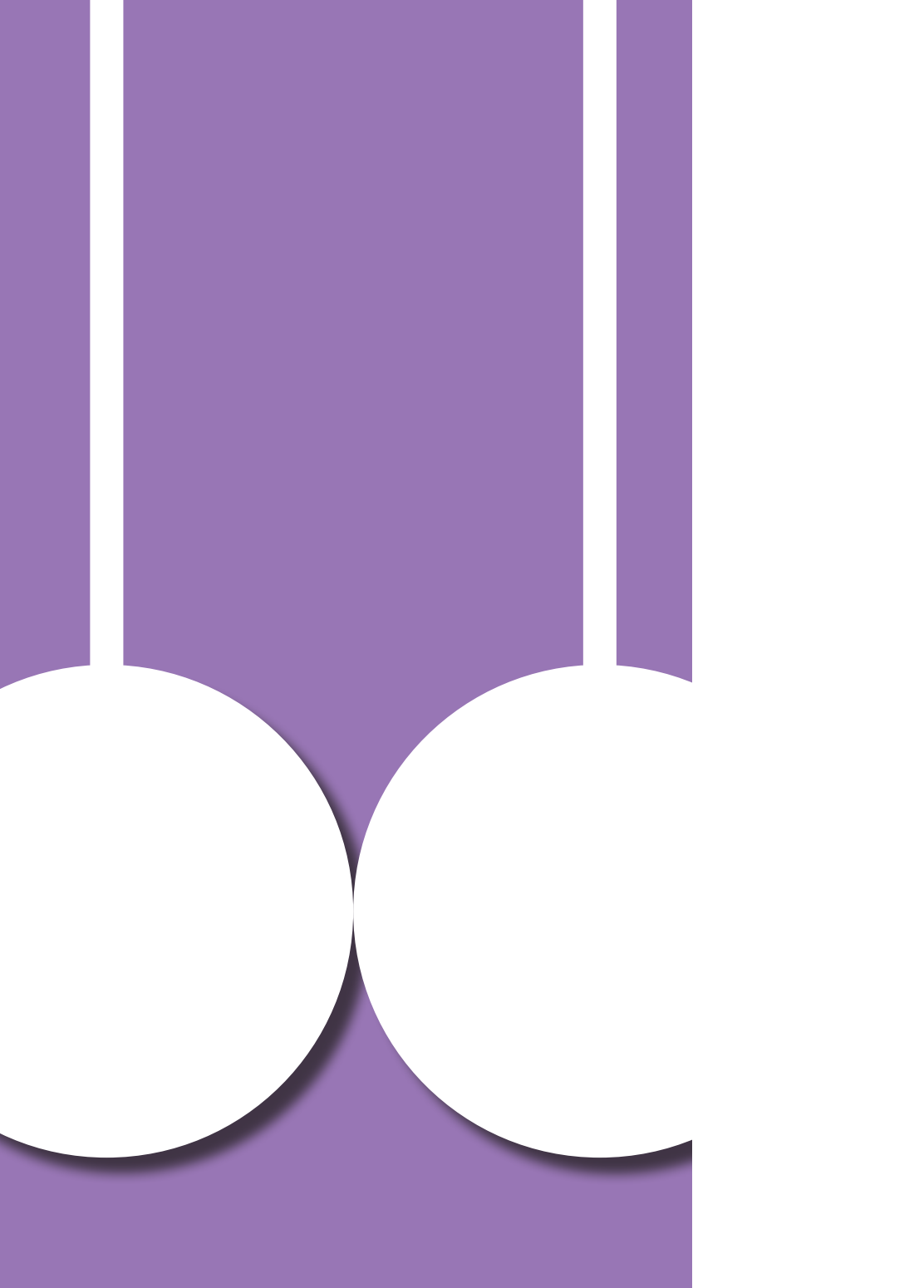


TADEUSZ SŁAWEK

A jeśli nie trzeba się uczyć...



A jeśli nie trzeba się uczyć...

TADEUSZ SŁAWEK

A jeśli nie trzeba się uczyć...

RECENZENCI

Piotr Nowak
Paweł Śpiewak

SERIA

Nowa Edukacja (1)

REDAKTOR SERII

Marta Tomczok

RADA NAUKOWA SERII

Krystyna Koziołek
Łukasz Lamża
Krzysztof Maliszewski
Mikołaj Marcela
Tomasz Pawlus

PATRONAT HONOROWY



Województwo
Śląskie

Honorowy patronat
Marszałka Województwa Śląskiego
Jakuba Chetstowskiego

PATRONAT MEDIALNY

POLITYKA

IBE  INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH

art PAPIER

Mistrz rzekł: „Kto się nie trudzi z uporem,
temu nie pomagam, kto nie walczy o wyraz,
temu go nie otwieram. Jeśli pokazuję komuś
jeden kąt, a on nie umie na tej podstawie
uchwycić trzech pozostałych, nie powtarzam”.

Konfucjusz, *Lun Yu. Rozmowy*,
tłum. Agna Onysymow

Dzisiaj, w czasach braku obowiązującego
ideału wykształcenia, kiedy każdy uważa się
za wykształconego, a nikt właściwie dokładnie
nie wie, czym jest wykształcenie, traktuje się
je z ironicznym lekceważeniem.

Helmuth Plessner, *O tym, co ludzkie
i nieludzkie*, tłum. Andrzej Załuska

[...] nigdy nie zdołam przecież zadowolić
tą książeczką miłośników programów.

Friedrich Nietzsche, *O przyszłości
naszych zakładów kształceniowych*,
tłum. Tadeusz Zatorski

Uczenie (się) to wyjście z domu. Nie samotne, towarzyszy nam bowiem ktoś, kto nas odprowadza i dba o to, byśmy dotarli na miejsce. To pedagog; zgodnie z grecką etymologią pedagog to ten, kto prowadzi dziecko do szkoły. Nie wiem, czy wolno powiedzieć, że pedagog zostawał przed szkołą, czy mianem tym obdarzano również nauczyciela pracującego z uczniami w klasie, ale wizerunek tego-który-prowodzi, acz sam nie wchodzi do instytucjonalnego przybytku wiedzy, jest nader kuszący. Pedagog prowadzi, towarzyszy, ale wstrzymuje się od nauczania. Być może coś wiąże go z instytucją nauczającą, ale on sam do niej nie należy. Nie jest jej człowiekiem. Należy do drogi, którą idzie wraz z tym, kogo odprowadza. Idzie z tym, który powierzył się jego opiece, zaznaje wraz z nim wydarzeń na wspólnej drodze, i gdy adept wchodzi do szkoły, pedagog kończy swoją misję. Pedagogika jest więc niejako *przed-szkolna*; oddaje się swojej misji, jeszcze zanim zacznie się szkoła. **Szkoła naucza; pedagog odprowadza i towarzyszy.** Wzorem jest Sokrates krążący po ulicach, aby, znalazłszy odpowiedniego przechodnia, rozpocząć z nim wspólną pracę. Chrystus także uczył (choć nie wiem, czy to właściwe słowo, przecież nie dawał „lekcji” ani nie wykladał żadnych „przedmiotów”, może więc lepiej rzec – „głosił słowa”, nanizując je często na nic opowieści) na zapylonych ścieżkach albo na zakotwiczonej przy brzegu łodzi.

*

Edukacja jest podróżą, i co ważne – nie tylko młodych, ale także starszych, tych, którzy mają być przewodnikami. Michel Serres,

matematyk, filozof, artysta, profesor uniwersytetu, przypomina: „Podróż dzieci, oto bezpośrednie znaczenie greckiego słowa *pedagogika*. Uczenie (się) zaczyna się od wędrówki, wyruszenia w drogę”¹. Jedno zastrzeżenie: ta podróż nie może w żadnym wypadku być „dziecięcą krucjatą” – dzieci nie powinny być tylko *prowadzone* przedstawioną im do wypełnienia misją nadzwyczajnej wagi. Tak zarysowana wyprawa jest faktycznie *krucjatą* – drogą, w której liczy się tylko wyznaczony cel, zwykle nie mający nic wspólnego z życiem ani z zainteresowaniami dzieci. W krucjacie dzieci są najdosłowniej *prowadzone*; zadanie im postawione nie jest ich, mają bowiem być nie więcej jak narzędziem w ręku sprytnych zarządców krucjaty. **Edukacja jest więc podróżą, która nie może być krucjatą**; warunkiem tego jest wolność edukacji od nachalnych państwowych programów będących wykładnią, między innymi, polityki historycznej. Minister sprawiedliwości ujął to w sposób nie budzący wątpliwości: aby wygrać walkę o duszę polskiej młodzieży, potrzeba kontroli nad szkołami i programami uniwersyteckimi. To, że na ten temat wypowiada się minister sprawiedliwości, jest znaczące, do jawnego bowiem zamierzenia politycznego został dopisany czynnik etyczny: walka o duszę (zwróćmy uwagę, nie *troska*, lecz *walka*, a ta zakłada dążenie do pognębienia tego, z kim się zmagamy) jest walką o sformatowaną edukację i dopiero to – zdaniem polityka – zapewni sprawiedliwy ład społeczny. Trudno o większe zagrożenie dla kształcenia (się) człowieka.

*

Sokrates wiedział: aby poruszyć impuls kształcenia, trzeba swego rodzaju emocji. Czasownik „uwieść” nie będzie od rzeczy: aby ruszyć w podróż edukacji, trzeba, by podróżujący zostali niejako *uwiedzeni, zauroczeni, zaczarowani* drogą, w którą mają ruszyć.

¹ M. Serres, *The Troubadour of Knowledge*, transl. Sh. Glaser, W. Paulson, University of Michigan Press, Ann Arbor 1997, s. 8. Cytaty z publikacji obcojęzycznych, jeśli nie jest wskazane inaczej, podaję w tłumaczeniu własnym.

Aby tak się stało, nie może to być droga ściśle zaprogramowana, z góry wytyczona, pozbawiona niepokoju i niepewności. Duch improwizacji musi ją ożywiać. Koniecznie trzeba więc rozróżnić *uwodzenie* od *programowej manipulacji*. Tę ostatnią stosuje techno-biurokracja zarządzająca edukacją, aby wyznaczyć cele mające być celami koniecznymi i jedynymi. Absolutyzacji podstawy programowej, naukometrycznym ewaluacjom towarzyszą jasne zamierzenia: sparaliżować dyspozycję do kwestionowania ustalonego porządku rzeczy, obmyśleć jeden schemat z niewielkimi dopuszczalnymi wariantami, zapobiec erozji „poprawnego” przedstawiania społeczeństwa i jego historii. Jak słusznie przestrzega Rutger Bregman: „Rządzenie za pomocą liczb to rozwiązanie ostateczne w przypadku kraju, który nie wie, dokąd zmierza, i który nie posiada żadnej wizji utopii”². *Uwodzenie* jest czymś innym, a dokładniej – uwiedzeni podążamy zgoła gdzie indziej niż w wytyczonym z góry kierunku. *Uwodzenie* to rodzaj *zwodzenia* na boczne drogi, schodzenia z wyznaczonego kursu, przedefiniowania celów, odkrywania inności w tym, co wydawało się dobrze i jednoznacznie określone. Kiedy Serres powtórzy, iż pedagogiem zwano w Grecji sługę odprowadzającego dzieci pana domu do szkoły, doda, że wyjście z domu było jakby ponownymi narodzinami, odkryciem innego siebie, a w podsumowaniu napisze, że „wszelkie kształcenie wymaga tej podróży z innym w stronę inności”³. **Wyjście z domu do szkoły odtwarzało moment narodzin – opuszczenia bezpiecznej, lecz zamkniętej przestrzeni i stanięcia wobec otchłani rzeczy przygodnych i nieznanych.**

*

To dotyczy obu stron uczestniczących w tym marszu w kierunku drzwi, za którymi otwiera się królestwo szkoły. Sługa-pedagog

² R. Bregman, *Utopia dla realistów. Recepta na idealny świat*, tłum. S. Paruszewski, Czarna Owca, Warszawa 2019, s. 123.

³ M. Serres: *The Troubadour of Knowledge...*, s. 48.

i powierzony jego opiece adept, syn możnego pana, idą razem, każdy zapewne odkrywa coś w sobie czy o sobie, czego przedtem nie wiedział. Każdy odkrywa siebie na nowo, a bez tego, znów szukam słów Serresa, nikt nie jest w stanie nauczyć nikogo niczego. Tak powstaje ten, którego Serres nazywa „trzecią osobą”, czyli kimś, kto się kształtuje, nie przystając na już gotowe tożsamości ani przyjęte powszechnie klasyfikacje i podziały. Żywi wątpliwości co do siebie; jest o tyle, o ile usiłuje nadażyć za sobą będącym w drodze. Struktura tego, który się kształtuje, da się niedoskonale wyrazić w formule: „ani..., ani...”. **Kształcenie (się) to rezygnacja z wszelkiego zamknięcia.** Każdy zaczyna doświadczać świata inaczej i ta nauka skończy się *przed* drzwiami szkoły; w szkole bowiem wszystko jest znów podzielone, posegregowane i opatrzone nienaruszalnymi etykietkami. Kształcenie (się), które później nazwiemy od-uczaniem (się), jest próbą odnalezienia *w* szkole miejsc obdarzonych energią tego, co *przed* szkołą, a dokładniej o to, co *między* tym, co *przed* szkołą, a szkołą.

*

U Sørensa Kierkegarda znajduję taki znamieny fragment, w którym „droga” odgrywa niepoślednią rolę: „Czymże jest edukacja? Myślę, że to droga, którą przechodzi pojedynczy człowiek, aby poznać samego siebie; a kto tej drogi nie dopełni, mało wyciągnie korzyści z faktu, że się urodził w najbardziej oświeconej epoce”⁴. Wynika z tego, że wiedza zasługuje na miano edukacji tylko wtedy, jeśli dokonuje się na drodze poznawania samego siebie, ponadto owa droga, o której mówi filozof, nie jest jedynie figurą retoryczną – poznawanie świata i siebie ma charakter dynamiczny i przeciwstawia się wszelkiej mitologii domowości i swojskości.

Uniwersytet służy edukacji, gdy ucząc się, uczę się siebie i, paradoksalnie, burzę nieustannie wszystkie przejściowe domostwa, które jeszcze wczoraj wydawały mi się tak trwałe i pewne. Wiedza

⁴ S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. i wstęp J. Iwaszkiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969, s. 45.

jest tym, co nieprzerwanie odnawia różnicę między mną a światem oraz między mną a mną samym. Uniwersytet to zatem miejsce czerpiące swoją energię z odkrycia tego, czego się nie wie, a nie z tego, co się wie. Strzeżmy się więc tych, którzy mówią „wiem”, oraz tych, którzy twierdzą z głębokim przekonaniem, że posiadli jedyną prawdę, którzy bezpodstawnie karykaturyzują bogactwo i złożoność świata, dzieląc go na miejsce, w którym stoją oni, i to, w którym stoją „ci inni”.

*

Jeśli różnica, wciąż odnawiający się dystans jest tym, co uruchamia maszynę poznawania, a nawet więcej – istotę i żywioł życia, jeśli wciąż na uniwersytecie uczymy siebie i innych mówić: „nie, to nie to”, „jeszcze nie to rozwiązanie”, „ani to, ani to”, to w tym kryje się istota naszej pracy, która znajduje się w przestrzeni „między” – między jednym pytaniem a drugim (a nie w żadnej z odpowiedzi, te bowiem z biegiem czasu stają się kolejnymi wersjami pytania), między jednostką a społeczeństwem, między człowiekiem a światem. Gdy więc ktoś nas zapyta, co jest przestrzenią uniwersytetu, odpowiemy najkrócej – „między”. Za Hannah Arendt powiedzielibyśmy, że oznacza to dwie rzeczy: najpierw redefinicję humanizmu, który teraz nie sugeruje już uprzywilejowania człowieka, lecz każe nam wziąć odpowiedzialność za świat nie tylko ludzki, a następnie przekonanie, że skoro już nie tylko „ja”, ale i „my”, i nie tylko „człowiek”, lecz także „świat”, przeto refleksja „polityczna” jest nieodzowna w myśleniu o uniwersytecie. To, że „między” jest przestrzenią uniwersytetu, oznacza, że troszczy się on o świat i tak rozumie swoją „polityczną” misję. Arendt mówi wyraźnie: „w centrum polityki leży troska o ten świat, a nie o człowieka – troska o świat, jakkolwiek ukonstytuowany, bez którego ludzie zainteresowani i zatroskani polityką nie uważaliby, że warto jest żyć”⁵. Troszczy-

⁵ H. Arendt, *Polityka jako obietnica*, red. i wpraw. J. Kohn, tłum. W. Madej, M. Godyń, post. P. Nowak, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006, s. 136.

my się o świat, aby prawdziwie móc troszczyć się o siebie. Jeżeli, jak twierdzi Arendt: „Polityka powstaje między ludźmi, a zatem poza człowiekiem... Polityka wyłania się w tym, co zachodzi między ludźmi”⁶, to troska o świat, która charakteryzuje myślenie człowieka uniwersytetu, oznacza nic innego, jak praktykowanie cnoty republikańskiej, która według Arendt jest „radością, że nie jesteśmy sami na świecie”⁷, i to, co „moje” czy „nasze”, nie może rościć sobie prawa do żadnego uprzywilejowanego miejsca. „Między” uniwersytetu to namysł nad miejscem człowieka, a jednocześnie radość z bycia wspólnego, co oznacza, że żadne miejsce nie jest wyłącznie „moje”, miejsce bowiem wydarza się naprawdę jedynie „między”. Jak pisze Arendt: „mówiąca i działająca istota, istniejąca w liczbie pojedynczej, jest chyba czymś, czego nie można sobie wyobrazić”⁸.

*

Im bliżej współczesności, tym większa asymetria między kształtem instytucji organizujących i zarządzających życiem społecznym a ich duchem. Monumentalizm formy wprost proporcjonalny do miąższości treści osłania i chroni zdziecinnienie i senność życia. Henry David Thoreau, nauczyciel z powołania, i być może dlatego właśnie nie „z zawodu”, pisze w 1858 roku, że kościół to domek dla lalek zbudowany z klocków i to samo można powiedzieć o państwie. By sprawnie zarządzać, instytucje te wymagają ścisłego zamknięcia: „Jedno z naszych miast w Nowej Anglii jest szczelnie zaczipowane niczym wielka beczka na syrop, i podobnie rzecz się ma z chrześcijaństwem tegoż miasta – wątyły strumyczek słodkiej cieczy sączy się przez szczeliny, ledwie wystarczy by umoczyć wargi”⁹. Hermetyczność tej przestrzeni utrudnia od-

⁶ Ibidem, s. 126.

⁷ Ibidem, s. 98.

⁸ Ibidem, s. 93.

⁹ H.D. Thoreau, *Journal*, vol. 11, Houghton Mifflin Company, Boston 1949, s. 326.

dychanie; łapiemy w niej powietrze jak ryby wyciągnięte z wody, bowiem głęboki oddech zachwiałyby ścianami tych pozornie solidnych budowli. Wielkogabarytowość instytucji, powszechność jej oddziaływania i ekspansywność ambicji stoją w sprzeczności ze stanem ducha, który domaga się wolnej przestrzeni, by okazać cnoty moralne (wielkoduszność, *magnanimity*), jak również intelektualne („gdyby była w nas jakaś wielkość duszy, zapewne nieraz dodawalibyśmy sobie otuchy i pobudzali się wzajemnie wolną wypowiedzią”¹⁰). Szkoła poddana jest władzy tego samego paradygmatu; tak jak „kościół, państwo, prasa” mają się za ostoję wolności, lecz jest to „wolność więziennego spacerniaka”. W ten sposób rodzi się to, co Neil Postman nazwał społeczeństwem chcących „zabawić się na śmierć”; Thoreau wskazuje, że nikt w istocie nie oczekuje nauki, która ma moc poruszania i wstrząsu, lecz jedynie rozrywki przedłużającej stan gnuśnej senności nakazującej powtarzanie tych samych wzorców.

*

To dobry początek naszej próby: edukacja musi przełamać swoją bezwładność, musi wstrząsać zastanym porządkiem rzeczy, pobudzając do zaczerpnięcia głębokiego oddechu; tą drogą służy sprawie **wielkoduszności**, która w *Walden* będzie jednym z czterech (oprócz prostoty, niezależności i ufności) wyznaczników dobrego, godziwego życia¹¹.

*

A przecież czym bylibyśmy bez wielkich instytucji nauczania, bez szkół i uniwersytetów? Trudno sobie bez nich wyobrazić społeczeństwo, choćby dlatego, że od wieków organizowało się ono wedle zasady, zgodnie z którą edukacja otwiera lepsze widoki na przyszłość. Pozwala lepiej umieścić się w życiu. Sprawniej

¹⁰ Ibidem, s. 324.

¹¹ H.D. Thoreau, *Walden*, przetł. H. Cieplińska, Rebis, Poznań 1999, s. 36.

i płynniej funkcjonować w ustalonym porządku rzeczy. A ten w decydującej mierze został wyznaczony przez osiągnięcia nauki. Ułatwienia życia będące ich efektem wnikają w jego tkanę tak głęboko, że traktujemy je jako oczywistość, a też dlatego przestają być źródłem przyjemności. Jednocześnie, chociaż przekonanie o znaczeniu nauki i konieczności nabywania wiedzy nie osłabło, ich etyczny horyzont, przynajmniej od pierwszej wojny światowej, jest zasnuty chmurami. Obietnice wiedzy stały się dwuznaczne, co każe nam myśleć, że niezbędne jest *coś więcej* (choć równie uprawniony byłby sąd tych, którzy powiedzieliby, że *coś mniej*) niż samo nauczanie wiedzy. Potrzebne jest to, co zostało *przed* szkołą, dokąd doprowadził adepta pedagog, i co będzie czekało *po* szkole, skąd pedagog odprowadzi ucznia do domu.

*

Będzie zapewne uproszczeniem, lecz zaryzykujmy: to lekceważenie tego, co *przed* zajęciami w szkole/universytecie i *po* nich, zrodziło nieszczęścia nowoczesnej historii. Nie chodzi o zagospodarowanie czasu wolnego (choć i to problem niebanalny); chodzi o jakość życia i o związek między naszymi marzeniami i wyobrażeniami o jego kształcie a decyzjami tych, którzy kształty te kreują i za nie odpowiadają. Między tymi, którzy chodzą w dobrej wierze do szkoły / na uniwersytet, a tymi, którzy, nierzadko w złej wierze, zarządzają ich życiem i nawet nie chcą ponosić za to odpowiedzialności. To głównie ci drudzy tworzą to, co *przed* lekcjami i wykładami, i to, co *po* nich, a owo „to” odbiega zdecydowanie od marzenia o bardziej *ludzkiej* postaci spraw ludzkich.

*

Max Scheler pisze, że po roku 1914:

Niewiele marzeń zostało tak strasznie zniweczonych przez bieg rzeczy jak marzenia XVIII wieku o wzrastającym w dziejach szczęściu człowieka. Środki, narzędzia i maszyny, orga-

nizacje, powołane do tego, by owo szczęście wzrastało, tak bardzo usidliły sobą czynności i duszę człowieka, iż cel, ze względu na który zostały sporządzone, całkowicie popadł w zapomnienie; toteż człowiek w zasadzie bardziej cierpi z powodu tego technicznego świata środków, z powodu jego prawidłowości, jego przypadków i jego nieobliczalności, aniżeli z powodu niedostatków, do których usunięcia został on wymyślony i wytworzony¹².

Gdy dopominamy się o to, co *przed* szkołą, i o to, co *po* szkole, bronimy prawa do koncyptowania świata lepszego, bardziej sprawiedliwego niż ten, który jest.

*

A wydawało się wszystko proste. Jeśli świat jest chaotyczny i przygodny, trzeba się od niego odseparować i przypadkowości jego zdarzeń przeciwstawić ścisły porządek i dyscyplinę. O ile owa pełna zamętu rzeczywistość jest materialna i obciąża nas swym ciężarem, o tyle należąca do sfery ducha nauka winna zbudować swój świat i ustanowić w nim własne reguły. Bohaterowie pewnej komedii Williama Szekspira traktują to całkiem dosłownie: wystarczy zamknąć drzwi, nie wpuszczając rozgwaru rynku i polityki, pozostających w służbie materii, i ustanowić ścisły reżim dla ciała i jego pragnień. Mało jeść, nie marnotrawić czasu na sen, nie wdawać się w związki z kobietami: gdy dopełni się tych warunków, uniwersytet bowiem – wbrew Derridzie – zdaniem młodych adeptów, nie jest wcale „bezwartkowy”, „świat cały będzie podziwiał Nawarrę”, której dwór „będzie naszą małą akademią / Sztuki istnienia, cichą i skupioną”¹³.

¹² M. Scheler, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie*, tłum., wstęp i przyp. A. Węgrzecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 25.

¹³ W. Shakespeare, *Serc starania stracone*, w: Idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2: *Komedie*, [cz.] 1, tłum. M. Stomczyński, Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 295. Dalsze cytaty z tegoż wydania oznaczone jako Ss z numerem strony.

Miano „akademii sztuki istnienia” nadane szkole/uniwersytetowi znakomicie oddaje to, czym edukacja być powinna: nie wykorzystywaniem umiejętności i wiedzy w sposób mechaniczny i czysto użytkowy, ale obdarzeniem tychże umiejętności specjalnym stylem. Istnienie nabiera cech sztuki, gdy wykonywany zawód niesie w sobie pewną diakrytykę, szczególnie styl właściwy osobie. Tak, król Nawarry ma rację, kiedy odsłania kształt swego edukacyjnego projektu.

*

Lecz musimy przyznać, że mylimy się w tej ocenie: nie, król Nawarry nie ma racji. Mimo słuszności celu przedsięwzięcia skazuje je na niepowodzenie. Akademia sztuki istnienia – takie zamierzenie budzi podziw, ale sposób jego wykonania wywołuje sprzeciw. By nasze bycie (jednostkowe i zbiorowe) stało się „sztuką”, to znaczy, by życie nie było jedynie powtarzaniem wzorców, ludzie powinni – zdaniem króla Nawarry – być „zdobywcami” podbijającymi i neutralizującymi sferę emocji. Wedle tego projektu, edukację zyskuje się, „tocząc wojnę z uczuciami / I wielką armią namiętności świata” (Ss, 295). Ale żadne kształcenie nie może żywić się mechanizmami wojny. Kto mówi o *wojnie* jako podstawie działania edukacyjnego, zadaje mu, *nomen omen*, śmiertelny cios. Zamienia edukację w karykaturę polityki. To już wiemy. Ale wojna, o której mówi król Nawarry, jest nie do wygrania jeszcze z trzech innych powodów. Po pierwsze, nawet opierając się na zasadach rozumnej kalkulacji, nie możemy uniknąć stanów emocjonalnych; między tymi dwoma sferami nie obowiązuje rozłączność, lecz wzajemne ząbienie się. Baruch Spinoza, wygłosiwszy słynną regułę, która winna widnieć nad progiem każdej szkoły: „starałem się usilnie o to, aby ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie opłakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć”, dodaje przenikliwą uwagę: „Dlatego rozpatrywałem afekty ludzkie, jak miłość, nienawiść, gniew, zawiść, ambicję, miłosierdzie i wszystkie inne wstrząśnienia ducha nie jako występkę natury ludzkiej, lecz jako własności, które

tak do niej należą, jak do natury powietrza należą ciepło, zimno, burza, piorun itp.”¹⁴. **Edukacja polega właśnie na uczeniu (się) szacunku dla obu tych sfer oraz sposobów moderowania ich wzajemnych relacji.**

*

Skoro tak, zatem kształcenie (się) nie może być prostym przekazem informacji; powinno sprawić, by w jakiś zasadniczy sposób splatały się z moim życiem. Tą drogą przestaną być „obojętne”, zapadną w pamięć nie jako „dana” czy „fakt”, lecz jako przeżycie. Gdy przypomną się po latach, uczynią to wraz z całą otuliną sensu, jaki nadawały mojemu życiu. Powiedzmy za Ludwigiem Wittgensteinem (który notuje to spostrzeżenie w kontekście kwestii religijności), że jeśli uczenie jest rodzajem „gry językowej”, to „jest ona grana tylko kwestiami życiowymi”, co oznacza, że „to, co myślę, powinno dokładnie odnosić się do mego życia, w przeciwnym razie, to, co myślę, to bzdura, albo moje życie znajduje się w niebezpieczeństwie”¹⁵.

*

Jeśli afekty należą do „natury ludzkiej” i są „wstrząśnieniami ducha” (do kwestii owego *wstrząsu* będziemy wracać), nie można budować edukacji jako „sztuki istnienia” na ich negacji. Po drugiej, wojna, którą deklaruje król Nawarry, jest z góry przegrana, bowiem sami sygnatariusze owego edukacyjnego paktu powątpiewają w skuteczność jego artykułów. Godzą się na jego warunki z racji obowiązującej performatyki społecznej: złożyli przysięgę, a ta wiąże, pomimo nieskuteczności paragrafów, na których straż stoi. Berowne chce sprostać duchowi paktu, ale powątpiewa

¹⁴ B. Spinoza, *Traktat polityczny*, w: Idem, *Traktaty*, tłum. I. Halpern-Myślicki, Antyk, Kęty 2003, s. 336.

¹⁵ L. Wittgenstein, *Ruch myśli. Dzienniki 1930–1932, 1936–1937*, tłum. R. Reszke, oprac. I. Somavilla, Spacja, Warszawa 2002, s. 103.

w oddziaływanie jego litery. Mówi „przysiągłem”, biorąc na siebie zobowiązanie, ale w odniesieniu do każdego z obostrzeń – nie widywać kobiet, pościć raz w tygodniu i nie przesywać długich godzin – zauważy: „choć mam nadzieję, że tego tam nie ma” (Ss, 296). Dla kształcenia reguły są więc nieodzowne, ale muszą pilnie nasłuchiwać sprzeciwu ludzkiej indywidualności i jej złożonych afektów. Można rzec, że edukacja musi ów nawias uwzględnić, nie tylko wysłuchiwać, ale też obdarzać głosem.

*

I wreszcie trzeci powód niepowodzenia założeń króla Nawarry: to, co *przed* drzwiami akademii, rychło, niemal natychmiast, upomni się o prawo wstępu, a to, co wejdzie, sprzeciwia się literze aktu fundacyjnego szkoły. Piękne damy stoją u bram zamku, dopraszając się gościnnego przyjęcia. Francuska księżniczka uświadomi jasno dylemat zrodzony przez zaprzysiężenie nierozsądnego zobowiązania: „Przysiągłeś wygnąć stąd wszelką gościnność. / Grzechem śmiertelnym będzie dotrzymanie / Takiej przysięgi, panie; grzechem także / Będzie złamanie przysięgi” (Ss, 317–318). To paradoks edukacji: uczeń i intelektualno-afektywna struktura jego życia uświadamiają nauczycielowi konieczność i niewykonalność jego misji. Konieczność – gdyż edukacja ma swoje zasady, programy i cele; niewykonalność – uczenie (się) jest bowiem najskuteczniejsze i najradośniejsze, gdy od owych programów i celów odchodzi. To chce przekazać księżniczka królowi Nawarry. Jak sama powie: „próbuję uczyć nauczyciela”. Nazwie to „zuchwałością”; ale **kształcenie, jeśli traktować je z należyłą powagą, musi być *zuchwałe*.**

Poświęćmy krótką dygresję tej pedagogicznej zuchwałości. Charles Baudelaire w *Wielkodusznym graczu* przypisuje ją szatanowi, z którym poeta rozmawia w olśniewająco urzędzonym „podziemnym mieszkaniu” przy paryskim bulwarze. Pałac cygara o „niezrównanym smaku”, rozprawiają o „wszechświecie”, o wielkiej idei postępu

i „o wszystkich formach zaślepienia ludzkiego”¹⁶. „Jego Wysokość” (jak pisze o nim Baudelaire) znakomicie orientuje się w filozofii i jest „zainteresowany w zniszczeniu idei przesądu”. Oddany nauce i władzy, jak mówi, zaniepokoił się tylko raz, gdy jakiś kaznodzieja przekonywał, że najcelniejszym fortelem diabła jest pozwolić ludziom dowieść jego nieistnienia. To właśnie w tym momencie dyskusji szatan ujawni swą obecność w gronie pedagogów: „zapewnił mnie, że w wielu przypadkach nie omieszkał wspomóc myśli, słowa i sumienia pedagogów i że jest obecny niemal zawsze [...] na posiedzeniach akademickich”¹⁷.

Pedagogiczna, „szatańska”, zuchwałość polega więc na obecności, która niepokoi i która krytycznie wskazuje wszystkie przypadki ludzkiego „zaślepienia”. A jednak program ten załamuje się i przebiegłość szatana sprawia, że w istocie działa on na rzecz nie krytyki, lecz utrwalenia zastanego stanu spraw ludzkich. Szatan, aby być prawdziwie „szatański”, musi stać się aniołem stróżem porządku. Krytyczne impulsy do zmiany będzie przetwarzał, zamieniając na konformistyczne przystosowanie. Swemu rozmówcy oferuje na koniec układ z panującym porządkiem rzeczy: urzeczywistni wszystkie jego pragnienia, obdarzy go władzą i bogactwem, a pochlebstwa ludzi będą rodzajem hołdowniczego, kadzidlanego dymu. Zwycięstwo szatana to nic innego, jak pokonanie krytycznego nastawienia do rzeczywistości; sytuacja prawdziwie „szatańska” to taka, w której kapitulanci układ ze światem uznają za swoje powołanie, za „niezwykłe szczęście”, pisze Baudelaire. Zuchwałość pedagogiki polega na kwestionowaniu tego rodzaju kontraktów.

Szatan tak przedstawiony jest aniołem dnia, służy panom *status quo*. Ale jest to „dzień” w rozumieniu Jana Patočki, czyli bezduszny porządek, w którym władza „Siła” nie zważająca na cenę, jaką każe płacić za osiągnięcie swych celów. Ład, gdzie nawet pokój okazuje się wojną. „Pokój i dzień muszą panować w ten sposób, że posyłają ludzi na śmierć, by zapewnili oni *innym* przyszły dzień w formie

¹⁶ Ch. Baudelaire, *Paryski spleen. Poematy prozą*, tłum. J. Guze, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1959, s. 76.

¹⁷ Ibidem, s. 77.

postępu, swobodnego i coraz dalszego rozwoju”¹⁸. „Dzień” jest *bezduśny*, gdyż poświęca obecne życie niewiadomej, konstruowanej przez siebie, która powtórzy ten sam mechanizm poświęcenia. Przyszłości. To iście „szatańska” taktyka pedagogiki przystosowania, która „potrafi urzeczowiać człowieka i zwracać go na zewnątrz dopóty, dopóki władza nim dzień, nadzieja na codzienność, na pracę, karierę życiową – po prostu na możliwości, o które musi się obawiać i które uważa za zagrożone”¹⁹.

Tak długo, jak długo będą trwały takie rządy i taka pedagogika, pokój będzie utajoną wojną. Z tego zaś wynika, że to anioł nocy będzie patronem uczenia (się).

*

„Próbować uczyć nauczyciela” – doskonała formuła *zuchwałego* kształcenia. Jest to coś, czego czynić nie wypada, co zresztą oryginalną zaznacza wyraźnie dobozem czasownika. „To teach a teacher ill beseemeth me”, i nie ulega wątpliwości, że owo *beseem* nazywa coś, co nie jest przyjęte, co nie przystoi, o ile mają być zachowane ramy społecznych zachowań. W edukacji nie będącej jedynie przekazem informacji ramy te naruszone być muszą, nie po to, by odrzucić szacunek dla kogoś, lecz przeciwnie – by szacunek temu komuś okazać, pozwalając sobie na swobodę myślenia. Moment szczególnie w tak pojętej edukacji rozbłyskuje wtedy, gdy nauczyciel nie oczekuje biernego przyjęcia tego, co mówi, lecz śmiałej niezgody. Nie jest to niezgoda na fakty, daty, tytuły – ale na sposób, w jaki dąży się do tego, by te fakty, daty, tytuły miały coś ważnego znaczyć w życiu. Do tego zaś niezbędne jest, by funkcjonowały one w liczbie mnogiej; liczba pojedyncza ma w sobie siłę spojrzenia Meduzy. A wtedy wszystko jest już *gotowe*, podane do wierzenia w *jedynej*, zalecanej i prawdziwej postaci. Tymczasem i uczeń, i na-

¹⁸ J. Patočka, *Wojny xx wieku i wiek xx jako wojna*, tłum. J. Zychowicz, w: Idem, *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, tłum. A. Czibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz, Aletheia, Warszawa 1998, s. 178.

¹⁹ Ibidem, s. 179.

uczyciel mają prawo zawołać: „to znaczy inaczej niż się uważa”, „to nie jest tym, za co się je bierze”, a „cele, do których się tego używa, są podejrzone”. Nieprzypadkowo nauczyciel czuje największą satysfakcję wtedy, gdy uczeń go *przerasta*; nie znaczy to wcale, że więcej *wie*, lecz to, że więcej – czyli samodzielnie – *myśli*. Ani mistrz, ani uczeń nie szukają zgody. Nauczyciel „szuka kogoś, kto byłby w stanie stawić mu czoło”; uczeń zaś chciałby wznieść się ponad swój „zwyczajny poziom” i „przerosnąć samego siebie”²⁰.

*

Nie ma w tej konfrontacji nic z wojowniczego popisu siły. Nikt tu nie wygrywa; głowa przegranego nie ozdobi żadnego płotu. To tylko i aż *próba*. Dobrze więc się stało, że Maciej Słomczyński ofiaruje nam to słowo w swoim przekładzie. „Próba” to wszak *stara-nie, wysiłek*, którego koniec jest tylko prowizoryczny, tymczasowy; **w edukacji nie ma nic finalnego**. Nie ma tu gotowej *premiery*, ostatecznego popisu w blasku reflektorów ani oklasków publiczności. Zostają tylko *próby* otoczone miłosierdnym i czułym półmrokiem. Nikt nie napisze tu pochwalnej recenzji (wszelkie oceny dydaktyki są tylko techno-biurokratycznym ćwiczeniem, edukacja bowiem dokonuje się właśnie tam, dokąd środki owych ćwiczeń nie sięgają), nikt nie da żadnej nagrody. Dlatego trzeba *próbować*.

*

Tak jak próba w teatrze jest niegotową, „brudną” wersją premiery, tak lekcja, wykład, seminarium są w tym sensie *niegotowe i brudne*. Przede wszystkim, jeśli mają mieć jakiegokolwiek znaczenie *w życiu i dla życia*, muszą uznać jego z gruntu otwarty, a zatem niegotowy i brudny, charakter. **Kształcenie (się) jest brudnopisaniem (się) życia**. Dlatego też głos nauczyciela winien być gruboziarnisty i szorstki, a jego mowa pełna zająknięć i zamilczeń.

²⁰ P. Augustyniak, *Trans. Filozofia Cezarego Wodzińskiego*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2017, s. 81.

