

MICHAŁ STAMBULSKI¹

Edukacja prawnicza na poziomie Wyobrażeniowym, Symbolicznym i Realnym²

Streszczenie

Artykuł jest próbą problematyzacji edukacji prawniczej w celu ukazania jej nieświadomych struktur. Metodologicznie opiera się on na psychanalizie Lacanowskiej, w szczególności na trzypoziomowej koncepcji języka. Rozważania prowadzą do konkluzji, że nieświadoma struktura edukacji prawniczej jest przeciwstawna do świadomych deklaracji. O ile deklaracje mówią o przekazywaniu wiedzy, o tyle realne praktyki są oparte na wymuszaniu dyscypliny i podporządkowania.

Słowa kluczowe: edukacja prawnicza, teoria społeczna, psychoanaliza

¹ Michał Stambulski – adwokat, dyrektor wykonawczy w Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego; e-mail: michal.stambulski@uwr.edu.pl.

² Niniejszy artykuł finansowany jest z grantu Narodowego Centrum Nauki, nr rej. 2015/19/B/HS5/03046.

MICHAŁ STAMBULSKI

Legal Education on the Imaginary, Symbolic and Real Order

Abstract

The article is an attempt to problematize legal education in order to show its unconscious structures. Methodologically it is based on a Lacanian psychoanalysis, in particular on a three level concept of language. Considerations lead to the conclusion that the unconscious structure of legal education is opposed to conscious declaration. While declarations are talking about the transfer of knowledge, the real practices are based on enforcing discipline and subordination.

Keywords: legal education, social theory, psychoanalysis

1.

Niniejszy artykuł jest próbą opisu edukacji prawniczej w Polsce przez pryzmat filozoficzny. Tematyka ta ciągle znajduje się na obrzeżach polskiego prawnictwa. Może to dziwić ze względu na wagę tej tematyki, która jest koniecznym etapem kariery każdego prawnika. Jest to także konstytutywny element codzienności prawników-akademików. W takiej sytuacji pożyteczne będzie zwrócenie się ku filozofii.

Filozofia to sztuka dystansu. Simon Critchley uważa, że dystans ten bierze się z poczucia rozczarowania, charakterystycznego dla filozofii nowożytnej. „Ścisłej mówiąc, można by uznać że ta koncepcja filozofii [jako konsekwencji rozczarowania – przyp. M.S.] zaczyna się przyjmować pod koniec XVIII wieku wraz z kopernikańskim przewrotem Kanta”³. Wtedy to właśnie „wielki metafizyczny sen o duszy zmierzającej bez przeszkód ku wiedzy o samej sobie, o rzeczach samych w sobie i Bogu okazuje się tylko sennym marzeniem”⁴. Filozof dystansuje się od takiej niepodważalnej wiedzy, pytając o jej warunki możliwości. Zakreśla tym samym granice własnej wiedzy. Jest to jednocześnie dystans destrukcyjny, odsłaniający przygodność każdej obiektywności, powodujący utracenie wcześniejszego, nieproblemetyzowanego sensu. Wiedza, która wcześniej porządkowała nasz świat, staje się nieprawomocna. Następstwem może być pokusa popadnięcia w nihilizm, czy to w tradycyjnej formie rozpacz, czy nowoczesnego cynizmu. Według angielskiego filozofa nie jest to jednak odpowiednia perspektywa. „Oznacza to, że filozofią kieruje konieczność przemyślenia faktu, iż podstawa sensu straciła swoją wartość. Nasze zdewaluowane wartości wymagają tego, co Nietzsche nazwał przewartościowaniem”⁵. „Przewartościowanie wartości” nie oznacza bynajmniej ich całkowitego porzucenia.

