

Wojciech Kruszelnicki

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

TRANSFORMACJA CZY TRANSMISJA? EDUKACJA HUMANISTYCZNA WOBEC PROBLEMÓW „PRZENIESIENIA” W RELACJI PEDAGOGICZNEJ

ABSTRACT

In my paper I discuss in pedagogical context the mechanism which Freud referred to as “transference”, and expand this subject with pedagogically relevant commentaries of Jacques Lacan who has proposed to inscribe the Freudian concept of transference into the wider context of the functioning of the authority comprised by the problematic of knowledge as such. The aim of this examination is not only to draw attention to numerous psychoanalytical insights into man’s existence in culture that may enrich pedagogical reflection with new intellectual stimuli, but also to show both positive, and negative sides of the mechanism of transference in education (consisting respectively in facilitating the process of learning and debilitating it) and in this way consider from a different perspective the ambivalence of the teacher’s authority in the classroom.

Key words:

teacher, critical pedagogy, psychoanalysis, Freud, Lacan, emancipation, authority, transmission, autonomy

W artykule tym chcę w kontekście pedagogicznym omówić działanie mechanizmu, który w relacji psychoanalitycznej Sigmund Freud nazywał „przeniesieniem”, oraz rozwinąć ów wątek o istotne, także dla pedagogiki, komentarze Jacques’a Lacana,

wpisującego Freudowską naukę o przeniesieniu w szerszy kontekst funkcjonowania autorytetu, jakim jest problematyka wiedzy jako takiej. Celem tego badania jest nie tylko zwrócenie uwagi na szereg obecnych w psychoanalizie tropów mogących wzbogacić teorię pedagogiczną, w szczególności zaś refleksję pedeutologiczną, o nowe impulsy intelektualne. Chodzi przede wszystkim o wskazanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych stron mechanizmu przeniesienia (polegających odpowiednio na wspieraniu procesu uczenia się oraz jego hamowaniu) i w ten sposób spojrzenie z trochę innej perspektywy na ambiwalencję nauczycielskiego autorytetu w klasie szkolnej.

1. W kręgu transformatywnej filozofii edukacji: marzenie o innym nauczycielu i przykra szkolna rzeczywistość

Niech będzie mi wolno przypomnieć na wstępie kilka najważniejszych ustaleń pedagogiki polskiej po przełomie ustrojowym. W państwie demokracji, wolności politycznej, wielości kulturowej i gospodarki rynkowej, w państwie otwartym na kulturowe wpływy z zagranicy potrzebny jest ludziom szereg odmiennych kompetencji osiągalnych w toku edukacji *radzykalnie humanistycznej*, będącej taką metodą i praktyką pedagogiczną, która „konsekwentnie, wbrew wszystkim przeszkodom i przeciwnościom, służy zmaksymalizowaniu możliwości ludzi ponad wyznaczone im granice, zastane konwencje, role i ich uzasadnienia, służy osiągnięciu kompetencji współdziałania i komunikowania się ludzi, negocjowania rozbieżnych interesów w imię zbiorowej, klasowej i jednostkowej, każdego z nich, emancypacji”¹. Takie cele stawiane są przed edukacją w ramach paradygmatu „pedagogii przejścia i pogranicza”, gdzie „»przejście« odnosi się do pęknięcia i zmiany formacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej, a także do zmiany paradygmatycznej we wzorach rozumienia procesu edukacyjnego, do pytań o zmiany w strategiach celowych zmian oświatowych i szkolnych”². Rodząca się z gleby owej wielkiej zmiany pedagogika krytyczna w swojej polskiej odsłonie – znaczonej fundamentalnymi pracami Zbigniewa Kwiecińskiego oraz skupionej wokół niego grupy uczonych – upomina się o dostosowanie teorii i praktyk edukacyjnych do nowego, dynamicznie się rozwijającego systemu i nowej, ponowoczesnej rzeczywistości kulturowej. Za „nową socjologią edukacji” oraz z inspiracją pracami przedstawicieli pedagogii-

¹ Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa wychowującego. (Hipotezy ostrzegawcze – propozycje naprawy)* [w:] idem, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 28–29.

² Z. Kwieciński, *Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu* [w:] idem, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 11.

ki radykalnej (Henry A. Giroux, Peter McLaren) postuluje się działania pedagogiczne, których celem jest kształcenie krytycznego myślenia oraz rozwój tzw. świadomości transformatywnej, pozwalającej człowiekowi rozumieć, problematyzować i zmieniać zastaną rzeczywistość społeczną i własne w niej doświadczenia. Przeszkodę dla tych działań dostrzega się w zapóźnieniu nauk pedagogicznych w recepcji zaawansowanych koncepcji filozoficznych i studiów edukacyjnych, a także zapóźnieniu ideologicznym samej szkoły jako instytucji niepotrafiącej sprostać wyzwaniom stawianym jej przez szybko zmieniającą się rzeczywistość, instytucji hamującej rozwój, bowiem „odtworzącej i konserwującej uprzednie stany rzeczy w świadomości najmłodszych pokoleń”³.

O ile z satysfakcją można zaobserwować, że pedagogika polska na przestrzeni kilku ostatnich dekad mocno skróciła dystans, jaki dzielił ją od zagranicznych studiów edukacyjnych, i nauczyła się wykorzystywać na swoje potrzeby ustalenia ponowoczesnej filozofii i teorii społecznej, to wciąż jednak ów drugi aspekt naszego zapóźnienia, jakim jest dysfunkcjonalność edukacji szkolnej na wszystkich szczeblach oświaty, pozostaje zasadniczo niezmienny. Diagnoza Z. Kwiecińskiego z 1984 roku, mówiąca, że współczesna szkoła wypełnia źle swoje główne funkcje, pozostaje wciąż tragicznie aktualna. Oto szkoła zawodzi w swej funkcji rekonstrukcyjnej, jaką jest odtwarzanie kultury uniwersalnej i narodowej oraz przekazywanie jej wychowankom w celu odtwarzania struktury społecznej. Dalej, szkoła zawodzi w swej funkcji adaptacyjnej, jaką jest wprowadzanie ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali, oraz prezentowanie obrazu zastanego świata jako pewnego kulturowego i tradycyjnego kontinuum. Wreszcie szkoła zawodzi w swej funkcji emancypacyjnej, jaką jest przygotowanie ludzi do ustawicznej pracy nad sobą, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu najbliższego i szerszego otoczenia na lepsze, doskonalej urzędzone⁴.