*

W tej próbie, jaką jest edukacja, nauczyciel i uczeń nie toczą z sobą walki; raczej próbują „utrzymać się w siodle”. Tym siodłem jest z pewnością rola społeczna i związane z nią oczekiwania: nauczyciel *daje*, uczeń *bierze*. Ale już wiemy, że sprawa nie ogranicza się do takiej transakcji, a jeśli tak – wówczas edukacja traci powagę. Czują to obie strony i mają świadomość, że dopiero wtedy nauczyciel *kształci*, a uczeń *kształci się*, gdy coś wstrząśnie tymi rolami. Wtedy dokonuje się to, co najcenniejsze – zmiana położenia, perspektywy, punktu widzenia, znaczenia. Potem wszystko wróci na swoje miejsce, choć już nie będzie *takie samo*. Lekcja, wykład, seminarium, o ile traktować je poważnie, pozwalają doświadczyć takich właśnie wstrząsów wysadzających z siodła, po to, by można lepiej zrozumieć na czym owo „bycie w siodle” w istocie (a nie jedynie z racji nawyku) polega. Radość uczenia (się) polega na takich *wstrząsających* nami odwołaniach, skojarzeniach, nagłych otwarciach nieoczekiwanych widoków – to wszystko jakże słusznie filozof nazywa „konwersacyjnym rodeo”²¹.

*

Oto przykład zuchwałego kształcenia, po który sięgamy znów do Szekspira. Na początku trzeciego aktu *Poskromienia złościcy* dwóch nauczycieli, w istocie zawołowanych adoratorów pięknej Bianki, przystępuje do lekcji filozofii i muzyki. Nim rozpoczną się lekcje, rozgorzeje krótki, lecz gwałtowny spór o wagę i kolejność przedmiotów. Odpowiedzialny za muzykę Hortensio, domagając się pierwszeństwa, powoła się na „patronkę niebiańskiej harmonii”; Lucentio przyzna naczelną rolę „filozofii”, zaś muzyce wyznaczę krąg „odpoczynku”. Nie można pominąć reakcji dziewczyny. To, że Bianka reaguje, jest już zdumiewające; spodziewalibyśmy,

²¹ C. Jaeglé, *Portret oratorski Gilles'a Deleuze'a o kocim spojrzeniu*, tłum. M. Jacy-no, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013, s. 48.

że adept nie ma nic do powiedzenia w zakresie tego, czego będzie uczony, a hierarchia przedmiotów jest decyzją polityczno-edukacyjnej techno-biurokracji. Bianka jednak nie tylko daje znać o swym istnieniu, ale i żąda dla siebie miejsca w sferze *akcji*, a nie wyłącznie *re-akcji*:

Obaj czynicie mi krzywdę, panowie,
Spór wiodąc o to, czym rządzi mój wybór.
Nie jestem dzieckiem, które biją w szkole,
Nie dam się wiązać określonym czasem,
Lecz tak się uczę, jak mi się podoba²².

*

„But learn my lessons as I please myself”. Niebezpiecznie radykalny sąd, który nie może nie budzić sprzeciwu. Jesteśmy przeświadczeni, że uczenie musi uwzględniać ramy przedmiotów, a co za tym idzie – odpowiadające im przedziały czasu. Nieprzypadkowo *harmonogram*, zwany dawniej *podziałem godzin*, był podstawowym regulatorem porządku dnia szkoły. Dawny przekład Leona Ulricha pozwala na spojrzenie na tę kwestię z innego punktu widzenia: nie chodzi o samowolę, lecz o to, by to, co zwiemy uczeniem (się), nie zamykało się we wspomnianych ramach. Aby cały czas oddziaływała *reszta* nie pozwalająca na tego rodzaju ograniczenie. W przekładzie Ulricha czytamy bowiem: „I nie chcę godzin zostać niewolnicą; / Me lekcje od mej zależą fantazji”. Bianka Stanisława Barańczaka jest pragmatyczna: „sama układam sobie plan zajęć”. Stawką jest więc znalezienie miejsca dla „ułożenia” planu lekcji, wykładu, seminarium, który zostawiałby przestrzeń dla wyobraźni. **„Nie być niewolnicą godzin” to program, w którym jest czas na znajdowanie własnych pragnień oraz na spotkanie z czymś, co przekracza miary dyscyplin i przedmiotów.** Jak długo pozostaniemy wyłącznie w ramach sylabusów, list lektur

²² W. Shakespeare, *Poskromienie złościcy*, w: Idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2..., s. 153.

i szczegółowo rozpisanych planów tego, co ma się „przerobić” na zajęciach, tak długo pozostaniemy ślepi na siebie samych i wy-
mogi naszego czasu. Słusznie kategorycznie brzmi sąd Krystyny
Koziołek: „Żadna formuła programu nie może zastąpić nauczania
zorientowanego na poszukiwanie, stawającego problemy, pobu-
dzającego umysł”²³.

*

Przyjrzyjmy się lekcji, którą określiliśmy jako *zuchwałą*. Lucentio
zapowiadał siebie jako nauczyciel filozofii, ale przynosi tekst lite-
racki, Wergiliuszową *Eneidę*. Gest znaczący – tak, jak nie powin-
niśmy być „niewolnikami godzin”, tak winniśmy się wyswobodzić
z tendencji do wznoszenia murów hermetycznie odgradzających
rodzaje i gatunki wypowiedzi. Tak uwolnieni tworzymy coś, na
co trudno znaleźć nazwę, a co przynosi uczniowi i nauczycielo-
wi satysfakcję: jest bowiem nie tylko „odrobieniem” lekcji, ale też
wzbogaceniem biografii. Jacques Derrida wyznaje, że jako młody
człowiek wahał się między literaturą a filozofią, a i później zacho-
wał „to młodzieńcze pragnienie”, które zwracało go ku czemuś,
„co nie byłoby ani jednym, ani drugim”, ani literaturą, ani filo-
zofią. Na pytanie, czym owo *coś* miałoby być, odpowiada – „au-
tobiografią”²⁴. Dopowiedzmy: autobiografią, bowiem w trakcie
owego seminarium tekst otwiera czytelnikowi możliwość niejako
zapisania siebie na nowo w odczytywanych zdaniach. Dokoła *zda-
rza się* świat, który oddziałuje na mnie, czytelnika, a moje relacje
z tym światem odciskają z kolei swoją sygnaturę na tekście, któ-
ry czytam. Tak konstytuuje się nowy fakt jakoś – choć być może
nie natychmiast i nie w szerokim, acz zawsze *osobistym*, zakre-
sie – wpływający na kształt świata. W tym sensie lekcja, wykład,

²³ K. Koziołek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 140.

²⁴ J. Derrida, D. Attridge, *Ta dziwna instytucja zwaną literaturą. Z Jacquesem Der-
ridą rozmawia Derek Attridge*, tłum. M.P. Markowski, „Literatura na Świecie”
1998, nr 11–12, s. 178.

seminarium jest *zdarzeniem*. Pytam w nim o siebie i daję sobie głos lub zapisuję własnoręcznie graffiti (patrz Blake'owskie *Przysłowia piekielne*) na murach tekstu.

Każda sugestia zmierzająca do tego, by odciąć kształcenie (się) od tego-co-dokoła i ograniczyć je wyłącznie do zaprojektowanego programu nauczania (na przykład zniechęcanie uczniów do rozmowy na temat bieżących wydarzeń społecznych, czyli odmawianie im prawa do zabrania głosu i wyrażenia swych poglądów), niszczy przyszłość społeczeństwa, przygotowując uczniów do roli nie obywatela, ale obojętnego obserwatora, konsumenta lub ideologicznego funkcjonariusza. Odmawia się uczniom tym samym prawa do poznawania świata inaczej niż tylko wedle z góry przyjętych linii interpretacji. Hanif Kureishi wspomina lekcje muzykalnienia, z połowy lat sześćdziesiątych, kiedy to nauczyciel odtworzył płytę zespołu The Beatles (co samo w sobie było już ewenementem zasługującym na uznanie), ale po to, by opatrzyć ją jadowitym komentarzem, nie tyle odnosząc się do poziomu samej muzyki, ile kwestionując możliwość, że oto młodzi ludzie w ogóle byliby w stanie tak wyrazić – muzycznie i słownie – swoje zapartywania na świat. Zacytujmy dłuższy fragment, bo godny jest uwagi. Nauczyciel dowodził, że piosenki Beatlesów są:

[...] autorstwa Briana Epsteina i George'a Martina, bowiem Beatlesi to w istocie chłopcy tacy sami jak my: niedouczeni, źle wychowani i opryskliwi; chłopcy, którzy nigdy, prze-nigdy, nie zrobią niczego interesującego ze swoim życiem. To przeświadczenie, lub forma pogardy, nie było abstrakcyjne. Czuliśmy, a nawet dostrzegaliśmy, że [...] nasi nauczyciele nie traktują nas jak istoty zdolne do uczenia się, zafascynowane światem i pragnące go poznawać²⁵.

*

²⁵ H. Kureishi, *Moja piękna pralnia*, tłum. M. Golewska-Stafiej, Zysk i S-ka, Poznań 2005, s. 125.

Co jest przedmiotem lekcji Lucentia? Tekst przetworzony przez emocje; fragment *Eneidy* staje się performansem nauczyciela chcącego coś ważnego przekazać adeptce. To *coś* zakotwicza się w słowach poematu, lecz wkrótce zrywa tę kotwicę i daje się unieść na szersze wody. Racjonalna analiza zostaje powiązana z reakcjami afektywnymi. W polskim przekładzie dwuwiersz Wergiliusza brzmi następująco: „Tu płynęła rzeka Simois, tu jest Sigeja, / Tu stał wysoki zamek sędziwego Priama” (tłum. Tadeusz Karyłowski). A oto wykładnia Lucentia:

Hac ibat, jak ci już powiedziałem, – *Simois*, jestem Lucentio, – *hic est*, syn Vicentia z Pizy, – *Sigeia tellus*, – w przebraniu, aby pozyskać twą miłość; *Hic sterat*, a ów Lucentio, który przychodzi jako zalotnik, – *Priami*, jest to mój człowiek Tranio, – *regia*, udający mnie, – *celsa senis*, abyśmy mogli oszukać tego starego pantalone²⁶.

Jak *racjonalnie* wykorzystać tekst, aby mogła przemówić *emocja* będąca dla czytającego ziarnem, wokół którego nawarstwiają się zdarzenia świata, jak w rozumowo skonstruowanych granicach dać wyraz afektom wiążącym nas ze światem: oto cel Szekspirowskiej pedagogiki. Szukajmy jej rozwinięcia u Spinozy, którego myśl nieustannie powraca do kwestii relacji między rozumem a uczuciami, przyznając zwycięstwo tym ostatnim. Chociaż prawdą niekwestionowaną rozumowo jest polecenie, „aby każdy kochał bliźniego jak siebie samego, tj. by każdy bronił prawa cudzego jak swojego, to jednak przekonanie to [...] jest bezsilne wobec afektów”²⁷.

*

Istotny jest dalszy ciąg rozważań Spinozy. Wynika z niego, że owa zasada wszystkich innych zasad triumfuje jedynie w specjalnych

²⁶ W. Shakespeare, *Poskromienie złościcy...*, s. 154.

²⁷ B. Spinoza, *Traktat polityczny...*, s. 337.

okolicznościach, w których człowiek jest już to bezsilny („na łożu śmierci, gdzie choroba pokonała wzruszenia i człowiek leży bezwładny”), już to wyizolowany z bezpośrednich relacji z innymi („w świątyniach, gdzie ludzie nie utrzymują żadnych stosunków ze sobą”)²⁸. Filozofowi pozostaje jedynie ubolewać, że zasada ta nie obowiązuje „w miejscach publicznych, lub w domach, gdzie byłoby najpożyteczniejsze”²⁹. Jak wiemy, dzieje się to za sprawą wzruszeń i afektów, co każe Spinozie powątpiewać w skuteczne oddziaływanie rozumu w skali społecznej; kto myśli, „że może doprowadzić masę lub tych, którzy gubią się w sprawach publicznych, do tego, by żyli według wskazówek rozumu, ten mający o złotym wieku poetów albo o jakiejś bajce”³⁰. Rozumowi nie wolno jednak skapitulować; droga, którą wskazuje, jest trudna (to pogląd samego Spinozy), ale musi zostać podjęta i przećwiczona. To właśnie zadanie stawiamy szeroko pojętej edukacji: **ćwiczyć trudną drogę rozumu, dając dojść do głosu emocjom i wzruszeniom i pokonując w ten sposób schematy życiowe narzucane przez tych, którzy** (sformułowanie Spinozy) **„więcej podchodzą ludzi, aniżeli o nich dbają, i ma się ich raczej za przebiegłych, aniżeli za mądrych”**³¹. Inaczej mówiąc, kształcenie (się) byłoby korygowaniem sposobu funkcjonowania państwowości, która nie ma, zdaniem filozofa, wiele wspólnego z „naukami rozumu”.

*

Szukając sposobów ćwiczenia się w trudnej drodze rozumu, sięgniemy do V części *Etyki*. Wydobądźmy jedynie kilka rad filozofa. Najpierw znana nam już przestroga, że wzruszenie nie musi być niszczące. Myśleć, nie wzbraniając się przed wzruszeniami – oto postulat Spinozy, bowiem „wzruszenie o tyle tylko jest złe, czyli

28 Ibidem.

29 Ibidem.

30 Ibidem, s. 337.

31 Ibidem, s. 335.

szkodliwe, o ile przeszkadza umysłowi myśleć”³². Stąd praktyczne zalecenie: rozum winien trudnić się wyszukiwaniem korelacji i połączeń między wieloma przedmiotami. A zatem ćwiczenie polega nie na skupieniu się wyłącznie na jednym przedmiocie, lecz na szukaniu drogi w całej konstelacji przedmiotów. Pisze Spinoza w dalszym ciągu tego samego twierdzenia: „takie wzruszenie, które wyznacza umysł do jednoczesnego rozpoznawania wielu przedmiotów, jest mniej szkodliwe aniżeli inne równie wielkie wzruszenie, które tak pociąga umysł do wyłącznego rozpoznawania tylko jednego lub niewielu przedmiotów, tak że nie może on myśleć o innych”. Ostatnia fraza zasługuje na mocne zaakcentowanie; chodzi bowiem nie tylko o *inne* przedmioty, ale w ogóle o wszystko, co nie jest *mną*, co zwraca moją uwagę na innych, i co już zasługuje na miano zasady życiowej. Wszelkie kształcenie (się) odnosi się zatem do życia dlatego, że pozwala nam na porządkowanie przygodnych zdarzeń, nie poprzez ich lekceważenie, ale przez uzgodnienie ich z jedynym, niepowtarzalnym *zdarzeniem*, jakim jest moje życie. **Praktyczne ćwiczenie polega więc na rozpatrywaniu tekstów, przedmiotów, problemów jako sytuacji ludzkiej egzystencji i wpisanej w nią niesprawiedliwości.** Wskazówka Spinozy jest jasna: „należy myśleć i często rozmyślać o zwykłych krzywdach ludzkich oraz o tym, jakim sposobem i jaką drogą można je najlepiej zwalczać szlachetnością (*communes hominum injuriae et quomodo et qua via generositate optime propulsentur*)”³³.

*

Agoniczność kształcenia (się): odkrywanie niesprawiedliwości ludzkiego porządku ustanowionego przez tych, którzy „pogubili się w sprawach publicznych”, i zwalczanie go „szlachetnością”. „Krzywda”, którą odkrywamy i analizujemy, niesprawiedliwość, którą badamy, łączą się z ową „zasadą życiową” (minimalizowa-

³² B. Spinoza, *Etyka*, w: Idem: *Traktaty...*, s. 644.

³³ *Ibidem*, s. 645.

nia niesprawiedliwości) za sprawą wyobraźni. Jeśli iść śladem Spinozy, powiemy, że zadaniem kształcenia (się) jest „wymyślenie słusznego sposobu życia”, przyswojenie sobie „zasad życiowych” i odnoszenie ich do sytuacji zwyczajnego życia, „aby tym sposobem wyobraźnia nasza była ciągle przez nie [owe sytuacje – T.S.] pobudzana i abyśmy zawsze mieli je [zasady – T.S.] na pogotowiu”³⁴. I rzecz ostatnia, choć wcale nie najmniejszej wagi: dzięki takim ćwiczeniom będziemy skłonni dostrzec zarówno dobra w bezmiarze zła jako zaczyn drogi ku sprawiedliwości, zobaczymy to, co „w każdej rzeczy jest dobre, aby tym sposobem do działania wyznaczało nas zawsze wzruszenie radości”³⁵. **Odzyskanie radości (*laetitia affectu*) jako motywacji do działania: tak określilibyśmy kolejną misję kształcenia (się).** Stawką jest wyjście poza nieodzowną fazę krytycznej diagnozy; nie wystarczy odrzucenie starej opowieści o świecie, **trzeba stworzyć zręby opowieści nowej.** W edukacji chodzi więc ni mniej ni więcej, jak o tworzenie przyszłości. Kto zaś będzie przestrzegał owych ćwiczeń, „ten właśnie zdoła w krótkim czasie kierować swymi czynami przeważnie pod rządem rozsądku”³⁶. Spinoza jest realistą: zapamiętajmy to „przeważnie”; nuta sceptycyzmu jest nieodzowna w kształceniu (się).

*

Może dlatego Emil Cioran zachnął się nerwowo, gdy pytano go o akademicką karierę:

Z uniwersytetem zerwałem całkowicie. A nawet jestem wrogiem uniwersytetu. Uważam, że to zagrożenie, śmierć dla ducha. Wszystko, co ma związek z nauczaniem – nawet na dobrym poziomie! nawet wybornym! – w gruncie rzeczy jest szkodliwe dla rozwoju duchowego człowieka. Dlatego

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem, s. 646.

³⁶ Ibidem.

uważam, że do najlepszych rzeczy, jakie w życiu zrobiłem, należy zupełne zerwanie z uniwersytetem³⁷.

Kiedy owładniętego pragnieniem zawładnięcia światem człowieka Zachodu przedstawia się jako *faustycznego*, zapomina się często, że Faust rozpoczyna podróż do samego siebie i swych pragnień od krytyki szkolarskiej nauki i epistemologii jako instrumentów zaspokajania ludzkich ambicji. Od kwestii szkoły i sensu pobieranych i uprawianych w niej nauk Johann Wolfgang Goethe zaczyna swój poemat:

Te moje uniwersytety!
Nad filozofią i nad prawem,
Nad medycyną i, niestety!
Nad teologią w pocie krwawym
Ileż to ja się naślęczałem,
Nieszczęsny głupiec! z zyskiem jakże małym!³⁸.

Przypomina w tej skardze Kalliklesa, który uważa, że dojrzały człowiek zajmujący się filozofią „zasługuje na baty”, jako że „prze staje być mężem”, unikając „środków miasta i zebrzań publicznych”, i „kryje się w kącie przez resztę życia gawędząc z trzema lub czterema młodzieńcami”³⁹.

*

Faust nazywa siebie głupcem, a swoje życie uważa za nieudane. Jak powie za chwilę, „I psu obrzydłoby takie życie”. „*Takie* życie” jest dziwną frazą, w której język, akcent położony na „*takie*”, daje nam do zrozumienia, że zaimek wskazujący nie tylko wyróżnia ja-

³⁷ E. Cioran, *Rozmowy*, rozm. F. Bondy et al., tłum. I. Kania, Aletheia, Warszawa 2017, s. 35.

³⁸ J.W. Goethe, *Faust*, tłum. i post. A. Pomorski, Świat Książki, Warszawa 1999, s. 21. Dalej sygnowane jako *F* z numerem strony.

³⁹ Platon, *Gorgias*, w: *Gorgias, Menon*, tłum., wstęp i koment. P. Siwek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 68.

kiś przedmiot, ale jednocześnie dystansuje nas wobec niego, a nawet więcej – przestrzega przed nim. „*Takie życie*” jest najkrótszym wyrazem filozoficznego przekonania o marności tego życia, a zatem mówi nam – „nie żyjcie *takim* życiem”. Cały poemat Goethego to właściwie drobiazgowe studium rozmaitych przejawów owego *takiego* życia, lecz już na samym początku odnajdziemy trzy istotnie wskazówki. *Takie* życie dokonuje się w strukturze opartej na paradoksie: społeczeństwo szczyli się nauką i nauczaniem do jej uprawiania niezbędnym, ale nie umieszcza ich wysoko w powszechnej hierarchii ocen. Jak wynika z monologu Fausta, tyczy się to tyleż społecznego prestiżu, co finansów. Na obie te sfery otwarcie uskarża się filozof-pedagog:

Nie wiem, jak miałbym być nauczycielem,
Ludzi naprawcą i ulepszycielem.
Cóż ja mam z tego marne grosze!
Zaszczytów w świecie nie obnoszę;
I psu obrzydłoby takie życie!

(*F*, 21)

Współczesny Faust powiedziałby to samo, choć posłużyłby się innym językiem: „Z wyjątkiem profesorów zwyczajnych pracujących w głównych systemach europejskich, większość naukowców w skali globalnej nie jest w stanie utrzymać stylu życia klasy średniej wyłącznie w oparciu o uczelnianą pensję”⁴⁰.

*

Faust ma rację co do diagnozy, lecz myli się co do konkluzji. Powiedzmy ostrożnie: *być może* myli się, a czy tak jest, zależy od tego, jak zrozumiemy początkowe „nie wiem”. Może być ono gniewnym

⁴⁰ M. Kwiek, *Stratyfikacja społeczna w nauce: wprowadzenie*, w: *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym*, red. J.M. Brzeziński, T. Wallas, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2019, s. 140.

odrzucając rolę nauczyciela w społeczeństwie, które do jego wysiłków nie przywiązuje większej wagi i nie chce ich należycie docenić. Ale możemy usłyszeć w tym „nie wiem” inny ton; zdecydowanie bardziej filozoficzny. To niemal założenie, performatywny akt ustanawiający poważnie rozumianą pedagogikę. *Nie wiem*, jak być nauczycielem, nawet więcej – jak *miałbym* nim być (co odsuwa nas jeszcze bardziej od wszelkiej pewności, a być może suponuje, że nie da się być *nauczycielem* w sensie narzuconym przez koordynaty prawne i pragmatykę zawodu), i to właśnie nie znajduje zrozumienia w systemie określającym obowiązujący porządek rzeczy. Ponieważ to, co dzieje się dalej w poemacie Goethego, jest nad wyraz krytyczne wobec tego porządku, zakładam, że Faust wyznaje, że dobry nauczyciel, „naprawca i ulepszyiciel” ludzi, odmawia dostosowania się *bez reszty* do żądań techno-biurokratycznego ładu zarządzającego edukacją, bo **to właśnie ta reszta (nie mieszcząca się w żadnych opisach programowych, spisach obowiązków ani umowach o pracę) sprawia, że może dobrze pełnić swą funkcję**. Jeżeli w ogóle można być „ulepszyicielem i naprawicielem”, to jedynie za sprawą tej *reszty*, a zatem wtedy, gdy wykracza się poza ścisłe ramy obowiązku zawodowego. *Reszta* to wartość dodana, bez której bycie nauczycielem w poważnym, a nie tylko biurokratycznym rozumieniu tego słowa, jest niemożliwe. Nie mieści się to w obowiązującym porządku rzeczy i dlatego szkoła jest źródłem rozczarowania. Prowadzi bowiem prosto do „*takiego* życia”.

*

Co byłoby wyrazem tej nienazywalnej *reszty*, o której mówimy? Słuchając dalej Fausta, powiedzielibyśmy, że *radość*, za sprawą której życie przestałoby być *takim* życiem. Używając słów samego Fausta: *takie* życie jest domeną „szarej teorii” niszczącej „zielone, złote drzewo życia”. Jest więc życie *wyszarzone, takie*, i przed Faustem staje pytanie o to, czy uda się odzyskać życie „zielone” i „złote”. Goethe znajduje dla tego zielonego i złotego życia metaforę drzewa, przy czym ważne jest jej odczytanie tylż

wedle porządku wertykalnego, co horyzontalnego. Ten pierwszy kieruje uwagę na możliwość odniesienia swych wiadomości, umiejętności, relacji z ludźmi do czegoś, co wykracza *poza* ład ludzkich interesów. Umiem coś, wykonuję zawód, działam wśród innych, przekonany, że wszystkie moje wysiłki wyrastają z pewnej postawy zakładającej niesamowystarczalność człowieka i przez też niesamowystarczalność są ograniczane. Jestem, jak to ujmuje Krystyna Miłobędzka, „wkrzyknięty w ludzi” (inspiracja i ograniczenie pierwsze), wżyty w inne gatunki i formy życia biologicznego (inspiracja i ograniczenie drugie), wpisany w tradycję języka i kultury (inspiracja i ograniczenie trzecie), wmyślony w nieskończoność pokonującą radykalną czasowość mojej egzystencji (inspiracja i ograniczenie czwarte). Podsumowuje te wszystkie czynniki inspirująco-ograniczające fragment *Ryszarda II* Szekspira, w którym to utworze York radzi zbyt agresywnemu w swych ambicjach kuzynowi: „A znowu wy, kuzynie, zbyt łąpczywie / Nie bierzcie, bo to byłoby fałszywe; / Nad nami przecież niebo”⁴¹. **Edukacja ostrzega więc przed fałszem płamiącym ludzki sposób urządzania świata, jednocześnie przywołując „niebo” jako zasadę przed owym fałszem chroniącą.** Nieba, o którym mowa, nie odnosimy do kręgu religijnej wiary, lecz do roli silnego sygnału ostrzegającego przed pokusami samowystarczalności, jakie rezydują w ludzkiej historii.

*

Kiedy czytać metaforę drzewa horyzontalnie, mówi nam ona co innego. Za jej pośrednictwem dostrzegamy znaczenie rozgałęziania, odszczepiania, wypuszczania nowych pędów. Teraz nie pień, lecz właśnie jego boczne odnogi odgrywają główną rolę. Drzewo rozprzestrzenia się i wędruje na boki, powodując, że kurs naszego spojrzenia zmienia się co chwila. Nic tu jeszcze nie zastygło

⁴¹ W. Szekspir, *Król Ryszard Drugi*, tłum. W. Tarnawski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956, s. 103.

w stałej formie, nic nie stało się gotowym „przedmiotem”, nic nie jest „na temat”; wszystko stale rozwija się i rośnie. To przenikliwy opis edukowania (się): kiedy notuję „temat” lekcji, jeśli traktuję lekcję poważnie, muszę pozwolić, by się rozrastała, by wyszła poza swe „tematyczne” ramy, opuściła mury szkoły, wyciągając się ku temu, co *przed* szkołą i *po* szkole. **Kształcenie (się) jest zawsze nie *na temat*.**

*

Kształcić to doświadczać zbawiennego działania *reszty*, tego, co nie mieści się w żadnych rubrykach zawodowych osiągnięć, spisach publikacji, indeksach cytowań. *Reszta* jest tym, co uniemożliwia sprzeciw wobec prób ustanowienia, a następnie narzucenia, jednej wspólnej, narodowej tożsamości. Techno-biurokracja edukacji dołoży wszelkich starań, by „przekonać rodziców i uczniów, że bez objaśnionej ideologicznie lektury *Pana Tadeusza* dziewczyna z lubelskich Kryniczek i chłopak z cieszyńskiego Dziegielowa nie będą wiedzieli, kim są, oraz że niewiedza ta będzie równą przeszkodą w ich życiu i karierze, co nieznamość matematyki lub biologii”⁴². Działanie *reszty* rozrywa tworzywo owej tożsamości mające zamknąć nas w jednej bańce lub, jak określają to Grzegorz Jankowicz i Ryszard Koziołek, kuli. Mówiąc krótko, ***reszta* jest otwarciem i wylotem. To początek kształcenia (się).**

*

Reszta jest dyspozycją człowieka do *bycia zaniepokojonym* stanem spraw panujących *między* ludźmi oraz *między* ludźmi a światem. To w niej szukamy źródeł praw do bycia zatroskanym stanem rzeczy publicznej. Owa troska każe rozszerzyć zakres profesji, także profesji uniwersyteckiej. Mówi się wiele o profesjonalizacji życia, o tym, że świat potrzebuje i ceni profesjonalistów, czasami nawet dodajemy: prawdziwych, jakby podejrzewając, że ów profesjona-

⁴² R. Koziołek, *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37, s. 34.

lizm podlega prawu, na mocy którego podróbki i imitacje wypie-
rają z rynku oryginalny produkt. Mając na uwadze owo podejrze-
nie, zadajmy sobie pytanie o to, czym jest profesjonalizm i w jakiej
mierze uniwersytet należy do sfery profesjonalizmu. Nie można
tego uczynić, nie wiążąc kwestii profesjonalizmu z pytaniem o to,
kim jest „profesor”. Derrida wskazuje łacińską etymologię, która
przenosi pojęcie profesji daleko poza te granice, które dzisiaj mu
przypisujemy. Dla nas „profesja” to zawód, który wykonujemy
dobrze, czyli jako „profesjonaliści”, wtedy, gdy znamy na wylot
swój fach, jego tajniki i sekrety. Tymczasem słuchając łacińskiego
profiteor, professus sum, usłyszymy jeszcze coś innego: być „pro-
fesjonalistą” to otwarcie coś deklarować, za czymś się publicznie
i jawnie opowiadać⁴³. A zatem „profesor” to bez wątpienia ten,
kto dysponuje odpowiednią wiedzą, kto nieustannie ją doskonali
po to, by ćwiczyć się w niej wraz z innymi. Ale teraz widzimy, że
„profesor” to także, a może nawet przede wszystkim, ten, kto czy-
ni coś zdecydowanie bardziej radykalnego – mianowicie publicznie
przemawiając, angażuje siebie. O takim angażowaniu siebie
myślał zapewne Immanuel Kant, gdy w swym głośnym eseju pisał,
że Oświecenie jest warunkowane przez wolność publicznego po-
sługiwania się rozumem we wszelkich możliwych sprawach.

*

Ostatnie zdanie dobrze określa to, co nazywamy kształceniem
(się). Z jednej bowiem strony wskazuje konieczność rzetelnej
wiedzy, a z drugiej wyprowadza tę wiedzę poza granice czyste-
go profesjonalizmu. Takie kształcenie (się) jest szkołą obywatel-
stwa, a czytanie i to, czego czytanie jest zaczynem – problema-
tyzowanie świata i praktykowanie w rozmowie o świecie, który
przestaje być oczywisty, dobrego, docieklivego języka – są „je-
dynam, powszechnie skutecznym instrumentem pozytywnego

⁴³ J. Derrida, *Without Alibi*, transl. P. Kamuf, Stanford University Press, Stanford
2002, s. 215.

tworzenia obywatela, patrioty i lepszego człowieka⁴⁴. Zmierza to do od-pamiętywania świata, sytuacji, w której już go „nie pamiętamy” jako przywoływanych mniej lub bardziej automatycznie form i kształtów, ale odkrywany na nowo, a ponieważ *nowość* tę rychło zatrać ci, którzy nadadzą światu inną postać – przeto moja skromna *nowość* nikomu nie będzie się narzucać. Kreśląc zasady tego, co nazywa w sposób nader mi bliski „pedagogiką regresywną, czyli oduczającą”, Krystyna Koziółek mówi o wrażliwości na język i znaczenie. Zaakcentujmy: o *wrażliwości*, a nie podatności. Uczenie (się) liczy na podatność ucznia wobec obligatoryjnych tez lekcji; od-uczanie (się) polega na wrażliwości będącej początkiem samodzielnej refleksji. „Wrażliwość na język i znaczenie, namietność interpretowania, zaangażowanie w lekturę, jej żarliwe komentowanie i nauczanie tego innych”, oto cnoty od-uczania (się), będącego „formą istnienia, której nie można nauczyć, ale można ją rozsiewać i roznosić, niczym szlachetny wirus⁴⁵. Nazwijmy ów szlachetny wirus wirusem rozumienia.

*

Przypomnienie wyznania Spinozy z pierwszych stron *Traktatu politycznego* – „Starałem się usilnie o to, aby ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie opłakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć⁴⁶ – winno ożywiać myśl uniwersytecką. Uniwersytet i szkoła są sercem sfery publicznej, bowiem z myślenia we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność, z zaangażowania każdego z nas oraz z faktu, że zwracamy się do wspólnoty ludzi refleksyjnych (a człowiek refleksyjny wolny jest od prostych dychotomicznych podziałów na białe i czarne, a zatem i pragnienia odwetu, ponieważ wie, że świat rządzony zasadą resentymentu jest światem lichym, który wcześniej czy później stoczy się w despotyzm władzy ogarniętego

⁴⁴ K. Koziółek, *Czas lektury...*, s. 145.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ B. Spinoza, *Traktat polityczny...*, s. 336.

chęcią odwetu satrapy), do (jak powiedziała by Kant) „świata czytelników”, wypływa konieczność cierpliwego namysłu, uważnego rozważenia każdej sytuacji i w ostatecznym rozrachunku – zrozumienia i zajęcia stanowiska, zabrania głosu.

W ten sposób uniwersytet i szkoła *angażują się*. Jako nauczyciele/profesorowie angażujemy siebie, co oznacza, że nie pozwalamy, by inni angażowali nas w ich imieniu. Mówimy w imieniu własnym, nie jesteśmy w niczyjej służbie, to bowiem oznaczałoby ukrywanie siebie za kimś innym. Jako profesorowie angażujemy siebie, nie stoimy z boku, lecz nie pozwalamy, aby inny posługiwali się nami. Ta zasada prześwituje przez każde słowo „zawodowego” dyskursu wykładu, lekcji, niezależnie od tego, czy dotyczą one fizyki, medycyny czy filozofii. „Profesor” to ten, kto ujawnia siebie (powtórzmy: siebie, a nie jakąś ideologię czy partyjną linię), kto czyni siebie otwartym dla innych, kto siebie, swego – jakby powiedzieli antyczni filozofowie – „etosu” nie ukrywa. To właśnie *reszta* pozwala odwołać się do etosu.

*

Stéphane Hessel mógłby zobaczyć w działaniu tej *reszty* zacytować tego, co nazywał „poetyką mnogich tożsamości”. Czternaście lat po tym, gdy paryska oficyna Grasset wydała książkę francuskiego Libańczyka, a może libańskiego Francuza, Amina Maaloufa o wiele mówiącym tytule *Zabójcze tożsamości*, Hessel, sędziwy filozof, żołnierz, polityk, który wcześniej poruszył świat niewielką arcyksiążeczką *Wściekajcie się* o kryzysie finansowym 2008 roku, nawiązał do tytułu Maaloufa, uważając go za „wielce inspirujący”⁴⁷. Kształcenie (się) od-ucza niebezpiecznie prostej lekcji tożsamości typu „kto ty jesteś? Polak mały”. Droga ku sobie nie może mieć charakteru katechetycznego kwestionariusza; nie polega na dostarczaniu gotowych odpowiedzi. Jest labiryntową wędrówką przez kraje i języki (może w ogóle mieszkamy bardziej *w języku*

⁴⁷ S. Hessel, *Tous comptes faits... ou presque*, Libella, Paris 2012, s. 102.

niż w kraju?), przez myśli i uczucia, lektury i filmy. To właśnie jest zadaniem edukacji, gdy traktujemy ją z należytą powagą: odsłonięcie zawiłych, często dramatycznych, choć równocześnie intymnie bolesnych dróg do jakiejś postaci wielotożsamości, gotowej, by gościnnie przyjąć kolejne swoje wcielenia. Hessel kończy swą medytację nutą polityczną: „Zamknąć kogoś w kategoriach administracyjno-biurokratycznych jest obrazą dla inteligencji, tak jak ministerstwo tożsamości narodowej powołane do życia przez Sarkozy’ego było obrazą intymności i prywatności jednostki”⁴⁸.

*

Poetycko pisze o podobnym zjawisku Serres:

Kim jestem? Najpierw nienaruszalną strukturą, której nie można podważyć. Drzewem, jarzyną, jakąś rośliną. A potem? Potem nie ma mnie, potem ja to nie ja, kruszą się mury, tworząc szczeliny i otwarcia. Jestem tym otwarciem. Jestem w drodze do następnego kroku, nie zapuszczam korzeni, jestem na krawędzi, wiatr wprawia mnie w ruch, jestem tam, gdzie wyrastają boczne gałęzie, na szczycie góry, na drugim końcu świata w stosunku do miejsca, skąd wyszedłem, jestem w tym zwierzęcym ruchu, pełznięciu, locie, biegu... Jestem także tym, co wiem, o co pytam, o czym myślę, niezależnie od tego, czy jest to posąg, okrąg, czy ty, którą kocham⁴⁹.

Kształcić (się) to nie dać się zamknąć i być zdolnym do zwerbalizowania tego sprzeciwu, podania jego przyczyn, a także do przedstawienia pozytywnego programu opartego na teorii i praktyce otwarcia. Już tylko krok do twierdzenia Gerta Biesty, że pedagogika jest w istocie nauką i praktyką komunikowania się przy założeniu, że ów proces stale jest przebudowywany, co pozostaje w związku z postawą otwarcia, jaką muszą wykazać się

⁴⁸ Ibidem, s. 103.

⁴⁹ M. Serres, *The Troubadour of Knowledge...*, s. 30.

strony uczestniczące w akcie komunikacji. Zdaniem Biesty komunikowanie się to „proces słaby, otwarty i obciążony ryzykiem, możliwy jedynie dlatego, że traktujemy z całą powagą radykalne otwarcie i nieprzewidywalność wszelkich aktów komunikacji”⁵⁰.

*

Człowiek, być może nieświadomie, daje się zamknąć w przygotowanej kapsule, która ma mu zapewnić antyseptyczne życie wśród „swoich”, życie wolne od wirusów, jakimi są „inni”, niepodobni do niego, mówiący innym językiem, wyglądający inaczej, wierzący w innych bogów. Nieprzypadkowo piszę o „wirusie”; czas pandemii znakomicie żywi się higienicznymi obawami, a słowo *czystość* nabiera specjalnego znaczenia. Człowiek skulony Jankowicza i Koziołka jest człowiekiem wyszkolonym („skulony” doskonale zapisuje się jako „angielskie” *school-only*) w chronieniu własnej czystości. Gdy w 1994 roku para Nowozelandczyków wymyśliła wielką plastikową kulę, w której można było bezpiecznie, choć nie bez wykonywania akrobacyjnych figur, stoczyć się (by nie rzec „skulać się”) ze stoku, nie przewidziała, że ćwierć wieku później ich wynalazek posłuży jako praktyczny model radykalnej samizolacji, kwarantanny absolutnej, doskonałego odcięcia od świata pozwalającego na względne w nim uczestnictwo. „New Yorker” doniósł 24 sierpnia 2020 roku o kimś, kto otulony od bioder aż po trzy centymetry nad głową plastikową kulą z umieszczoną w środku kolumną powietrza przemieszczał się ulicami metropolii. Jego kontakty społeczne były wszelako mocno ograniczone i natrafiał na przeszkodę, chcąc wejść do jakiegokolwiek sklepu, kula bowiem była zbyt duża, aby zmieścić się w drzwiach. Trudno o lepszy przykład konstruowanej z rozmysłem, acz prowadzącej do bez-myślności polityki edukacji jako tworzenia tożsamościowych izolatoriów.

⁵⁰ G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London – New York 2013, s. 41.