Do problemu dystansu możemy podejść także z nieco innej strony, pytając dokładniej o przyczynę zajęcia pozycji zdystansowanej, jej etiologię. Skoro jest to dystans problematyzujący, to przyczyny nie mogą być natury czysto epistemologicznej. Prowadziłyby to do mocnego rozdzielenia podmiotu dystansującego się i przedmiotu oglądu, ukrywającego chęć zdominowania, opanowania przedmiotu przez podmiot. Nie idzie tu o zajęcie jakiejś wyższej, mocniejszej pozycji dającej

³ S. Critchley, *Nieustające żądanie. Etyka polityczna*, tłum. R. Dobrowski, M. Gusin, Wrocław 2006, s. 21.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem, s. 23.

obiektywność. Uzyskując dystans, nie uzyskujemy wiedzy, lecz jedynie możliwość ponownego przemyślenia jej podstaw, a tym samym przemyślenia własnego usytuowania. Dzięki temu nie poszerzamy swojej wiedzy ilościowo, ale mamy okazję lepiej rozumieć to, co już wiemy. Być może, na tym polega mądrość. Jak już wspomnieliśmy, dla Critchleya powodem dystansu będzie rozczarowanie. Wydaje się jednak, że nie przekreślając odpowiedzi angielskiego filozofa, możemy ją uzupełnić o coś egzystencjalnie bardziej pierwotnego. Aby to osiągnąć, posłużymy się pojęciem „troski” w wykładni Martina Heideggera. Dla niemieckiego filozofa *Dasein* – jestestwo szukające własnego usytuowania – nie jest osobnym bytem, lecz zawsze byciem-w-świecie. Świat i język są wcześniejsze, zawsze już zastane, jedyne co *Dasein* można próbować uczynić, to udomowić zastany świat, szukać w prześwitach prawdy o sobie i w ten sposób uczynić go bardziej własnym, bardziej autentycznym. „Bycie-w-świecie zostało mocą jego faktyczności rozproszone, a nawet rozbite na określone odmiany bycia-w”⁶. Odmianą takiego rozproszonego bycia-w jest bycie-na-uczelnii. Pytamy więc o edukację, gdyż jesteśmy nią „zatroskani”, a dopiero później rozczarowani lub zadowoleni. Można przy tym troszczyć się z różnorodną siłą, a jednocześnie troska odbywa się zawsze w koniunkturze, interesownie. W rzeczy samej troska bezinteresowna nie jest troską, jeżeli tylko zainteresowanie rozumieć będziemy zgodnie ze źródłosłowem, jako łąc. *inter esse* – bycie w. W tym sensie filozofia to sztuka zaangażowanego dystansu.

Pytamy więc o edukację prawniczą, gdyż jesteśmy nią zainteresowani. Nasze losy potoczyły się (z różnych przyczyn) tak, że staliśmy się częścią świata prawniczego, aby jednak znaleźć się w tym świecie, musieliśmy przejść przez prawniczą Akademię. Interesujemy się edukacją prawniczą, gdyż stanowi ona część naszego świata. Potrzebujemy jednak dystansu. Aby go uzyskać, posłużymy się trzema krokami: potraktowaniem nauczania prawa jako nauczania języka obcego, zaprezentowaniem triady Jacques Lacana jako narzędzia poręcznego do badania tego nauczania oraz, w trzecim kroku, zastosowaniem tego narzędzia. Dwa pierwsze kroki będą niejako krokami wstecz, pewnym orężem krytyki, natomiast samo przyglądnięcie się edukacji prawniczej będzie krokiem do przodu, krytyką zdobywym wcześniej orężem.

2.

W edukacji na poziomie szkolnym, przed-universyteckim prawo nie jest nauczane, ewentualnie jakieś fragmenty ustrojowe przy okazji przedmiotów takich jak wie-

⁶ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994, s. 73.

