

Rafał Włodarczyk

Uniwersytet Wrocławski

Autorytety, złożona lojalność i podmiotowy udział w edukacji¹

*Dzięki wszystkim moim nauczycielom
zmadrzałem [Ps. 119,99]*

Max Weber uznał autorytet za „rodzaj panowania, któremu inni ulegają w przekonaniu, iż jest ono w jakiś sposób uprawomocnione”². Czy w warunkach klasy szkolnej problem autorytetu sprowadza się do kwestii utrzymania go przez nauczyciela i utwierdzenia rozkładu władzy i jej ciągłości w instytucji? Pozostając w obrębie zarysowanego w ten sposób zagadnienia widzianego z perspektywy pedagogiki krytycznej, korzystając z dorobku zachodniej filozofii, antropologii kultury, także żydowskiej tradycji myśli etyczno-politycznej, zdążać będziemy do wskazania warunków upelnomocniania podmiotu edukacji szkolnej w kontekście oddziaływania autorytetu i władzy.

Władza versus autorytet

W jednym z fragmentów *Traktatu teologiczno-politycznego* Spinoza rozprawia o pozycji proroków starożytnego Izraela zajmowanej względem królewskiej władzy oraz roli, jaką powinni, a nie dane im jest odgrywać: „[...] godne jest uwagi, że Prorocy, ile że byli osobami prywatnymi, swoją wolnością napominania, gromienia i czynienia wyrzutów więcej drażnili, aniżeli poprawiali ludzi, którzy przecież daliby się łatwo urobić, gdyby ich upominali lub karali królowie. Nawet dla królów pobożnych Prorocy często bywali nieznośni z powodu powagi, z jaką osądzali, czy postępowano pobożnie lub bezbożnie, i nawet samych królów strofowali, gdy ci poważyli się działać w jakiejś sprawie publicznej lub prywatnej wbrew ich sądowi. Król Aza, który według świadectwa Pisma św. rządził pobożnie, kazał wtrącić Proroka Hananiasza do lochu (zob. 2 Krn 16), dlatego że ośmielił się swobodnie ganić i lżyć króla z powodu przymiery zawartego z królem aramejskim. Można znaleźć więcej tego rodzaju przykładów, świadczących, że z takiej wolności urosło więcej szkody, aniżeli pożytku

¹ Artykuł stanowi poprawioną i uzupełnioną wersję pracy *Autorytety, złożona lojalność i edukacja do demokracji*, która ukazała się w pracy zbiorowej *O autorytecie w nychowaniu i nauczaniu* (red. M. Bednarska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009).

² B. Szlachta, *Autorytet*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, WAM, Kraków 2004, s. 32.

dla religii, nie mówiąc o tym, że powstały stąd wielkie wojny domowe, iż Prorocy przyswajali sobie wyłącznie owe prawo”³.

Przytoczony fragment zdaje się zdradzać, iż Spinoza był nad wyraz krytyczny wobec autorytetu i skuteczności proroków, której znikomość, jak ocenia, wiązać należy z brakiem realnej władzy, a to zdaje się ośmieszać zarówno zamysł napominania, jak i samą tradycję, za której przedstawiciele bierze proroków. W konsekwencji kwituje krótko i dezaprobatą ich pracę oraz prywatne zaangażowanie na rzecz religii. Trudno odmówić mu racji, o ile rzeczywiście należy podporządkowywać działalność proroków kwestiom kultu, jednocześnie jednak na podstawie przytoczonego fragmentu można wnosić, że ich duch krytyczny wyraźnie nie jest bliski Spinozie wyczulonemu na punkcie autorytetu legalnej władzy. Innymi słowy, brak władzy kompromituje według niego „samozwańczy” autorytet.

Niemniej, patrząc z odmiennej perspektywy, to, co zasługuje tutaj na uwagę, a czym Spinoza się nie zajmuje, to historyczny i udokumentowany przykład podejmowania prób rozgraniczania dwóch zjawisk, tj. sprawowania władzy i autorytetu. „Ponieważ autorytet zawsze wymaga posłuszeństwa – pisze Hannah Arendt – przeto nagminnie bywa mylony z różnymi formami siły i przemocy. A przecież tak naprawdę wyklucza on używanie zewnętrznych środków przymusu. Tam, gdzie stosuje się siłę, autorytet jako taki ponosi fiasko. Z drugiej jednak strony nie można go kojarzyć z perswazją, która zakłada równość i działa za pośrednictwem procesu argumentacji. Tam, gdzie używa się argumentów, tam autorytet pozostaje w stanie zawieszenia, ponieważ jego porządek – zawsze hierarchiczny – klóci się z egalitarnym porządkiem perswazji”⁴. „Znakiem probierczym autorytetu – notuje Arendt w innym miejscu – jest bezwzględne uznawanie go przez tych, od których żąda się posłuszeństwa. [...] Aby pozostać autorytetem, osoba lub urząd muszą cieszyć się szacunkiem. Stąd też największym wrogiem autorytetu jest lekceważenie, a najpewniejszym sposobem podkopania go jest śmiech”⁵.

Działalność proroka, archetypu współczesnego krytyka społecznego, intelektualisty, jak proponują nam na niego spojrzeć Michael Walzer czy Bernard-

³ B. Spinoza, *Traktat teologiczno-polityczny*, w: B. Spinoza, *Traktaty*, przekł. I. Halpen-Myśliński, Antyk, Kęty 2003, s. 303.