*

Takie izolatoria tworzą się także wtedy, gdy absolutyzujemy dyscyplinarne podziały, ściśle odgradzając od siebie na przykład wiedzę techniczną od humanistyki. Powstają dwa wielkie banki wiedzy ustalające swoje wewnętrzne reguły oraz hierarchie wartości i statusu (choćby w zależności od tego, gdzie publikuje się rezultaty pracy), z których jeden (nauki matematyczno-przyrodnicze) szczyli się precyzją swych danych oraz danych na swój temat, drugi zaś (humanistyka) albo niezdarnie usiłuje naśladować ten model, albo robiąc dobrą minę do złej gry, godzi się na rolę uboższej, acz, być może, atrakcyjnej i nieco frywolnej kuzynki z prowincji. Tymczasem, powiedzmy jasno, żadna wiedza ścisła z jej żelaznymi regułami wnioskowania nie zapobiegła złu wypełniającemu swym zimnym światłem historię; nie nauczyła tego również filozofia. Humanistyka jednak to także literatura, a ta – chociaż byłoby przesadnym roszczeniem, że owo zimne światło wygasła, że znalazła sposoby zredukowania zła, środki do zaprowadzenia królestwa sprawiedliwości – przechowała pamięć o grozie historii, i to służy nie tylko jako zapis przeszłości, ale i jako ostrzeżenie na przyszłość.

*

To zaś jest pierwszym krokiem do opamiętania. I być może to właśnie najkrótszy opis misji uniwersytetu: **otworzyć sposobność i możliwość do opamiętania w świecie, którego dzieje zapisane są decyzjami ludzi u władzy i zapamiętałych w swych rojeniach o wielkości, o wiecznotrwałym porządku, zamkniętej, doskonałej narodowej tożsamości, jedynej prawdzie.** Tutaj literatura jest dobrą przewodniczką. Można ją czytać i rozumieć na wiele sposobów; prostych i labiryntowych, uczciwych i jakby „złodziejskich”, bo podkradających w jej imieniu i dla lepszego jej rozumienia myśli i zdania z innych tekstów. Nieprzypadkowo Hermes, bóg wędrowców, kupców i złodziei jest patronem czyta-

jących. Michel Serres w rozmowie z Brunonem Latourem zauważa, wskazując na biblijne przypowieści, że filozofia w najlepszym wydaniu zbliża się do opowieści, a głębia filozofii polega na tym, że jeśli jest istotnie *głęboka*, to pozwala nam zrozumieć, że literatura sięga jeszcze głębiej⁵¹. Gdy Protagoras zapyta słuchaczy zgromadzonych dla skorzystania z jego mądrości, czy wolą usłyszeć suchy wykład przeprowadzony drogą logicznego „rozumowania” czy raczej przypowieść, powie: „Wydaje mi się, że miłszą wam będzie przypowieść”⁵². Nie usłyszy sprzeciwu. Wszyscy siądą za słuchani. Jest pewne, że nie zyskałby za to żadnego punktu w uniwersytecie – świątyni kultu bibliometrycznego pomiaru⁵³.

*

Filozofia *rozprawia*. Siła tradycji wyznaczyła jej zaciszne miejsce chronione tworzącymi system obronny dobrze zdefiniowanymi kategoriami i okopami logicznego wywodu osłaniającymi przed niespodziewanymi atakami (co, jak widzieliśmy, miał jej za złe Kallikles). Czuje się bezpiecznie, nawet wtedy, gdy dookoła okoliczności bezpieczeństwu nie sprzyjają. Wzorem filozofa jest Kartezjusz medytujący w mroźną zimę w dobrze ogrzanej izbie nad zasadami swej doktryny, gdy wokoło sroży się wojna. *Rozprawiać* to wywodzić coś z przekonaniem, niemal *ex cathedra*, czasem tonem nie znoszącym sprzeciwu. Nic dziwnego więc, że rozprawa kieruje się nie tylko *za* czymś, ale często *przeciwko* czemuś,

⁵¹ M. Serres, B. Latour, *Conversations on Science, Culture, and Time*, transl. R. Lapidus, University of Michigan Press, Ann Arbor 1995, s. 25.

⁵² Platon, *Protagoras*, tłum. i wstęp L. Regner, Aletheia, Warszawa 2019, s. 50.

⁵³ Pisze Tomasz Borecki, że w 2012 roku Amerykańskie Towarzystwo Biologii Komórkowej uchwaliło deklarację powątpiewającą w akuratność badań bibliometrycznych jako pomiaru wartości nauki, a „Chiny, które są obecnie mocarstwem naukowym, ogłosiły w 2015 roku, że zaprzestają wykorzystywania bibliometrii do oceny wyników badań”. T. Borecki, *Kto zasługuje na awans naukowy?*, „Forum Akademickie” 2019, nr 6, s. 32. Patrz także artykuł Zbigniewa Drozdowicza *Korporacyjny i świątynny typ kultury akademickiej*, w: *Uniwersytet XXI wieku...*, s. 65–77.

co z tezą rozprawy się nie zgadza. Chce to coś, czy tego kogoś, *odprawić z kwitkiem*, wykazać swą słusność i wyższość. *Rozprawiac* stoi zawsze na krawędzi *rozprawiania się* z przeciwnikiem; w tonie rozprawy dźwięczą wojownicze pogłosy. A ponieważ usuwawszy z drogi przeszkody, *rozprawiający* zostaje sam na placu boju, odczuwa naturalną pokusę ustanawiania praw odpowiadających światu *rozprawy*. W słowie tym słyszymy wyraźnie echa sądowej sali.

*

Gdzież więc szukać tej głębi filozofii, o której myśli Serres? Kiedy filozofia osiąga tę głębię, słyszymy w niej *literaturę*. Nie rozprawia, lecz *mówi*. Staje się przypowieścią, parabolą, opowiada. A czytelnik w tych momentach (bo pewnie są to chwile nagłego rozbłysku) czuje, że ważne kwestie odnoszące się do jego życia nie zostają mu przedstawione, aby sobie je obejrzał i przemyślał; nie są to już kategorie zespajające się w ogniwa racjonalnego rozumowania – są gorącymi, dotykającymi go punktami. Niemal ostrzami. Świat nas nie dotyczy, lecz gwałtownie i bezpośrednio, może nawet wbrew naszym protestom i asekuracjom, *dotyka*. Wtedy filozofia staje się literaturą i jednocześnie literatura nabiera wagi filozofii, a mówimy nieprzypadkowo o *wadze*, gdyż ów filozoficzny rozbłysk wchodzi w nasze ciało, które nie jest już tylko fizyczną materią, ale jest materią *dotkniętą do żywego*.

*

Literatura mówi. Nie przedstawia nam filozoficznego postulat, każe nam go przeżyć, stopić się z nim i żyć. Nade wszystko zżyć. Bo o samym życiu wtedy jest mowa. Literatura mówi. Posłuchajmy:

Dokładnie po drugiej stronie ulicy mieścił się szpital. W promieniu kilku przecznic było ich ze cztery albo pięć. Dwóch mężczyzn w piżamach stało w oknie na trzecim piętrze

i wyglądało na zewnątrz. Jeden coś mówił. Potrafiłbym niemal odtworzyć ich trasę z sal, z których wyszli dziś wieczór, i wszystkie plany, jakie pokrzyżowała im choroba.

Dwóch ludzi, dwóch pacjentów, wstaje po kolacji z łóżek i spotyka się podczas spaceru po korytarzach. Stoją teraz w niewielkim holu śmierdzącym petami i spoglądają na parking. I jeden, i drugi, obaj stracili zdrowie. Samotność ich przeraża. I trafiają na siebie nawzajem.

Ale czy myślicie, że jeden pójdzie kiedyś na grób drugiego?⁵⁴.

Efekt szyby wiąże się z mówieniem, którym jest literatura. Pacjenci wyglądają przez okno na trzecim piętrze, narrator odpowiada spojrzeniem, ale stawką nie jest prosta wymiana spojrzeń. Chodzi o *dopowiedzenie*, bez którego *życie się* byłoby niemożliwe. Gdy twierdzimy, że literatura *mówi*, krążymy myślą wokół tych trzech rzeczy – szyby, dopowiedzenia i zżycia się.

*

Szyba sprawia, że nasze spojrzenie może powędrować na zewnątrz; nie znajdujemy się w rzeczywistości zamkniętych murami pokoju (jak Kartezjusz), nie jesteśmy monadą (wbrew Leibnizowi) ani też nie spoglądamy w lustro (Stendhal mylił się, proponując nam, by uwierzyć, że literatura jest lustrem wędrującym po gościńcu). *Dopowiedzeniu* zawdzięczmy coś innego: pozwala nam ono tworzyć wspólnoty (roz)mowy, zacząć uczestniczyć w życiu tych, których dostrzegam przez szybę. (Roz)mowa to szczególna, widzę ją, lecz nie słyszę dźwięków. Dwóch mężczyzn za szybą, z których jeden „coś mówił”. Literatura, *mówiąc*, zajmuje się tym nieusłyszanym *coś*, które jest jak *nic*: nie wiemy, o czym toczą dialog mężczyźni widziani za szybą. Wspólnota – niemota; słowa, jakimi jest literatura, obdarzają językiem niemych. Pogranicze cudu – niemi mówią. Dlatego tak wielka jest rola literatury we wszelkim kształceniu:

⁵⁴ D. Johnson, *Syn Jezusa*, tłum. S. Żuchowski, Karakter, Kraków 2020, s. 84.

uzdrowia, obdarzając głosem, pozwalając głosy usłyszeć. Na tym polega to, co nazywamy tutaj *życiem się*.

*

Literatura pozwala zobaczyć to, co było ukryte lub co uznaliśmy za niewarte uwagi. Teraz *coś* rośnie, niemal potwornieje, wypełnia pole widzenia; nie sposób już go zignorować. Pisze Jean-Paul Sartre, że ukradkiem wykonany gest, nieważny, zapomniany już w momencie wykonania, gdy literatura obdarzy go słowem, „zaczyna potwornie istnieć, istnieć dla wszystkich, [...] nabiera nowych wymiarów, jest na powrót wydobyty z nicości”⁵⁵ i nie mogą go już minąć obojętnie. W konsekwencji „z każdym wypowiedzianym słowem trochę bardziej angażuję się w świat, a jednocześnie trochę bardziej się z niego wynurzam, ponieważ przekraczam go ku przyszłości”⁵⁶. **Edukacja, o której mowa w niniejszej próbie, kształtuje taką właśnie postawę angażowania się w świat bez oddawania się *bez reszty* jego prawom i praktykom.**

Gdy niektórzy socjologowie piszą o „kompetentnym wykonawcy”, mają, jak się zdaje, na myśli właśnie taką sytuację, w której znając reguły gry (zawodowej, administracyjnej i wszelkiej innej obowiązującej w społeczeństwie), potrafię się od nich oddalić po to, aby móc zaangażować się *osobiście*, nie tylko jako profesjonalista, ale też jako człowiek, którego jakaś okoliczność dotknęła do żywego.

Kompetentny wykonawca nabywa umiejętności tworzenia planów, schematów działania, wyznaczania celów [...]. Istotne jest tu wytworzenie umiejętności równoczesnego „oderwania się” w celu wytworzenia schematu działania oraz zaangażowania się, aby plan ów zrealizować. Bliskie jest to obserwacji Pierre’a Bourdieu, który wskazywał, że abyśmy

⁵⁵ J.-P. Sartre, *Czym jest literatura?*, tłum. J. Lalewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968, s. 174.

⁵⁶ *Ibidem*.

mogli kompetentnie działać, musimy znać „reguły gry”, ale równocześnie potrafili wytworzyć *illusio* – zaangażowanie pozwalające grze nas pochłonać⁵⁷.

*

Słowa literatury, w przeciwieństwie do słów filozofii i wiedzy ścisłej chcących stwierdzić coś, co pozwoli pewnie wytyczyć dobrze oznakowany szlak prowadzący w przyszłość, uzmysławiają nam swe ograniczenia, a droga, którą idą, niknie w ciemnym gąszczu milczenia. „Język oddziela nas od rzeczy. Oddziela człowieka od niego samego i od bliźniego. Język jest dla człowieka Lustrem”⁵⁸. A jednak literatura, *mówiąc*, usiłuje ożywić tę głuszę (nie pominmy tego związku frazeologicznego łączącego pustkowie i samotność z brakiem dźwięków i ludzkiej obecności), usiłuje rozbić lustro, albo ostrożnie – usiłuje przejść na jego drugą stronę. *Usiłuje*, gdyż efekt tych starań jest tyleż godny podziwu, co samo się niszczący.

*

Dlatego powiedzieliśmy, że literatura, wielkie święto (roz)mowy, grzęźnie ostatecznie w niemocie. Patrzy przez *szybę*: będąc na zewnątrz, może jedynie *próbować* dopowiedzieć to, co dzieje się za szybą. Dopowiedzieć *własnymi słowami*. Gdy znajdzie się w środku, spojrzy na ulicę i znów pozostaną jej własne jej słowa. Bachtin pisał o „cudzym słowie” jako domenie poezji, ale nawet w poemacie słowo jest *własne*, należy bowiem zawsze do mówiącego i kreuje świat, na który mówiący spogląda. Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata, głosi słynna maksyma Wittgensteina, i można się zastanawiać, czy Pierre Legendre nie chce powiedzieć tego samego, kiedy wybiera obraz

⁵⁷ A.W. Nowak, *Wyobrażenia ontologiczne. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 2016, s. 76.

⁵⁸ P. Legendre, *Fabrykacja człowieka Zachodu*, tłum. A. Dwulit, post. W. Rymkiewicz, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2016, s. 15.

Magritte'a *Lornetka*, by przekonać nas, że zawsze widzimy ustanowione i nazwane przez nas przedmioty i zjawiska.

*

W 1842 roku lord Alfred Tennyson opublikował wiersz *The Lady of Shalott*, który miał niebawem zyskać wielką sławę wśród malarzy, zwłaszcza prerafaelitów. Pomińmy nawiązania do legend arturiańskich stanowiących osnowę poematu, zaciekawia on nas bowiem jako relacja między szybą a lustrem. Klątwa Pani z Shalott skazuje ją na życie w zamkniętej komnacie, która co prawda ma okno, ale damie nie wolno w nie spojrzeć. Zajęta nieprzerwanie tkaniem dostrzega to, co dzieje się na zewnątrz zamku, jedynie spoglądając w lustro. Tylko tyle jej wolno. Holman Hunt, prerafaelita wybitny, wzmocnił aurę klaustrofobii, otaczając kobietę metalową obręczą, a lustro i sąsiadujące z nim reliefy ujmując w formę koła. Wiążące słowo klątwy to moc systemu, który życie jednostki wpisuje konsekwentnie w jeden model. Taką „klątwą” są wszystkie jednoimienne prawdy oparte na jednym sposobie myślenia i wnioskowania. Prawdy oświetlone z jednego tylko źródła światła. Tak działa wszelka nauka, inaczej bowiem nie osiągnęłaby swych zadziwiających wyników. Widzimy świat w zwierciadle nauki, niejako pomijając nasze percepcje, intuicje, wyobrażenia. Historia Pani z Shalott wiedzie w stronę zerwania tego kontraktu będącego zgodą na świat zapośredniczony przez nasze własne konstrukcje umysłowe. Głosi legenda, że ujrząwszy pięknego i dzielnego Lancelota, dama rzuca swe tkackie rzemiosło, odwraca się od lustra i spogląda przez szybę, by po raz pierwszy doświadczyć naocznie świata, by *żyć się* ze światem, rezygnując z jego obrazu. Już nie chodzi o to, jak *wygląda*, lecz o to, jaki *jest*. Ten moment przejścia od lustra do szyby jest chwilą, w której objawia się literatura i moc jej opowieści obdarzających głosem to, co nieme.

*



Il. 1. William Holman Hunt, *The Lady of Shalott* (1888)

Gdy dama porzuci komnatę i zamek, wsiądzie do łodzi, by płynąć w stronę siedziby Artura w Camelot. To byłby finał opowieści, gdyby mogła ona dobiec końca wedle zamysłu Pani z Shallot, swej autorki. Ale rzecz pozostanie nieskończona; zamysł spotkania Lancelota i Artura nie dopełni się, dama umrze w łodzi, co zresztą też uwiecznią XIX-wieczni malarze. Literatura jest zacznem historii i jej opowiadaniem, ale nigdy *dopowiedzeniem do końca*. Kończy się życie, ale nie mowa i jej praca. Życie dobiega kresu, taki bowiem był jeden z wariantów opowieści ukrytej w wypowiedzanych słowach. Dlatego literatura przechowuje w samej swej istocie impuls utopii: planuje swoje opowieści, które przygodny świat krzyżuje, ale dzięki temu zachowuje moc zaczarowywania świata. Moc utraconą przez naukę. Jakies światło w ciemności:

Cóż warte jest życie, jeśli nikt nie ma już mocy zaczarowywania świata? Gdzie i jak mielibyśmy mieszkać, jeśli pośrodku strasznych zniszczeń nie ma już miejsc zaczarowanych? A jeśli zdołaliśmy przeżyć, w tych mało nadających się do życia czasach i miejscach, jedynie dzięki takim utopiom?⁵⁹.

*

„Potrafiłbym niemal odtworzyć ich trasę z sal, z których wyszli dziś wieczór, i wszystkie plany, jakie pokrzyżowała im choroba”. Gdy czytamy to zdanie, rozpoczynamy przygodę, tyleż szczegółową, co niedopowiedzianą. Choćbym nie wiem jak wysiłał swą mowę, obdarzając nią dwóch mężczyzn za szybą, moje starania pozostaną bez rezultatu. Oczekiwałbym, że doprowadzą mnie do punktu docelowego, do finału, który mógłby przyjąć dwie formy. Pierwsza pojawiłaby się w chwili, w której to, o czym mówią mężczyźni, byłoby tym samym, co „wczytuję” w ich rozmowę. Ale tak nie stanie się nigdy, jak bowiem wynika z przedstawionej sytuacji, jeden z mężczyzn „coś mówi”, i owo *coś* wypowiedziane za szybą

⁵⁹ M. Serres, *The Troubadour of Knowledge...*, s. 160.

pozostanie na zawsze bezgłośne, niczym ryba w akwarium. Druga forma byłaby inna; jej warunkiem byłaby pełna i pewna rekonstrukcja wydarzeń, których kulminacją jest scena w szpitalnym holu, za szybą trzeciego piętra. Gdybyśmy mogli liczyć na takie rozwiązanie, osiągnęlibyśmy pewność historyka, który ustalił wszystkie fakty i teraz już *wie*, co się wydarzyło.

*

Ale właśnie ta pewność jest nam odmówiona (zresztą często jest też odmówiona historykowi); świadczy o tym niewinne słowo *niemal* blokujące drogę do wszelkiej rekonstrukcyjnej pewności. Odtworzyć coś *niemal* to w istocie nie odtworzyć, lecz zacząć snuć domysły i to sięgające nader daleko; wszak chodzi nie tylko o trasę po szpitalnych korytarzach, ale także o sprawy bardziej dalekosiężne – o „plany, jakie pokrzyżowała im choroba”. Gdy naszym wysiłkom patronuje słowo *niemal*, wcześniej czy później będziemy musieli opuścić drogę wiedzy ścisłej i zwrócić się ku literaturze. To bowiem literatura uzmysławia nam jeszcze jedną rzecz: bezpośrednia kontrola, jaką sprawujemy nad wydarzeniami naszego życia, jest nader ograniczona, jesteśmy bytami *związanymi* z niezliczonymi sprawami, przedmiotami, okolicznościami, z których istnienia często nie zdajemy sobie sprawy. Gdy Tristram Shandy wykrzykuje, że był i jest ofiarą błahego przypadku, przekazuje nam mądrość literatury: polega ona na wykraczaniu poza bezpośrednie okoliczności, dostępne związki przyczyn i skutków, które mają logicznie objaśnić nasze postępowanie. Tak czyni wiedza ścisła, a i filozofii ten ideał jest bliski; dzięki wiedzy ścisłej i filozofii moje życie staje się jasne, gdyż każde jego zdarzenie ma swoją zdefiniowaną przyczynę. Zaczynam mieć wtedy poczucie, że oto poznawszy te mechanizmy i prawa, sprawuję kontrolę nad życiem. To zaś pozwala mi decydować, jak włączać się w sprawy świata. **Literatura natomiast odsłania momenty, w których to świat angażuje mnie w siebie, wciąga mnie w swoje (a nie wyłącznie „moje”) sprawy.** Następuje to, co

nazwaliśmy *życiem się* ze światem, a to oznacza, że sięć moich (w dużej mierze nierozpoznanych) połączeń ze światem gęstnieje i rozprzestrzenia się. Świat nie chce ode mnie jakiejś jednej rzeczy; chce ode mnie wszystkiego, chce mnie całego. Świat działa we mnie, działa mną, nie zaś odwrotnie – co wydawało mi się niewzruszone.

*

Niemal zagraża więc – wydającemu się nam nieodzownym – porządkowi wiedzy, nauki, także zdyscyplinowanej akademicko filozofii. Zagraża, ale i uzupełnia go i inspiruje, bowiem *niemal* jest żywiołem tego, co zwiemy literaturą. Gdy filozofia i nauka prowadzą do mądrości, a nie jedynie do informacji i aplikacji, muszą nas przeprowadzić przez, być może mroczną, ale jednak rozświetloną swoim szczególnym, osobliwym światłem, dziedzinę *niemal*.

*

Niemal pozwala przeprowadzić korekturę Oświecenia jako wielkiego projektu kulturowego. Z jednej strony literatura była dla planów *philosophes* ważna, bowiem pozwalała na przedstawienie własnych tez światopoglądowych (jak w *Mikołaja Doświadczynskiego przypadkach* Krasickiego) oraz ułatwiała rozprawienie się z tezami przeciwników (jak w *Kandydzie* Woltera). Z drugiej, mogła budzić zakłopotanie zwolenników rygorystycznie racjonalnego wnioskowania jako zbyt mało zdyscyplinowana w swych procedurach twórczych. Innymi słowy, *błądziła* w świecie, w którym nade wszystko ceniono precyzyjne marszruty. Rzeczywistość rozumu tworzy świat niewzruszonych reguł niejako zawieszony nad światem, w którym przychodzi nam działać. To krąg wielu zmiennych, a prawa czystego rozumu są tylko jedną z nich. Nauka obraca się w tym pierwszym królestwie, literatura w drugim. Stąd jej waga dla praktycznego życia; jest ona laboratorium ludzkich postaw, gdzie stawką jest nie tyle osiągnięcie jakiegoś wyniku rozszerzającego sferę informacji i regulujących ją praw,

ile przebadanie ludzkiej ułomności lub doskonałości, które często spod władzy tych niewzruszonych praw się wyłamują. Stąd **znaczenie tekstu dla edukacji: literatura – mówiąc – nie wytwarza przedmiotów, nie wynajduje niczego „innovacyjnego”, nie inwestuje w „kapitał ludzki”. Jest domeną *praxis*.**

*

Gert Biesta, śladem Arystotelesa (widać myślenie o edukacji nie może się obyć bez przywołania Greków i ich *akademicko-sokratejskiej* tradycji), odróżnia fabrykowanie przedmiotów, czyli *poesis*, od *praxis*, która jest sztuką społeczną w tym sensie, że jej zadanie i jednocześnie żywioł to nie mnożenie wyrobów, produktów, przedmiotów, lecz podnoszenie stopnia, w jakim dobro uobecnia się w naszym świecie. Nie „dobra” są zatem, lecz *dobro* jest stawką edukacji, dlatego nie może ona ograniczać się do „zbioru umiejętności zawodowych czy fachowych kompetencji, lecz musi odwoływać się do pewnej jakości, stopnia doskonałości danej osoby”⁶⁰. Tego zaś nie można *nauczyć*, jeśli przez uczenie rozumieć jednostronną relację między tymi, którzy „wiedzą”, a wiedzy pozbawionymi. Uczenie (się) zakłada taką właśnie asymetrię i rodzi zwodnicze oczekiwania. Uczniowie, adepci wiedzy uznają swoją niewiedzę i spodziewają się tego, że wiedza zostanie im dostarczona przez nauczyciela. Ten z kolei działa w przeświadczeniu, że faktycznie dysponuje wiedzą, którą osiąść chce adept, i udziela mu jej w stosownym tempie i czasie. Paolo Freire w swych głośnych książkach poddawał ten rodzaj pedagogiki ostrej krytyce, nazywając go „systemem bankowych depozytów” (nauczyciel deponuje wiedzę na „pustym” koncie, jakim jest uczeń) i przeciwstawiając mu taki rodzaj edukacji, w którym „świat nie jest wykładem, lecz problemem”⁶¹.

*

⁶⁰ G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education...*, s. 134.

⁶¹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London 1992, s. 101.

Bezspornie asymetria taka zachodzi wówczas, gdy stawką są umiejętności niezbędne w pełnieniu funkcji zawodowych i związane z tym doświadczenie, którego adept mieć nie może. Jednak edukacja jest czymś więcej niż nabywaniem fachowej wiedzy i związanej z nią pewnością działania nieodzownej dla każdego profesjonalisty. Kształcić (się), a używam tego słowa jako synonimu edukowania (się), to pracować nad tym, by sposób wykonywania zawodu wpisywał się w praktykę. Pragmatyka zawodowych czynności jest wspólna dla wszystkich; na tym polegają niezbędne procedury umożliwiające właściwe reagowanie. Jednocześnie jednak każdy objęty owymi procedurami ma swoją historię powodzeń i niepowodzeń, radości i smutku, szczęścia i rozpaczy.

Kureishi wymierza thatcheryzmowi cios w miejsce, jak mnie ma (a podzielam to zdanie), szczególnie newralgiczne: w system kształcenia, który nie potrafił uzgodnić uczenia zawodu z poczuciem życiowej satysfakcji. „W latach osiemdziesiątych thatcheryzm lekceważył takie bezinteresowne i niedochodowe profesje jak nauczanie, a zrazem nie potrafił zaszczerpić twórczej kultury życiowej zaradności”⁶². Na czym miałyby polegać owa „twórcza kultura życiowej zaradności”? Na tworzeniu możliwości łączenia umiejętności „technicznych” z zachętą do samodzielnego rozwoju. Kureishi pisze, że był to system „nieustępliwy, konformistyczny, produkujących żołnierzy do biznesowych wojen zamiast edukacji dla edukacji”⁶³. Ostatnie sformułowanie brzmi nazbyt kategorycznie, więc powiedzmy to inaczej: kształcić trzeba tych, którzy staną w szeregach korporacji, nie tylko jednak po to, by posiadli stosowne w tym zajęciu sprawności, ale także po to, **by nie stali się korporacji żołnierzami ani niewolnikami**. Aby historia ich życia nie była historią firmy, ale historią własnych radości i smutków, z których nie musieli zrezygnować na rzecz firmy przejmującej ich życie.

⁶² H. Kureishi, *Moja piękna pralnia...*, s. 138.

⁶³ Ibidem, s. 139.

Doznania te (nazwijmy je „gorącymi”) muszą w jakiś sposób uzgodnić się z „chłodną” procedurą zawodowej pragmatyki. Inaczej mówiąc, wspólna historia działań zgodna z wymogami zawodowych umiejętności i etyki winna skomponować się z całkowicie indywidualną historią jednostki, tak aby człowiek był nie tylko *homo faber*, ale też *homo sapiens*. To ostatnie określenie odnosi się do umiejętności myślenia, a zarazem doznawania zmysłowego odrębnego dla każdego indywiduum. W łacińskim *sapere*, oznaczającym „wiedzieć”, odnajdziemy także zapomniane dzisiaj znaczenia „kosztować”, „próbować”, „smakować”.

*

Odnaleźć taką wspólną historię to znaleźć się *w bliskości*. Nie chodzi tu głównie o przestrzeń (choć nie jest ona bez znaczenia; wiemy, jak ważne jest miejsce, w którym uczący [się] spotyka uczącego [się]), lecz o pewne dyskretne wychylenie się w stronę tego, który jawi się nie jako mieszkaniec jakiejś odległej miejscowości, lecz jako *sąsiad*. Znaleźć się w bliskości to znaleźć się w sąsiedztwie. Petr Král w krótkiej impresji tak łączy te dwie okoliczności:

Bliskość. Deszcz, który zaskakuje nas przed starym bistro i skłania, by wejść do jego małego wnętrza, pozwala się tam rozgościć, może nawet przetrwać apokalipsę. Ale naprawdę blisko poznajemy bar, gdzie rano sączymy sobie białe wino, stojąc obok stróża, który wstąpił tu w drodze do pracy, by zabrać zapomnianą czapkę⁶⁴.

Gdyby więc chodziło o przestrzeń: edukacja będąca kształceniem (się), a nie jedynie nabywaniem umiejętności zawodowych, zmiana przestrzeni tak, że nie jest już ona obojętnym pojemnikiem naszych czynności lub beczynnej nudy, lecz miejscem, gdzie doświadczamy bycia *obok* innych, gdzie odnajdujemy coś, co zgubi-

⁶⁴ P. Král, *Pojęcia podstawowe*, tłum. Z. Machej, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2020, s. 30.

liśmy lub o czym zapomnieliśmy, gdzie – dzięki temu – możemy przetrwać ciężką opresję. Ale stawką jest jeszcze coś innego: aby tego wszystkiego można było doświadczyć, potrzebujemy gotowości do tego typu doświadczenia, czyli *wrażliwości*. To ona stanowi zaczyn dobrze spełnionego życia zawodowego. Nieprzypadkowo lekarka, wymieniając „warunki podstawowe lekarza/terapeuty”, *wrażliwość* umieszcza przed wykształceniem czysto medycznym. Nie dlatego, że *wrażliwość* jest „ważniejsza”; dlatego, że jest „pierwotniejsza”:

Towarzyszenia w chorobie można wyuczyć się.

Warunki podstawowe lekarza/terapeuty:

wrażliwość, otwartość, elastyczność, doświadczenie,

*wykształcenie w zakresie farmakoterapii [...]*⁶⁵.

*

Jest więc wspólna platforma obowiązku, którą powinniśmy traktować z całą powagą. Ale wchodzimy na tę scenę jako studenci i nauczyciele, grając w niezliczonych epizodach jednostkowych sytuacji i przygód życiowych niosących nam najróżniejsze doświadczenia. Bierzymy więc udział w dwóch performansach. Jeden odbywa się wedle scenariusza opisanego we wszelkiego rodzaju programach nauczania i sprawdzany jest przez system egzaminów. Drugi natomiast jest właściwie improwizowaną sztuką w rodzaju *commedia dell'arte*: każdy z nas ze swym „smakiem” i swoimi „próbami” życia, które wnosi do owej *impromptu* dokonującej się sceny spotkania z innymi „smakami” i innymi „próbami” egzystencji. Podobnie poza salą wykładową: „chłodny” teatr społecznych urządzeń i instytucji spleta się, czy chcemy czy nie, z „gorącym” spektaklem jednostkowych dramatów i komedii. **Życie publiczne to performans będący splotem tych dwóch linii wydarzeń: jednej rygorystycznie zapisanej, drugiej**

⁶⁵ M. Magdoń, *Współodczuwanie w medycynie*, Universitas, Kraków 2002, s. 18.

improwizowanej „na gorąco”. Pierwsza opiera się na stałości i przewidywalności (wszak spełnia precyzyjne wymogi i wytyczne scenariusza); druga jest zmienna, niecierpliwa i nerwowa, podatna na zewnętrzne okoliczności. Z jednej strony historia ze scenariuszem generalnie jednakowym dla wszystkich (program, sylabus, wizerunek absolwenta – cała aparatura techno-biurokracji *poręczająca*, często daremnie, skuteczność i stosowność tej jednej historii), z drugiej – wielość historii (przygodność wydarzeń spotykających jednostkę „smakującą” życie i „próbującą” żyć zawsze i nieuchronnie *na własną rękę*).

*

„Jego seminaria bowiem nie były tylko akademickimi zajęciami, ale jedynym w swoim rodzaju performatywnymi spektaklami, w których dramaturgia spletała się z analityczną finezją, interpretacyjnym polotem i wnikliwością”⁶⁶. Tak o pedagogicznej pracy Cezarego Wodzińskiego pisze jego student i wychowanek. Piszę „wychowanek”, ponieważ od-uczanie (się) praktykowane przez Wodzińskiego jest nie tylko wykładaniem, objaśnianiem, oświecaniem, ale również (a może przede wszystkim) rodzajem kształcenia *ku światu* jako nigdy do końca nieobjaśnionemu i „nie-wyłożonemu”. Nawet jeśli wszystko w wykładzie wygląda na wzorowo ułożone, to jego moc polega na tym, że ładem tym wstrząsa niepokój: wszystko, co ustalone, może zostać opatrzone znakiem zapytania. Pisze Piotr Augustyniak o swym Mistrzu, że był jak dynamit, a dokładniej, że słowo, którym się posługiwał, było dynamitem, który: „[...] rozsadza spetryfikowane, twarde jak granit struktury codziennej bezmyślności. Również w tej najbardziej twardej i zatwardziałej formule, jaką jest bezmyślność naukowego świato-oglądu, pełnego pychy i powierzchownie dobrego (czytaj: naukowego!) samopoczucia”⁶⁷.

⁶⁶ P. Augustyniak, *Trans...*, s. 78.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 79.

W grece znajdziemy stosowne rozróżnienie, czym innym jest bowiem przekazywanie wiedzy (*didasko*), czym innym zaś zaangażowanie, które obejmuje nie tylko wiedzę, ale też obcowanie z wszystkim, co istnieje, i które pewnie trzeba by nazwać *wychowaniem* (*paideia*).

*

Przekład to niedokładny, a nawet nieporadny. Ale nie może być inny, skoro nawet Werner Jaeger w swoim obszernym dziele nie odważył się na jednoznaczne tłumaczenie pojęcia *paideia*. „W toku swego wykładu posługuje się takimi pojęciami jak »cywilizacja«, »kultura«, »wyształcenie«, »literatura«, ale zarazem otwarcie deklaruje, że każde z nich więcej zasłania, zaciemnia i ogranicza niż wyjaśnia”⁶⁸. Czemu służy ten trud dydaktyczno-wychowawczy, którego nie oceni żadna techno-biurokratyczna miara, nie opiszę żaden *impact factor*? Pewnie bardziej udanemu, bardziej *ludzkiemu* życiu, szacunkowi okazywanemu wszystkiemu, co istnieje, oraz zdolności do wytrwania w takiej postawie mimo przeciwności. Tak właśnie Krzysztof Bielawski komentuje sentencję delficką poświęconą paidei. Czasownik *antecho*, który występuje w tej sentencji, oznacza u Homera „trzymanie czegoś przed sobą jako osłony”, a zatem „w odniesieniu do sentencji ten homerycki sens daje obraz paidei jako tarczy, którą trzeba wytrwale trzymać przed sobą w obronie przed wszystkim, co zagraża życiu i temu, co w nim najważniejsze”⁶⁹. **Od-uczanie (się) to wykuwanie takiej tarczy.**

A Cezary Wodziński, przyznając, że *paideia* to słowo wieloznaczne, oznaczające między innym „wychowanie (dzieci), ćwiczenie i uczenie, kulturę duchową (umysłową), wyształcenie, wiedzę, hodowlę”⁷⁰, przekonuje ostatecznie, że ta wieloznaczna

⁶⁸ K. Bielawski, *Trójnóg delficki. Sentencje delfickie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s. 142.

⁶⁹ Ibidem, s. 143.

⁷⁰ C. Wodziński, *Esseje pierwsze*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2014, s. 152.

wieloczynność, jaką jest paideia, oznacza umiejętność innego niż to, do którego przywykliśmy, spojrzenia na świat. Ujmie to zresztą radykalnie: paideia „to umiejętność wypatrywania »boskości« w »ludzkim« świecie i świetle”⁷¹. A jeżeli „boskość” wydaje się nam pojęciem zbyt patetycznym, powiedzmy, że paideia to umiejętność czynienia świata ludzkiego bardziej niż dotychczas „ludzkim”.

*

Siła i słabość. Jeden schemat (zapewne niezbędny, bowiem narzucający pewien konieczny porządek) i wielość improwizacji (niekiedy kłopotliwej i anarchicznej). Performans kształcenia (się) to splot tych dwóch próbujących wzajemnie się zrozumieć tendencji. Uczenie (się) staje bowiem po jednej tylko stronie – porządku i schematu, ograniczając do maksimum anarchiczność jednostkowej egzystencji. Kształcenie (się) byłoby czymś, co Michel Serres nazywa greckim terminem *syrrhèse* – splotem, złączeniem, zasupłaniem się „smaków” i „prób” egzystencji (zarówno nauczyciela, jak i uczniów) oraz sposobów ich możliwego uporządkowania, które to sposoby (takie jak systemy filozoficzne czy kody religijne) nie rozplątują owego bezładnego kłęбка z zewnątrz, ale stanowią jego składowe nici. To, co miało przeciąć węzeł, jest tutaj dodatkowym supłem w jego strukturze; niczego *ostatecznie, raz na zawsze* nie wyjaśnia, przeciwnie – dodaje kolejną nić supłającą się wawiłe relacje z innymi nićmi. **Od-uczanie (się) jest tworzeniem takiej wielobarwnej i wielonitkowej, a w związku z tym podstępnej, zdradliwej, przemyślnej w wielości swych migotliwych znaczeń** (wszystko to przypomina nam o mianach, jakimi Homer obdarza Odyseusza) **tkaniny; rozmnażaniem perspektyw i punktów widzenia.**

*

⁷¹ Ibidem, s. 170.

W tym sensie wszystko, co zdarza się w klasie i sali wykładowej, wnika w życie uczestników. Nic nie jest tutaj „teoretyczne”, bowiem zawsze znajduje drogę, by wnikać w materię ich bytowania. Niczego nie można tu lekceważyć. Trafnie pisze Derrida, że „nauczanie polega zawsze na akcie słowa performatywnego, nawet jeśli wiedza, przedmiot, treść tego, co ktoś wyznaje, czego naucza lub czym się zajmuje, należy właśnie do porządku teoretycznego lub twierdzącego”⁷². Zaskoczony rozgwarem lub rozgardiaszem w klasie nauczyciel reagował dawniej zwrotem „Co się tu wyrabia?!”, trafiając mimowolnie w sedno: w każdym zdaniu w sali szkolnej i wykładowej coś się *wyrabia*. Mianowicie – *wyrabia się* jakość bytowania człowieka w świecie, jego zdolność do szukania samego siebie oraz uzgadniania swojego życia z życiem społecznym. Dla Stanisława Brzozowskiego najistotniejszym pytaniem było: „[...] jak powstaje pojedynczy, samodzielnie, czyli krytycznie myślący człowiek. A następnie: jak wskutek tych [...] narodzin zmienia się świat”⁷³.

*

Dlatego nic nie jest tu bez znaczenia; konsekwencje takiego pedagogicznego performansu są nieprzewidywalne i dalekosiężne. Gdyby spytać o stawkę owego słowa performatywnego, o którym myśli Derrida, moglibyśmy poszukać odpowiedzi w tym, co wybitny ekonomista Kazimierz Rogoziński nazywa „melioracyjną funkcją usług”⁷⁴, której efektem jest życie nie tylko bardziej znośne, ale i przyjemniejsze. Na tym polegają humanistyka i humanizowanie w świecie opanowanym przez relacje ekonomiczne i zarządzający nimi potężny menedżeriat.

