

WOJCIECH KRUSZELNICKI

*Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu*

FREUDOWSKIE I LACANOWSKIE KIERUNKI REWIZJI AUTORYTETU NAUCZYCIELA

ABSTRACT. Kruszelnicki Wojciech, *Freudowskie i lacanowskie kierunki rewizji autorytetu nauczyciela* [Freudian and Lacanian Revisions of the Teacher's Authority]. Studia Edukacyjne nr 26, 2013, Poznań 2013, pp. 263-276. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2658-1. ISSN 1233-6688

My paper develops the idea of the critique of traditional models of the teacher's authority as posited by Lech Witkowski in his latest works. I want to show that the insights of psychoanalysis into man's functioning in culture are of paramount importance for pedagogy, since they open up new possibilities of looking at the peculiarities of the educational relation. Turning to Freud and Lacan, I seek answers to the question concerning the ubiquity of a fixed model of the teacher as the Subject of Certainty and explore the ways of the psychoanalytical critique of what one could call "teachers' typical pose of mastery". I conclude with some propositions of what the task of critical pedagogy ought to be, given that the figure of the authoritative teacher impedes its emancipatory mission.

Key words: psychoanalysis, pedagogy, Freud, Lacan, authority, teacher

Wprowadzenie

Problematyka autorytetu zaktualizowana została ostatnio przez Lecha Witkowskiego, który książką *Wyzwania autorytetu*¹, obecnie uzupełnioną o drugi tom, wybitnie rozszerzył pedagogiczne spojrzenie na tę kwestię, rozwijając swój namysł w kierunku głębszej i wielowymiarowej refleksji humanisty nad sposobami rozumienia autorytetu w dziejach ludzkiej myśli, od klasyków filozofii po najnowszą myśl filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną, z uwzględnieniem wielu tropów wydobytych z literatury i poezji.

¹ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Kraków 2009; tenże, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011.

Wspomniana praca – wydarzenie w humanistyce – miała już swoje omówienia zarówno w ramach recepcji pedagogicznej, jak i w kilku innych dyscyplinach nauk społecznych, nie pora więc, moim zdaniem, na wypowiedzi recenzyjne, rekonstrukcje i dyskusje, lecz na podążenie wraz z Witkowskim jedną ze wskazanych przezeń dróg: podjęcie wątku rewizji tradycyjnych modeli autorytetu i zbadanie kolejnych koncepcji humanistycznych dostarczających kluczy do nowego, filozoficznie zaawansowanego i odsentymalizowanego o nim myślenia.

W tytule dałem do zrozumienia, że esej ten będzie miał charakter refleksji pedeutologicznej. Lech Witkowski zajmuje się, rzecz jasna, w *Wyzwaniach...* kwestią autorytetu nauczyciela; rozważaniom pedeutologicznym poświęcona jest cała druga połowa jego książki. Dlatego podkreślić należy, że pisanie o psychoanalitycznych interwencjach w łonie tradycyjnych pedagogicznych wizji autorytetu nauczyciela nie bierze się z przekonania, że we wspomnianej pracy zabrakło tego wątku i że niniejsza wprawka funkcjonować ma na zasadzie jakiegoś aneksu do dzieła wielkiego filozofa edukacji. Miałem już okazję argumentować, przy okazji oceny znaczenia *Tryptyku edukacyjnego* dla pedagogiki, że prac Witkowskiego nie należy czytać jako skończonych opracowań tej czy innej zawilej problematyki, lecz jako próby robienia pedagogicznego użytku z pereł humanistyki, czyli z przekazów składających się na dziedzictwo kultury pojętej jako symboliczna pamięć tekstów². Idąc tym tropem metodologicznym, pożywki dla dalszych rozważań wokół tak głośnego dziś tematu chcę szukać w naukach Sigmunda Freuda oraz Jacques'a Lacana, które, gdy tylko umiejętnie wyjmie się je z kontekstu klinicznego czy terapeutycznego, nasycają filozofię kondycji ludzkiej nowym językiem, a studiom edukacyjnym – jak mam nadzieję dowieść – wskazują kierunki reformowania myślenia o relacji pedagogicznej.

Pytanie o to, jaki pedagogiczny użytek można mieć z nauk Freuda i Lacana nie jest nowe; współcześnie w Polsce interesuje się nim kilku zaledwie badaczy, w przeciwieństwie do pedagogiki przedwojennej, kiedy to o związkach psychoanalizy z pedagogiką istotne rozprawy pisali Oskar Pfister w *Psychoanalizie na usługach wychowania* (1931), Gustaw Bychowski w *Psychoanalizie* (1928) oraz Ludwik Jekels w *Szkicu psychoanalizy Freuda* (1912). W powojennej pedagogice polskiej chętnie sięgano do kolejnych humanistycznych nurtów psychoanalizy (Anna Freud, Erich Fromm, Karen Horney, Erik Erikson, Bruno Bettelheim), ale już Freuda odczytywano redukcyjnie, a wręcz dewaluacyjnie za sprawą interpretacji Włodzimierza Szewczuka i Bogdana Suchodolskiego