⁴ H. Arendt, *Co to jest autorytet?*, w: H. Arendt, *Miedzy czasem minionym a przyszłym. Osem ćwiczeń z myśli politycznej*, przekł. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 1994, s. 114-115. Zob. także: B. Szlachta, *Autorytet*, j. w. „Władza, moc siła, autorytet, przemoc to jedynie słowa wskazujące środki panowania człowieka nad człowiekiem; utrzymuje się, że są synonimami, bo spełniają tę samą funkcję. Dopiero gdy przestaje się redukować sprawy publiczne do porządku panowania, źródłowe dane z dziedziny spraw ludzkich pojawiają się, lub raczej ponownie się zjawiają w swej autentycznej różnorodności” (H. Arendt, *O przemocy*, w: H. Arendt, *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*, przekł. A. Łagodzka, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999, s. 56).

⁵ H. Arendt, *O przemocy*, j. w., s. 58-59.

Henri Lévy⁶, jest naznaczona wysiłkiem utrzymania autorytetu, który nie tylko nie może wspierać się władzą, ale lokując się poza nią, okazuje się być w jej opozycji. W tym sensie intelektualista, który angażuje się po stronie władzy, przestaje być intelektualistą, gdyż skazuje się tym samym na utratę pewnego rodzaju bezstronności, co będziemy się starali jeszcze tu rozwinąć. W konsekwencji, choć władza i autorytet pozostają w bezpośrednim związku, ich relacja może przyjmować różne postaci. Można bronić tezy, że samo działanie władzy generuje opór lub konformizm, bowiem sprzężenie skuteczności i władzy dąży do podważenia, zniwelowania konkurencyjnych pozycji autorytetu wobec tego, które związane jest z działaniem władzy. A zatem praktyki proroków, wielość, rozproszenie i różna moc autorytetów oddziałujących w tym samym polu, osłabiają skuteczność władzy, wywołując zakłócenia i zawirowania we właściwej jej ciągłości. Z punktu widzenia podejmowanego tutaj tematu istotne wydaje się wyodrębnienie autorytetu jako swoistego zjawiska, które należy odczytywać w kontekście władzy, ale nie utożsamiać z nią.

Przekazanie i przyjęcie

W swojej interpretacji zjawiska autorytetu Hannah Arendt eksponuje zarówno jego ścisły związek z religią oraz tradycją, jak i fundacyjny charakter. Podkreśla także stabilizującą funkcję autorytetu, którą można wiązać z potrzebą przeciwdziałania nieprzewidywalności⁷, jaka towarzyszy jednostkom we wspólnym im świecie, a która wynika, jak twierdzi Arendt, z niemożności zaręczenia, kim się będzie jutro, oraz z nakładających się na siebie skutków poszczególnych ludzkich działań w polu, gdzie każdy ma taką samą zdolność do ich realizacji.

„Otóż autorytet – oparty zwykle, niczym na kamieniu węgielnym, na jakimś ustanowieniu mającym miejsce w przeszłości – daje światu trwałość i stabilność, których ludzie potrzebują właśnie dlatego, że są istotami śmiertelnymi, najbardziej niestałymi i kruchymi ze wszystkich”⁸.

Autorytet co prawda skłania ludzi do posłuszeństwa, jednak wpływa w odmienny sposób niż władza⁹, bowiem stanowi pochodną uznania. Sprzężenie

⁶ M. Walzer, *Prorok jako krytyk społeczny*, w: M. Walzer, *Interpretacja i krytyka społeczna*, przekł. M. Rakusa-Suszczewski, M. Szuster, Aletheia, Warszawa 2002; *Prophets*, w: *The Jewish Political Tradition*, vol. I *Authority*, red. M. Walzer, M. Lorberbaum, N. J. Zohar, Yale University Press, New Haven, London 2000; B.-H. Lévy, *Pochwała intelektualistów*, przekł. M. Żurowska, „Literatura na Świecie” 1988, nr 8-9.

⁷ Zob. H. Arendt, *Nieodnwracalność i władza przebaczenia oraz Nieprzewidywalność i władza składania obietnic*, w: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przekł. A. Łagodzka, Aletheia, Warszawa 2000.

⁸ H. Arendt, *Co to jest autorytet?*, j. w., s. 117.

⁹ Kategorii „władza” używa Arendt zgodnie ze znaczeniem, które wyprowadza z tradycji klasycznej filozofii politycznej (greckie *dynamis*, które według niej odpowiada ludzkiej zdolności działania), i odróżnia od sprawowania władzy – wpływania na „sieć spraw ludzkich i między-

autorytetu i władzy (albo autorytet władzy) wynikałby nie tylko z roszczenia do podporządkowania się jej, ale także z podmiotowego uznania potrzeby czy zasadności poddania się owej władzy. Być może to właśnie mając na myśli, Arendt zauważa, iż „[...] autorytet zakłada taki rodzaj posłuszeństwa, który nie przekreśla wolności”¹⁰. To pierwiastek przymusu, jak analizuje kwestię, jest tym, co wchodzi w kolizję z autorytetem. Te dwa działania – przekazanie i przyjęcie – składają się na figurę umowy, aktu założycielskiego, za której archetyp, zgodnie ze związkiem, jaki Arendt przeprowadza między autorytetem, tradycją i religią, możemy uznać Przymierze z Synaju. Jak czytamy, „Wziął [Mojżesz – R.W.] Księgę Przymierza i odczytał ludowi na głos. I powiedzieli: Wszystko, co *Bóg* powiedział, zrobimy i posłuchamy. Mosze wziął krew, spryskał nią lud i powiedział: To krew przymierza, które *Bóg* zawarł z wami przez wszystkie te słowa”¹¹ [Ex. 24,7-8].