⁷² J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy*, tłum. K.M. Jaksender, Eperons-Ostrogi, Kraków 2015, s. 46.

⁷³ R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Czarne, Wołowiec-Katowice, s. 226.

⁷⁴ K. Rogoziński, *Cywilizacja usługowa. Samorealizujące się niespełnienie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003, s. 59.

Owa „melioryzacja” zmierza do odnowienia relacji międzyludzkich, a jest to możliwe wtedy, gdy jednostka wyjdzie z wygodnej „kryjówki” i da się niejako „dotknąć” wydarzeniom. „Kryjówka” zapewnia pozór bezpieczeństwa albo odcinając od świata zewnętrznego, albo oplątując jej mieszkańca tak gęstą siecią połączeń i przekazywanych informacji, że stwarzają one skuteczną iluzję kontaktu ze światem. Tak pisze o tym Rogoziński, a słowa jego nabierają szczególnej wagi w czasie pandemii dramatycznie zawężającym sferę kontaktów międzyludzkich, co dotkliwie zraniło szkołę i uniwersytety:

Inwazja technologii w sferę usług natrafia na przeszkody, a ich przezwyciężenie uświadamia nam, że technologia może być także jakimś zagrożeniem dla człowieka. Polega ono na pokusie użycia techniki jako sposobu uniknięcia konfrontacji z mroczną stroną egzystencji, z naszymi lękami, samotnością, niesamowystarczalnością. Dzięki niej ulegamy łatwej iluzji panowania nad ograniczeniami i uciążliwościami życia⁷⁵.

Józef Tischner wyciągnie stąd wnioszek, że postawa „człowieka z kryjówki” to rodzaj obsesji obronnej prowadzącej, paradoksalnie, do gorączkowego pragnienia władzy, bowiem „panowanie nad panującymi jest jedyną gwarancją ocalenia własnej godności”⁷⁶. **Edukowanie (się) to osłabianie obsesji obronnej i wyprowadzanie człowieka z kryjówki tak, by mógł on stanąć na progu, który oznacza „koniec kryjówki i początek nowej przestrzeni”⁷⁷.**

⁷⁵ Ibidem, s. 60.

⁷⁶ J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, w: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wybór i oprac. A. Bobko, Ossolineum, Wrocław 2003, s. 216 (Biblioteka Narodowa, seria 1, nr 306).

⁷⁷ Ibidem, s. 215.

W 1971 roku, gdy nadszedł czas pierwszych podsumowań kulturowego wrzenia lat sześćdziesiątych, w tym także prób przebudowy systemu edukacyjnego (wizjonerska socjologia Paula Goodmana), Albert Cullum, nauczyciel szkoły podstawowej w Nowym Jorku, a później profesor pedagogiki na uniwersytecie w Bostonie, wydał książkę *The Geranium on the Window Sill Just Died but Teacher You Went Right On*. Zdobiona rysunkami wybitnych artystów musiała wywołać spory rezonans, skoro w kilka miesięcy sprzedano dobrze ponad pół miliona egzemplarzy.

Jej tytuł zawiera podstawowe zobowiązanie nauczyciela: pozwolę sobie określić je jako **czułą czujność na wszystko, co dokoła**. Grzech tytułowego nauczyciela (a może raczej belfra) jest grzechem głównym, by nie rzec śmiertelnym – nie zważa on na nic, co nie jest nim samym i prowadzonym przez niego dyskursem (teraz popadamy w techno-biurokratyczny żargon) sylabusowo-programowym. Nawet zdarzenia dramatyczne, jak kwiat umierający na parapecie w dostownie i metaforycznie *suchym* powietrzu klasy, nie są w stanie oderwać belfra od zaprogramowanego materiału. Tymczasem tym, co wnosi do kształcenia (się) ożywcze powietrze, jest właśnie gotowość do przerywania zaprogramowanej ciągłości nauczania. Tytuł bestsellerowej książki Culluma to pierwsza linijka krótkiego wiersza, który w całości brzmi tak:

Drozdy śpiewały wciąż i śpiewały,
lecz ty, nauczycielu, wciąż gadałeś, gadałeś w najlepsze.
Ostatni dzwonek koniec dnia już obwieścił,
lecz ty, nauczycielu, wciąż gadałeś, gadałeś w najlepsze.
Geranium na parapecie zwiędło przed chwilą,
lecz ty, nauczycielu, wciąż gadałeś, gadałeś w najlepsze⁷⁸.

Przerwanie tej zaprogramowanej i opieczętownej oficjalną i dającą poczucie bezpieczeństwa pieczęcią sylabusa gadaniny będzie

⁷⁸ A. Cullum, *The Geranium on the Window Sill Just Died but Teacher You Went Right On*, Harlin Quist Books, New York 1971, s. 58.

warunkiem tego, że edukacja opuści swą kryjówkę. W innym miejscu książki Culluma czytamy:

Niech pani wyjdzie na podwórko!
Będę pierwszy w wyścigu do huśtawki!
Nie spadnę!
Pokażę pani jak to się robi!
Niech pani się nie boi.
Niech weźmie mnie pani za rękę,
Wszystkiego przecież może się pani nauczyć!⁷⁹.

*

Ta nowa przestrzeń (powstająca wtedy, gdy działa zasada czujnej czułości wobec wszystkiego, co dokoła) naznaczona jest *dotknięciem*, co oznacza, że spoglądam odważniej na świat i na siebie. Nazywam *dotknięciem* wyjście z dotychczasowych ram, w których szukałem oparcia; rezygnuję z przygotowanych dla mnie scenariuszy i otwieram możliwość improwizacji będącą domeną wyobraźni, a tym samym nie ograniczam już pola wypowiedzi do wypowiedzi „na temat”. **W głębokim sensie tego pojęcia kształcenie (się) dokonuje się zawsze *nie na temat***. Od-uczanie (się) jest nie na temat, tak jak nietematyzowalne są nasze głębokie smutki i lęki („Doprawdy nie wiem, skąd wziął się mój smutek”⁸⁰, mówi Antonio w zdaniu otwierającym *Kupca weneckiego* Szekspira), i samotności (to samotność każe Robinsonowi Crusoe nazwać wyspę Wyspą Rozpaczy). W tej nowej przestrzeni „nie na temat” możliwe są „gesty serca i rozumu” (to Tischnerowskie określenie współpracy rozumu i wyobraźni), dzięki którym człowiek „wymyka się zasadzie przeciwieństwa”, co oznacza, że „pozwalamy drugim być”⁸¹. A dalej w tym samym fragmencie Tischner rozstawia przed nami elementy scenografii tej „nowej przestrzeni”:

⁷⁹ Ibidem, s. 62.

⁸⁰ W. Shakespeare, *Kupiec wenecki*, w: Idem, *Dziela wszystkie*, t. 2..., s. 497.

⁸¹ J. Tischner, *Ludzie z kryjówek...*, s. 218.

„Znikają sceny teatru, ławy oskarżonych, piedestały oskarżycieli, nadzieja rodzi nową wspólnotę”, w której „więzią podstawową nie jest więź panowania, lecz więź powiernictwa nadziei”. **Dlatego edukacja jako od-uczanie (się) jest praktykowaniem nadziei.**

*

Z tego powodu tam, gdzie mamy do czynienia z od-uczaniem (się), wszelkie programy i sylabusy ukazują swą bezradność. W *uczeniu* oddychającym zimnym powietrzem tych urządzeń dydaktycznych znakomicie służących produkcji techno-biurokratycznej sprawozdawczości (tzw. cele dydaktyczne) brakuje czegoś zasadniczego. Zapytajmy – „Czego zabrakło?” i posłuchajmy odpowiedzi:

Refleksji. Obserwowałem swoich studentów – podstawową sprawą dla nich było to, żeby ktoś z nimi porozmawiał, zapytał, jak się czują, jak sobie radzą. Skoro oni tego potrzebują, to co dopiero dzieci w szkołach! Ale nikt nie pomyślał, żeby do uczniów podejść od strony psychologicznej, emocjonalnie. Skupiono się na kształceniu [w terminologii naszej skromnej próby powiedzielibyśmy „na uczeniu” – T.S.], i to w najgorszym pruskim wydaniu [...]. Ale właśnie dlatego małymi krokami musimy się buntować. Bo każda rewolucja zaczyna się oddolnie⁸².

*

Kształcenie (się) jako *splot* ścieżek myślenia dokonuje się wtedy, gdy stałe punkty procesu uczenia (się) wymagane dla organizacji pracy instytucji (takie jak sylabusy, curricula) tracą swą trwałą konsystencję, rozpruwają się, stając się postrzępionymi i biegnącymi w różne strony nitkami. Tracą na ważności także punkty

⁸² D. Wantuch, M. Marcela, *Wyrzuc czerwony długopis. Z Mikołajem Marcelą rozmawia Dominika Wantuch*, „Wolna Sobota”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 8–9 sierpnia 2020, s. 30.

oznaczane jako docelowe miejsca, w których spodziewamy się finalnych ustaleń. Kolokwialne angielskie powiedzenie „What’s the point?”, wskazujące na sytuację pewnej bezcelowości, zawahanie w marszu do celu, nabiera teraz podstawowego znaczenia – cel, punkt triangulacyjny naszej wędrówki, niknie, zastępowany przez luźne i nieorganizowane szlaki poszczególnych nitek-ścieżek. Kształcenie (się) jest więc (posługując się terminem Gilles’a Deleuze’a i Felixa Guattariego) kłączowate, rizomatyczne, i biegnie wzdłuż linii stale zmieniających kierunek i tworzących nowe zmienne układy. „Nie powinniśmy więc myśleć, że linie te przebiegają z jednego stałego punktu do drugiego, lecz przeciwnie – to punkty powstają na przecięciach się wielu splątanych linii, wokół których kształtują się różne przestrzenie. Chodzi więc właśnie o to, by wykreślać linie, a nie ustalać jakieś punkty docelowe”⁸³. **W kształceniu (się) istotne jest ukierunkowanie, a niekoniecznie osiągnięcie konkretnego celu.** Dzięki temu bardziej docenimy ruch i swobodę współ-poszukiwania, a mniej dobiegnięcie (wyprzedzając innych) do jakiejś hipotetycznej mety.

*

Zwracając uwagę na przygodność wydarzeń jednostki „smakującej” życie i „próbującej” żyć zawsze i nieuchronnie *na własną rękę*, dotknęliśmy chyba najważniejszego, o co chodzi w kształceniu (się). *Ręka* jest sprawczym, wykonawczym organem; historia jest jej czynem. Mówiąc, że dokonujemy czegoś *na własną rękę*, mamy na myśli nie tylko sprawczość, ale także oryginalność i niepowtarzalność właściwą jednostce. Czyniąc w ten sposób, zespalamy to, co indywidualne (co łączy się z wyobraźnią i wolnością myśli), z tym, co wpisuje się w służbę wspólnotom (te bowiem mają swoje cele, którym to, co czynimy, winno być pomocne). *Na własną*

⁸³ J. Verne, « *Le terrain, c’est moi ?* » *Reflections on the Emergence of the Field in Translocal Research*, „*Annales de géographie*” 2012, no. 5–6, s. 570.

rękę nie znaczy „dla siebie”: to czynić coś dla innych z poszanowaniem siebie, nie wyrzekając się siebie, tak, że owo „coś” służy wspólnocie nie jako mechaniczne wypełnianie procedur profesji, lecz jako *osobisty* wkład. Niemal rodzaj *credo*, na mocy którego działam według tego, co *wyznaję* i za co jestem *odpowiedzialny*. „W polu semantycznym czasownika »wyznawać« w mniejszym stopniu poszukiwałbym autorytetu, domniemanej kompetencji czy bezpieczeństwa profesji i profesora niż [...] podjętego zobowiązania lub deklaracji odpowiedzialności”⁸⁴.

*

Ostrożność Derridy wobec „autorytetu” może wynikać z upowszechniającej się tendencji do obdarzania tym mianem ludzi „wpływowych”, których decyzje, poglądy czy sposób ubierania się znajdują setki tysięcy, jeśli nie miliony, naśladowców. Do roli tak pojmowanego „autorytetu” chętnie aspirują politycy, którzy za pośrednictwem mediów pragną stać się mieszkańcami masowej wyobraźni po to, aby wsączać swe idee w tkankę codziennego życia. Idee są często obliczone wyłącznie na podtrzymanie władzy, dlatego Derrida kładzie taki nacisk na „zobowiązanie” i „odpowiedzialność”; te dwie cechy znamionują bowiem troskę o to, co poza mną i sferą moich bezpośrednich interesów. W ten sposób stawiają opór czystej sile tych, którzy mniemają, że – przywołując Szekspira – „zasługują na najwięcej”, gdyż „mają najlepszy sposób, aby wziąć, i siłę”⁸⁵. Rezerwa wobec „autorytetu” wpływa więc z podejrzenia, że pojęcie to zostało nadużyte, niejako „uprowadzone” w niecnym celu, i że często funkcjonuje jako własna karykatura. Partnerem Derridy w tym podejrzeniu mógłby być Alfred Jarry, którego *Król Ubu*, ta niepokojąca sztuka licealisty, jest znakiem czasów i wyrazem „nie tylko miejsc, gdzie w grę wchodzi »pozorny majestat władzy«, ale gdzie następuje upadek

⁸⁴ J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 64.

⁸⁵ W. Szekspir, *Król Ryszard Drugi...*, s. 113.

kultury oraz zdolności do odróżniania wielkości i małości”⁸⁶, zaś zasadniczym rysem tego świata jest to, że nie ma w nim miejsca „na autorytety, na szacunek dla mądrości, na afirmację wartości”⁸⁷.

*

Derridy obrona „profesora” nie pozwala utożsamić go z „ekspertem” i akcentuje to, co odróżnia go od, na przykład, „takiego specjalisty od zarządzania, kupującego sobie uległość i pozorny status autorytetu”⁸⁸. Łacińskie *profiteor* to „jawnie wyznać, oświadczyć”, a także „podać jako zawód” oraz „obećcać”. Wszystkie te nitki zbiegają się w słowie „profesor”. „Profesorem” jest ten, kto *wyznaje* coś publicznie, oświadcza, że jest to bliskie jego osobie, a tym samym *obećcuje*, że tak właśnie jest, jak mówi, że to, co mówi, jest jego wyznaniem i nie ogłasza tego dla zysku czy popularności, ale ponieważ takie są jego poglądy. Tak też widzi to Derrida, dla którego „profesor” to ktoś, kto uważa i żyje wedle zasady, że „wyznawać coś znaczy zobowiązać się i zdeklarować, *uważać się za*, obiecać być taką czy inną osobą”⁸⁹. **Profesor/nauczyciel obiecuje być taką osobą, zaakcentujmy: *osobą*, a nie funkcjonariuszem jakiegoś zawodu czy instytucji.** Nie jest też nigdy „własnością” żadnej władzy, żadnego ministra. A gdyby sięgnąć do Tischnera, znaleźlibyśmy tam jeszcze inny opis tego szczególnego nastawienia pedagogicznego: profesor/nauczyciel nie chce „panować”, sprawować despotycznej kontroli nad słuchającymi go, bowiem zdaje sobie sprawę, że „człowiek posiadany jest już człowiekiem utraconym”⁹⁰, oddzielonym od niego murem pozycji społecznej, zwyczaju, różnicy wieku. To skuteczny sposób, by wytrzebić wy-

⁸⁶ L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 236.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem, s. 605.

⁸⁹ J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 45.

⁹⁰ J. Tischner, *Ludzie z kryjówek...*, s. 209.

obrażnię i spontaniczność i przełożyć wszystkie ich przejawy na język obowiązującego programu. Wówczas wszystko jest „według reguł» i »przepisów«, a podstawową „więzią łączącą człowieka z człowiekiem staje się chłodne poczucie obowiązku”⁹¹.

*

Derrida nie przywołuje w swej argumentacji Goethego, choć mógłby to zrobić bez trudu. Już bowiem na początku arcyopematu Faust, odpowiadając Wagnerowi, którego nazywa „famulusem”, twierdzi, że nauczyciel wygłaszający opinię „bez przekonania” „nie poruszy audytorium”. A więc chodzi nie tylko o suche fakty, nie tylko o informację i dane, lecz także o *poruszenie*. Wróćmy do tego słowa za moment, na razie przeczytajmy stosowny passus poematu, w którym Faust-mistrz poucza Wagnera:

Możecie sobie w kaszę dmuchać,
Zbierać ochłapy z cudzych stołów
I na płomyczki nędzne chuchać,
I rozgrzebywać garść popiołów!
Małp i dzieciaków zgraja cała
Podziw ma dla waszego dzieła;
Ale na serca serce nie oddziała,
Jeżeli rzecz nie z serca się poczęła.

(*F*, 28)

Aby można było mówić o kształceniu (się), niezbędne są momenty, w których nauczyciel/profesor *wyznaje*, wygłasza z *przekonaniem*, to znaczy, że nie tylko „czierpie z cudzych stołów”, lecz także (pozostając przy metaforyce gościnnego domu) zastawia stół własny. Gdy *wyznaje*, gdy okazuje się w tym momencie *profesorem* (bo nie jestem nim raz na zawsze, lecz *okazuję się* wtedy, gdy *wyznaje*), moja rzecz „poczyna się z serca”.

⁹¹ Ibidem, s. 207.

Zimą 1951 roku Martin Heidegger prowadził na uniwersytecie we Fryburgu Bryzgowijskim seminarium poświęcone myśleniu. To już „inny” Heidegger niż ten, który zostawił nam *Byt i czas*, po którym to *opus magnum*, pisze Józef Tischner, „filozofia Heideggera przechodzi głęboki zakręt”⁹². Wiedzie nas Tischner w stronę wniosku, że myślenie Heideggera, „które jest przejawem mądrości”, łowi „leżącą u podstaw doświadczenia ciszę”⁹³. Później Cezary Wodziński, wytrawny czytelnik pism niemieckiego filozofa, nada temu myśleniu walor istnego życiowego zwrotu, „przemiany, zmiany, przekształcenia, konwersji”⁹⁴, ruchu, w którym „dusza odwraca się od czegoś [...] i zwraca do czegoś innego”⁹⁵. Lektura tekstu seminarium Heideggera dopowie, że chodzi w tym myśleniu o „wytrącenie z równowagi”⁹⁶, do czego niezbędna jest „gotowość słuchania”⁹⁷, co zresztą zwróci też uwagę Tischnera. Ale najważniejsza w tym wszystkim jest rola nauczyciela. Mówi o niej profesor-nauczyciel (a za chwilę wyjaśnimy, dlaczego znajdujemy mu takie miano) prowadzący interesujące nas seminarium, że jest to rola wyjątkowo trudna, trudniejsza niż wysiłek, jaki czeka uczącego się. Nie chodzi przy tym o samą wiedzę, którą w trudzie i wśród wyrzeczeń musi zdobyć nauczający. Stawka jest znacznie wyższa, gdyż „nauczać znaczy: pozwolić się uczyć”⁹⁸. To, czego przez całe życie uczy się nauczyciel, to nie tylko faktograficzna wiedza i dydaktyczne techniki, ale też gotowość do porzucania tej wiedzy, po to, aby

⁹² J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2002, s. 133.

⁹³ Ibidem, s. 139.

⁹⁴ C. Wodziński, *Esseje pierwsze...*, s. 161.

⁹⁵ Ibidem, s. 162.

⁹⁶ M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 58.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Ibidem, s. 60.

samemu stać się uczącym się. Wtedy, gdy „jest znacznie mniej pewny swego” niż uczeń, gdy przystaje na wspólne zamknięcie wobec tego, co w życiu prawdziwie poważne, właśnie wtedy przyjmuje postawę, którą w niniejszym szkicu nazywamy uczeniem (się). Przywołajmy słowa filozofa: „Nauczyciel jest znacznie mniej pewny swego niż uczący się. Dlatego stosunek między nauczycielem a uczącymi się, jeżeli jest autentyczny, nigdy nie opiera się na autorytecie erudyty ani na autorytatywnym wpływie wydającego polecenia belfra”⁹⁹.

Dotykamy nadzwyczaj istotnego punktu: autorytet nauczyciela nie czerpie się z wiedzy, lecz – by tak rzec – ze zdolności do stworzenia wspólnoty uczących (się), ta zaś wymaga porzucenia „pewności swego”. Zwróćmy uwagę – nie chodzi o pewność „siebie”, lecz o pewność „swego”, co można rozumieć jako zamknięcie się między przekonaniem dającym odpór wszystkiemu, co przychodzi z zewnątrz. Owo zamknięcie stwarza pozory bezpieczeństwa, lecz myślenie będące stawką uczenia (się) pozory owe kompromituje, stawiając nas wobec niebezpieczeństwa i ryzyka. Pewnie dlatego Gert Biesta nadał swej książce tytuł *Piękne ryzyko kształcenia*. Dopiero wtedy nauczający staje się „nauczycielem”; gdy otaczają go i chronią rzędy „niezachwianych przekonań” i sława erudyty, będzie, mówi Heidegger, tylko „profesorem”: „Dlatego czymś zaszczytnym jest zostać uznanym za nauczyciela; to coś zupełnie innego niż być sławnym profesorem”¹⁰⁰. Dlatego nazwaliśmy Heideggera profesorem-nauczycielem.

A żeby przekonać, że pogląd Heideggera na edukację, opisany językiem filozofii, nie odbiega ani w swym pozytywno-postulatywnym, ani w negatywno-krytycznym wydźwięku od codziennych doświadczeń nauczających i uczących się, przeczytajmy tylko jeden krótki wiersz ze znanej nam już książki dobrze obeznanego z arkanami i pułapkami nauczycielskiego zawodu Alberta Culluma:

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Ibidem.

Proszę pani, proszę pani,
ciągle upomina mnie pani, że robię błędy,
a pani jest taka porządna i silna,
taka surowa i zawsze na miejscu i taka bez wyrazu,
pani, która mi mówi, że nie umiem i nie powinienem tego czy
tamtego!

A pani, proszę pani –
Kim pani naprawdę jest?¹⁰¹.

Za komentarz mogłoby posłużyć to, co pisze o edukacji Lech Witkowski, odnosząc się do „patologii interakcyjnych już w szkole, między autorytarnym i żalonym posturą nauczycielem a »sforą« głodnych zemsty, odwetu, choćby szyderstwem i pogardliwymi nazwami, uczniów”. Prowadzi to Witkowskiego do wniosku, że aspirujący do roli autorytetu właściwie się do niej nie nadają, a ci, którzy mogliby na uznaniu autorytetu skorzystać, w istocie „pogrążają się w aurze śmieszności i uczestnictwa w pośmiewisku”¹⁰².

*

Powiedzmy więc, że między tak scharakteryzowanym profesorem/nauczycielem a instytucją i profesją musi zaistnieć dystans, w którym ujawni się wolność od-uczania (się), będąca wolnością *serdeczną*. Wolność ta wymaga dzielności, tylko bowiem w niewielkim stopniu chronią ją opracowane przez instytucje instrumenty prawno-porządkowe (przepisy, normy, sylabusy, świadectwa etc.). Jest to dzielność niepoddająca się żadnym miernikom; czasami, aby spełnić swe powołanie, nauczyciel musi w imię dzielności opuścić zawód (choć nie powinien tego czynić nigdy na wezwanie władzy). Dlatego minister nie „panuje” nad nauczycielem/profesorem.

*

¹⁰¹ A. Cullum, *The Geranium on the Window Sill...*, s. 28.

¹⁰² L. Witkowski, *Historie autorytetu...*, s. 254.

Tak argumentuje Thoreau. Skrytykowałszy kaznodziejów za brak odwagi, komentuje: „Gdyby zachowali resztki męskiego charakteru, opuściliby kapłaństwo, nawet gdyby mieli zająć się baseball¹⁰³. Temat kryzysu dzielności wyraźnie go intryguje, bo kilka zdań dalej pisze, posługując się słowem nas zajmującym: „Odwiedziłem wiele tych zalęknionych miast Nowej Anglii, gdzie *wyznają* [profess] chrześcijaństwo, i gdzie – gdy zaproszono mnie z wykładem – wszyscy trzęśli się jak galareta na samą myśl o tym, co mógłbym powiedzieć, jak gdyby dobrze znali swoje słabe strony¹⁰⁴. *Profess* oznacza więc dzielność w wypowiedaniu swojej opinii oraz podwójną gotowość: do zaakceptowania tego, że opinie te mogą, a nawet powinny, wywołać wstrząs u słuchaczy, wyrywając ich z wygodnych przyzwyczajęń myślowych, oraz do tego, aby takiego wstrząsu doświadczyć, słuchając innych. „Profesor” jest przeciwieństwem mówiącego to, co słuchacz chce usłyszeć, i tym samym pozostawiającego adepta dokładnie w tym samym miejscu, w którym go zastał¹⁰⁵. Widać z tego, że **„profesor” jest *tym-który-porusza***.

Zapewne *porusza* także swoim doświadczeniem życiowym i sposobem, w jaki przeszłość przejawia się w zachowaniach i postawach chwili obecnej. Przeszłość nie jest tu zimnym kryształem wyeksponowanym jako utrwalony zapis tego, co było; minione doświadczenia ożywiają i wprawiają w ruch aktualne myśli i czyny danej osoby. Przeszłość nie należy do jakiegoś wystygłego, beznamiętnego abstrakcyjnego i unieruchamiającego wszystko „było”, lecz ukonkretnia się w chwili terażniejszej, przekazując zapał do myślenia i działania. „Najcenniejszy dar, jaki może dać nauczyciel swojemu uczniowi, pisał Henry James, to pozwolić mu dzielić »zapał«, to znaczy pozwolić mu zakosztować życia w pierwotnych warunkach wyłaniania się jakiejś wiedzy¹⁰⁶.

103 H.D. Thoreau, *Journal*, vol. 11..., s. 325.

104 Ibidem.

105 Ibidem, s. 328.

106 C. Jaeglé, *Portret oratorski...*, s. 47.

Efektem takiego „zapału” jest *słuchanie* jako postawa w edukacji nieodzowna. *Słucham*, bowiem w grę wchodzi nie tylko słowa, ale również całe doświadczenie życiowe tego, który mówi, a to jest nieodłączne od jego somatyczności. „Profesor” staje się „konkretem”.

Wie pani, przez kogo czuję się słuchana? Przez młodzież. Byłam jakiś czas temu w Pieszku i spotkałam się z licealistami. Po spotkaniu został chłopak i przyglądał mi się. Pytam go w końcu, czemu tak na mnie patrzy, a on odpowiada pytaniem: „Czy mogę panią dotknąć?”. Bo w procesie nauczania konkretny w garści jest szalenie ważny. A ja jestem konkretem. I z tymi młodymi dużo lepiej porozumiewam się niż z władzami, po jednej i po drugiej stronie. Bo ci młodzi w środku są tacy sami, jak my byliśmy wtedy. Mają poczucie własnej wartości, godności, są bardzo krytycznie myślącymi ludźmi¹⁰⁷.

*

A może to poruszenie, ten wstrząs, ten niezwykły ruch tektoniczny jest istotą myślenia o kształceniu *poważnie*, a nie tylko jako o „pobieraniu nauki”, wypełnianiu wymogów minimum programowych, rezultatach testów, certyfikatach etc. Wszystko to ważne elementy, ale sprawiają one, że dopasowujemy się do tego-co-jest, gdy powinno nam chodzić o przyszłość inną niż to-co-jest. Gdy „profesor” nas *poruszy*, wtedy wszystko się zmienia. „Oto źródło rozumienia: gdy uświadamiam sobie, że niczego nie rozumiem i że wszystko dopiero jest do zrozumienia. Wtedy nic nie będzie, jak było”¹⁰⁸. Gdy zasady rozumu nagle przywodzą nas w pobliże czegoś nieoczekiwanego, wtedy mimowolnie głos zmie-

¹⁰⁷ M. Karst-Adamczyk, W. Traczyk-Stawska, *Godność jest najważniejsza. Z Wandą Traczyk-Stawską, bohaterką powstania warszawskiego, rozmawia Magdalena Karst-Adamczyk*, „Wysokie Obcasy”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 1–2 sierpnia 2020, s. 11.

¹⁰⁸ M. Steinweg, *The Terror of Evidence*, tłum. A. Demarco, MIT Press, Cambridge, Mass. 2017, s. 137.

nia tonację – staje się dobitniejszy, bardziej przekonujący, bliski jest okrzykowi radości. „Zasadą rozumu jest okrzyk”¹⁰⁹, a jego witalność polega na tym, że nasz uchwyt rzeczywistości zmienia się: teraz nie trzymamy przedmiotu naszej uwagi z obojętnym znudzeniem właściwym temu, co przewidywalne, ale sami zostajemy przez przedmiot, zdanie, problem pochwyceni i uniesieni na inną wysokość, tak że sami siebie widzimy inaczej niż zwykle, bowiem to, co nas tak *ujęło* (w całej wieloznaczności tego czasownika), obraca nas i nami na wszystkie strony. „Ten kto wydaje okrzyk wstrząsu, znajduje się między pazurami, które unoszą go powyżej niego samego i odrywają od ziemi. Przerazenie i radość towarzyszą temu wzniesieniu się nad ziemię w absolutnym porwywie. Monstrualna radość”¹¹⁰. **O to chodzi w kształceniu będącym od-uczaniem (się): o poryw i monstrualną radość.**

Dygresyjnie sięgnijmy po Szekspira. Gdy chrześcijanie prześcigają się w zniewagach rzucanych Shylockowi, ten odpowie, szukając fundamentu, na którym powinny wznosić się konstrukcje ludzkich relacji. Wie doskonale (sam zaczyna od tego), że zatrudnienia różnicują nas, a każde z nich służy określonej wartości; w jego przypadku stawką są zyski. Jest przecież bankierem, stąd nie może nie mieć za złe adwersarzowi, że „odebrał mu pół miliona dochodu” i „śmiał się z jego strat”, „plątając” jego sprawy. Ale wie również, że chociaż ciało zawsze funkcjonuje w jakimś porządku symbolicznym (w tym przypadku chodzi głównie o ekonomiczny ład kupieckiej Wenecji), to jednak przysługuje ciału *somatyczność* zapomniana lub tłumiona w procesie przyzwyczajania się do społecznego ładu.

W stronę tej somatyczności zwróci się Shylock, broniąc swych racji wobec demonstrujących swą wyższość aroganckich chrześcijan:

Jestem Żydem. Czy Żyd nie ma oczu, czy Żyd nie ma rąk, narządów, ciała, zmysłów, uczuć i nadziei [...]. Jeśli nas kłujecie, czy nie

¹⁰⁹ C. Jaeglé, *Portret oratorski...*, s. 39.

¹¹⁰ *Ibidem*, s. 60.

krwawimy? Jeśli łaskoczecie nas, czy nie śmiejemy się? Jeśli trujecie nas, czy nie ginimy?¹¹¹.

Indywidualne ciało tworzy somatyczne podstawy demokratycznego ładu opartego na wspólnocie fizjologicznych reakcji; wielkie ciało zbiorowe, jakim jest społeczeństwo, musi uczynić wszystko, aby ową czysto somatyczną wspólnotę wprowadzić do sfery powszechnie przyjętych prawnych i kulturowych norm. Jest więc pierwotna somatyczna wspólnota też i śmiechu oraz zaawansowana wspólnota interesów, nakazów i zakazów. Uczenie (się) jest podstawowym instrumentem wcielania indywidualnego ciała do wielkiego ciała zbiorowego. W ten sposób ciało nabiera cech społecznych, staje się „sługą” podmiotu.

Żeby wejść w świat jako nosiciel podmiotu, ciało musi siłą rzeczy rozpocząć proces nauczania, zawsze będący drogą dopasowywania się i samoograniczania [...]. Za sprawą naśladowania, otwartych nakazów, dobrowolnego dopasowywania się do wymiaru symbolicznego, dokonuje się nieustająca przemiana ciał, która powoduje przyzwyczajenia i różnicowania¹¹².

Proces somatyzowania polityki poprzez uczenie ciał dopasowywania się do nakazów wielkiego ciała społecznego ładu polega więc na powolnym uczeniu (się) zapominania o pierwotnej somatyczności jednostkowego ciała (widać to wyraźnie w gwałtownym sprzeciwie techno-biurokracji zarządzającej edukacją wobec wychowania seksualnego) lub wpisywania jej w rygorystyczne szablony (jak w przypadku traktowania przez edukacyjną techno-biurokrację rodzenia dzieci jako podstawowego *obowiązku* kobiety).

Oduczanie (się) polega na zachowaniu szacunku do procesów nieodzownego przystosowywania ciała indywiduum do porządku *polis*, a jednocześnie na stawianiu im granic. Są nimi prawo jednostki do samostanowienia, krytyczne spojrzenie na obowiązujące prak-

¹¹¹ W. Shakespeare, *Kupiec wenecki*, w: Idem, *Dziela wszystkie*, t. 2..., s. 544.

¹¹² S. Forti, *Ciała politycznie poprawione*, tłum. E. Ranocchi, „Autoportret. Pismo o dobrej przestrzeni” 2011, nr 2, s. 83.

tyki dostosowywania ciała do społecznego ładu (także w zakresie narzucanego kulturowo wizerunku ciała wiecznie młodego, silnego, jędrnego i wysportowanego) oraz przypomnienie o takich konstytutywnych dla człowieka momentach z życia ciała jak choroba, starzenie się, śmierć.

Poza znanymi problemami dotyczącymi „zarządzania” ciałem kobiety oraz jego możliwości rodzenia (lub nie), przypomnijmy sobie sprawy związane ze sferą śmierci, będącej dziś już nie wydarzeniem zamykającym biografię, oznaczającym koniec życia pewnego ciała, lecz procesem nieokreślonym, z którego umierająca osoba oraz jej bliscy są wywłaszczani mocą działań i nakazów politycznych¹¹³.

Unikanie tych problemów lub prezentowanie wyłącznie w odpowiednio przygotowanym ideologicznym szablonie wyrządza kształceniu trudną do powetowania krzywdę. **Od-uczanie (się) przywraca ciało jako podstawowe doświadczenie egzystencjalne człowieka.**

*

Wierząc, że śmiech jest życiodajny, nauczyciel/profesor nie może być tym-który-zabawia. We wspomnianym fragmencie Thoreau mianem rozrywki określa edukację, która zmierza nie do rozwoju adepta, lecz do wdrożenia go w techniki życia zapewniające podtrzymanie obowiązującego stanu rzeczy. Nie wyprawia go w podróż, lecz zatrzymuje na miejscu. To także zastrzeżenie Mefistofelesa wobec bywalców piwnicy Auerbacha w Lipsku:

Patrz, jak się żyje, mój przychodniu!
U nich tu święta siedem dni w tygodniu.
Bezmyślnie, ale jak wesoło
W swym ciasnym świątku skaczą wkoło
Jak kot, co za ogonem się ugania.

(*F*, 88)

¹¹³ Ibidem, s. 84.

W od-uczaniu (się) chodzi więc o *mysłność* i zrozumienie, że wolność spełnia się w dyspozycji do myślenia i wyjścia z „ciasnego świata”. Stawką takiego kształcenia jest wolność traktowana z całą powagą, wolność nie będąca li tylko swawolnym czynieniem tego, co się chce. Oznacza to namysł nad historią i społeczeństwem jako formami praktykowania wolności, a Faust bez ogródek wskaże, że problemem nowoczesnego świata jest życie w rozmaitych formach zniewolenia przedstawiających się bezwstydnie jako nieskrępowana niczym wolność. Gdy Mefistofeles, patrząc na pijacki tłum w piwnicy Auerbacha, zauważy ironicznie: „Popatrz, jak wolny lud się bawi!”, Faust odpowie: „Chciałbym stąd uciec jak najdalej” (F, 96). **Profesor to ten, kto wskazuje na antynomie wolności i możliwe drogi wyjścia z wolności pozornej.** Wolność jawi się teraz jako „wartość do osiągnięcia”¹¹⁴.

*

W swojej filozofii *świadczenia* usługi Rogoziński dowodzi nieprzypadkowości tej frazy. Usługa jest bowiem w istocie *świadczeniem*, co odsłania dwie nader istotne okoliczności. Po pierwsze, świadcząc coś *komuś*, jako *świadek* potwierdzam obecność tego, kogo widziałem, a *dając* świadectwo, niejako widzę go nadal, wymagam, by słucał mego świadectwa, które dotyczy go bezpośrednio. „Wyznawać to dawać świadectwo, angażując swoją odpowiedzialność. »Czynić wyznanie« to oznajmiać głośno, czym się jest, w co się wierzy, czym się chce być, wymagając od innego wiary na słowo w ową deklarację”¹¹⁵. A skoro jest to wiara *na słowo*, skoro *słowo* jest tym, co jest nam dane, co stanowi główny nurt rzeki kształcenia (się), przeto o wartość i znaczenie tego słowa trzeba dbać szczególnie. **Kształcenie (się), jeśli traktować je z powagą, jest troską o słowo.** To jednak oznacza, że samemu słowu nie wolno wierzyć *na słowo*, że należy nasłuchiwać innych obecnych

¹¹⁴ J. Tischner, *W poszukiwaniu istoty wolności*, w: *O człowieku...*, s. 143.

¹¹⁵ J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 45.

w nim słów przygłuszonych przez tę wartość, którą przyjmujemy za sprawą zwyczaju, przy niejasnej argumentacji, lub w ogóle bez argumentacji, jako wartość obowiązującą i jedyną. **Od-uczanie (się) jest w istotnej mierze filologią, musi doświadczyć oddziaływania filologii, po, by można było zobaczyć, że słowa nie zawsze są tym, czym się wydają.** „Filologia sprawia, że to, co jest staje się dziwne i obce”¹¹⁶.

*

*Daję świadectwo, zatem czymś kogoś obdarzam, to zaś wymaga niechybnie, bym przestał chronić własne zasoby i zaczął się nimi dzielić. Może to być działanie nawet rozrzućne, jego celem jest bowiem zaprzeczenie fundacyjnej opowieści ekonomii kapitalizmu dotyczącej konieczności gromadzenia dóbr, ich porządkowania, katalogowania, księgowania oraz poluzowywania tego rygoru tylko w sytuacji opłacalnej inwestycji, która z konieczności obwarowywana jest równie rygorystycznymi warunkami. To dlatego Derrida twierdzi, że uniwersytet ma być *bezwarunkowy*. Gdy system polityczno-ekonomiczny kapitalizmu polega na tworzeniu siatki w miarę trwałych rozwiązań, mających spełniać określone warunki (często wymienione jako kryteria przyznania środków finansowania badań), kształcenie (się) akcentuje zapytywanie. **Korporacja jest zawsze *warunkowa* (na tym polega korporacyjność szkoły i uczenia [się], uczeń musi spełnić określone i konieczne warunki, aby system uznał, że osiągnął wyznaczone cele), kształcenie (się) będące od-uczaniem (się) jest *bezwarunkowe*.** „Poza tym, co nazywa się wolnością akademicką, uniwersytet domaga się [...] *bezwarunkowej* wolności zapytywania i przedkładania propozycji, a nawet prawa do publicznego głoszenia tego wszystkiego, czego wymagają badania, wiedza i myślenie *prawdy*”¹¹⁷.*

¹¹⁶ W. Hamacher, *From '95 Theses on Philology*, „Publications of Modern Language Association” 2010, vol. 124, issue 4, s. 998.

