

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

Uniwersytet Gdański

O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczelinami emancypacji

ABSTRAKT: Byciu nauczycielem towarzyszy doświadczenie nieuchronnej ambiwalencji, charakterystyczne dla kondycji człowieka w ogóle. W przypadku nauczyciela jest ono związane z jego funkcjonowaniem między dwoma dyskursami – z jednej strony dyskursem reprodukcji kulturowej, który domaga się od nauczyciela tego, aby przekazywał swoim uczniom wypracowany przez pokolenia zasób kulturowy i kształtował ich tożsamość zgodnie ze społecznie akceptowanymi wzorcami. Z drugiej strony – dyskursem pajdocentrycznym, według którego powinien on tworzyć warunki swobodnego rozwoju dziecka w poszanowaniu jego autonomii. Problem jednak w tym, że obydwa zadania stojące przed nauczycielem stanowią elementy odmiennych, ale społecznie konstruowanych dyskursów – obydwa zatem są zewnętrznie narzucanymi składowymi roli nauczyciela. W kontekście współczesnej kultury neoliberalnej przestały one jednak funkcjonować jako alternatywne wzorce roli nauczyciela, a zostały połączone dzięki scentrowaniu wszystkich potencjalnych celów rozwojowych jednostki do działalności wolnorynkowej. W tej rekonfiguracji widzę możliwość postrzegania nauczyciela analogicznie do postaci bohaterów antycznych tragedii, którzy wplątani są w starcie sił ich przerastających, których wpływu nie da się uniknąć. Heroizm postaci nauczyciela lokują natomiast w jej niezłomności w dążeniu do prawdy o świecie i własnej w nim egzystencji.

Kontakt:	Małgorzata Lewartowska-Zychowicz pedmlz@ug.edu.pl
Jak cytować:	Lewartowska-Zychowicz, M. (2014). O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczelinami emancypacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 83-97. Pobrane z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/134
How to cite:	Lewartowska-Zychowicz, M. (2014). O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczelinami emancypacji. <i>Forum Oświatowe</i> , 2(52), 83-97. Retrieved from: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/134

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, kultura neoliberalna, reprodukcja kultury, rozwój indywidualny.

Punktem wyjścia analiz, podjętych w tym tekście, jest doświadczenie nieuchronnej ambiwalencji, towarzyszące byciu nauczycielem. Nie jest to oczywiście doświadczenie wyłącznie nauczyciela, można raczej powiedzieć, że oddaje ono w ogóle naturę ludzkiej kondycji, w której splata się to, co nieuchronne z tym, co jest przedmiotem wyboru i dlatego też – przynajmniej potencjalnie – może mieć charakter emancypacyjny. Szczegółowość bycia nauczycielem jest wyznaczana w tym kontekście przez jego rolę w procesie społecznego konstruowania wiedzy i tożsamości. Przedmiotem namysłu będzie zatem nauczycielskie uwikłanie w społeczno-kulturowo-polityczno-ekonomiczne okoliczności edukacji (traktowanej jako proces konstruowania wiedzy i tożsamości) i – z drugiej strony – badanie szczelin w zdefiniowanym już porządku społecznym, które stanowić mogą przestrzeń dla jego osobistej autonomii.

Zamysłem towarzyszącym mi jest próba uchwycenia nauczyciela jako bohatera uwikłanego w splot idei, ideologii i warunkowanych przez nie mechanizmów instytucjonalnych, które stopniowo i konsekwentnie separują go od możliwości dokonywania autonomicznych wyborów, konstytutywnych dla etycznego wymiaru pracy zawodowej nauczyciela. Podjęta próba sytuuje go zatem w polu napięcia, tworzącego się między zdeterminowaniem a wolnością (stary dylemat filozoficzny), oraz między przymusem a wolnością (równie nienowoczesny dylemat polityczny). Mam nadzieję odsłonić w ten sposób, charakterystyczny dla publicznego dyskursu o nauczycielu, naddatek krytyk, postulatów i oczekiwań, kierowanych pod jego adresem i – z drugiej strony – niedoceniające społecznego charakteru procesu definiowania jego roli, który nie pozostawia wiele miejsca na nauczycielską autonomię i nadaje jego egzystencji wymiar tragiczny.

W tradycji literackiej tragedia jest utworem o poważnym i wzniosłym charakterze, przedstawiającym konflikt natury moralnej między bohaterem a siłą wyższą (losem, okolicznościami, interesem publicznym), prowadzący nieuchronnie do klęski bohatera. Pojęcie tragizmu oddaje splot nieszczęśliwych okoliczności, stwarzających sytuację bez wyjścia, którą charakteryzuje bezradność wobec konieczności wyboru (Kopaliński, 2000). Wskazuje na zdeterminowanie nieuchronnością, której nie może się wymknąć, niezależnie od podejmowanych wysiłków. Z ową nieuchronnością łączy się przewina, włączona do doświadczanego przez bohatera i przez innych kompleksu nieszczęść. Owa nieuchronność zaraża własną fatalnością wszelkie ludzkie poczynania. Ale **tragiczność w znaczeniu właściwym pojawia się wówczas, gdy predylekcja do zła ściiera się z heroiczną wielkością, opierającą się jej wolnością i niezłomnością bohatera, by na koniec go zdruzgotać.** Stąd bohater tragiczny zasługuje nie tyle na moralne potępienie, ile na litość i współczucie. Można więc uznać, że w tragedii antycznej tragizm bohatera wypełnia się na dwóch płaszczyznach, z których pierwsza określana jest przez zdeterminowanie zewnętrzną wobec niego presją, przed którą nie ma ucieczki. Druga natomiast jest wyznaczana jego rozdarciem między sprzecznymi wyborami, podczas których doświadcza on wolności heroicznej, wiodącej w wymiarze partykularnym do przypadkowości, kulminującej w momencie przełomu doświadczeniem zdeterminowania. Joanna Rutkowiak w bohaterze tragicznym widzi „pośrednio pokazany dystynktywny wymiar człowieczeństwa zawarty w obrazie czło-

