi Hrabiego, swojego ojca, na sąd. Kruche, ledwie umocowane w świecie ciało łamie się pod ciężarem doznań. Dziecko zostaje skazane na śmierć wyrokiem losu, naporem mroku, którego nie może unieść cielesna istota (Kubale, 1984, s. 92–99). Niezwykłość Orcia nie jest przypadkowa, namaszczonego został przez matkę na poetę:

Na chrzcie mu ksiądz dał pierwsze imię poeta – a następne znasz, Jerzy Stanisław. – Jam to sprawiła – błogosławiłam, dodałam przekleństwo – on będzie poetą. Ach, jakże cię kocham, Henryku.

(Kraśiński)

Namaszczenie dziecka na poetę jest jednocześnie jego przekleństwem, skazaniem, wprowadzeniem w obręb losu fatalnego. Poezja jest mroczną, prowadzącą ku śmierci siłą. Orcio staje się w ten sposób dzieckiem-symboliem poety przeklętego (Kubale, 1984, s. 93–94). Poeta wyklęty funkcjonuje jednocześnie w świecie i poza światem, obcuje z bytem, całym mrokiem i złem świata, ale jednocześnie i dobrem. Jego zadaniem jest przekraczać granice po to, aby następnie to opisać. Oczy poety, otwierając się coraz bardziej na świat ducha, powoli zamykają się na świat realny. Ceną poznania jest śmierć i tę cenę płaci wiele dzieci romantycznych. Poezja to jednak przede wszystkim twórczość i ten duch popycha ludzkość, umożliwia rozwinięcie egzystencji poza sferę zwierzęcą i nie jest to zakuwający w kajdany duch obywatelski. To dzika, śmiertcionośna siła trwająca dzięki kolejnym ofiarom, które pochłania. Dziecko stanowi niejako paradygmatyczną postać dzikiej wyobraźni zoomorficznej. Staje się jej nosicielem. Czymś, co wyrwa nas z przesądnej wyobraźni, z wyobraźni złączonej z tym, co jest. Wykluczająca i traktująca potworność jako zagrożenie (Lewis, Kahn, 2010, s. 6), a tym samym dziecko, prowokuje poetyckie impulsy dla tworzenia innego świata (Chollet, 2013).

Na zakończenie chcemy podkreślić jedną istotną kwestię, która sama w sobie wymaga osobnego studium. Mianowicie, dziecko romantyczne jako jednocześnie schwywane i wyzwolone, sytuując się pomiędzy, ujawnia mroczne działania władzy. W ramach bioprodukcyjnego kapitalizmu, który zarządza już samym życiem, monstrum jest jednocześnie wygnane, zarządzane i rewolucyjne. Tak jak w geście Rousseau dostrzegamy dwoistość, tak i widzimy ją we współczesnych teoriach biopolitycznych. Narracja Agambena dotycząca *homo sacer* posiada zarówno swój mroczny, jak i jasny wymiar. Włoski filo-

zof dowodzi, że oporem wobec upolitycznienia nagiego życia, buntem wobec bycia *homo sacer*, imigrantem, potworem nie jest apelowanie o obywatelstwo. Zamiast próbować cofnąć pewne procesy, należy zradykalizować gest władzy, poprowadzić linie tak daleko, aż wykroczą poza mapę. Joanna Bednarek, analizując pozytywny wymiar myśli Agambena, stwierdza, że „[n]agie życie, wytworzone przez suwerenną biowładzę, jest jednocześnie jedynym miejscem, z którego może nadejść dla niej zagrożenie” (Bednarek, 2010, s. 149). Znaczy to, że dziecko jako byt pogranicza samo w sobie nie jest wolne. Romantyczna narracja również nie jest pozbawiona przemocy. Stanowi jedynie uprzywilejowane nie-miejsce, którego konstruowanie jako zewnętrżności wobec relacji władzy oznacza poruszanie się w nich i ich mutowanie (De Angelis, 2012).

Bibliografia

- Agamben G. (2006). *Profanacje*, tłum. M. Kwaterko. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Agamben G. (2008). *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Althusser L. (2015). *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, tłum. A. Staroń. http://www.nowakrytyka.pl/pl/Ksiazki/Ksiazki_on-line/?id=888 (dostęp: 31.01.2022).
- Baczko B. (1964). *Rousseau: samotność i wspólnota*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bednarek J. (2010). *Jakakolwiek pojedynczość: nowa twarz humanizmu*. W: Ł. Musiał i in. (red.), *W sprawie Agambena. Konteksty krytyki*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bey H. (2003). *Poetycki terrorizm*, tłum. J. Karłowski. Kraków: Der Rumtreiber.
- Bobako M. (2010). *Demokracja wobec różnicy. Multikulturalizm i feminizm w perspektywie polityki uznania*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bourassa G.N. (2011). *Book Review*. „Policy Futures in Education”, 9 (6).
- Braidotti R. (2014). *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chollet M. (2013). *Tyrania rzeczywistości*, tłum. A. Dwulit. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Chutorński M. (2013). *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cleaver H. (2011). *Polityczne czytanie „Kapitału”*, tłum. I. Czyż. Poznań: Oficyna Wydawnicza Bractwa „Trojka”.

- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, red. nauk. D. Klus-Stańska, K. Gawlicz, tłum. K. Gawlicz. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- De Angelis M. (2012). *Grodzenia, dobra wspólne i „zewnątrze”*, tłum. T. Leśniak. „Praktyka Teoretyczna”, nr 6.
- Falkiewicz-Szult M. (2014). *Demokratyzacja relacji pedagogicznych w opinii nauczycielek przedszkola*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Garbula J.M., Kowalik-Olubińska M. (2011). *Od wizerunku uniwersalnego dzieciństwa do uznania jego różnorodności*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronek, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gawlicz K. (2014a). *Dziecko jako obywatel? Analiza podstawy programowej i wybranych programów wychowania przedszkolnego*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gawlicz K. (2014b). *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdezintegrowanych podmiotów*. W: B. Klus-Stańska (red.), *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Giroux H.A., Witkowski L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gittins D. (2008). *Historia konstruktów dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Goethe J.W. *Król Elfów*, Polska Biblioteka Internetowa, pbi.edu.pl (dostęp: 31.01.2022).
- Haraway D. (2012). *Obietnice potworów. Regeneracyjna polityka dla niestosownych/niezawłaszczonych innych*, tłum. A. Kowalcze-Pawlik. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wyrotowe. Antologia przekładów*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Holloway J. (2005). *Change the World without Taking Power. The Meaning of Revolution Today*. London: Pluto Press.
- Janion M. (2001). *Zło i fantazmaty. Prace wybrane*, t. 3. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Klus-Stańska D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kohlberg L., Mayer R. (2000). *Rozwój jako cel wychowania*, tłum. U. Zbroja-Maciejewska. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kowalcze-Pawlik A. (2012). *Obietnica potworności*. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wyrotowe. Antologia przekładów*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Krasiński Z. *Nie-Boska komedia*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/nie-boska-komedia.pdf> (dostęp: 31.01.2022).
- Krukowska H. (2011). *Noc romantyczna. Mickiewicz, Malczewski, Goszczyński. Interpretacje*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Kruszelnicki M. (2008). *Po humanizmie. Miraże podmiotowości (zarys problematyki)*. „Forum Oświatowe”, numer specjalny.
- Kubale A. (1984). *Dziecko romantyczne. Szkice o literaturze*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Legowicz J. (1955). *Wstęp*. W: J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Lewis T.E. (2010). *Swarm Intelligence: Rethinking the Multitude from within the Transversal Commons*. „Cultural, Theory and Critique”, 51 (3).
- Lewis T.E. (2012). *Exopedagogy: On Pirates, Shorelines, and Educational Commonwealth*. „Educational Philosophy and Theory”, 44 (8).
- Lewis T.E., Kahn R. (2010). *Education Out of Bounds. Reimagining Cultural Studies for a Posthuman Age*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ławski J. (2003). *Marie romantyków. Metafizyczne wizje kobiecości. Mickiewicz – Malczewski – Krasiński*. Białystok: Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ławski J. (2008). *Bo na tym świecie Śmierć. Studia o czarnym romantyzmie*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Malczewski A. *Maria. Powieść ukraińska*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/maria-powiec-ukrainska/> (dostęp: 31.01.2022).
- Męczkowska-Christiansen A. (2011). *Dyskurs dzieciństwa a polityka. Pomiędzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Negri A., Hardt M. (2012). *Rzecz-pospolita. Poza własność prywatną i dobro publiczne*, tłum. P. Juskowiak i in. Kraków: Korporacja Ha!art.
- Ngai P. (2010). *Pracownice chińskich fabryk*, tłum. I. Czyż. Poznań: Oficyna Wydawnicza Bractwo „Trojka”.
- Nussbaum M.C. (2006). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nussbaum M.C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pateman C. *Braterska umowa społeczna*, tłum. K. Szumlewicz. Biblioteka online Think Tanku Feministycznego, <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/pateman.pdf> (dostęp: 26.03.2020).
- Piwińska M. (2005). *Złe wychowanie*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.

- Potulicka E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Słowacki J. (1970). *Godzina myśli*. W: J. Słowacki, *Utwory wybrane*, t. 1. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Starego K. (2012). *Obywatelstwo*. W: M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Starego K. (2014). *Od politycznych żądań do politycznych rozwiązań – podstawy edukacji demokratycznej*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Stirner M. (1995). *Jedyny i jego własność*, tłum. J. i A. Gajlewiczowie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009). *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Szwabowski O. (2014a). *Demokracja, edukacja i czas (bez)rewolucji*. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szwabowski O. (2014b). *Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko)*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.