Pośród licznych i cennych głosów mówiących z wnętrza paradygmatu transformacji o źródłach kryzysu szkoły oraz kierunkach reformowania teorii i praktyki pedagogicznej istotne dla mnie wydaje się zwrócenie uwagi na związek między złą jakością kształcenia a niewystarczającymi kompetencjami nauczycieli. W myśl tej hipotezy szkoła jest nieprzygotowana do pełnienia swych podstawowych funkcji w społeczeństwie demokratycznym, ponieważ brakuje przygotowania samym pedagogom.

³ Ibidem, s. 12.

⁴ Z. Kwieciński, *Kryzys społeczeństwa wychowującego...*, op.cit., s. 21.

Nowe kompetencje i orientacje – pisze Kwieciński – mogą być pozyskane poprzez zasadniczo przekształcone instytucje edukacyjne, a w nich podstawową rolę powinni odegrać nauczyciele jako samodzielnie myślący i tworzący intelektualiści zaangażowani na rzecz demokratycznych i efektywnych gospodarczo zmian. Dla ukształtowania ich nowych umiejętności i nastawień potrzebna jest odmienna teoria pedagogiczna, stosowana w kształceniu nauczycieli⁵.

Pedagogika polska *nota bene* sumiennie odrobiła zadanie pomyślenia o nauczycielu inaczej niż podług zakorzenionych metafor przewodnika i mistrza, który świetnie zadba o transmisję gotowej wiedzy, wzorów i wartości kulturowych wprost do głowy wychowanka. Nowoczesne studia pedeutologiczne konstruują nauczyciela jako wrażliwego i odpowiedzialnego pedagoga, którego najpierwszym celem jest sprzyjanie rozwojowi jednostki ku pełni człowieczeństwa. Rozwój rozumie się tu za takimi myślicielami, jak: J. Piaget, L. Kohlberg, E. Erikson i J. Habermas jako „nabywanie zdolności uwalniania się od presji doraźnych zewnętrznych warunków działania, i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne, jak i gotowe odpowiedzi na pytania techniczne”⁶. Postuluje się przeto, by nauczyciel był refleksyjnym praktykiem albo transformatywnym intelektualistą. Pedagog taki nie wikła się w działania uprawomocniające, a tym bardziej nie sięga po trywialne środki egzekwowania wiedzy usankcjonowanej przez nienaruszalne przekonanie o swej nieomyślności. Sygnalizuje on natomiast uczniowi, że proponowane treści, znaczenie, wartość danego dobra kulturowego nie muszą być wiążące światopoglądowo i ideologicznie. Pedagog taki *udostępnia* uczniowi przekazy kultury „w trybie tłumaczenia rozumianego nie jako sankcjonowanie i silne perswadowanie uległości, ile jako dekodowanie czy ukazywanie możliwości różnorodnych przemieszczeń, prześwietleń, przefiltrowań”⁷. Taka przemiana myślenia o relacji nauczyciel–uczeń pozwala zrozumieć, iż otwarcie się na język pozbawiony metajęzyka, w którym przykładowo o kanonie mówi się w szkolnej interakcji pedagogicznej, oraz eksperymentacja postawy świadomego wycofywania się z marzenia o twardej perswazyjności, sprzyja nauczycielskiemu wsłuchiwaniu się w zawsze niepowtarzalne i jednostkowe odpowiedzi

⁵ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] idem, *Tropy – Ślady – Próby...*, op.cit., s. 38.

⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, vol. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003, s. 306.

⁷ L. Witkowski, *Decentryjne dylematy w edukacji* [w:] idem, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998, s. 68.

uczniów na przekaz, z którym się spotykają, a tym samym sprzyja ich wzrastaniu ku samodzielnemu, krytycznemu myśleniu i podmiotowości.

Powiedzieć zatem można, że podług nowoczesnych teorii pedeutologicznych tradycyjne podejścia do nauczania – traktujące nauczyciela jako specjalistę w danej dziedzinie wiedzy, dobierającego materiał, frontalnie i formalnie przekazującego go i sprawdzającego jego opanowanie – są całkowicie wypierane przez progresywistyczne, w tym zaś szczególnie personalistyczne, podmiotowe, emancypacyjne i dialogiczno-hermeneutyczne kierunki myślenia o edukacji szkolnej. Jak twierdzi Bogusława D. Gołębnik,

kształcenie rozumiane jest tu jako wspomaganie indywidualnego rozwoju ucznia, jego samorealizacji i związanych z nią wartości humanistycznych i egzystencjalnych. Nauczyciel występuje tu jako facylitator, który w centrum uwagi stawia nie tyle własny komfort, ile potrzeby i zainteresowania ucznia, jego motywacje i właściwy mu styl poznawania. Zamiast przekazu wiedzy, mamy tu udzielanie jednostce pomocy w odkrywaniu znaczeń, jakie mogą być nadawane poznawanym faktom⁸.

A jednak, pomimo produkowanych przez pedagogów akademickich licznych studiów przekonujących o konieczności postpozytywistycznego konceptualizowania procesu przekazywania wiedzy, między nobliwą teorią a codziennością szkolnej praktyki ciągle ziele przepaść. Według Doroty Klus-Stańskiej

opracowywanie wiedzy w polskich klasach pozostaje wciąż transmisyjne w swoim charakterze. Choć na gruncie dydaktyki formułowane są zalecenia zwane zasadami, mające gwarantować tzw. »dobre nauczanie«, dane empiryczne gromadzone w czasie badań lekcji szkolnych dowodzą, że realnie przestrzegane zasady postępowania metodycznego polegają przede wszystkim na wymuszaniu kolektywnych wytworów intelektualnych, limitowaniu treści do kanonicznych, unifikacji aktywności uczniów na lekcji, eksponowaniu dyrektywności nauczyciela, niezgodzie na krytycyzm uczniów oraz na pogłębłości odzwierciedlającej⁹.