dza o społeczeństwie czy historia. Jednocześnie język prawniczy wykładany na uniwersytecie nie niesie ze sobą ontologii, którą można zweryfikować empirycznie; jakkolwiek byśmy się starali nie wskażemy studentowi „racjonalnego ustawodawcy”, „normy” itp. Prawnicy pracują na języku (teksty ustaw, komentarze, orzecznictwo), więc naturalne jest, że wspomniane pojęcia możemy jedynie definiować, aby je zrozumieć (będąc studentem/studentką) lub wytłumaczyć komuś (będąc nauczycielem akademickim/nauczycielką akademicką). Przy tych definicjach (jeżeli chcemy być ścisli) zmuszeni jesteśmy posługiwać się innymi pojęciami, które z kolei także trzeba zdefiniować. Każda definicja odsyła do następnej. Mija więc trochę czasu, zanim ta z początku obca dla studenta architektonika pojęć zostanie przez niego opanowana i aby mógł się po niej swobodnie poruszać – mówić tym językiem. Dlaczego uczenie się nowego języka jest tak ważne i jakie są jego konsekwencje? Uzmysłować to nam pomoże pewna anegdota, krążąca bodajże na wszystkich wydziałach prawa w Polsce. Opowiada ona o pewnym zdarzeniu, gdy pewien lwowski profesor zabrał studentów pierwszego roku prawa na dach gmachu wykładowego i kazał im przyjrzeć się widzianym samochodom, drzewom i ludziom. Dodał przy tym, iż ostatni raz mogą sobie pozwolić na taki ogląd, gdyż od teraz zamiast ludzi, drzew itp. będą to dla nich przedmioty i podmioty prawa. Anegdota ta zdaje się mówić więcej niżby chciała, jeżeli tylko zrobimy coś nieodpowiedniego dla konstrukcji anegdot, ale zgodnego z etosem psychoanalizy – potraktujemy ją poważnie. Możemy wtedy zapytać o to, co umożliwia taki nowy sposób patrzenia na świat, jeżeli nie język. Jak zachłanny musi być ten język, który wymaga takiej transformacji epistemicznej od swoich użytkowników. Studenci muszą porzucić swój dotychczasowy sposób nazywania, aby inaczej określać to, co już znają. Innymi słowy – nabrać dystansu.

Według Jacquesa Lacana język to „dar Danajów”; nie sposób go nie przyjąć, lecz przyjęcie go jest jednocześnie równoznaczne z poddaniem mu się. Język kolonizuje. Francuski psychoanalityk wydaje się być tutaj bardzo bliski Heideggerowi. „To świat słów stwarza świat rzeczy”⁷. Więc zarówno dla Heideggera, jak i dla Lacana rzeczywistość jest konstruktem lingwistyczno-społecznym. Zaprezentowana anegdota zyskuje w tym momencie nowy wymiar, gdzie lwowski profesor otwiera studentom wrota do nowego świata.

Lacan wyróżnia trzy poziomy języka: Wyobrażeniowy, Symboliczny i Realny. Najlepiej wyjaśnić je na przykładach. Pierwszym będzie sytuacja gry w szachy. Na poziomie Wyobrażeniowym każda figura reprezentuje określoną postać. Na poziomie Symbolicznym decydujące znaczenie ma to, jak każda figura się porusza.

⁷ J. Lacan, *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*, tłum. B. Gorczyca, W. Grajewski, Warszawa 1996, s. 73.

Poziom Realny obejmuje zaś całość gry: dwa ciała graczy pochylone nad drewnianymi figurkami. Za kolejny przykład posłuży nam wizyta w teatrze. Na poziomie Wyobrażeniowym każda z postaci jest tożsama z samą sobą, posiadającą jakąś historię i wolę, która nią kieruje. Na poziomie Symbolicznym każda z postaci porusza tylko w ramach napisanej wcześniej roli, przy czym, w szerokim sensie, rolą będzie także rola widza. Natomiast na poziomie Realnym mamy tłum widzów, siedzących nierzadko na niewygodnych krzesłach, patrzących na scenę, gdzie poruszają się ludzkie ciała. Przykłady te pokazują, iż rozróżnienie tych trzech poziomów ma charakter jedynie analityczny; w działaniu są one nierozzerwanie splecione. Przykład z szachami mówi nam ponadto, iż to porządek Symboliczny umożliwia działania, będąc ich nieuświadomioną strukturyzacją. Dzięki temu aktorzy społeczni nie muszą za każdym razem problematyzować wykonywanych przez siebie czynności.