W tym kontekście motyw przekazywania, podkreślany w pojęciu tradycji, słowa o etymologii łacińskiej, zostaje uzupełniony motywem przyjęcia, co w konsekwencji wiązać należy z aktem fundacyjnym, o którym wspomina Arendt, oparciem dla autorytetu podtrzymywanego w czasie dzięki religii, a właściwie jej aspektowi związanemu z praktykowaniem czy kultywowaniem. Wszystkie te trzy elementy – przekazanie, przyjęcie, praktykowanie – wykazują ścisły związek z edukacją, bowiem ta w omawianym tu aspekcie staje się gwarantem ciągłości pamięci, której zerwanie podkopuje w pierwszym rzędzie tradycję, następnie religię, ostatecznie sam autorytet. Tak też widzi rzecz Arendt: „Kryzys autorytetu w edukacji najściślej wiąże się z kryzysem tradycji, co znaczy – z kryzysem naszej postawy wobec przeszłości”¹².

ludzkich więzi oraz zrodzonych z nich historii”, „[...] władza rodzi się między ludźmi, gdy działają oni razem, i znika w chwili, gdy ulegają rozproszeniu” (H. Arendt, *Władza i przestrzeń pojmowania się*, w: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, j. w., s. 223, 219; zob. także: H. Arendt, *O przemocy*, j. w., s. 56-57), podczas gdy dominujące w naukach społecznych ujęcie bliższe jest podejściu Maxa Webera, według którego władza oznacza „szansę, w ramach stosunków społecznych, zyskania dla własnych zamierzeń posłuchu w grupie, nawet wbrew woli jej członków” (P. Kaczorowski, *Władza*, w: *Słownik społeczny*, j. w., s. 1513). By utrzymać spójność wywodu z cytowaniami innych autorów, używam terminu „władza” w znaczeniu funkcji panowania, sprawowania władzy, które jest bliższe Weberowi.

¹⁰ Tamże, s. 129. Zob. także artykuł Bogdana Szlachty wyróżniającego w nim zmiany zachodzące w dziejach kultury europejskiej w podejściu do autorytetu (B. Szlachta, *Autorytet*, dz. cyt.). Ten skondensowany przegląd pozwala dostrzec, iż wzory kulturowe mają duży wpływ na to, co może i na mocy czego uchodzić za autorytet oraz na to, jak praktykuje się podporządkowywanie jego mocy.

¹¹ Zob. także komentarz do tego passusu: E. Lévinas, *Lekcja czwarta*, w: E. Lévinas, *Cztery lektury talmudyczne*, przekł. E. Burska, Oficyna Literacka, Kraków 1995. Przykładem, którym posługuje się Arendt w przywoływanym eseju, jest rzymski akt fundacyjny miasta.

¹² H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, j. w., s. 229. Na co uczuła Arendt, „Odpowiedzialność za świat przybiera w edukacji postać autorytetu” (tamże, s. 225).

Mimo iż główną kwestię stanowi tu zasada przekazanie-przyjęcie związana z ustanawianiem autorytetu przez jego uznanie, dobrowolne zobowiązanie się wobec nakazów, zaleceń i porad, nie należy zapominać, że upływowi czasu towarzyszyć musi wysiłek odtwarzania nie tylko pamięci o akcie fundacyjnym obietnicy wzajemnego zobowiązania, ale i tego, co należy do dziedziny tego związku. Stąd, nawiązując jeszcze raz do przywołanej wcześniej figury proroka i na jej przykładzie, należy w tym kontekście zaznaczyć, że tradycja, jeśli ma być przekazywana i stosowana w życiu codziennym, nie uzyska ani ustalonego, ani jednolitego charakteru, dlatego też – by powrócić do wątku podjętego w pierwszych akapitach tekstu – „[...] prorocy nie tylko przywołują i odtwarzają tradycję, ale także poddają ją rewizji i interpretują”¹³. W tym kontekście możemy położyć uwagę, że po stronie podmiotu, poddającego się, a przy tym konfrontującego się z wpływem, natomiast nie przymuszonego przemocą czy zdominowanego władzą, konstytuuje się autorytet interpretatora. Zewnętrzna kontrola ze strony osób sprawujących władzę nad wykonywaniem nakazu, która jest obecna w przypadku stosowania przymusu, zostaje scedowana na podmiot działania i w takim wypadku zastąpiona przez – jak ją nazywa Arendt – indywidualną władzę sądenia¹⁴. Stąd to, co dla władzy jest zgubne, co ją osłabia, uzależnia, to właśnie kwestia uznania przez mających jej podlegać.

Autorytet, władza a lokal

Nim przejdziemy do omówienia kwestii złożonej lojalności, zwróćmy uwagę na zjawisko wyróżnione przez Anthony’ego Giddensa z punktu widzenia jego teorii stanowienia społeczeństwa w interakcjach jednostek, nazywane w niej ‘lokałem’.

Giddens traktuje stosunki czasoprzestrzenne jako fundamentalne okoliczności odtwarzania życia społecznego. Jak twierdzi, „[...] stosunki z tymi, którzy są fizycznie nieobecni, pociągają za sobą mechanizmy różniące się od tych, z którymi mamy do czynienia w sytuacji współobecności”¹⁵.

Ta podstawowa dystynkcja pociąga za sobą daleko idące i złożone konsekwencje. Dodatkową okolicznością jest to, że sama sytuacja współobecności,

¹³ M. Walzer, *Prorok jako krytyk społeczny*, j. w., s. 97.

