

Antonia Sochaczewska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-2329-2777

Przebudzenie czy dostosowanie? Refleksje o normalizującej roli prawdy w pedagogice w perspektywie myśli Michela Foucaulta i Simone de Beauvoir

Summary

AWAKENING OR ADAPTATION? REFLECTIONS ON THE NORMALISING ROLE OF TRUTH IN EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE THOUGHT OF MICHEL FOUCAULT AND SIMONE DE BEAUVOIR

This article reconsiders the traditional understanding of “awakening,” which in Western thought (from Plato’s allegory of the cave, through Kantian enlightenment, to the tradition of the *Bildungsroman*) is perceived as a linear path towards objective truth and liberation. Drawing upon the ideas of Michel Foucault and Simone de Beauvoir, the article argues that categories of both stable identity and absolute truth are not accessible to humans. Instead, “awakening” is revealed not as an ultimate discovery of objective reality but as the transformation of one form of understanding into another, always conditioned and entangled in networks of power and dominant discourses, which has ethical consequences. The analysis presented in the article aims to demonstrate how attempts to “enlighten” and “form” can paradoxically lead to normalisation and new forms of subjugation, suppressing individual subjectivity and freedom. The text concludes with a question about the direction for a pedagogy that seeks to move beyond imposing conformity and to support individual human identity.

Keywords: awakening, truth, normalisation, ethics of ambiguity – education

Wprowadzenie

W świecie naznaczonym szybkim tempem zmian, gdzie niepewność i lęk stają się nierzadką reakcją na otaczającą rzeczywistość, rośnie zapotrzebowanie na proste pewniki i schematyczne prawdy. Właśnie w tym kontekście popularność

rozmaitych koncepcji rozwojowych, które obiecują „przebudzenie” czy „odkrycie prawdziwego ja”, jest ściśle związana z tradycyjnymi, esencjalistycznymi wizjami rozwoju obecnymi w myśli zachodniej. W niniejszym artykule podważam te wizje argumentując, że dążenie do tak rozumianego przebudzenia nie tylko nie prowadzi do wyzwolenia, ale może być subtelnym narzędziem normalizacji, które zamiast wzmacniać, ogranicza podmiotowość jednostki.

W ramach tradycyjnych wizji rozwojowych postrzega się rozwój jako linearny proces przechodzenia od niewiedzy do wiedzy, od chaotycznej subiektywności do obiektywnej prawdy. Ten paradygmat, oparty na logice esencjalizmu i teleologii, obiecuje, że w wyniku wysiłku człowiek odnajdzie prawdę i tożsamość. Choć intencje są szczytne, w prostych interpretacjach założenia te stanowią grunt dla sztywnego i ograniczonego myślenia o rozwoju.

W pierwszej części tekstu dokonuję genealogicznej analizy kanonicznych koncepcji: od Platona, który oddziela świat cieni od obiektywnych idei, przez Kanta, który definiuje oświecenie jako obowiązek wyjścia z „zawinionej niedojrzałości”, aż po tradycję *Bildungsroman*, gdzie dojrzewanie polega na przyjęciu społecznie zdefiniowanej roli.

Korzystając z poglądów Michela Foucaulta oraz Simone de Beauvoir, formułuję krytykę tych tradycyjnych wizji. Opierając się na Foucaultowskiej koncepcji prawdy jako konstruktu władzy, przedstawiam, w jaki sposób dyskursy pedagogiczne, posługując się językiem obiektywności, definiują i normalizują ludzkie doświadczenie. Odwołując się do *Pour une morale de l'ambiguïté* [Etyki niejednoznaczności - przyp. i tłum. AS¹] de Beauvoir, wprowadzam do dyskusji wymiar wolności i moralnej odpowiedzialności, argumentując, że rozwój człowieka nie polega na dążeniu do odnalezienia z góry danej „esencji”, ale na akceptacji niejednoznaczności w sobie i w świecie.

W końcowej części artykułu łączę perspektywy Foucaulta i de Beauvoir, aby zaproponować kierunek dla pedagogiki, która uznaje własną historyczność i ograniczenia, a także opisać rolę nauczyciela w świecie pełnym zmian, niepewności i lęku.