¹¹⁷ J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 12.

Kant wydaje się w tej materii nieustępliwy: wolność jest podstawowym warunkiem zyskiwania przez człowieka stanu pełnoletności, kiedy to czyni samodzielny użytek ze swego rozumu: „Do wejścia na drogę Oświecenia nie potrzeba niczego prócz wolności: i to wolności najniezgodniejszej spośród wszystkiego, co nazwać można wolnością: wolności czynienia wszechstronnego publicznego użytku ze swego rozumu”¹¹⁸.

*

Widzimy teraz, że nauczyciel i adept pozostają w szczególnej relacji. Niewątpliwie występują w rolach, jakie przydzielił im scenarzysta życia społecznego wraz z właściwą mu terminologią; jeden z nich staje jako „nabywca”, drugi jako „sprzedający”. Określając rzecz bardziej „cywilizowanie”: to spotkanie „usługodawcy” z „usługobiorcą”. Robiąc jeszcze krok dalej – to relacja dwóch stron pozostających we wzajemnej służbie, będących (jak mówiło się dawniej) *na służbie*, związek tych, którzy sobie służą. Piszę to wszystko, zadłużając się u Kazimierza Rogozińskiego, którego książka o cywilizacji usługowej jest godnym zaufania przewodnikiem. Czytamy w niej:

Pomijając skrajnie patologiczne przypadki, wykonanie usługi jest wyświadczeniem dobra nie tylko w ekonomicznym, ale i aksjologicznym znaczeniu. Co więcej, jest w tym wyświadczeniu wyraźny element obdarowywania. Usługodawca nie tylko sprzedaje, ale rzeczywiście coś jeszcze *daje* nabywcy, przez swoje zaangażowanie, otwartość, spolegliwość, empatię – daje jakąś część siebie¹¹⁹.

Wszystkich tych cech nie sposób wymierzyć ani zbiurokratyzować; nie mieszczą się one w rubrykach żadnych sylabusów, mini-

¹¹⁸ I. Kant, *Co to jest Oświecenie?*, tłum. A. Landman, w: T. Kroński, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 166.

¹¹⁹ K. Rogoziński, *Cywilizacja usługowa...*, s. 42.

mów programowych, egzaminów, testów. **To właśnie ta częśćka siebie jest *częstką elementarną*, tajemniczą częstką Higgsa, wszelkiego kształcenia (się).**

*

Wracamy więc do słowa *niemal* i jego ratującej mocy.

A jeśli nie trzeba (się) uczyć? Jeśli to, co dzisiaj zwiemy uczeniem (się), służy temu, by dobrze wypaść w systemie weryfikacji, jakim są egzaminy (na przykład matura), by zaplanować z dużym wyprzedzeniem swoje życie zawodowe (i nie tylko), czy niesłuszne będą podejrzenia, że tak pojęte uczenie (się) służy temu, by życie wyeksploatować do granic możliwości (a najlepiej nawet poza te granice i ponad wszelką miarę)? Czy nie sprzeniewierzamy się czemuś, co nazwałbym ekologią egzystencji, tak jak sprzeniewierzaliśmy się ekologii Ziemi, nazbyt ochoczo i bez żadnych ograniczeń czyniąc ją sobie poddaną? Czy tak, jak przestaliśmy służyć Ziemi i jej bujnemu życiu, nie przestaliśmy służyć życiu ludzkiemu, pozwalając, by zagarnęła je potężna fala niecierpliwego planowania i moderowania indywidualnego losu zgodnie z oczekiwaniami porządku rzeczy, który zastaliśmy i który uważamy (błędnie, jak dowodnie wykazała pandemia COVID-19) za niezachwiany? Czy zamiast życie *wzbogacać*, nie zubożyliśmy go, ideą statystycznego wzrostu mierzonego rosnącą produkcją i konsumpcją dóbr? Nie chodzi o to, by dane te lekceważyć; wprost przeciwnie – trzeba je traktować z należyłą powagą, a powagę tę odnajdziemy wtedy, gdy zastanowimy się nad tym, w jakiej relacji historyczna prawda tych danych pozostaje do prawdy naszego życiowego doświadczenia. Prawda ekonomii i prawda polityki muszą zetrzeć się z prawdą egzystencjalną; dane statystyczne z przeżyciem. Inaczej: zimna kalkulacja łatwo ulegająca politycznej manipulacji danymi dla partyjnych korzyści władzy musi zetknąć się z emocjonalną, impulsywną stroną indywidualnego bytowania. Indywiduum zaś powinno być w stanie wyjść z tego spotkania nie tyle zwycięsko (należy unikać tej kategorii podatnej na wszelkiego rodzaju

nadużycie), ile z rozeznaniem tego, co dobre i co złe. **Wzbogacać życie nie oznacza godzić się na wszystkie formuły i kształty, jakie zostają mu nadane przez władze życia organizujące; wzbogacać życie oznacza móc rozpoznać to, co w tych formach jest liche, marne, nikczemne, tak aby otworzyć możliwość choćby skromnie skrojonej nadziei na zmianę.**

*

Stereotypowo, a więc bez należytej powagi i odpowiedzialności, pojmowane „uczenie (się)” jest rodzajem taktyki powszechnego wprowadzania do życia zubożonego, schematycznego, w którym nasze myśli i działania krążą tylko wokół wyznaczonych zadań, a relacje sprowadzają się do obojętnego wypełniania obowiązków. Nasze myśli obezwładnia strach przed złą oceną, przed spadkiem popularności, marnymi sondażami. Może „uczenie (się)” praktykowane w szkole i uniwersytecie jest głównie przystosowaniem (się) do obowiązującego wzorca, ograniczeniem drogi do wyznaczonego traktu? Jeśli tak, to nie dziwi rozgoryczenie: kto „(się) uczy”, dba jedynie o siebie i swoją pozycję, a nie o tych, których powierzono, lub powierzy się w najbliższej przyszłości, jego trosce. Może więc chodzi nie o to, by „(się) uczyć”, lecz o to, by „czytać” – nie dreptać w miejscu, powtarzając banalne frazesy o wyższości domowego ładu, lecz ruszyć samodzielnie w świat. Kto temu nie sprzyja, niesie na sobie ciężką winę: **edukacja jako czytanie, uwolnienie zainteresowania i wyswobodzenie uwagi, a to już jest formą nieposłuszeństwa wobec tego, co narzucone.** Nauczyciel/profesor traktujący profesję z powagą doskonale to rozumie. Przecież Kant w słynnym eseju o Oświeceniu czynił „świat czytający” nieodzownym elementem zyskiwania pełnoletności krytycznej refleksji. Pisząc o użyteczności rozumu, dodawał, że ma na myśli „taki użytek, jaki ktoś jako uczoney czyni ze swego rozumu wobec całej publiczności czytającego świata”¹²⁰. Dlatego

¹²⁰ I. Kant, *Co to jest Oświecenie?...*, s. 166.

rację ma Jankowicz, napominając w Kantowskim duchu, że „nie-czytający obywatel to obywatel społecznie martwy”¹²¹.

*

Jeśli więc „uczenie (się)” nie jest tym, czym *wzbogacanie życia* być powinno? Jeśli życie jest ciągłym pojawianiem się czegoś nowego, bo na tym polega przygodność naszego bytowania, że pomimo wszelkiej rutyny życia codziennego, ciągle przypadek kształtuje – jeśli nie godzinny lub dzienny, to na pewno minutowy lub sekundowy – porządek tego-co-nas-spotyka? Możemy iść na zaplanowane spotkanie, lecz nie jesteśmy w stanie przewidzieć tego, na co natkniemy się po drodze: kto nas minie na ulicy, jaka witryna przyciągnie nasz wzrok, jakiej marki samochody zaparkują przy chodniku, którym pójdziemy. Wewnątrz planu, jaki kreślimy dla naszych zatrudnień danego dnia, powstają niekontrolowane przez nas kreski i zawijasy przypadkowych mikro zdarzeń, zdarzeń tak nikłych, że często prawie niezauważalnych. Jeśli temu przypadkowi zawdzięczamy to, co nowe i nieprzewidywalne, jeśli przypadek potrafi uratować lub zepsuć nam dzień, jeśli dzięki niemu życie jest w jakimś stopniu nieprzewidzianą zmianą, dla czego *uczenie (się)* miałyby być powtarzaniem tego samego i przygotowywaniem do tego samego?

*

Powiedzmy zatem, że *wzbogacanie życia* polega na praktykowaniu i ćwiczeniu dyspozycji do dostrzeżenia i rozumienia tych momentów napotkań, wtedy bowiem życie pokazuje, jak bardzo nie liczy się z moim planowaniem i uczy mnie tego, jak wiele zawdzięczam przygodności zdarzeń. *Wzbogacanie życia* docenia owe napotkania, sprawiając, że przyjmuję wobec nich postawę wdzięczności (czym byłbym bez nich, bez tego, co nie jest kolejną

¹²¹ G. Jankowicz, *Martwe dusze*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 31, cyt. za: K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 142.

„dana”, lecz tym, co *daje* mi los?), a jednocześnie ostrożności. Napotkania to szczeliny w materii przestrzeni, w których przejawia się dobro, ale także zło szuka w nich dla siebie miejsca. Barbara Skarga wskazuje, że tego rodzaju spotkania Ty i Ja (a owo „Ty” nie musi mieć ludzkiej postaci, może być jakimś przepisem prawnym, uderzającym zetknięciem z czymś obcym) mogą być źródłem zarówno miłości, jak i nienawiści: „Wystarczy niekiedy drobny fakt, grożący zaborczością, możliwością podeptania mojej woli, i rodzi się nienawiść, a razem z nią wojna i gwałt”¹²². Taki „drobny fakt”, słowo, pojęcie, spojrzenie jest nagłym momentem, który wiele zmienia; od owego nagłego momentu świat wygląda już inaczej. **Ten moment nagłości byłby właśnie momentem pedagogicznym, w którym mistrz i uczeń spotykają się w punkcie przejścia między wiedzą a nie-wiedzą. To, co wiedzieli, jest czymś innym niż dotychczas myśleli; to, czego nie wiedzieli, także okazuje się czymś innym.** Od-uczanie (się) odślania *inność* świata.

*

Mówimy więc o *uczeniu (się)* jako o *wzbogacaniu życia*, które przypomina Kantowski postulat, zgodnie z którym Oświecenie jest osiągnięciem przez człowieka stanu pełnoletności polegającego na zdolności do samodzielnego posługiwania się rozumem bez cudzego kierownictwa. Taka dojrzałość pozwala na szacunek okazywany „drobnym faktom”, ale szacunek niewolny od krytycznej refleksji. **Wzbogacanie życia nie jest zgodą na zastany porządek rzeczy; nie przeciwstawia mu też prostego marzenia o świecie, w którym wszystko zostaje w owym porządku zmienione i poprawione. Pozwala natomiast realistycznie dostrzec dobro i zło wnikające w nasze życie, a także zobowiązać do działania na rzecz pierwszego i poczuć odpowiedzialność za drugie.** Dlatego uniwersytet ma być *bezw warunkowy*, „przede wszystkim po to, by łącząc się z siłami pozaakademickimi, móc się efektywnie

¹²² B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*, Universitas, Kraków 2005, s. 117.

opierać, a dzięki swym dziełom stawić opór twórczą kontrofensywą wymierzoną we wszelkie próby zawłaszczenia (politycznego, prawnego, ekonomicznego etc.), we wszelkie pozostałe figury suwerenności¹²³. Zdolność do stawiania *twórczego* (podkreślmy ten przymiotnik, aby zaakcentować czynny, performatywny charakter tej postawy) oporu jest samym nerwem od-uczania (się).

*

Jestem więc „ja” służący dobru i stojący po jego stronie; jestem też „ja” nie odżegnujący się od zła i dający się wplątać w jego interesy. Każde z tych dwóch wielkich państw ma we mnie swoje przedstawicielstwo. Kiedy przyjrę się sobie, to znaczy, kiedy osiągnę pełnoletność, o której pisał Kant, będę musiał uczciwie przyznać, że jestem zagończykiem zapędzającym się na obydwie te terytoria, a więc przekraczającym oddzielającą je granicę. Uczenie (się) ma prowadzić do takiego miejsca, z którego myślę tych dwóch „mnie” i ziemię po obu stronach granicznej linii. Może na tym właśnie polega myślenie, a uczenie (się) (o ile warto posługiwać się tym czasownikiem) ma otworzyć przed nami takie właśnie myślenie.

A skoro była mowa o granicy, idźmy dalej tym tropem: uczenie (się) jest doświadczaniem tej granicy (między mną „jasnym” i mną „ciemnym”) i jej pokonywaniem. Korzyść płynąca z przekroczenia tej granicy polega na tym, że zdobywam pewną wiedzę o sobie, którego istnienia nie podejrzewałem. Ale jednocześnie ten akt każe mi docenić śmiałość, dzięki której mogłem dokonać tego odkrycia *innego* siebie. Jak śpiewa Bob Dylan na najnowszej płycie – „I contain multitude”. To nic innego jak opis człowieka wielkoształtnego, którego opiewa *Odyseja*, tekst, który powinien stanowić osnowę oraz metaforę procesu od-uczania (się), także od-uczania (się) samego siebie. We wszystkich bowiem określeniach, jakimi Homer obdarza heroicznego żeglarza, „uderzający jest prefiks *poly-*, sugerujący »wielkoształtność«, *sc.* »polimorficzność

■

¹²³ J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy...*, s. 98.

Odyseusza»¹²⁴. Stąd na przykład: *polytropos* („wielozwrotny”, ale także „podstępny”), *polimetis* („wielomyślny”), *polimechanos* („wielouzdolniony”).

*

Mnogość (*multitude*) „mnie” odpowiada mnogości świata. To istotne, pozbawia mnie bowiem pozycji uprzywilejowanej. Jeżeli mam uczyć (się), muszę niejako wprowadzić się do gospodarstwa przedmiotów, znaków, tekstów jako mieszkaniec i obywatel, a nie władca i zarządca. Wszechobecny dzisiaj czasownik „zarządzać” zdradliwie wprowadza nas w błąd. Wiele jest przejawów tego błędu, ale wszystkie mają wspólną cechę: dają mi wrażenie kontroli i panowania nad rzeczywistością, a tym samym usuwają z życia to, co przygodne. Zarządzać to przewidywać z maksymalną trafnością, organizować nadzwyczaj pojemne schematy zdolne objaśnić wszystko to, co się zdarza. Kto zarządza, ten nie życzy sobie nieprzewidywalnego. Gdy nie chcemy „marnować czasu”, udajemy, że wiemy dokładnie, czym jest czas i na czym polega jego dobre wykorzystywanie: na osiągnięciu określonych celów w wyznaczonym terminie. Zarządzanie czasem zamienia go w tabelę, w którą wpisujemy dane. Czas nie jest już nam *dany* (jako *dar*, bezcenny i jednorazowy); jest *daną*, która służy do sporządzenia bilansu naszych zadań, sukcesów i porażek. Zarządzamy nie tyle ludźmi, ile „zasobami ludzkimi”. **A więc uczyć (się) nie ma wiele wspólnego ani z panowaniem, ani z zarządzaniem; nie jest władaniem, lecz gospodarzeniem.**

*

Stąd nie mylmy uczenia (się) z posłusznym wypełnianiem zobowiązań wobec programów, sylabusów i minimów. Te wszystkie porządkujące uczenie (się) procedury pomogą nam, być może, wypełnić swoje zobowiązania wobec techno-biurokracji za-

¹²⁴ C. Wodziński, *Odys gość. Esej o gościnności*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2015, s. 28.

rządzącej uczeniem (się); wszak „nie możemy być zatrudnieni przez instytucję polityczną państwa i nie grać [w gry ewaluacyjne – T.S.]”¹²⁵. Ale ślepa wobec tychże gier lojalność przeszkodzi nauczycielowi w wypełnieniu zobowiązania wobec tych, których uczy, a ich samych wpędzi w mylne przekonanie, że uczyć się to wiedzieć, co należy przeczytać w danym tygodniu i jakie są lektury konieczne do zdania egzaminu. Taka wiedza utrwalona w odpowiednich formularzach jest potrzebna techno-biurokracji, ta bowiem, z racji swych obowiązków sprawozdawczych, uznaje właśnie tylko to, co potrzebne i użyteczne, które to cechy mierzy się wypełnieniem celów wyznaczonych sylabusem. Tymczasem istotne uczenie (się) przebiega w sferze tego, co *niepotrzebne*, co nie daje się uchwycić żadnym opisem kursu ani unieruchomić w formularzu żadnej ankiety. A więc **uczenie (się) jest także od-uczaniem (się)**. Na tym polega istota pedagogiki pana Teste'a: „[...] trzeba odczytać się rozważania tylko tego, co podsuwają nam zwyczajnie, a przede wszystkim najsilniejszy z nich: język. Trzeba dążyć do zatrzymywania się w innych punktach niż wskazane przez *słowa*, a to znaczy – *przez innych*”¹²⁶.

*

Faza pierwsza: uczenia (się) zaczyna się od *od-uczania (się)*. Na pytanie, czego ma dotyczyć owo oduczanie (się), trzeba odpowiedzieć, że nie ma ono nic wspólnego z zapominaniem czy prostym odrzuceniem programów zajęć. Wprost przeciwnie – od-uczyć (się) oznacza dogłębniesze wejście w to, co programy owe zalecają, po to, aby poddać te zalecenia krytycznej ocenie. Taka refleksja podpowie nam, że programy i curricula, często rozpisane z drobiazgową dokładnością, z uwzględnieniem niemal każdej minuty zajęć, odnoszą się tylko marginesowo do tekstów i problemów

¹²⁵ E. Kulczycki, *Władza ewaluacyjna a przekształcenia komunikacji naukowej*, w: *Uniwersytet XXI wieku...*, s. 179.

¹²⁶ P. Valéry, *Pan Teste i inne pisma*, wybór i tłum. B. Baran, Aletheia, Warszawa 2019, s. 168.

ujętych w spisie. To nie teksty i nie problemy jako takie są istotą sprawy, lecz ich całościowe ujęcie programujące pewien spójny efekt. Nie niezawisła lektura tekstów jest tu ważna, lecz taka, która przekazuje i akcentuje punkt widzenia służący owemu całościowemu ujęciu.

Teraz osiągamy fazę drugą: uzmysławiamy sobie przygotowane z góry schematy odpowiedzi stojące za sylabusami. Paul Valéry nazywa te schematy „zwyyczajami” i zapewne możemy je odnieść zarówno do przyzwyczajzeń mających utrwalić w nas pewien model kultury wspólnej (zwykle zwanej „narodową”), jak i do narzuconych przez sprawujących władzę wyborów lekturowych i interpretacyjnych, które najpierw będą odbierane jako niepożądane, ale z biegiem czasu utrwala się jako zalecane i przyjęte (*casus* mitologii „żołnierzy wyklętych” traktowanych nie jako godny studiowania przykład dramatycznych wyborów, przed którymi staje człowiek, lecz jako wzór bohaterstwa). Podsumujmy: **oduczyć (się) to krytycznie analizować curricula, aby uchwycić załączki tego, co z biegiem czasu ma osiągnąć status głównego nurtu uczenia (się), stać się niekwestionowanym, automatycznie akceptowanym „zwyyczajem”; proces oduczania (się) ma „zwycczaje” owe obnażyć i zdekonstruować.**

*

Faza trzecia jest bodaj najistotniejsza, zwracamy bowiem uwagę na to, co najczęściej wydaje się nam „przezroczyście” i „niezauważalne”. Valéry pisze, że najsilniejszym zwyczajem jest „język”. Nie wolno nam (*nomen omen*) przemilczeć języka, a w tym zadaniu pomoże nam znana już wskazówka pana Teste'a: „Trzeba dążyć do zatrzymywania się w innych punktach niż wskazane przez *słowa*, a to znaczy – *przez innych*”. Zużycie słów, ich dewaluacja, klownada obiegowych znaczeń cyrkulujących w społeczeństwie niepokoi Fausta. Pouczy Wagnera, że powaga myśli stawia słowu szczególne wymagania. „Bo któżby się tam bawił w słowa, / Gdy o poważnych sprawach mowa?” (*F*, 28). Zadaniem nauczyciela/

profesora jest więc podjęcie próby ocalenia słowa przed zagrożeniami sprawiającymi, że będzie ono substancją zatruwającą edukację. W dalszej części tej samej kwestii Wagner dowie się, że powadze sprawy (a czy może być coś poważniejszego od edukacji?) zagraża nie tylko retoryczna sprawność będąca czystym popisem formy („kwiecistość mowy”), ale także hermetyczna sztuczność naukowego stylu („Świętej krynicy szukasz w pergaminie?”; *F*, 29) oraz niedostatek wyobraźni pobudzającej energię języka („starzyzna słów, po stokroć wyświechtana”; *F*, 32). Gdy mowa ulegnie tym zagrożeniom, stworzony zostanie pustynny krajobraz nudy („Aż przykro słuhać, nudą to szeleści”; *F*, 28), a sposób, w jaki Goethe przedstawi ów pejzaż („Jak w suchych liściach wiatr listopadowy”; *F*, 28), w intensywności odczucia posuchy bliski jest słynnej *Ziemi jałowej* T.S. Eliota.

*

Jeżeli język jest systemem komunikowania, co oznacza tyleż przekazywanie informacji, co związane z tym przemieszczanie się w przestrzeni (jeśli nie topograficznej, to życiowej; wszak uczenie [się] ma nas „ukierunkować”, wytyczyć kurs „kariery”, postawić w jakimś miejscu mapy społecznych ról), od-uczanie (się) wyznacza uwadze inne przystanki niż te na schemacie komunikacji publicznej. Ten schemat został sporządzony przez „innych”, którzy nie tylko zawarli w nim to, co chcieliby nazwać swym obrazem świata, ale także najczęściej nie mogą się oprzeć pokusie narzucenia tego obrazu wszystkim pozostałym. W ten sposób *inność* gubi się zastąpiona przez *jedno dla wszystkich*. Zatrzymując się *między* tak oznaczonymi słowami, bronimy *różnorodności tego, co inne*. Tak też moglibyśmy określić istotę od-uczania (się). Skoro tak, to pole od-uczania (się) poszerza się niepomiaralnie. Wszak uczenie (się) przebiega w języku, językowe są jego oceny, językowych formuł używa techno-biurokracja, by przekazać swoją opinię o wynikach uczenia (się). A więc nie ma sfery wolnej od od-uczania (się); o ile uczenie (się) ma swoje uprzywilejowane

tradycją *zwyczajowe* przestrzenie (klasa, sala wykładowa) i formy (lekcja, wykład, seminarium), o tyle **od-uczanie (się) zachodzi nie tylko w tychże miejscach, ale także między nimi. Od-uczać (się) to także krytycznie badać przestrzenie uczenia (się).**

*

Spójrzmy na plan londyńskiego metra zaprezentowany w 1933 roku przez Henry’ego Becka i do dziś uchodzący za jeden z najważniejszych projektów graficznych ukazujących w uproszczeniuawięte relacje przestrzenne. Gdy posłuchamy współczesnej polskiej artystki i komentatorki dizajnu, dowiemy się, że sukces tego powszechnie znanego schematu polega na przedstawieniu odbiorcy najbardziej skrótowego sposobu pozwalającego na precyzyjne określenie punktu wyjścia i punktu docelowego, z pominięciem wszystkiego, co znajduje się *między* tymi lokalizacjami. Rzecz tym ważniejsza, że podróż odbywa się głównie pod ziemią, a zatem kwestia *międzywidoków* jest obojętna.

Treścią tego projektu jest **topologia**, a nie topografia – relacje między punktami, a nie ich rzeczywiste położenie. Pasażer metra nie interesuje się zupełnie tym, na jakiej dokładnie szerokości geograficznej znajduje się jego stacja docelowa, chce jedynie wiedzieć, ile stacji ma przejechać i gdzie musi przesiąść się na inną linię¹²⁷.

Graficzne przedstawienie metra nietrudno zestawić z sylabusem, w którym poszczególne punkty (daty spotkań, tytuły lektur, określenie tematyki) oznaczają „przystanki”, na których zatrzymujemy się w podróży. Punktem wejścia jest początek kursu, punktem docelowym – jego końcowe zaliczenie. W mniejszej skali: wchodzimy do systemu na początku każdego zajęcia i z mapą w rękę wysiadamy po półtorej godziny, dotarłszy do celu, „zaliczywszy” tekst/pro-

¹²⁷ M. Starakiewicz, *Model i metafora. Komunikacja wizualna w humanistyce*, Korporacja Ha!art, Kraków 2019, s. 167.

blem/kolokwium, całkowicie ignorując *międzywidoki* (wszystko to, co „przeszkadza” w drodze do punktu docelowego, co zbacza z kursu, dygresjonuje, odwodzi). To, co Maja Starakiewicz pisze o schemacie Becka, odpowiada, niestety, schematom uczenia (się):

Na mapie mentalnej podróż metrem wygląda trochę jak teleportacja – rejestrujemy punkt wejścia (stację początkową), przesiadki i punkt wyjścia (stację końcową), a to, co pomiędzy, jest niewartą uwagi białą plamą – czytamy wtedy książkę, wiadomości i maile w smartfonie. Uwaga koncentruje się dopiero, gdy słyszymy nazwę naszej stacji¹²⁸.

*

Zatem **od-uczać się to dać się uwodzić *międzywidokom***. Nie godzić się na prostą drogę „od-do”, bowiem *do* może podlegać zmianom, przesunięciom, sprawiającym, że będzie ono *inne* dla każdego z podróżujących. Można by zatem uznać, że od-uczanie (się) prowadzi do pewnej *nie-wiedzy*, ale bądźmy ostrożniejsi: od-uczanie (się) jest (nie)wiedzą, do której dążymy nie tylko królewskim traktem „od-do” wytyczonym przez programy nauczania, ale także wszelkimi bocznymi odnogami i manowcami. Inaczej mówiąc, znaczenie i doniosłość od-uczania (się) nie polega na zakończeniu, na finalnej puencie, po której opowieść czy wydarzenie może zostać zarchiwizowane, przechodząc całkowicie do sfery przeszłości; opowieść czy wydarzenie znaczą jedynie wówczas, gdy otwierają możliwości następnych znaczeń w przyszłości. Tak jest u Kanta, dla którego: „[...] waga opowieści czy wydarzenia nie zawiera się w jego zakończeniu, lecz w tym, że otwiera ono nowe horyzonty na przyszłość. Rewolucja francuska stała się tak ważna ze względu na nadzieję, jaką dawała następnym pokoleniom”¹²⁹.

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ H. Arendt, *Wykłady o filozofii politycznej Kanta*, tłum. R. Kuczyński, M. Moskalewicz, wstęp i oprac. tłum. P. Nowak, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2012, s. 100.

Od-uczanie (się) jest w tej mierze działalnością w duchu impulsu utopii, która – pozbawiona finalnych odpowiedzi – stawia na pytania i daje nadzieję.

*

Skoro mowa o bocznych odnogach sylabusów i programów, nie możemy nie zauważyć, że przesuwamy w ten sposób punkt skupienia uwagi z centrum na peryferie, z głównego nurtu na pobożca i obrzeża. Jeszcze inaczej: doceniając rolę i znaczenie wielkich, „historycznych” wydarzeń, zaczynam bliżej przyglądać się małym zdarzeniom codzienności. Tak oto w mniejszym stopniu jestem już tylko jednostką uginającą się pod ciężarem historii; ciąży mi ona nadal, ale badając liche epizody życia, w których mój los miesza się z losem innych, odnajduję pewne pola wolności. Wielka historia jest źródłem smutku; sprawia, że na wiele rzeczy godzę się *z ciężkim sercem*; gdy zwracam uwagę na mikrowydarzenie, serce czuje ulgę, teraz bowiem to ja sam układam opowieść o świecie. A skoro serce mam *lżejsze*, bliżej mi do radości. „Coraz więcej pojawia się na obrzeżach. Trzeba zważać na małe rzeczy i za nimi podążać”, w ten sposób, analizując i interpretując to, co mi się wydarza, „nadstawiam ucha, pytając, o co tam chodziło”, szukam sensu, którego nie narzuci mi instytucja, ale który wypracuję samodzielnie. Jednym słowem (to doskonałe podsumowanie medytacji filozofa nadziei), „dobrze jest łączyć myślenie z narracją”¹³⁰. Wędrówka po obrzeżach łącząca myślenie z opowiadaniem, rozspajająca jedną główną opowieść, wyszukująca w niej szczelin i pęknięć – to dobre ćwiczenie w od-czaniu (się).

*

Wspomniany schemat Becka rozstrzyga wszelkie wątpliwości: ma jasno i jednoznacznie wskazać drogę do celu. Na tym polega jego

¹³⁰ E. Bloch, *Ślady*, tłum., oprac. i wstęp A. Czajka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 8–9.

wielkość i wpływ, jaki wywarł na sposoby wizualizacji położenia punktów rozrzuconych w przestrzeni. Jest niewątpliwie wzorem dla dizajnu, którego zadaniem jest skrócić czas orientacji dzięki stworzeniu formy tyleż atrakcyjnej, co prostej. Pedagogika dizajnu zmierza do tego, by móc powiedzieć „patrzę i wiem”. Nie można postawić jej zarzutu powierzchowności; wprost przeciwnie – najlepsze jej wzory są wynikiem głębokiego przemyślenia, niejako *w-myślenia się* w skomplikowane układy elementów po to, by stworzyć coś, co sprawi, że wszystkie te bardzo różne fragmenty rozświetlą się jednym rozbłyskiem znaczenia. Głębi owego *w-myślenia się* odpowiada powierzchniowa prostota rezultatu ułatwiająca nam życie. W efekcie każdy podróżujący doznaje wrażenia możliwości, a nawet, powiedzieliby nam pan Teste, możliwości zdwojonej: „możliwości wykonania” i „możliwości przewidzenia”¹³¹. Pierwsza pozwala nam pewnie zejść do tunelu metra i wybrać odpowiednią stację; druga – poprzez przedstawienie całego systemu komunikacyjnego – daje nam pewność, że właściwy pociąg oznaczony kolorem pożądanej linii nadjedzie.

*

Kto podróżuje ze schematem Becka w ręce, dąży z jednego miejsca do drugiego, i to właśnie te miejsca stanowią ziarno, wokół którego nadbudowuje się przyjemność. Sama podróż jest tylko przeciągiem czasu dzielącym punkt początkowy od docelowego i nieprzypadkowo na ogół szukamy najdogodniejszych, czyli najkrótszych połączeń. Czas spędzony w podróży oddziela to, czego nauczyliśmy się / doświadczyliśmy w punkcie A, od tego, czego nauczymy się / doświadczymy w punkcie B. Tak więc schemat Becka należy do pedagogiki uczenia (się), natomiast **w pedagogice od-uczania (się) liczy się właśnie to, co następuje między A i B**. Krótko rzecz ujmując: źródłem przyjemności jest nie to, co już wiem (A), ani to, czego mam się dopiero dowiedzieć (B), lecz

¹³¹ P. Valéry, *Pan Teste...*, s. 172.

szczególny stan, w którym niejako *nie-wiem-tego-co-wiem*. Przez tę tak powstałą lukę przepływa wiele doznań i myśli, emocji i uczuć, które często nie mają wiele wspólnego z „tematem” lekcji, wykładu, seminarium i które odwodzą mnie od punktu docelowego, zwodzą na manowce, a jeśli uznać, że sylabusy i minima programowe stanowią jakies „prawo”, trzeba rzec, że **od-uczanie (się) jest rodzajem de-prawowania**.

*

Zanim powiemy coś więcej o tej de-prawacji, nie odkładajmy jeszcze na bok schematu Becka. Uwzględnia on możliwość przesiadki; może nawet szczególnie eksponuje miejsca, gdzie możemy zmienić linię, którą podróżujemy. Linie te są opatrzone kolorami, aby stworzyć przed oczami podróżującego siatkę barwnych połączeń. Wchodzi on w świat, którego barwy zostały już skomponowane; nie tworzy sam obrazu, podziwia go jak widz. To *miasto* zdecydowało o wyborze kolorów, także miasto i jego suburbanne przedłużenia jest obszarem, poza który połączenia nie wybiegają. Podróżujemy pokolorowanymi dla nas szlakami, a nasza podróż natrafia na nieprzekraczalną granicę. Inaczej z koleją; i ona ma swoje regulacje i zasady, ale jej obieg jest otwarty. Nie należy do *polis*, lecz do *inter-polis*; łączy miasta, a sieć tych połączeń można modyfikować w zależności od potrzeb i warunków. Z Katowic do Lizbony można jechać przez Wiedeń lub Pragę, Monachium lub Mediolan. To tylko kilka z wielu możliwości. Ważne jest, by istniało miejsce skupiające szlaki kolei; to również miejsce, w którym podejmujemy decyzję, z jakiego połączenia skorzystamy. Tradycyjnie takim miejscem jest dworzec, który „wraz z infrastrukturą, służącą nawet najmniejszej społeczności, [jest – T.S.] zarazem oznaką i symbolem społeczeństwa jako wspólnej aspiracji”¹³².

*

¹³² T. Judt, *Żle ma się kraj. Rozprawa o naszych współczesnych bólach*, tłum. P. Lipszyc, Czarne, Wołowiec 2011, s. 184.

Dopowiedzmy: wszystkie te cechy dworzec dzieli z uniwersyte-tem. Trudno o lepsze i bardziej wyraziste określenie tego, czym jest uniwersytet: **uniwersytet służy nawet najmniejszej spo-łeczności oraz jest znakiem wspólnej aspiracji społeczeństwa.** Pierwsze kieruje nas w stronę szacunku dla tego, co ze względu na swą (nie tylko przestrzenną) odrębność i oddalenie (także metaforyczne) od głównego szlaku zasługuje wciąż na troskliwą uwa-gę. Tak jak niewybaczalnym błędem było zamykanie bocznych, lokalnych połączeń kolejowych z powodu ich nierentowności, tak karygodne byłoby, gdyby uniwersytet wyrzekł się służenia małym społecznościom (a mamy tu na uwadze tyleż liczebność grup ćwiczeniowych, co obronę interesów wszelkich mniejszości światopoglądowych czy obyczajowych dyskryminowanych przez polityczny establishment). Jest więc uniwersytet instytucją służącą wspólnej aspiracji społeczeństwa do życia, w którym jednostka mogłaby wierzyć w świat i go kształtować i w którym życie byłoby czymś więcej niż jedynie prze-życiem.

*

Wypełniać te dwa zadania uniwersytet może jako punkt począt-kowy, a jednocześnie węzeł podróży poznawczych wybiegających w różnych kierunkach. Służą one sprawie *polis*, ale nie są w żaden sposób przez nią limitowane. *Inter-* i *kosmo-polis* jest żywiołem uniwersytetu. Aby tak się stało, trasy myśli nie mogą być ogra-niczane, a władzę nad uniwersytetem, jaką dzierży ekonomika, trzeba zredukować. Chcąc uniknąć błędów jak w przypadku cięć ograniczających lokalne linie kolejowe czy żądań, by uni-wersytety zostały poddane ściślejszej kontroli państwa, należy „przewartościować kryteria stosowane przy szacowaniu wszel-kiego rodzaju kosztów: społecznych, środowiskowych, ludzkich, estetycznych, kulturowych i ekonomicznych”¹³³. Uniwersytet służy wspólnej aspiracji społeczeństwa nie wtedy, kiedy władza

¹³³ Ibidem, s. 185.

polityczna dyktuje kierunek jego pracy, ani nie wtedy, kiedy ma służyć „interesom narodu”, lecz wtedy, kiedy jest węzłem wspomnianych „kosztów”, których różnorodność nie da się w żaden sposób sprowadzić do pojedynczego politycznego czy ekonomicznego kryterium. Dlatego choć uniwersytet jest *instytucją* (w sensie swych struktur i prawnych reguł działania), jego zasadnicza misja leży gdzie indziej: w poruszaniu wszystkiego, co stałe, wyprowadzaniu ze stanu zasiedzenia, kwestionowaniu stałości ustalonego porządku rzeczy. Owszem, jest *instytucją* (*statuo* – zbudować, zarządzić, uważać za pewne), ale wypełnia swe zadanie jako *destytucja* (*destituo* – pozostawić, opuścić), wtedy gdy pozwala myśli opuścić bezpieczne schronienia wszystkiego, co stałe i (pozornie) niezachwiane. **Temu służy od-uczanie (się): opuszczeniu bezpiecznego schronienia, wystawieniu się na sztych ryzyka i samodzielne, krytyczne myślenie.** Prawa obowiązujące instytucję pozostają nienaruszone, ale jednocześnie, aby spełnić swą misję, uniwersytet musi odważyć się na pewną de-prawację.

*

De-prawacja ta nie polega na odwodzeniu od cnoty; przeciwnie – pobudza do tak ważkiej cnoty, jaką jest zdolność odnalezienia siebie w świecie. Cnotę tę nazywam ważką, ponieważ warunkuje ona wiele innych postaw, które można nazwać cnotliwymi. Dzięki niej odnajduję siebie w świecie, lecz nie kosztem świata ani nie kosztem samego siebie. Uwalniam się w znacznym stopniu od przyjętego oglądu rzeczywistości i jego pedagogicznych wcieleń w postaci zalecanych (by nie rzec „narzucanych”) postaw i modeli wynikających z ideologicznych założeń polityki edukacyjnej. Moim punktem wyjścia jest pełna pokory wstrzeźliwość wobec materialności świata i jego zjawisk, zatem i świat zostaje uwolniony od zamykających go formuł będących przedmiotem sprawdzianów i egzaminów. Świat i jego zjawiska są ponad miarę moich możliwości czysto poznawczych; są nadmiarowe, a jednak

muszę się z nimi zmierzyć, przykładając do nich ludzką miarę. Jeszcze jedna przyczyna, dla której trzeba zachować pokorę. „By oddać wydarzenie [...], potrzebna jest pokora wobec jego, nadmiarowej, destrukcyjnej czy przemieniającej nieprzewidywalnej siły”¹³⁴. Siła ta nie da się sprowadzić do normalizujących kategorii poznawczych, które usiłują zredukować bogactwo przejawów świata, niejako *zaoszczędzić* na świecie i swych środkach poznawczych, a tym samym świat i siebie zamknąć w sieci przyjętych wyobrażeń. **Wolny człowiek w świecie uwolnionym od stereotypowych wyobrażeń i ujednolicających modeli, a co za tym idzie, doceniający bogate piękno świata – oto postulat pedagogiki od-uczania (się).**

*

Sprzyja mu ten szczególny stan będący źródłem przyjemności, stan, w którym *nie-wiem-tego-co-wiem*. To zacytn pogłębiołego od-uczania (się). Usprawiedliwione jest nazwanie go pogłębiołym, gdyż przestaje tu wystarczać poziom czystej informacji (faktów, dat, doktryn), natomiast znaczenia nabiera walor *emancypacyjny* – uwalniam się od informacji nie po to, by negocjować jej wartość, lecz po to, by informacja ta stała się istotnie *wartościowa*. Dzieje się tak wtedy, gdy doświadczam – mówi pan Teste – „absolutnej precyzji przyjemności lub bezpośredniego zainteresowania rozbudzonego przez dzieło”, które w tym momencie pozbywa się przypisanej mu roli „straszaka służącego do sprawowania kontroli pedagogicznej, materiału do działań pasożytniczych, pretekstu do absurdalnej problematyki”¹³⁵. „Straszak pedagogiczny” to określenie brutalne, lecz doskonale oddające istotę wielu praktyk zbiurokratyzowanego procesu uczenia (się). „Straszak” jest imitacją prawdziwej broni, tak jak, nader często, uczenie (się) jest tylko imitacją

¹³⁴ D. Wolska, *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*, Universitas, Kraków 2012, s. 111.

