

**Krzysztof Maliszewski**

UNIwersytet ŚLĄSKI w KATOWICACH

## PRZEBUDZENIE PRAGNIENIA – FANTAZMATYCZNY WYMIAR AKSJOLOGII PEDAGOGICZNEJ

„Dotknąłbyś tylko wiatru”

Pascal Quignard, *Wszystkie poranki świata*

„Ja nie chcę spać, ja nie chcę umierać,  
chcę tylko wędrować po pastwiskach nieba [...]

Są jeszcze brzegi, na których nie byłam,  
są jeszcze śniegi, których nie wyśniłam [...].”

Agnieszka Osiecka, *Ja nie chcę spać*

### PODWOJONA RZECZYWISTOŚĆ (WSTĘP I)

Centralną kategorią pedagogiki i punktem wyjścia praktyki wychowania jest nie tylko – jak w tradycji Herbartowskiej – *Bildsamkeit* (ukszałcalność, wychowalność, podatność formacyjna), ale także – a może przede wszystkim – *Bedeutsamkeit* (znaczność, ważność). W edukacji nie sama zdolność rekonstruowania tożsamości się liczy, ale również progresywny i rewitalizacyjny kierunek przemian; nie samo gromadzenie informacji i kwalifikacji, ale przede wszystkim umiejętność ich selekcji, krytyki, włączania w całość przewartościowywanej i poszerzanej egzystencji; nie tylko dobro i prawda jako treść, lecz nade wszystko stosunek do nich, jaki są w stanie wygenerować podmioty nauczania i uczenia się. Nieodzownym składnikiem wychowania – o czym mamy tendencję zapominać, gdy patrzymy z perspektywy polityczno-administracyjnej (organizacji procesu) albo technicznej (metod wpływu) – jest *moment aksjologiczny* (por. Niemczuk 2005, s. 182), czyli *n i e o b o j ę t n o ś ć* wartości dla jednostki. To, co zakłóca nasz indyferentny, neutralny, pozytywistyczny stosunek do treści i okoliczności kształcenia, a tym samym konstytuuje sytuację wychowawczą, ujmowane jest różnie. Na przykład, Karl Jaspers mówi o *wierze i respekcie* w obliczu absolutnego wymiaru (1993, s. 81), Zygmunt Mysłakowski o *promieniu zainteresowania*, który tworzy tzw. środowisko sprzężone wyodrębnione ze środowiska neutralnego (1965,

s. 140–141), Krystyna Ablewicz o etycznej postawie *odpowiedzialności* (2003, s. 138–139). W niniejszym tekście chciałbym z kolei zwrócić uwagę na *pragnienie* – wiatr egzystencji napędzający przemiany, bez którego wychowanie w niebanalnym sensie nie jest możliwe.

Pragnienie odsłania przed człowiekiem ukrytą rzeczywistość, otwiera w przedmiotach codziennych i dziełach kulturowych dodatkowy wymiar *bycia-znaczącym*. Czesław Miłosz wspominał – a jest to przecież tylko ilustracja powszechnych doświadczeń – o rozsadzającym od wewnątrz intensywnym pragnieniu, jakiego doznał jako sześćioletni chłopiec w obliczu taniej zabawki – kolorowej wiewiórki z dykty. To samo miłosne olśnienie zmieniało później dla niego charakter niektórych napotkanych ilustracji, obrazów, ptaków, wersów poezji etc. (Miłosz 1994, s. 46–47). Można tego typu ludzkie doświadczenie pojmować na kształt przedślowego i przedspołecznego erotycznego zachwyty, czyli tego, co Pascal Quignard nazwał separującym od konwencji zbiorowych życiem sekretnym (2006), ale można również dostrzegać w nim duchową odpowiedź na złożoność świata kulturowych wartości – w myśl teorii twórczości George’a Steinera, w ramach której dzieło staje się ucieleśnieniem nieobecności, ułamkowym wariantem nieskończonego problemu, pozostawiającym za sobą stertę notatek, szkiców, prób, skreśleń, nie-pomyśleń. To, co nas przyciąga do przeżywania książek, obrazów, rzeźb, utworów muzycznych etc. to melancholia ich niekompletności: „[...] natarczywość utworu, jego napieranie na powtórne lektury wiązałyby się z ukrytą obecnością tego wiersza, którym on (jeszcze) nie jest. Owo ciśnienie upostaciowanej nieobecności, niespełnialna obietnica stanowią sedno doświadczenia religijnego i mistycznego [...]. »Czytaj mnie, patrz na mnie, słuchaj mnie – powiadają wybitne dzieła literatury, plastyki i muzyki – a stanie się twym udziałem smutna radość, nieustannie odnawiana niekompletność. Owa aktywna niekompletność jest dostępnym człowiekowi świadectwem tego, co leży poza, tuż poza, mymi najwyższymi wzlotami«” (Steiner 2004, s. 167–168).

W ciele zakorzeniona pasja i nieukożone wezwanie nieskończoności to bieguny *pragnienia*, które nie może być już traktowane w edukacji jako nieistotne, dodatkowe, marginalne, lecz trafić musi – jeśli zależy nam na *realności* oraz *egzystencjalnej istotności* interwencji pedagogicznych – w samo centrum refleksji i praktyki wychowawczej. Żyjemy przecież – jak znakomicie pokazała, bazując na tradycji romantycznej i dokonaniach Sigmunda Freuda, Maria Janion – w *rzeczywistości podwójnej*, w której „kokon marzenia” spowija wszystko – rzeczy i ludzi. Fantazmat nie oznacza już dziś tyl-

ko jednostki chorobowej wskazującej na opanowanie umysłu przez zwidy, iluzje i fałsz, lecz określa przedstawienie imaginacyjne (twórczość wyobraźni), reprezentację pragnienia wpisaną w strukturę literacką (zatem funkcjonującą w kulturze). Antropologia fantazmatu jest ważna dla pedagogiki: „Edukacja polega także na wychowaniu ku umiejętności egzystencji w o b y d w u r z e c z y w i s t o ś c i a c h, które są nam dane: rzeczywistości życia codziennego i rzeczywistości wyobraźni” (Janion 1991, s. 26).

W psychoanalizie w wersji Lacanowskiej pragnienie jest wręcz warunkiem rzeczywistości. Potrzebujemy minimum *syntezy wyobraźni*, żeby mieć poczucie realności świata i uciec przed niesamowitością traumatycznego jądra rzeczy. Fantazja to nieodzowny filar naszego świata: „[...] tym, co konstytuuje rzeczywistość, to minimum idealizacji, jakiej potrzebuje podmiot, aby znieść potworność Realności” (Žižek 2001, s. 131). Bez pragnienia życie jawi się jako absurdalne i niewarte zachodu.