² W. Kruszelnicki, M. Kruszelnicki, *Pedagogia Rediviva*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Witkowska, Toruń 2008.

go, z wyłączeniem wprawdzie poglądów Zygmunta Mysłakowskiego w *Wychowaniu człowieka w zmiennej społeczności* (1965). Problem polega na tym, że przy całej historycznej tradycji czytania psychoanalizy dla pedagogiki, choćby nawet polemicznej, w aktualnym dyskursie pedagogicznym odniesienia do psychoanalizy prawie w ogóle nie istnieją, jak dowodzi w wyczerpującym niemal badaniu Klaudia Węc³, zaś istniejące wzmianki są w najlepszym razie niewystarczające. Za granicą sprawa ma się inaczej, bo temat ten przewija się w studiach edukacyjnych przynajmniej od lat osiemdziesiątych zeszłego wieku. Na tym polu szczególnie zasługi położyli Jan Jagodzinski, Sharon Todd, Deborah Britzman, Stephen Appel i Daniel Cho⁴. Na rodzimym gruncie za wydarzenie bez precedensu uznać należy artykuły Klaudii Węc oraz jej książkę *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym*⁵, w której związek psychoanalizy i pedagogiki doczekał się szerszego opracowania, w wielu aspektach pionierskiego, choć, jak można twierdzić, sygnalizującego jedynie wstępnie ważne kierunki refleksji uruchamianej w dyskursie edukacyjnym dzięki dokooptowaniu doń języka psychoanalizy. To w cieniu tej pracy, wciąż jednak, i idąc za Lechem Witkowskim, od lat upominającym się o lekturę prac psychoanalitycznych dla potrzeb pedagogiki, przychodzi autor tego tekstu i przedkłada pierwsze z planowanej serii wyniki własnych na tym polu poszukiwań.

Nasze typowe pozy wyższości

Wylaniająca się z nauk Freuda i Lacana rewizja autorytetu nauczyciela uderza w to, co nazwać by można typową, pedagogiczną pozą wyższości czy supremacji w sytuacji szkolnej. Wiemy, że współczesna pedeutologia – dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi zawodu nauczyciela – nauczyła się unikać konstruowania postaci nauczyciela jako nieomylnego mistrza i niekwestionowanego, „prawdziwego autorytetu”. Nie oznacza to jednak, że i na tym polu wciąż nie pojawiają się w pedagogice prace nieznośnie sentymentalizujące ów autorytet. U Mieczysława Łobockiego na przykład znajdziemy wypowiedź, że autorytetem obda-

³ K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym*, Toruń 2007, s. 125-130.

⁴ Zob. J. Jagodzinski, *Pedagogical Desire: Authority, Seduction, Transference, and the Question of Ethics*, Westport – London 2002; S. Todd (ed.), *Learning Desire: Perspectives on Pedagogy, Culture and the Unsaid*, New York 1997; D. Britzman, *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*, Albany 2009; D. Britzman, *Freud and Education*, New York – London 2011; S. Appel (ed.), *Psychoanalysis and Pedagogy*, Westport 1999; K. Daniel Cho, *Psychopedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education*, New York 2009.

⁵ Zob. K. Węc, *Psychoanaliza*.

rzona jest osoba potrafiąca dawać „rodzaj niezawodnego wsparcia” oraz taka, która może być uznana za „nieomylną wyrocznię”⁶. Podobnie potrafią brzmieć liczne, rozsiane po pedagogicznych opracowaniach tematu, wypowiedzi akademickie, powtarzające ten choćby nieszczęsny banał, że „autorytet nauczycielski opiera się przede wszystkim na wiedzy”⁷, na co zwracają uwagę A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S.M. Kwiatkowski w redagowanej przez nich pracy o współczesnym kształceniu nauczycieli.

O ile z pozycji nowszej refleksji pedeutologicznej można by jeszcze atakować przekonanie o powszechności pedagogicznej pozy supremacji, przypisującej nauczycielowi cechy doskonale samowystarczającego podmiotu Wiedzy, to znacznie trudniej przyszłoby się o to spierać, gdybyśmy mieli uczciwie przyjrzeć się sami sobie i zastanowić nad tym, co jako nauczyciele zwyczajowo, choć zapewne nieświadomie, robimy występując przed tymi, którzy gromadzą się by nas słuchać i się od nas uczyć.