wieka pełnego rozbieżności, w tragicznym doświadczaniu przez niego świata, w obrazie wewnętrznego rozszczępienia wszystkich ludzkich poczynań, skonstruowanych, lecz stanowiących za razem całość i jedność” (Rutkowiak, 1992, s. 16). W tragedii greckiej natomiast, za Maxem Schelerem (1976), trzeba widzieć nie pewien specyficzny typ czy rodzaj, ale nagły i za razem całkowity przejaw wszelkiej tragiczności. Jeśli tak, to reprezentatywny dla niej typ bohatera może i współczesnym wskazywać zawilości egzystencji w relacji ja-swiat (w tym przypadku świat dominujących idei i dyskursów).

Bohater tragiczny, ukształtowany w greckiej mitologii i literaturze, jest wyrazem antycznego antropocentryzmu. Terminu antropocentryzm używam za Zygmuntem Kubiakiem dla odróżnienia go od renesansowego humanizmu, który wyraża zdanie „jestem człowiekiem – to wspaniale”. W tragedii greckiej brzmiało ono inaczej: „jestem człowiekiem – co ja na to poradzę?”. W pierwszym zdaniu brzmi duma, w drugim gorycz, tak różna od optymistycznego renesansowego humanizmu. Oddaje ona uwięzienie człowieka we własnym człowieczeństwie, w jego potędze i ograniczeniu, w losie rozpiętym między wolnymi i koniecznymi wyborami (Kopaliński, 2000).

Na tę dialektykę wolności i konieczności zwrócił uwagę Paul Ricoeur (2002) jako na konstytutywną cechę tragedii. „Tragedia wymaga zarówno transcendencji, a ściślej biorąc transcendencji wrogiej [...], jak i wolności, która opóźnia spełnienie się przeznaczenia, powoduje jego wahania i nadaje mu przypadkowy kształt w szczytowym momencie »przełomu« wywołanego wolnością heroiczną” (s. 262). Wolność heroiczna wprowadza element niepewności, zwłoki, uruchamiający dramat, rozwijający się ku przeznaczeniu, dla nas zaś ku przypadkowej przygodzie.

Idąc za sugestią Ricoeura, uniwersalny wymiar tragedii greckiej i losu bohatera tragicznego pozwala odnosić je do współczesnego człowieka i rozpoznawania przez niego własnego losu, własnego uwikłania w komplikacje i zawilości życia. Twórcy tragedii greckiej podejmowali bowiem uniwersalne problemy relacji między ludzkimi działaniami a siłami wyższymi, wolną wolą człowieka a jego odpowiedzialnością (Nicoll, 1962). Tym samym, wskazali tropy, mogące dopomóc i nam w rozpoznawaniu ludzkiej egzystencji w ogóle, które pozwalają przywołać pewną, aktualną i dzisiaj – jak sądzę – koncepcję człowieka, na którą chcę się powołać, próbując dokonać wglądu we współczesne doświadczenie bycia nauczycielem. Nowe instrumenty teoretyczne (Mertonowska kategoria ambiwalencji, teoria hegemonii Ernesta Laclau), które wykorzystałam do swoich analiz, dostarczają zaś dookreślających znaczeń, pozwalających penetrować funkcjonowanie nauczyciela w nowej rzeczywistości.

Tragiczność losu ludzkiego, wyrażana przez ścieranie się wolności i konieczności, zyskuje takie właśnie dookreślenie we wprowadzonej do pedagogiki przez Lecha Witkowskiego Mertonowskiej kategorii ambiwalencji. Osadza ona bowiem życie ludzkie w nieredukowalnej dualności – starciu przeciwstawnych wyborów i oczekiwań, zderzających się tu i teraz, w jednej chwili, w jednym kontekście, w jednej roli (Witkowski, 1994). Przywołana kategoria ambiwalencji odsłania, tkwiące wewnątrz każdego społecznego systemu wytwarzania wiedzy i tożsamości, elementy dysfunkcyjne, które wprawdzie rozsadzają system od wewnątrz, ale są z niego nieusuwalne. Stwarzają one nieustanny kłopot poznawczy, swego rodzaju niekonsekwencję i nie-

dookreślenie, ale równocześnie wyrażają złożoność i bogactwo życia społecznego, które nie daje się sprowadzić do jednowymiarowych, zredukowanych interpretacji, a jeżeli nawet – to zaledwie czasowo, po czym rozpadają się, by znowu zbierać się na nowo w kolejne monoproyekty. Współczesna teoria dyskursu nazywa ten mechanizm praktyką hegemoniczną, w której owa całość jest konstytuowana przez ustabilizowanie zróżnicowanych elementów i nakreślenie granic separujących różnicę. Problem jednak w tym, że konstruowana totalność próbuje uchwycić wszystkie różnice, zatem różnica zewnętrzna musi być wykluczana właśnie ze względu na ową totalność, a po jej wykluczeniu dopiero wszystkie wewnętrzne różnice stają się ekwiwalentne (równoważą się w odrzuceniu tego, co wykluczone). Ze względu jednak na dynamikę społeczną, ten chwilowy mariaż w odrzuceniu tego, co wykluczone, nie jest równoważny definitywnemu zniesieniu różnic wewnątrz systemu, bo nie da się znieść napięcia między logiką różnicy i ekwiwalencji. Możliwe jest jedynie, aby jedna z różnic przyjęła rolę reprezentanta całości i wówczas mamy do czynienia z hegemonią (Laclau, 2009). Hegemonia jest jednak zawsze czasowa i prowizoryczna, co wynika z pozostającej w przestrzeni społecznej nadwyżki znaczenia – owej nieustabilizowanej dzięki wykluczeniu różnicy, która, w interpretacji Laclau (2004), jest swoistym załącznikiem nowej hegemonii.

