

<http://dx.doi.org/10.18778/0208-6107.31.03>

Maria Łojek-Kurzętkowska

Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa
Uniwersytet Gdański
maria.lojek@hotmail.com

**DIALEKTYKA OPORU
EDUKACJA JAKO PROCES ODKRYWANIA ZNACZEŃ**

Abstrakt

Dominujący w nowoczesności podział praktyk edukacyjnych na dwa niezależne elementy: czynnik poznawczy i emocjonalny, doprowadził do nieadekwatnego pojmowania podmiotu i celu działań edukacyjnych. Stosowanie aparatu pojęciowego związanego z wymianą usług oraz kształtowaniem kompetencji kluczowych, spowodowało zredukowanie działań edukacyjnych do czynników ekonomicznych. Celem artykułu jest ukazanie znaczenia pojęcia oporu jako ogniwa łączącego element kognitywny i emocjonalny w nauczaniu. W tekście przyjęte jest założenie, iż osiągnięcie autonomii moralnej przez wychowanków uznaje się za cel działań edukacyjnych. Pierwsza część tekstu stanowi analizę pojęć samowiedzy, podmiotowości i oporu obecnych w *Fenomenologii ducha* Georga Wilhelma Friedricha Hegla. W drugiej części rozważań pojęcia te odniesione zostają do problematyki współczesnej edukacji moralnej. Przedstawiona zostaje językowa koncepcja edukacji autorstwa Paula Standisha, podkreślająca rolę czynnika emocjonalnego w kształtowaniu autonomii moralnej wychowanków. Pojęcie oporu edukacyjnego okazuje się być koniecznym ogniwem łączącym dwie istotne perspektywy: samoświadomość wychowanka i dyskursowy świat, składający się ze społecznie uwarunkowanych aktów mowy.

Słowa kluczowe:

edukacja, opór, autonomia moralna, samoświadomość, Paul Standish

WPROWADZENIE

Czwarty rozdział *Fenomenologii ducha* Georga Wilhelma Friedricha Hegla, poświęcony jest rozważaniom na temat samowiedzy podmiotowej. Ilustrując i wyjaśniając proces kształtowania się samoświadomości, Hegel konstruuje figurę pana i sługi wchodzących ze sobą w dialektyczną zależność. Walka rozgrywająca się pomiędzy stronami to w istocie zderzenie dwóch form świadomości: samoistnego bytu dla siebie i niesamoistnego bytu w sobie (istnienia

charakterystycznego dla rzeczy)¹. Rezultatem dialektycznego ruchu jest odwrócenie sytuacji panowania. Paradoksalnie, to nie pan, który w punkcie wyjścia odznacza się istnieniem i mocą, ale sługa, który istnieje jedynie w perspektywie innej świadomości, osiąga stan pozwalający na dalszy postęp wolności ducha. Dzieje się tak dzięki samowiedzy, która kształtuje się na skutek emocjonalnego przeżycia strachu oraz uświadomienia sobie przez świadomość służebną możliwości formowania rzeczywistości zewnętrznej. Uchwycenie oporu rzeczywistości wobec czynności kształtowania świata przez własną świadomość, wiąże się z odkrywaniem roli tej świadomości w szerszym kontekście odniesień. Wprowadzenie nowych praw i ustanawianie zasad w świecie, wymaga bowiem w pierwszej kolejności przeżycia sytuacji oporu rzeczywistości oraz płynącej stąd samowiedzy podmiotowej. Dopiero w dalszej kolejności świat konieczności może stać się świadomie przeżywanym – poddającym się realnemu sprawstwu – intersubiektywnym światem kultury. Proces dialektyczny służy więc nie tylko osiągnięciu czy pogłębieniu samowiedzy, ale przede wszystkim uznaniu podmiotowości. Akt ten wpisuje się w społeczny kontekst stanowiąc ogniwo procesu rozwoju wspólnoty etycznej².

Podobnie rzecz przedstawia się, jeśli chodzi o kształtowanie się i rozwój autonomicznego podmiotu w procesie edukacyjnym. Dominujący w nowoczesności podział praktyk edukacyjnych na dwa niezależne elementy: czynnik poznawczy (niezależny od wartościowania) oraz emocjonalny (wolny od aspektu poznawczego), doprowadził do nieadekwatnego pojmowania podmiotu i celu edukacji moralnej³. Nauczanie skoncentrowane na konstruowaniu i sprawdzaniu testów, przywiązywanie nadmiernej wagi do kryteriów odnoszących się do zachowań, a nie do postaw społecznych wychowanków, a także stosowanie słownictwa związanego z wymianą usług i kształtowaniem zdolności technicznych, spowodowało zredukowanie działań edukacyjnych do kategorii ekonomicznych i instrumentalnych.

Powiązanie procesu kognitywnego i czynników emocjonalnych, będących odpowiedzią na edukacyjny dyskurs, stanowi, w moim przekonaniu, warunek konieczny kształtowania się autonomii moralnej wychowanka. Autonomii rozumianej nie tylko w kategoriach etycznych (samorozwój, wolność, odpowiedzialność), ale przede wszystkim w kategoriach społecznych (sprawstwo, możliwość modyfikowania znaczeń kulturowych). Ogniwo łączącym oba elementy jest pojęcie oporu, ujmowane w kategoriach nawiązujących do procesu dialek-

¹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia ducha*, przeł. Adam Landman, PWN, Warszawa 1963, s. 221–228.

² Por. Alex Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, tłum. Jakub Duraj, Nomos, Kraków 2012, s. 35.

³ Tego rodzaju diagnozy dokonuje w swoim artykule Paul Standish; por. Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, „Journal of Philosophy of Education” 2016, t. 50, nr 1, s. 99.

tycznego opisanego w *Fenomenologii ducha* i posiadające szczególną społeczną doniosłość. Ostatecznym celem procesu dialektyki oporu jest bowiem współkształtowanie przez wychowanków świata dyskursowych zależności. Uznanie podmiotowości jest warunkiem koniecznym tworzenia etycznej wspólnoty odniesień.

Pierwsza część artykułu zawiera rozważania na temat świadomości pana (1.1), świadomości służebnej (1.2) oraz wzajemnej relacji między tymi formami samowiedzy (1.3). Należy przy tym zastrzec, iż terminologia Hegla zostaje zastosowana tu w oderwaniu od historiozoficznego i ontologicznego kontekstu. Dialektyka pana i sługi jest w niniejszych rozważaniach ujmowana jako ilustracja procesu formowania się podmiotowości sprawczej. Celem jest zarysowanie kwestii rozwoju samowiedzy oraz wyjaśnienie roli oporu w kształtowaniu się społecznej postawy wychowanka.

W drugiej części tekstu podjęta zostaje kwestia odniesień do problematyki edukacji moralnej. Przedstawiona jest tu językowa koncepcja edukacji autorstwa Paula Standisha, która podkreśla konieczność łączenia czynnika poznawczego i emocjonalnego w procesie wychowawczym.

Uzupełnieniem rozważań brytyjskiego filozofa jest pojęcie oporu edukacyjnego, który pojawia się na styku dwóch perspektyw: świadomości wychowanka i dyskursowego świata, składającego się z językowych aktów mowy. Dyskurs, do którego nawiązuje angielski filozof, staje się w tym kontekście polem rzeczywistego odniesienia dla kształtującej się podmiotowości.