Konstatowany przez cytowaną autorkę »zniewalający ucznia tradycjonalizm» ma w jej opinii trojaki źródła. Są nimi: po pierwsze, powszechnie przyjmowane

⁸ B.D. Gołębnik, *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, op.cit., s. 163.

⁹ D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 25.

atrybuty wiedzy, wywodzące się wprost ze scjentyzmu; po drugie, zakładane atrybuty nauczyciela konstruowane w klimacie postfiguratywnej kultury „nieocenionych przodków”; po trzecie, wymagane atrybuty roli ucznia wyraźnie wywiedzione z socjalizacyjnej spuścizny pochodzącej z uprzedniej formacji ustrojowej¹⁰.

2. Hipoteza blokady rozwoju ku autonomii przez negatywną pracę przeniesienia

Doskonale zdaję sobie sprawę z zaawansowania pedagogicznej refleksji wokół kulturowej nieadekwatności tradycyjnego pojmowania wiedzy szkolnej wraz z rolą nauczyciela i rolą ucznia, toteż nie zamierzam rozwijać tych zagadnień, odsyłając do artykułu Klus-Stańskiej oraz do szeregu innych znaczących na tym polu prac. Przechodząc natomiast do meritum niniejszego opracowania, chcę wysunąć hipotezę istnienia innego, ukrytego czynnika odpowiedzialnego za blokowanie rozwoju uczniów ku „orientacji etycznej” w sensie szóstego poziomu na postkonwencjonalnym etapie rozwoju moralnego według triady Lawrence’a Kohlberga oraz ku związanej z nią niezależności i krytyczności myślenia. Czynnikiem tym jest „przeniesienie” – pojęcie wprowadzone przez Sigmunda Freuda dla określenia sytuacji, w której to pacjent rzutuje na terapeutę swoje nieświadome myśli, uczucia i wyobrażenia. Zwrócenie za klasykami psychoanalizy uwagi na pracę przeniesienia w relacji edukacyjnej pozwala uzupełnić i rozwinąć pedagogiczną wiedzę o źródłach niepowodzeń w reformowaniu praktyki nauczania szkolnego.

Powszechność oraz ambiwalentne efekty oddziaływania zjawiska przeniesienia w relacji pedagogicznej każą zastanawiać się, swoją drogą, czy nie jest ono czynnikiem tak samo odpowiedzialnym za utrzymywanie się autorytarnego modelu nauczyciela i wspierającego go edukacyjnego paradygmatu reprodukcji i transmisji wiedzy jak przykładowo wszechobecność racjonalności instrumentalnej, na którą w swych pracach zwraca uwagę Robert Kwaśnica, a jednocześnie, podobnie jak owa racjonalność, niezwykle trudnym do wyeliminowania. Źródłem owej trudności – jak mam nadzieję dowieść – wydaje się zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, z tym, że nie traktowani jako w pełni racjonalne i przejrzyste dla siebie podmioty, lecz jako jednostki uwikłane w logikę nie do końca uświadomionych lęków i obaw, fantazji i pragnień, którą to logikę przybliży teoria psychoanalityczna.

¹⁰ Ibidem, s. 25.

3. W kręgu teorii psychoanalitycznej: Freud i Lacan o przeniesieniu... w kontekście edukacji

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 domu¹¹.

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 ufnej 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 zadowolona 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 środek pomocniczy, z drugiej zaś jako źródło poważnych niebezpieczeństw¹².

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 pa-

¹¹ S. Freud, *Some Reflections on Schoolboy Psychology* (1914) [w:] *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume XIII (1913–1914): *Totem and Taboo and Other Works*, London 1955, s. 244.

¹² S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 2005, s. 115–116 [podkr. W.K.].

cja 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*¹³.

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.

Doniostłym 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”¹⁴ – 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”¹⁵ – czytamy w *Seminarium XX* w rozdziale „Prawda i wiedza” – a nieco dalej znajdziemy uwagę: „Pytanie o miłość wiąże się z pytaniem o wiedzę”¹⁶. „Przeniesienie jest

¹³ Ibidem, s. 116 [podkr. W.K].

¹⁴ J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris 1973, s. 210.

¹⁵ J. Lacan, *The Seminar, Book XX: Encore*, New York–London 1999, s. 67.

¹⁶ Ibidem, s. 91.

miłością [...]. Podkreślam: jest to miłość skierowana ku, zaadresowana do wiedzy¹⁷.

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 miłość¹⁸.

Język psychoanalizy nietrudno odnieść do relacji pedagogicznej. Oto uczeń nie chce wziąć odpowiedzialności za poszukiwanie i przyswajanie wiedzy. Chce jedynie dowieść, że sumiennie realizuje wskazania nauczyciela. Pod tym właśnie względem przeniesienie uznać można za przeszkodę stojącą uczącym się na drodze do wiedzy i samowiedzy. 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 i samowiedzą. 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 wiedzy¹⁹. Jednym z mechanizmów oporu przed wiedzą, jakimi lektura tekstów psychoanalizy może uzupełnić ustalenia pedagogów badających problem oporu w edukacji, jest przeniesienie jako pusta fascynacja oraz idące za nim dorażne próby zadowolenia nauczyciela 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”²⁰ (*passion for ignorance*). Niewiedza, sugeruje Lacan, jest „pasją”, a pasję tę można rozumieć jako pragnienie, by nie wiedzieć. Trzecim rodzajem oporu jest także dyktowane przeniesieniem, usypiające krytyczne myślenie, ślepe podporządkowanie się „podmiotowi-przypuszczalnemu-wiedzy”.

Na następnych stronach będę rozwijał temat przeniesienia jako swoistego oporu edukacyjnego, proponując jednocześnie spojrzeć na nie jako na fenomen generujący reakcje emocjonalne (po obu stronach relacji pedagogicznej) prowadzące do hamowania rozwoju uczniów ku świadomości krytycznej i orientacji etycznej

¹⁷ J. Lacan, ...ou pire. *Compte-rendu du Séminaire, Livre XIX, 1971–1972*, „Scilicet” 1975, nr 5, s. 16 [za:] Sh. Felman, *Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable*, „Yale French Studies” 1982, No. 63, s. 35.