Przynajmy szczerze, że w teatrze codziennego życia klasy szkolnej pedagog stale czerpie ze sztuki aktorskiej i retorycznej. Efekt autorytetu pozwalają nauczycielowi budować gesty, postawy (z fizycznymi włączeniami), obietnice spełnione i niespełnione, wymówki, aluzje, tony głosu, uśmiechy, miny i wiele innych podobnych zabiegów, których mniej jawnym celem jest powetowanie braku pewności, braku orientacji w wykładanym materiale, braku wiedzy wreszcie. Przypomnijmy sobie te wszystkie sytuacje, gdy nauczyciel, zapytany przez ucznia lub studenta o jakieś słowo, jak na kursach języków obcych, albo poproszony o wytłumaczenie danej koncepcji, uciekł się do wymówki, rzucając do sali: „no właśnie, co to słowo znaczy? Kto wie? Kto pomoże?”, albo udzielając błędnej odpowiedzi *ad hoc*, albo służąc odpowiedzią typu: „tak, pańskie pytanie jest bardzo dobre, hm, widzi pan, to jest szerszy problem..., dość skomplikowany, wyjaśni się to nam w toku zajęć, tymczasem spójrzmy z powrotem do tekstu...”. Tak to już jest, że nauczyciele boją się przyznać, *nie mogą* przyznać, że brakuje im wiedzy. Stąd też sięgają po poręczne sposoby konsolidowania swojego autorytetu, takie choćby, jak zduszenie w słuchających samej chęci zapytywania. Ile razy słyszałem od studentów, że takie a takie zajęcia polegają na tym, że wykładowca bez przerwy mówi, oni zaś mają za zadanie zapisywać jego słowa do zeszytów. Przechodziłem obok klas, w których nauczycielka akademicka, przy

⁶ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 128; cyt za: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, s. 343.

⁷ *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 234; cyt. za: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, s. 349.

milczącej grupie studentów, zapełniała trzy tablice pismem, w drugiej ręce trzymając podręcznik.

Wykreowanie atmosfery bezwzględnego posłuszeństwa i uległości to dobra metoda zapewnienia sobie spokoju na zajęciach i zachowania autorytetu. Model nauczyciela, jaki leży u podstaw takich praktyk, pozostaje wszelako ten sam: nauczyciel to dysponent wiedzy totalnej. Warto dodać, że na poziomie kształcenia akademickiego utrwalaniu tego wzoru służy jak najlepiej instytucja wykładu. Za dziwaczny uznalibyśmy wykład, w którym nauczyciel dzieli się ze słuchającymi wyznaniem, że nie do końca rozumie daną koncepcję, że nie wie, jak wytłumaczyć dane stanowisko, że sam wciąż poszukuje odpowiedzi na pewne pytania. Jest raczej na odwrót: wykład jest okazją, by wykreować się na tego, który „naprawdę wie”. Znam pewnego filozofa, który nie dość, że odczytuje swoje wykłady, napisane pedantycznym językiem, pełnym hermetycznej retoryki, to na dodatek wypowiadał je dosłownie tonem wyroczni, modulując głos do tonu, jakim wygłasza się rotę albo podobne, śmiertelnie poważne deklamacje.

Wzory te powielamy bezwiednie, pozwalamy, aby nami zawałdnęły, nasiąkamy nimi w trakcie edukacji. Wspomniany filozof akademicki ma swoich uczniów, którzy piszą teksty i mówią wystąpienia dokładnie tak, jak ich mistrz. Uczniowie ci mają obecnie swoich uczniów, którzy w pierwszych, studenckich próbach wypowiedzi naukowych też gorliwie naśladują swoich nauczycieli. A przecież nie tylko fach filozofa zachęca do przyjmowania komicznie wyniosłej postawy tego, „który naprawdę wie”. Trzeba dużej dozy refleksyjności, by w ogóle zastanawiać się nad kwestią: czy mój autorytet bierze się z tego, jakim jestem człowiekiem i czy uczniowie uważają spotkanie ze mną za wartość, czy może kreowany jest zupełnie sztucznie? Są nauczyciele, którym myli się jedno z drugim, albo – co na jedno wychodzi – w ogóle nie dostrzegają różnicy, toteż są przekonani, że doskonale nadają się do swojego zawodu, niczego im nie brakuje, a studenci szanują ich za kompetencje. Za Lechem Witkowskim powiedzieć można, że w ogóle nie odczuwają oni braku, że zbywa im na poczuciu wykorzenia z kultury, że nie potrafią spojrzeć na siebie z dystansu i że nawet na moment nie dopuszczają do siebie myśli, że ten, kto uczy innych, winien mieć od czasu do czasu zdrowe poczucie, że jest ignorantem, szarlatanem albo i jednym, i drugim. Jakże często autorytet nauczyciela zamarza w tym jednym, uświęconym tradycjami modelu. A dzieje się tak, ponieważ podobnie jak autorytet księdza, który pozostaje niezachwiany choćby nie wiadomo co się działo, wpływa on z samego zajmowanego przezeń stanowiska.

Po radę do Freuda

U klasyków psychoanalizy szukamy innego zestawu narzędzi, innego języka i innych metafor, które pomogłyby zrozumieć trwałość autorytarnego modelu nauczyciela, a może wskazałyby drogę wyjścia z dylematu (jeśli zgodzimy się dostrzegać sam problem) poprzez propozycje skupienia się na mniej racjonalnych aspektach procesu kształcenia: na lękach i obawach, fantazjach i pragnieniach, miłości i nienawiści, na logice pasji i nieświadomości.