¹³⁵ P. Valéry, *Pan Teste...*, s. 176.

kształcenia (się), czyli pobudzania cnoty odnajdywania siebie w świecie. Podkreślmy, odnajdywania siebie, a nie jedynie całkowitego i bezwarunkowego przystosowywania siebie do sformatowanych wyobrażeń i wymogów. Jest również „straszak” narzędziem w rękach władzy, która pragnie uczynić z nas kontrolowanych przez siebie operatorów świata, czyli tych, dla których świat i niepojęte bogactwo jego przedmiotów i zjawisk mają być jedynie przedmiotem eksploatacji i kontroli za pośrednictwem zawodowych umiejętności. Tak stępiona wrażliwość pozwala na kreowanie życia, w którym jednostka uczestniczy głównie, o ile nie wyłącznie, poprzez swój zawód. Dostrzegając to niebezpieczeństwo na progu industrialnego świata Friedrich Schiller, przygnębiony obrazem człowieka, który „sam rozwija się jedynie jako fragment; wiecznie tylko słysząc monotonny szmer koła, które sam obraca, nigdy nie rozwinie harmonijnie swe istoty, i zamiast odcisnąć w naturze swej piętno człowieczeństwa, sam staje się tylko odbiciem swego zawodu i specjalności”¹³⁶.

Po latach Nietzsche powróci do tej myśli w swej krytyce niemieckich instytucji edukacyjnych. W 1872 roku filozof napisze o „oddaleniu od prawdziwego wykształcenia” za sprawą pojmowania edukacji wyłącznie jako nauki umiejętności zawodowych. „Taki wyspecjalizowany wyłącznie w swej dziedzinie uczony przypomina później robotnika fabrycznego, który przez całe życie nie robi nic innego poza określoną śrubką albo częścią jakiegoś narzędzia lub maszyny, w czym zresztą osiąga niewiarygodne mistrzostwo”¹³⁷.

*

¹³⁶ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, w: Idem: *Pisma teoretyczne*, tłum. i przedm. J. Prokopiuk, Aletheia, Warszawa 2011, s. 58.

¹³⁷ F. Nietzsche, *O przyszłości naszych zakładów kształceniowych. Sześć prelekcji wygłoszonych w Bazylei na zlecenie Towarzystwa Akademickiego*, tłum. T. Zatorski, post. P. Nowak, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2020, s. 58.

Nie-wiem-tego-co-wiem jest równoznaczne z przyznaniem, że na *to-co-wiem* mogą być różne zapatrywania, jak również, że owe inne punkty widzenia i wynikające z nich konsekwencje mogą zmieniać kształt mojej wiedzy i poglądów. To newralgiczny punkt od-uczania (się), dzięki któremu stwarza się przestrzeń, w której ani ja (i *to-co-wiem*), ani inni (i *to-co-wiedzą*) nie mają już statusu absolutnej i niepodważalnej prawdy. **Chodzi tu, rzecz jasna, ani nie o fakty ustalone w badaniach podstawowych, ani nie o umiejętności czysto zawodowe wymagające stosowania ścisłych procedur, lecz o to, co sprawia, że owe fakty i umiejętności mogą zaistnieć w odpowiedniej aurze społecznej. Wówczas nie tylko służą one wypełnianiu zawodowych zadań, ale także zostają włączone w tworzenie struktury społecznej ludzi wrażliwych i odpowiedzialnych.** Sięgając do greckiej tradycji, powiedzielibyśmy, że od-uczanie (się) sprzyja cnocie *aidos*, której zawdzięczamy w życiu publicznym niemało. To ona sprawia, że – wycofując siebie – nie zawłaszczamy całej przestrzeni, ale pozostawiamy miejsce innym. Pytania biorą górę nad odpowiedziami, co nie stanowi źródła zagrożenia, lecz przeciwnie – satysfakcji. Wedle Tischnera, takie edukowanie (się) jest ćwiczeniem (się) w myśleniu będącym „szukaniem” przygotowującym do badania tragiczności losu. Czytamy: „Myślenie na poziomie aksjologicznym, myślenie preferujące prawdę przed ułudą prawdy, nazywa się najczęściej po prostu szukaniem. Myślenie jako szukanie jest przeniknięte szczególną odmianą męstwa (myślenie odważne jako przeciwieństwo tchórzliwej bezmyślności), które hamuje odruchy ucieczek od problemów oraz próby zuchwałej agresji na obcą tragiczność”¹³⁸. **Od-uczanie (się) to myślenie na poziomie aksjologicznym.**

*

Filozofia, pisze Valéry: „[...] szkicuje krok *pytania*. I jak przystało na akt bezużyteczny i arbitralny, wdaje się w niego bez wizji

¹³⁸ J. Tischner, *Myślenie według wartości, w: O człowieku...*, s. 251.

finału; inicjuje zapytywanie bez granic w ramach nieskończoności formy pytajnej. Takie ma pole działania”¹³⁹. To pole działania jest polem kształcenia (się), czyli od-uczania (się).

*

„W ramach nieskończoności” – lecz czy nieskończoność może mieć jakiegokolwiek ramy? Co w istocie jest więc polem od-uczania (się)? Zapewne właśnie pytanie o wszelkiego rodzaju *ramy*, które zamykają formy życia i wyobrażenia o nim. Oznacza to, że tak pojęte kształcenie (się) będzie z konieczności wykraczało *poza ramy*, badało ich przenikalność i kwestionowało szczelność. Na tym polega „krok pytania”, o którym pisał Valéry. **To, czego szukamy, to miejsca, w których – szanując odrębności dyscyplin i przedmiotów – moglibyśmy zbudować między nimi pomosty. Wytworzyć coś, co – czerpiąc z tych dyscyplin – nie dawałoby się w nich zamknąć bez reszty i w ten sposób byłoby zdolne do zmieniania naszego życia, nadawania mu innego tonu i sensu.** Pytanie brzmi zatem: „Jak, pracując w warunkach podwyższonej skończoności, ocalić to, co nieskończone? Jak myśleć o nieskończonym wobec desublimacji i deteologizacji tego pojęcia?”¹⁴⁰. Dodajmy: także wtedy, gdy tzw. polityki historyczne usłużnie podsuwają nam gotowe wersje „nieskończoności”, choćby w postaci radykalnego zwrotu do narodu jako podstawowej kategorii restytuującej ton patetycznej wzniosłości (sublimacja historyczna), czasem, w wersji radykalnej, wprowadzającej element bożej opiekuńczości nad narodem (teologizacja dziejów).

*

Nie ma więc nic groźniejszego dla szkoły/universytetu/kultury jak polityczne postulaty, by istniał „choć jeden w pełni propolski uniwersytet”, by „dystrybucja prestiżu i apanaży w sferze kultury

¹³⁹ P. Valéry, *Pan Teste...*, s. 337.

¹⁴⁰ M. Steinweg, *The Terror of Evidence...*, s. 7.

[preferowała – T.S.] chroniących polskie wartości”¹⁴¹. Kształcenie (się) ma być więc nie tylko „polskie”, ale też „propolskie”, co opiera się na założeniu, że istnieje jeden modelowy wzorzec „polskości”, a ponadto, że uniwersytet ma obligatoryjnie przyjąć go bez dopuszczenia do głosu tego, co pochodziłoby spoza owego wzorca. Trudno inaczej bowiem odczytać zalecenie, że uniwersytet ma być „*w pełni propolski*”. Jeżeli więc nawet idee odmienne od modelowych pojawią się w uniwersytecie, powinny zostać niejako *spolszczone*, przerobione na *nasze*, stracić swą macierzystą mowę i pierwotny charakter. Tylko tak idea europejskości jest możliwa w tym scentralizowanym modelu edukacji „propolskiej”: Europa jako *spolszczona*, uzdrowiona *polskością*.

*

Z kolei skromnie wyglądająca zapowiedź owego programu („choć jeden”) projektuje obecny obraz edukacji uniwersyteckiej jako rzekomo całkowicie opanowanej przez wraże siły z polsnością nie mające wiele wspólnego. Nieskrywany bodziec ekonomiczny („prestż i apanaże” uzależnione od stopnia wspierania „polskich wartości”) wspierający tę jawnie upolitycznioną propozycję edukacyjną oznacza jasne opowiedzenie się za swoistym centralizmem kształcenia, co gorsza – centralizmem myślenia, które winno respektować wspomniane „polskie wartości”. Gdy prezydent Andrzej Duda w marcu 2020 roku na spotkaniu w Kamiennej Górze porównywał prawodawstwo europejskie i jego wymogi do zaborów, sugerując powolne usuwanie przez Unię Europejską suwerenności państwa, wymazywanie „polskich wartości”, wyrażał w imieniu *czystej* narodowej wspólnoty sprzeciw wobec *mozaikowej*, wieloetnicznej idei Europy, którą innym razem nazwał „wymagowaną wspólnotą”. Stąd i militarny zwrot retoryki wystąpień przedstawicieli władzy, który nie uszedł uwagi komentatorów: „Wyobrażony kontrast pomiędzy narodami

¹⁴¹ Wypowiedź Jacka Kurskiego cytowana w: „Polityka” 2020, nr 32, s. 90.

czystej krwi ma oczywiście na celu odwrócenie ról i uczynienie z Europy Środkowej właśnie tej prawdziwej Europy, ostatniego szansa w bitwie o zachowanie tożsamości białych chrześcijan”¹⁴². Wydaje się nieuchronne, choć dyskretnie nie zostaje to otwarcie wspomniane, że wcześniej czy później państwo zechce posłużyć się jakimś aparatem kontroli sprawdzającym stopień lojalności szkoły/universytetu wobec „w pełni propolskiego” charakteru nauczania. Gdy trwały wielotysięczne manifestacje przeciwko orzeczeniu Trybunału Konstytucyjnego naruszającego prawa kobiet, minister edukacji, Przemysław Czarnek, groził uniwersytetom, których władze popierały protest obywatelski i umożliwiały studentom uczestnictwo w strajku, ograniczeniem pieniędzy na badania¹⁴³.

*

Chodzi nam więc o obronę tradycyjnej *universitas*, która oznacza nie tylko powszechność dyscyplin uprawianych w szkole/universytecie, ale także powszechność idei i wartości ożywiających szkołę/universytet. Idee te mogą być „polskie” w tym sensie, że mają swe źródło w polskim piśmiennictwie, ich autorami mogą być Polacy, ale nade wszystko idee te są *powszechne*. Wokół nich tworzy się *universitas*, a także *communitas* udzielająca azylu tym, którzy szukają schronienia. Państwo narodowe z konieczności dzieli; szkoła/universytet łączą i godzą w swym otwarciu na to, co obce. „W pełni propolski” to w istocie odrzucenie tego otwar-

¹⁴² I. Krastev, S. Holmes, *Światło, które zgąsło. Jak Zachód zawiódł swoich wyznawców*, tłum. A. Paszkowska, Krytyka Polityczna, Warszawa 2020, s. 106.

¹⁴³ „Ale proszę nie zapominać, że ja mam również – jako minister edukacji i nauki – kompetencje do rozdzielania środków inwestycyjnych dla uczelni, środków na badania, na granty”. Słowa ministra cytowane w: *Czarnek straszy uczelnie konsekwencjami i pozbawieniem pieniędzy. Chodzi o „zachęcanie do manifestacji”*, oprac. M. Lipińska, Gazeta.pl, 29 października 2020, <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114883,26457526,czarnek-straszy-uczelnie-konsekwencjami-i-pozbawieniem-pieniedzy.html> [data dostępu: 5.11.2020].

cia, odmowa gościnności temu, co przychodzi spoza swojskiej kultury i swojskiego języka; jeśli nawet owe obce idee-uchodźcy zostaną wpuszczone w mury *polis*, jaką jest uniwersytet, to jedynie po to, by je krytycznie ocenić i wyrzucić z miasta. Tymczasem bez etyki gościnności wszelkie kształcenie (się) odbarwia się, szarzeje, traci energię, stając się – posłuchajmy Nietzschego – „malowidłem wszystkiego, w co kiedykolwiek wierzone”¹⁴⁴, a uczonemu/nauczycielowi grozi to, że – znów Zaratustra – będzie „osiołkiem”, którego „mocarny władca, który dobrze chciał żyć z ludem, zaprzęgał przed swe rumaki”¹⁴⁵.

*

Przyjmujemy, że uniwersytet służy światu nie przez jedność, lecz przez wielość przejawiającą się w mnogości zarówno dyscyplin naukowych, jak i poglądów na rzeczywistość, reprezentowanych przez poszczególnych ludzi związanych z uniwersytetem. Uniwersytet na mocy tej zasady służy narodowi i państwu o tyle, o ile nie podporządkowuje się wyłącznie ich interesom, o ile jego horyzont nie zacieśnia się do horyzontu państwa i narodu. Nie da się zdefiniować uniwersytetu w jakichkolwiek ujednocających kategoriach i dlatego pomysł powołania nowego uniwersytetu, opartego na jednolitej światopoglądowej, jedynej „zdrowej” formule, dodajmy, zgłoszony parę miesięcy temu przez prominentnego polityka, musi budzić tyleż zdumienie, co przestrasz. Uniwersytet zrodzony jest przez wspólnotę, ale oddaje jej przysługę tylko wtedy, gdy umożliwia jej spojrzenie na siebie samą niejako z zewnątrz, spoza czterech ścian „domu”. Uniwersytet rodzi się w *polis*, ale by zasłużyć i obronić swego ducha, musi być *kosmopolis*; uniwersytet kieruje się przeciwko „domowości” i „swojskości”

¹⁴⁴ F. Nietzsche, *To rzekł Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tłum. S. Lisicka, Z. Jaskuła, Mediasat Polska, Warszawa 2005 (Biblioteka Gazety Wyborczej. XIX wiek, t. 19), s. 117.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 99.

nie dlatego, że nie szanuje tych pojęć, lecz przeciwnie – ponieważ szanuje je tak bardzo, że dąży do odtworzenia ich powagi zniszczonej przez bez troskie ich użycie w dyskursie polityki.

*

Próba odpowiedzi mogłaby brzmieć następująco: możliwym (aczkolwiek zapewne nie jedynym) sposobem wyjścia poza ograniczenia materialności przedmiotów i techno-biurokratycznych ram jest ich dekonstruowanie, nie poprzez proste odrzucenie (do pewnego punktu są one niezbędne jako procedury przygotowawcze dla od-uczania [się] i tworzące zarys scenografii tego procesu), lecz przez odnajdowanie szczelin w ich zwartej pozornej materii i, w konsekwencji, ich przestawianie i przebudowywanie. Tą drogą powiedzenie „solidnie przerobiliśmy materiał”, podsumowujące pozytywnie jakąś część szkolnego procesu, będzie się odnosiło nie do faktu wiernego („solidnego”) wypełnienia wszystkich zaleceń sylabusu czy minimum programowego, ale do tego, jak dalece go zmodyfikowaliśmy. Niewątpliwie pozostaje to w związku z myślą, że **kształcenie (się), gdy traktować je poważnie, dokonuje przesunięć w naszym myśleniu o świecie, a co za tym idzie – także w sposobie, w jaki będziemy pełnić swoje funkcje zawodowe.** Przysłówek „solidnie” odnosi się zatem do stopnia, w jakim przetworzyliśmy wyjściowe nakazy, „przerobiliśmy” je na *coś* innego. Przesunięcia te i wstrząsy są silne, bowiem „myślenie oznacza, że tracimy grunt pod nogami”¹⁴⁶. Aby go chwilowo odzyskać, musimy, za radą Spinozy, wiązać na nowo przedstawione, poruszone, wstrząśnięte przedmioty oraz formułować zasadę życiową, rozważając niesprawiedliwość sfabrykowanego przez nas świata.

*

To doświadczenie Józefa Knechta ze szkoły w Mariafels:

¹⁴⁶ Ibidem, s. 136.

Uczę się tu wiele, niesłuchanie wiele, lecz przybywa mi tu nie pewności i zawodowej przydatności, jeno mnóstwa nowych problemów. Wprawdzie rozszerzyły się moje horyzonty. Spokojniejszy czuję się też w porównaniu z niepewnością, obcością, brakiem ufności, pogody i wiary we własne siły i z innymi przykrymi uczuciami, jakich często doświadczałem¹⁴⁷.

Przestajemy być aktorami pierwszego planu, a dzięki temu mogą rozebrać głosy pozostałych. Nie pomylimy się, myśląc, że owa cnota, której niedostatek zabija sferę publiczną opanowaną przez ludzi, w ich mniemaniu, *wiedzących-to-co-wiedzą*, jest rodzajem zawstydzenia nie pozwalającego na przypisanie sobie wyłączności dysponowania praw(d)ami regulującymi życie społeczne. **Gdy od-uczam (się), rozszerzają się horyzonty, pojawia się wiara we własne siły nie mająca nic wspólnego z przekonaniem o niezachwianej słuszności opinii przez owe siły wypracowywanych.** Przecież właśnie *zachwianie* jest istotą procesu od-uczania (się). Moje słowo spotyka się z innym słowem; nie wojuje z nim, nie odsądza go od czci i wiary – spotyka.

*

Wykonywać swój zawód, wykorzystując wszystkie nabyte umiejętności, ale zawsze wiedząc, że konteksty moich czynności sięgają daleko poza pole profesji, to nie być aktorem pierwszego planu. Oznacza to, że jestem *pewny* w swych czynnościach, lecz *zachwiany* w pewności siebie pchającej mnie na plan pierwszy – oto na czym zależy od-uczaniu (się). **To, że jestem biegły w swym fachu, nie zwalnia mnie od roztrząsania problemów innych niż zawodowe, ponieważ zastanowienie się nad nimi ukształtuje dla mojej pracy zawodowej szersze horyzonty.**

Cioran traktuje to jako zasadę: „Myślę, że gdy człowiek zastanawia się nad jakimś problemem, powinien to robić w oderwaniu

¹⁴⁷ H. Hesse, *Gra szklanych paciorków*, tłum. M. Kurecka, Jednorożec, Poznań 1992, s. 149.

od swego fachu, stanąć całkowicie na marginesie”¹⁴⁸. Gdyby przełożyć to na dyskurs techno-biurokracji zarządzającej edukacją, przeczytalibyśmy wypowiedź Ciorana następująco: odrzucmy, a jeśli to niewykonalne, to przynajmniej uzupełnijmy takie pojęcia jak „kapitał ludzki” i „innovacyjne przystosowanie się do rynku pracy” zadowoleniem życiowym i radością z pełnionych obowiązków. Peter Cappelli w książce *Will College Pay Off* domaga się zerwania z logiką ludzkiego kapitału, z powodu między innymi gwałtownych przemian (jak na przykład robotyzacja) zmieniających rynek pracy. A zmiana taka rodzi potrzebę kształcenia poza schematami:

Mocną stroną tej edukacji nie jest obietnica przyszłych wysokich zarobków, lecz coś zgoła innego, a co staje się coraz bardziej nieodzowne – to, że wzbogaci nasze życie i dostarczy nam nauki wykraczającej daleko poza wszelką wiedzę ściśle zawodową. Racje przemawiające za takim kształceniem mają wielowiekową tradycję¹⁴⁹.

Dopowiedzmy, że oznacza to zdecydowaną krytykę wartościowania życia na podstawie „wzrostu” czy „zysku”, które to kategorie mierzą wszystko prócz tego, „co nadaje sens ludzkiemu życiu”¹⁵⁰.

*

Od-uczać (się) to praktykować dobry wstyd powodujący, że rezygnując z monologu, jestem gotowy stworzyć miejsce dla wielogłosowości właściwej życiu społecznemu. Moje racje przestają być dla mnie *oczywiste* same przez się, a co za tym idzie, moje opinie będą musiały podlegać uzgodnieniom z opiniami innych. W ten sposób od-uczanie (się) jest niezbędnym przygotowaniem

¹⁴⁸ E. Cioran, *Rozmowy...*, s. 224.

¹⁴⁹ P. Cappelli, *Will College Pay Off? A Guide to the Most Important Financial Decision You'll Ever Make*, Public Affairs, New York 2015, s. 76.

¹⁵⁰ R. Bregman, *Utopia dla realistów...*, s. 118.

do życia obywatelskiego i politycznego. To bowiem wymaga, abym rozważał wszystkie kwestie z różnych punktów widzenia, przy czym proces ten „nie polega na ślepych przyjmowaniu poglądów tych, którzy sytuują się gdzieś indziej i spoglądają na świat z innej perspektywy; nie chodzi tu ani o empatię [...], ani o liczenie głosów i przyłączanie się do większości, lecz o to, aby przy zachowaniu własnej tożsamości być tam, gdzie mnie nie ma, to znaczy myśleć inaczej, niż nakazuje mi mój własny pogląd”¹⁵¹. **Od-uczanie (się) to znajdowanie siebie zawsze wśród innych, ale również znajdowanie wewnątrz mnie *innego siebie*. Dzięki od-uczaniu (się) odwodzącemu mnie od przekonania o oczywistości (by nie rzec „świętości”) moich racji mogę prowadzić (często milczący) dialog z samym sobą, w którym rozważam swoje opinie i stanowiska. Jestem-tam-gdzie-mnie-ma i nie-wiem-tego-co-wiem** – te dwie formuły ujmują istotę procesu od-uczania (się) i stanowią o sile jego oddziaływania na sferę publiczną.

*

Teraz zauważamy istnienie sfery, która zawsze winna towarzyszyć życiu, a której losy w późnonowoczesnym świecie nie są łatwe. Niecierpliwy pośpiech, który niepokoił już Goethego, spycha namysł i właściwe mu skupione wyciszenie na daleki margines. Czytam u Piotra Nowaka, że „»dobre życie« upływa powoli i leniwie; należy zachować w nim umiar, spokój; czytać bez pośpiechu i niewiele; a nade wszystko szukać w nim prawdy”. Ale to wstęp do krytycznej konkluzji: „Zapomnieliśmy o tej nauce, Lete przykryła największych filozofów”¹⁵². Reklamy ustanowiły swoje żelazne prawo dla świata: kto nie mówi nieprzerwanie i „bez ograniczeń”, kto nie gada do woli i „bez limitu”, ten jest człowiekiem

¹⁵¹ H. Arendt, *Prawda i polityka*, w: Eadem, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 2011, s. 290.

¹⁵² P. Nowak, *Postowie*, w: F. Nietzsche, *O przyszłości naszych zakładów kształceniowych...*, s. 230.

niedzisiejszym. Zagadać ciszę namysłu stało się powołaniem techniki porozumiewania się. Od-uczanie (się) przywołuje więc ciszę jako sferę nielokalizowalną, a więc *bez-graniczną*; to sfera, w której zawsze nadchodzi w naszą stronę ktoś inny niż „swój”. Dzięki temu potrafię zawstydzić się swoich słów; wiem także, że nie mogę powiedzieć wszystkiego, nawet wtedy, a może szczególnie wtedy, gdy służy to moim interesom. Uświadomić sobie istnienie i znaczenie tej sfery – to jedna z misji od-uczania (się). Kto odrobi tę lekcję, będzie wiedział, z jaką ostrożnością należy podchodzić do słów. Nabierze podziwu dla ich mocy, a także podejrzeń o zwodniczy urok, jaki potrafią roztoczyć. Między słowem, które stwarza, a uwodzicielskim śpiewem syren – tak lokuje się słowo dla od-uczającego (się). W ten sposób pytanie, czym jest życie, powraca ze zdwojoną siłą. Uczy Maurice Maeterlinck: „Mówimy tylko w chwilach, gdy nie żyjemy. Autentyczne życie, jedyne zdolne zostawić jakiś ślad, tworzy się tylko z milczenia”¹⁵³. **Od-uczanie (się) zabiega o odzyskanie życia; stąd nieufność wobec złotoustych.**

*

A przecież i uczeń, i nauczyciel muszą mówić. Kształcenie (się) nie może obejść się bez słów. Padają pytania i odpowiedzi, zgłębiane są teksty, odbywają się rozmowy – wszystko to nie do pomyślenia bez słowa. Milczenie w klasie tężeje i nabiera wagi kamienia. Gdy Mefistofeles przejmie rolę nauczyciela, powie Uczniowi, by „trzymał się słów”, gdyż są one bramą, „za którą świątynię / Ma niezachwiana pewność” (*F*, 81), ale rada to tyleż trafna (wszak nauka bezsłowna stanowiłaby ewenement), co ironicznie zwodnicza – pewność niezachwiana jest osiągalna jedynie jako formuła słowna, sposób, w jaki prezentujemy i narzucamy swoją opinię innym. Dzieje Fausta dowodzą, że pewność niezachwiana w zna-

¹⁵³ M. Maeterlinck, *Le silence*, cyt. za: A. Corbin: *Historia ciszy i milczenia. Od renesansu do naszych dni*, tłum. K. Kot-Simon, Aletheia, Warszawa 2019, s. 99.

czeniu prawdy „obiektywnej” i powszechnie obowiązującej istnieje tylko jako zapewnienie językowe. Stąd w dalszym wykładzie Mefistofeles nie ukrywa swych podejrzeń wobec słowa:

Gdzie brak pojęcia o przedmiocie,
Tam właśnie słowa są w robocie.
Słów się dobiera, o słowa się spiera,
Na słowach system się opiera,
Ufa się słowu i za słowo chwyta,
Słowo się rzekło – i wystarczy, kwita.
(*F*, 81)

To ostrzeżenie przed nadmiarem słów kryjącym brak „przedmiotu”, przestroga przed nauką „bezprzedmiotową”, czyli przed sytuacją, w której słowa są *nie do rzeczy*, stworzyły bowiem niejako rzecz odrębną, samoistną, podziwiającą samą siebie.

*

Czeka więc nas zadanie uzgodnienia mowy i niemoty, słowa i ciszy. Żadne z nich nie może rządzić despotycznie w republice od-uczania (się). Krystyna Koziołek dopomina się, by nie tracić wartości ciszy jako momentu olśnienia; ktoś, kto zamilkł, może nie mieć nic do powiedzenia, nie dlatego, że nic nie wie, ale dlatego, że właśnie dotknęło go tajemnicze NIC stanowiące o byciu, a to NIC nie ulega zakusom słów. Linde notuje w swym słowniku takie słowa, jak „zachwyciciel” i „zachwycicielka”, słowa – powiedzmy szczerze – zachwycające. Także dlatego, że kłaniają się przed mądrą ciszą. „Celem Zachwycicieli jest wytworzyć zachwyt zakładając, że nie musi doprowadzić on do werbalnej odpowiedzi ucznia [...]. Więcej, Zachwyciele zakładają, że zachwyt pozostanie niewymowny. Jest to bowiem niezbywalny fragment lektury”¹⁵⁴.

*

¹⁵⁴ K. Koziołek, *Czas lektury...*, s. 82.

Wszystko, co mówi Mefistofeles, jest jednak prawdą; poznawanie świata istotnie opiera się na słowach, nie można temu zaprzeczyć. Wszystkie czasowniki są tu na swoim miejscu: Mefistofeles dobrze wie, jak istotne są związki słów; stąd waga „dobierania”, „spierania się”, „chwytania za słowo”, najogólniej – „wypowiadania słów”. A skoro tak, konkluzja przemowy Mefistofelesa jest fałszywa, sprzeczna z poprzedzającym ją wywodem; gdy system opiera się na słowach, które się dobiera, o które się toczy spory, wyszukując słabe strony słów adwersarza, słowo „wystarczy” nigdy nie może się pojawić w tym dyskursie. Nigdy nie dość słów, jedno odpowiada drugiemu, echo spieszy z powtórzeniem, w którym już zapowiada się słowo kolejne; nic nie jest tu wystarczające, sekwencja słów znajduje koniec jedynie tymczasowy, zostaje zawieszona, a nie ukończona. Nie ma więc skwitowania długu jednego słowa wobec drugiego; nie ma skwitowania naszego zadłużenia wobec języka. „Wystarczy, kwita” – to jedynie formuły słowne. Nauczyciel uświadamia uczniowi ów dług, żyruje go, sam będąc zadłużonym po uszy. **Od-czanie (się) to zyskiwanie świadomości zadłużenia, niesamowystarczalności, nieustannej gotowości do kwitowania własnego długu wobec świata i języka.**

*

A przecież uczeń i nauczyciel muszą mówić. W swych wykładach o Nietzschem Karl Jaspers napisze, że to, co stanowi pierwotny fundament ludzkiego bytu, to konieczność zakomunikowania tego, co wspólne dla każdego prawdziwego bycia i co w szczególny sposób *powiązuje* nas i łączy: „[...] jesteśmy tym, czym jesteśmy, tylko dzięki wspólnocie, w której świadomie stajemy się dla siebie zrozumiali. Nie może istnieć człowiek, który sam dla siebie, wyłącznie jako jednostka, byłby człowiekiem”¹⁵⁵. *Komunikować* zatem nie ma wiele wspólnego z tzw. obiektywnym przekazem,

¹⁵⁵ K. Jaspers, *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, tłum. i wstęp C. Piecuch, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 79.

który potocznie zwiemy właśnie komunikatem. *Komunikować* to stawać się wzajemnie dla siebie zrozumiałym, to zaś oznacza, że nie mogę z tego aktu wyłączyć *siebie*; tekst czy problem, który stanowi powód spotkania, mówi wszak moim głosem i w związku z tym, jeśli traktuję swe uczenie (się) poważnie, czyli jeśli jest ono od-uczaniem (się), muszę znaleźć powiązanie owego tekstu czy problemu ze mną. Tym samym **powiniennem sprzyjać temu, by każdy z uczestników zajęć odnalazł takie powiązanie dla siebie i w sobie i dopiero potem będziemy mogli razem związać się poszukiwaniem tego, co czyni z nas wspólnotę poszukujących związania**. Niezależnie od tematu naszego wykładu, lekcji czy seminarium to właśnie poszukiwanie *powiązania* czyni nasze spotkanie owocnym.

*

Zawsze przy tym musimy pamiętać, że chodzi o to, by we wspólnocie tej ożywić *moment demokratyczny*: gdy *poszukujemy*, oznacza to, że żadna ze stron nie może uzurpować sobie prawa, by ogłosić, że już znalazła to, czego szukamy. Jeszcze zanim ruszyliśmy w drogę, jej cel został osiągnięty, co czyni całą przygodę wędrówki daremną i udawaną. Ocalenie tego momentu demokratycznego w kształceniu ma zapewne na myśli Sokrates, kiedy napomina Kalliklesa domagającego się zakończenia debaty i ogłoszenia jej wyniku: „Nie podaję wam bowiem prawdy, którą sam bym znał, ale szukam wraz z wami, tak że jeśli wyda mi się, iż mój przeciwnik ma rację, pierwszy się z nim zgodzę”¹⁵⁶.

*

Od-uczanie (się) polega na poszukiwaniu środków wyrazu. Tu właśnie dotykamy sedna sprawy: chodzi bowiem o wspólne *poszukiwanie*, a nie proste przedstawianie do zaakceptowania *już znalezionych* form wyrazu. Odkrycia nauk podstawowych muszą

¹⁵⁶ Platon, *Gorgias...*, s. 101.

zostać zamknięte w stosownych wzorcach wyrazu respektujących dotychczasowe formy zapisu; informacje na temat dat, biograficznych faktów, historycznych zdarzeń nie wymkną się rygorystycznym schematom, które utrwalą je, skatalogują, zarchiwują, opatrzą sygnaturą, wszystko po to, by łatwiej było odnaleźć je i wykorzystać do dalszej pracy. Ale to, jak owe odkrycia i daty, biografie i zdarzenia mają się do samego życia i jego przyszłości, nie pasuje do żadnych gotowych schematów. Wymaga bowiem rozmowy tych, którzy podejmą odpowiedzialność za wykorzystanie odkryć i faktów. Jest to rozmowa tocząca się wśród ludzi, których *nie-ma-tam-gdzie-są* i którzy *nie-wiedzą-tego-co-wiedzą*. Jednym z wstępnych etapów od-uczania (się) jest uprzytomnienie sobie ewolucji myślenia i celów, do których myślenie zaprzęgnięto. Patočka ujmie to zwięźle w jednym zdaniu: „Myśl, która pierwotnie oznaczała pieczę nad rzeczami człowiekowi powierzonymi, staje się we współczesnej dobie doktryną panowania nad skarbnicą przyrody i wykorzystywania jej bez jakiegokolwiek względu nie tylko na samą przyrodę, ale i na przyszłą ludzkość”¹⁵⁷.

*

Ta wymiana myśli i słów między tymi, którzy podejmują refleksję nad sensem życia i śmierci, otwiera dyskusję nad „przyszłą ludzkością”; inicjuje zatem powrót do troski jako postawy człowieka, któremu świat jedynie „powierzono”, a nie oddano w bezwzględne właścicielstwo, by czynił go sobie poddanym. Tak rozmawiającym Patočka przydzieli cnotę ludzkiej solidarności. Nim sięgniemy do książek czeskiego filozofa, przypomnijmy, że przeświadczenie, iż w edukacji, o ile ma ona służyć człowiekowi, a nie jedynie *wytrenować* pracownika, chodzi o coś więcej niż tylko o zdolność do poruszania się wśród realiów rynku pracy i związanych z nim społecznych zwyczajów, jest właściwie obecne w filozofii pedago-

¹⁵⁷ J. Patočka, *Czy dzieje mają sens?*, tłum. J. Zychowicz, w: *Idem, Eseje heretyckie...*, s. 95.

giki od zawsze. Sokrates nie chciał osiągnąć niczego innego, gdy krążąc po ateńskim rynku, zapytywał przechodniów o definicje pozornie dobrze znanych pojęć, takich jak sprawiedliwość czy cnota. Zagadnięci przechodnie zrazu wskazywali, że kierują się nimi w swoim postępowaniu, lecz krótka indagacja wystarczyła, by wykazać, że pojęcia te były nie więcej niż pewnym „założeniem” czy też „przyjętym obyczajem”. Kiedy Chrystus uwalnia jawno grzesznicę, a faryzeusze odchodzą w milczeniu, przecina pozornie niewzruszony węzeł łączący sprawiedliwość z zapisaną w prawie regułą. **Chrystus i Sokrates od-uczają (się).** Może tylko i aż o to chodzi w chrześcijaństwie i filozofii?

*

Bądźmy szczerzy – gdy mówimy „życie” i „śmierć”, chcemy nade wszystko pozostać na twardym gruncie; ten grunt tworzy przekonanie, że *wiemy*, co oznaczają te dwa pojęcia. Szkoła służy temu właśnie celowi: określić życie tematycznie, przedmiotowo (na przykład na lekcji biologii) lub zadaniowo (na przykład we wszelkiego rodzaju instruktażach dotyczących wyboru przyszłej profesji mającej zapewnić w miarę pewne i dostatnie *życie*), śmierć zaś ująć w karby historii, gdzie – pozbawiona tragiczności – nabiera waloru faktu statystycznego. Życie i śmierć stają się zbiorem danych wykorzystywanych dla celów politycznej i naukowej propagandy, która na podstawie tych danych feruje wyroki, co jest dobre, a co złe, co pożądane, a co trzeba wykluczyć. Polityka i nauka podają sobie ręce: nauka wyznacza trajektorie myślenia, polityka wybiera te, które uważa za słuszne, marginalizując pozostałe lub je po prostu ignorując. Wspólnym mianownikiem polityki i nauki staje się menedżerstwo; to zarządzający ustala, *co* trzeba czynić, więcej – decyduje, *jak* trzeba czynić. „Menedżerstwo to ultranowoczesna inscenizacja władzy, nowy początek fikcji ze wszystkim tym, co ona mówi i przemilcza”¹⁵⁸. Dlatego

¹⁵⁸ P. Legendre, *Fabrykacja człowieka Zachodu...*, s. 36.

od-uczanie (się) – szanując oficjalny kurs, jaki zarządzanie nadaje uczeniu (się) – szuka swego powołania w odejściach od tego kursu, w halsowaniu i zwrotach prowadzących na pustkowie i manowce.

*

Nazwijmy te boczne zwroty *odnogami nawigacyjnymi*. By poznać ich rolę, sięgnijmy do wiersza (wszak jednym z postulatów od-uczania [się] jest mieszanie form wypowiedzi, nieprzyznawanie żadnej z nich statusu niepodważalnego instrumentu prawdy i poznania). W *Odzie do Psyche* John Keats wkracza w dziedzinę braku znamionującego nowoczesność. Wie o tym każdy czytelnik Friedricha Hölderlina: przychodzimy *za późno*, bogowie odeszli, człowiek pozostał sam z sobą. Keats „spóźnił się” na Psyche; nie-zwykła bogini nie ma ani ołtarza, ani chóru kapłanek, nikt nie wielbi jej muzyką. Wokół Psyche zapadło grobowe milczenie. To punkt wyjścia: spojrzeć krytycznie na swój czas, który, zwykle pojmowany jako pełen dóbr i przedmiotów, teraz ukaże dojmujący brak. **To początek od-uczania (się): wnikliwa krytyka własnego czasu.** Bez niej pozostaniemy, jak mówił Mefistofeles, stadem „bezmyślnie, lecz wesoło skaczącym wokoło”.

*

Co zrobimy z tą krytyczną refleksją, by nie pozwolić jej się zmarnować? Jaki będzie następny etap od-uczania (się)? Odpowiedzmy: sanacja czasu, w którym żyjemy, obdarzenie głosem tego, co dotychczas milczało, co przemilczały wszystkie oficjalne głosy i co omijały główne szlaki. Keats zdaje się wiedzieć, że owo puste miejsce, bolesny brak, owocujący w jednostce wrażeniem bycia istotą spóźnioną, a więc niejako *nie na miejscu*, można uzupełnić wysiłkiem myślenia, którego źródło kryje się w wyobraźni. Myśl jest „rusztowaniem” (*trellis*), na którym wyobraźnia „ogrodnika” umieszcza słowa inaczej, niż to czyni kalkulacyjny rozum. Myśl ozdobi

[...] rusztowanie umysłu, co się trudzi
Pąkami, kwiatami, gwiazdami nienazwanymi,
Wszystkim, co Wyobraźnia ogrodnika wyśni...¹⁵⁹.