¹⁸ S. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, op.cit., s. 116.

¹⁹ Sh. Felman, op.cit., s. 30.

²⁰ J. Lacan, *The Seminar, Book XX: Encore*, op.cit., s. 121.

(w sensie L. Kohlberga) i zastępowania postaw emancypacyjnych nastawieniami adaptacyjnymi i roszczeniowymi.

4. Przeniesienie jako przeszkoda w edukacji

Czego psychoanaliza może nas nauczyć o nauczaniu? Zapewne tego, że z perspektywy psychoanalitycznej istnieje ścisły związek między samowiedzą podmiotu a zewnętrzną siłą autorytetu. Stanowisko Lacana w tej kwestii przybliży Robert Brooke:

Według Lacana, przeniesienie najlepiej jest rozumieć jako dynamiczną strukturę ulokowaną częściowo w danej osobie, a częściowo pomiędzy ludźmi. Po jednej stronie istnieje rozszczepiona jaźń – osoba (możliwe, że pacjent), która nie rozumie niektórych swoich zachowań. Po drugiej stronie znajduje się figura autorytetu – osoba, o której rozszczepiona jaźń zakłada, że wie ona, jak zinterpretować owe zachowania. Osoba, która czuje się rozszczepiona, zwraca się do figury autorytetu z prośbą o interpretację [...]. Gdy autorytet odpowiada zadając pytania, lub trwając w milczeniu (jak tego zazwyczaj wymaga się od analityków), rozszczepiona osoba również stara się odpowiedzieć/zinterpretować swe działanie i to w taki sposób, w jaki uważa, że zrobiłaby to figura autorytetu²¹.

Jak wiemy od Freuda, analityk skonfrontowany z obrazem siebie jako „podmiotu-przypuszczalnego-wiedzy”, czyli objęty przeniesieniem ze strony pacjenta, ma przed sobą dwa wyjścia: może albo „pójść na łatwiznę” i wykorzystać ów obraz, opóźniając, lub wręcz uniemożliwiając realne „odkrycie siebie” przez pacjenta, albo zachować profesjonalizm i nie dopuścić do przeciw-przeniesienia poprzez walkę z jego dyktatem.

Jak ma się to wszystko do nauczania? Okazuje się, że w przeciwieństwie do analityków, którzy wiedzą, że powinni wystrzegać się łatwego ulegania mechanizmowi przeniesienia, nauczyciele tradycyjnie identyfikują się – w pełni i bezkrytycznie – z obrazem samych siebie jako podmiotów-przypuszczalnych-wiedzy. W jednym z ciekawszych istniejących komentarzy Lacana dla pedagogiki Constance Penley pisze:

²¹ R. Brooke, *Lacan, Transference, and the Writing Instruction*, „College English” 1987, No. 6, Vol. 49, s. 681.

Nauczanie przebiega na drodze uwiedzenia; uczeń chce się uczyć dlatego, że kocha nauczyciela – tak długo, jak długo zakłada, że nauczyciel wie. [...] Stąd też nauczyciel, aby być skutecznym, ażeby móc w ogóle nazywać się nauczycielem, musi dokładnie ubrać się w kostium podmiotu, o którym zakłada się, że wie (*must fully assume the mantle of the subject supposed to know*). Odrzucenie tej wyobrazeniowej pozycji oznaczałoby dlań utratę najważniejszego ze wszystkich pedagogicznych narzędzi. Psychoanaliza, z drugiej strony, w dużej mierze przebiega dzięki badaniu przeniesienia, którego celem jest uświadomienie pacjentowi iluzorycznego statusu podmiotu-przypuszczalnego-wiedzy oraz fałszywości wszelkiej absolutnej czy całkowitej wiedzy. I tak, o ile analiza wymaga tego, aby pacjent uznał rzeczywiste istnienie swoich niejawnych pragnień, tak proces edukacyjny wymaga tego, by pragnienia ucznia stały się pragnieniami jego nauczyciela, to jest tego, by superego ucznia odwzorowało superego nauczyciela²².

Zaraz wrócimy do tego wątku, póki co zaś przypomnijmy, że psychoanaliza Lacanowska dostarcza inspirującej teorii głębokich psychologicznych źródeł relacji przeniesieniowej. Opierając się na sformułowaniu Lacana: „tam, gdzie jest podmiot-przypuszczalny-wiedzy, tam jest przeniesienie”, nietrudno dowieść, że opisywana relacja wygląda identycznie i zachowuje dokładnie takie same źródła także w sytuacji edukacyjnej. Zarówno bowiem podczas analizy, jak i podczas procesu uczenia się podmiotowi chodzi o wiedzę i o prawdę – wiedzę o prawdzie. Pamiętamy i tę wypowiedź Lacana: przeniesienie jest miłością skierowaną do wiedzy. Wiedzy o czym? – można by spytać. Wiedzy czyjej? Oczywiście, wiedzy podmiotu, o którym zakłada się, że wie. Rzecz polega na tym, by uświadomić sobie, że podmiotem tym może być nauczyciel, funkcjonujący wszakże na tej samej zasadzie figury autorytetu, co lekarz terapeuta. W klasie szkolnej ukryte za przeniesieniem żądanie kierowane przez uczniów w stronę nauczyciela miałyby zatem – w perspektywie Lacanowskiej – źródło w przypuszczeniu, że „osoba dysponująca autorytetem lub władzą jest w stanie dać im poczucie pełni bytu poprzez zatwierdzenie ich Symbolicznych tożsamości i/lub poprzez dostarczenie im wiedzy o tym, jak odzyskać przyjemność (*jouissance*), której zrzekli się, kiedy owe tożsamości przyjęli”²³.

Powyższe rozumowanie wyjaśnia nam częściowo, dlaczego uczniowska fantazja o nauczycielu jako nienaruszalnym autorytecie jest czymś uniwersalnym. Nie za-

²² C. Penley, *Teaching in Your Sleep: Feminism and Psychoanalysis*, [w:] *Theory in the Classroom*, C. Nelson, (ed.), University of Illinois Press, Urbana 1986, s. 132.