W krótkim, retrospektywnym eseju *Some Reflections on Schoolboy Psychology*, zamieszczonym w XIII tomie brytyjskiego wydania wszystkich dzieł Freuda, ojciec psychoanalizy nostalgicznie wspomina czasy swojej edukacji, w nich zaś szczególną relację między uczniami a nauczycielami:

Ci mężczyźni [nauczyciele] stawali się naszymi zastępczymi ojcami. To dlatego, pomimo, że byli jeszcze dość młodzi, uderzało nas to, jak są dojrzały i jak nieosiągalnie dorośli. Przenosiliśmy na nich cały szacunek i oczekiwania adresowane do wszechpotężnego ojca z czasów naszego dzieciństwa i traktowaliśmy ich tak, jak traktowaliśmy naszych ojców w domu⁸.

Ów fenomen nieświadomego reprodukcji dawnej postawy emocjonalnej Freud nazywał „przeniesieniem” i widział w nim interpretacyjny klucz do zrozumienia dynamiki sytuacji psychoanalitycznej. Oto bowiem rola pacjenta, analizanta

*bynajmniej nie ogranicza się do biernego i posłusznego przekazywania nam pożądanego materiału i do ufnego przyjmowania naszych interpretacji. W procesie tym bowiem dzieje się jeszcze wiele innych rzeczy, i to zarówno takich, które możemy przewidzieć, jak i tych, które muszą być dla nas zaskoczeniem. Najbardziej znamienne jest to, że pacjent nie zadowolą się realistycznym potraktowaniem analityka jako *pomocnika i doradcy* (...), lecz dopatruje się w nim ponownego wcielenia jakiegoś człowieka, który odgrywał ważną rolę w jego dzieciństwie, przeszłości, i dlatego przenosi nań uczucia i reakcje, jakie niewątpliwie okazywał temu pierwowzorowi. Zjawisko przeniesienia szybko okazuje się czynnikiem o nieoczekiwanym znaczeniu – z jednej strony jako *niedający się zastąpić środkiem pomocniczym*, z drugiej zaś jako *źródło poważnych niebezpieczeństw* [podkr. moje – W.K.]⁹.*

⁸ S. Freud, *Some Reflections on Schoolboy Psychology* (1914), [in:] *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XIII (1913-1914): *Totem and Taboo and Other Works*, London 1955, p. 244.

⁹ S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, przekł. J. Prokopiuk, Warszawa 2005, s. 115-116.

Jakie niebezpieczeństwa związane z przeniesieniem ma na myśli Freud w cytowanym fragmencie? Chodzi przede wszystkim o nadużywanie przez terapeutę owego nowego czynnika. Zachęta do wykorzystania obserwowanej postawy pacjenta pojawia się automatycznie, skoro przyznaje on analitykowi władzę, jaką jego „nad-ja” ma nad jego „ja”; w końcu to jego rodzice byli wcześniej źródłem owego „nad-ja”. Uzyskana władza uruchamia u analityka szczególną fantazję kształtowania czy ukierunkowywania analizanta w stronę, jaką on prywatnie uważa za właściwą. Tymczasem Freud ostrzega:

Choćby nawet analityk odczuwał największą pokusę *odegrania wobec innych roli nauczyciela, modelu i ideału, kształtowania ludzi na własny wzór*, nie powinien jednak zapominać, że nie jest to jego zadaniem w relacji analitycznej, a co więcej, jeżeli da się porwać tej skłonności, wówczas sprzeniewierzy się swemu *właściwemu zadaniu*. Powtórzy tylko błąd rodziców, którzy przez swój wpływ zdławili niezależność dziecka, na miejsce dawnej, wprowadzi zależność nową. Toteż analityk *nie rezygnując z wysiłków do ulepszenia i wychowania pacjenta, powinien respektować jego indywidualność*¹⁰.

Szczególny akcent, jaki Freud kładzie na zadanie wzmocnienia niezależności pacjenta, daje dobrze do zrozumienia, do jakiego stopnia autor *Poza zasadą przyjemności* był świadom ryzyka całkowitej blokady rozwoju owej indywidualności w momencie zetknięcia się słabego ego z podmiotem, w który inwestuje ono nadzieje na wyleczenie i któremu przypisuje niekwestionowalny autorytet dysponenta specjalistycznej wiedzy.

Poprawka Lacana

Doniosłym, i istotnym dla pedagogiki, osiągnięciem psychoanalizy Jacques’a Lacana jest przemyślenie freudowskiej nauki o przeniesieniu w szerszym kontekście funkcjonowania autorytetu, jakim jest problematyka wiedzy jako takiej: „Tam, gdzie jest podmiot-przypuszczalny-wiedzy (*sujet supposé savoir*), tam jest przeniesienie”¹¹ – mówi Lacan w Seminarium XI. Lacan pójdzie za Freudem i wielokrotnie będzie podkreślał emocjonalny, właściwie erotyczny charakter spotkania psychoanalitycznego: „Darzę miłością osobę, o której zakładam, że posiada wiedzę”¹² – czytamy w Seminarium XX w rozdziale „Prawda i wiedza” – a nieco dalej

¹⁰ Tamże, s. 116.