¹⁴ Władzy sądenia miała być poświęcona trzecia część nieukończonej trylogii *The Life of the Mind*, niemniej Arendt udało się w innych swoich pracach wystarczająco rzetelnie opracować jej koncepcję, do której nawiązuję, posługując się owym terminem (zob. H. Arendt, *Kilka zagadnień filozofii moralnej* oraz *Myslenie a sądy moralne*, w: H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądenia*, red. J. Kohn, przekł. W. Madej, M. Godyń, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006).

¹⁵ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, przekł. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 77. Analizy Giddensa zawdzięczają wiele pracom Ervinga Goffmana; w kontekście mechanizmów społecznych występujących w warunkach współobecności, zob. np. E. Goffman, *Zaangażowanie i rybołowienie*, w: E. Goffman, *Rytuał interakcyjny*, przekł. A. Szulczycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

spotkanie twarzą w twarz, zakłada ograniczoną liczbę uczestników („z wyjątkiem – jak podkreśla Giddens – takich spotkań, kiedy jednostka lub kilka osób zwraca się do tłumu czy do audytorium”¹⁶). Giddens przywiązuje szczególną wagę do kontekstu, w jakim realizują się spotkania między jednostkami, który to kontekst jest według niego aktywnym składnikiem owych spotkań. Rozwijając założenia geografii diachronicznej, używa on terminu ‘lokal’ ze względu na to, że według niego „[...] pojęcie obecności czy też raczej opozycji obecność/nieobecność – powinno zostać wyjaśnione w kategoriach czasowych i przestrzennych”¹⁷. Termin ‘lokal’ nie jest stosowany jedynie na oznaczenie samego miejsca, ale wynika właśnie z faktu posługiwania się „scenerią” przez podmioty w toku konstytuowania spotkania. Innymi słowy, „[...] termin „lokal” oznacza wykorzystanie przestrzeni do stworzenia scenerii interakcji, co jest istotne dla jej kontekstualności”¹⁸.

Tym samym Giddens podkreśla również te ograniczenia aktywności człowieka, które związane są z fizycznymi okolicznościami działania. Ma to związek z czasoprzestrzennym usytuowaniem działania, które nazywa on jego rejonizacją¹⁹. Upraszczając tutaj całą tę złożoną skądinąd kwestię, możemy poprzestać na tym, że sceneria działania zawiera w sobie wątki roli możliwej w niej do odegrania.

Giddens pozwala nam spojrzeć na przestrzeń interakcji społecznych jako na nieciągłą w tym sensie, w jakim lokale pomagają uzyskać jednostkom poczucie dystansu czasoprzestrzennego wobec innych całości społecznych. Dzięki takiemu ujęciu może on w kontekście analizy lokalu, jakim jest szkoła, jego odrębności, mówić o znaczeniu dla przebiegu spotkań regulacji czasu oraz o tym, że: „Przestrzeń dyscyplinarna znajduje wyraz w architekturze budynków szkolnych – w podziale na klasy i w ustawieniu ławek rzędami. Takie rozplanowanie przestrzeni niewątpliwie ułatwia rutynowe określanie i przypisywanie zadań”. W konsekwencji, „Dyscyplinujący charakter klasy szkolnej to nie zasłona tego, co się tam dzieje, lecz jeden ze środków kontroli”²⁰.

Tak, jak możemy mówić o hierarchii władzy, wyróżniając jej ośrodki rozmieszczone poza lokalem szkoły, tak też możemy spojrzeć na samą szkołę jako lokal wewnątrz lokalu i złożony z lokali. Z jednej strony, w każdym z tych przypadków wpływ odmiennych porządków przekracza granice lokalu, z drugiej jednak, ich nakładanie się i zbieganie w jednym miejscu scharakteryzować mo-

¹⁶ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, j. w., s. 108; zob. także: s. 106-109, 115-120.

¹⁷ Tamże, s. 162.

¹⁸ Tamże, s. 163. „Lokalem może być i pokój, i mieszkanie, róg ulicy i magazyn fabryczny, miasto, a nawet terytorialnie ograniczony obszar państwa narodowego” (tamże).

¹⁹ Zob. tamże, s. 127-129.

²⁰ Tamże, s. 180-181; zob. także całość przeprowadzonej przez Giddensa analizy klasy szkolnej: s. 178-183. Zob. także: R. Meighan, *Przestrzeń mówi. Ukryty program budynków szkolnych*, w: R. Meighan i in., *Socjologia edukacji*, przekł. E. Kiszczurno-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

żemy przez wzajemny ich na siebie napór, który uniemożliwiając ukonstytuowanie się i dominację któregoś z nich, tworzy warunki wydzielenia się osobnej logiki wnętrza lokalu, względnie niezależnej od złożonego zewnątrz. Innymi słowy, kolejne „progi” zakłócają ciągłość władzy i kontroli: „Do istoty władzy dyscyplinarnej – zauważa w tym duchu Giddens – należy wszakże, że to, co się dzieje w „pojemniku władzy”, zachowuje znaczny stopień autonomii względem wszelkich zewnętrznych agencji”²¹.

Podobnie o jakimś stopniu autonomii możemy mówić w kontekście usytuowania klasy lekcyjnej względem całej szkoły.