Mertonowska kategoria ambiwalencji jest w tym kontekście narzędziem odsłaniania ścierania się owych przeciwieństw i mieści się – jak sądzę – w obrębie tragiczności ze względu na to, że stawia człowieka wobec konieczności wyboru o charakterze moralnym. Tę konieczność można zaś odczytać jako zdeterminowanie, z którym ściera się ludzka wolność.

Między przeciwieństwami jest również przestrzeń graniczna – miejsce konfrontacji przeciwieństw, odsłaniania się różnic i pęknięć, ale także identyfikowania podobieństw, odkrywania niespodziewanych możliwości kontynuacji i ciągłości w zmianie. Owo niedookreślenie i wynikające z niego bogactwo pogranicza staje się za razem przyczyną i miejscem tragedii. U Michaiła Bachtina widoczna jest idea

odnoszenia jakości ludzkiego życia do stopnia uwikłania go w wysiłek zajmowania stanowiska, dookreślenia własnej pozycji myślowej w konfrontacji z innością nie odpychaną przez zasięg własnej troski, ale z którą *ja* zawsze graniczy – właśnie to, co dzieje się na owym pograniczu z innością, rozstrzyga o sposobach ludzkiego stanowienia się (Witkowski, 1991, s. 120).

W tym kontekście, nauczyciel objawia się jako postać konstruowana przez różnorodne procesy i praktyki społeczne, kulturowe, polityczne i ekonomiczne oraz charakterystyczne dla nich sposoby definiowania jego roli, a równocześnie – zaangażowana w proces współtworzenia, inspirowania bądź tylko towarzyszenia rozwojowi podmiotowemu swego podopiecznego. W tym skonfliktowaniu odmiennych sposobów definiowania jego roli i wynikających z nich wymagań, stawianych przez daną formację społeczną, oraz, traktowanych jako alternatywne, zobowiązań wobec rozwijającego się młodego człowieka, dostrzega się najczęściej źródło ambiwalencji i nieuchron-

nego tragizmu losu nauczyciela. Kluczowym dylematem staje się wówczas to, na ile – przy i dzięki współobecności nauczyciela – ludzkie plany rozwojowe mają szansę krystalizowania się i realizowania w sytuacji przemożnego nacisku stawiającej własne cele formacji społecznej. Jego sformułowanie daje poręczną podstawę do strofowania zarówno takiego nauczyciela, który lokuje swoje zawodowe ambicje w reprodukowaniu struktury społecznej ze szkodą dla indywidualności wychowanka, jak i takiego, który, otaczając czułą troską wychowanka, dystansuje się od celów społecznych.

Co jednak, jeśli obydwa dyskursy potraktujemy jako idee/znaczenia społecznie konstruowane? Warto zwrócić uwagę, że w tym kontekście moje pytanie o rolę nauczyciela nie daje się już sprowadzić do napięcia między reprodukcyjną i emancypacyjną funkcją nauczyciela, w znaczeniu przeciwstawiania jego działań ukierunkowanych na transmisję kulturową działaniom ukierunkowanym na tworzenie okoliczności samorozwoju ucznia. Opozycję tę postrzegam bowiem jako pozorną ze względu na to, że idea wspierania samorozwoju ucznia jest, podobnie jak i zadanie reprodukcji *status quo*, elementem dyskursywnie wytworzonego modelu nauczycielstwa.

Przywołując ponownie eksploatowaną tu postać bohatera tragicznego, należałoby więc powiedzieć, że sformułowana alternatywa: reprodukcja-emancypacja przez wspieranie samorozwoju jest nie tyle pytaniem o to, którą drogę może/powinien/musi wybrać nauczyciel, ile diagnozą realnej sytuacji uwikłania nauczyciela w te obydwa, społecznie skonstruowane, projekty równocześnie.

Inne kryterium dla podważenia badanej alternatywy zastosowała Andrea Folkierska, która lokuje ją w fałszywym – jej zdaniem – opozycjonowaniu kategorii wolności i obowiązku, rozumianego jako zniewolenie (Folkierska, 2005). Zamysłem autorki jest zniesienie tej dychotomii i powiązanie kategorii wolności i obowiązku (co nie oznacza ich ujednoznacznienia) w relacji do kategorii woli jako tej, która uruchamia procesy intelektualne i wszelkie działania praktyczne. W tym kontekście aktywność sprzyjająca realizacji obowiązku okazuje się, na równi z innymi wyborami, kierowana wolą, a dychotomia wolność–obowiązek ulega zniesieniu. Inaczej ma się jednak sprawa z aspektem politycznym, który wolność przeciwstawia przymusowi, bo ten w życiu społecznym, praktycznie rzecz biorąc, nigdy nie ustaje i z całą pewnością nie można go w pełni utożsamić z aktywnością ukierunkowaną na realizację obowiązku, uruchamianą za pośrednictwem woli.

Na użytek tego tekstu wolę będę traktowała w nieco uproszczony sposób jako siłę uruchamiającą aktywizm nauczyciela w sytuacji ciągłych wyborów moralnych. Wyborów, które, jak sądzę, mają wymiar tragiczny, pod warunkiem że **predylekcja do zła ściera się z heroiczną wielkością, opierającą się jej wolnością i niezłomnością bohatera, by na koniec go zdruzgotać.**

NAUCZYCIEL POD PRESJĄ DYSKURSU O NAUCZYCIELU, CZYLI O AGENCIE INSTYTUCJI

Analiza pierwszego z ogniw, określonego wcześniej (z perspektywy teorii dyskursu – pozornie) ambiwalentnego układu – instytucjonalnego dyskursu o nauczycielu –

prowadzi do zdefiniowania nauczyciela jako agenta instytucji, która go zatrudnia. Ten aspekt pracy odsyła zaś do konstruktywistycznych i relacjonistycznych interpretacji, objaśniających jego uwarunkowania.