¹¹ J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, texte établi par Jacques-Allain Miller, Paris 1973, s. 210.

¹² J. Lacan, *The Seminar, Book XX: Encore*, transl. B. Fink, New York – London 1999, p. 67.

znajdziemy uwagę: „Pytanie o miłość wiąże się z pytaniem o wiedzę”¹³. „Przeniesienie jest miłością (...). Podkreślam: jest to miłość skierowana ku, zaadresowana do wiedzy”¹⁴.

Powyższe wypowiedzi otwierają już w pełni pole refleksji pedagogicznej. Zapewne każdy nauczyciel miał okazję poczuć w klasie szkolnej atmosferę oczekiwania, by poprowadził zebranych ku wiedzy, by zrobił tak, by jego wiedza stała się wiedzą uczniów... bez ich aktywnego udziału w tworzeniu wiedzy. Jest to szczególna presja, wymagająca od nauczyciela nie czego innego, jak właśnie zajęcia autorytarnej pozycji „podmiotu, o którym zakłada się, że wie” – podmiotu Wiedzy. Doświadczenie to jest na tyle powszechne, że można uznać je za coś rzeczywiście zawiadującego procesem nauczania. Problem polega na tym, że przywołując nauczyciela do przyjęcia pożądanej przez nich postawy, uczniowie porzucają zadanie indywidualnego, niezależnego dążenia do wiedzy. Pedagogiczne przeniesienie, z jakim mamy do czynienia od tej chwili, skutecznie blokuje krytyczne myślenie poprzez, po pierwsze, wzmacnianie relacji identyfikacji z „podmiotem, który WIE”, po drugie, poprzez bierne poddanie się autorytetowi, którego siła jest jedynie symboliczna, albowiem wypływa z samej zajmowanej przezeń pozycji w sensie nawet tak trywialnym, jak stanie na środku sali lub za katedrą.

Stawiając w ten sposób sprawę, należy unikać pułapki jednostronnego myślenia. Pamiętajmy, że autorytet nauczyciela to też zachęta, wsparcie, wskazywanie kierunku myślenia, inspiracja. Sztuczna alternatywa: samodzielne myślenie (bez kontaktu z nauczycielem, którego autorytet trzeba umieć kwestionować) vs. bezmyślne poleganie na nauczycielu, którego autorytet zakłada się jako nienaruszalny, nie ma tu racji bytu. Chodzi jedynie o przemyślenie konwencjonalnych, „metafizycznych”, można by powiedzieć, źródeł owego autorytetu i sprawdzenie, czy taka rewizja nie pozwala przypadkiem na ponowne jego odbudowanie, zaś uczniom nie przynosi szansy na naukę krytycznego myślenia.

Sięgnijmy ponownie do Freuda, aby lepiej zrozumieć ambiwalencję efektu przeniesienia w edukacji:

„[Przeniesienie] zmienia całą sytuację analityczną, spycha na margines racjonalne dążenie do tego, by być zdrowym i wolnym od cierpienia. Jego miejsce zajmuje pragnienie, by podobać się analitykowi, zdobyć jego uznanie i miłość”¹⁵.

¹³ Tamże, s. 91.

¹⁴ J. Lacan, *...ou pire. Compte-rendu du Séminaire, Livre XIX, 1971-1972*, Scilicet, 1975, 5, s. 16, cyt. za: S. Felman, *Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable*, Yale French Studies, 1982, 63, s. 35.

¹⁵ S. Freud, *Poza zasadą*, s. 116.

Język psychoanalizy nietrudno odnieść do relacji pedagogicznej. Oto uczeń nie chce wziąć odpowiedzialności za produkcję wiedzy. Chce jedynie dowieść, że sumiennie realizuje wskazania nauczyciela. Pod tym właśnie względem przeniesienie jest przeszkodą stojącą uczącym się na drodze do wiedzy. Freud dostrzegał, że zwykle mówienie pacjentowi takich czy innych faktów o jego przypadku nie przynosi wiele dobrego, wciąż bowiem działa u niego mechanizm przeniesienia jako właściwy *opór* i obrona ego przed *wiedzą*. Dlatego Shoshana Felman trafia w sedno zauważając, że „Nauczanie, podobnie jak analiza, musi radzić sobie nie tyle co z brakiem wiedzy, co z oporami wobec wiedzy”¹⁶. Jednym z mechanizmów oporu przed wiedzą, jakimi lektura tekstów psychoanalizy może uzupełnić ustalenia pedagogów, jest przeniesienie jako pusta fascynacja oraz idące za nim, doraźne próby zadowolenia nauczyciela wiedzą z wyłączeniem troski o własny rozwój wraz z samym „apetytem na wiedzę”, czyli chęcią dowiedzenia się *więcej*. Drugim jego rodzajem jest to, co Lacan w Seminarium XX nazywa „pasją niewiedzy”¹⁷ (*passion for ignorance*). Niewiedza, sugeruje Lacan, jest „pasją”, a pasję można rozumieć jako pragnienie, by nie wiedzieć. Trzecim rodzajem oporu jest, także dyktowane przeniesieniem, usypiające krytyczne myślenie, ślepe podporządkowanie się „podmiotowi-przypuszczalnemu-wiedzy”.