Tradycyjne wizje przebudzenia: koncepcje filozoficzne i *Bildungsroman*

Naświetlając wspólne mianowniki tradycyjnych wizji przebudzenia, nie sposób pominąć ich platońskich korzeni. Alegoria jaskini, przedstawiona w VII księdze *Państwa* Platona, jest jednym z najbardziej wpływowych obrazów w historii filozofii.

¹ Tytuł tego dzieła, jak i wszystkie cytowane dalej w tekście słowa Beauvoir są w moim własnym tłumaczeniu – A. Sochaczewska

Analizując jej fragmenty, wskażę kilka kluczowych aspektów, które stanowią podstawę dla późniejszych, tradycyjnych wizji rozwoju.

W dialogu z Glaukonem, Sokrates pyta o więźniów:

SOKRATES: Czy myślisz, że w swoim położeniu mogą oni cokolwiek z siebie samych albo z siebie nawzajem dostrzec oprócz cieni rzucanych przez ogień na tę ścianę jaskini, która jest przed nami?

GLAUKON: Jakżeby mogli, skoro skazano ich na to, że przez całe życie mają głowę nieruchomą? (Platon 1999, s. 247).

Już ten fragment określa początkowy stan niewiedzy. Więźniowie są zmuszeni do patrzenia jedynie na cienie rzucane na ścianę. Dla nich stanowią one jedyną prawdę i rzeczywistość. Ten stan reprezentuje niewiedzę, w której człowiek jest uwięziony w swoich iluzjach i ograniczeniach poznawczych, niezdolny do dostrzeżenia „rzeczywistości”.

Na tym etapie więźniowie są całkowicie bierni. Ich brak ruchu symbolizuje ograniczoną perspektywę i brak samodzielnej refleksji, co definiuje ich pozycję. To Sokrates, jako ucieleśnienie przewodnika i nauczyciela, musi przyjąć aktywną postawę, aby rozpocząć proces „przebudzenia”.

Dalsza część dialogu między Sokratesem a Glaukonem przedstawia wyzwianie z ciemności jaskini i stopniowe przyzwyczajanie się do prawdziwego światła. Kiedy jeden z więźniów zostaje uwolniony i zmuszony do wyjścia, Sokrates zastanawia się:

SOKRATES: Gdyby go wyciągnięto siłą i powleczono na wysokie urwiska, i nie chciano wypuścić z rąk, ażyby się wynurzył na światło słońca, czyż nie cierpiałby i nie oburzał się na to wleczenie, a gdyby już doszedł do tego światła, nie byłaby nim tak oślepiiony, że nie mógłby dostrzec żadnego z przedmiotów, jakie tu nazywamy rzeczywistymi?

GLAUKON: Nie mógłby, przynajmniej na razie.

SOKRATES: Myślę, że musiałby się dopiero przyzwyczaić do patrzenia na górny świat. Z początku najlepiej dostrzegałby cienie, następnie obrazy ludzi i innych przedmiotów, odbite w wodzie, wreszcie same przedmioty. Po takich doświadczeniach, podnosząc wzrok ku światłu gwiazd i księżyca, łatwiej by nocą oglądał to, co jest na niebie, i samo niebo, niż za dnia słońce i jego blask.

GLAUKON: Bez wątpienia.

SOKRATES: W końcu, jak myślę, na samo słońce, już nie na jego odbicie w wodzie i nie na pozór słońca tam, gdzie go nie ma, lecz na takie, jakie jest ono samo w sobie, we własnym swoim miejscu, umiałby patrzeć.

GLAUKON: Z pewnością (Platon, 1999, s. 248).

Wizja Platona jest w swojej istocie celowościowa i obiektywistyczna. Prawda, symbolizowana przez słońce, czeka na odkrycie, stanowiąc ostateczny cel poznania. Zwróćmy też uwagę, że więzień zostaje „wyciągnięty siłą i powleczony

na wysokie urwiska". To pokazuje, że początkowe przebudzenie nie jest aktem wolnego wyboru, a przymusu. Więzień cierpi i oburza się, bo traci swoją dotychczasową „fałszywą” rzeczywistość (cienie na ścianie) na rzecz „obiektywnej” prawdy.

Fragment ten sugeruje również pewien model pedagogiki. To Sokrates-nauczyciel, który jest świadomy wyższego porządku, musi prowadzić („wlec”) ucznia ku światłu. Uczeń, w tej wizji, nie ma zdolności do samodzielnego odkrycia prawdy. Musi zostać przewleczony przez mistrza, który już poznał rzeczywistość, czy też przynajmniej tak sądzi.