Zamiar skomponowania artykułu podnoszącego kwestię pragnienia w zasadzie nie może się powieść wskutek ogromu materiału, jaki trzeba by opanować. Pisać o *pragnieniu* – a zatem także o potrzebach, pożądaniach, nadziejach, celach, tęsknotach, brakach, utopiach, strzałach Erosa itp. – to jakby próbować napisać za jednym razem, na kilkunastu stronach, filozofię, psychologię i socjologię człowieka. Odniesienia lekturowe – nawet te podstawowe – nigdy się nie kończą. Niemniej jednak temat uważam za tak istotny pedagogicznie, że muszę podjąć ryzyko braków w erudycji, świadomych opuszczeń i ograniczeń formalnych, aby się z nim – chociażby szkicowo – zmierzyć. Chciałbym w niniejszym tekście w formie zarysu: 1) scharakteryzować to doświadczenie, które nazywamy *pragnieniem*, z uwzględnieniem jego potrójnego zakorzenienia – cielesnego, psychicznego i kulturowego; 2) ukazać wynikającą z tego ugruntowaną odmienną źródła i tym samym typów *pragnienia* rozpiętych między traumatycznym a aksjologicznym biegunem; 3) rozwinąć sygnalizowaną przez Marię Janion *projekt krytyki fantazmatycznej* przez zaakcentowanie strukturalnej ambiwalencji ekspresji pragnień niosących szanse i zagrożenia rozwojowe jednocześnie; 4) wyłuszczyć niektóre konsekwencje edukacyjne tej skomplikowanej kwestii z myślą o rewitalizacji strategii *animacji pragnień*.

## POTRZEBA – POŻĄDANIE – PRAGNIENIE (WSTĘP II)

W języku potocznym słowa *potrzeba*, *pożądanie*, *pragnienie* traktuje się jako synonimiczne, zaś w teoriach naukowych są one zazwyczaj odróżniane,

ale mają u różnych autorów różne zakresy znaczeniowe. Uważam, że język naturalny ma sporo racji w tej wymienności użycia, jako że wskazuje na realne powiązanie ludzkich aktów tymi terminami określanymi, niemniej jednak także separujące definicje posiadają uzasadnienie niebłahe, chroniąc nas przed zapoznawaniem istotnych różnic i napięć nawet antagonistycznych między owymi aktami. Na potrzeby tego opracowania – ze świadomością, że funkcjonują też inne określenia i tradycje terminologiczne – przyjmuję, że **potrzeba** to energia wynikająca z jakiegoś braku zakorzenionego w sferze fizyczno-psychicznej, tymczasowa, znikająca po zaspokojeniu. **Pożądanie** to także energia wynikająca z cielesno-psychicznego braku, ale dodatkowo manifestowana w woli panowania (kontrolowania, uzależniania, wprzęgania w służbę, włączania w siebie), tymczasowa, bo możliwa do wygaszenia przez znudzenie lub abdykację władczych roszczeń, ale nie prowadząca do nasycenia – połączona z nierozpoznanym deficytem niemożliwym do zaspokojenia poprzez efektywne zawłaszczenie. **Pragnienie** zaś to energia wynikająca z duchowego braku (albo nadmiaru), tymczasowa, ponieważ możliwa do uśpienia bądź zablokowania, ale nieskończona – uruchamiana grawitacją bezkresnego pola twórczości kulturowej. Pragnienie tak rozumiane prześwituje w aksjologicznej tęsknocie, pracy wyobraźni, porywie marzenia etc. Gdyby użyć obrazów z *Uczty* Platona, pożądanie byłoby *erosem* Arystofanesa – leczeniem rozdartej duszy, poszukiwaniem mitycznej jedności, zawłaszczającej symbiozy, zarządzaniem niemożliwą, ale wyczekiwaną fuzją redukującą drugiego w imię utraconej pełni *ego*. Pragnienie zaś można by utożsamić z *erosem* Agatona – wznoszeniem się ku temu, co piękne. Jest w takim ruchu radykalna nieskończoność, dlatego pragnienie postrzega się w sakralnej optyce jako miejsce ludzkiego doświadczenia Boga (por. Cencini 2009, s. 18).

Wszystkie trzy kategorie wskazują na libidalną energię człowieka, jednakowoż każda akcentuje odmienny aspekt potencjału życiowego. Potrzebę informacji czy potrzebę seksualną da się zaspokoić poprzez *użycie*, w przeciwieństwie do pożądania, w którego *woli zawłaszczenia* obiektu (np. wiedzy, partnera) tkwi sekretny ościęć nienasycenia. Łączy je jednak zakorzenienie w ciele – w braku w obrębie sfery fizyczno-psychicznej. Tymczasem pragnienie uruchamiane jest niejako z zewnątrz – z oddziaływania przestrzeni kulturowej – a tym samym zakorzenione w sferze duchowej (symboli i wartości) i realizowane w *twórczości*. „Pragnienie jest dążeniem poruszonym przez Upragnione; rodzi się za sprawą swojego »przedmiotu«, jest objawie-

niem. Potrzeba jest zaś brakiem w duszy i pochodzi od podmiotu” (Lévinas 1998, s. 56–57). Z pożądaniem łączy pragnienie moment nienasylenia (por. Rosińska 1988, s. 136), różni je natomiast i wspomniany motor uczynienia (wymiar aksjologiczny), i w efekcie wolność od woli władzy (por. Markowski 2004, s. 14).

Oczywiście, to tylko koncepcyjna przymiarka, która nie aspiruje do terminologicznej ścisłości, a jedynie porządkuje w pewnym stopniu myśli. W różnych teoriach ich autorzy nadają odmienne odcienie znaczeniowe poszczególnym pojęciom, a i w praktyce potrzeby, pożądania i pragnienia nakładają się na siebie i niełatwo rozpoznać, z jakim składnikiem spłotu egzystencjalnego mamy akurat do czynienia. Bardziej chodzi tu o dominantę energetyczną niż wyraźnie różne doświadczenia. Mamy w życiu zachodzące na siebie zakresowo pragnienia-potrzeby z przewagą nastawienia utylitarne, pragnienia-pożądania z wyraźnym impulsem władzy i pragnienia-pragnienia (czyste, aksjologiczne) z prymatem afirmacji. Ważne jest jednak – zwłaszcza w kontekście edukacyjnym – aby tych kategorii nie utożsamiać po prostu, pamiętając, że rozbudzanie i zaspokajanie potrzeb wychowanków to nie to samo, co animacja i rozładowywanie ich pasji czy przebudzanie i realizowanie twórczych tęsknot, oraz że pragnieniom (twórczości) zawsze grozi osunięcie się w pożądanie (opanowywanie) albo degradacja do statusu zwykłej potrzeby (użycia). Funkcją kształcenia – wbrew potocznym skojarzeniom – jest nie tyle zaspokajanie potrzeb (edukacyjnych, kulturalnych), bo taka strategia może zamknąć podmiot na egzystencjalne przekształcenia, ile raczej rozbudzanie pragnień – nie uśmierzenie *głodu*, ale jego podsyćanie.

### APETYT I BRAK

Pragnienie dochodzi do głosu w *apetycie* na rzeczywistość (spotkania, książki, podróże, obrazy, muzykę, spektakle, sport, wino etc.). Nieskończoność prześwitującą przez tego typu apetyt znakomicie uchwycił Sándor Márai w obrazie własnego dzieciństwa: „Mniej więcej w połowie miesiąca, a więc w miarę jak zbliżały się święta, niezmiennie zaczynała mnie trawić gorączka, co wieczór, wstrząsany dreszczami, jękając się, zdradzałem niani moje życzenia i pragnienia. Cóż takiego chciałem? Kolejkę parową i dziurkacz do biletów, prawdziwy teatr, z łóżkami, aktorami, światłami rampy, a nawet z krytykami i tymi szwaczkami, które pojawiają się na próbach gene-

ralnych i źle wyrażają się o sztuce. Nade wszystko chciałem dostać polski płaszcz, w dalszej kolejności Indie, Amerykę, Australię i Marsa. Wszystko to, naturalnie, w bibule, przykryte z wierzchu anielskimi włosami. W ogóle, w czasach mojego dzieciństwa zawsze chciałem dostać wszechświat, a także życie, które było równocześnie rowerem, wycieczką w Tatry, grą mamy na fortepianie w ciemnym salonie, sznycłem wiedeńskim, plackiem z jabłkami i tryumfalnym zwycięstwem nad wszystkimi moimi wrogami” (Márai 2015, s. 265). Redundancja tej deskrypcji uświadamia radykalny, wszechogarniający, rzecz można – szturmowy dynamizm pragnienia (tu chyba na pograniczu pożądania), które zdolne jest zawalczyć o to, co leży poza granicami możliwości. *Możliwość niemożliwości* objawia się w pragnieniu. Wychowanie do podwójnej rzeczywistości musi uwzględniać nie tylko obraz świata, ale przede wszystkim apetyt na świat. Dostrzegali to Gaston Bachelard: „Ogólną formułę filozofa: świat jest moim przedstawieniem, zastąpić trzeba formułą: świat jest moim apetytem. Nadgryzać świat, nie »troszczyć się« o nic innego niż samo szczęście nadgryzania – czy nie oznacza to prawdziwego wejścia w świat? Ukąszenie: cóż za wejście w posiadanie świata” (1998, s. 203–204).