W ich kontekście, w klasycznej pozycji autorstwa Petera Bergera i Thomasa Luckmanna (1983), analiza teorii instytucjonalizacji, zwłaszcza zaś jej fazy obiektywizacji i uprawomocnienia, pokazuje proces wklęcia ludzi w istniejące ponad nimi i niezależnie od nich instytucjonalnie zdefiniowane role, wskazujące normy właściwego działania oraz sposoby, z pomocą których można je wyjaśniać i uzasadniać. Obiektywizacja uwspólnia świat, wznosząc go ponad partykularny poziom, zaś uprawomocnienie stabilizuje ów dostępny świat i chroni go przed pokusą redefinicji. Ma więc na celu uczynienie go obiektywnie dostępnym i subiektywnie uznanym. Owa obiektywna dostępność i subiektywne uznanie, aby dojść do skutku, domagają się wytworzenia ról i pewnych typów osobowościowych, które uobecnią dany porządek instytucjonalny (Berger, Luckmann, 1983). Nauczyciel może być z tej perspektywy teoretycznej traktowany jako osoba, powołana przez instytucję wytworzoną w ramach określonej formacji społecznej, do podtrzymania i reprodukcji porządku społecznego tejże formacji, która powinna zinternalizować leżące u jej podłoża dyskursywne uzasadnienia.

Dla Bergera i Luckmanna realne w świecie społecznym są interakcje i związane z nimi intersubiektywnie wytwarzane znaczenia, które leżą u podstaw stosunku wychowawczego. Natomiast dla Pierre'a Bourdieu realne są z kolei relacje obiektywne, niezależne od woli i świadomości jednostek biorących w nich udział. Wydaje się zatem, że dla niego relację nauczyciel–uczeń definiuje nie ich wzajemna interakcja jako potencjalnie znaczeniотwórcza, lecz raczej obiektywne pozycje, zajmowane przez nich we wspólnym polu i określające ich sytuację w strukturze dystrybucji kapitału i władzy (Bourdieu, Passeron, 1990). Nauczyciel w tym układzie jest niewątpliwie tym, który ma arbitralną władzę arbitralnego narzucania znaczeń. Co jednak ważne – nie może on uchylić się od tej władzy, chyba że przez wycofanie się z zawodu. Jego arbitralność w stosunku do ucznia okazuje się zapośredniczona arbitralnością systemu, w którym spełnia on rolę pośredniczącą między owym systemem a uczniem. Ma więc w jakimś sensie charakter iluzoryczny, ponieważ nie wynika z osobistej pozycji i władzy nauczyciela, lecz z jego pozycji agenta systemu i władzy, delegowanej tylko pod warunkiem wypełniania celów ponad nim zdefiniowanych. Jego rola nabiera w tym ujęciu wymiaru potencjalnie tragicznego w wyniku uwięzienia w nieuchronności systemowej, zajęcia pozycji w polu i wynikających stąd powinności wobec swego mocodawcy, w tym wypadku gminy, czy szerzej – własnej formacji społecznej. Owa tragiczność wypełnia się jednak tylko wówczas, gdy nauczyciel podejmuje próbę wymknięcia się własnej roli, gdy jego własna wola zetrze się z jej atrybutami. Słowem – **gdy predylekcia do zła zetrze się z heroiczną wielkością, opierającą się jej wolności i niezłomnością bohatera.**

Praca nauczyciela w społecznym systemie produkcji i reprodukcji wiedzy i władzy polega na narzucaniu znaczeń wyselekcjonowanych przez formację i odtwarzanych później w jego działaniach. Proces selekcjonowania owych znaczeń odbywa się w od-

niesieniu do układów sił w danej formacji społecznej i ze względu na ich interesy, które w toku reprodukcji powinien reprezentować nauczyciel. Z perspektywy teorii Bourdieu, system edukacji oddaje zatem całość mechanizmów instytucjonalnych, które zabezpieczają międzypokoleniowy przekaz prawomocnej kultury symbolicznej. Nauczyciel jest w tym przekazie znaczącym, choć niekoniecznym ogniwem (jego rolę coraz skuteczniej spełnia kultura masowa). Dlatego też, z perspektywy reprodukcji dominującego *status quo*, istotne jest, aby maksymalnie zredukowane zostały szanse pozainstytucjonalnego definiowania jego roli. Mówiąc wprost – zatrudnia go instytucja, zatem ona definiuje reguły jego działania. Instytucja jest, rzecz jasna, emanacją pewnego porządku społecznego, z którego owe reguły pochodzą. Biorąc pod uwagę dominujące w nim interesy, byłoby więc rzeczą ze wszech miar niepożądaną, aby nauczyciel wraz z uczniem konstruował jakieś własne znaczenia. Nauczyciele muszą kierować kształceniem nie dlatego, że wiedzą więcej, czy lepiej, ale dlatego, że

za nich wiedzą programy i poradniki dla nauczycieli [...]. Podporządkowując im swoje działania, demonstrują wierność ideologii transmisji kulturowej [...] oraz zaświadczać o prawidłowości założeń systemu oświaty, skuteczności programu, efektywności kształcenia mierzonej podczas egzaminu, w którym widzą podstawowy warunek życiowego sukcesu (Groenwald, 2011, s. 33–34).