Odczytując proces dialektyczny jako formowanie się realnego, społecznego sprawstwa, język staje się „przepustką” do świata, w którym „własny głos” wychowanka daje możliwość rzeczywistego wpływu na kształtowanie się relacji i znaczeń społecznych. Świat intersubiektywnych odniesień staje się wspólną przestrzenią myśli i działania. Aktywne i rzeczywiste uczestnictwo w dyskursowym świecie odniesień, wiąże się z odkryciem intersubiektywnego charakteru kultury. Jest to także warunek konieczny kształtowania się wspólnoty moralnej, opartej na podmiotowej autonomii i poczuciu realnego wpływu na świat i interpretację zachodzących w nim zdarzeń.

RAMY TEORETYCZNE I ZASTRZEŻENIA POJĘCIOWE

Chociaż koncepcja konstruktywnego znaczenia oporu oraz pojęcie samowiedzy jako warunku autonomii podmiotowej, kryjące się pod bogatą metaforyką dialektyki Hegla, stanowią ważne źródło rozważań na temat edukacji moralnej, należy poczynić kilka istotnych zastrzeżeń, co do zakresu stosowalności tego modelu.

Byłoby znaczącym błędem proste przeniesienie relacji pan-sługa na schemat edukacyjny odpowiadający relacji: nauczyciel-wychowanek. Trudno wyobrazić

sobie dosłowne zastosowanie wymienionych figur do zależności edukacyjnych. Figura „pana” reprezentuje tutaj raczej szeroko rozumiany zespół czynników edukacyjnych, z którymi styka się wychowanek, a które ostatecznie służą ukonstytuowaniu się jego społecznej autonomii. Figura „sługi” nie odpowiada też w prosty sposób pojęciu wychowanka. Metafora ta służy raczej ukazaniu stanu samowiedzy ucznia w toku procesu edukacyjnego. Dialektyka oporu jest metaforą procesu edukacyjnego o tyle, o ile ilustruje ona to, w jaki sposób praktyki edukacyjne mogą służyć kształtowaniu się społecznej autonomii. Czynnikiem, które sprzyjałyby przejściu od „świadomości nieistotnej” – w tym ujęciu – pozbawionej faktycznej autonomii, zależnej w pełni od czynników zewnętrznych, takich jak np. obowiązujący w świecie społecznych zależności dyskurs – do „świadomości samoistnej”, jest właściwie rozumiany opór edukacyjny oraz wpływ emocjonalny.

Istotne jest także adekwatne rozumienie obu wspomnianych czynników. Błędem byłoby uznanie, że sposobem służącym emancypacji wychowanka byłoby stosowanie przymusu czy innych, tradycyjnych technik dyscyplinujących. Podobnie, impuls emocjonalny służący rozwojowi podmiotowości nie zasadza się tutaj na budzeniu strachu czy trwogi. Opór traktowany jest tutaj jako niezbędny element relacji edukacyjnej. Przejawem tak rozumianego oporu może być reakcja na obowiązujący schemat pojęciowy, naukowy model opisu świata, schemat komunikacji lub podział ról społecznych. Impuls emocjonalny jest natomiast reakcją towarzyszącą odkryciu możliwości modyfikowania zastanego stanu rzeczy. Oba czynniki łączy ich dyskursowy charakter. Konstruowanie społecznej podmiotowości odbywa się w ramach określonej wspólnoty językowej. Faktyczna emancypacja podmiotowości zachodzi poprzez odkrycie językowych (symbolicznych) zależności, zakwestionowanie obowiązujących schematów dyskursu i odkrycie znaczenia „własnego głosu” w kształtowaniu rzeczywistości społecznej.

Ważnym zastrzeżeniem jest także uznanie, że pojęcie „walki”, którym posługuje się Hegel, może być wykorzystane we współczesnej refleksji edukacyjnej jedynie w ograniczonym, ale zarazem bardzo istotnym zakresie. Posłużenie się pojęciem zderzenia świadomości, służy zilustrowaniu procesu kognitywno-emocjonalnego, zmierzającego do ukształtowania się i rzeczywistego uznania, tworzącej się w dialektycznym procesie podmiotowości wychowanka. Pojęcie dialektyki oporu nie ogranicza się w tej interpretacji do procesu konstruowania podmiotowości w jej ontologicznym czy poznawczym wymiarze. Trudno wyobrazić sobie, aby w demokratycznym społeczeństwie uznanie tak rozumianej podmiotowości nie stanowiło oczywistego punktu wyjścia do budowania relacji edukacyjnej. Poprzez dialektykę oporu należy raczej rozumieć proces konstruowania społecznego wymiaru podmiotowości. Istnieje znacząca różnica pomię-

dzy przyznaniem ontycznego statusu niezależnej, samoświadomej jednostki będącej podmiotem działań moralnych, a uprawomocnieniem podmiotowości pojmowanej w kategoriach realnego, społecznego (i etycznego) sprawstwa.

Odkrycie znaczenia „własnego głosu”, uprawomocnienie jego istnienia w polu społecznych relacji, jest warunkiem koniecznym rozwoju pełnej, zakorzenionej we wspólnocie demokratycznej, autonomii. Włączenie elementu emotywnego do procesu poznawczego nie służy w tym kontekście potwierdzeniu statusu ontycznego wychowanka, ale nadaniu rzeczywistego, społecznego sprawstwa kształtującej się podmiotowości. Uznaniu tak rozumianej podmiotowości wychowanka, towarzyszy modyfikacja wzajemnych zależności pomiędzy „panem” i „sługą”. Ukształtowanie się i nabycie sprawstwa przez wychowanka związane jest z możliwością modyfikowania całego układu odniesienia, w jakim funkcjonuje podmiotowość. Dla Hegla, punktem dojścia procesu dialektycznego jest ukształtowanie się intersubiektywnego świata kultury. W procesie edukacyjnym, rzeczywistością ukonstytuowaną w efekcie wzajemnego wpływu stron jest wspólny świat dyskursowych (w tym także etycznych) odniesień.

1. DIALEKTYKA PANA I SŁUGI

Georg Wilhelm Hegel opisuje zderzenie świadomości pana i sługi jako postępujący ruch samowiedzy. Ostatecznie, w długofalowej perspektywie dziejów, jest to proces prowadzący do ukonstytuowania się ludzkiej autonomii. W sytuacji wyjściowej pan reprezentuje świadomość, której władza nad rzeczywistością opiera się na negacji wszystkiego, co jest od niej różne. Sługa reprezentuje świadomość, która posiada znaczenie jedynie jako odniesienie dla istnienia świadomości pana. Oba rodzaje świadomości są ze sobą istotowo powiązane, ale nie mają one wiedzy na temat łączącej je koniecznej relacji. Tego rodzaju zewnętrzny ogląd wymagałby wzniesienia się ponad wzajemną dychotomię i wejścia na poziom myślenia filozoficznego. Tego rodzaju proces nie jest jednak możliwy w wypadku świadomości ducha na tak wczesnym etapie rozwoju.

Zarysowując analogię do procesu edukacyjnego zauważmy, że sytuacja ta przypomina początki procesu edukacyjnego, ukierunkowane na przekazywanie pojęciowych schematów, wdrażanie do ukształtowanych społecznych ról i relacji, uczenie obowiązujących form komunikacji. Schemat ten podkreśla bierność świadomości służebnej, jej zależność od narzuconego wzorca poznawczych i społecznych odniesień.