Przebudzenie apetytu dokonuje się na podłożu braku. To jeden z najczęściej powracających motywów w analizach pragnienia. Już w Platońskiej *Uczcie* odnajdujemy ważny trop tej tradycji. Sokrates powiada: „a gdzie nie ma braku, tam i pragnienia nie ma” i dodaje: „Bo to właśnie jest całe nieszczęście w głupocie, że człowiek nie będąc ani pięknym i dobrym, ani mądrym, przecie uważa, że mu to wystarczy. Bo jeśli człowiek uważa, że mu czegoś nie brak, czyż będzie pragnął tego, na czym mu, jego zdaniem, nie zbywa?” (Platon 1993, s. 99, 104). Źródłem pragnienia jest odczucie głodu, biedy, pustki, zranienia, dystansu, które chcielibyśmy zniwelować. Dlatego brak poczucia braku, samozadowolenie, komfort adaptacji, nieproblematiczna oczywistość blokują pragnienia, zamykając człowieka w zredukowanej, pozbawionej wyobraźni i alternatywy wersji świata.

Istnieje również teoria (źródłowo obecna także w *Uczcie*), że pragnienie rodzi się z nadmiaru, z twórczej obfitości, która szuka sobie ujścia, a nie z biedy wybrakowanego podmiotu. Pragniemy z kreacyjnego przepełnienia, z wezbranej afirmacji. Niemniej jednak, nawet w tym przypadku mamy do czynienia z jakąś luką aksjologiczną, którą trzeba wypełnić, z nieobecnością wartości domagającej się urzeczywistnienia w twórczym działaniu. Można zaryzykować twierdzenie, że **brak wewnętrzny zawsze leży u podłoża pragnienia**, chociaż może mieć on różny charakter w zależności od oko-

liczności – raz będzie to ukryta traumatyczna *dziura* czy *rozdarcie*, innym razem *wolne miejsce* generowane grawitacją wartości albo dialogicznym apelem, dramaturgią relacji. Brak brakowi nierówny.

### MIĘDZY TRAUMATYCZNYM JĄDREM A ERROTYCZNYM ZWICHNIĘCIEM

W tradycji psychoanalitycznej – przede wszystkim w wersji Lacanowskiej – konstatacja, że pragnienie zakorzenione jest w braku oznacza, że jego przedmiot w zasadzie nie istnieje – jest tylko zniekształceniem percepcji spowodowanym samą energią pragnienia (por. Markowski 2009, s. 109). Pragnienie jest zawsze pragnieniem Innego, co oznacza – w zależności od interpretacji – że bierze swój początek z pragnienia kogoś innego, że jest skierowane na innego (na uznanie, potwierdzenie w jego oczach) albo że jest niezaspokajalne, bo wciąż dotyczy czegoś innego. Pragnienie jest nieuchwytnie – nie może być wypowiedziane, co najwyżej oznaczone, wyartykułowane przez fantazmat (Węc 2013, s. 343), a ten nie jest dostępny człowiekowi ani we śnie, ani w wyobrażeniu, a jedynie pośrednio w dokonanej przez innego rekonstrukcji mowy podmiotu (Węc 2007, s. 410–411). Wbrew potocznemu mniemaniu nie sposób powiedzieć, czego tak naprawdę chcemy i kim jesteśmy, bo to właśnie jest nam niedostępne. Pragnienie nie ma charakteru świadomego – nie można go utożsamiać z wolicjonalnym chceniem. Pytanie o pragnienie nie polega na prostym postawieniu kwestii: „Czego chcesz?”, ponieważ człowiek nie jest w stanie odkryć, czego mu brakuje naprawdę. Ono wymaga postawienia problemów: „O co mu chodzi?”, „Kim chce być dla innych?”, „Co go gryzie?”, „Co ma takiego w sobie, że nie potrafi tego opanować i staje się nieznośny?” (por. Žižek 2001, s. 26; idem 2008, s. 58) i odniesienia ich do metafor oraz metonimii mowy drugiego, gdzie może być słyszalny sens jego pragnienia. Można to ująć tak: „Efektem takiego pytania staje się próba obnażenia miejsca w dyskursie, w którym dzieje się coś istotnego z punktu widzenia kondycji jednostki, jej koncepcji siebie, jak i jej kompetencji do działania i do radzenia sobie z samą sobą” (Stępniewska-Gębik 2004, s. 85).

Brak, na jakim nadbudowuje się pragnienie, nie musi jednak oznaczać pustki, traumatycznego jądra Realnego – może kierować uwagę w stronę *głębokiej osoby* – niedostępnej samoobserwacji aktowego centrum jednostki. Viktor Emil Frankl próbował dokonać „rehabilitacji” nieświadomości, wskazując, że nie obejmuje ona jedynie tego, co popędowe, ale tak-

że to, co duchowe. W nieświadomości tkwią twórcze siły i dlatego trzeba przywracać zaufanie do niej. W procesie logoterapii czerpie się „z tego, co pacjent wie mocą mądrości serca, w głębi serca, w mroku nieświadomości” (Frankl 1978, s. 161). Jedną z jego strategii terapeutycznych była tzw. derefleksja, czyli osłabianie skłonności do nadmiernej świadomej kontroli (skrupulatnej samoobserwacji i nieustannego analizowania sytuacji). Miało to m.in. uchronić pacjentów od fiksacji na problemie i wyzwolić w nich pokłady transformującej twórczości. Do pewnej podopiecznej Frankl mówił: „Wyobraź sobie, że jest z tuzin rzeczy, których Anna i tylko ona może dokonać. Nikt nie może jej w tym zastąpić. To będą twoje dzieła, a jeśli ty ich nie stworzysz, nikt ich nigdy nie ujrzy. Jeżeli jednak powołasz je do życia, wówczas i sam diabeł nie zdoła ich unicestwić” (Frankl 2010, s. 167). Chociaż wiedeński uczyony nie pisał wprost o pragnieniach, koncentrując się na „woli sensu”, jego podejście pokazuje, że nieuświadomiony brak, który pragnienie wyzwala, nie musi być pojmowany jako miejsce bezosobowego *id* czy zapomnianej traumy, ale jako zakryte źródło podmiotowości z szansą na sumienie i mądrość.