Pozostaje jednak jeszcze kwestia uprawomocnienia owej reprodukcji. Zgodnie z koncepcją hegemonii A. Gramsciego, nie sposób bowiem na dłuższą metę utrzymać władzy bez jej legitymizacji. Potrzebne są zatem takie uzasadnienia, które uprawomocnią praktyki dyscyplinowania tożsamości wyższą koniecznością, okolicznościami lub dobrem aktorów. Te zaś uzasadnienia zostały ostatnimi czasy przypisane – paradoksalnie – dyskursowi pajdocentrycznemu, który miał służyć każdej jednostce, a zaczyna służyć wyselekcjonowanej jednostce w zajęciu lepszych pozycji w dominującej strukturze.

NAUCZYCIEL POD PRESJĄ DYSKURSU O NAUCZYCIELU, CZYLI O AKUSZERZE JEDNOSTKOWEJ WOLNOŚCI

Kultura Zachodu, a w jej ramach edukacja, została w dużej mierze ukształtowana przez oświeceniową tradycję liberalnej myśli filozoficznej i politycznej, dla której centralnym punktem namysłu był człowiek i pytanie o jego właściwości, a dopiero w drugiej kolejności – pytanie o odpowiedni dla niego porządek społeczno-polityczny. Odpowiedzi na nie szukano w tzw. stanie naturalnym człowieka, z którego wywodziło prawa naturalne, uzasadniające ów postulowany porządek społeczno-polityczny. Jednostkowe prawa naturalne dotyczyły przede wszystkim źródłowo pojmowanego prawa człowieka do zachowania życia, u Hobbesa prowadzącego do idei ustąpienia, zgodnie z którą bezsilna wobec innych jednostka zrzuca się swoich praw na rzecz Lewiatana; u Locke’a z kolei do umowy między właścicielami, którzy powołują rządy dla ochrony swoich praw. Przyjęcie owego, kluczowego dla myśli liberalnej, prawa

do zachowania życia owocowało odkrywaniem/konstruowaniem kolejnych praw naturalnych – do wolności i do własności, które służyły jednostkowemu aktywizmowi, ukierunkowanemu na zachowanie życia i określanie jego pożądanej jakości. Przełożyły się one na porządek normatywny liberalnych formacji kapitalistycznych, skoncentrowanych na poszerzaniu negatywnie rozumianej wolności jednostkowej (Manent, 1994). Na poziomie pedagogiki i edukacji sprzyjał on wyakcentowaniu naturalistycznych koncepcji rozwoju splecionych z tradycją myśli humanistycznej. Te dwa prądy pedagogiczne wywodziły swoje założenia antropologiczne z tej samej psychologii indywidualistycznej, różniły się jednak podejściem do wychowanka. Naturalizm traktował go jako psychosomatyczną indywidualność, humanizm – jako istotę duchową i aksjocentryczną. Obydwa akcentowały jednak samodzielność poznawczą, potrzeby i zainteresowania wychowanka oraz jego przyrodzone prawo do rozwoju, zgodnego z własnym projektem (Sztobryn, 2003). Ten afirmatywny w stosunku do człowieka projekt zrodził się ze splotu różnych tradycji teoretycznych, ukształtowanych w liberalnym klimacie intelektualnym, koncentrującym uwagę na indywiduum, jego właściwościach i potrzebach. Sytuował on nauczyciela na pozycji czujnego współtowarzysza rozwoju ucznia – rozpoznającego, wspomagającego, aktywizującego, choć (najczęściej jednak) poprzedzającego swojego wychowanka.

Pomijając formułowane przez pedagogów krytycznych wątpliwości, dotyczące możliwości wyeliminowania ze stosunku wychowawczego realnego przymusu warunkowanego instytucjonalnie i równie realnego przymusu symbolicznego, trzeba przyznać, że indywidualistycznie zorientowana myśl pedagogiczna wprowadziła do dyskursu publicznego nowy sposób rozumienia nauczycielskiej powinności wobec ucznia i jego autonomii osobistej. Wcześniej problematyka ta też była nieobca pedagogice, jednakże przydawane jej znaczenia dotyczyły raczej waloryzowanego jednoznacznie pozytywnie nauczycielskiego wprowadzenia wychowanka w kulturę, łączonego z odnoszoną przez niego z tego tytułu korzyścią i satysfakcją, polegającą na uzyskaniu odroczonej – z racji niedojrzałości – autonomii osobistej. Pod wpływem klimatu liberalnego, tworzącego okoliczności dla żywszego ruchu indywidualistycznej myśli pedagogicznej, dostrzeżono również kwestię osobistych celów wychowanka, jego potrzeb i pragnień. Wprowadzone raz do teorii i praktyki pedagogicznej, ułożyły nauczyciela w napięciu między wymogiem reprodukcji kapitału kulturowego a zobowiązaniem do wspomagania ucznia w jego indywidualnych planach rozwojowych.