W dalszej części dialogu Platon wyraźnie oddziela „cienie” (fałszywe lub niepełne rzeczywistości) od „samyh rzeczy” (prawdziwych obiektów) oraz słońca (idei Dobra). Proces przyzwyczajania się do światła sugeruje, że prawda, choć wymaga stopniowego wysiłku poznawczego, jest obiektywna i dostępna dla rozumu. Nie jest to kwestia interpretacji, ale odkrycia *tego, co jest*. Sam proces wychodzenia z jaskini nie jest otwartym poszukiwaniem, lecz ścieżką do obiektywnie lepszego stanu.

Podobne ujęcie przebudzenia, także związane z teleologią i obiektywizmem, znajdujemy w sztandarowym dla epoki oświecenia tekście Kanta *Czym jest oświecenie?* (2005). Choć punkt ciężkości jest w nim położony na autonomii podmiotu i wyjściu z zależności, a nie na dotarciu do metafizycznej prawdy, to ciągle jest to proces o jasno zdefiniowanym celu i wizji idealnego stanu, do którego człowiek powinien dążyć. Zwróćmy uwagę, że Kant, pisząc: „Niedojrzałość jest nieumiejętnością posługiwania się własnym rozumem bez przewodnictwa innych” (Kant, 2005, s. 44), przedstawia niedojrzałość (*Unmündigkeit*) nie jako stan naturalny i niewinny, ale jako stan „zawiniony” (*selbstverschuldete*). W ten sposób to, co mogłoby być postrzegane jako bierny stan braku wiedzy, staje się moralnym błędem – osobistym zaniechaniem, za które człowiek ponosi odpowiedzialność. Kant podkreśla: „Gnuśność i tchórzliwość są przyczynami tego, że tak wielu ludzi, choć z natury wolni od obcego przewodnictwa, to jednak chętnie przez całe życie pozostają niedojrzali, dlatego też inni tak łatwo stają się ich opiekunami” (Kant, 2005 s. 44).

Przejście do oświecenia to moralne wezwanie: „odwaga posługiwania się własnym rozumem” to stan, za który człowiek ponosi odpowiedzialność, a brak tej odwagi jest osobistym zaniechaniem. W tym miejscu Kant, podobnie jak Platon, wprowadza do procesu rozwoju przymus. Człowiek ma obowiązek, by poddać się nowemu, uniwersalnemu wzorcowi racjonalności. Odejście od tego ideału, podobnie jak w platońskiej jaskini, jest błędem, tyle że nie poznawczym, a etycznym.

Podkreślmy: Kant ustanawia nowy, świecki ideał, uniwersalną racjonalność, do której dążenie jest obowiązkiem moralnym. W tym ujęciu, „przebudzenie” to proces dostosowywania się do normy racjonalności, która choć nie jest narzucona siłą, staje się uniwersalnym wzorcem, a odstępstwo od niej jest określane jako „zawinione”.

Kantowska wizja oświecenia, choć rewolucyjna, w prostych interpretacjach staje się fundamentem dla totalizującego paradygmatu pedagogicznego. W tej perspektywie, edukacja przestaje być procesem wspierania autonomii, a staje się narzędziem normalizacji. Dziecko, które nie posługuje się „właściwie” rozumem (np. nie spełnia norm wiekowych w rozwoju poznawczym, wykazuje „trudne” zachowania), jest postrzegane jako „niedojrzałe” lub „zawinione”. Rola nauczyciela, w tak rozumianym ujęciu, sprowadza się do „opiekuna” w kantowskim sensie, który, posługując się obiektywnymi teoriami naukowymi (np. psychologicznymi, pedagogicznymi), kieruje ucznia ku „właściwemu” rozwojowi. W ten sposób oświeceniowy ideał, który miał wyzwolić, może paradoksalnie prowadzić do dyscyplinowania jednostki w imię z góry narzuconych norm.

Krytyka tej wizji nie jest oczywiście atakiem na sam rozum, lecz na jego totalizację. W takiej interpretacji rozum, zapominając o swojej historycznej i kulturowo uwarunkowanej naturze, przestaje być narzędziem krytyki, a staje się narzędziem dominacji.