Brak, który nie stanowi horroru, lecz raczej przygodę, dochodzi do głosu także wtedy, gdy myślimy o pragnieniu obecnym w marzeniach. Przykładem koncepcji pragnień świadomych i kojących jest *marzenie poetyckie* Gastona Bachelarda. Psychologii wydaje się – tłumaczył on – że obejmuje całość ludzkiej *psyche*, gdy bada jasne myślenie i marzenia sensne. Tymczasem istnieją także tzw. marzenia dzienne – zjawiska duchowe, w których zachowane zostaje przytomne *cogito*. „Chodzi o marzenie, które pisze, albo przynajmniej obiecuje napisać” (Bachelard 1998, s. 14). Brak, na którym nadbudowuje się marzenie poetyckie, to deficyt samotności, wytchnienia, beztroski, zaufania do życia, czyli tych składników egzystencji, które utożsamia Bachelard z żeńskim elementem *anima*. Koncepcja francuskiego myśliciela jest rozmyślnie jednostronna – pomija te wymiary wyobraźni i pragnienia, które autorowi jawią się jako „męskie”, związane z projektowaniem i tworzeniem dzieła. Jeśli jednak – trochę na przekór – „dostawimy” do niej także marzenia niezwiązane wyłącznie z *wytchnieniem* i *rozkoszowaniem się*, okaże się, że całe pole kultury jest przestrzenią świadomych pragnień uobecnianych w twórczości, gdzie brak wewnętrzny jest generowany przez ukłucia i olśnienia wytwarzane przez wartości natrafiające na odpowiednio czułe miejsca w duszy.

W filozoficznej tradycji inspirowanej hebrajskim mesjanizmem energia pragnienia – płynąca z kondycji wybrakowania, stanu *out of joint*, poczucia



oddalenia od prawdziwego życia, które zawsze jest „gdzie indziej” – jawi się nie tyle jako strata, ile szansa życia prawdziwie ludzkiego. Tutaj wektor pragnienia skierowany jest nie ku zasłoniętemu miejscu traumy, lecz ku *nowej rzeczywistości*, w nieznaną: „Pragnienie metafizyczne nie szuka powrotu, bo jest pragnieniem krainy, w której wcale się nie urodziliśmy. Kraju całkowicie obcego, który nigdy nie był naszą ojczyzną i do którego nigdy nie zawędrujemy. [...] Jest jak dobroć – Upragnione nie wypełnia go, lecz pogłębia” (Lévinas 1998, s. 19). Agata Bielik-Robson, łącząc kategorie *eros* (spajającego w całość pożądania) i *error* (błędu, zbłąkania), stworzyła koncepcję popędowości *erotycznej* – duchowego pragnienia „życia powiększonego” (większego niż naturalne). Otóż życie, chociaż przetrącone skończonością i ograniczone materią, ma prawo „marzyć, pragnąć, stawiać sobie za cel uwolnienie od dyktatu entropii (Bielik-Robson 2012, s. 195). To ujęcie jest mi szczególnie bliskie. Nie ma tu udawania, że nie boli. Brak jest dotkliwy, *zwichnięcie* realne, ale to dopiero początek życia z wyobraźnią – obietnica przygody, w ramach której wolno podsycać pragnienia.

### DWOISTOŚĆ PRAGNIENIA (KRYTYKA FANTAZMATYCZNA)

Maria Janion uczulała na dwuznaczny status przedstawień imaginacyjnych reprezentujących pragnienia. Mogą one okazać się twórcze, ale równie dobrze schematyczne i naiwne: „Krytyka fantazmatyczna winna z tego stanu rzeczy zdawać stale sprawę. Z konfliktu fantazmatu-objawu twórczości i fantazmatu-kiczowatego stereotypu musi uczynić swój ważny problem interpretacyjny” (Janion 1991, s. 26). To, że mamy w sytuacji edukacyjnej do czynienia z ekspresją potrzeby, pożądania czy pragnienia nie czyni tej sytuacji automatycznie wartościową pedagogicznie, skoro fantazmat może być kiczowaty i działać w trybie antyrozwojowym. Nie o samo pragnienie chodzi w wychowaniu, lecz także jego treść (przedmiot) i dominantę (użycie – panowanie – afirmacja).

Warto, w moim przekonaniu, kontynuować zamysł wybitnej uczonej, śledząc także inne wymiary ambiwalencji fantazmatów – i to nie tylko wariantów dychotomicznych, ale przede wszystkim pod kątem dialektycznych napięć, gdzie ta sama reprezentacja pragnienia ujawnia możliwe biegunowe efekty albo te same skutki mogą pochodzić ze źródłowo różnych pragnień. Na przykład, groźne społecznie mogą być nie tylko umocowane w ciemnych pokładach osobowości pragnienia-potrzeby i pragnienia-pożądania, ale tak-

że metafizycznie ukierunkowane tzw. święte pragnienia. Świętość – jako *bycie-nie-z-tego-świata* – jest równie transgresyjna jak zaskakująca człowieka niesamowitość *id* i dlatego potencjalnie zawsze zagraża stabilizacji społecznej i sukcesowi socjalizacji. To samo zresztą można powiedzieć o pragnieniach kulturowych i wykształceniu jako *byciu-w-sieci-znaczeń* wyrzucającym jednostkę poza swojskość środowiskowych odniesień. W animowaniu pragnień – gdzie nie chodzi o zabawę (grę) w organizowanie „szkoły”, tylko traktowane serio poszerzanie egzystencji – warto o tym pamiętać i kalkulować ryzyko. A jest to ryzyko nie tylko dla społeczności, której reguły mogą zostać naruszone przez rozbudzone pragnienia jednostki, ale także dla niej, skoro będzie musiała własne porywy wyobraźni skonfrontować nie tylko z realiami (obiektywnymi uwarunkowaniami), ale też fantazmatami już organizującymi życie zbiorowe. Na marginalizację i wyśmianie naraża się nie tylko pożądanicy *nisko*, ale też pragnący *wysoko*: „Skrajne dążenie do wysokich rejestrów ducha jest – w zderzeniu z życiem i doświadczeniem codziennym – traktowane jak coś nienormalnego, jak śmieszne dziwactwo. Święty jest dla otoczenia nieznośny i śmieszny, póki nie zostanie obłaskawiony instytucjonalną formalizacją, zabeatyfikowany na śmierć, i dopiero w tej oddalonej od życia postaci społecznie zaakceptowany” (Brach-Czaina 1988, s. 21–22).

Jeden z najważniejszych antropologicznych opisów dwoistości pragnienia zawdzięczamy René Girardowi (2006). Punkt wyjścia jego koncepcji przypomina słynną sentencję Jacquesa Lacana – „pragnienie człowieka jest pragnieniem Innego”, co w ujęciu Girarda oznacza, że powstaje ono z *naśladowania* czyjegoś pragnienia. Biologicznie umocowana ochota pragnieniem staje się, gdy podmiot zabiega o coś, co należy do innego lub czego inny też pragnie. Jeśli podmiot i wzorzec pochodzą z różnych, inaczej funkcjonujących środowisk (tzw. pośrednictwo zewnętrzne), zazwyczaj nie dochodzi do konfliktu. Jeśli jednak pragnący i pierwotny nosiciel pragnienia funkcjonują w jednym miejscu w ramach tych samych reguł (tzw. pośrednictwo wewnętrzne), mimetyczna skłonność ma tendencję, by stawać się antagonizmem i prowadzić do rozpętania rywalizacji (relacji sobowtórów), w trakcie której niknie sam przedmiot pragnienia, stając się jedynie pretekstem w walce.