Kolejne części sekcji pierwszej tekstu dotyczą charakterystyki i wyjaśnienia znaczenia świadomości pana, opisu i znaczenia świadomości służebnej oraz relacji pomiędzy dwiema formami wiedzy. Pod koniec rozważań w tej sekcji, wyjaśnione zostaje pojęcie oporu w perspektywie dialektyki Hegla. Analiza

fragmentów *Fenomenologii ducha* stanowi wprowadzenie do rozważań na temat możliwych ujęć procesu edukacji moralnej.

1.1. PRAGNIENIE ROZKOSZOWANIA SIĘ ŚWIATEM ŚWIADOMOŚĆ SAMOISTNA

Do istoty „świadomości dla siebie”⁴ należy fakt, iż jest ona zapośredniczona przez świadomość sługi. Zarysowując schemat wzajemnych zależności opisywanych przez Hegla, wyróżnić można dwa rodzaje odniesienia charakteryzujące świadomość pana. Bezpośrednie poznanie odnosi się zarówno do rzeczy pojmowanej jako samoistny przedmiot pożądania, jak i do samego siebie jako pożądającego rzeczy. Drugi rodzaj odniesienia, a więc poznanie pośrednie, dotyczy uznania sługi jako zależnego od istnienia pana. Świadomość istnienia sługi jest możliwa dzięki istnieniu stosunku panowania ustanowionego w walce o dominację. Pośredni stosunek poznania charakteryzuje także stosunek pana do rzeczy, w sytuacji gdy pojmowana jest ona jako byt niesamoistny. Ten rodzaj ujęcia rzeczy staje się dla świadomości samoistnej dominującym obrazem świata. Bezpośrednia relacja pożądania rzeczy nie może spełnić oczekiwań świadomości samoistnej, ponieważ wiąże się ona z brakiem możliwości swobodnego korzystania ze świata. W relacji bezpośredniej, rzecz traktowana jest przez pana jako byt istniejący samodzielnie względem jego własnego istnienia. Dopiero uznanie rzeczy za byt pośredni, a więc zależny od pracy i działania sługi, umożliwia zanegowanie jej samoistności i dowolne z niej korzystanie przez świadomość samoistną.

Pan potrzebuje zatem pośrednictwa sługi, jego aktywności twórczej i formującej, aby „oswoić” rzeczywistość i uczynić ją zależną od własnej woli. W tym schemacie, zarówno sługa, jak i rzeczywistość zewnętrzna ostatecznie ulegają negacji, gdyż jawią się świadomości dominującej jako niesamoistne. Z faktem tym wiąże się zapowiedź niepowodzenia procesu upodmiotowienia świadomości samoistnej. Dominacja nad świadomością służebną przynosi bowiem wzrost „świadomości nieistotnej”⁵. Postęp wiedzy pana dotyczy jedynie dwóch sfer: aktywności sługi oraz funkcjonowania rzeczy. W tym układzie wzajemnych relacji wiedzy, pan nie dowiaduje się niczego nowego o samym sobie. Stan jego świadomości nie wykracza poza ramy wyznaczone działaniem sługi i korzystaniem z uformowanej za jego pośrednictwem rzeczywistości. Fakt ten skazuje „świadomość dla siebie”⁶ na stopniowy zanik znaczenia, a w ostateczności, na całkowitą utratę dotychczasowej dominacji zarówno nad sługą, jak

⁴ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia ducha*, s. 221.

⁵ Ibidem, s. 223.

⁶ Ibidem, s. 221.

i światem. Świadomość symbolizowana przez pana nie jest zdolna do osiągnięcia samowiedzy, a w konsekwencji do rozwinięcia autonomii i podmiotowości.

Zarysowując analogię do procesu edukacyjnego, w pewnym uproszczeniu można uznać, że świadomość panująca – odzwierciedlająca w tej metaforze całość kształt „urządzeń” instytucji edukacyjnej – potrzebuje wychowanka do tego, aby trwać, funkcjonować oraz generować rzeczywiste efekty w świecie społecznym. Skoncentrowanie uwagi na wychowanku jako tym, którego dotyczy proces edukacyjny i jego długofalowe oddziaływanie, powoduje, że znaczenia nabiera nie tyle instytucjonalny, gotowy przekaz wzorców i schematów, ile raczej sam wychowanek jako podmiot oddziaływania i odbiorca przekazu.

1.2. TWÓRCZOŚĆ I LĘK – ŚWIADOMOŚĆ ZALEŻNA

Według Hegla, w punkcie wyjścia świadomość służebna polega na uznaniu samego siebie jako nieistotnego, a więc na przyjęciu świadomości pana jako wyznacznika własnego życia i działania. Podobnie, rzeczywistość kształtowana przez pracę sługi jest ujmowana jako samoistna wobec jego aktywności. Świat zewnętrzny, pojmowany jako samodzielny i nie poddający się ani pełnemu podporządkowaniu ani procesowi negacji, podlega jedynie ograniczonej aktywności formowania. Istnienie i twórczość świadomości niesamoistnej są jednak jedynie czynnikiem pośrednim do realizowania woli świadomości panującej. Sługa jest rodzajem narzędzia służącego panu do opanowania samoistnego świata.

Chociaż pozornie wydawałoby się, że w układzie tym sługa nie jest w stanie uzyskać samowiedzy, ponieważ realizuje jedynie czynności narzucone przez świadomość samoistną, to właśnie akt twórczy staje się koniecznym ogniwem jego emancypacji. Formowanie rzeczywistości wiąże się z urzeczowieniem i nadawaniem przedmiotom określonej funkcji. Byt zewnętrzny okazuje się podlegać ukierunkowanym zmianom. Świat zewnętrzny, pierwotnie pojmowany przez sługę jako samoistny, staje się światem możliwym do oswojenia i wypełnienia nową treścią.

Zaistnienie relacji między świadomością służebną, a tym, co jest przez nią bezpośrednio kształtowane, staje się pierwszym warunkiem realnej samowiedzy. Drugim warunkiem osiągnięcia samowiedzy jest doświadczenie strachu w relacji podporządkowania stające się udziałem sługi. Przeżycie to uwidacznia słudze istnienie samego siebie jako całościowego, trwałego podmiotu zewnętrznego oddziaływania. Sługa funkcjonuje na styku wpływu wywieranego przez świadomość panującą oraz wpływu, jakim on sam dysponuje wobec zewnętrznego świata. Aktywnie kształtuje świat, sam podlegając ciągłemu kształtowaniu. Dzięki temu procesowi, możliwe staje się odkrycie własnej podmiotowości. Świadomość symbolizowana przez sługę stanowi konieczne ogniwo kształtowania się samowiedzy i uznania jego autonomii. Dwa warunki: zewnętrzny opór

rzeczywistości i emocjonalna reakcja na wpływ rzeczywistości, umożliwiają dalszy proces rozwoju wiedzy oraz wolności.

Proces edukacyjny także zawiera w sobie oba komponenty. Odkrycie przez wychowanka możliwości wpływu na zewnętrzną rzeczywistość, modyfikacji i transformowania znaczeń, symboli, relacji społecznych, a także uświadomienie sobie znaczenia własnej sprawczości, przyczynia się do kształtowania się podmiotowości wychowanka. Emocjonalna reakcja towarzysząca odkryciu oporu płynącego ze świata gotowych, ukształtowanych i przekazywanych schematów poznawczych i społecznych, wzmacnia potrzebę przekształcania rzeczywistości – wyrażenia własnego sądu i przyjęcia aktywnej i twórczej postawy w świecie dyskursowych zależności.