Abstrahując od zadań, jakie stawia swojej analizie Giddens, warto jeszcze raz podkreślić nieciągły charakter władzy dyscyplinarnej, związany z nawarstwianiem się lokali, z jednej strony, i konstytuującymi w nich działania należącymi do scenerii ich granicami, z drugiej. Abstrahując, jeśli bowiem weźmiemy pod uwagę ową względną autonomię klasy szkolnej wobec zewnętrznej władzy dyscyplinarnej oraz możliwość rozłącznego funkcjonowania autorytetu i władzy, wskazanie na nieciągłość otwiera drogę do przemieszczenia akcentów – ograniczania zewnętrznej władzy dyscyplinarnej w obrębie lokalu na rzecz aktywizacji wewnętrznej gry autorytetów, której gwarantem (i zakładnikiem) pozostaje nauczyciel. Autorytetów, gdyż należy wziąć pod uwagę nie tylko autorytet osoby nauczyciela, ale także nierównomiernie rozkładający się autorytet samych uczniów, jak i inne zjawiska, które wpływają na działania podmiotów w trakcie interakcji w lokalu, a które należy wiązać z oddziaływaniem i różnymi sposobami obecności innych form i postaci autorytetu²². W konsekwencji, gdy odgraniczana traci na znaczeniu kanalizująca działanie autorytetu władza dyscyplinarna, przestrzeń oporu i konformizmu zaczyna wypełniać proces kształtowania się niewymuszonego uznania, co należy wiązać ze zjawiskiem złożonej lojalności.

Jest to możliwe dzięki temu, że tak władza, jak i autorytet są ograniczane w swoim wpływie pewnym terytorium, są „czule” na progi i zależne od wewnętrznej scenerii.

²¹ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, j. w., s. 183.

²² Dla Arendt oczywiste jest, że nie może on rozkładać się równomiernie, że osoba nauczyciela jest pod tym względem wyróżniona, bowiem „Wobec dziecka jest on jak gdyby przedstawicielem wszystkich dorosłych mieszkańców tego świata, wskazującym jego rozmaite szczegóły i mówiącym dziecku: oto nasz świat” (H. Arendt, *Kryzys edukacji*, j. w., s. 226). Nie oznacza to jednak, że rozważania na temat oddziaływania autorytetów w lokalu można i należy sprowadzić do tego jednego punktu. Co więcej, należy uznać, że dla każdego z uczniów zależne od jego uznania linie autorytetów będą tworzyć odmienny układ. W tym kontekście można dodać, że uwagę Arendt przykuwa również aporetyczny aspekt związany z nieciągłością i nieprzystawalnością do siebie dwóch przestrzeni społecznych: „Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (tamże, s. 231).

Aporetyczność złożonej lojalności

Zagadnienie to warto na wstępie zilustrować jednym z komentarzy Jacquesa Derridy, który w eseju zawartym w książce *Donner la mort*, nawiązując do *Bojaźni i drżenia* Sorena Kierkegaarda²³, stara się oddać i wyjaśnić złożoność oraz archetypiczność biblijnej figury akedy, Abrahama szykującego się do złożenia w ofierze, zgodnie z poleceniem danym mu przez Boga, swego syna Izaaka [*Gen. 22*]. „[...] „ofiara Izaaka” – pisze Derrida – odzwierciedla, jeśli tym słowem można oddać tak mroczną tajemnicę, najbardziej powszechne i codzienne doświadczenie odpowiedzialności. Historia ta jest bez wątpienia potworna, oburzająca i niewyobrażalna: ojciec gotowy wydać na śmierć ukochanego syna, niezastąpionego ukochanego, dlatego, że Inny, absolutnie Inny poprosił go o to lub nakazał mu to bez choćby cienia wyjaśnienia. Ojciec dzieciobójca, ukrywający swe zamiary przed synem i rodziną, niewiedzący nawet dlaczego, coś za okropną zbrodnią [...]”²⁴.

Derrida opisuje sytuację Abrahama przemieszczając akcenty, którymi nacechował ją w swoim odczytaniu Kierkegaard²⁵. Posłuszeństwo wobec nakazu Stwórcy nie jest jedynym zobowiązaniem, w jakie uwikłany jest Abraham. Świadomość owego uwikłania nie jest dana żadnemu innemu uczestnikowi opisywanych zdarzeń. Według Derridy nie jest to konflikt między etyką a wiarą. Podporządkowanie się władzy boskiego autorytetu, ofiara z Izaaka, oznacza gwałtowne zerwanie pozostałych zobowiązań. Być może dopiero postawienie tego „niemożliwego” żądania czyni jawnymi jego obowiązki, jakie na co dzień próbuje w działaniu godzić ze sobą, wylania skryte źródła nakazów i wpływu innych autorytetów. Możliwość podporządkowania się jednej władzy obnaża złożoną lojalność, która otwiera się dla świadomości w pytaniu: ‘komu dać pierwszeństwo?’. Sumienne wypełnienie „niemożliwego” żądania, które jest dla Kierkegaarda oczywiste z uwagi na pryncypia wiary oraz hierarchii władzy, oznacza w perspektywie Derridy eskalację przemocy.

Abraham trzymający w górze ofiarny nóż w ostatniej chwili zostaje powstrzymany i zwolniony z zobowiązania głosem posłanego anioła. Jednak skutki podważenia relacji obowiązków na nim spoczywających przez uznanie pierwszeństwa żądania Boga są nieodwracalne i nieprzewidywalne – sam Abraham zdecydowany był ofiarować syna, zabić, złamać prawo moralne, zawieść Izaaka, sprzeniewierzyć się Sarze, poświęcić przyszłość swojego rodu. Jak podaje tradycja, kiedy wraca do Beer-Szewy, nie zastaje tam Sary, jego żona umiera w He-

²³ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, w: S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, przekł. J. Iwaszkiewicz, PWN, Warszawa 1982.