Dziecko znajduje się zwykle w sytuacji pośrednictwa zewnętrznego w stosunku do otaczających go dorosłych i pośrednictwa wewnętrznego w relacji z rówieśnikami. A zatem to samo mimetycznie przejęte dążenie

wychowanka (np. pragnienie napisania dobrego wypracowania) w jednej konstelacji międzyludzkich relacji może nie prowadzić do żadnych perturbacji i być postrzegane jako istotny impuls rozwojowy, a zarazem w innej zaognić konflikt grożący zaprzepaszczeniem przedmiotu pragnienia (np. pisanie „pod oceniającego” z troską o koniunkturalne zwycięstwo, a nie jakość pracy). Ten ambiwalentny charakter pragnień stanowi konsekwencję strukturalnej dwoistości mechanizmu mimetycznego, w którym *naśladownictwo* (będące źródłem pragnień) prowadzi do k o n f l i k t u i r y w a l i z a c j i, lecz jednocześnie konstytuuje p r z e k a z w kulturze, leżąc u podstaw nauki, sztuki, edukacji etc.

Wymiar pragnień pełen jest przeciwstawnych efektów, z których niektóre są destrukcyjne dla jednostki (np. banalność fantazmatu, konflikt mimityczny), inne zaś dają jej impuls rozwojowy (np. twórcze fantazmaty, przekaz kulturowy). Do tych pierwszych zaliczyć trzeba też to, co Slavoj Žižek nazwał *przekleństwem fantazji* – inwazję obrazów, które zakłócają klarowne rozumowanie człowieka (por. Žižek 2001, s. 15). Uporczywie powracające wspomnienia, natrętne myśli, niechciane wyobrażenia, obsesyjne wizje mogą zakłócić albo uniemożliwić radzenie sobie z wyzwaniami codzienności. Gwałtowny poryw pragnienia-pożądania może zburzyć w krótkim czasie latami budowaną dyskretną miłość gospodarstwa domowego i jego „małe szczęście”, jak to pokazał Jean-Claude Kaufmann: „Przejście ze zwykłego świata domu małych przyjemności ku pasji jest łatwe, wręcz porywające. Niestety odwrotny kierunek jest przykry, a pasja w żaden sposób nie wzbogaca *agape*. Przeciwnie, im jest silniejsza i przeżywana indywidualnie, tym bardziej pozbawia znaczenia małe szczęście” (2012, s. 149). Do tych drugich z kolei – konstruktywnych – efektów pragnienia dodać musimy *potęgowanie możliwości*. Bachelard mówił o marzeniach, że są *hipotezami życia*, które rozszerzają egzystencję: „I ten wymarzony świat naucza nas, jakie są możliwości powiększenia naszego bytu w świecie, który jest naszym światem” (1998, s. 17). Reprezentacje pragnienia są *maskami w ruchu* (por. Janion 1991, s. 44), a więc laboratoriami ról, gestów, narracji i wyborów, jakimi dysponujemy. Nasycają rzeczywistość perspektywami, budują potencjał sytuacyjny. Pisze Markowski: „[...] gdy tylko przestajemy marzyć, rzeczywistość rozsypuje się w nic, popieleje, gaśnie. Niepodbita marzeniem, niespotencjonalizowana rzeczywistość traci swoje barwy i traci na zawsze swą legendarną moc, bez której jest niczym, bezsensownym tekstem, którego nie ma jak i po co interpretować” (2012, s. 175).

Złożony charakter pragnień w tym się atoli objawia, że konstruktywne i niszczące aspekty ich działania występują często łącznie – na przykład, gdy jakiś wariant *przekleństwa fantazji* jednocześnie otwiera nowe *możliwości* (jak to się w sztuce nieraz dzieje) – albo dzieli je cienką, niewidzialną granicą *chwijnej równowagi* i łatwo w sposób niezauważalny ją naruszyć. Nic w polu edukacji, jak się wydaje, nie wymaga takiej koncentracji i ostrożności, jak rozeznawanie pragnień i ich pedagogicznych dialektycznych efektów.

### PRAGNIENIE – KLUCZ KSZTAŁCENIA

Życie ludzkie zupełnie pozbawione pragnień (czyli nadmiarowej libidalnej energii) oraz ich reprezentacji w postaci marzeń i fantazmatów nie daje się pomyśleć, jako że pragnienia konstytuują nasze poczucie rzeczywistości i są niezbywalnym składnikiem mowy wybiegającej – w przeciwieństwie do zwierzęcych sygnałów – poza *tu* i *teraz*. Niemniej jednak treść pragnień, ich obsadzenie w poszczególnych sferach życia, dominanta, jaka się uczynnia w danej sytuacji – to wszystko podlega kształtowaniu w procesie pedagogicznym. Pragnienia w odniesieniu do istotnych momentów rozwojowych tożsamości, symbolicznych zasobów dziedzictwa kulturowego czy wartości mogą podlegać uspieniu albo rozbudzeniu, a także profilowaniu ze względu na sposób przejawiania się.

SándorMárai w fragmencie prozy zatytułowanym *Południowe morza* pisał: „Większość ludzi zadowala się w końcu akwarium, które nie jest większe od pojemnika na śmieci i w którym pływają trzy złote rybki” (2015, s. 197). Mamy tendencje do radykalnego redukowania własnych pragnień pod wpływem nacisków socjalizacyjnych. Wiele *hipotez życia* nigdy się nawet nie pojawia w toku adaptacji do lokalnego środowiska, gdy brakuje interwencji pedagogicznych niosących potencjał *przebudzenia* (por. M. Jaworska, L. Witkowski 2007), a mechanizm mimetyczny otoczenia funkcjonuje wedle *niskich* stawek, nie niosąc dostatecznie żywej oferty, albo natrafia na niezdolność podmiotu do wejścia w kontakt z wzorcem. Badania Zbyszko Melosika odślaniają daleko posuniętą w populacji młodzieży atrofię pragnień związanych z poczuciem sensu, krytycznym myśleniem czy poważnymi związkami międzyludzkimi. Píše on: „Wydaje się także, że współcześnie ludzie w znacznie mniejszym stopniu niż w przeszłości potrzebują długotrwałych, pogłębionych czy autentycznych relacji, które odpowiadały potrzebom wielkiej tożsamości”

(Melosik 2013, s. 69). Otoczenie rynkowe, biurokratyczne i techniczne napędza i rozdyma potrzeby konsumpcyjne, potęguje żądzę kontroli, ale pozostaje zupełnie ślepe na braki egzystencjalne. Pragnienia duchowe nie mają nawet punktu zaczepienia, żadnej szczeliny, aby się pojawić. Brak aksjologiczny jest zakamufłowany, niesłyszalny, przysłonięty przez wyraźniejsze głody. W takiej sytuacji fantazmaty odwołujące się do wysokich i głębokich rejestrów – jeśli w ogóle są formułowane – to, pozbawione realnych odniesień do dziedzictwa kulturowego (za co odpowiedzialna jest wszak edukacja), funkcjonują w formie hasłowej i zmistyfikowanej, wpadając w pułapkę powierzchownej autentyczności – deklaracji znaczenia bez horyzontu znaczeń (por. Taylor 2002). Stąd newralgiczne – a rzadko uświadamiane dziś – zadanie kształcenia: **podsycaenia głodów słabszych i udostępniania ważności z pokładów kultury.**