1.3. ODKRYCIE PARADOKSU

Dialektyka pana i sługi ilustruje interesujący paradoks dotyczący powstawiania samowiedzy, a w konsekwencji także podmiotowości ludzkiej. Świadomość nieistotna rozwija w sobie zdolność do ujmowania wiedzy o sobie samej, co otwiera możliwość tworzenia podmiotowości ujmowanej jako istnienie zdolne do panowania nad sobą (autonomia) i konstytuowania świata w jego koniecznych ramach (wolność). Pierwszym krokiem jest jednak emancypacja w obszarze świadomości sługi. Osiąga on dwie bardzo istotne rzeczy: samowiedzę polegającą na dostrzeżeniu nowych treści w ramach własnej świadomości oraz poczucie sprawstwa w odniesieniu do rzeczywistości zewnętrznej.

Dodawanie nowych treści świadomości, a więc kształtowanie samego siebie, rozpoczyna się od odkrycia bytu dla samego siebie w sytuacji lęku o własne życie. Sługa odkrywa, że przemijające odczucia strachu są ze sobą powiązane i dotyczą istoty trwałej, realnie istniejącej. Kształtowanie siebie zachodzi zaś dzięki pracy, która powoduje, że sługa zrywa swoje przywiązanie do świata. Jest to możliwe dzięki temu, że formowanie rzeczy, w przeciwieństwie do ich pożądania, prowadzi do odkrycia stałości relacji między podmiotowością i światem.

Dla kontrastu, konsumując świat, pochłaniając rzeczywistość i czyniąc ją podporządkowaną własnej żądzy, pan żyje w ciągłym niedosyć. Pragnienie rzeczy ogranicza do sfery własnych, przemijających odczuć. W ten sposób, świadomość panująca zamyka się całkowicie na prawdę o świecie. Tymczasem, to właśnie praca, którą podejmuje sługa, stanowi realne wejście w kontakt z rzeczą. Otwarcie się na stawiany przez nią opór, pozwala odkryć słudze istnienie trwałej, podmiotowej podstawy jego relacji do świata. Rzeczywistość, która jeszcze niedawno jawiła się świadomości służebnej jako przestrzeń samoistna, okazuje się podlegać wpływowi tego, co jest wobec niej zewnętrzne. Podobnie, opór stawiany przez rzecz ukazuje, że musi istnieć jakieś realne źródło wpływu, pewna określona podmiotowość, która aktywnie kształtuje zewnętrzny świat. Paradoks dialektyki pana i sługi ujawnia się w tym, że świadomość pierwotnie

istniejąca traci swoje znaczenie i całkowicie zatracza możliwość poznania prawdy, a „świadomość niesamoistna” nabywa realnej samowiedzy i potwierdzenia.

Podobnie, dyskursowy świat, do którego wkracza wychowanek okazuje się być rzeczywistością nie w pełni ukształtowaną, lecz polem do odkrywania nowych form uczestnictwa i modyfikacji. Pierwotnie narzucane w procesie edukacyjnym schematy, okazują się stanowić przestrzeń otwartą na negocjowanie znaczeń, a świadomość współuczestnictwa w językowym świecie zależności, nadaje sens działaniom służącym aktywnemu współorganizowaniu rzeczywistości. Odkrycie trwałości istnienia intersubiektywnego świata idące w parze z jego podatną na współtworzenie naturą, uświadamia odpowiedzialność za współtworzenie społecznej, językowej i etycznej wspólnoty.

2. „POŻĄDANIE HAMOWANE”⁷

Motyw oporu jako czynnika kształtującego samowiedzę jest inspirującym punktem wyjścia i podstawą wielu ciekawych koncepcji na gruncie dziedzin szczegółowych filozofii. Druga część artykułu poświęcona jest analizie elementów procesu edukacyjnego zmierzających do rozwoju społecznej autonomii, pojawiających się w koncepcji edukacji autorstwa brytyjskiego filozofa edukacji, Paula Standisha. Chociaż autor ten powołuje się głównie na tradycję filozofii analitycznej w ujęciu Ludwiga Wittgensteina oraz filozofii klasycznej, rozumianej w kategoriach systemu Arystotelesa, kwestia ujmowania procesu edukacyjnego jako zmierzającego do ukształtowania się autonomii podmiotowej jest w rozważaniach Standisha wyraźnie obecna. Moim celem jest przedstawienie problemu filozoficznego zarysowanego przez brytyjskiego filozofa, aby ukazać w jaki sposób możliwe jest zastosowanie dialektyki oporu G. W. F. Hegla we współczesnej, praktycznej myśli w obszarze filozofii edukacji. Kluczowe jest wykorzystanie w tym fragmencie analiz językowego odniesienia stanowiska Standisha.

Część pierwsza rozważań w tej sekcji koncentruje się wokół ogólnego rozumienia procesu edukacyjnego jako działania łączącego w sobie elementy przekazu racjonalnego i emocjonalnego. Analiza wzbogacona zostaje o rozważania na temat kondycji polskiej edukacji. Warto zaznaczyć, że proces edukacyjny jest w kontekście rozważań Standisha traktowany bardzo szeroko. Praktyką edukacyjną jest zarówno formalne, instytucjonalne działanie w ramach kształcenia szkolnego, jak i proces wychowania rozpoczynający się w momencie wejścia dziecka w świat językowych symboli. Wnioski dotyczące szkoły, zawarte w niniejszym tekście, odnoszą się do formalnego elementu procesu wychowawczego. Należy jednak podkreślić, że kształcenie szkolne jest zaledwie jednym z etapów i aspektów praktyki edukacyjnej. Pojmując działania wychowawcze

⁷ Ibidem, s. 226.

jako proces należy mieć świadomość, że rozpoczyna się on znacznie wcześniej niż sugeruje to czas realizowania formalnej edukacji.

W drugiej części przywołana zostaje koncepcja edukacji w ujęciu Paula Standisha oraz ujęcie natury ludzkiej w rozumieniu Johna McDowella. Część trzecia poświęcona jest analizie procesu wychowawczego jako aktu komunikacji we wspólnocie językowej. W sekcji tej pojawia się odniesienie do pojęcia oporu w edukacji moralnej oraz nawiązanie do rozważań obecnych w *Fenomenologii ducha* G. W. F. Hegla.

2.1. DOŚWIADCZENIE EDUKACYJNE – RACJONALNOŚĆ I EMOCJE

W świetle analiz Paula Standisha, brytyjskiego filozofa edukacji, nowoczesne⁸ pojmowanie nauczania wiąże się z uznawaniem podziału praktyk edukacyjnych na dwa samodzielne wobec siebie elementy: niezależny od wartościowania czynnik poznawczy oraz wolny od aspektu poznawczego czynnik emocjonalny⁹. Ilustracją tego stanu rzeczy jest nauczanie koncentrujące się na wyznaczeniu kryteriów oceniania zachowań, uprzywilejowaniu zdolności technicznych oraz stosowaniu języka związanego z wzajemną wymianą usług. Nowoczesna edukacja nie przywiązuje wystarczającej wagi do postaw moralnych, emocjonalności wychowanków oraz do rozwoju autonomii moralnej.