Wydaje się, że na każdym z tych trzech porządków panuje inna koncepcja znaczenia, określająca *de facto*, jak działa język na danym poziomie. Znaczenie na poziomie Symbolicznym będzie strukturalistyczne, zależne od zajmowanej pozycji. Do gry w szachy wyobrażenie o każdej figurze nie jest konieczne, wystarczy znać zasady poruszania się każdej z figur. Przykład z teatrem świadczy o medialnej roli porządku Wyobrażeniowego; to on, przyciągając wyobraźnię, umożliwia bezproblemowe wytrzymanie długiego okresu czasu na niewygodnym siedzeniu. Na tym poziomie znaczenie będzie przylegać do rzeczy, zgodnie z tradycyjną koncepcją znaczenia zarysowaną już przez Arystotelesa. W każdym z tych przykładów uwidacznia się problematyczność poziomu Realnego. Z definicji Realne jest tym, co nie poddaje się symbolizacji, dlatego może się jedynie ujawniać, w typie Heideggerowskiego „prześwitu bycia”, świadcząc tym samym o impotencji porządku Symbolicznego. Może ono jedynie momentalnie przyświecać, pojawiać się jedynie na chwilę, zaś każde takie pojawienie będzie traumatyczne. W naszych przykładach będzie to np., gdy ktoś trzeci podczas gry w szachy zepchnie wszystkie figurki z szachownicy albo niespodziewanie w teatrze ktoś wejdzie na scenę. Realne jest domeną tego, co wyparte. Ciężko więc jest więc mówić o jakiegokolwiek koncepcji znaczenia na tym poziomie – jest to raczej przestrzeń bez języka, w której istnieją jedynie nagie rzeczy. Jest to przestrzeń brzydoty, która dla Lacana jest ontologicznie pierwotna. To porządek Symboliczny, wprowadzający porządek, w którym każdy wie, co robić, pojawia się następnie, jako pewna zewnętrzna przemoc (język).

3.

Uzbrojeni w oręż krytyki w postaci Lacanowskiej triady postaramy się teraz przyjrzeć edukacji prawniczej. Psychoanaliza bada jednak przede wszystkim konkretne przypadki, dlatego zawężmy pole naszej analizy to przypadku sytuacji nauczania na sali ćwiczeniowej, jako najbardziej reprezentatywnej i najczęstszej dla studentów.

Warto zauważyć pewną różnicę między szkołą a uniwersytetem. Mówimy „studenci”, a nie „uczniowie”, „grupa”, a nie „klasa”, „wykładowca”, a nie „nauczyciel”, „zajęcia”, a nie „lekcja”, „egzamin” albo „kolokwium”, a nie „sprawdzian” itd. Jeżeli to język tworzy rzeczywistość, a takie założenie przyjęliśmy, to po uniwersytecie będziemy spodziewać się czegoś innego niż po szkole. Różnica ta wyraża się w idei Uniwersytetu. W 1933 roku Kazimierz Twardowski mówił, iż „rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym jak pod względem metodycznym. Cięży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów.”⁸ Wydaje się, iż taka oświeceniowa wizja wiedzy, jako jedynie przekazywania obiektywnych prawd, dominuje w edukacji prawniczej. Skoro wiedza jest obiektywna, niezależna od podmiotu nauczającego i podmiotu poznającego, to nauczanie powinno być podporządkowane jedynie przekazywaniu tej wiedzy. Studenci mogą ją zrozumieć, gdyż ich rozum jest tego samego rodzaju co rozum nauczającego. Najlepszą więc techniką nauczania, nawet na ćwiczeniach, będzie wykład, skierowany nawet nie tyle do studentów, gdyż ci mogą być obdarzeni różną osobistą historią powodującą ich odmiennność, ile do ich rozumu. Jednocześnie jest to wiedza o czymś, o jakieś zewnętrznej wobec podmiotu poznającego rzeczywistości. Stąd dominacja klasycznej teorii prawdy i znaczenia, gdzie słowa przylegają do rzeczy. Ostatecznie więc uniwersytet okazuje się, pomimo chęci symbolicznego – poprzez inny język – oddzielenia się, kolejnym etapem szkoły, z tą różnicą, iż prawdę, którą przekazuje, jednocześnie produkuje (prowadząc badania naukowe).