Tak długo, jak działają wymienione mechanizmy, nie możemy mówić o poznawaniu i uczeniu się w produktywnym, rozwojowym i emancypacyjnym tego słowa znaczeniu. Mechanizmy te są tym bardziej trudne do zniesienia, że doskonale współgrają z pedagogicznym paradygmatem transmisji, konsolidując go i legitymizując. W jego ramach model edukacji humanistycznej zakłada raczej inercyjny podmiot, który wyuczony jest obowiązujących wzorców zachowań. Podmiot ów okazuje się jednocześnie do tego stopnia spragniony wiedzy, że zezwala na swobodny transfer wiedzy, wzorów i wartości, nie stawiając żadnego oporu, akceptując dokonywane na nim zabiegi, przyuczające go bardziej do umiejętności karnego wysłuchiwanie kazań, niż do zadawania krytycznych pytań i rozwijania swego potencjału emancypacyjnego.

W opozycji do paradygmatu transmisji stoi paradygmat oporu i emancypacji, wyznaczający pedagogice krytycznej kierunki poszukiwań alternatywnych modeli kształcenia. Jakiś czas temu porównywałem oba paradygmaty przy okazji polemiki ze stanowiskiem Janusza Gajdy w jego podręczniku *Pedagogika kultury w zarysie*¹⁸. Przypomnijmy, że

¹⁶ S. Felman, *Psychoanalysis and Education*, p. 30.

¹⁷ J. Lacan, *The Seminar, Book XX*, p. 121.

¹⁸ Zob. W. Kruszelnicki, *Spór paradygmatów, albo testowanie maszyn wojennych. Nad książką «Pedagogika kultury w zarysie» Janusza Gajdy*, Forum Oświatowe, 2006, 2, s. 187-206.

w paradygmacie krytycznej filozofii edukacji zakłada się, że rolą pedagogiki jako nauki winien być – wedle określenia Zbigniewa Kwiecińskiego – „społeczny i kulturowy krytycyzm”¹⁹, albowiem „tylko pedagogika jest zarazem wiedzą (lub korzystaniem z wiedzy), mądrością rozumienia życia i uprzejmym odwołaniem się do jego perspektyw, wrażliwością na potrzeby rozwojowe ludzi w imię rozwoju ich ku wartościowości i upełnomocnieniu, a zarazem jest budowaniem kompetencji do działań na rzecz rozwoju”²⁰. Rolą pedagogiki winna być tedy walka o edukację *radykałnie humanistyczną*; o taką metodę i praktykę pedagogiczną, która

konsekwentnie, wbrew wszystkim przeszkodom i przeciwnościom służy zmaksymalizowaniu możliwości ludzi ponad wyznaczone im granice, zastane konwencje, role i ich uzasadnienia, służy osiąganiu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi, negocjowania rozbieżnych interesów w imię zbiorowej, klasowej i jednostkowej, każdego z nich, emancypacji²¹.

Co szczególnie interesujące, Jacques Lacan wydaje się obrońcą scharakteryzowanego powyżej, postpozytywistycznego myślenia o edukacji. Psychoanaliza lacanowska zajmuje bardzo krytyczne stanowisko wobec tradycyjnych (ale jakże niestety aktualnych) metod i założeń filozofii edukacji, które oskarża o redukowanie pojęcia nauczania do „*l'apprentissage fonctionnel*”²², czyli, tłumacząc chyba nie na wyrost, „przyuczania do zawodu”. „Zasadniczą ułomność” (*le vice radical*) „dyskursu uniwersyteckiego” dostrzega zaś Lacan właśnie w „transmisji wiedzy”, twierdząc zarazem, że „pojęcie >mistrza sztuk< [fr. *maîtrise en arts*, pol. „magister” – W.K.] oraz system ocen strzegą sekretu substancjalnej wiedzy”²³.

Pisząc o wiedzy substancjalnej, Lacan nawiązuje do filozoficznego dydaktyzmu Hegla, którego lektura była dlań przeżyciem formacyjnym i wyznaczającym kierunek pytań psychoanalizy. Heglowski koncept „wiedzy absolutnej”, w którym – jak twierdzi Shoshana Felman – „kulminuje zachodnia pedagogika”²⁴, to innymi słowy dyskurs domknięty, dyskurs wyczerpujący się w całkowicie przysposobionej (samo)wiedzy, która ostatecznie staje się panowaniem. Taki dyskurs – dyskurs, do ja-

¹⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Poznań – Olsztyn 2000, s. 67.