Grozi jednostce życie bez wiatru w żaglach, bez pragnień aksjologicznych wyprowadzających poza redukcyjne efekty socjalizacji. Jak pisał Michał Paweł Markowski: „Pragnąc, uznaję istnienie świata innego niż mój, różnego od nawyków i przyzwyczajeń, odmiennego od stereotypów, dzięki którym oswajamy nasze codzienne życie. Życie bez pragnień to zgoda na monotony rytuał powszedniości nierozświetlonej przecuciem innego świata” (Markowski 2004, s. 19). Ograniczanie wyobraźni do kwestii utilitarnych i doraźnych oraz do aktualnych tendencji w otoczeniu blokuje pragnienia, a tym samym ograbia człowieka z rzeczywistości, niszcząc jej podwójny faktyczno-fantazmatyczny charakter. Coś, co w potocznym mniemaniu uchodzi zwykle za „realizm”, „twarde stąpanie po ziemi”, w istocie jest rezygnacją z rzeczywistości, iluzją redukującą człowieka do funkcji otoczenia, czyniącą z niego zakładnika miejsca i czasu, byt znieruchomiałby skazany na powtórki *tego samego*, a pozbawiony wielu swoich *realnych* możliwości. Zwrócił na to uwagę Amedeo Cencini: „Tendencja do przesadnie konkretnego życia, to znaczy nastawionego na to, co dostępne od razu, *hic et nunc*, na »wszystko i natychmiast«, udaremnia proces pragnienia, i spalając wszystko w ulotnym momencie, pozbawia przeszłość znaczenia i ignoruje przyszłość, zamykając również na perspektywę nadziei” (2009, s. 11). Socjalizacja jako wdrażanie do obowiązujących w społeczności reguł gry stanowi niezbędny składnik edukacji. Jeśli jednak nie jest **sprzęgana ze stałym i intensywnym (a nie marginalnym) wysiłkiem wyprowadzania wyobraźni jednostki z tu i teraz, poszerzania horyzontu odniesień jej tożsamości**, staje się działaniem okaleczającym.

Podsycanie apetytu na świat – zwłaszcza pasji i pragnień aksjologicznych – jawi się zatem jako pierwszoplanowe zadanie edukacji, wydobywające człowieka z letargu jednostronnego uspołecznienia – życia bez alternatyw, bez marzeń, bez nadziei, choć w komforcie braku odczuwania braku. Za egzystencjalnym apetytem stoi kondycja *zwichnięcia* (wybrakowania, nie-dopasowania, niezdolności, pustki, biedy, luki) i edukacyjna umiejętność pobudzania łaknienia kulturowego związana jest ze zdolnością podjęcia wyzwań generowanych przez tę kondycję. **Przed wszystkim *out of joint* nie jest czymś, czego trzeba się jak najszybciej pozbyć przez zaspokojenie deficytów i uleczenie dysfunkcji, lecz jest potencjałem autentycznie ludzkiego istnienia, o który trzeba się pedagogicznie zatroszczyć.** Pisał Bachelard: „By jeść, pić i czytać, trzeba najpierw porządnego pragnienia. Trzeba pragnąć dużo czytać, jeszcze czytać, ciągle czytać. Dlatego codziennie rano, przed piętrzącymi się na stole książkami, wznoszę do boga lektury modlitwę żarłocznego czytelnika: »Głodu naszego powszedniego daj nam dzisiaj...«” (1998, s. 38).

Niezbędnym elementem procesu budzenia i podtrzymywania pragnień jest umiejętność wintegrowywania we własne działanie niespełnienia. We wczesnym dzieciństwie frustracja stanowi wręcz warunek, by *domaganie się* (zaspokojenia potrzeby) mogło przejść w *pragnienie* (poszukiwanie odpowiedzi na brak w byciu). Jeśli dziecko uwierzy, że swoim żądaniem (np. krzykiem) może opanować świat, domaganie zostaje utrwalone regresywnie i w konsekwencji dziecko staje się bezbronne wobec oporu rzeczywistości, a jednocześnie roszczeniowe w stosunku do ludzi. Dopiero frustracja wynikająca z odmowy może przerwać błędne koło powracającego domagania się: „Na szczęście *Inny* zwykle nie godzi się na taką dominację i odmawia odpowiedzi na domaganie się dziecka. Dzięki enigmatycznemu pragnieniu *Innego* podmiot zostaje rozdarty i od tej chwili będzie próbować określić siebie jako podmiot, nadać sobie jakąś tożsamość. Ma on nadzieję usymbolizować coś, co zaspokoi brak w byciu [...]” (Węc 2013, s. 182).

W moim przekonaniu ten mechanizm – chociaż kluczowy na wczesnym etapie rozwoju – nie dotyczy jedynie dzieciństwa. Frustracja niektórych potrzeb i oczekiwań bywa niezbędnym doświadczeniem w przebudzaniu aksjologicznego i symbolicznego apetytu. Kluczowa w pedagogice jest figura *strażnika braku*. Jak pokazał Lech Witkowski, w wychowaniu konieczne jest życiodajne spotkanie z kimś, kto budziłby i wspierał naszą troskę o rozpoznawanie deficytów, pułapek i zagrożeń posiadanego potencjału.

Potrzebujemy autorytetów (nie władczych, lecz symbolicznie znaczących), które przywracają nam kontakt z utraconym brakiem i generują poczucie *zaległości kulturowej*. Taki efekt możliwy jest tylko przez nawiązanie uczącej się relacji z postacią, która rangą własnych dokonań kulturowych, przenikliwością pytań, autentycznością postawy daje do myślenia, bulwersuje, podpowiada, zaprasza, poświadcza i inspiruje. „To ktoś, kogo gotowi jesteśmy wpisać w przestrzeń znaczących-innych-dla-nas w wysiłku radzenia sobie z naszym życiem w sposób, który kiedyś może się okazać znaczącym-dla-innych, choć będzie tylko tropem dającym do myślenia” (Witkowski 2009, s. 168). Taki kontakt nigdy nie jest łatwy. To właśnie w konfrontacji z *jakością* pracy autorytetu – przez kontrast i dystans – odkrywamy własne luki i tęsknoty; to przez *przenikliwość* i *dotkliwość* jego spojrzenia zostajemy wytrąceni z dotychczasowego sposobu funkcjonowania i widzenia świata. „Autorytet pedagogiczny staje się możliwy w coraz większym stopniu jedynie jako zaświadczyjący własnym sposobem życia i myślenia o etycznej wartości sięgania poza style życia dominujące w lokalnym otoczeniu socjalizacyjnym” (Witkowski 2009, s. 460). Dziś, gdy edukacja zapomina, czym są jej własne stawki (rozwijałem tę tezę w innej pracy – por. Maliszewski 2013) i działa wedle konsumpcyjnego modelu zaspokajania potrzeb oraz reaktywnego odpowiadania na doraźne oczekiwania otoczenia, szczególnie istotne jest przypomnienie, że **podstawową funkcją kształcenia jest frustrowanie naiwnych, niedojrzałych, zredukowanych oczekiwań co do życia i wykształcenia**. Tylko z takiej frustracji rodzą się pragnienia i przemiany.