²³ M. Bracher, *Transference, Desire, and the Ethics of Literary Pedagogy*, „College Literature” 1999, No. 3, Vol. 29, s. 128.

szkodzi dodać, że w nie mniejszym zakresie współtworzą ją działania samych nauczycieli, chętnie identyfikujących się z figurą niekwestionowanego autorytetu i utrwalających swój obraz gestami, postawami (z fizycznymi włącznie), obietnicami spełnionymi i niespełnionymi, wymówkami, aluzjami, tonem głosu, uśmiechem, miną oraz wieloma innymi zabiegami, których mniej jawnym celem jest powetowanie braku pewności, braku orientacji w wykładanym materiale, braku wiedzy wreszcie. 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. Gdy dopracują się już zaufania uczniów i ci obdarzą ich przeniesieniem, zauważają oni, że uczniowie patrzą na nich niemal jak na rodziców – osoby, które doskonale znają „prawdę” i wiedzą lepiej od nich samych, co leży w ich najlepszym interesie.

Sytuacja ta wytwarza klimat szczególnie sprzyjający komunikacji transmisyjnej, odgórnie sterowanej przez podmiot-przypuszczalny-wiedzy (nauczyciela), toteż przywodzącej na myśl demaskowany przez Paolo Freire’go w *Pedagogy of the Oppressed* „bankowy model edukacji”, w ramach którego ucznia wyobraża się jako puste naczynie, które należy dopiero umiejętnie wypełnić wiedzą. Zachęta do realizowania tego tradycyjnego modelu pedagogicznego płynie wprawdzie ze strony samych uczniów: przywołując nauczyciela do przyjęcia pożądanej przez nich postawy podmiotu-przypuszczalnego-wiedzy (w lacanowskich rozważaniach wokół narodzin psychoanalizy Freuda z kartezjańskiego wątpienia ostatecznie nazwanego *le sujet de la certitude*²⁴ – „podmiotem pewności”), uczniowie porzucają zadanie własnego, niezależnego dążenia do wiedzy. Dzieje się to jednak za pełnym przyzwoleniem nauczyciela, często przy jego nieświadomej, a nieraz i świadomej zachęcie. W ten sposób przeniesienie w relacji pedagogicznej staje się mechanizmem skutecznie zapobiegającym rozwojowi niezależnych postawy poznawczych i impulsów do aktywnego poszukiwania wiedzy poprzez, po pierwsze, wzmacnianie identyfikacji z podmiotem, który wie, po drugie, poprzez bierne poddanie się autorytetowi, którego siła jest jedynie symboliczna, bowiem wypływa z samej zajmowanej przezeń pozycji w sensie nawet tak trywialnym jak stanie na środku sali lub za katedrą.

Nasuwa się tedy wniosek, że przeniesienie stanowi przeszkodę edukacyjną, za której utrzymywanie się należy winić nie uczniów, lecz nauczycieli. Jeśli model psychoanalityczny ma jakiegokolwiek znaczenie dla pedagogiki, to być może polega

²⁴ J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XI: Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, op.cit., s. 31.

ono na uświadomieniu, że przeniesienie, czyli uczniowskie projektowanie zaufania i autorytetu na nauczycieli, jest istotną, a wręcz potrzebną pomocą w uczeniu się, ale skuteczną tylko tak długo, jak nauczyciele sami pozostają niewiedzeni i konsekwentnie realizują cel, który przed psychoanalitykami stawiał Lacan, mówiąc w *Seminarium XVII* o potrzebie traktowania samego analizanta jako podmiotu-przypuszczalnego-wiedzy²⁵. Nauczyciele muszą umieć odrzucić kuszącą rolę niekwestionowanego autorytetu i nie godzić się z obrazem samych siebie jako podmiotów-przypuszczalnych-wiedzy, podmiotów pewności, podmiotów Wiedzy. Tymczasem okazuje się, że są oni do tego zupełnie niezdolni. Nauczyciele pozwalają na to, by ich pragnienie stało się pragnieniem ucznia, czyli by określało je w co najmniej dwójaki sposób: „albo uczeń zidentyfikuje się z pragnieniem nauczyciela, zaczynając w ten sposób pragnąć, postrzegać i cenić to, co nauczyciel, albo uczeń zidentyfikuje się z obiektem pragnienia nauczyciela, próbując w ten sposób stać się obiektem, który zaspokoi pragnienie nauczyciela”²⁶.

Konsekwencje tej pedagogicznej porażki są łatwe do przewidzenia: oto pomimo najlepszych chęci edukatorów powraca przedkrytyczny model nauczyciela jako „prawodawcy” „niepotrafiącego oprzeć się pokusie bycia bezpośrednio pomocnym”²⁷, nauczyciela, który na drodze autorytarnej perswazji przemienia uczniów w swoich wiernych naśladowców – to w najlepszym razie, a w najgorszym – rewindykuje w nich postawy adaptacyjne, oportunistyczne i instrumentalne, których wyznacznikiem jest traktowanie kultury jako „zbioru obowiązujących zachowań oraz reguł ułatwiających ich przestrzeganie”²⁸, wraz z oczekiwaniem od wychowawców „zarówno określenia celów (wskazania wartości), jak i środków służących realizacji tych celów”²⁹. Powtórzmy, że w takim – na powrót transmisyjnym – modelu myślenia o edukacji zamknięciu ulega droga do budowania w uczniu kompetencji krytycyzmu i niezależności myślenia, które rozwijać można tylko poprzez stymulowanie w nim własnej, indywidualnej, a najlepiej krytycznej i niepokornej recepcji znaczeń czy „tekstów” kultury (wraz z ich autorytarnymi nauczycielskimi wykładniami), zdolnej wymknąć się mdlącej kurateli szkolno-akademickich interpretacji. Nie będzie to możliwe, jeśli spotkanie ucznia z dziełem kultury traktować się będzie w kategoriach instrumentalnego przekazu gotowych do przyjęcia treści

²⁵ J. Lacan, *The Seminar, Book XVII: The Other Side of Psychoanalysis*, New York–London 2007, s. 52.

²⁶ M. Bracher, *Transference, Desire, and the Ethics of Literary Pedagogy*, op.cit., s. 130.