To staje się możliwe tylko wtedy, gdy poruszamy się *odnogami nawigacyjnymi*, gdy geometria myślenia nie toleruje linii prostej, prowadząc przez nieznane dotąd rejony poznania: „niezdeptany dotąd rejon umysłu [*untrodden region of my mind*] / Gdzie myśl się rozgałęzia [*branched thoughts*]”, pisze Keats. **Od-uczanie (się) pozwala myśli się krzewić, unika przystrzygiwania według ustalonych wzorów, a rozgałęzienia myśli, jej boczne odnogi, to rekonesans badający niedostatki epoki i czasu.**

*

Boczne *odnogi nawigacyjne* (moglibyśmy nazwać je parabazami) pozwalają usłyszeć to, co przemilcza główny szlak zarządzania. Temu właśnie kształcenie (się) będące od-uczaniem (się) usiłuje dać głos. Do mowy przedmiotów (przedmiotów-rzeczy i przedmiotów-dyscyplin naukowych organizujących życie szkoły) od-uczanie (się) chce dodać mowę tego, co nadaje sens tym przedmiotom. Inaczej rzecz ujmując: od-uczając (się), chcemy usłyszeć głos tego, co sprawia, że życie nie jest tylko biologicznym i ekonomicznym prze-życiem, a śmierć nie jest funeralną statystyką. Możemy to nazwać otwarciem się na tragiczność ludzkiego bytowania, które zasłaniamy mową przedmiotów (znów w podwójnym sensie tego słowa). Owo zasłonięte miejsce Legendre nazywa „Otchłania”, wskazując, że przedmioty i język zasłaniają „pustkę, czeluść, Otchłan ludzkiej egzystencji”¹⁶⁰, którą musimy zamieszkiwać i gdzie znajduje się racja usprawiedliwiająca nasze życie. Za chwilę przeczytamy, że Patočka chciałby wykształcić człowieka, który wie, o co chodzi w życiu i śmierci, a Legendre

¹⁵⁹ J. Keats, *Ode to Psyche*, w: *Selected Poetry*, ed. P. de Man, Signet Book, New York, 1966, s. 249.

¹⁶⁰ *Ibidem*, s. 11.

pisze to samo, posługując się innymi metaforami. Od-uczanie (się) odkrywa Otchłań, z którą człowiek musi sobie jakoś radzić, i zarówno **teksty, jak i sposób uczenia sprzyjający od-uczaniu (się) będą odsłaniały te miejsca przemilczane przez to, co daje się zarządzać** (syllabusami, minimami programowymi, egzaminami).

Opuśćmy na chwilę prosty szlak podróży i zejdźmy na manowce, tak jak przypadło to w udziale bohaterowi tej dygresji. Dzieje Pinokia rozpisal Carlo Collodi na długi szereg przygód, z których wiele bierze początek w chęci uniknięcia szkoły. Jeśli pedagogika opowiada o drodze do szkoły, można powiedzieć, że historia drewnianego pajacyka traktuje o niebezpieczeństwach czyhających na tej drodze.

Począwszy od pierwszej próby, w której szkoła przegrywa z kolorowym światem marionetek, aż po ostatnią, w której drewniany pajacyk opuszcza lekcje, biegnąc na brzeg morza, by zobaczyć wielkiego rekina, szkoła wyznacza kierunek dobrego życia (zdobyć wykształcenie prowadzące do wynagradzającej pracy), ale jednocześnie (czego zapewne Collodi nie zakładał w swej dydaktyzującej opowieści) odstrasza tym, że zdaje się mieć niewiele wspólnego z rytmem samego życia. Kiedy w jednym z końcowych epizodów Pinokio spotka umierającego osiołka Knotka, przyjaciela z lat szkolnych prób, wzbudzi wesołość właściciela gospodarstwa: „Twój przyjaciel? – Mój szkolny kolega! – Co takiego! – wrzasnął Giangio, wybuchając głośnym śmiechem. To czytałeś się razem z ostami? Do jakiej ty szkoły chodziłeś?”¹⁶¹.

Po stu czterdziestu latach od premiery książki Collodiego odczytamy tę opinię – zapewne nie w duchu autora – nie jako krytykę leniwego i łasego na rozrywki chłopca, lecz przede wszystkim jako krytykę szkoły, która zabiegając o przygotowanie uczniów do zawodowego życia, zapomina o tym, co, być może nieprzydatne w czasach powodzenia i prosperity, dałoby im możliwość przetrwania

¹⁶¹ C. Collodi, *Pinokio. Historia pajacyka*, tłum. J. Mikołajewski, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 195.

w chwilach zwątpienia i głębokiego kryzysu. Czytając Collodiego przy udziale Patočki, powiemy: szkoła jest szkołą ostów wtedy, kiedy nie próbuje zbliżyć uczniów do tego, o co chodzi w życiu i śmierci.

Czas pandemii dowiódł tego dowodnie. Zniewolona sylabusem i minimami programowymi, osaczona przez cenzorskie zapędy technobiurokracji szkoła przestała zajmować się tym, co (po)-ważne. Stała się teatrem marionetek odciągających uwagę ucznia od „tego, o co chodzi w życiu i śmierci”. W czasach szczególnej próby te kwestie powinny skupiać wysiłki nauczycieli (i wielu z nich tak czyni, zapewne ryzykując niewykonanie minimum programowego).

Dziś nasz świat płonie. Ten rok jest inny niż wszystkie poprzednie. Jedni tracą pracę, inni tracą bliskich. Wszyscy tracą pewność jutra. Tylko w szkole nadal jak gdyby nigdy nic klasyfikujemy mieszaniny na jednorodne i niejednorodne i poznajemy zawitości linii brzegowej Europy. [...] Zamiast myśleć krytycznie, galopujemy więc po kopercie [nazwa jednego z ćwiczeń ze skakanką – T.S.]¹⁶².

*

O od-uczaniu (się) można powiedzieć to, co Richard Rorty mówi o humanistyce i jej losach. Pośród nieustannego mnożenia i porządkowania przedmiotów i tematów właściwych kulturze menedżerskiej od-uczanie (się) odkrywa puste miejsca, interlinie, wymazania, opuszczenia, drobne przypisy, znaki przestankowe, które znajdują się na peryferiach porządku (jak przypisy) lub poza nim (interlinia), by tam – improwizując – każdy mógł poszukiwać istotnych rzeczy pomagających mu znaleźć rację swego życia. W tym sensie każda praktyka od-uczania (się) jest praktyką humanistyczną. Da się w niej zarządzać tylko tym, co jest w niej najmniej ważne: wykonaniem planu lekcji, zdobyciem punktów za publikację, dobrą oceną na teście. Tymczasem od-uczanie (się) należy do tego, co niedefiniowalne. Powiedzmy za Rortym,

¹⁶² I. Cieślińska, *Wciąż galopujemy po kopercie*, „Wysokie Obcasy”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 7–8 listopada 2020, s. 8.

że zamiast dążyć do rygorystycznego poddawania humanistyki (w więc od-uczania [się]) praktykom zarządczym, „powinno się działać na rzecz utrzymania szybkiego tempa zmian w humanistyce, tak by pozostała ona niedefiniowalna i niemożliwa do zarządzania”¹⁶³. Wyznanie „nie wiem” ma tu podstawowe znaczenie.

*

Za chwilę sięgniemy po tekst Patočki, ale na razie zaryzykujmy sąd następujący: nie tyle *uczyć (się)*, co *od-uczać (się)* – oto szczególna podstawa pedagogiki. Z wnętrza „oświeconego” przecież stulecia pisał Chamfort, że „w rzeczach sztuk pięknych, a nawet w wielu innych najlepiej wiemy to, czegośmy się nie uczyli”¹⁶⁴. Sugeruje więc autor istnienie pewnego rodzaju wrażliwości stanowiącej predyspozycję do odczuwania piękna. Kiedy Schiller ogłasza, że „wykształcenie zdolności odczuwania jest palącą potrzebą naszej epoki”¹⁶⁵, pospieszy z podpowiedzią dotyczącą środków restytuowania tak koniecznej, a utraconej, wrażliwości. Jest to narzędzie, którego „państwo nie daje”, ale mimo to trzeba posłużyć się nim, aby „dotrzeć do źródeł, które mimo całego zepsucia w sferze polityki zachowały czystość i klarowność”¹⁶⁶. Tym narzędziem są „sztuki piękne”, sztuka bowiem, zdaniem Schillera, podobnie jak nauka, jest uwolniona „od wszystkiego, co wprowadziły w życie ludzkie konwencje”. I, doda szybko: „Prawodawca polityczny może ograniczyć ich dziedzinę, ale panować w niej [w sztuce – T.S.] nie może”¹⁶⁷.

*

¹⁶³ R. Rorty, *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, oprac. i przedm. J. Grygieńć, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013, s. 184.

¹⁶⁴ S. Chamfort, *Maksymy i myśli. Charaktery i anegdoty*, tłum. T. Żeleński-Boy, K. Drzewiecki, Czytelnik, Warszawa 1958, s. 66.

¹⁶⁵ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu...*, s. 67.

¹⁶⁶ *Ibidem*, s. 68.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

Wymiana słów i myśli w służbie wzbogaconego i śmiałego życia, wymiana służąca odbudowie wrażliwości, przypomnijmy, znajdzie doskonale określenie w *rozmowie*. Nigdzie indziej ścisła zależność między zbiorowością z właściwą jej presją powszechnego ładu a wolnością jednostki do stanowienia o samej sobie nie znajduje lepszego wyrazu. Może na tym polega znaczenie lekcji Oświecenia i jego moralistów: odkrywając stopień uzależnienia, odkrywam brzegi mojej wolności. To nauka Denisa Diderota, który wiedząc dobrze, że zło wynika z faktu tłumności życia egzorcyzmującego samotność i że zależność jest nam pisana, konkludował, że człowiek jest „[...] we własnej osobie zależnością od świata ludzkiego, który niósł z sobą [...] zawsze i wszędzie. Ale wiedział i o tym – z własnych doznań i doświadczeń, nie z idei wyuczonych – że kto jest od kogoś zależny, jest w tej zależności, chcąc nie chcąc, także indywidualnością. Różnicą. Odmiennością. Wolą własną”¹⁶⁸. Toczymy bowiem dialog nie tylko z innymi, ale przede wszystkim sami z sobą. Literatura, do której za chwilę powrócimy, jest niezwykle okazją ujawniania się różnicy, odmienności, woli własnej czytającego, zadającego sobie pytanie o to, w jakim miejscu się znajduje w świecie, który miejsce już mu wyznaczył. To właśnie jest moment wyblysku wolności immanentnie obecny w literaturze. Właśnie dlatego, jak pisze Ryszard Koziółek, literaturą „dobrze się myśli”. A wyblysk ów nie jest niczym innym, jak efektem rozmowy (być może niemej, choć pamiętajmy o tych, którzy toczą z sobą głośny dialog) czytającego z samym sobą, ze swymi przekonaniem i opiniami.

*

Jeszcze więc jedna uwaga, nim posłuchamy słów Patočki: literatura (powiedzmy szerzej – sztuka) to rozmowa jednostki ze społeczeństwem i wewnętrzny jej dialog z sobą konstruowany

¹⁶⁸ J. Litwin, *Eseje o dialogach wewnętrznych. Diderot, Lamennais*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 36.

zawsze za pomocą języka lub znaków wizualnych czy dźwiękowych. W tej rozmowie konstruujemy siebie (obserwujemy siebie, zmieniamy się), a jednocześnie przebudowujemy nasze relacje ze społeczeństwem, które w formach sztuki zapisuje swoje hierarchie, czyli komunikuje się z jednostką. W arcyciekawej książce Kacper Bartczak wskazuje, że „pisanie”, dodajmy, iż czytanie ma funkcję podobną, „jest przełączaniem się na różne tryby rozmowy z różnymi częściami oraz przypadłościami naszego »ja«, podejmowaniem, ale przez to również wytyczaniem różnych duktów komunikacyjnych z tym tworem, który nieco zbyt skrótowo i w sposób zbyt uproszczony oznaczany jest przez zaimek pierwszo-osobowy”¹⁶⁹. Co zatem z tego wynika? To, że każdorazowo układamy „ja”, „twór” będący konstelacją fragmentów i części, niejako na nowo, że przeorientowujemy siebie i swoje życie, prowadząc rozmowę za pośrednictwem słów, metafor, składni dostarczonych nam przez tekst, język bowiem i jego maszyneria proponują pewien prowizoryczny układ, co Bartczak w tym samym fragmencie swej książki określa znakomitym terminem „technologii splatania się z życiem”. **Tekst i jego język, obraz i jego barwy, muzyka i jej formy dźwiękowe to takie właśnie technologie splatania się z życiem tego, o czym niektórzy mniemają, iż nie ma z życiem nic wspólnego.**

*

„Pan artysta, to pan nie wie, jak życie wygląda” – fraza lekceważąca, często powtarzana i całkowicie mylna. Artysta może nie wie, jak życie „wygląda”, ale docieka (a my wraz z nim) tego, czym życie *jest*.

*

Więc zanim otworzymy esej Patočki, przypomnijmy, że Hermann Hesse zastępowanie *bycia* przez *wyglądy* właśnie ma na myśli, kie-

¹⁶⁹ K. Bartczak, *Materia i autokreacja. Dociekania w poetyce wielościowej, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2019, s. 85.

dy mianuje nowoczesność „epoką felietonu”. Nadmiar informacji, których odbiorca nie jest już w stanie uporządkować wedle wagi i znaczenia, zdewaluowane słowo, „istny potop skrzyżtnej pisaniny” noszący wszelkie cechy „spiesznie i bez poczucia odpowiedzialności wytwarzanej, masowej produkcji” – oto czego edukacja winna od-uczać (się). **Trzeba podjąć zadanie od-uczania (się), inaczej bowiem pozostaniemy bezradni wobec politycznych manipulatorów.** Retoryka Hessego jest niezwykle surowa: szkoła i uczenie (się) to „niewymyślne gry dydaktyczne”, które nie tylko okazują się „wdzięczną, bezmyślną dziecinadą”, lecz także „odpowiadają głębokiej potrzebie przymknięcia oczu i ucieczki przed nierozwiązanymi problemami i przerażającymi przeczuciami zagłady”¹⁷⁰. Jest rok 1931, gdy zostają zapisane te słowa, i „przezucia zagłady” nie są rojeniem artysty, podobnie jak nie są ułudą przeczucia, które dzisiaj mają swe źródła w dramatycznych społecznych nierównościach, autokratycznej polityce udającej demokrację i bezmyślnej klimatycznej beztrójce. Nim przywołały słowa Patočki, Hesse powie coś bardzo podobnego. Dokończmy rozpoczęty cytat: edukacja, która lekceważy owe „przezucia”, czyni ludzi bezbronniymi wobec śmierci i lęku. Stoimy teraz bezbronni „wobec śmierci, lęku przed bólem i głodem, nie pocieszani już przez Kościół ani nie wspierani radami rozumu”¹⁷¹. Teraz, my (zmieniam formy osobowe, Hesse pisał „oni”), „którzy słuchaliśmy tyłu wykładów, nie umiemy się zdobyć na wysiłek i znalezienie czasu, by uodpornić się na lęki, zwalczyć w sobie strach przed śmiercią; żyjemy z dnia na dzień, wśród drgawek, bez wiary w jakiegokolwiek jutro”¹⁷².

*

Od-uczanie (się) ma więc być drogą o trzech azymutach. Pierwszy wiedzie nas tam, gdzie będziemy mniej bezbronni wobec lęku,

¹⁷⁰ H. Hesse, *Gra szklanych paciorków...*, s. 14.

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Ibidem, s. 15.

nie dlatego, że „przymkniemy na niego oczy”, lecz dlatego, że go ujrzymy i staniemy z nim oko w oko. Drugi poprowadzi nas bliżej ku „radom rozumu”, to znaczy ku samodzielnym próbom zrozumienia sytuacji i zakwestionowania podsuwanych nam gotowych rozwiązań. Trzeci pozwoli nam „znaleźć czas” po to, by nie zadowolając się tym, co dzisiaj, podjąć myślenie o tym, jaki kształt nadać światu jutro. Widać więc, że **od-uczanie (się) otwiera drogę nadziei, umożliwia życie, które nie jest jedynie prze-życiem z dnia na dzień, ale życiem wzbogaconym o „wiarę w jutro”**. Od-uczanie (się) pozbawia nas wygody życia nie wymagającego przebudowy i namysłu, zostało bowiem już *przemysłnie* zaaranżowane przez innych. Od-uczanie (się) to krytyka człowieka zadowolonego z tego-co-jest, to zadowolenie bowiem zwalnia go z wysiłku krytycznej refleksji. Przestrzegał przed tym Schiller:

Człowiek zadowolony, kiedy sam zdoła uniknąć mozolnego trudu myślenia, chętnie pozwala innym objąć opiekę nad własnym myśleniem, a jeśli nawet pojawiają się w nim wyższe potrzeby, to z łączywą wiarą chwyta się formuł, które na tę okoliczność mają w pogotowiu państwo i kapłani¹⁷³.

*

Teraz nieodzowne będzie sięgnięcie po tekst Patočki. Jeżeli bowiem zadaniem od-uczania (się) jest przebudzenie do ludzkiej solidarności, jej warunkiem niezbywalnymi jest właśnie doświadczenie rezygnacji z gotowych schematów życia będących przedmiotem uczenia (się). Określając stan nowoczesnego świata jako „stan wojny”, Patočka czyni za to odpowiedzialnymi wszystkie siły, które sprawiają, że – powiedziałby Hesse – zamykamy oczy na cierpienie i śmierć, traktując je nie jako doświadczenie dotykające człowieka do żywego, lecz jako statystyczną daną odczytywaną z podręczników historii lub z prasowych informacji. Kto nie czyni śmierci przedmiotem poważnej rozmowy na temat

¹⁷³ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu...*, s. 67.

życia żywych, kto traktuje śmierć jedynie jako wzór zapisany przez historię, ten przyczynia się do stanu wojny. Pisze czeski filozof, że „nie może pozbyć się wojny ten, kto nie pozbędzie się władzy pokoju, dnia i życia w tej postaci, która nie zwraca uwagi na śmierć i zamyka przed nią oczy”¹⁷⁴.

*

Jeśli pamiętać, że Patočka łączy władzę dnia i mechanikę wojny z nadmierną i niekwestionowaną dominacją kalkulującego rozumu działającego na podstawie znakomitych zdobyczy nauk matematyczno-przyrodniczych oraz upatruje moment przełomowy w dziejach w końcu XVI i początku XVII wieku, kiedy to – mówiąc najogólniej – *mieć* zaczęło wyraźnie wypierać *być* – w egzystencjalnej składni ludzkiego świata, nietrudno będzie połączyć krytyczne spojrzenie na formowanie się nowoczesnego świata z problematyką poddania ludzkiego życia żelaznym rygorom pracy. Dzisiejsza bezkrytyczna fascynacja techno-biurokracji edukacyjnej rynkiem pracy jest tego dobrym przykładem. Nie chodzi o lekceważenie tych realiów, lecz o ustanowienie właściwych relacji między nimi a rozwojem osobowym człowieka. Gdy relacja ta jest asymetryczna, gdy jednostka formuje się wyłącznie i bez reszty pod zapotrzebowanie pracy zawodowej, wchodzi w rejony lęku przed światem i kalkulacji mającej rzekomo nas od lęku tego wyzwolić. W takiej sytuacji życie przestaje być „śmiałe” i polega na dostosowaniu się do schematów drogi życiowej odpowiadającej ustalonemu *status quo*. Pisze Scheler, że „śmiałe życie staje się właściwe awanturnikowi, a niegdyś był to podstawowy rys panujących”, a „świat staje się przedmiotem zimnej kalkulacji i natarcia w trakcie pracy”¹⁷⁵.

*

¹⁷⁴ J. Patočka, *Wojny xx wieku...*, s. 178.

¹⁷⁵ M. Scheler, *Cierpienie, śmierć...*, s. 94.

Stawką szkoły i uniwersytetu jest sprzyjać możliwości śmiałego życia. Gdy wszystko powierzamy kalkulującej mocy przewidywania i programowania, zaburzamy to, co stanowi o istocie egzystencji.

*

We wrześniu 2019 roku młodzież jednego z wrocławskich liceów w ramach „rekonstrukcji historycznej” „odegrała” egzekucję Inki¹⁷⁶; przerażający to przykład braku powagi w traktowaniu śmierci, zamykania, by nie rzec „mydlenia”, oczu na to, co ze śmiercią się wiąże i co o śmierci stanowi. Igranie ze śmiercią poprzez jej *odgrywanie, odtwarzanie, rekonstruowanie* prowadzi do banalizacji śmierci, do wyeliminowania jej z rejestru spraw intymnych, osobistych, przesunięcie na scenę, gdzie się ją odgrywa jako tekst i doświadczenie kogoś innego. Kto *odtworza* śmierć, pozbawia ją *tworzy*, czyni nie więcej niż *rolą do odegrania*, czymś anonimowym, maską, makijażem. Podobnie jak nie więcej niż „makijażem” jest czerwona farba zastępująca krew w scenach rekonstrukcji powstańczych bojów. Problem jednak polega na tym, że śmierć, krew i twarz są – jeśli je traktować z powagą, a nie jako „wdzięczną, bezmyślną dziecinadę” – prawdziwe. Kto zaś uczy udawania, odgrywania, odtwarzania, ten szykuje ciemne siły wojny, bo nawet pokój jest dla niego stanem wojny ukrytej. Stan wojny, o którym mowa, jest stanem bezmyślności. Jak pisze Ewa Siedlecka:

Aktywni nauczyciele i aktywiści organizacji współpracujących ze szkołami są zgodni, że największym zagrożeniem dla edukacji jest nie tyle próba przejęcia nad nią politycznej kontroli i uczynienia narzędzia do stworzenia nowego człowieka, co rezygnacja szkół z nauki myślenia. Zagrożeniem będzie uczenie poglądów zamiast uczenia samodzielnego kształtowania poglądów przez młodych ludzi. Brak otwartości na

¹⁷⁶ E. Siedlecka, *Szkoły wyborców*, „Polityka” 2020, nr 36, s. 18–20.

inne opinie i racje. Brak kultury dyskusji. Zagrożeniem jest sytuacja, w której szkoła unika tematów aktualnych w debacie publicznej ze strachu przed problemami¹⁷⁷.

*

Kto może zatem pozbyć się owej złowrogiej skłonności do wojny, by zwrócić się w stronę ludzkiej solidarności? Odpowiedź Patočki, gdyby posłużyć się pojęciami Siedleckiej, mogłaby brzmieć – nie ten, kto nie ma poglądów, ale ten, kto pozwala im istnieć w otwartej przestrzeni, w której ścierają się one z innymi opiniami. Chodzi więc o to, by opowiedzieć się za *problematycznością* poglądów, a nie za ich bezwarunkową kategorycznością. Dopiero jako problematyczne, poglądy nasze współbrzmiały z innymi ideami i nabierają sensu. Bez owej problematyczności nasze poglądy i my sami funkcjonujemy w wypreparowanej przestrzeni, w czymś, co przypomina samotworzącą się próżnię. Problematyczność oznacza niepewność, ale jej źródłem nie jest niewiara w głoszone poglądy, lecz przekonanie, że wiara ta legitymizuje się prawdziwie dopiero wtedy, gdy zostanie poddana badaniu przez inne niż jej własne słowa i przekonania. Owszem, nasza wiara okazuje się *chwiejna*, lecz teraz przymiotnik ten nabiera pozytywnego znaczenia. *Chwiejna*, ponieważ wymaga *wsparcia* ze strony innych przekonań, a *wsparcie* to nie musi wcale oznaczać jednoznacznego *poparcia*. Nie chodzi bowiem o matematyczną większość zdolną do bezwarunkowego i bezlitosnego przegłosowania własnych racji; nie o *poparcie* mówimy, lecz o *wsparcie*, podtrzymaniu słów przez inne słowa, wysłuchaniu głosów innych niż mój własny. **Od-uczanie (się) restytuuje *chwiejność* jako cnotę namysłu, prokrastynacji, nasłuchiwanie słów innych niż właściwe dla określonego poglądu, jako rodzaj *wstrząsu* pozwalającego zaistnieć innym w przestrzeni dotąd zaanektowanej przeze mnie.**

177 Ibidem.

*

Nim znów pozwolimy się prowadzić Patočce, wróćmy na chwilę do Szekspira. Wiemy, że eksperyment pedagogiczny króla Nawarry, oparty na prostym wykluczeniu przypadków zwyczajnego życia z domeny edukacji, zawiódł. W finale komedii pojawia się jednak pewna istotna propozycja naprawcza, przy czym przymiotnik ten trzeba traktować z całą powagą w jego dosłowności. Jeszcze jeden element stanął na przeszkodzie królewskiego projektu: „akademia sztuki istnienia” (jeszcze raz wyrażmy podziw dla tej nazwy, na którą powinna zasłużyć każda szkoła i każdy uniwersytet, o ile tylko traktują serio swoje zadania) nie znalazła właściwego języka dla swych celów. Szekspir nadbudowuje koncept na koncepcie, każe swym bohaterom „igrać z literami” (to Holofernes), „trzepotać językiem”, nurzać się w „słodkim oparze wymowy” (to Armado), po to, by mógł powiedzieć o nich, że „byli na wielkiej uczcie języków i skradli okruchy” (to kwestia Ćmy z początku V aktu). Aby projekt edukacyjny mógł się powieść, trzeba wrócić do „wielkiej uczty języka” (Ss, 362), która – taką naukę wyciągamy z komedii Szekspira – jest uczcą ascetyczną. Kunsztowne figury retoryczne zawodzą, nie są bowiem w stanie sprostać próbie tego, co język filozofii nazywa *sytuacją graniczną*. Stwierdzenie pierwsze: „Ciężar w sercu / Nie da przemawiać lekko językowi” (Ss, 402) – próba, której musi sprostać język, jest próbą *ciężkiego serca*, nagłego smutku, oparu melancholii, który spada na nas z nieodgadnionej przyczyny (jak w *Kupcu weneckim*, którą to sztukę otwiera przywołana tu już kwestia Antonia: „Doprawdy nie wiem, skąd się wziął mój smutek”) lub jest wynikiem nagłego zwrotu wydarzeń (jak właśnie w *Serc staraniach straconych*, gdy „scena się chmurzy” wieścią o śmierci).

*

To zadanie kształcenia (się): przygotowanie do próby *ciężkiego serca*, wobec której zawodzi język kunsztownych figur retorycz-

nych i, zapewne, profesjonalnych terminów naukowych. Stąd stwierdzenie drugie: „Uczciwe proste słowa przenikają / Ucho boleści najprościej...” (Ss, 403). „Wielka uczta języka” stawia przed człowiekiem słowa „proste” i „uczciwe”, a te cechy są niezbędne, by stanąć wobec „boleści”. Spinoza rzekłby – wobec „krzywdy”. Stawką jest odwrót od „pustego śmiechu” i „ducha drwiny”, które rodzą się „z powierzchownej łaski słuchaczy” (Ss, 406), będącej rodzajem zapłaty rzuconej „wesołkowi”. Dlatego wirtuoz pokrętej, wyszukanej retoryki, ironista Berowne otrzymuje polecenie, aby przez rok „odwiedzał chorych, którym mowę już odebrało”, próbując „boleść zmusić do uśmiechu” (Ss, 406). Ciągłe powraca to samo wyzwanie: **jeśli edukacja ma istotnie być „akademią sztuki istnienia”, musi stanąć oko w oko z „boleścią”, „krzywdą”, niesprawiedliwością i przygotować język, by przeprowadził człowieka przez tę próbę.** Kształcenie (się) jest pracą nie tylko w języku, ale przede wszystkim **nad** językiem. Bez tego wobec boleści staniemy bezradni. Potrzebuje nas cierpienie; radość da sobie radę bez nas. „Radość nas nie potrzebuje. Tylko cierpienie odwołuje się do naszego miłosierdzia”¹⁷⁸. Konieczna lekcja dla każdego wykładu/seminarium, każdej szkolnej lekcji.

*

Podmiot myślący jest najpierw tym, kto zajmie swoje stanowisko w stosunku do gnębiących człowieka cierpień. Nie porzuca on cierpienie i nie ucieka w zapomnienie, lecz dokonuje ich radykalnego przewartościowania. Nawet wtedy, gdy czyni swym tematem rozmaite bóle, chce wyrazić ból podstawowy człowieka – ból radykalnej niepewności¹⁷⁹.

Te trzy zdania Tischnera rozszerzają wspomnianą na początku naszej próby formułę Spinozy dotyczącej „krzywdy” jako punktu

¹⁷⁸ M. Yourcenar, *Kamień filozoficzny*, tłum. E. Bąkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970, s. 195.

¹⁷⁹ J. Tischner, *Myślenie z wnętrza metafory*, w: *O człowieku...*, s. 223.

skupienia ludzkiej myśli. Tischnerowskie rozszerzenie poucza (w uderzająco nietzscheańskim języku, wszak mowa o „przewartosciowaniu”), że myślenie (a oto chodzi, gdy mówimy o od-uczaniu [się]) będzie bardziej pomocne w leczeniu niesprawiedliwości, gdy będzie w stanie dotknąć „bólu podstawowego”. Edukować (się) – to krążyć, zbliżając się do owego podstawowego bólu (dlatego, powtarzamy, kształcenie [się] jest zawsze „nie na temat”), co Szekspir z niezwykłą przenikliwością czyni w cytowanej sztuce.

*

To także lekcja roli literatury, czytania i interpretowania tekstów. Oceniamy w nich samych siebie i świat, który urządziliśmy na swoją modłę. Co więcej, każdy tekst staje się w takiej ocenie otwarciem jakiegoś projektu na przyszłość: poddajemy krytycznej ocenie nasze *tu i teraz*, aby nadać mu inny kształt w przyszłości. Pisze trafnie Sartre, że każde dzieło jest osądzeniem teraźniejszości i każde zawiera jakiś apel o zmianę. Przez to „świat zostaje zaprzeczony nie w imię zużycia po prostu, lecz w imię nadziei i cierpienia tych, którzy go zamieszkują”¹⁸⁰. Nawet stan pokoju kryje w sobie wrzenie skonfliktowanych sił i momentem szczególnego rozbłysku jest chwila, kiedy, czytając, uświadamiam sobie, jak wiele wysiłku wkładają postaci zamieszkujące tekst w to, by dostrzegłszy ów *apel*, natychmiast o nim zapomnieć.

*

Może cała przejmująca literatura, literatura, która *dotyka do żywego*, dotyczy owego *porzuconego apelu* oraz losów człowieka żyjącego ze świadomością tego odrzucenia, z poczuciem bolesnej, zniczulającej rezygnacji? *Edukacja*, którą analizował Gustave Flaubert, jest *sentymentalna*, szkoła jest *szkołą uczuć*, wskazuje bowiem konieczność zmiany, a jednocześnie rezygnację ze zmiany i powstałą w rezultacie pustkę. Bouvard i Pécuchet usłyszą

¹⁸⁰ J.-P. Sartre, *Czym jest literatura?...*, s. 287.

apel, by zrobić coś ze swym życiem, ale ich własna słabość i presja rzeczywistości nigdy nie dopuszczą do żadnej zmiany. Gdy literatura nas *porusza*, być może jest zdolna to uczynić tylko dlatego, że mówi o zaniku pierwotnej dynamiki, paraliżu mocy, bezwładnej siły przystosowania. Krótko: traktuje o „ranie nieuleczalnej”, o byciu „zjedzonym przez świat”.

Zróbmy dygresję: wspomnianych odczuć doświadcza Paweł Obarecki, doktor-idealista, stopniowo leczący się z „marzycielstwa”, snucia myśli, których przedmiotem jest *zmiana*. Idealiście pragnącemu fachowo leczyć biednych konkurencja rychło zacznie utrudniać tę pracę, a potem miejscowy balwierz wraz z farmaceutą wybiją szyby w jego mieszkaniu, aby wszystko zostało, jak jest i jak było zawsze. Warto przytoczyć dłuższe fragmenty z noweli Stefana Żeromskiego będącej przejmującym studium *odrzuconego apelu*. Żeromski pisze, że po kilkunastu miesiącach „płomyczek nad jego [doktora – T.S.] głową, z którym tu przyszedł i którym chciał rozwidnić drożynę swoją – zgaśł”, i doktor: „[...] zjedzony był już przez Obrzydłówek wraz z mózgiem, sercem i energią [...]. Doświadczał nieprzezwyčajzonego wstrętu do czytania, pisania i rachowania, mógł całymi godzinami spacerować po gabinecie lub leżeć na szezlongu [...] w bolesnym niemal oczekiwaniu na coś, co się zdarzyć musi”¹⁸¹. Ten stan odrzucenia *apelu*, „zgaśnięcia płomyczka” nazywa Żeromski „metafizyką” i warto postuchać charakterystyki tego nie tylko emocjonalnego, ale i intelektualnego kryzysu.

„Metafizyka” [...] to kilka godzin świadomego samobadania bystro, z szaloną gwałtownością napływających wspomnień, niecierpliwego zbierania strzępów wiedzy, szamotania się graniczącego z wściekłością, szlachetnych porywów przywalonych gliną bezczynności, rozmyślań, wybuchów goryczy, postanowień niezłom-

¹⁸¹ S. Żeromski, *Sitaczka*, w: Idem: *Dziela*, red. S. Pigoń, I: *Nowele i opowiadania*, t. 2: *Opowiadania, Utwory powieściowe*, Czytelnik, Warszawa 1957, s. 84. Dalsze cytaty z tegoż wydania oznaczone jako S z numerem strony.

nych, ślubów, zamiarów... Wszystko to, rozumie się, nie prowadziło do żadnej zmiany na lepsze i przemijało, jako pewna miara czasu mniej lub więcej dotkliwego cierpienia. Z „metafizyki” można się było wyspać jak z bólu głowy [...]. Endemia „metafizyki” wskazywała jednak naszemu doktorowi, że w jego egzystencji roślinnej, najedzonej, niejako nasyconej filozofią mocnego, zdrowego rozsądku, kryje się jakaś rana nieuleczalna, niewidoczna, a dolegająca nad wyraz, niby ranka pod próchniejącą kością (S, 85).

To pierwsza część opowieści traktująca o *apelu odrzuconym*.

Druga dotyczy powrotu apelującego głosu, ponownego rozbłyśnięcia „płomyczka”. Wezwany do chorej (jak się okaże – śmiertelnie) nauczycielki rozpozna w niej ukochaną z czasu studiów, „darwinistkę” i społeczniczkę, która zaraz po studiach wyjechała do „guberni podolskiej”, lecz – jak się okazuje – „trzy lata mieszkała obok niego”. Teraz rozpoczyna się proces powrotu *apelu*, ożywionego widokiem umierającej; zapomnienie, na jakie skazano pierwotny *apel*, było tak głębokie, że – paradoksalnie – niezbędny jest wstrząs śmierci, by *apel ów* mógł ponownie ożyć.

W tym sensie, jeśli przyjmimy, że literatura dotyka *do żywego*, przypomina bowiem czytelnikowi o głosie, który *apeluje*, to okazuje się ona przetwarzaniem opowieści o Orfeuszu, który schodzi w ciemność Hadesu, by odzyskać Eurydykę. Powrót głosu z czeluści nie jest łatwy, ponieważ, w przeciwieństwie do pierwotnego *apelu*, wymaga pokonania oporu wynikającego z doświadczeń życiowych, odrzucenia „gliny beczynności” będącej ich osadem. Stąd pierwszą reakcją Obareckiego jest powołanie się na „mądrość” życiowej empirii: „Niemądra byłaś! Tak żyć nie tylko nie można, ale i nie warto. Z życia nie zrobisz jakiegos jednego spełnienia obowiązku: zjedzą cię idioci, odprowadzą na powrozie do stada” (S, 98), przemawia do umierającej w nędzy nauczycielki. Mimo wszystko głos *apelujący* powróci, przebijając się przez „glinę doświadczenia”; uczyni to jednak już tylko jako wspomnienie otwierające drogę nie zmiany i pracy, lecz ucieczki: „całym wysiłkiem rozpaczliwej niecierpliwości uchwycił się wspo-

mnień, uciekł w nie przed nieznośną rzeczywistością, zatonął jak w obłoku mgły czerwcowego przedświt” (S, 99). Ostatnia część tego zdania jest szczególnie interesująca: gdy pierwotny głos *apelujący* wzywał do *wyjścia* z ram panującego porządku, powracający po-głos wie, że będzie musiał „zatonąć” w tymże ograniczającym ładzie. Owszem, może on teraz jawić się jako bez-ład, ale możliwość wyjścia z niego jest więcej niż ograniczona, a zatem bez-ład okaże się ładem, bez-sens sensem, bez-czucie czuciem, bez-radność jedyną radą.

W doznaniu tym kryzys miazdzy jednostkę swym ciężarem; ciężar to tym większy, że poprzedzony zwodniczym poczuciem lekkości wynikającej ze zrzucenia balastu. Ulotny rozbłysk odzyskanej energii oświetla przyszłość *inną* niż stan obecny, a więc wreszcie czas wydaje się sprzyjać zmianie. Gdy Obarecki siada przy wezgłowie chorej, to, co nazywamy tu *apelującym po-głosem*, zdaje się obiecywać *zmiangę* będącą niczym innym, jak odzyskaniem zdolności do wysłuchania pierwotnego *apelu*: „Bujna młodość zbudziła się w nim z letargu. Wszystko teraz będzie inaczej. Czuje w sobie siłę atlety do pełnienia uczynków, które z serca płyną. Boleść i nadzieja mieszają się jakby w płomień, który liże mózg, trawi go, nie da mu spocząć” (S, 103). Jednak ten „płomień” jest tylko zwodniczo podobny do „płomyczka”, który pełgał nad głową młodego doktora, prowadząc go w stronę marzeń o *lepszym, odmienionym* świecie. Tamten „płomyczek” spełniał rolę przewodnika pozostającego w dyspozycji nadziei; „płomień” nie ma z nadzieją nic wspólnego – jest zachłannym żywiołem zagarniającym i trawiącym wszystko na swej drodze. To nie ogień dobroczynny, spod znaku Prometeusza, lecz piekielny ogień Dantego, ogarniający myśl, sięgający do istoty człowieka. Jest żarłoczną bestią, Minotaurem ukrytym w labiryncie ludzkiego losu, wyczekującym zbliżającej się ofiary.

Ta podwójna figura ognia i potwora (może wręcz potwora zionącego ogniem) znamionuje fakt, że ciężar nie został odrzucony, duch uległ „glinie doświadczenia”, nadzieja była płonny porywem, siła zastanego porządku rzeczy zagłuszającego pierwotny głos *apelujący* jest bowiem tak wielka, że jednostce pozostaje tylko ucieczka przed

sobą, a dobiegający z daleka i cichnący po-głos apelu jedynie pogłębia klęskę. Zmarłą nauczycielkę „uniesie z ziemi” i „otoczy tęcza”, co nie zmienia faktu, że dziewczyna była „głupia”. „Głupia”, ponieważ nie zaprzestała nigdy nastuchiwania *apelu*. Temu, kto jak Obarecki, stracił słuch, pozostaje tylko ucieczka – paniczny odwrót w gadaninę zagłuszającą *głos apelujący*: „Trzeba uciekać co prędzej... Zgodziwszy się na wyjazd natychmiastowy zaczął rozpaczać [Obarecki – T.S.] pięknymi frazesami, co było już ulgą znaczną” (S, 107).