²⁰ Tamże.

²¹ Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa wychowującego. (Hipotezy ostrzegawcze – Propozycje naprawy)*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Olecko 1995, s. 28-29.

²² J. Lacan, *La psychanalyse et son enseignement*, [w:] *Écrits*, ed. J. Lacan, Paris 1966, s. 445.

²³ J. Lacan, *Du sujet enfin en question*, [w:] *Écrits*, ed. J. Lacan, Paris 1966, s. 233.

²⁴ S. Felman, *Psychoanalysis and Education*, s. 28.

kiego aspiruje uniwersytet – stanowi według Lacana „instrument władzy, symbol (*the scepter*) oraz własność tych, którzy wiedzą”²⁵.

Zadania pedagogiki

Dotychczas pokazywałem, że pozycja (lub postawa) autorytarna, jaką chcąc nie chcąc przyjmuje nauczyciel, ma swe bezpośrednie źródło w kierowanym doń skrycie żądaniu uczniów oraz w ogólnej strukturze instytucjonalnych konwencji, dlatego walka z takim modelem autorytetu jest niezwykle trudna. Przedstawiłem również wstępną argumentację na rzecz tezy, iż autorytet oparty na prostym uznaniu supremacji podmiotu (w lacanowskich rozważaniach wokół narodzin psychoanalizy Freuda z kartezyjańskiego wątpienia ostatecznie nazwanego „*le sujet de la certitude*”²⁶ – podmiotem pewności) stanowi przeszkodę stojącą na drodze emancypacyjnym i upelnomocniającym dążeniom pedagogiki.

Kontynuujmy ten wątek, zastanawiając się jednocześnie, jakie działania pedagogiczne należałoby podjąć w celu częściowego chociaż – i zawsze doraźnego – ograniczenia supremacji „podmiotu pewności” w edukacji. Gdybym miał służyć radą w zarysowanej kwestii, widziałbym sprawy następująco. Pedagogika powinna stawiać sobie zadanie kwestionowania podmiotu pewności zarówno jeśli chodzi o subiektywną pozycję nauczyciela, jak i pozycję (postawę) uczniów czy studentów²⁷. Zamiar uczenia ludzi „myślenia za siebie” i dla siebie, nauczyciel może realizować zajmując pozycję autorytetu w celu zachwiania nim i pokazania, że można i należy wątpić w nieomylność i niewzruszoność władzy. Ten sam zabieg stosować można wobec uczniów, uświadamiając im, że ich wiedza nie powinna zastygać w pozie pewności, samowystarczalności i samozadowolenia i że opłaca się uświadczenie sobie nieskończoności procesu jej zdobywania wobec odczuwanego wykorzenia z kultury.

Zaproponowana przez Lecha Witkowskiego idea uniwersalnego wykorzenia z kultury symbolicznej daje się ładnie połączyć z nauką Lacana o podmiocie pękniętym, albowiem nieistniejącym „realnie”, lecz jedynie za sprawą języka, czyli w rejestrze symbolicznego w porządku dyskursu. Wydany językowi podmiot okazuje się pustym miejscem zapisywanym przez znaczące, ostatecznie zaś znaczącym, czyli „tym, co reprezentuje podmiot innemu znaczącemu”²⁸. Pedagogia lacanowska (cóż

²⁵ J. Lacan, *The Seminar, Book II: The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis*, transl. S. Tomaselli, New York – London 1988, p. 71.

²⁶ J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XI*, s. 31.

²⁷ Por. G.S. Jay, *The Subject of Pedagogy: Lessons in Psychoanalysis and Politics*, Colledge English, 1987, vol. 49, nr 7, p. 789.

²⁸ J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XI*, s. 188.

za projekt!) ma swój punkt wyjścia właśnie w filozofii funkcjonowania podmiotu w dominium Wielkiego Innego, jakim jest język: „Jesteśmy zależni od pola Innego – pisze Lacan – który był tu na długo przed tym, jak trafiliśmy na świat, i którego cyrkulujące struktury określają nas jako podmiot”²⁹. Zdanie to mówi pedagogice coś bardzo ważnego. Otóż, w świetle tych słów kondycja „pęknięcia” jest właściwa każdemu człowiekowi, tak więc charakteryzuje ona zarówno nauczyciela, jak i jego uczniów. Zarówno nauczyciel, jak i jego uczniowie muszą przeto uznać jednocześnie swoją zależność od kultury symbolicznej („podmiot zaczyna istnieć poprzez zajęcie pozycji oferowanych mu przez dyskursy kultury”³⁰ – powie Gregory Jay) i wykorzenienie z niej *ab origine*, skoro istniała ona przed nimi i to do nich należy zadanie poznania jej oraz orientowania się w jej prawie. Oznacza to, że wobec świata wiedzy nauczycieli i uczeń są *de facto* zawsze równi: nie dzieli ich żadna przepaść erudycji i doświadczenia, obu (czy obojgu) może dokuczać poczucie braku. Chodzi o elementarną postawę pokory wobec świata kultury humanistycznej po obu stronach relacji pedagogicznej, a także o umiejętność dostrzegania w niej życiodajnego źródła, z którego trzeba czerpać w nieskończonym procesie humanistycznych poszukiwań, jeśli chce się kształtować niezależną podmiotowość.