²⁷ B. Bird, *Notes on Transference: Universal Phenomenon and Hardest Part of “Analysis”*, „Journal of the American Psychoanalytic Association” 1972, No. 20, s. 286.

²⁸ Z. Kwieciński, *Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, op.cit., s. 16.

²⁹ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, s. 61.

o zawczasu spreparowanym znaczeniu. Nie da się tego zrobić, jeśli nie przyjmie się założenia o nieoczywistości i konwencjonalności kulturowo zdefiniowanego świata, o którym prawdy poszukiwać trzeba nie poprzez bierne poddanie się przekazowi wiedzy, lecz „w komunikacji, otwartym dialogu i polifonicznej interpretacji zdarzeń i symboli”³⁰. I ostatecznie – nie da się tego osiągnąć, jeśli nauczyciel, nie potrafiąc przełamać przeniesienia, będzie trwał w pozie tradycyjnego pedagoga uzurpatora: wyposażonego we wszystkie atrybuty wiedzy i władzy totalnej państwowego urzędnika.

5. Rola nauczyciela w świetle psychoanalitycznej rewizji autorytetu

W perspektywie psychoanalitycznej prawdziwa samowiedza podmiotu zaczyna się dopiero wtedy, gdy analityk przerwie relację przeniesienia, dając swemu pacjentowi świadomy, krytyczny dostęp (a więc i władzę nad) do jego dotychczas nieświadomych projekcji. Relacja, która początkowo polegała na nieświadomym poleganiu na iluzorycznym autorytecie podmiotu-przypuszczalnego-wiedzy, ewoluje wtedy ku relacji partnerskiej, a wręcz zapraszającej do pełnej autoekspresji i samo-upełnomocnienia. W sytuacji edukacyjnej powiedzielibyśmy, że dzięki takiemu działaniu nauczyciela uczeń staje się coraz bardziej świadomy swoich myśli, uczuć i działań i w coraz większej mierze poczuwa się do odpowiedzialności za nie. Powiedzieć można, że zaczyna on brać odpowiedzialność za swoje uczenie się.

Rola nauczyciela polegałaby teraz przede wszystkim na granicy swym autorytetem w taki sposób, by nauczyć uczniów wątplenia w niewzruszoność autorytetów oraz w absolutne obowiązywanie wszelkich społeczno-kulturowych regulacji (u Lawrence’a Kohlberga byłyby to zasady moralne), za czym szłoby stymulowanie ich do rozwijania samodzielnego rozumienia świata kultury symbolicznej. W przeciwieństwie do konserwatywnego modelu autorytetu nauczyciel nie występowałby już w klasie w charakterze zarządcy i przewodnika, lecz byłby uczestnikiem dialogu celowo starającym się nie zajmować centralnej w nim pozycji, dlatego zachęcającym uczniów do zwracania się nie do niego, lecz do siebie nawzajem jako źródeł autorytetu. Krok ten wydaje się niezbędny, jeśli chcemy z klasy szkolnej uczynić przestrzeń prawdziwej debaty (deliberacji, jak powiedziałyby Habermas) wokół zastanych znaczeń i wartości, miejsce uprawiania krytyki i krytycznego myślenia: myślenia na własną rękę, czyli nie w cieniu i na modłę omnipotentnego transmi-

³⁰ Z. Kwieciński, *Szkoła potem. Nadzieje i wątplenia* [w:] idem, *Socjopatologia edukacji*, op.cit., s. 266.

tera wiedzy, jakim wciąż lubimy wyobrażać sobie nauczyciela. Takie nauczanie – nierealizujące modelu przekazywania, lecz model poszukiwania i komunikacji – „buduje autorytet wyzwalający, tworzy warunki dla współudziału w poszukiwaniu prawdy i ćwiczenia się w ważnych kompetencjach, wytwarza zaangażowanie przez fascynację zagadkami do odkrycia i innymi ludźmi, tworzy ramy do uczciwie prowadzonego dialogu, w którym zabrznieć mogą różne opcje i racje, wyrażane być mogą bez obaw przekonania i wątpliwości każdej mniejszości”³¹. Henry Giroux mówiłby zapewne w tym kontekście o „autorytecie emancypacyjnym”, którego wpływ upełnomocnia uczniów do bycia krytycznie myślącymi i aktywnymi obywatelami zaangażowanymi w walkę o lepsze urządzenie otaczającego ich świata³². Warto jeszcze dodać, że w modelu tym wiedzy nie pojmuje się jako „własności” nauczyciela lokującej go wyżej w hierarchii nad tymi, którzy ponoć wiedzy nie posiadają, lecz jako efekt wspólnego, dialogicznego rozumienia i interpretowania otaczającej rzeczywistości.

Dyskutowane tu postulaty krytycznej teorii edukacji, takie jak rozwijanie przez szkołę krytycznej świadomości ucznia, kształtowanie w nim postaw komunikacyjnych i emancypacyjnych oraz budowanie twórczej niezgody na świat zastanych struktur, narzucanych ról, dogmatów i stereotypów są całkiem bliskie psychoanalizie lacanowskiej. Temat ten wymaga skądinąd głębszego namysłu, ale nie mieści się niestety w ramach niniejszego opracowania. Na chwilę obecną zauważmy więc tylko, że Jacques Lacan wydaje się obrońcą charakteryzowanego 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*³³, czyli tłumacząc chyba nie na wyrost, „przyuczania do zawodu”. „Zasadniczą ułomność” (*le vice radical*) „dyskursu uniwersyteckiego” dostrzega Lacan właśnie w „transmisji wiedzy”, dodając, że „pojęcie »mistrza sztuk« [fr. *maîtrise en arts*, pol. „magister” – W.K.] oraz system ocen strzegą sekretu substancjalnej wiedzy”³⁴.

Odpowiedzią pedagogii inspirowanej teorią psychoanalityczną na dominację w klasie szkolnej owej wiedzy substancjalnej, czyli – jak mamy prawo się domyślać – wiedzy niesproblematyzowanej i podanej w formie gotowej do „zakucia”, byłoby

³¹ Ibidem, s. 270.

³² Zob. H.A. Giroux, *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference* [w:] *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, H.A. Giroux, P. McLaren (red.), Albany 1989, s. 137–138.