To właśnie to ujęcie, gdzie rozwój staje się moralną koniecznością, stanowi fundament dla tradycyjnych wizji dojrzewania, które odnajdziemy w literaturze. *Bildungsroman*, czyli klasyczna powieść formacyjna, koncentruje się na rozwoju bohatera, który przechodzi od zagubienia do samoświadomości i integracji z otoczeniem.

Kluczowe jest to, że rozwój zazwyczaj jest przedstawiany jako proces zmierzający do osiągnięcia określonej, idealnej formy dorosłości. W powieściach tego typu często mamy do czynienia z bohaterem, który poszukuje swojego „prawdziwego Ja”, „powołania”, „talentu” lub „miejsca w świecie”. Zakłada się, że istnieje jakaś wewnętrzna istota lub potencjał, który ma zostać odkryty i w pełni zrealizowany. Proces ten jest przedstawiany jako naturalna, choć często burzliwa, droga do osiągnięcia jakiejś pełni. Finałem jest zazwyczaj harmonia między jednostką a światem, odnalezienie swojego przeznaczenia lub roli, która jest „właściwa” dla bohatera, co przynajmniej sugeruje, że istnieje obiektywnie dobra lub prawdziwa forma istnienia. Ten rodzaj normalizacji nie jest w powieści formacyjnej postrzegany jako negatywne, ale wręcz przeciwnie, jako szczytowe osiągnięcie edukacyjne.

Przyjrzyjmy się temu na podstawie pierwszej powieści zaliczanej do tego gatunku, tj. *Lat nauki Wilhelma Meistra* Goethego.

Główny bohater od początku powieści odczuwa niejasne pragnienie, by odkryć swoje przeznaczenie i „prawdziwe Ja”. Liczne doświadczenia miłosne, artystyczne, zawodowe Wilhelma przedstawiane są jako etapy na drodze do zidentyfikowania tej wrodzonej esencji. Mówi do siebie lub innych o konieczności odkrywania siebie, swojego przeznaczenia, talentu, powołania- jest to wątek, wokół którego rozwija się fabuła powieści. Podróż Wilhelma, mimo zakrętów, jest przedstawiona

jako proces zmierzający do określonego, idealnego stanu dorosłości. Ostatecznie, jego droga prowadzi do towarzystwa, którego członkami mają być potomkowie „pięknej duszy” (Goethe, 2024, 166). Przyjmują oni na siebie rolę przewodnika Wilhelma, działając jak „opiekunowie” w kantowskim sensie. Choć nie narzucają celów wprost, to kierują procesem rozwoju Wilhelma, pokazując mu „właściwą” ścieżkę do dojrzałości, mówiąc np.: „Tylko ksiądz zdawał się mnie rozumieć; wszędzie śpieszył mi z pomocą, zaznajamiał mnie z samą sobą, z tymi pragnieniami i skłonnościami i uczył mnie, jak je zaspokajać celowo” (Goethe, 2024, s. 284) lub „chciałbym prawie powiedzieć, że lepiej jest błędzić zgodnie z regułami niż błędzić według samowoli naszej natury, pędzącej nas w różne strony; a kiedy patrzę na ludzi, zdaje mi się, że w ich naturze tkwi zawsze jakiś brak, który można wypełnić jedynie stanowczo ogłoszonym prawem” (Goethe, 2024, s. 284).

O duchownym, który czuwa nad naukami Wilhelma, jeden z członków „pięknych dusz” mówi w następujący sposób:

[...] co mu w pewnej mierze daje panowanie nad nami wszystkimi, to ten swobodny a bystry pogląd, którego mu udzieliła natura na wszystkie siły, jakie tylko przebywają w człowieku, i na sposób, w jaki każda z nich może być rozwinięta. Większość ludzi, nawet znakomitych jest ograniczona; każdy ceni w sobie i innych tylko niektóre zalety, tylko te wspiera, tylko te pragnie wykształcić. Zupełnie inaczej robi ksiądz; ma on zmysł do wszystkiego, przyjemność we wszystkim, by to poznać i rozwinąć (Goethe, 2024, s. 260).

Towarzystwo nie tylko wskazuje wzory do naśladowania, ale także działa jako instytucja, która posiada wiedzę o tej obiektywnej ścieżce i pomaga Wilhelmowi przyspieszyć jego „przebudzenie” do właściwej formy.