Być może jednak sprawa nie jest taka prosta. W aspekcie prowadzenia badań naukowych pobrzmiewa inne wyobrażenie uniwersytetu – wyobrażenie o dialogicznej wspólnotcie i to ta wspólnota wywalczyła sobie swój własny, odmienny od

⁸ K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu*, <http://www.ken.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/twardowski2.pdf> (06.04.2015).

szkolnego, język. Jednak do tej wspólnoty nie są zaliczeni studenci. Nie oni prowadzą (co do zasady) badania naukowe, więc nie mają prawa głosu. Tym bardziej, że gdyby nawet ten głos posiadali, to nie posiadają odpowiedniego języka, gdyż spory naukowe – niezależnie od ich jałowości bądź przedmiotowości – prowadzone są w „specjalistycznym języku naukowym”. Z tego powodu studenci są wykluczeni z miejsca, którego są większością. Jak zobaczymy za chwilę, wcale im to jednak nie przeszkadza.

Skoro na poziomie Symbolicznym obowiązuje strukturalistyczna koncepcja znaczenia, to analizować ją należy zaczając od dwóch przeciwstawnych pozycji obecnych na sali ćwiczeniowej. Pozycje te mają charakter strukturalny i konstruuja coś takiego jak „zajęcia” – studenci (koniecznie w liczbie mnogiej) i prowadzący (koniecznie w liczbie pojedynczej). Obydwa te elementy wzajemnie nadają sobie znaczenia; nie byłoby studentów bez prowadzącego i *vice versa*. Ich wzajemną relację można by opisać w terminologii heglowskiej „walki o uznanie” – ciągły konflikt, w którym to jedna strona dąży do zdominowania drugiej. Jednak pozostając w konflikcie, obie strony są od siebie zależne. To strona dominująca jest przy tym bardziej zależna od drugiej. Odwołując się do Hegla: Pan bez niewolnika jest niczym, a niewolnik bez Pana jest wolny. Na sali ćwiczeniowej stroną dominującą wydaje się prowadzący ćwiczenia, gdyż to on jest stroną posiadającą władzę wystawiania zaliczeń. To bardzo ciekawa władza dyscyplinarna. Jak stwierdza jeden z teoretyków dyscypliny Michel Foucault, „egzamin łączy w sobie techniki hierarchii, która nadzoruje i sankcji, która normalizuje. Jest spojrzeniem normatywnym, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. Zapewnia jednostką widzialność, dzięki której różnicuje się je i sankcjonuje. Dlatego też egzamin jest najbardziej zrytualizowany spośród wszystkich instytucji dyscyplinarnych. Spotkały się w nim ceremoniał władzy forma doświadczenia, pokaz siły i ustalanie prawdy.”⁹ O ile na poziomie Wyobrażeniowym to, że ktoś naucza, wynika z posiadanej wiedzy, o tyle Symbolicznie decyduje jedynie zajmowana pozycja. Nie liczą się tu osobiste właściwości prowadzącego zajęcia. Jego pozycję wzmacnia kolokwium, egzamin i nierozzerwalnie związany z nim autorytet pedagogiczny, czyli pewna kompetencja udzielana przez całość kształtujących stosunków społecznych, czy też mówiąc językiem Marksa, przez dominującą klasę społeczną. Badacze edukacji Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron twierdzą, iż autorytet pedagogiczny to „arbitralna moc narzucania – która już z samej racji, że jest nierozpoznawalna, znajduje się w obiektywnej sytuacji sprzyjającej uznaniu jej za uprawniony autorytet – jako władza przemocy symbolicznej przejawiająca się w postaci prawa do uprawnionego

⁹ M. Foucault, *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa 2009, s. 180–181.

narzucania wzmacnia arbitralną władzę, która ją ustanawia, a którą ona ukrywa”¹⁰. Żaden student nie będzie domagał się od osoby prowadzącej zajęcia ukazania kompetencji umożliwiającej prowadzenie zajęć – już samo prowadzenie zajęć uprawnia w taką kompetencje.