Przyglądając się językowym określeniom dominującym w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, uwagę zwraca przede wszystkim podkreślanie roli „kompetencji kluczowych” w nauczaniu oraz podnoszenia efektywności i poszerzania zakresu ewaluacji samego procesu nauczania. Znacznie rzadziej język ten operuje pojęciami samowiedzy, autonomii czy wolności. Miernikiem dobrego poziomu nauczania jest wysoka zdawalność testów zewnętrznych oraz znacząca liczba laureatów konkursów przedmiotowych. Dobrym uczniem jest ten, który potrafi skutecznie operować własnymi zasobami umiejętności i wiedzy w rozwiązywaniu schematycznych zadań i testów egzaminacyjnych. Dobrym nauczycielem jest zaś taki, który potrafi nauczyć określonych kompetencji edukacyjnych oraz zastosować skuteczny i efektywny warsztat w zakresie kształcenia tych umiejętności. Młodzież także dostrzega opisywane powyżej tendencje, czego wyrazem mogą być odpowiedzi udzielone w ankietach na temat szkolnej edukacji.

Opisując polską szkołę, licealiści podkreślają kilka istotnych, problematycznych kwestii. Znacząca część pytanых uważa, że edukacja szkolna: „nie

⁸ Termin nie odnosi się do porządku chronologicznego, ale problemowego. Jest to rozumienie bliskie ujęciu Michela Foucault w jego archeologii wiedzy, gdzie nowoczesność oznacza funkcjonowanie określonego rodzaju dyskursowych praktyk (m.in. dyscyplin wiedzy, relacji władzy, modeli komunikacji). Por. Michael Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. Tadeusz Komendant, Aletheia, Warszawa 2011.

⁹ Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, s. 99.

przygotowuje ich do prawdziwego życia”, „stwarza fałszywe problemy oraz sztuczne sytuacje, które są specjalnie zaprojektowane dla celów edukacji”. Młodzi ludzie uważają treści procesu edukacyjnego za niepowiązane z ich realnymi, życiowymi potrzebami. Ubolewają nad tym, że szkoła nie pomaga im rozwijać pełnego potencjału twórczego i naukowego. W ich opinii, nauczyciele koncentrują się głównie na przeprowadzaniu testów i ocenianiu efektów. Dla odmiany, szkoła ich marzeń powinna zdecydowanie bardziej przypominać instytucję akademicką, charakteryzującą się określonym stylem relacji oraz specyficzną strukturą organizacyjną. W opinii nastolatków, podstawowym celem nauki nie jest bowiem zdawanie egzaminów i testów, ale poznanie prawdziwej, a nie skrojonej specjalnie na ich potrzeby, wiedzy o świecie. Są jednak zgodni w uznaniu, że to, czego faktycznie uczą się w szkole, to jedynie rozwiązywanie testów, stosowanie schematów i modelowe wypełnianie kart odpowiedzi¹⁰.

Genezy zjawiska dominacji czysto technicznego i instrumentalnego modelu nauczania upatruje Paul Standish w szerszym kontekście filozoficznym, a mianowicie w opisywanym przez Hilarego Putnama oddzieleniu sfery faktów od sfery wartości oraz towarzyszącym mu założeniu, że w odróżnieniu od obiektywnych faktów, wartości moralne są czysto subiektywne¹¹. Konsekwencją takiego ujęcia norm faktów jest sprowadzenie procesu nauczania do kategorii efektywności i skuteczności. Językową ilustracją opisywanego zjawiska jest dominacja sądów warunkowych o formie: „Jeśli dysponujesz określonymi wartościami, wówczas działanie X stanowi najbardziej realistyczną strategię postępowania” w praktyce edukacyjnej. Działania wychowawcze sprowadzone zostają do kryteriów wywodzących się z języka ekonomii (efektywność, skuteczność), co z kolei prowadzi do błędnego ujmowania celu procesu edukacyjnego oraz opartego na uproszczeniu rozumienia natury ludzkiej. To jednak zbyt wąskie ujęcie natury ludzkiej. Według Standisha, autonomia podmiotowa kształtuje się poprzez doświadczenie edukacji. Przeżycie to ma charakter zarówno kognitywny (opiera się na przekazie treści), ale także emocjonalny (uwidocznienie postawy wobec prezentowanej lub odbieranej treści). Przyjrzyjmy się tej kwestii nieco bardziej szczegółowo.

Przedstawieniu teorii, wymianie opinii, a w bardziej ogólnym kontekście, dialektycznej relacji edukacyjnej, towarzyszy jakaś forma odśłania się emocjonalności nauczyciela i wychowanka. Nie chodzi tutaj o podmiotowe przeżycia związane z osobistą, psychiczną sferą funkcjonowania, ale stosunek do wykonywanej praktyki i przekazywanej wiedzy. Dla Paula Standisha nauczanie nie powinno zasadać się wyłącznie na opanowaniu technicznej umiejętności, efektywnym zapoznawaniu uczniów z określonymi wiadomościami oraz umie-

¹⁰ Wyniki ankiety opracowane na podstawie badań własnych, przeprowadzonych w 2017 roku na grupie dwustu licealistów uczęszczających do szkół na terenie Trójmiasta.

¹¹ Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, s. 99.

jętnościami, ale na współuczestniczeniu we wspólnocie dyskursu. Nauczyciel przedstawiając komunikowaną treść, jest niejako zmuszony do skonfrontowania swoich postaw z podawanym przez siebie przekazem. Przejawiane przez niego zachowanie (silnie nacechowane emocjonalnie), oddaje dyskursowe znaczenie określonych kodów kulturowych. Opór wynikający z samej struktury i warunków procesu nauczania, umożliwia obu stronom – nauczycielowi i wychowankowi – zajęcie emocjonalno-kognitywnej postawy wobec świata. Według Paula Standisha, podmiotowość ludzka zasadza się na dwóch powiązanych ze sobą elementach konstytutywnych: racjonalności i emocjonalności. Nauczanie powinno uwzględniać oba te aspekty.

Należy poczynić w tym miejscu istotne zastrzeżenie. W swoich tekstach Paul Standish podkreśla, że najistotniejsze elementy działań edukacyjnych są obecne na wielu etapach kształcenia. Wskazuje na fakt, że nauczanie skierowane do małych dzieci, licealistów czy studentów posiada swój szczególny kontekst, ale kluczowe wnioski dotyczące społecznej doniosłości edukacji charakteryzują wszystkie etapy procesu¹². Wspólna jest zarówno ogólna matryca relacji: nauczyciel (rodzic) – treść – uczeń (wychowanek), a także emocjonalno-poznawczy komponent wychowania.

2.2. KONSTITUTYWNE ELEMENTY PROCESU EDUKACYJNEGO

Charakteryzując podmiot procesu edukacyjnego, Standish odnosi się do naturalistycznej koncepcji Johna McDowella będącej odpowiedzią na problem oddzielenia sfery faktów i wartości w kontekście ludzkiej natury. McDowell uważa, że u zarania życia, podobnie jak każdy inny organizm zwierzęcy, człowiek podlega przyczynowym zależnościom wywodzącym się ze sfery faktów biologicznych i fizycznych. Właściwy człowiekowi rozwój osobowy jest możliwy dzięki podleganiu zewnętrznym procesom edukacyjnym. Kształcenie służy przede wszystkim wytworzeniu wyższej i doskonalszej natury w bycie ludzkim. Prześtrzeń normatywnych relacji i zasad wyłania się wprost z ludzkich doświadczeń. Według McDowella, przeżycia podmiotowe zostają uporządkowane i ustrukturyzowane przez umysł człowieka, a zdolności konceptualne realizują się w ludzkim doświadczeniu. Dzięki temu, podlegające procesom edukacyjnym dziecko, wkracza w świat samoświadomych praktyk reprezentacji oraz uczestnictwa w społeczności ludzkiej¹³. Proces edukacyjny ma na celu rozwinięcie pełnego zrozumienia racjonalnego doświadczenia języka oraz wejście w świat intersubiektywnych praktyk dyskursowych.