Ambiwalentny charakter pracy nauczyciela zdaje się znajdować tu swój najbardziej fundamentalny wymiar, możliwy do odczytania w kategoriach napięcia uniwersalne–partykularne, gdzie uniwersalne reprezentuje interes struktury, partykularne natomiast interes jednostki. Chyba że przyjmiemy, iż ów potencjalnie emancypujący wychowanka wymiar pracy nauczyciela jest również produktem pewnego dyskursu (choć skonstruowanego na innych punktach węzłowych), który może być równie arbitralny, co poprzednio analizowany. Jego arbitralność ujawnia się w zdiagnozowanym przez Witkowskiego sentymentalizmie i górnolotności idei podmiotowości, która więzi nauczyciela w iluzji symetryczności jego relacji z uczniem, a miarą ja-

kości jego pracy czyni afirmatywny stosunek do wychowanka takiego, jakim on jest. Wynikające stąd roszczenia, wpisywane są w zewnętrznie skonstruowaną definicję roli nauczyciela, choć pozorują jego autonomię osobistą. Jak jednak pisze Witkowski (1995), „patologie wychowawcze biorą się nie tylko stąd, że ktoś chce źle dla swego podopiecznego, ale i stąd, że bardzo chce dobrze” (s. 149). Dlatego i w tym przypadku idea bohatera tragicznego może być przydatna, by zrozumieć jak **predylekcja do zła ściera się z heroiczną wielkością, opierającą się jej wolnością i niezłomnością bohatera**, który rozumie, że „powodzenie edukacyjne nie wydaje się być funkcją naszych życzeń do upodmiotowienia partnera” (Witkowski, 1995, s. 149). Wymaga natomiast poważnego rozliczenia się z iluzjami pedagogów, zaszczepianymi im z pozycji humanistycznych równie arbitralnie, co idee reprodukcji kulturowej.

O POZORNEJ ALTERNATYWIE: UNIWERSALNE-PARTYKULARNE

Uniwersalność, w przyjętym tutaj znaczeniu, oddaje nauczycielskie zobowiązanie/przymus przekazywania i utrwalania w nowym pokoleniu wspólnego kapitału kulturowego danej formacji społecznej, postrzeganego jako jedynie właściwy, racjonalny i możliwy – uniwersalny właśnie. Termin „partykularne” odpowiadałby z kolei poszczególnym interesom rozwojowym uczniów, do których wspierania nauczyciel jest powołany. Napięcie między nimi można – jak się zdaje – interpretować na trzy sposoby. Po pierwsze, można w zgodzie z duchem liberalizmu przyjąć, że partykularne interesy, o ile tylko mają zagwarantowaną swobodę realizacji, sprzyjają pożytkowi całej społeczności na kształt działania „niewidzialnej ręki” Adama Smitha. Rysuje się tu zatem bezkonfliktowe przejście między wymiarami partykularnymi a uniwersalnym. Po drugie, można przyjąć, że między partykularnym a uniwersalnym nie ma innej relacji niż konfliktowa, gdyż wewnątrz każdego uniwersum kłębią się zwalczające się wzajemnie partykularyzmy (zatrzymane jedynie prowizorycznie w logice ekwiwalencji), z których co bardziej wpływowe pretendują do powszechnej ważności. Każde więc uniwersalne jest byłym partykularyzmem, z natury rzeczy wrogo ustosunkowanym do konkurentów do hegemonii. W tym kierunku, jak się zdaje, zmierzają analizy Laclau (2004). I po trzecie w końcu, można przyjąć, że partykularne jest źródłem i śladem uniwersalnego, że je poprzedza i po nim następuje, ale – co ważniejsze – absorbuje to, co wspólne. Wówczas jedyną miarą ludzkich poczynań jest odniesienie ich do własnych potrzeb. Uniwersalne, w sensie wdrażanego kapitału kulturowego, przestaje niejako istnieć, pojawia się jedynie jako refleks w partykularyzmach. Jednak owo zniknięcie jest jedynie pozorne, gdyż uniwersalne przesłaniane jest przez wybujałe partykularyzmy. Lepiej byłoby więc powiedzieć, że partykularne staje się równoważne uniwersalnemu. W tym ujęciu, partykularyzm przestaje się odnosić do zróżnicowanych sensów, a zaczyna oddawać różnorodne mechanizmy, sposoby i strategie realizowania uniwersalnego, jedynie możliwego sensu. To, co uniwersalne, jest więc ukryte w partykularyzmach albo upozorowane na partykularne. Można w związku z tym mówić o podwójnym zapętleniu, przesuwającym radykalizm interpretacji Laclau jeszcze dalej, w którym nie idzie o to, że uniwersalne jest hege-

monicznym partykularnym, ale o to, że partykularne już nie **chce** być uniwersalnym, lecz **jest** uniwersalnym upozorowanym na partykularne.

Ta ostatnia interpretacja jest poręcznym narzędziem, dzięki któremu możliwe będzie dekonspirowanie instrumentalizowania nauczyciela do roli agenta ideologii rynkowych, modelującego uczniowskie tożsamości według jednego wzoru, co – paradoksalnie – staje się równoważne ich indywidualizowaniu. Wprowadza ona bowiem w nośną obecnie problematykę urynkowienia edukacji, będącą jednym z ważniejszych kierunków namysłu nad nią i odsłania moje przekonanie, że edukacji i rynku nie sposób dziś już traktować jako sfer od siebie niezależnych i to zarówno w sensie realnym, jak i symbolicznym. Próba wglądu w edukację i pracę nauczyciela prowadzi zatem wprost do konieczności rozpoznawania reguł działania wolnego rynku, które w tym miejscu przybierze kształt pytania o spłot uniwersalnego modelu tożsamości rynkowej i partykularyzowania go, które traktuję jako znaczące tło tragiczności losu nauczyciela, rozgrywającej się w cieniu ambiwalentnych wobec niego wymagań.