Jak już wspomnieliśmy, poziom Realnego może się jedynie ujawniać chwilowo. Jest to moment ujawnienia się pewnego naddatku, który nie mieści się w możliwych symbolizacjach. Możemy wspomnieć o najmniej dwóch takich momentach: humorze i terrorze. Nie możemy przy tym mylić humoru i terroru symbolicznego oraz humoru i terroru realnego. Dla przykładu, terror symboliczny będzie wtedy, gdy prowadzący zajęcia ustanawia warunki do zaliczenia, które są nie do spełnienia i później czerpie satysfakcję, obserwując, jak studenci nie spełniają wcześniej ustalonych kryteriów. Z racji tego, że rola takiego „wymagającego” nauczyciela akademickiego jest już wcześniejsza, nie będzie to terror realny. Taki będzie dopiero, gdy jakaś sytuacja, wybuch gniewu czy wściekłości będzie niespodziewana. Kiedy nikt nie będzie potrafił podać powodu danego terroru. Kiedy porządek Symboliczny rozsypie się, wymazując wcześniejsze pozycję. Podobnie z humorem. Istnieje przecież rola „zabawnego” wykładowcy, dlatego humorem realnym będzie tylko niekontrolowany wybuch śmiechu, kłopotliwy i niespodziewany. Simon Critchley nazywa takie sytuacje „zemstą ciała”. Rzeczywiście, tym co uwydatnia rozpad systemu Symbolicznego, tym, co jest wyparte i jako takie powraca w Realnym, jest kwestia ciała. Zgodnie z Realnym na sale ćwiczeniową należy patrzeć (pamiętając, iż jest to jedynie kolejna symbolizacja) jako na zbiorowisko ciał. O jakimkolwiek znaczeniu nie może być tu mowy, zostają jedynie emanujące, gołe, brzydkie, nagie rzeczy.

4.

Mając już scharakteryzowane te trzy poziomy, możemy przejść dalej, do bardziej ogólnych cech edukacji prawniczej wyłaniających się z naszej analizy. Pierwsza teza jest przy tym następująca: edukacja prawnicza charakteryzuje się przewagą porządku Symbolicznego nad innymi. Jest to więc edukacja przekazująca nawyki, gdzie ani wyobrażenia, ani wiedza nie są ważne. Powoduje to szereg konsekwencji.

Pierwszą jest taka, iż dzięki temu współczesnego studenta prawa można opisać jako „turystę” w znaczeniu nadanym temu pojęciu przez Zygmunta Baumana¹¹. Turysta, w przeciwieństwie do podróżnika, nie utożsamia się z miejscem, w jakim

¹⁰ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, tłum. E. Neyman, Warszawa 2011, s. 86.

¹¹ Por. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2004, s. 143 i n.

się aktualnie znajduje. „Od wszystkiego i wszystkich turysta trzyma się na odległość i robi, co może (a może wiele), by dystans się nie kurczył”¹². Turysta nie dąży po poznania nowego miejsca, lecz opanowania go według wcześniej znanego wzorca. Jest zawsze gotowy do drogi, lecz miejsca, które odwiedza, są w rzeczywistości takie same (kurorty, lotniska itp.). Turysta nigdy nie zbacza z wytyczonego szlaku, gdyż inaczej musiałby się skonfrontować z czymś nieznanym, czymś niespodziewanym. Podobnie student prawa, który, pokonując w swojej edukacji kolejne egzaminy, niczym szlaki turystyczne, nie utożsamia się z żadnym z nich¹³. Jednocześnie student jest zadowolony z takiego obrazu edukacji, nie dąży do jego zmiany. Pozycja turysty jest dla niego bezpieczna, poprzez swoją przewidywalność i minimalne zaangażowanie, jakiego wymaga.