¹² Por. Paul Standish, *Teaching Exposed: Education in Denial*, The Boyd Bode Lecture, Institute of Education, London 2014 (maszynopis), s. 2–5.

¹³ Paul Standish, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, s. 100–102.

Aby zilustrować różnicę pomiędzy doświadczeniem charakteryzującym zwierzę i człowieka, Standish zachęca czytelnika, aby wyobraził sobie zwierzę myjące ziemniaki w strumieniu¹⁴. Makak wie, że czyste ziemniaki smakują lepiej, ponieważ sam doświadczył przyjemnego wrażenia smakowego. Widzi także, że brud znika, gdy inny przedstawiciel tego gatunku myje ziemniaki w wodzie. Chociaż zwierzę nie rozumie zasady postępowania w analogicznych sytuacjach, a także nie ma świadomości pojęć ogólnych wyrażających oglądane i doświadczane przedmioty, angażuje się w konkretne działanie przynoszące mu bieżącą korzyść. Z drugiej strony możemy wyobrazić sobie dziecko, które myje plastikowe warzywa w pustej misce. Dziecko wkracza w symboliczną przestrzeń pojęć ogólnych. Nie tylko rozpoznaje ono praktykę polegającą na myciu warzyw obecną w świecie dorosłych, ale także, stosując fikcyjne przedmioty, demonstrowuje poznawczy dystans i własną modyfikację tego społecznie uwarunkowanego działania. Można założyć, że dziecko w pełni rozumie pojęcia ogólne, ich reprezentacje, a także dyskurs społeczny, w który zaangażowani są zarówno otaczający go dorośli ludzie, jak i on sam. Chociaż wraz z wiekiem zmienia się zasób przyswajanych i negocjowanych znaczeń językowych, schemat wkraczania w sferę dyskursu społecznego pozostaje ten sam.

Chociaż Standish uważa odniesienie do języka symbolicznego za bardzo istotne, wskazuje również, że proces edukacyjny jest czymś więcej niż tylko doświadczaniem istnienia relacji logicznych i normatywnych w rzeczywistości dyskursowej. Standish dostrzega, że doświadczenia dziecka mogą aktualizować jego racjonalny potencjał, niezależnie od ich moralnej zawartości. Zauważmy, że nie każda praktyka społeczna zasługuje na uznanie za doświadczenie z zakresu edukacji moralnej. Nauka gry w koszykówkę lub piłkę nożną stanowi działanie opierające się na symbolicznych pojęciach oraz ważnych społecznych regułach, ale nie jest pełnym doświadczeniem edukacji moralnej. Nawet jeśli tego rodzaju praktyki wdrażają do stosowania takich zasad moralnych jak chociażby reguła *fair play* czy współpraca zespołowa, nie stanowią one wystarczającego doświadczenia normatywnego. Brakującym elementem przeżycia wychowawczego jest kształtowanie samoświadomości i autonomii podmiotowej. Doświadczenie społecznej praktyki dostarcza wiedzy i świadomości obowiązujących „zasad gry”. Kolejnym, kluczowym krokiem w procesie edukacyjnym powinno być przyjęcie, zmodyfikowanie lub odrzucenie odkrywanych norm.

Powróćmy jednak do problemu relacji między umysłem i rozumowaniem. Według Standisha doświadczenie nie tylko wiąże się z myślami, ale także sam akt myślenia jest doświadczeniem. Przedmiot doświadczenia ma szerszy zakres niż przestrzeń rozumowania, ponieważ obejmuje także związki przyczynowe pomiędzy bytami. To właśnie dzięki wyższym wartościom „naturalne” aspekty

¹⁴ Ibidem, s. 98.

życia ludzkiego uzyskują swój niepowtarzalny charakter. Zwyczaje dorosłych i ich rozumowania, które ukazywane są poprzez praktyki edukacyjne, służą urzeczywistnieniu zdolności dziecka do racjonalizacji świata. Samo nauczanie rozumowania pozbawione istotnej treści byłoby jednak działaniem niewystarczającym. Standish zgadza się z McDowellem co do faktu, iż praktyki edukacyjne mają na celu rozwinięcie potencjału istot ludzkich w świecie. Proces ten opiera się jednak nie tylko na wrodzonej zdolności do rozwijania myślenia racjonalnego, ale przede wszystkim na emocjonalnej naturze człowieka¹⁵.

Przywołując dialektykę pana i sługi Hegla, zauważmy, że proces emancypacji świadomości wymaga dwóch kluczowych warunków. Pierwszym z nich jest emocjonalna reakcja związana z uświadomieniem sobie własnego istnienia w świecie. Drugim jest odkrycie własnego sprawstwa wobec rzeczywistości stawiającej konieczny opór wobec własnych działań. Podobnie praktyka edukacyjna dostarczając emocjonalnych wrażeń, otwiera wychowanka na odkrycie własnego udziału w otaczającej go rzeczywistości. Oczywiście, emocjonalny wpływ należy w tym przypadku ujmować w zdecydowanie bardziej ogólnych kategoriach niż zaproponowane przez Hegla uczucie trwogi. Nie chodzi wszakże o celowe straszenie wychowanka lub spowodowanie w nim odczucia jakiejś formy presji czy dominacji, ile raczej o stworzenie warunków umożliwiających pojawienie się emocjonalnego impulsu skłaniającego do podejmowania przemyśleń na temat własnej sytuacji egzystencjalnej. Chodzi tu raczej o umożliwienie doświadczenia procesu pozyskiwania wiedzy oraz gotowość do podjęcia dialogu na temat rzeczywistości społecznej. Dobrego przykładu tego rodzaju relacji edukacyjnej dostarcza Paul Standish opisując sytuację rozmowy dziecka z ojcem.

Standish przytacza scenariusz zdarzenia, w którym małe dziecko wchodzi do pokoju, w którym pracuje jego ojciec. Dziecko z trudem dobierając słowa, z wielkim przejęciem w głosie, informuje mężczyznę, że starsza siostra chłopca umieściła jego zabawkę w toalecie. Standish zwraca uwagę na to, że komunikując się z ojcem, dziecko nie tylko relacjonuje mu zaistniałą sytuację w celu przedstawienia faktów, ale przede wszystkim rejestruje emocjonalną reakcję dorosłej osoby na to szczególne zdarzenie. Chłopiec dowiaduje się, jak funkcjonuje realny świat i że to właśnie on jako człowiek ma coś ważnego do powiedzenia na temat otaczającej go rzeczywistości¹⁶. Uczenie się języka emocji nie polega jedynie na ich doświadczeniu, ale także na obserwowaniu dyskursowej rzeczywistości świata dorosłych. Podobnie, proces edukacji moralnej w szkole może przebiegać chociażby w formie dostarczania dobrych przykładów zachowań czy właściwych wzorców reagowania. Z pewnością jednak, wymaga on otwartości na wejście w dialog z wychowankiem na temat przebiegu, znaczenia

¹⁵ Ibidem, s. 113.

¹⁶ Ibidem, s. 114.

i motywów społecznych gier, które podejmują ludzie tworzący określoną społeczność.

Brytyjski filozof w podanym przykładzie wskazuje, że proces wejścia w świat językowych odniesień rozpoczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa. Dodaje jednak, że rozwój językowy nabiera tempa i ulega wzmocnieniu na kolejnych etapach procesu wychowawczego¹⁷. W świetle ciągłego, procesualnego charakteru edukacji, uprawnione jest uznanie, że działania kontynuowane na etapie kształcenia instytucjonalnego powinny uwzględniać coraz bardziej zaawansowane posługiwanie się językiem symboli, charakterystycznym dla określonej wspólnoty językowej.