Ów spłot dwóch porządków – uniwersalnego i partykularnego, na poziomie edukacji owocujący napięciem między reprodukcją a indywiduacją – stał się możliwy dzięki nowożytnemu indywidualizmowi, idei zapoczątkowanej w antyku, a rozwiniętej w renesansie i oświeceniowym liberalizmie, której treść stanowi szacunek dla człowieka, uznanie jego poglądów i pragnień oraz przekonanie, że jest godne wsparcia rozwijanie przez niego swoich zdolności. W związku z nią cały okres nowożytny zaznaczył się stopniowym uwalnianiem człowieka ze zwyczajowych bądź nakazanych sposobów życia. Jak uważa Friedrich August von Hayek (2003), jednym z kluczowych momentów tego procesu stało się oswobodzenie działalności gospodarczej, która zaczęła być traktowana jako źródłowa dla wszelkich innych wolności. Ideologie neoliberalne i także praktyki rynkowe, wyrosłe na gruncie politycznej wolności, zaczęły jednak absolutyzować wolny rynek, odrywając go od jego kontekstu politycznego i społecznego, przenosząc zasady, które pierwotnie dotyczyły życia gospodarczego, na całokształt społecznego i indywidualnego życia człowieka. Stało się to możliwe dzięki zuniwersalizowaniu dyskursu ekonomicznego, dzięki czemu wszystkie instytucje zostały w powszechnym mniemaniu zobowiązane do funkcjonowania na wzór przedsiębiorstw, czyli kierowania się regułami efektywności, wzrostu i zysku, a w dalszej kolejności partykularyzowaniu ich do jednostkowych biografii. Mamy zatem do czynienia z fundamentalizmem rynkowym, polegającym na kolonizowaniu tych obszarów życia społecznego, które pierwotnie nie były łączone z działalnością gospodarczą, jak opieka zdrowotna, kultura, nauka czy edukacja (Soros, 1999). Dominująca w przestrzeni społecznej polityka zysku, traktowana jako jedynie racjonalna, prowadzi zaś wprost do nowych procesów uspołecznienia, ponieważ od dawna już wiadomo, że nie jest możliwy nieustanny wzrost zysków bez wychowania nieustannie spragnionych konsumentów. W tym miejscu splata się właśnie wymiar uniwersalny i partykularny – nie idzie bowiem o to, że każdy zuniwersalizowany dyskurs, który zajmuje pozycję hegemoniczną, wypracowuje struktury i mechanizmy reprodukcyjne, niezbędne do jego kontrolowania, podtrzymywania i odtwarzania – co jest dość oczywiste – ale o to, aby wszystkie ludzkie potrzeby i pożądaniascentrować na konkurencji i konsumpcji,

oraz aby stały się one miarą pełnego życia indywidualnego i społecznego. Sprężenie tych dwóch wymiarów polega na tym, że dyskurs konsumpcji kieruje ludzki rozwój na doskonalenie osobistych kompetencji i pozycji startowych do udziału w konsumpcji. Partykularyzm jednostkowych pragnień jest tu rodzajem partycypacji w uniwersalnym na miarę niemal Hegłowskiego Ducha Ogólnego.

Na poziomie edukacji odbywa się zaś interioryzacja owego uniwersalnego, kamuflowana indywiduacją. Służy temu, opisany przez Eugenię Potulicką, proces urynkowania szkoły w wymiarze strukturalnym i antropologicznym. W rezultacie jego działania, „edukacja znajduje się w dziwnej przestrzeni, mając z jednej strony ambicje do wspierania indywidualnego rozwoju i bycia dobrem wspólnym, a z drugiej strony – stając się tylko towarem” (Futyma, 2002, s. 6). To utowarowienie edukacji ma w konsekwencji prowadzić do zajmowania lepszych pozycji społecznych przez posiadaczy wykształcenia. Natomiast jego agentem staje się nauczyciel, lokowany na pozycji selekcionera i trenera w zakresie rywalizacji do lepszych pozycji społecznych. Czy jednak oznacza to, że został on zwolniony z powinności wspierania szeroko pojętych indywidualnych planów rozwojowych swojego ucznia? Otóż nie – nadal ma je wspierać, tylko w dyskursie neoliberalnym są one równoznaczne z zyskiwaniem kwalifikacji do obcowania z wolnym rynkiem. W rezultacie tego, zatarciu uległa ambiwalencja pozycji nauczyciela, którego działania zaspokajają wymagania aktualnej formacji społecznej i indywidualne potrzeby ucznia równocześnie, bo nie sposób wyobrazić sobie już innych niż rynkowe pragnień jednostkowych. Osobiste powodzenie polega na zwycięstwie w konkurencji z gorzej wyposażonymi przeciwnikami. Sukces osobisty potwierdza prawomocność formacji, porażka zaś nie obciąża formacji, tylko tego, kto ją ponosi.

Tragizm roli nauczyciela polega z tej perspektywy na bezowocności podejmowanych przez niego wysiłków sprzyjania uczniowskiej indywidualności, które to działania nieuchronnie zdają się prowadzić do podtrzymywania neoliberalnego ładu społecznego. Wpisana jednak w jego rolę **predylekcja do zła może się zetrzeć z heroiczną wielkością, opierającą się jej wolnością i niezłomnością bohatera.**

O NIEZŁOMNOŚCI NAUCZYCIELA – W POSZUKIWANIU SZCZELIN EMANCYPACJI

Paul Ricoeur uważa, że, z uwagi na czystość typu, wizja tragiczna zdaje się wykluczać wyzwolenie inne niż „współczucie tragiczne”, czyli bezsilne uczestniczenie w niedoli bohatera. Z kolei u Ajschylosa, tragedia jest równocześnie impulsem do położenia kresu tragiczności. Zburzenie tragicznej teologii jest zaś możliwe dzięki przejściu do innego typu etiologicznego, w którym zło okazuje się nieprawdą. Jest to jednak rozwiązanie za cenę niespójności wewnętrznej. Bardziej zadowalające jest wyjście, zaproponowane przez Sofoklesa, dla którego zbawienie następuje przez prawdę, nie jest więc osiągnięte poza tragicznością, ale w niej samej (Ricoeur, 2002).