Koniec powieści ukazuje Wilhelma jako człowieka dojrzałego, spełnionego w swojej roli, co potwierdza, że cel został osiągnięty. Ponadto finałem *Lat nauki...* jest nie tylko wewnętrzny rozwój Wilhelma, ale także jego integracja z wyższą sferą społeczną oraz przyjęcie roli, która jest społecznie produktywna i harmonijna. Odrzucenie artystycznego życia na rzecz społecznej akceptacji i zawodowej produktywności przedstawiane jest jako dojrzały wybór, zgodny z obiektywnie „lepszym” porządkiem. Jego tożsamość jest w pełni ukształtowana, kiedy zostaje dopasowana do oczekiwań i funkcji w ramach społecznego ładu. Wilhelm z radością poddaje się normalizacji, bo wierzy, że prowadzi go to do „lepszego” życia.

Michel Foucault: prawda jako technologia władzy

W ujęciu Foucaulta, platońska i kantowska wizja „przebudzenia” – a także jej literackie odpowiedniki w *Bildungsroman* – nie są uniwersalnym procesem odkrywania obiektywnej prawdy, lecz wytworem dyscyplinarnej władzy. Foucault odrzuca

ideę, że prawda jest czymś zewnętrznym, czekającym na odkrycie. Zamiast tego, uważa, że „prawda” jest produkowana wewnątrz określonych dyskursów władzy. To, co Platon nazywa „Prawdą”, a Kant „racjonalnością”, Foucault postrzega jako sieć norm i wiedzy, która określa, co jest dopuszczalne, a co nie.

W tej perspektywie „prawda” o człowieku, rozwoju czy normach jest konstruowana w ramach określonych dyskursów (np. medycznego, psychologicznego, pedagogicznego). To te dyskursy decydują o tym, co jest „normalne”, a co „patologiczne” lub ujmując rzecz subtelniej, co jest „pożądane” lub „niepożądane” w rozwoju:

Jesteśmy poddani produkcji prawdy przez władzę i nie możemy sprawować władzy inaczej jak tylko przez produkcję prawdy. [...] Władza nigdy nie zaprzestaje swej ingerencji, swej inkwizycji, swej rejestracji prawdy. Ona instytucjonalizuje, profesjonalizuje i nagradza jej poszukiwanie (Foucault, 2002, s. 162).

To z kolei, w ujęciu francuskiego filozofa, wiąże się z rodzajem przemocy, wykluczając lub „naprawiając” tych, którzy nie pasują do dominujących ram. Władza normatywnych dyskursów polega m.in. na tym, że ustanawia ona to, co nazywamy zdrowiem i chorobą, normą i zaburzeniem. Kategorie te konstruowane są w drodze normatywnych wykluczeń. Medycyna jest w tym ujęciu rodzajem języka, który Foucault określa mianem *werydycznego*, tj. roszczącego sobie pretensje do prawdziwości, a także pewnej szlachetności, polegającej na nieposiadaniu pragnień do sprawowania władzy i kontroli (Foucault, 1981). Myślę, że z łatwością można wskazać paralele do języka psychologii i pedagogiki, które przecież także operują kategoriami roszczącymi prawa do uniwersalności i obiektywności, arbitralnie definiując, co jest „normą psychologiczną” lub „normą rozwojową”. Mówimy o „dysfunkcjach”, „deficytach”, „nieprawidłowościach”, „zaburzeniach” itd. Testy, skale, kwestionariusze, wywiady z ekspertem, mają „obiektywnie” mierzyć i klasyfikować ludzkie doświadczenie. Kiedy psycholog orzeka, że czyjeś zachowanie jest „zaburzeniem”, nie tylko stawia diagnozę, ale również legitymizuje określoną interwencję (terapię, leczenie farmakologiczne, a nawet hospitalizację). To orzeczenie ma moc sprawczą: pozwala determinować ścieżkę edukacyjną, zawodową, a nawet status prawny jednostki. Język ten maskuje fakt, że definicje „zdrowia” i „zaburzenia” są kulturowo uwarunkowane i historycznie zmienne, a same diagnozy często odzwierciedlają normy społeczne, a nie jedynie „obiektywne” stany. Nie inaczej jest z językiem pedagogiki, który także określa „dojrzałość szkolną”, „etapy rozwoju poznawczego”, „umiejętności społeczne”.