²⁴ J. Derrida, *Darować śmierć. Komu darować (Wiedzieć, by Nie wiedzieć)*, przekł. K. Liszka, M. Pawlikowska, w: *Czytanie Derridy*, red. B. Małczyński, R. Włodarczyk, Chiasm, Wrocław 2005, s. 80.

²⁵ Zob. S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, j. w.; zob. także: R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 152-166.

bronie na wieść o rzekomym ofiarowaniu syna; Izaak wiele lat później traci wzrok na skutek przeszłych wydarzeń; towarzyszący w wędrówce ojca i syna słudzy, pozostawieni po drodze na górę Moria, w których widzi się Izmaela i Eliezera – pierwotnego Abrahama i Hagar oraz pierwszego z jego sług – spierają się zaocznie o schedę po Izaaku. Czy można nadal ufać Abrahamowi?

Derrida aktualizuje i uogólnia w terminach etyki wnioski płynące z aporetycznego uwikłania Abrahama w sieć nakładających się relacji i obowiązków, co zostało nazwane tu złożoną lojalnością: „Dniem i nocą, w każdej chwili, na wszystkich górach Moria tego świata, tak właśnie postępuję, podnoszę dłoń przeciw temu, co kocham i powinienem kochać, przeciw tym, którym winien jestem absolutną wierność. [...] Być może spełniam mój obowiązek, robiąc w tej chwili to, co robię, wybierając moją pracę, poświęcając jej czas i uwagę, preferując moją działalność jako obywatela, pracownika naukowego i zawodowego filozofa, posługując się językiem publicznym [...]. Lecz jednocześnie poświęcam i zdradzam wszystkie moje inne zobowiązania: wobec innych, których znam i których nie znam, wobec bilionów moich towarzyszy (nie wspominając zwierząt, które są w większym stopniu innymi niż moi towarzysze), którzy umierają z powodu głodu i choroby. Zdradzam me zobowiązania wobec innych współobywateli, względem tych, którzy nie mówią moim językiem [...] – każdy jest jedynym, którego poświęcam innemu, każdy poświęcany jest dla każdego innego na tej ziemi Moria, zamieszkiwanej codziennie i w każdej sekundzie²⁶”.

Aporetyczność zawierająca się w pojęciach odpowiedzialności, jak i zobowiązania, decyzji, oznacza według Derridy, że bycie odpowiedzialnym zakłada jednocześnie i źródłowo nieodpowiedzialność. Nie sposób spełnić wszystkie żądania równocześnie, nie sposób też opuścić porządek odpowiedzialności – nasze działania, zaniechania – świadome czy nieświadome – znaczą. Są tak samo odpowiedzią dawaną innym i przynoszącą skutki, jak w pełni świadome akty podejmowane w celu rzetelnego sprostania obowiązkowi. W takim wypadku wszelkie próby samousprawiedliwiania pozostają jedynie imitacją, operacją mającą na celu ratowanie własnego sumienia, dobrego zdania na własny temat. Być może stąd też taka pokusa konformizmu, atrakcyjność ulegania sile, podporządkowywania się władzy, że zewnętrznie wymuszają one przewartościowanie obowiązków, dając przy tym jasny plan tego, co należy czynić i kogo poświęcić. Po-

²⁶ J. Derrida, *Darować śmierć*, j. w., s. 81. „Istnieją również inni, nieskończona ich liczba, niezliczony ogół innych, z którymi powinienem być związany tą samą odpowiedzialnością, odpowiedzialnością powszechną i uniwersalną [...]. Nie mogę odpowiedzieć na czyjeś wezwanie, prośbę, zobowiązanie czy nawet miłość, bez poświęcenia mu kogoś innego, innych innych. *Każdy inny jest całkiem inny* [tout autre est tout autre]. Pojęcia inności [*l'altérité*] i jednostkowości konstytuują zarówno pojęcie zobowiązania, jak i odpowiedzialności. W rezultacie pojęcia odpowiedzialności, decyzji czy zobowiązania skazane są a priori na paradoks, skandal, aporię. Paradoks, skandal i aporia same w sobie nie są niczym innym, jak ofiarą, obnażeniem myślenia konceptualnego w jego granicach, w jego śmierci i skończoności” (tamże).

zwala na prezentowanie faktycznej uległości w kategoriach determinacji. Pozwala poczuć ulgę (przy całym jej resentymentcie), że to nie ja odpowiadam za arbitralność, rozstrzygnięcie aporii. Ukrycie przed samym sobą faktu uznania dominacji oznacza zrzeczenie się podmiotowej autonomii na rzecz poczucia ontologicznego bezpieczeństwa, ale, co gorsza, przyczynia się tym samym do bezrefleksyjnej reprodukcji przemocy²⁷.

Nadzieja w wahaniu, które zawsze może nam przywrócić podmiotowy udział w decyzji: „Brzmia słowa mistrza i słowa ucznia; kogo więc słuchać?” [Kidduszin 52].