Opisane zdarzenie można uogólnić do całościowej praktyki edukacyjnej, w której relacja edukacyjnego „ścierania się” się ze światem obejmuje trzy elementy: nadawcę (wychowujący dorosły), odbiorcę (wychowanek) i samą treść komunikatu. Stosując terminologię Hegla, „świadomość w sobie” reprezentowana w tym przykładzie przez wychowanka, wymaga odkrycia tego, co ogranicza jej sprawstwo w świecie. Aby stać się świadomością samoistną (autonomiczną, wolną, racjonalną), niezbędna jest konfrontacja ze światem zasad i reguł ustanawianych przez świat dorosłych. Odkrycie tych reguł następuje poprzez obserwowanie i przeżywanie reakcji emocjonalnych na określone zdarzenia w świecie. Odczuwanie emocji wiążących wychowanka z jego podmiotową podstawą oraz konfrontowanie własnych przeżyć ze światem zewnętrznym, umożliwi zaistnienie sytuacji „uprawomocnienia” własnego głosu. Wychowanek, analogicznie do świadomości niesamoistnej, wkracza w stadium emancypacji. Zauważa znaczenie własnej twórczej działalności. Dostrzega stojącą u jej podstaw podmiotowość sprawczą.

2.3. EDUKACJA MORALNA JAKO KOMUNIKOWANIE ZNACZEŃ

Zdaniem Paula Standisha, doświadczenie edukacyjne składa się z trzech istotowych elementów. Jego zasadnicze cele to: (1) odkrywanie rzeczywistości pojęć ogólnych: reprezentacji, przedmiotów i relacji między nimi; (2) odkrywanie zewnętrznej rzeczywistości (zasad i prawa), a więc świata, który jest doświadczany w osobistym przeżyciu i uznawany za coś, o czym warto i należy mówić; (3) odkrywanie własnego głosu, czyli roli człowieka, który ma coś do powiedzenia o zewnętrznej rzeczywistości, w którą się angażuje¹⁸.

Najważniejszym narzędziem tak rozumianej edukacji jest język, który umożliwia stawanie się pełnoprawnym uczestnikiem dyskursowej sieci społecznej. Język rozumiany jest w tym ujęciu jako nośnik racjonalności, autokreacji i autonomii podmiotowej. Jest to sfera intersubiektywna, obejmująca nie tylko

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Paul Standish, *Teaching Exposed: Education in Denial*, s. 6.

określony system znaczeń, ale także emocjonalne reakcje na określone zdarzenia i wszelkie formy aktów performatywnych. Na kod językowy danej społeczności składają się zatem nie tylko reguły składni i gramatyki oraz odpowiednie symbole stosowane w mowie lub piśmie, ale także wszelkie formy zachowań mających swoje ustalone, ale jednocześnie podatne na modyfikację znaczenie. W tym sensie, język staje się intersubiektywnym odniesieniem, rodzajem zewnętrznej, a jednocześnie także własnej struktury, wobec której określa się wychowanek. Reakcja ucznia i uczeniicy na treść komunikatu edukacyjnego oraz na jego uwarunkowania, staje się elementem niezbędnym do ukształtowania się podmiotowej samowiedzy.

Używając języka Hegla, „hamowane pożądanie”¹⁹ staje się w tej sytuacji trwałą podstawą kształtowania podmiotowości i autonomii. Edukacyjny opór, w postaci świata dyskursowych reguł, czynności mowy i reakcji emocjonalnych, staje się kluczowym ogniwem rozwoju jednostki podlegającej procesowi edukacyjnemu. Poczucie sprawstwa pojawia się tylko wobec czegoś, co nie podlega prostej negacji. Społeczny dyskurs funkcjonuje jako system odniesień dla tworzącej się podmiotowości. Świat językowych reguł poddaje się modyfikacji i jest swego rodzaju zaproszeniem do wkroczenia w społeczny i etyczny dialog z wspólnotą wychowawczą.

Pewnego wyjaśnienia wymaga społeczny kontekst komunikacji językowej. Koncepcja Paula Standisha odzwierciedla dwie, pozornie kontrastujące ze sobą wizje społeczne. Ujmując proponowany model w kategoriach angielskiego filozofa prawa, Antonego Duffa, można byłoby powiedzieć, iż przyjęta w nim została liberalno-komunitarna perspektywa wychowania²⁰. Z jednej strony, celem praktyki edukacyjnej jest bowiem rozwój moralnej autonomii podmiotu; podobnie jak teoria liberalna, podejście to zakłada, że nauczanie powinno zachęcać młodych ludzi do pełnego wykorzystania ich racjonalnego i emocjonalnego potencjału za pomocą języka, aby stać się niezależnymi podmiotami działań, według zasady: *Mówię, więc jestem*. Z drugiej strony, obecny jest w tym ujęciu także komunitarny punkt widzenia. Do pełnego rozwoju podmiotowości wymagana jest bowiem wspólnota językowa, stanowiąca rezerwuuar wspólnych znaczeń dyskursowych. Sieć językowa umożliwia rozwinięcie moralnej autonomii ucznia – autorefleksji i poczucia doniosłości własnego istnienia w świecie. Co równie istotne, zmiana zewnętrznej rzeczywistości staje się możliwa dzięki zastosowaniu aktów mowy, które z samej natury rzeczy mają charakter społeczny.

¹⁹ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenologia ducha*, s. 226.

²⁰ Duff używa określenia „liberalno-komunitarny” model społeczności w odniesieniu do własnej koncepcji kary pojmowanej jako komunikowanie świeckiej pokuty. Por. Antony Duff, *Punishment, Communication and Community*, Oxford University Press, New York 2001.

Istnienie wspólnoty jako punktu odniesienia, nabiera szczególnego znaczenia, gdy uzmysłowimy sobie znaczenie pojęcia oporu w edukacji aksjologicznej. Ciekawej ilustracji tej kwestii dostarcza chociażby analiza relacji mistrz i uczeń w ujęciu Georga Steinera. Dla filozofa, sytuacją realnej nauki i poznania rzeczywistości jest akt emocjonalnego odrzucenia mistrza i jego nauk²¹. Rozwinięcie własnej koncepcji, zbudowanie własnego świata aksjologicznych reguł i autonomicznych działań, wymaga zwątpienia w autorytet i rozpoczęcia budowania własnej ścieżki edukacyjnej. Realna twórczość jest możliwa tylko dzięki odrzuceniu tego, co zewnętrznie oczekiwane. Prawdziwa wolność i niezależność wymaga przejścia od heteronomii do osobistego, podmiotowego sprawstwa.

Powracając do postaw procesu edukacyjnego w ujęciu Standisha, uczenie się jest aktem komunikacji składającym się z trzech podstawowych elementów: nauczyciela (wychowawcy), ucznia i treści komunikatu²². Możliwość (lub przypuszczalnie obowiązek) mówienia sprawia, że uczniowie wierzą, że jest coś istotnego, o czym warto mówić. Istotnym odkryciem jest to, że student (uczeń) dowiaduje się, że nie tylko dokonuje aktów mowy, ale przede wszystkim współtworzy sferę wspólnego języka. W relacji edukacyjnej potrzebny jest jednak jeszcze jeden istotny element. W przeciwnym razie, niemal każde wyrażenie językowe mogłoby zostać uznane za wartościowe. Na świecie musi istnieć coś, co jest warte zajęcia stanowiska.