³³ J. Lacan, *La psychanalyse et son enseignement* [w:] idem, *Écrits*, Paris 1966, s. 445.

³⁴ J. Lacan, *Du sujet enfin en question* [w:] idem, *Écrits*, op.cit., s. 233.

działanie nauczyciela, polegające na „systematycznym przenoszeniu nieświadomych myśli w sferę dyskursu”³⁵. Manewr ten miałby na celu pokazanie, w jaki sposób nasze i innych ludzi przedrozumienia, uprzedzenia i utarte schematy myślowe – w skrócie: wszystkie nieświadomione nastawienia względem postrzegano świata, skrycie zawiadują tym, co się myśli i jak się myśli oraz tym, czego pomyśleć nie można i nauczyć się nie chce. Pod tym względem „pedagogika nieświadomości” sytuowałaby się ściśle antypodycznie względem pedagogiki opartej na paradygmacie transmisji wiedzy. Jak wiemy, ułomnością tej drugiej jest przekazywanie wiedzy, któremu brakuje elementu kwestionowania, lub przynajmniej problematyzowania niejawnych epistemologicznych, ideologicznych i politycznych przekonań, konwencji czy dyskursów leżących u jej podstaw. Brak ten należy tłumaczyć ścisłym związkiem między nieadekwatnym kulturowo systemem edukacji a niekompetentnym kulturowo pedagogiem delegowanym do pracy w szkole przez ów system.

Kolejnym z zadań stojących przed nauczycielem w ramach „pedagogiki nieświadomości” byłoby uzmysławianie uczniom, że znaczenia kulturowe i role społeczne nie są czymś „danym z nieba”, lecz czymś konstruowanym, niestałym i konwencjonalnym, zaś sama kultura „jest przestrzenią, w której roszczenie centrum jest wpisane w zachowania społeczne, zawsze ze szkodą dla niej, z groźbą jej wyjąłowania, redukowania, czynienia z niej zakładnika dominacji interesów i władzy”³⁶. Zrozumienie, że dane schematy, znaczenia i dyskursy nie są odbiciem rzeczywistości, lecz stanowią tylko jej reprezentacje, pociąga za sobą postulat ich problematyzowania, nie zaś akceptowania jako gotowych kanonów i prawd³⁷ – twierdzi pedagog krytyczny Henry Giroux. Kierunek takich problematyzacji wyznacza Peter McLaren, twierdząc, że fakt, iż wszystkie dyskursy, nawet te wolnościowe i emancypacyjne, zawierają w sobie ślady ideologii i partykularnych interesów, wcale nie oznacza, że mamy zrezygnować z przekształcania ich w interesie większej sprawiedliwości, demokracji i wolności³⁸. Właśnie dlatego, iż rzeczywistość kulturowa przeniknięta jest reprezentacjami i interpretacjami, pedagog zyskuje szansę uczenia krytycznego myślenia. Krytycznego myślenia uczy ten, kto rozwija w uczniu umiejętność dostrzegania w otaczających go opresyjnych regu-

³⁵ G.S. Jay, *The Subject of Pedagogy: Lessons in Psychoanalysis and Politics*, „College English” 1987, No. 7, Vol. 49, s. 789.

³⁶ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia i szkice*, Warszawa 2007, s. 119.

³⁷ H. Giroux, *Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism*, „Journal of Education” 1988, No. 3, Vol. 170, s. 21.

³⁸ P. McLaren, *Postmodernism and the Death of Politics [w:] Politics of Liberation: Paths from Freire*, P. McLaren, C. Lankshear (red.), New York–London 1994, s. 183.

lacjach konstruktów kulturowych podatnych na reinterpretację oraz zachęca go do myślenia nad tym, jak inaczej regulacje te mogłyby wyglądać. W języku Jacques'a Lacana powiedzielibyśmy, że byłyby to działania pedagogiczne nastawione na dekonstrukcję „znaczących panowania” lub „znaczących panujących” (tzw. *master signifiers*)³⁹, czyli wszelkich duchowych obiektów kulturowych, które w tradycyjnym, adaptacyjnym podejściu do nauczania pedagog prezentuje jako wartości niekwestionowalne i z którymi pełnej identyfikacji wymaga on od uczniów. Jednym z najważniejszych kierunków takiej refleksji w klasie szkolnej, przypomnijmy, jest określanie statusu i roli nauczyciela ponad rutynizujące jego działania, instytucjonalne konwencje, z niego samego czyniące „znaczące panowania”.

6. Narcystyczne przyjemności autorytetu, czyli konkluzja jednak sceptyczna

Nasuwa się wniosek, że głównym pytaniem, jakie nauczyciel realnie sprzyjający rozwojowi ucznia ku poznawczej i moralnej autonomii powinien mieć na uwadze, „nie jest to, czy ma on posługiwać się autorytetem, jakiego dostarcza mu przeniesienie, lecz to, jak ma się on nim posługiwać w sposób etyczny i skuteczny, tzn. jak wywierać istotny wpływ na uczniów bez subtelного przymuszania ich lub uwodzenia ku przyjęciu danych przekonań, wartości, pragnień i zachowań?”⁴⁰. Na zakończenie zawartych w tym eseju rozważań chciałbym dać wyraz mojej wątpliwości, czy ów szczytny ideał jest w edukacji możliwy.

Czyż nie zdarza się często tak, że „subtelne przymuszanie” uczniów do posłuchu i podporządkowania ma źródło w odczuwanej przez nauczyciela potrzebie zwiększenia we własnych oczach swojej wartości jako tego, który pewnym krokiem prowadzi wychowanków ku wiedzy? Jak świetnie zauważyła Constance Penley:

Oprócz faktu, że edukacja nie jest możliwa bez przeniesienia, nauczyciel ma jeszcze jeden powód, by nie chciał oddać swej władzy nad uczniami, a jest nim jego lub jej narcystyczna satysfakcja płynąca z patrzenia, jak uczniowie stopniowo zaczynają chciał dokładnie tego samego, czego on lub ona »dla nich« chce⁴¹.