Jeśli parzymy na wychowanie pod kątem pragnień, a więc splotów *energii* i *znaczącej treści* (symboli, wartości) odpowiadających na *brak w byciu*, szczególnie interesująca jawi się teoria rozwoju Erika H. Eriksona. Kondycja *zwichnięcia* – co rozumiałe w ujęciu psychodynamicznym – stanowi tu trwały punkt odniesienia: „Osobowość jest stale uwikłana w niebezpieczeństwa i ryzyko egzystencji, nawet jeśli metabolizm organizmu radzi sobie ze schorzeniami. Gdy przychodzi nam diagnozować stan sił psychicznych i symptomów chorobowych pacjenta, jeszcze mocniej odczuwamy paradoksy i tragizm życia ludzkiego” (Erikson 2000, s. 286). Przede wszystkim jednak chodzi o to, że rozwój interesował amerykańskiego psychologa z punktu widzenia ludzkiej *w i t a l n o ś c i* – woli i siły życia, zdolności radzenia sobie z konfliktami (por. Witkowski 2015, s. 243). A skoro tak, możemy zaryzykować twierdzenie, że wyróżnione przez niego „cnoty podstawowe”, charakteryzujące poszczególne fazy

rozwoju – nadzieja, wola, stanowczość, kompetencja, wierność, miłość, troska, mądrość – to w gruncie rzeczy kluczowe pragnienia ludzkiego dojrzenia. Choć Erikson nie mówi o nich w kategoriach pożądań, sugeruje, że można je „przekazywać” i nazywa je „cnótami”, wiemy, że w żadnym razie nie chodzi tu o klasyczne rozumienie tego terminu jako trwałej dyspozycji do dobra, ani o jakieś osobowe zalety czy cele, tylko właśnie *witalne energie*. Wyakcentował ten wątek Lech Witkowski: „Owe cnoty czy przymioty nie mają dla Eriksona [...] statusu żadnych ideałów do realizacji, natomiast są to zawsze bieguny układu sił (energii), w którym strony sobie przeciwstawne odgrywają ważną rolę w konstytucji witalności ludzkiej” (2015, s. 234). Nawet gdyby się okazało, że interpretacja „cnót podstawowych” w kategoriach pragnień nie daje się ostatecznie utrzymać egzegetycznie, bo jednak Eriksonowi chodziło bardziej o swego rodzaju postawy czy umiejętności balansowania *siłami*, a nie energetyczne *poruszenia*, i tak warto – w eksperymencie myślowym – dokonać takiego podstawienia, aby skomplikować obraz owych poruszeń. Możemy wykorzystać samą ideę poziomych napięć i uwypuklonej przez Witkowskiego dla humanistyki relacji *versus* jako spajającej przeciwstawne bieguny w sprzężeniu zwrotnym i równowadze funkcjonalnej, a bez ich oddzielania czy usztywniania opozycji. Komplikujemy wtedy bowiem strukturę pragnienia, w którym trzeba szukać już nie tylko dominanty źródłowej – utylitarnej (potrzeba), władczej (pożądanie), aksjologicznej (pragnienie czyste), ale także napięć tkwiących w przedmiocie pragnienia (treści fantazmatu). Pragnienie nadziei oznaczać może różne rzeczy w zależności od tego, czy jest to oczekiwanie, że pojawi się we mnie nadzieja w odpowiedzi na konkretny deficyt sytuacyjny; życzenie, żeby dysponować nadzieją, mieć ją w egzystencjalnym wyposażeniu, używać jak dystynkcji („jestem człowiekiem nadziei”); albo otwarcie na wartość, tęsknota za *ważnością* nadziei. Ale też pragnienie nadziei będzie różne w zależności od tego, jak ją sobie wyobrażamy – czy fantazmat zdominowany jest obrazem ufności (wielka, ślepa nadzieja), nieufności (mała, ostrożna nadzieja) bądź takiej lub innej ich struktury, najlepiej z wyobrażeniem *chwijnej równowagi* biegunów (złożona, mądra nadzieja). Być może tu tkwi odpowiedź co do kwestii, jak rozróżnić pragnienia naiwne (reprezentowane przez nadmiernie uproszczone, jednostronne fantazmaty) od tych bardziej twórczych (przekładanych na dialektyczne i dynamiczne obrazy znaczące).

Powaga odniesień kulturowych w kształceniu, pozwalająca dostrzegać w rzeczywistości piętrowe struktury oraz dwoiste napięcia, a także bazo-



wanie w działaniach wychowawczych na *energetycznych* założeniach i odkryciach koncepcji Eriksona daje szansę na animowanie głębszych i dojrzalszych pragnień.

### ANIMACJA PRAGNIĘĆ – STRATEGIE (ZAKOŃCZENIE)

Na koniec trzy uwagi w zarysie dotyczące możliwych strategii pedagogicznego przebudzania pragnień (ponad to, co już zostało powiedziane). Edukacja, aby sprostać zadaniu strzeżenia braku i poruszania pragnień, musi być *uwodząca* – wciągać wychowanka w grę, kusić aluzją, wprawiać w poruszenie, wyprowadzać z zadomowienia. „Pokusa uwiedzenia to pokusa zdarzenia, które wytrąca nas z oczywistości” (Markowski 2001, s. 33). W jaki sposób można uwieść, by przebudzić?

Po pierwsze, można aranżować spotkania ze sztuką. Przeżycie artystyczne jest naturalnym wehikułem pragnień. Szczególnie predestynowana do wstępnego generowania energii libidalnej wydaje się muzyka. Pisał Karol Berger: „Pomimo że języka można użyć do opisu pragnienia, nie sprawi on, że go doświadczymy w sposób tak bezpośredni, czysty i z taką siłą [...] jak to jest w stanie sprawić muzyka” (2008, s. 105). Dźwięki mogą oczarować, zranić, przeniknąć poza mury codzienności, naruszyć naszą nietykalność wewnętrzną i zrodzić głód.

Po drugie, przestrzeń edukacji warto otworzyć dla porywającej mowy. Alkibiades tak się zwracał do Sokratesa, wzorcowego dla zachodniej tradycji pedagogicznej dialogującego oratora: „Bo przecież kiedy kto z nas słucha, jak inny, nawet i dobry mówca, mówi o czym innym, to powiem otwarcie, nikogo to nic nie obchodzi. Ale kiedy kto ciebie słucha albo twoje słowa tylko słyszy z drugich ust, choćby je nawet drugi marnie opowiadał, to czy kobieta słucha, czy mąż, czy młody chłopiec, wszystkich nas twoja mowa bierze i porywa. [...] Bo kiedy go słucham, serce mi się tłuc zaczyna silniej niż Korybantom w tańcu i łyż mi się cisną do oczu [...]. A przecież ja i Peryklesa słyszałem, i innych tęgich mówców [...]; nigdy mi się dusza nie szarpała i nie rwała tak, jak się niewolnik z kajdan rwie” (Platon 1993, s. 115). Również Jezus z Nazaretu – drugi założycielski dla wychowania europejskiego charyzmatyczny mówca – wstrząsał wyobraźnią słuchaczy i budził pragnienia odmieniające trajektorie życiowe: „Czy serce nie pałało w nas, kiedy rozmawiał z nami w drodze i Pisma nam wyjaśniał?” (Łk 24,32). Jest rzeczą niesłychanie ważną, aby kształcenie nie było ograniczane do trans-

misji informacji, a język pedagogiczny nie był redukowany do znaków, tylko bazował na pełnych słowach i niejednoznacznych, ciemnych, wielowarstwowych i bezkresnych opowieściach. Tylko słowo, które niesie w sobie *mq-drość zaplecha*, które nie mówi wszystkiego, lecz odsyła do tego, co niewypowiedziane, skryte, zapraszające, niekompletne (por. Hessen 1997, s. 295; Maliszewski 2013, s. 166–195), może obudzić niezbędne nieukojenie.