Odnosząc to rozwiązanie do sytuacji nauczyciela, można uznać, że – jak się zdaje – nie ma on możliwości uniknięcia tragiczności swego losu, polegającej na wdrażaniu

uczniów do interioryzowania uniwersalnych praktyk rynkowych, ale jest możliwe jego „zbawienie” przez prawdę. Ową prawdę rozumiem jako rozpoznawanie nowych procesów uspołecznienia i własnej w nich roli tak, aby świadomość poprzedzała każdy czyn kierowany wolą. Kluczowym w tym momencie staje się pytanie, co może oznaczać owa świadomość. Z perspektywy współczesnej pedagogiki, odpowiedź na nie jest łatwa, bo może – jak się zdaje – lokować się na dwóch płaszczyznach. Pierwszą wyznacza stary, dobry dyskurs oświecenia i jego współczesne kontynuacje, chociażby w wydaniu Habermasowskim. Drugą stanowi teoria krytyczna ze swoim projektem demaskacji i dekonstrukcji roszczeń oświecenia. Pomimo doskonale rozpoznanych już, fundamentalnych różnic między nimi mają one wspólną cechę jaką jest zaangażowanie woli i wysiłku ze strony podmiotu, który nabywa owej świadomości, lub też dekonstruuje źródła dotykającej go opresji. Dodatkową jednak trudność stanowią tropy, wskazane przez Bourdieu, Michela Foucaulta i innych, zgodnie z którymi struktury myślowe, którymi dysponujemy, nie są wyabstrahowane od kontekstu swojego powstania. W ich kontekście, nie ma już mowy o jakiejś pozycji meta, z której poddawać można oglądowi świat społeczny, w którym bierzemy udział. Nie ma też narzędzi oglądu, niezależnych od kontekstu ich wytworzenia. Idea tragiczności zdaje się doskonale opisywać tę nieuchronnie wewnętrzną pozycję, uwięzienie w splocie okoliczności i własnej do nich przynależności. Z kolei, przywołana interpretacja Sofoklesa podpowiada jednak drogę zbawienia przez prawdę o nich, nawet jeśli skądinąd wiadomo, że jest to zawsze czyjaś „prawda”. W kontekście pracy nauczyciela podpowiedź tę rozumiem jako starcie **heroicznej wielkości, opierającej się wolności i niezłomności bohatera** z tym, co nieuchronne. Oczywiście, bez nadziei na zwycięstwo, a jedynie na prawdę o tym, co czyni. By przywołać ponownie Ricoeura (1991), wolność nauczyciela „jest równoznaczna z wzięciem na siebie zła” (s. 267), które się czyni swoim podopiecznym.

Wziąć na siebie genezę zła, znaczy odrzucić jako słabość supozycję, jakoby zło było rzeczą, jakoby wynikało w świecie z rzeczy dających się zaobserwować, czy będzie to rzeczywistość fizyczna, psychiczna, czy społeczna. Powiadam: ja to zrobiłem [...]. Nie ma zło-bytu. Jest jedynie przeze-mnie-zło-czynione” (s. 267–268).

BIBLIOGRAFIA

- Berger, P., Luckmann, T. (1983). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Folkierska, A. (2005). *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Futyma, S. (2002). *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*. Toruń: Edytor.

- Groenwald, M. (2011). *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Hayek, F. A. (2003). *Droga do zniewolenia*. Kraków: Arcana.
- Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Laclau, E. (2004). *Emancypacje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Laclau, E. (2009). *Rozum populistyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Manent, P. (1994). *Intelektualna historia liberalizmu*. Kraków: Arcana.
- Nicoll, A. (1962). *Dzieje dramatu: od Ajschylosa do Anouilha* (Tom 1). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ricoeur, P. (1991). *Podług nadziei: odczyty, szkice, studia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Ricoeur, P. (2002). *Symbolika zła*. Warszawa: De Agostini Polska.
- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym: rusztowanie kategorialne. W: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie* (s. 13–52). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scheler, M. (1976). O zjawisku tragiczności (istota rzeczy – nieuniknioność zniszczenia wartości). W: W. Tatarkiewicz (red.), *Arystoteles, D. Hume, M. Scheler O tragedii i tragiczności* (s. 49–95). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Soros, G. (1999). *Kryzys światowego kapitalizmu: zagrożenie dla społeczeństwa otwartego*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Sztobryn, S. (2003). Pedagogika Nowego Wychowania. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (Tom 1, s. 278–292). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski, L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza: o semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (1994). Ambivalencja jako kategoria dla socjologii edukacji. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 189–199). Poznań: Edytor.
- Witkowski, L. (1995). Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom). W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 141–153). Kraków: Impuls.

**A TEACHER
– BETWEEN A POTENTIALLY TRAGIC ROLE AND A CRACK OF
EMANCIPATION**

ABSTRACT: Being a teacher is a concomitant of the experience of unavoidable ambivalence, which is characteristic to human condition in general. In the teacher's case, it is related to functioning between two discourses—on the one hand, the discourse of cultural reproduction, which demands the teacher to pass on the earned by generations culture to his scholars and shape their identity accordingly to socially acceptable patterns. On the other hand, the paid ocentric discourse, which states that the teacher should create favourable conditions for the uninhibited development of a child in respect of its autonomy. The issue here is the fact, that both tasks the teacher has to face are the elements of different, yet socially constructed discourses. Therefore, both are externally enforced components of a teacher's role. In the context of modern, neoliberal culture, they no longer function as alternative patterns of a teacher's role, but merged, due to centralisation of all the individual's development aims to free market activity. In this reconfiguration, I see the possibility to perceive a teacher analogically to the heroes of ancient tragedies, involved in a clash of forces that surpass them and have unavoidable influence on them. The heroism of a teacher I place in his firmness in attempts to discover the truth about the world and his existence in it.

KEYWORDS: teacher, neoliberal culture, culture reproduction, individual development.