Aby otrzymać kolejną konsekwencję musimy przyjrzeć się sloganom krążącym wśród studentów i o studentach, jakoby to studia prawnicze były „ciężkie” bądź „trudne”. Psychoanalitycznym zwyczajem możemy się zastanowić, czy taki komunikat nie niesie ze sobą czegoś wręcz przeciwnego. Dominacja poziomu Symbolicznego powoduje pewną powtarzalność, mechaniczne odtwarzanie zachowań: okazanie podległości wobec prowadzącego zajęcia, zebranie odpowiedniego podręcznika, wyuczenie go na pamięć i zaliczenie egzaminu. Studia prawnicze są więc być może czasochłonne, zwłaszcza przed okresem egzaminu, jednak nie tak angażujące intelektualnie, jak mogłoby się niektórym wydawać. Co więcej, zbytnia aktywność intelektualna, wychodząca poza ramy pamięciowego opanowywania podręczników, wpływa na studenta prawa destruktywnie, gdyż zdarzają się studenci, którzy nie kończą tych studiów i to nie z własnego wyboru. Czy wynika to z tego, iż system edukacji jest tak skonstruowany, że „odsiewa tych którzy się nie nadają”, posługując się kryterium wiedzy i kompetencji? Oczywiście nie, gdyż powiedzieliśmy wcześniej, iż dominacja porządku Symbolicznego powoduje, że wiedza i kompetencje nie są ważne tak jak umiejętność podporządkowania się – i to jest rzeczywiste kryterium decydujące, kto skończy studia prawnicze, a kto ich nie skończy. Możemy zdefiniować osobę niechcąca lub nie potrafiąca podporządkować się jako „Innego”¹⁴. Inny nie potrafi dostosować się do dominacji porządku Symbolicznego, nie rozumie, czego się od niego wymaga. Co więcej, to Inny może domagać się od porządku Symbolicznego np. uzasadnienia przekazywanej wiedzy

¹² Ibidem, s. 144.

¹³ Szczątkowe utożsamienie następuje ewentualnie na poziomie wyboru jednostki w ramach której student będzie pisać pracę dyplomową lecz nawet taki „wybór” jest wymuszony przez pewien strukturalny szlak – program studiów.

¹⁴ W tym momencie należy odejść od lacanowskiego pojęcia Innego i skorzystać z wykładni tego pojęcia zaproponowanego przez E. Levinasa. Por. rozdział *Inny i Inni* [w:] E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, Warszawa 1998, s. 252–255.

czy udowodnienia swojej kompetencji do jej przekazywania. Inny, jeżeli nie porzuci swojej inności, wydaje się skazany na porażkę.

Wydaje się, że przedstawiony powyżej model edukacji prawniczej powoli się wyczerpuje. Jak często powtarzają Starkowie – idzie Zima. Wpływają na to rosnąca świadomość dydaktyczna Akademii i jej komercjalizacja oraz zmiany społeczne w zakresie funkcjonowania legislacji i prawa. Zmiany te wpisują się w ogólną tendencję traktowania relacji student–uczelnia nie jako stosunku administracyjnego, opartego na dyscyplinie lecz cywilnego. Student coraz częściej postrzegany jest przez pryzmat pojęcia klienta. Relacja klient–usługodawca jest relacją bardziej dialogiczną. Klient może się czegoś domagać. Chociaż zwrotnie powoduje to utowarowienie wzajemnych relacji, to podmiotowość towaru jest przynajmniej lepsza od wcześniejszego braku podmiotowości w ogóle. Z drugiej strony kodeks nie jest już dzisiaj kamienną tablicą, która jest ciężka do udźwignięcia, lecz odporna na zmiany. Jest raczej płynem, który mimo że coraz częściej zmienia swoje naczynie, to zachowuje swoje właściwości. Wzmagająca się częstotliwość i intensywność legislacji wymagają od prawnika skróconego czasu reakcji. Pamięciowe opanowanie przepisów zastępowane jest przez umiejętności działania w zmieniających się warunkach. Liczy się już nie posłuszeństwo zastanemu *status quo*, ale umiejętność dostosowywania się do zmieniających się „wymogów rynku”.