³⁹ Pojęcie, które Lacan wprowadza w *Seminarium XVII*, gdzie rozwija on koncepcję „czterech dyskursów”. W tym przypadku mowa jest oczywiście o tzw. „dyskursie Mistrza”. Zob. J. Lacan, *The Seminar, Book XVII: The Other Side of Psychoanalysis*, op.cit., s. 20–24.

⁴⁰ M. Bracher, *Transference, Desire, and the Ethics of Literary Pedagogy*, op.cit., s. 129.

⁴¹ C. Penley, *Teaching in Your Sleep: Feminism and Psychoanalysis*, op.cit., s. 132.

Jeśli spojrzeć na działanie pedagogiczne od tej strony, uznać by je można za zawsze zagrożone przez najbanalniej rozumiany narcyzm. Nie jest chyba dla nikogo tajemnicą, że nauczyciel czerpie przyjemność z zajmowanej przez siebie pozycji niekwestionowanego autorytetu i jest żywotnie zainteresowany utrzymaniem jej. Nauczycielom brakuje refleksyjności pozwalającej im zastanowić 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 on 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 i że nie dopuszczają oni 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.

Ale czyż wszystkich nas nie kuszą narcystyczne przyjemności autorytetu wraz z ułatwieniami w pracy dydaktycznej, jakich dostarcza „bycie bezpośrednio pomocnym”? Czyż wszyscy nie mieliśmy na którymś z etapów edukacji do czynienia z charyzmatycznymi nauczycielami, którzy swych studentów przekształcili w wiernych, a wręcz fanatycznych naśladowców, ponieważ dali się uwieść fantazji twardej perswazyjności i bezpośredniego wpływu?

Edukacja musi reagować na współczesne tendencje zmian rzeczywistości społeczno-kulturowej opracowywaniem adekwatnych metod i teorii przygotowania człowieka do zawodowego i społecznego funkcjonowania w systemie demokracji i gospodarki rynkowej. Nie zaryzykuje wiele ten, kto powie, że w samym centrum tej refleksji stoi figura nauczyciela. Jak pisze Henryka Kwiatkowska:

Wyraźnie zarysowuje się potrzeba radykalnej zmiany w aktywności człowieka. Zmiana ta przebiega od podporządkowania się zewnętrznym regułom i normom do niezależności personalnej, do wyzwania się z zewnętrznych ograniczeń i poszerzania obszarów własnej autonomii. Jeśli świat, warunki życia i formy aktywności życiowej i pracowniczej człowieka ulegają tak zasadniczej zmianie, to *zawód, który jest odpowiedzialny za przygotowanie człowieka do życia i pracy w tych nowych warunkach powinien ulec zmianom przynajmniej na miarę zmian świata*⁴².

Zgadzam się w pełni z przytoczoną opinią, lecz zastanawiam się jednocześnie, czy nauczyciel – jako człowiek, nie zaś konstrukt zaawansowanych teorii – jest

⁴² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2012, s. 41 [podkr. W.K.].

w stanie rzeczywiście realizować te zadania. Jak ma on uczyć „wyzwalania się z zewnętrznych ograniczeń i poszerzania obszarów własnej autonomii”, skoro nie potrafi poradzić sobie z przeniesieniem imputującym mu autorytet sternika edukacji oraz żądającym odeń technicznego i prawodawczego przekazu gotowej wiedzy o kulturze dominującej? Pamiętajmy: przeniesienie jest istotną pomocą w procesie uczenia się, ale skuteczną tylko tak długo, jak nauczyciele sami pozostają niewiedzeni. Jasne, tylko któż z nas pozostaje niewiedziony...?

LITERATURA

- Bird B., *Notes on Transference: Universal Phenomenon and Hardest Part of "Analysis"*, „Journal of the American Psychoanalytic Association” 1972, No. 20.
- Bracher M., *Transference, Desire, and the Ethics of Literary Pedagogy*, „College Literature” 1999, No. 3, Vol. 29.
- Brooke R., *Lacan, Transference, and the Writing Instruction*, „College English” 1987, No. 6, Vol. 49.
- Felman Sh., *Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable*, „Yale French Studies” 1982, No. 63.
- Freud S., *Some Reflections on Schoolboy Psychology (1914)* [w:] *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIII (1913–1914): Totem and Taboo and Other Works*, London 1955.
- Freud S., *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 2005.
- Giroux H.A., *Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism*, „Journal of Education” 1988, No. 3, Vol. 170.
- Giroux H.A., *Schooling as a Form of Cultural Politics: Toward a Pedagogy of and for Difference* [w:] *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, H.A. Giroux, P. McLaren (red.), Albany 1989.
- Gołębniak D., *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Vol. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003.
- Jay G.S., *The Subject of Pedagogy: Lessons in Psychoanalysis and Politics*, „College English” 1987, No. 7, Vol. 49.
- Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1, Vol. 46.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, vol. II, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa, 2012.

- Kwieciński Z., *Kryzys społeczeństwa wychowującego. (Hipotezy ostrzegawcze – propozycje naprawy)* [w:] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Szkoła potem. Nadzieje i zwątpienia* [w:] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Pedagogia przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu* [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000.
- Lacan J., *La psychanalyse et son enseignement* [w:] J. Lacan, *Écrits*, Paris 1966.
- Lacan J., *Du sujet enfin en question* [w:] J. Lacan, *Écrits*, Paris 1966.
- Lacan J., *Le Séminaire, Livre XI: Les quatres concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris 1973.
- Lacan J., *...ou pire. Compte-rendu du Séminaire, Livre XIX, 1971–1972*, „Scilicet” 1975.
- Lacan J., *The Seminar, Book XX: Encore*, New York–London 1999.
- Lacan J., *The Seminar, Book XVII: The Other Side of Psychoanalysis*, New York–London 2007.
- McLaren P., *Postmodernism and the Death of Politics* [w:] *Politics of Liberation: Paths from Freire*, P. McLaren, C. Lankshear (red.), New York–London 1994.
- Penley C., *Teaching in Your Sleep: Feminism and Psychoanalysis* [w:] *Theory in the Classroom*, C. Nelson (red.), Urbana 1986.
- Witkowski L., *Decentryjne dylematy w edukacji* [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1998.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia i szkice*, Warszawa 2007.