Hegel w *Fenomenologii ducha* zwraca uwagę na to, że prawdziwa autonomia wymaga konkretyzacji: odkrycia i sformułowania treści samowiedzy. Aby osiągnąć stan wolności, świadomość niesamoistna musi przejść cały proces od zmagania się ze światem i własnymi emocjami, aż do odkrycia sensu własnego samorozwoju. Podobnie, edukacyjny opór i emocjonalna reakcja na proces wychowawczy służy nauce właściwego wartościowania. Odróżnienie tego, co istotne od tego, co drugorzędne, a także uchwycenie sensu zawartego w aktach szeroko rozumianej komunikacji, to odległy, ale wartościowy cel wszelkich działań edukacyjnych realizujących się we wspólnocie językowej.

W tym kontekście edukacja nie stwarzająca oporu, pozwalająca na rozkoszowanie się światem i korzystanie z uformowanych już uprzednio struktur, przypominać może nieco sytuację „świadomości samoistnej”. Zamknięta we własnym świecie przemijających doznań i chwilowych emocji, świadomość pana nie podlega procesowi uczenia się realnej wiedzy o świecie i zwiększania własnej samowiedzy podmiotowej. Brak barier, ułatwianie „korzystania” z zasobów edukacyjnych, włączanie do uformowanego już świata relacji społecznych, może stanowić ślepą uliczkę w procesie rozwoju świadomości i autonomizacji wychowanka. Przykładem tego rodzaju praktyki jest egzekwowanie określonych schematów odpowiedzi, oczekiwanie jednego poprawnego rozwiązania

²¹ Georg Steiner, *Nauki mistrzów*, przeł. Jerzy Łoziński, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2013.

²² Paul Standish, *Teaching exposed*, s. 6–7.

zadań, oderwanie nauczania od pojęcia relacji dialektycznej, odarcie praktyki edukacyjnej z naturalnie towarzyszących doświadczeniu świata emocji.

Na zakończenie pozostaje pytanie o specyfikę oporu, który miałby przejawiać się w praktyce edukacyjnej. W kontekście podjętych rozważań, z pewnością byłoby to mądre stawianie granic, formułowanie edukacyjnych wyzwań, oparte o społeczne normy reagowanie na społeczne akty mowy wychowanka. Opór jest także do pewnego stopnia naturalną reakcją wychowanka, jeśli ujmujemy działanie edukacyjne jako element funkcjonowania w społecznej sieci językowych zależności. Młody człowiek odkrywa wartość i znaczenie otaczających go symboli oraz podejmuje wysiłek samodzielnego modyfikowania ich znaczeń.

Powróćmy jeszcze na zakończenie do kwestii emocji związanych z procesem edukacyjnym. Jak zauważa Standish, nie tylko wychowanek, ale także nauczyciel (nadawca komunikatu edukacyjnego) przyjmuje określoną postawę emocjonalną względem przedstawianej treści. Reprezentując świat uwidacznianych symboli praktyk, odnosi się do nich w określony społecznie sposób. To ustosunkowanie do treści nauczania jest przejawem emocjonalnego nacechowania przedstawionej wiedzy. Tak jak wychowanek zabierając głos, jednocześnie przeżywa doświadczenie autentycznego uznania podmiotowości, tak też nauczyciel reprezentuje nie tylko „suche fakty” i oderwane od praktyki modele wiedzy, ale zajmuje wobec nich konkretną, zakorzenioną kulturowo postawę. Emocjonalne nacechowanie komunikatów płynących od nauczyciela (lub rodzica na pierwszym etapie procesu wychowawczego) i wychowanka, związane jest ze społecznym znaczeniem języka. Nie jest on po prostu narzędziem służącym przekazywaniu wiedzy, ale medium odniesienia i współtworzenia intersubiektywnego świata.

PODSUMOWANIE

Analizując czwarty rozdział *Fenomenologii ducha* G. W. F. Hegla, warto zwrócić szczególną uwagę na fragment poświęcony paradoksalnemu wymiarowi dialektyki pana i sługi. Dzięki kształtowaniu świata oraz emocjonalnemu odbiorowi relacji panowania, świadomość niesamoistna wznosi się do poziomu samowiedzy i odkrywa możliwość indywidualnego sprawstwa w świecie. Jest to pierwszy krok na drodze do uzyskania podmiotowej autonomii i społecznego uznania, a w konsekwencji osiągnięcia stanu wolności polegającego na uświadomionej konieczności rządzącej rzeczywistością.

Podobnie, proces edukacyjny polegający na kształtowaniu autonomii, racjonalności oraz rozwijaniu emocjonalności wychowanków, wymaga połączenia sfery faktów i wartości. Dyskurs edukacyjny w zakresie kształcenia moralnego opiera się na dwóch istotowych warunkach: otwartości na emocjonalną zawartość komunikatu edukacyjnego oraz specyficznym rozumianym oporze

wychowawczym. W świecie *Fenomenologii ducha*, istnienie na styku zależności od świata intersubiektywnych relacji oraz wpływu na świat przyrodniczych fenomenów, pozwala odkryć własną podmiotowość. Na gruncie praktyki edukacyjnej odkrycie własnego głosu jako znaczącego elementu sieci językowych, społecznych zależności, jest dla wychowanka momentem przełomowym. Kolejnym etapem jest poszukiwanie treści, którą można i warto wyrazić własnymi słowami.

BIBLIOGRAFIA

- Duff Antony, *Punishment, Communication and Community*, Oxford University Press, New York 2001.
- Foucault Michael, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. Tadeusz Komendant, Aletheia, Warszawa 2011.
- Hegel Georg Wilhelm Friedrich, *Fenomenologia ducha*, przeł. Adam Landman, PWN, Warszawa 1963.
- Honneth Axel, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, przeł. Jakub Duraj, Nomos, Kraków 2012.
- Standish Paul, *The Disenchantment of Education and the Re-enchantment of the World*, „Journal of Philosophy of Education” 2016, t. 50, nr 1, s. 98–116.
- Standish Paul, *Teaching Exposed: Education in Denial*, The Boyd Bode Lecture, Institute of Education, London 2014.
- Steiner George, *Nauki mistrzów*, przeł. Jerzy Łoziński, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2013.

DIALECTICS OF RESISTANCE EDUCATION AS A PROCESS OF DISCOVERING MEANINGS

Splitting up of educational practice into a value-free cognitive component and a cognition-free emotive component which dominated in modern account of education, has led to the serious misunderstanding of the subject and purpose of educational activities. Using the conceptual apparatus related to the exchange of services and developing the key competences has resulted in reduction of educational activities to economic factors. The purpose of this paper is to demonstrate the importance of the concept of resistance as a link connecting the cognitive and the emotional elements in teaching. The assumption is that developing moral autonomy by the students is the ultimate goal of educational activities.

The first part of the paper analyses the concepts of self-knowledge, subjectivity and resistance in terms of G. W. F. Hegel's "Phenomenology of the Spirit". The second section refers these concepts to the contemporary moral education. The linguistic concept of education developed by Paul Standish is presented; the focus is on the author's view on the role of emotional factors in shaping the moral autonomy of the students. The concept of educational resistance turns out to be a necessary link connecting two important perspectives: the self-consciousness of a student and a discursive world, consisting of socially conditioned acts of speech.

Keywords:

education, resistance, moral autonomy, self-knowledge, Paul Standish