Uznanie a ustanawianie wymagań

Jeśli żądania nauczyciela aktualizują w świadomości ucznia zarówno związki z innymi autorytetami, jak i pozyskaną wcześniej z różnych źródeł i często nieusystematyzowaną wiedzą, to konsekwentne i nieustępliwe narzucenie tych żądań wymusza na nim zerwanie z pozostałymi jego zobowiązaniami do posłuszeństwa oraz intelektualnymi doświadczeniami. Jawne czy też ukryte kierowanie, zmuszanie do jednostronnego przewartościowywania obowiązków i wiedzy nadwyręża moralną i poznawczą autonomię jednostki, a dzięki systematycznemu oddziaływaniu właściwie nieodwracalnie paraliżuje indywidualną władzę sądzenia. Zważywszy, że wychowanek przemieszcza się, jest w ciągłym ruchu pomiędzy różnymi lokalami, równoległymi względem siebie, ale nierównomiernie rozłożonymi instytucjami socjalizacji, podlegając przy tym odmiennym, niesynchronizowanym ze sobą wpływom²⁸, należy uznać, że ciężar selekcji ostatecznie i nieuniknienie spoczywać będzie na nim. Próby dominacji jedynie mogą utrudnić proces autonomizacji indywidualnej władzy sądzenia, dojrzewania do pełni odpowiedzialności.

Ponadto, należy pamiętać, że granice lokalu nie gwarantują zupełnej odrębności, a jedynie wprowadzają nieciągłość konieczną do rejonizacji i zainicjowania spotkania twarzą w twarz. Napięcia między zewnątrz a tym, co wewnątrz, są stale w lokalu współobecne, bowiem żądania nauczyciela, które same są pochodną instytucji powołanej na mocy społecznego zobowiązania, przenikają się w świadomości uczniów z roszczeniami ich znaczących innych, jak i zderzane są w niej

²⁷ Jak myślę, to właśnie było odkryciem Hannah Arendt uczestniczącej w procesie Adolfa Eichmanna, które wpłynęło na redakcję tytułu jej książki i pojawienie się w nim sformułowania „o banalności zła”. Zob. H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, przekł. A. Szostkiewicz, Znak, Kraków 1987; zob. także: H. Arendt, *Odpowiedzialność osobista w warunkach dyktatury oraz Auschwitz przed sądem*, w: H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądzenia*, dz. cyt.

²⁸ Zob. K. Illeris, *Przestrzenie uczenia się*, w: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. A. Jurgiel i in., Wydawnictwo Naukowe DSWP TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

z elementami „scenografii”²⁹. Owo odwoływanie się do wcześniejszych doświadczeń uczniów jest nieuniknione, gdyż to ono warunkuje przebieg rozumienia, które bez każdorazowego nawiązania do zróżnicowanych przesądów poszczególnych podmiotów skazane jest na niepowodzenie. Nowa jakość wiedzy buduje się w relacji do uprzedniej. Tym samym ustanawianie wymagań każdorazowo podważa status quo ucznia, ale nie może dążyć, o ile dba się o konstytucję indywidualnej władzy sądenia, do jego konwersji, grożącej mu zniszczeniem dotychczasowo wypracowanych struktur rozumienia.

Nie należy przy tym marginalizować kwestii uznania³⁰. W konsekwencji można zasadnie wnosić, że wyróżniony w hierarchii wobec innych źródeł autorytet nauczyciela jest pochodną nie tyle stałego podtrzymywania poczucia zagrożenia możliwym odwołaniem się do zaplecza i użycia przymusu, władzy dyscyplinarnej, ile wynika z umiejętnej mediacji pomiędzy wysuwanymi przez niego i instytucje/instytucje żadaniami a zobowiązaniami uczniów, czym odznacza się jego wyjątkowa na tle grupy rola. W ten sposób pomiędzy oporem a konformizmem pojawia się termin trzeci – uznanie jako warunek wstępny podmiotowego udziału w edukacji. Dla rozwoju podmiotowej autonomii niezbędne jest zaufanie wynikające z dotrzymania podstawowej obietnicy nauczyciela – podobnie opiekuna, rodzica – że nie użyje on siły czy nadużyje władzy, rozrywając tym samym kruche wiązania złożonej lojalności, w jakie jest ów podmiot uwikłany. Takie też wydają się być konsekwencje dziejów przymierza Izraela – siła zostaje wycofana na rzecz działania nadanego i uznanego prawa.

Jeśli demokracja opiera się w znacznej mierze na zaangażowaniu poszczególnych obywateli w społeczeństwo obywatelskie, pluralizmie opinii i praktykach oświeconego rozumienia³¹, to szkolna edukacja do demokracji³² nie może

²⁹ W tym kontekście warto przywołać pracę Avishai Margalita *The Decent Society*. Według autora, instytucje przyzwoitego społeczeństwa, którego projekt przedstawia w książce, winny być tak zorganizowane, by nie poniżały obywateli, tj. nie mogły one z zasady zmuszać ludzi do podejmowania działań, które miałyby charakter poniżający dla nich samych oraz dla innych, jednocześnie nie mogą też ograniczać ich wolności moralnej. W konsekwencji w instytucjach przyzwoitego społeczeństwa jednostka może podjąć działanie poniżające z własnej inicjatywy, ale nie może zostać przez instytucję do tego zmuszana (A. Margalit, *The Concept of Humiliation*, w: A. Margalit, *The Decent Society*, przekł. N. Goldblum, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1998).

³⁰ Zob. J. Kloc-Konkolowicz, *Uznanie jako proces uczenia się i jako żądanie: pojęcie z pogranicza teorii i praktyki demokracji*, w: *Edukacja demokratyczna*, red. K. M.Cern, P. W. Juchacz, E. Nowak, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2009; R. Meighan, *Studium edukacji demokratycznej*, w: R. Meighan, *Sociologia edukacji*, j. w.