Dzieci, które nie pasują do tych ram (np. nie spełniają norm wiekowych, wykazują „trudne” zachowania, mają nietypowe zainteresowania), bywają klasyfikowane

jako „problematyczne”, „niedojrzałe” lub „wymagające specjalnego wsparcia”. Język pedagogiczny posługuje się terminami, które brzmią naukowo i obiektywnie (np. „strategie rozwojowe”, „pedagogika oparta na dowodach”, „indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne”). Jednostka, poddana tym dyskursom, ma się „przebudzić” do narzuconej jej „prawdy” o sobie (np. jako o osobie z zaburzeniem, jako o dziecku z deficytem), co w istocie jest formą zaklasyfikowania, które poza tym, że jest normatywnym opisem, stanowi też pewnego rodzaju kreację.

Także Foucaultowska koncepcja „panoptyzmu” oferuje metaforę szkolnej normalizacji. Panoptikon to budowla, w której centralna wieża nadzoru jest tak skonstruowana, że strażnik może obserwować każdego więźnia, nie będąc samemu widocznym. Kluczowy jest tu nie sam fakt bycia obserwowanym, lecz świadomość, że można być obserwowanym w każdej chwili. To prowadzi do uwewnętrznienia nadzoru – więzień dyscyplinuje się sam, bo nie wie, kiedy jest obserwowany, a kiedy nie. Koncepcja Foucaulta, zainspirowana projektem więzienia Jeremy’ego Benthama, jest metaforą działania władzy w nowoczesnym społeczeństwie.

W edukacji panoptyzm manifestuje się na wielu poziomach. Uczeń, podobnie jak więzień, jest stale poddawany ocenie, monitoringowi i ewaluacji. Nauczyciel i dyrektor, choć nie zawsze widoczni, reprezentują wszechobecny system nadzoru. Testy standaryzowane, rankingi szkolne, a nawet systemy oceniania, które śledzą postępy, tworzą poczucie ciągłej obserwacji. To zmusza uczniów do internalizacji norm i dostosowywania swojego zachowania, myślenia, a nawet zainteresowań do stawianych im, zestandaryzowanych oczekiwań.

Ostateczne pytanie, jakie stawia Foucault, nie dotyczy tego, jak uciec od panoptyzmu (bo w jego ujęciu jest on wszechobecny), ale jak podważyć jego logikę. Zamiast zastanawiać się, jak ulepszyć system, by był bardziej efektywny, postawić pytanie: jak myśleć o edukacji poza paradygmatem normalizacji?

Simone de Beauvoir i etyka wolności: przekraczając granice Foucaultowskiej krytyki

Fundamenty tradycyjnych wizji rozwojowych można podważyć, odwołując się do poglądów Simone de Beauvoir, zawartych w *Pour une morale de l'ambiguïté*. Tekst ten, choć pozostaje w obszarze filozofii egzystencjalnej, w wielu miejscach przekracza klasyczną myśl Jeana-Paula Sartre’a. Przywołuję go, aby poszerzyć dotychczasową analizę: podczas gdy Foucault skupia się na mechanizmach władzy i dyskursu, Beauvoir koncentruje się na odpowiedzialności podmiotu i moralnym wymiarze wolności.

Filozofka wprowadza pojęcie „człowieka poważnego” (*l'homme sérieux*), by opisać tych, którzy uciekają od swojej wolności. „Człowiek poważny” to ktoś, kto

„zmusza się, aby zanurzyć swoją wolność w treściach akceptowanych przez społeczeństwo. Zatracać się w przedmiocie, unicestwia swoją podmiotowość” (de Beauvoir, 1948, s. 46). Ukrywa swoją wolność, udając, że żyje w świecie, w którym wartości i sens są mu narzucone z zewnątrz, przez religię, ideologię, czy normy społeczne. Człowiek poważny wierzy, że wartości są obiektywne i transcendentne, narzucone przez Boga, społeczeństwo, państwo, naukę czy tradycję. Traktuje je jako absolutne i nie uznaje, że są one konstruowane społecznie.