Po trzecie, animacja pragnień wymaga wielkiego edukacyjnego powrotu do książek na wszystkich szczeblach edukacji i w codziennym wysiłku samokształceniowym. Brak i pragnienie rodzą się w dużej mierze podczas lektury. Wyobraźnia jest dzieckiem biblioteki: „Tym nowym miejscem, w którym rodzą się fantazmaty, nie jest już noc, sen rozumu [...]. Chimery rodzą się z czarno-białej płaszczyzny znaków drukowanych, zamkniętego i zakurzonego woluminu, którego otwarcie zrywa do lotu zapomniane słowa; fantazje rozwijają się w przytłumionej bibliotece, wśród kolumnady książek, których tytuły, stłoczone na półkach, napierają ze wszystkich stron, a jednak odkrywają też drugą stronę, wychyloną ku światom niemożliwym. [...] By marzyć, nie należy zamykać oczu, lecz czytać [...]” (Foucault 1999, s. 100–101). Bez krucjaty powrotu do czytania i transformacji stylu czytelnictwa w duchu *drapieżnej pokory* i śledzenia fragmentu, zamiast streszczeń pozbawionych (osobistego) znaczenia (por. Witkowski 2007), nie uda się rewitalizować edukacyjnego wymiaru *Bedeutsamkeit*.

Uwodzenie – muzyką, mową, lekturą etc. – ma w wychowaniu etyczny sens. Andrzej Przyłębski połączył ściśle etykę, hermeneutykę i wychowanie: „Etyka hermeneutyczna, która jakoś życia społecznego wiąże wprost z siłą i żywotnością – krótko: z jakością – tradycji, podkreśla z mocą nie dającą się porównać do żadnej innej koncepcji znaczenie kształtowania i kształcenia (*Bildung*) jako podstawowego warunku ciągłości i rozwoju kultury, jej twórczej adaptacji przy zachowaniu tego, co najbardziej nośne i wartościowe, tego, co wypracowały pokolenia nas poprzedzające” (Przyłębski 2010, s. 172). Trzeba się zgodzić z myślą, że interpretacja dziedzictwa kulturowego decyduje o kształcie relacji społecznych i tym samym ma na wskroś etyczny charakter. Dodać tylko trzeba, że ten moment hermeneutyczny nierozzerwalnie łączy się z momentem fantazmatycznym – tym, co jest w stanie nas uwieść, czego pragniemy i czego tym samym jesteśmy gotowi szukać jako ważnego i nieobecnego.

## LITERATURA

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Bachelard G., *Poetyka marzenia*, przeł. L. Brogowski, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1998.
- Berger K., *Potęga smaku. Teoria sztuki*, przeł. A. Tenczyńska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2008.
- Bielik-Robson A., *Erros. Mesjański witalizm i filozofia*, Universitas, Kraków 2012.
- Brach-Czaina J. (red.), *Estetyka pragnień*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.
- Brach-Czaina J., *Sofa*, [w:] J. Brach-Czaina (red.), *Estetyka pragnień*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.
- Cencini A., *Pragnienie Boga. Od pragnienia do decyzji o własnym powołaniu*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2009.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przeł. P. Hejmej, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000.
- Foucault M., *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*, przeł. B. Banasiak i in. Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.
- Frankl V.E., *Nieuświadomiony Bóg*, przeł. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1978.
- Frankl V.E., *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Girard R., *Początki kultury*, przeł. M. Romanek, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.
- Janion M., *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*, Wydawnictwo PEN, Warszawa 1991.
- Jaspers K., *Uwagi o wychowaniu*, przeł. G. Sowiński, „Znak” 1993, nr 9 (460).
- Jaworska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, WSH TWP, Bydgoszcz–Kraków–Szczecin 2007.
- Kaufmann J.C., *Niezwykła historia szczęśliwej miłości*, przeł. A. Kapciak, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Maliszewski K., *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Márai S., *Cztery pory roku*, przeł. F. Netz, Czytelnik, Warszawa 2015.
- Markowski M.P., *Powszechna rozwiązalność. Schulz, egzystencja, literatura*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

- Markowski M.P., *Pragnienie i batwochwalstwo. Felietony metafizyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
- Markowski M.P., *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Sic!, Warszawa 2001.
- Markowski M.P., *Życie na miarę literatury. Eseje, Homini*, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Impuls, Kraków 2013.
- Miłosz C., *Ziemia Ulro*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Niemczuk A., *Stosunek wartości do bytu. Dociekania metafizyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Platon, *Dialogi*, przeł. W. Witwicki, Unia Wydawnicza Verum, Warszawa 1993.
- Przyłębski A., *Etyka w świetle hermeneutyki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Quignard P., *Życie sekretne*, przeł. K. Rutkowski, Vesper, Poznań 2006.
- Rosińska Z., *Sztuka: sycenie pragnień*, [w:] J. Brach-Czaina (red.), *Estetyka pragnień*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.
- Steiner G., *Gramatyki tworzenia*, przeł. J. Łoziński, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Stępniewska-Gębik H., *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny. Konteksty epistemologiczne dla pedagogiki w świetle psychoanalitycznej koncepcji Jacques'a Lacana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Taylor C., *Etyka autentyczności*, przeł. A. Pawelec, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Węc K., *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Kontestacyjny wymiar pedagogiki krytycznej i jej praktyczne implikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Impuls, Kraków 2015.
- Witkowski L., *Wstęp do problemu fenomenologii czytania*, [w:] L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009.
- Žižek S., *Lacan. Przewodnik Krytyki Politycznej*, przeł. J. Kutyla, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.

Žižek S., *Przekleństwo fantazji*, przeł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

## STRESZCZENIE

Droga do wartości kultury i sztuki wiedzie przez animację pragnień. Edukacja to w dużej mierze przemieszczanie pragnień i wartości, zarażanie uczniów zachwyta-  
tami, brakami i *errotycznymi* pytaniami i dlatego musi umieć konfrontować się z fantazmatycznie podwojoną rzeczywistością. Artykuł zawiera charakterystykę pragnienia, jego źródeł i wariantów (od bieguna traumy do bieguna aksjologicznego). Stanowi także próbę rozwinięcia *projektu krytyki fantazmatycznej* Marii Janion z wykorzystaniem kategorii *dwoistości*. Tekst przedstawia również uwagi dotyczące animacji pragnień w edukacji. To oznacza przejście do etyki hermeneutycznej jako tej perspektywy, która łączy dziedzictwo kulturowe, kształcenie (*Bildung*), jakość życia społecznego i uwodzącą moc wartości. Bez pragnień aksjologicznych edukacja zostaje zredukowana do nierzeczywistej socjalizacji.

**Słowa kluczowe:** pragnienie, fantazmat, *Bedeutsamkeit*, kondycja zwichnięcia, dwoistość.

## THE AWAKENING OF DESIRE – A PHANTASMATIC DIMENSION OF THE PEDAGOGICAL AXIOLOGY

### SUMMARY

The way leading to the value of art and culture is the animation of desires. Education is largely a movement of desires and values, the infecting students with admirations, deficiencies and *errotic* questions and therefore must be able to confront the reality phantasmatically doubled. The article contains the characteristics of desire, its sources and variants (between the trauma pole and the axiological pole). It is also an attempt to expand Maria Janion's project of the phantasmatic criticism using a category *duality*. The text also provides comments on the animation of desires in education. It means the transition to the hermeneutical ethics as a perspective that combines a cultural heritage, an education (*Bildung*), quality of the social life and a seductive power of values. Without axiological desires the education will be reduced to an unreal socialization.

**Key words:** desire, phantasm, *Bedeutsamkeit*, out of joint condition, duality.