³¹ Zob. M. Walzer, *The Concept of Civil Society*, w: *Toward a Global Civil Society*, red. M. Walzer, Berghahn Books, Providence, Oxford 1995; R. Dahl, *Teoria postępowania demokratycznego*, w: R. Dahl,

dążyć do skanalizowania rozkładu autorytetów oraz kategoryzacji złożonej lojalności i podporządkowania ich władzy z nadania związanej z instytucją. Polegającym na takiej władzy grozi zawsze to, że przez dążących do podmiotowego udziału w edukacji zostanie ona rozpoznana i zidentyfikowana jako narzucona. W kontekście pedagogiki krytycznej – polityki głosu, kruszenia nawyku dominacji i upelnomocniania – będziemy chcieli mówić raczej o prawie azylu, tj. dążeniu do utrzymania nieciągłości władzy, „wycofania” i rozproszenia jej, by dzięki temu aktywować się mógł w emancypowanym działaniu niejednorodny i złożony układ wchodzących ze sobą w relację i napierających na siebie linii autorytetów, a tym samym, by udział w procesach zmiany miała indywidualna władza sądenia. Słowem, by dialog, jak i argumentacja – zjawiska życia społecznego, dzięki którym ujawnia się charakter i moc poszczególnych autorytetów – zastąpiły kolonizację i indoktrynację, a tym samym zostały spełnione warunki konieczne do przekształcenia praktyk wspierających demokrację w kulturowane przyzwyczajenia, ich rutynizację³³. W tak zarysowanej perspektywie każda interwencja pedagogiczna powołująca się na władzę, odwołująca się do przymusu ryzykuje regresem, podważeniem autonomii podmiotów, ich zobowiązań w ramach złożonej lojalności, podczas gdy pierwszym zadaniem krytycznym jest ich ujawnienie i uświadomienie, by następnie mogły podlegać weryfikacji dokonywanej już przez same podmioty, które w ową złożoną lojalność na mocy doświadczenia własnego świata życia są uwikłane. Nauczyciel ma ograniczoną zdolność rozpoznawania z zewnątrz aporetycznego uwikłania podmiotów, stąd zewnętrzne kierowanie zawsze ryzykuje ich autonomią. Należy przypomnieć, że zasadą jest tutaj nie podporządkowywanie światu a upelnomocnianie wychowanka do odpowiedzialności za świat i za siebie w tym świecie.

Zwróćmy uwagę jeszcze raz na ryzyko związane z tak przeprowadzanym upelnomocnianiem. Ryzyko to dotyczy możliwej w każdym momencie, jak sugerował swego czasu Erich Fromm, ucieczki od wolności na rzecz poczucia bezpieczeństwa, tj. chęci porzucenia przez wychowanka własnej autonomii i ostatecznego poddania się, powierzenia jednemu autorytetowi powiązanemu z władzą. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę, że współczesne ośrodki, które potrzebują narzucać się ze swoją obecnością i roszczeniami (jak np. media), nie mogą używać form jawnego przymusu (czy to ze względów politycznych, czy też świadomie unikając wytwarzania efektu oporu), starają się skrajnie estetyzo-

Demokracja i jej krytycy, przekł. S. Amsterdamski, Znak, Kraków 1995; L. Koczanowicz, *Etyka demokracji*, w: *Kultura demokracji*, red. K. Liszka, R. Włodarczyk, Chiasm, Wrocław 2009.

³² Zob. E. Kubiak-Szymborska, *Wychowanie do demokracji i obywatelskości oraz Teleologiczny wymiar wychowania: o celach wychowania, autorytetach, ideałach i wzorach osobowych*, w: E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania*, Wers, Bydgoszcz 2006; E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, w: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, tom 2, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

³³ Zob. A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, j. w., s. 101-106, 129.

wać swoje przesłanie, by uczynić podmioty konformistycznymi poprzez uwiedzenie. Tę strategię wykorzystuje się również w instytucjach oświaty i miast, jak sugeruje Arendt, czynić jednostki coraz bardziej świadomymi i odpowiedzialnymi przez stopniowe ograniczanie zabawy, infantyлізуje się coraz to wyższe stopnie edukacji, uzależniając tym samym podmioty tak od zabawy, jak i od uwodzenia. W tym sensie edukacja tworzy warunki możliwości oraz stanowi preludium społeczeństwa konsumeryzmu, opartego w swojej zasadzie na somatyczności i impulsywności.

Tym samym można powiedzieć, że sama obecność nauczyciela ze względu na jego wyróżnioną rolę, wzmocnioną przez uprawnienia nadane mu przez instytucję, którą reprezentuje, grozi ustanowieniem hegemonii. W instytucjach, takich jak szkoła czy rodzina, wielość nauczycieli, wychowawców, opiekunów jedynie wstępnie rozprasza owo niebezpieczeństwo. W demokratyzowanej edukacji mamy zatem do czynienia nie tyle z grą o władzę, ile z wielostronną konfrontacją autorytetów, „grą” o uznanie konstytuujące upelnomocnienie podmiotów, gdzie nie znikają wymagania, ale zmieniają swój charakter. W pierwszym rzędzie przygotowanie do społeczeństwa obywatelskiego opiera się na uznaniu przez nauczyciela autorytetu indywidualnej władzy sądzenia ucznia, robieniu jej miejsca, wspomaganie w pracy tworzenia podmiotowego azylu³⁴.

Authorities, Composite Loyalty and Person Involved in Education

The article shows a process of constituting the authority in the classroom from the perspective of student in contrast to the perspective of teachers and institutions. This process is called the composite loyalty. The presented research perspective can be used by theorists of school democratization and practitioners who deal with emancipatory education and education for democracy.

³⁴ W kwestii pedagogiki azylu, zob. R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, j. w.