W tym miejscu Beauvoir poszerza krytykę Foucaulta: o ile francuski filozof pokazuje, *jak* dyskursy konstruują prawdę i normalizują, o tyle Beauvoir dodaje, *dla czego* ci, którzy operują tymi dyskursami i wierzą w ich absolutną obiektywność, są moralnie odpowiedzialni za swoją „złą wiarę” (*mauvaise foi*), czyli ucieczkę od wolności i odpowiedzialności. Dla autorki *Pour une morale de l'ambiguïté*, dogmatyzm jest nie tylko mechanizmem władzy, ale także formą samookłamywania się i moralnego błędu. Odbывается się to przez uznanie, że człowiek jest zdeterminowany przez czynniki zewnętrzne, role społeczne, przeszłość czy właśnie z góry ustalone „prawdy”.

Koncepcja „człowieka poważnego” doskonale pasuje do postaci Wilhelma Meistra, który porzuca swoje artystyczne pasje na rzecz życia we właściwym towarzystwie. Wilhelm z radością poddaje się swoistemu procesowi normalizacji i „dostosowania” do społeczeństwa. Przyjmuje rolę, która jest „słuszną” i „właściwą”, ponieważ uważa, że te wartości są obiektywne i transcendentne. To, co Platon nazwałby „prawdą”, a Kant „racjonalnością”, dla Beauvoir jest właśnie „powagą” – iluzją, która pozwala Wilhelmowi uniknąć odpowiedzialności za własne wybory. Znajduje on pocieszenie w tym, że jego życie ma z góry nadany sens, co chroni go przed koniecznością ciągłego mierzenia się z niejednoznacznością i wolnością.

Właśnie w tej ucieczce od niejednoznaczności i wolności tkwi sedno moralnego wyzwania. Od podstawowej, choć budzącej niepokój, cechy ludzkiej kondycji – bycia jednocześnie wolnym i uwarunkowanym – Beauvoir rozpoczyna swoją etykę:

Dramat pierwotnego wyboru polega na tym, że dzieje się on moment po momencie przez całe życie, że zachodzi bez powodu, przed jakimkolwiek rozumem, że wolność jest tam obecna, jakby tylko w formie przypadkowości. Ta przypadkowość przypomina w pewnym sensie arbitralność łaski rozdawanej przez Boga w doktrynie kalwińskiej. Tu również istnieje rodzaj predestynacji, która nie wynika z zewnętrznej tyranii, ale z działania samego podmiotu (Beauvoir, 1948, s. 38).

W tej perspektywie istnieje rodzaj predestynacji, ale będącej przypadkowym początkiem, nieokreślonym przez siłę zewnętrzną w rodzaju przeznaczenia lub Boga, ale raczej okoliczności zewnętrzne, które mają charakter ziemski – jak np. warunki społeczne lub ekonomiczne. To jest świat dany, która narzuca pewne ramy. Wewnętrzne wybory są odpowiedzią na te zewnętrzne ramy, tym samym także wolnością każdego człowieka.

Dla Beauvoir przebudzenie nie jest jednorazowym momentem odkrycia obiektywnej prawdy, lecz ciągłym uświadamianiem sobie niejednoznaczności ludzkiej kondycji: człowiek jest zarówno wolny, jak i ograniczony. Jego wolność nie jest absolutna, ale zawsze osadzona w konkretnym kontekście historycznym, kulturowym i społecznym. Jednocześnie, pomimo tych uwarunkowań, jest on odpowiedzialny za swoje wybory i za to, kim się w związku z nimi staje.

Etyka w tej perspektywie nie sprowadza się do przestrzegania sztywnych reguł, ale do afirmacji wolności. Jest to postawa, którą Leszek Kołakowski określił później jako „etykę bez kodeksu” – świadomość, że wartości mają charakter wewnętrznie antynomiczny i skonfliktowany. Ten rodzaj etyki wymaga ciągłej czujności, refleksji i gotowości do nowych rozstrzygnięć, co powinno być kształtowane i wspierane w toku edukacji.

W tym kontekście pedagog, który traktuje swoją „prawdę” (np. normy rozwojowe, wyniki testów) jako obiektywną i absolutną, popełnia moralny błąd. Jego działalność zaś, niebezpiecznie przesuwając się z obszaru edukacji w stronę indoktrynacji.