Zamiast zakończenia

Widać teraz wyraźniej, w jaki sposób ustalenia psychoanalizy mogą dopomóc w dekonstruowaniu podmiotu pewności w osobie nauczyciela. Krok ten wydaje się niezbędny, jeśli chcemy z klasy szkolnej uczynić przestrzeń prawdziwej debaty (deliberacji, jak powiedziałby Habermas) wokół zastanych znaczeń i wartości, miejsce uprawiania krytyki i krytycznego myślenia: myślenia na własną rękę, czyli nie w cieniu i na modłę onnipotentnego transmitera wiedzy, jakim wciąż lubimy wyobrażać sobie nauczyciela. Klasa szkolna to nie kościół, gdzie „wierni” przychodzą, by wysłuchać kazań lub otrzymać dobrą radę, jak mają myśleć. Moment emancypacji, zabrania głosu, uwierzenia ucznia w swój potencjał i niezależność od sądów innych powinien być fundamentalnym założeniem sylabusów i doboru lektur, kierunkiem aranżowanych dyskusji i kryterium oceny prac pisemnych. Jednym z warunków osiągnięcia tego celu jest odsentymentalizowanie autorytetu nauczyciela na poziomie teorii, przemyślenie jego roli i pozycji w klasie szkolnej w kategoriach osoby realnie zachęcającej do dialogu i debaty. Drugim wymaganiem byłaby nasza własna, krytyczna autorefleksja.

²⁹ Tamże, s. 222.

³⁰ G.S. Jay, *The Subject of Pedagogy*, s. 790.

BIBLIOGRAFIA

- Appel S. (ed.), *Psychoanalysis and Pedagogy*, Bergin and Garvey, Westport 1999.
- Britzman D., *The Very Thought of Education: Psychoanalysis and the Impossible Professions*, State University of New York Press, Albany 2009.
- Britzman D., *Freud and Education*, Routledge, New York-London 2011.
- Daniel Cho K., *Psychopedagogy: Freud, Lacan, and the Psychoanalytic Theory of Education*, Palgrave MacMillan, New York 2009.
- Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Felman S., *Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable*, Yale French Studies, 1982, 63.
- Freud S., *Some Reflections on Schoolboy Psychology (1914)*, [in:] *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XIII (1913-1914): *Totem and Taboo and Other Works*, translated from the German under the General Editorship of James Strachey, The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London 1955.
- Freud S., *Poza zasadą przyjemności*, przekł. J. Prokopiuk, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.
- Jagodzinski J., *Pedagogical Desire: Authority, Seduction, Transference, and the Question of Ethics*, Bergin and Garvey, Westport-London 2002.
- Jay G.S., *The Subject of Pedagogy: Lessons in Psychoanalysis and Politics*, College English, 1987, 49, 7.
- Kruszelnicki W., *Spór paradygmatów, albo testowanie maszyn wojennych. Nad książką «Pedagogika kultury w zarysie» Janusza Gajdy*, Forum Oświatowe, 2006, 2.
- Kruszelnicki W., Kruszelnicki M., *Pedagogia Rediviva*, [w:] *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Z. Kwieciński, M. Witkowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Kwieciński Z., *Kryzys społeczeństwa wychowującego. (Hipotezy ostrzegawcze – Propozycje naprawy)*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Trans Humana, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
- Lacan J., *Du sujet enfin en question*, [in:] *Écrits*, ed. J. Lacan, Éditions du Seuil, Paris 1966.
- Lacan J., *La psychanalyse et son enseignement*, [in:] *Écrits*, ed. J. Lacan, Éditions du Seuil, Paris 1966.
- Lacan J., *Le Séminaire, Livre XI: Les quatres concepts fondamentaux de la psychanalyse*, texte établi par Jacques-Allain Miller, Éditions du Seuil, Paris 1973.
- Lacan J., *...ou pire. Compte-rendu du Séminaire, Livre XIX, 1971-1972*, Scilicet, 1975, 5.
- Lacan J., *The Seminar, Book II: The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis*, transl. S. Tomaselli, W.W. Norton and Co., New York – London 1988.
- Lacan J., *The Seminar, Book XX: Encore*, transl. B. Fink, W.W. Norton and Co., New York – London 1999.

- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Todd S. (ed.), *Learning Desire: Perspectives on Pedagogy, Culture and the Unsaid*, Routledge, New York 1997.
- Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.