Jak te zmiany przełożą się na nauczanie prawników? Ciężko jeszcze stwierdzić, chociaż rysują się pewne tendencje. Często powtarza się postulat upracticznienia studiów prawniczych. Zmienia się także sposób pisania podręczników i przekazywania wiedzy na mniej wymagający od czytelnika i preferujący nowe media. W samej zaś dydaktyce coraz większą rolę zaczyna odgrywać rozwiązywanie kasusów i pisanie esejów argumentacyjnych. Nauczanie coraz częściej musi także przekazywać tzw. „umiejętności miękkie”, takie jak kreatywne rozwiązywanie problemów, praca w grupie, kierowanie zespołami czy korzystanie z synergicznych rozwiązań (cokolwiek by to znaczyło).

Kolejna stawiana przez nas teza jest taka: Edukacja prawnicza powinna dążyć do ukazywania przygodności każdej konstrukcji prawniczej. Czy też formułując to inaczej, sylwetka absolwenta/absolwentki prawa powinna być sylwetką osoby zdystansowanej w przyjętym przez nas uprzednio sensie. Nauczanie prawa powinno więc zmierzać do czegoś przeciwnego niż suche przekazywanie wiedzy (nawet tej „obiektywnej”), co nie musi wykluczać przekazywania wiedzy w ogóle. W pewnym sensie przekazywanie wiedzy jest warunkiem możliwości dystansu, gdyż nie można dystansować się do czegoś, czego się nie zna, czym nie jest się zainteresowanym. Taka dekonstrukcja konstrukcji symbolicznych, poprzez ukazanie ich przygodności lub ukrywanego przez nie teoretycznego zaplecza, może przynieść pozytywne konsekwencje z co najmniej dwóch powodów: etycznego i politycznego.

Etycznego, gdyż otwierałoby percepcję prawnika na możliwości wykluczone z „obiektywnego” znaczenia prawa – to, czy postanowi on z nich skorzystać, zależałoby od niego samego. Tym samym powstałaby przestrzeń rzeczywistych etycznych wyborów, które można dyskutować, oceniać i analizować. Dzięki temu przy podejmowaniu rozstrzygnięć uległaby zwiększeniu paleta ich możliwości. Politycznego, gdyż taki zdystansowany prawnik byłby po prostu lepszym obywatelem. Bardziej świadomym swej wiedzy i możliwości działania dla dobra ogółu, jakie mu ona daje.

* * *

Na koniec należy zauważyć, iż poczynione powyżej rozważania mają charakter oceny edukacji prawniczej jako pewnej struktury. Dlatego zdarzają się jednostkowe przypadki (inspirujących nauczycieli, zaangażowanych studentów itp.), które nie wpisują się w powyższy model lub wręcz mu przeczą. Jednak jednostkowe przypadki „inności” świadczą jedynie, że przedstawiony model nie ma charakteru całkowicie determinującego aktorów społecznych w nim uczestniczących i pojedyncze działania mogą mu się przeciwstawiać. Lecz aby takie działania uzyskały Symboliczną doniosłość, musi ich być znacznie więcej. Muszą się one stać czymś „normalnym”.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2004.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja*, tłum. E. Neyman, Warszawa 2011.
- Critchley S., *Nieustające żądanie. Etyka polityczna*, tłum. R. Dobrowski, M. Gusin, Wrocław 2006.
- Foucault M., *Nadzorować i karać*, tłum. T. Komendant, Warszawa 2009.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994.
- Lacan J., *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie*, tłum. B. Gorczyca, W. Grajewski, Warszawa 1996.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność*, Warszawa 1998.
- Twardowski K., *O dostojęństwie uniwersytetu*, <http://www.ken.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/twardowski2.pdf> (06.04.2015).