Podsumowanie: w stronę pedagogiki pokory poznawczej

Nawet najbardziej „obiektywne” teorie pedagogiczne czy psychologiczne są osadzone w konkretnych dyskursach, historycznie i kulturowo uwarunkowanych. Nie są to uniwersalne, niezmiennie prawdy, lecz narzędzia, które mogą być użyte zarówno wspierająco, jak i opresyjnie. Właśnie dlatego, kwestionowanie przez nauczyciela własnych przekonań, dotyczących „normy”, „talentu” czy „potencjału” uczniów, staje się koniecznością o charakterze etycznym. Rozwijanie w sobie wrażliwości na subtelne mechanizmy normalizacji i władzy to warunek, jeśli pedagog chce skutecznie chronić swoich podopiecznych przed pułapkami „miękkiego autorytaryzmu” (Giroux, 2015), gdzie wolność jest dyskretnie zamieniana na konformizm.

Odrzucenie tej świadomości, tj. pogrążenie się w „złej wierze” (używając terminu Beauvoir), czyni nauczyciela narzędziem normalizacji, nieświadomie lub świadomie narzucającym uczniom zdefiniowane z zewnątrz „esencje”. Tymczasem odpowiedzialność pedagoga polega na nieustannym demaskowaniu tych mechanizmów, poczynając od własnego sposobu myślenia. To nie tylko otwartość na nowe informacje, ale przede wszystkim odważne mierzenie się z faktem, że nasze „prawdy” są z konieczności ograniczone, a proces przebudzenia nie jest prostą drogą do obiektywnego celu.

Kierunkiem tak rozumianej pedagogiki nie jest „formowanie” ani „oświecanie” do jakiegś z góry narzuconej esencji, lecz wspieranie zdolności do doświadczania

własnej niejednoznaczności, włącznie z bólem, lękiem i wewnętrznymi sprzecznościami. W tej perspektywie nauczyciel ma stworzyć warunki, by uczeń mógł swobodnie eksplorować swoją tożsamość we wszystkich jej manifestacjach. Tym samym, zamiast dostarczać gotowe odpowiedzi, być partnerem w stawianiu pytań, wzmacniając w uczniach to, co de Beauvoir nazywa „odwagą istnienia” (de Beauvoir, 1948, s. 154).

W takim ujęciu prawdziwym sprawdzianem dla pedagogiki nie jest miara posłuszeństwa czy osiągnięć w standaryzowanych testach, ale zdolność ucznia do samodzielnego i odpowiedzialnego tworzenia sensu w świecie, który nie dostarcza gotowych reguł. Ostatecznie, zadanie pedagoga polega na tym, by pomóc uczniom odrzucić iluzję „człowieka poważnego” i odkrywać wolność, która jest niepokojąco, ale także wspaniale niejednoznaczna.

References

- Beauvoir, S. de (1948). *The ethics of ambiguity*, tłum. B. Frechtman. New York: Citadel Press.
- Beauvoir, S. de (2003). *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris: Gallimard.
- Dilthey, W. (1922). *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin* [PDF]. Leipzig: B.G. Teubner. Pobrane z: <https://archive.org/details/daserlebnisunddi00diltuoft/page/2/mode/2up?view=theater> (otwarty: 11.09.2025).
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. W: R. Young (red.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (s. 48–78). Boston; London; Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*, tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant. Warszawa: Aletheia.
- Giroux, H. (2015). *Dangerous thinking in the age of the new authoritarianism (Critical interventions: politics, culture, and the promise of democracy)*. Nowy Jork: Routledge.
- Goethe, J. W. von (2024). *Lata nauki Wilhelma Meistra*, tłum. P. Chmielowski. Fundacja Wolne Lektury. Pobrane z: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/lata-nauki-wilhelma-meistra.pdf> (otwarty: 11.09.2025).
- Kant, I. (2005). Odpowiedź na pytanie: Czym jest oświecenie? W: *Rozprawy z filozofii historii*, tłum. T. Kupś (s. 44–49). Kraków: Antyk.
- Kołakowski, L. (2000). *Etyka bez kodeksu*. W: L. Kołakowski, *Kultura i fetysze. Eseje* (s. 137–173). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Platon. (1999). *Państwo. Alegoria jaskini*, tłum. Z. Kubiak. W: Z. Kubiak, *Literatura Greków i Rzymian* (s. 246–251). Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.