Może o przeprowadzenie takiej rekonstrukcji chodzi w literaturze. O dokonanie analizy wyobrażeń o sobie i wizerunku siebie; przybliżania się do siebie i panicznej od siebie ucieczki. O poczucie, że „ja” jest bezkształtną larwą i przepoczwacza się w formę zdatną do przyjęcia wtedy, gdy uświadamia sobie swą monstrialność. **Może taka jest lekcja edukacji będącej od-uczaniem (się): nie uspokajać siebie ani nie uspokajać się w sobie, nie pozostawać bez reszty w służbie ducha ciężkości, zawierając drobne kompromisy z porządkiem rzeczy.** Mówi o tym ostatni akapit opowieści Żeromskiego, będący ironiczną przestrożą; śmierć nauczycielki wywarła na doktora Obareckiego „wpływ niejaki”, ale: „Obecnie ma się znakomicie: utył, pieniądze worek uczciwy nazbijał. Ożywił się nawet; dzięki jego usilnej agitacji wszyscy prawie optymaci obrzydłowsy, z wyjątkiem krzykliwych, prawda, ale też nielicznych konserwatystów, zaczęli palić papierosy w gilzach niesklejanych, szacownie znanych pod godłem »nieszkodliwych piersiom«. Nareszcie!...” (S, 108).

*

Wróćmy do naszej próby. Pedagogika od-uczania (się) wiele zawdzięcza Patołce. Rysując przed nami perspektywę pokonania stanu pokoju będącego w istocie ukrytą wojną (powiedzielibyśmy zgodnie ze współczesną terminologią – wojną hybrydową), filozof wskazuje, że możliwość ta zależy od stopnia, do jakiego, tracąc wygodę życia zabezpieczonego akceptacją przyjętego stanu rzeczy, życie nasze *zachwieje się w posadach*. Czytamy we wspomnianym już eseju, że środkiem do przewyciężenia stanu wojny jest

„solidarność zachwianych”, a dalej solidarność ta zyskuje kilka wyznaczników. Najpierw ten, że jej źródłem jest *wysiłek zrozumienia* świata, czyli umieszczenie życia jednostki w najszerszej perspektywie bycia wszystkiego, co istnieje. Zauważa Patočka, że to solidarność tych, którzy „potrafią zrozumieć, o co chodzi w życiu i śmierci”¹⁸². Nie ustawajmy w akcentowaniu tego, że chodzi o *wysiłek*, o *próbę*, o wypełnianie tego, czego wymaga od nas dyspozycja do zrozumienia, które nigdy wszelako nie pozwoli nam twierdzić, że osiągnęliśmy kres owego procesu, że *zrozumieliliśmy*, a nasze poglądy stają się w tym momencie poglądami obowiązującymi powszechnie. Po drugie ten, że nieustające próby zrozumienia świata, chociaż z pewnością stykają się z czynnościami i umiejętnościami zawodowymi, odnoszą się do czegoś znacznie szerszego, do *samego życia i śmierci*. Odcięcie edukacji od tej sfery myślenia deformuje kształcenie i czyni człowieka bezradnym wobec rzeczywistości, która wydaje mu się chaosem. **Chodzi natomiast o to, by** – sięgam po słowa Hessego – **owszem, „oddać się na pastwę chaosu, a mimo to zachować wiarę w ład i sens”**¹⁸³. Za chwilę pisarz nazwie to zadanie „poważnym, a może nawet tragicznym”. To właśnie jest stawką od-uczania (się) – otworzyć perspektywę tragiczności ludzkiego losu, perspektywę odrzucającą ideę życia jako sposobu urządzania się w świecie.

*

Jak rozumieć ową *tragiczność*? Dość prosto i w kategoriach codziennych zdarzeń naszego życia. Układamy je w pewien przebieg, opatrujemy punktami istotnych, zwrotnych okoliczności, ale tym zaprojektowanym losom grożą dwie wielkie zakłócające siły. Jedną jest przypadek, to, co pojawia się poza wszelkim oczekiwanym porządkiem i wprowadza weń zamęt; druga to mój własny błąd, zła ocena sytuacji, pochopna lub spóźniona decyzja,

¹⁸² J. Patočka, *Wojny xx wieku...*, s. 185.

¹⁸³ H. Hesse, *Gra szklanych paciorków...*, s. 124.

zaprzepaszczona szansa. Tragiczność, której pozwala doświadczyć od-uczanie (się), polega na nieuchronnym wcześniej czy później konfrontowaniu się z tym, czego nie chcieliśmy i co zrujnowało nasze plany. Do tego musimy się przygotować, aby nie ulec rozpacz. „Tragedia: los, którego się nie chciało, lecz który staje się naszym udziałem z powodu błędu w postępowaniu, który musi zostać w jakiś sposób ukarany”¹⁸⁴. **Od-uczać (się): nieprzeszacowywać siebie, nie przeceniać swej wartości, swych pragnień ani oczekiwań, *myśląc*, przygotować się na to, co pójdzie *nie po mojej myśli*.**

*

Od-uczanie (się) nie może więc ani zakładać, ani prowadzić do stanu wygodnego urządzania się w świecie już urządzonym przez innych. Trzeba „zachwiać codziennością faktologów i rutyniarzy”, doprowadzając do tego, „aby każdy, kto jest zdolny rozumieć, poczuł wewnętrzną uciążliwość swej wygodnej pozycji”¹⁸⁵. To wyznacznik trzeci „solidarności zachwianych”, prowadzący wprost do czwartego: przemiany będącej konsekwencją owej *niewygody*. Ta *metanoia* (Patočka posługuje się tym terminem) jest niezbędna, by móc ocalić to, co nazwalibyśmy *duchowością*. Wyjaśnia Patočka, że ***duchowość jest niczym innym, jak radykalnym rozszerzeniem horyzontów człowieka sprawiającym, że jego umiejętności fachowe zyskują wartość dotąd w nich nieobecną***. Człowiek duchowy *próbuje rozumieć*, a jego rozumienie „nie jest samym tylko rozumieniem faktów, samą tylko »obiektywną wiedzą«, jakkolwiek musi on obiektywną wiedzę opanować”¹⁸⁶. Praktyka od-uczania (się) dowartościowuje wiedzę zawodową, kierując ją w stronę *przemiany*; nawet więcej – dopiero po przemianie bę-

¹⁸⁴ G. Agamben, *Pulcinella, czyli rozrywka dla dzieci w czterech odstonach*, tłum. J. Ugniewska, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2019, s. 67.

¹⁸⁵ J. Patočka, *Wojny xx wieku...*, s. 186.

¹⁸⁶ Ibidem, s. 185.

dzie można z prawdziwym skutkiem zastosować wyniki wiedzy obiektywnej, które bez przemiany będą jedynie podtrzymywały *status quo*. To wniosek Leszka Kołakowskiego:

Wiemy, że przynajmniej dla części wielkich problemów ludzkości nie ma rozwiązań czysto technicznych czy organizacyjnych, że wymagają one tego, co Jan Chrzyciel nazwał metanoją, przemianą duchową. A tej przemiany z definicji nie można wywołać w sposób techniczny. Polega ona na uznaniu, że korzenie zła są w nas, w każdym z nas, zanim wrosną w instytucje i doktryny¹⁸⁷.

*

Co to znaczy, że korzenie zła są w każdym z nas, i jakie rodzi to konsekwencje dla od-uczania (się)? Przede wszystkim sąd taki łączy wiedzę obiektywną z naszym poczuciem indywidualnego, odrębnego w swej fizyczności, istnienia. Mogę wyklądać lub słuchać wykładu na temat tego, czym jest dobro i zło w myśli różnych filozofów, gromadząc w ten sposób kapitał wiedzy. Gdy odkrywam, że korzenie zła są *we mnie*, wiedza ta ucieleśnia się, personalizuje, w sensie najdosłowniejszym – *nabiera ciała*. Przyznaje to Kołakowski, pisząc, że wiedza na temat systemów filozoficznych jest „mało pożyteczna, jeśli nie jesteśmy zdolni do odczuwania dobra i zła w nas samych”¹⁸⁸. Tak inicjuje się świadomość odpowiedzialności za stan spraw w otaczającej nas rzeczywistości. Tę właśnie świadomość pragnie przywołać od-uczanie (się). Gdy uczymy (się), diagnozujemy sytuację i sporządzamy spis jej elementów oraz aktorów czynnych w ich układaniu; jednocześnie czynimy wszystko, by nie dać się wciągnąć bez reszty w tę scenę. Tak przedstawiony świat nie wymaga naszego uczestnictwa – mamy poznawać, to znaczy patrzeć i uczyć (się) bez angażowania się prowadzącego do

¹⁸⁷ L. Kołakowski, *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, tłum. D. Zańko, post. J.A. Kłoczowski, Znak, Kraków 2014, s. 25.

¹⁸⁸ Ibidem, s. 31.

zmiany stanu rzeczy. W uczeniu (się) zło jest w świecie lub w innych; tam, lecz nie tu. Od-uczanie (się) wzbudza w nas konieczność wzięcia na siebie odpowiedzialności. Stawką nie są tu stopnie, noty, certyfikaty ani dyplomy, lecz jest nią możliwość myślenia przemiany, a może lepiej – **od-uczać (się) to myśleć przemianą**.

*

Jeśli korzenie zła są we mnie, muszę jakoś je rozpoznać, a zatem nie mogę uniknąć samodzielnego rozpatrywania tego, co jest dobre, a co złe. Mam do dyspozycji liczne pomoce i podpowiedzi, schematy etycznych systemów, nawet teodyceę. Powiniennem z nich korzystać, ale ostatecznie, ponieważ zło jest we mnie, to ja muszę podjąć trud decyzji. Co z kolei oznacza, że muszę siebie osądzić. *Ośadzić* nie znaczy od-sądzić od czci i wiary; przeciwnie, decydując, co we mnie jest złe, a co dobre, uznaję siebie winnym i od tego momentu zaczynam rozpoznawać własną godność – cześć i wiarę. Kiedy decyduję o tym, co uznaję za zło we mnie, nie czynię tego w próżni. Wiem, czego uczą etycy, co stanowią świeckie regulacje prawne, wiem, jak rygorystycznie stanowi o różnicy między dobrem a złem prawo boskie, to wszystko nie jest mi obce, a jednak ostatecznie to ja muszę podjąć tę decyzję, a zatem – świadomie lub nie – przeprowadzić poważną, choć być może niemą, debatę z tymi wszystkimi zewnętrznymi orzeczeniami. **Do tego właśnie przygotowuje od-uczanie (się) – do tego, by czuć się nie tylko odpowiedzialnym, ale także winnym**, bowiem – znów cytuję Kołakowskiego – „zdolność do poczucia winy jest warunkiem bycia człowiekiem”¹⁸⁹.

*

Poczucie bycia winnym bierze się z uważnego, nadzwyczaj skupionego spojrzenia. Patrzę na otaczającą rzeczywistość oraz na siebie, żyjącego i pracującego w niej i, zapewne w znacznym stopniu,

¹⁸⁹ Ibidem, s. 26.

dzięki niej. Muszę więc przepatrywać zarówno świat, jak i siebie i swoje w nim miejsce. Śledzić relacje wiążące mnie ze światem. Pan Teste rzekłby, że muszę dokonać „gospodarskiego obchodu po sobie”¹⁹⁰, a także „po świecie”. To, co nazywam „winą”, to efekt tych dwóch obchodów. Dlatego muszę wiedzieć, co dzieje się w świecie; ale również muszę wiedzieć, co się dzieje we mnie, i jaki jest związek tych dwóch poziomów dziania się.

*

Poczucie winy, o którym mówimy, nie stawia mnie przed trybunałem sprawiedliwości; nie pociąga za sobą kary. Zmienia natomiast sposób, w jaki artykułuję to, co mam na myśli; mój stosunek do prawdy nie jest już zawłaszczający. Nie jestem jej dysponentem; nie posiadam jej, lecz do niej dążę. Zło, którego korzenie są we mnie, przejawia się w chęci zarządzania prawdą jedynie wedle własnych pragnień i potrzeb. Wina sprawia, że odmienia się forma i intonacja mych wypowiedzi i opinii. W coraz mniejszym stopniu są one kategorycznymi i zdecydowanymi odpowiedziami, w coraz większym zaś stają się pytaniami. Wina daje mi poznać, z jak bezwstydnym uporem – nie zważając na nic – obstaję przy swojej prawdzie; upór ten często maskuje ukryte interesy. A ponieważ maskowanie takie jest zjawiskiem częstym, by nie rzec typowym, w polityce, poczucie winy, które wiąże z poczuciem zawstydzenia, jest początkiem uzdrawiania życia publicznego. Jaspers przywołuje opinię Eduarda Baumgartena, że „wszelkie bezpośrednie stwierdzenia na temat prawdy, zamiast utrzymywać się w formie pytań, niszczą przekaz prawdy”, trzeba zatem pytać innych i nie spuszczać z oka ich przekonań, bowiem „w późniejszym czasie wpłyną one, być może, na zmianę moich”¹⁹¹.

*

¹⁹⁰ P. Valéry, *Pan Teste...*, s. 97.

¹⁹¹ K. Jaspers, *Rozum i egzystencja...*, s. 260.

Jak widać, poruszamy się w sferze, w której pomyłka nie tylko jest dopuszczalna, ale też może stanowić źródło nowej energii. „Sukces” jako coś, co „wieńczy dzieło”, nabiera teraz innego charakteru. Nie jest triumfem kończącym pewien bieg wydarzeń, ale jedynie miejscem przelotnego tranzytu, które chwilowo nas przyjmuje i pociąga, za chwilę jednak może się okazać zdradliwe i niepewne. Powodzenie nie jest utrwaleniem prawdy i przekazaniem jej jako ostatecznej wersji rzeczywistości; jest co najwyżej chwilowym zawieszeniem błędu. Dlatego **od-uczanie (się) jest praktyką błędzenia**. W podwójnym sensie tego słowa: jako wędrówki, w której wyjściowe marszruty ulegają stałym modyfikacjom, a cele przesunięciom, oraz jako sekwencji możliwych i faktycznych błędów stanowiących życiodajną siłę. Możliwość własnych błędów otwiera drogę poważnie traktowanej rozmowie, będącej wymianą komunikujących się myśli w trybie pytań, a nie jednostronnych oznajmiających komunikatów.

*

Język dominujący w sferze publicznej oddany jest sprawie przeliczalnych wartości. Co więcej, nawet te nieprzeliczalne (jak zdrowie czy edukacja) tłumaczy na kategorie ekonomiczne. Techno-biurokracja służby zdrowia skrupulatnie wyliczy mone-tarną wartość procedur medycznych. Naukometria „obiektyw-nie” ustali wartości myślenia i wyskaluje je w punktach mających rzekomo odzwierciedlać jego głębię. To, co jest nieprzewidywalną przygodą, błędzenie myśli często prowadzące daleko poza sztywne granice planów i owocujące niespodziewanymi rezulta-tami, zostaje przywołane do porządku. Porządek ten jest często porządkiem polityczno-ideologicznych schematów. Gdy w pro-gramie polityka zostaje zawarty postulat kontroli nad uniwersy-tetami w imię walki o dusze młodego pokolenia, nie oznacza to nic innego, jak dążenie do zubożenia myślenia i sprowadzenia go, podobnie jak i całego życia, do uschematyzowanych przebiegów mających dać z góry określony wynik. Jeśli zaś zważyć różnicę

wieku między politykami i uczniami czy studentami, szybko zdamy sobie sprawę z zaburzenia naturalnego następstwa pokoleń. W ideologicznym uschematyzowaniu „ojcowie” zabijają „synów”, nie pozwalając im na dochodzenie do własnych prawd i opinii; „ojcowie” reprodukują samych siebie w swych „synach”, powielają wyobrażenie siebie w pokoleniu dzieci. Dlatego **od-uczanie (się) jest obroną „syna” i wyzwoleniem go spod kurateli „ojca” odczuwającego silną pokusę uczynienia „syna” swym lustrzanym odbiciem.**

*

Piotr Augustyniak czyta *Wyzwolenie* Stanisława Wyspiańskiego jako błyskotliwą i dogłębną analizę polskiego fantazmatu skuwającego okowami resentymentów życie zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa. Nie wnikając w szczegóły, powiedzmy tylko, że najsilniejsze ogniwa łańcucha pętającego naszą wyobraźnię i nasze działania modernizacyjne, takie jak przywiązanie do fałszywego mitu sarmackiej demokracji czy faktycznej traumy rozbiorowej, pozostają pod władzą Thanatosa, kultu cierpienia i ofiarnictwa, którego „dominacja jest w polskiej zbiorowej psychice tak wielka, że nawet największy i najbardziej konsekwentny wysiłek na rzecz zwycięstwa siły życiowej tylko uwiecznia jego władzę”¹⁹². Bodaj najbardziej dramatyczna scena thanatycznego triumfu to akt permanentnego synobójstwa dokonywany w polskiej historii. Każda próba buntu synowskiego okazuje się starannie przez ojca zaprogramowana, co sprawia, że „polska przyszłość jest zamknięta w przeszłości” nie tylko za sprawą „umiłowania cierpienia i zrównania go z miłością ojczyzny”, ale przede wszystkim przez „reprodukowanie się pokolenia ojców w pokoleniu synów”, co oznacza, że „fundamentem ciągłości polskiego życia społeczno-kulturowego jest permanentnie

¹⁹² P. Augustyniak, *Wyspiański. Burzenie polskiego kościoła. Studium o „Wyzwoleniu”*, Znak, Kraków 2019, s. 283.

dokonujące się synobójstwo”¹⁹³. **Od-uczanie (się) prowadzi do krytycznego rozbioru polskiej historii odsłaniającego jej mitotwórczą energię, energię, która – paradoksalnie – skazuje nas na *stasis* zamknięcia w zaczarowanym kole wyobrażeń o sobie samych.**

*

Jest więc od-uczanie (się) rozpoznawaniem siebie i porzucaniem siebie. Rozpoznawanie to krytyczne obnażanie źródeł fantazmatycznych złudzeń zdolnych przecież do obezwładnienia życia prywatnego i publicznego. Aby obezwładnienie to unieważnić, nieodzowne jest *porzucenie* tego *rozpoznanego* już siebie. To moment kryzysu, w którym nie wiedząc, *kim jesteśmy*, musimy próbować nie tyle znaleźć odpowiedź na to pytanie (tę zawsze usłużnie podpowiedzą nam politycy i inni władcy dusz), ile uzmysłowić sobie konieczność takiego poszukiwania. W ten sposób uwolnimy przyszłość od przeszłości. ***Nie wiem kim jestem, nie wiem tego, co wiem, nie ma mnie tu, gdzie jestem*** – gdy od-uczanie (się) doprowadzi mnie do tych zakrętów, otwiera się przede mną droga kształcenia.

*

To w zasadzie postulat Nietzscheański. Głęboko rozczarowany tym, co zobaczył w „krajnie oświaty”, w której nieustannie, i w coraz gorszym wydaniu, reprodukuje się przeszłość („Wszystkie czasy gadają przeciw sobie w waszych umysłach; ale wszystkich czasów sny i gadanina były bardziej rzeczywiste niż wasza jawa!”¹⁹⁴), Zaratustra pragnie uwolnić przyszłość jako domenę niewiadomego i jako działanie naprawcze wobec przeszłości: „Tedy miłuję już tylko krajnę dzieci moich, nieodkrytą, na najdalszym morzu: jej każę szukać i szukać moim żeglarzom. Przez

¹⁹³ Ibidem, s. 104–106.

¹⁹⁴ F. Nietzsche, *To rzekł Zaratustra...*, s. 117.

dzieci swoje chcę naprawić to, że jestem dzieckiem ojców moich, a przez całą przyszłość – tę terazniejszość”¹⁹⁵.

*

Wspomniane zakręty mogą być odebrane jako niebezpieczne; wszak zakłócają naszą pewność siebie i niepokoją, zaciemniając horyzont dobrze znanego świata i porządkujących go schematów. Ale też niebezpieczeństwo to przynosi ratującą moc: uprzytomnia nam radość płynącą z przekroczenia ograniczeń, z dostrzeżenia innego obrazu świata. Słynny wers Hölderlina, analizowany przez Heideggera, mówi, że ratunek nadchodzi w bezpośrednim sąsiedztwie zagrożenia („Lecz gdzie niebezpieczeństwo, / tam i wybawienie”¹⁹⁶), a gdyby próbować jakoś inaczej opisać to doświadczenie szczególnego ratunku/wybawienia, być może odnaleźlibyśmy je w sposobie, w jaki Kant analizuje skutki doświadczenia wzniosłości. W obliczu niebezpieczeństw, które uświadamiając sobie, w jakimś sensie pokonujemy, zaznajamemy radości wynikłej z przewalczania pewnej „przejętności”, z jaką do tej pory doświadczaliśmy życia. Doświadczenia takie, jak zauważył Kant, „podnoszą moc naszej duszy ponad jej zwyczajną, przejętną miarę i pozwalają nam odkryć w sobie zupełnie innego rodzaju zdolność do stawiania oporu, która ośmiela nas do tego, by mierzyć się z pozorną wszechmocą przyrody”¹⁹⁷.

*

Od-uczamy się „przejętności”, która ograniczała nasze doświadczanie życia, wzmacniamy „moc duszy”, nabierając zdolności

¹⁹⁵ Ibidem, s. 118.

¹⁹⁶ F. Hölderlin, *Patmos*, w: Idem, *Co się ostaje, ustanawiają poeci. Wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery*, Znak, Kraków 2003, s. 213.

¹⁹⁷ I. Kant, *Krytyka władzy sądzienia*, tłum., przedm. i przypisy J. Gałęcki, tłum. przejrzał A. Landman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 158.

do „stawiania oporu”. Kant ma na myśli to, że stawiamy czoła „wszechmocy przyrody”, ale nietrudno rozciągnąć ową dzielność na sytuacje, w których jednostka staje wobec „wszechmocy” szablonów społecznych przyzwyczajień. Michel de Montaigne, przenikliwy obserwator ludzkiego porządku, pisał: „U niedźwiedzi i psów młode okazują swe naturalne skłonności; ale ludzie, wchodząc natychmiast w jarzmo przyzwyczajień, mniemań, praw, zmieniają się albo maskują łatwo”¹⁹⁸. Jeśli nie ulega wątpliwości, że kształcenie jest formą socjalizacji wpisującej jednostkę w kategorie porządkujące i legitymizujące społeczne zachowania, równie niezachwiane jest przekonanie, że owa socjalizacja nierzadko zderza się z dążeniem jednostki do bycia autentycznie niezawisłym indywidualnym podmiotem. **Od-uczanie (się) jest trudną do skodyfikowania sylabusami i minimami programowymi dążnością do wypracowania kompromisu między tymi dwoma tendencjami.** Zarówno nauczyciel, jak i adept funkcjonują w rozmaitych wspólnotach (zawodowych, wiekowych, hobbyistycznych), ale każdy z nich doświadcza sytuacji, w których chciałoby osłabić presję owych wspólnot i zwyczajów przez nie narzucanych. Biesta przekonująco dowodzi:

[...] socjalizacja odnosi się do tego, jak stajemy się uczestnikami obowiązujących porządków rzeczy [zwróćmy uwagę na liczbę mnogą, wszak żyjąc w społeczeństwie, podlegamy wielu rodzajom porządku – T.S.], i tego, jak utożsamiając się z tymi porządkami, zyskujemy pewną tożsamość; upodmiotowienie natomiast zawsze wiąże się z tym, jak istniejemy niejako „poza” tymi porządkami. „Stare”, lecz nieodmiennie fundamentalne pojęcie „wolności” pozwoli nam powiedzieć, że upodmiotowienie odnosi się właśnie do wolności człowieka¹⁹⁹.

¹⁹⁸ M. de Montaigne, *Próby*, ks. 1, tłum. T. Żeleński-Boy, oprac., wstęp i koment. Z. Gierczyński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 261.

¹⁹⁹ G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education...*, s. 129.

*

Od-uczanie (się) pozwala na odzyskanie wolności poprzez krytyczne odniesienie się do porządku, którego zasady i mechanizmy teraz lepiej rozumiemy, i w konsekwencji – nie tracąc dla nich szacunku – nie widzimy potrzeby bezwarunkowego i bezkrytycznego ich akceptowania. Krążymy znów w pobliżu Kantowskiej analityki wzniosłości, prowadzącej do odkrycia w jednostce siły do tego, by zewnętrzny porządek spraw (Kant znów odnosi się tylko do przyrody, lecz my rozszerzamy jego konkluzje na sferę społeczną) i potęgę jego oddziaływania na nas, „której w tym zakresie niewątpliwie podlegamy, mimo to nie uważać za coś, co ma w stosunku do nas i naszej osobowości taką przemoc, że mielibyśmy się przed nią korzyć, gdyby szło o najwyższe nasze zasady, ich utrzymywanie i wprowadzenie w czyn”²⁰⁰. W od-uczaniu (się) chodzi o troskę o „nasze najwyższe zasady” i o to, by uznając moc społecznego ładu, nie pozwalać, by stał się on techno-biurokratyczną przemocą lub niewolącym zwyczajem. Zasady, których bronimy, nie są jedynie zbiorem teorematów, lecz są zasadami wprowadzanymi „w czyn”. Stawką jest demaskacja porządku jako ubóstwionego i nienaruszalnego *plenum*, odsłonięcie przemocy tak funkcjonującego ideologicznego ładu jako przemocy tłumiącej myśl. Augustyniak słusznie podnosi aktualność diagnoz Wyspiańskiego. Jego lekcja polega na osłabieniu podstaw fantazmatycznego ładu „uderzeniem myślą, która mówi prawdę” i która jest ciosem „przepędzającym mroczną siłę Thanatosa”. W rezultacie „myśl, która podejmuje krytyczną pracę, staje się czynem, walką”²⁰¹.

*

W pedagogice od-uczania (się) krytycznie osądza się „czynienie sobie Ziemi poddaną”, to bowiem, co najbardziej wartościowe, co

²⁰⁰ I. Kant, *Krytyka władzy sądenia...*, s. 159.

²⁰¹ P. Augustyniak, *Wyspiański...*, s. 169–170.

może nas spotkać, to służba dziełom (w szerokim znaczeniu tego słowa), które nas poruszają i rozbudzają. Kiedy pan Teste protestuje przeciwko szkole uczącej go „dat, biografii”, opowiadającej „o sporach, o doktrynach, z którymi nie mam co począć”, czyni tak w imię tego, co nazywa „poetyckim poznaniem” (a co odpowiada temu, co nazwalibyśmy stanem, w którym *nie-wiem-tego-co-wiem*), prowadzącym do poczucia, że stajemy się „narzędziem napisanej rzeczy”²⁰², niejako dając jej życie. Natrafiamy teraz na arcyciekawy trop: od-uczanie (się) wiedzie do okoliczności, w których *wiem, co począć* z informacjami dotychczas abstrakcyjnie oderwanymi od dzieła i jego doświadczenia. Kształcić się to od-uczać (się), co prowadzi do miejsca, w którym potrafię odnaleźć się w świecie, nie czyniąc go sobie poddanym. Lub inaczej – do sytuacji, w której „wiem, co począć”, a to z kolei oznacza dwie rzeczy: potrafię się odnaleźć nawet w poczuciu zagubienia (co, jeśli nie uchroni mnie od rozpacz, to złagodzi jej skutki) i będę wiedział, co czynić, tak aby nie powtarzać jedynie utrwalonych schematów, lecz czynić twórczo, dawać (choćby w najskromniejszym zakresie) początek czemuś nowemu i oryginalnemu.

*

Olśniewającym doświadczeniem od-uczania (się) jest moment, kiedy zdajemy sobie sprawę, że nie ma rzeczy *całkowicie* powierzonej historii, sprawy należącej bezwzględnie do przeszłości. Chociaż wielu przed nami czytało dany tekst, zawsze będzie on inny. Chociaż niezliczone były dyskusje na temat wybranego problemu, nigdy dwa głosy nie rozbrzmiewały identycznie. Materialność naszego istnienia sprawia, że jest rzeczą naszego ciała, by każdej sytuacji, choćby nie wiem jak powtarzalnej, nadawać nieco inne zabarwienie. Dlatego, oddajmy znów głos panu Teste'owi:

²⁰² P. Valéry, *Pan Teste...*, s. 177.

[...] każde świadome podjęcie na nowo jakiejś idei odnawia ją, zmienia, wzbogaca, upraszcza lub niszczy to, co podejmuje na nowo; i jeśli nawet przy tym powrocie nie znajdzie się nic do zmiany w tym, co się kiedyś pomyślało, to ów sąd, który aprobeuje i zachowuje pewną pozyskaną rzecz, tworzy wraz z nią fakt, który jeszcze się nie wytworzył, zdarzenie niezaistniałe²⁰³.

Uzasadniona jest zatem wyrozumiałość Ryszarda Koziółka wobec ludzi nieczytających w klasycznym sensie techniki i materialności czytania. A bierze się owa wyrozumiałość właśnie z przeświadczenia, że świat jest wielkim pudłem rezonansowym literatury, w którym dźwięczą znane od wieków tematy muzyczne odgrywane – bez dyrygenta – na rozmaitych (często niefilharmonicznych) instrumentach. „Kolejni młodzi pisarze, twórcy teatralni i filmowi udowodniali, że kultura to ciągły recykling »szkolnych« tekstów [...]. Każdy, także nieczytający w ogóle, jest zainfekowany i otoczony chmurą literatury”²⁰⁴.

*

Niezwykły *passus* piętrzący fascynujące problemy, na których szczegółowe omówienie nie ma tutaj miejsca. Powiedzmy tylko o tym, co dla nas najważniejsze. Najpierw przymiotnik „świadome”, ustanawiający podstawowy warunek od-uczania (się): zaczyna się ono w momencie, w którym podejmując temat, zdajemy sobie sprawę z tego, że nie jest on ani oryginalny, ani nowy, że mamy przed sobą coś, co zajmowało innych przed nami. Nie jest to jednak powodem do znudzenia czy złożenia hołdu rutynie szablonowych odpowiedzi. Przeciwnie, i to uwaga druga – uświadamiamy sobie, że podejmujemy rzecz „na nowo”. Czytamy więc zawsze *na nowo*, nawet wtedy (a może szczególnie wtedy), gdy znudzenie każe nam podejrzewać, że nie ma w tej lekturze niczego *nowego*; tu

²⁰³ Ibidem, s. 311.

²⁰⁴ R. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą...*, s. 19.

natrafiamy na filologiczno-pedagogiczne odbicie filozofii Heraklita. Tak jak nie można dwa razy wejść do tej samej rzeki, tak samo nie sposób wejść dwa razy do tego samego słowa. I my, i ono jest już inne. Czytam poruszającą *Postscriptum DCCLVII* Andrzeja Szuby:

tak jak nie można
dwa razy wejść
do tego samego słowa²⁰⁵.

*

W tekście Valéry'ego wyrażenie „na nowo” powtarza się dwukrotnie w sąsiednich liniijkach tekstu: niewątpliwie podkreśla to znaczenie tej frazy, ale jednocześnie podaje w wątpliwość jej *nowość*. Tak, podejmujemy rzecz *na nowo*, ciągle *na nowo*, wracamy do niej *na nowo* (wszak czytamy o „powrocie”), ale tym samym „nowość” przestaje być *nowa*. Nie powinno to nas zniechęcać, bowiem – spostrzeżenie trzecie – od-uczanie (się) czerpie siłę z odmowy przyjęcia do wiadomości, że coś jest *stare*, należące wyłącznie do historii, lub *nowe*, czyli nie mające poprzedników. **Od-uczać (się) to kwestionować zarówno pewność niewzruszonego obrazu przeszłości (ustanowione na zawsze *tak było*), jak i arogancję pogoni za nowością (pragnienie tego, czego wcześniej *nie było*).**

*

A dalej, to czwarty akcent w tym fragmencie, wynik owego *podejmowania* nie jest nigdy znany z góry i nigdy nie jest pewny. Podejmując *na nowo*, możemy wzbogacić lub zubożyć, rozbudować lub zniszczyć. **Od-uczanie (się) prowadzi do zbawiennego osłabienia poczucia pewności (siebie).** Zresztą czy nie wskazuje na to sam czasownik *podejmować*, wybrany przez tłumacza w polskim przekładzie tekstu Valéry'ego? Wszak *podjąć* to

²⁰⁵ A. Szuba, *Postscriptum DCCLVII*, w: *Wygasić*, Górnośląskie Towarzystwo Literackie, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2020, s. 85.

nie tylko „wrócić ponownie” (a zatem *na nowo*) do czegoś (na przykład „podjąć przerwany wątek”), ale również „wziąć coś na siebie”, zobowiązać się do jakiegoś działania (na przykład, „podjąć pracę”), a także, co dla nas arcyważne, schylić się, by „podnieść coś z ziemi”. Gdy zajmujemy się czymś *na nowo*, pokornie (dawniej mówiło się o „podejmowaniu pod kolana”) schylamy się ku temu, podnosimy na wysokość oczu, by przypatrzeć się mu uważnie. **Nie ma uważnego spojrzenia bez owego czułego gestu *podejmowania z ziemi*, a od-uczanie (się) jest ćwiczeniem się w takiej czułości.**

*

Wreszcie uwaga ostatnia: *na nowo* sugeruje, że w podjętej rzeczy zajdą zmiany, zniszczy się ją lub wzbogaci. Tymczasem może być tak (i czujemy pokusę, by podejrzewać, że tak zdarza się najczęściej), że gdy odłożymy ową rzecz z powrotem na miejsce, nie zauważamy żadnych zmian. To, co chce nam teraz powiedzieć pan Teste, jest bodaj najważniejsze: nie ma spraw straconych i przegranych w od-uczaniu (się). Nawet wtedy, gdy rzecz zostaje zachowana bez modyfikacji, gdy mniemamy, że nie dokonaliśmy w niej żadnych innowacyjnych zabiegów, mamy już do czynienia ze *zdarzeniem*. Zdarzenie to składa się z dwóch elementów: jednym jest owa rzecz (tekst, problem, temat) zachowany bez zmiany, drugim – splot myśli, którego tekst ów był osnową i źródłem. Myśli owe narosły na rzeczy, odłożyły się w niej niejako, przekazały się jej w powiernictwo do późniejszego, być może, wykorzystania, tworząc zdarzenie potencjalne, możliwe, odłożone w czasie, a zwłoka ta może okazać się tak długa, że gdy zdarzenie nastąpi, najprawdopodobniej nie będziemy już łączyć go z oryginalną sytuacją. **Dla od-uczania (się) te „zdarzenia niezaistniałe” są niezwykle istotne. To dzięki nim szkoła i studiowanie mają sens; to one stanowią źródło energii, które w niewiadomym czasie, w nieokreślonej przyszłości, może uruchomić ciąg zdarzeń zmieniających rzeczywistość.**

*

Nawet jeśli „zniszczymy” rzecz/lekturę/problem, lecz uczynimy to poważnie (czyli z pokorą, bez pewności siebie), rzecz ową *podjawszy*, stworzymy takie zdarzenie zatrzymane w czasie. Zdarzenie chwilowo zakrzepłe, powstrzymane w dzianiu się. Mówiąc banalnie: to „zniszczenie” jakby twórcze, choć wydaje się nam, że powstrzymuje wszelkie tworzenie. „Zniszczenie” tworzące szczególnie życie, życie do ożywienia; chodzimy pośród takich „zdarzeń niezastniałych” niczym turysta zwiedzający Pompeje, spoglądając na kadry zatrzymanych zdarzeń. Wracam do Andrzeja Szuby, i zagadkowego *Postscriptum DCCXXXVIII*:

gdzie nie spojrzeć
Wezuwiusz
pompeje²⁰⁶.

Nazwę wulkanu, źródła zniszczenia, zapisuje poeta wielką literą (co nie dziwi), ale „pompeje” już małą, a poważne złamanie reguł ortograficznych już jest wydarzeniem. Ale może minuskuła przeprowadza nas ze stabilnego kręgu rzeczowników i imion własnych do ruchliwego i migotliwego świata czasowników. Gdyby przyjąć, że mamy tu kolejne wydarzenie: na naszych oczach tworzy się nowy czasownik, którego formy bezokolicznikowej nie możemy być pewni (czy mogłaby ona brzmieć „pompejeć”?), czy wówczas sytuacja stałaby się jaśniejsza? Wezuwiusz „pompeje” – niszczy, stwarzając ślady, unicestwia, zapisując dowody, uwydatnia życie, każąc przyglądać się śmierci. Ale przecież nie wiemy na pewno, czy tak jest, więc zdarzenie jest na swój sposób „niezastniałe”, a może zaistnieje jedynie jako błąd, pomyłka w pisowni, czyli coś, co istnieć nie powinno, co w szkole istnieć nie ma prawa, czego pojawienie się woła o pomstę do nieba, a przynajmniej o złą ocenę?

*

²⁰⁶ A. Szuba, *Postscriptum DCCXXXVIII*, w: *Wygasić...*, s. 60.

W od-uczaniu (się) nic nie jest stracone. Gdy uczenie (się) związane techno-biurokratycznymi wymogami programowymi często jest przyczyną nudy i straty (nie tylko czasu, ale i zdolności), od-uczanie (się) zawsze zostawia nam premię w postaci jakiegoś zdarzenia. Wynagradza nas za trud samodzielnego myślenia tym, że nawet wtedy, gdy mamy świadomość, że nie wymyśliliśmy niczego nowego, to jednak *podjęliśmy temat na nowo*. Co oznacza, że w jakiejś, choćby tylko niewielkiej mierze nie zadowalało nas to, co zostało poprzednio ustalone. Kto (się) od-ucza, nabiera dystansu do samego siebie, nie jest z siebie zadowolony, widzi, jak niedoskonałe jest jego życie, i pragnie, by to, co czyni, to, co czyta, o czym myśli, odnosiło się do tego życia, czyniąc je lepszym. Słowo „świadome”, które do tej pory odnosiliśmy do naszego krytycznego myślenia, teraz trzeba skierować w stronę świata, który w tym myśleniu, jego blaskach i niedostatkach, odnajduje świadomość siebie. **Tak przebiega lektura w procesie od-uczania (się): od siebie do świata i z powrotem.**

*

Ów ruch i jego wyniki muszą jednak zostać zwerbalizowane. Od-uczanie (się) nie oznacza grążenia się w milczeniu. Zgoła inaczej – nauczyciel i uczeń, mistrz i adept, muszą się wykazać chęcią komunikowania się. Nawet więcej, chęć nie wystarcza; obie strony muszą się zdobyć na prawdziwe zainteresowanie dziełem i sobą nawzajem. Ponieważ zaś wykład czy lekcja obejmują grupy ludzi, komunikowalność doświadczenia musi odnosić się także do innych uczestników wydarzenia. A skoro mowa o komunikowalności, czyli zdolności do przedstawiania własnych sądów i opinii, znajdujemy się już w świecie polityki. Z co najmniej dwóch istotnych przyczyn. Po pierwsze, w tym, co mówię, zawsze w jakiś sposób uwzględniam to, co zostało powiedziane w przeszłości, a także liczę się z przyszłymi konsekwencjami ze strony tych, którzy słuchają mej wypowiedzi. Niekoniecznie muszą reagować natychmiast, lecz winienem zawsze brać ich reakcje pod uwagę.

Po drugie, w tej sytuacji wymaga to od uczestników życia politycznego szczególnej odpowiedzialności za słowo i formy, w jakich przedstawiają oni swe opinie. Gdy uczenie (się), ze swym kultem odpowiedzi i gotowych rozwiązań, pozwala przyjąć, że polityka jest jedynie zbiorem utrwalonych, wręcz zabetonowanych stanowisk legitymizowanych nazwami partii, która to legitymizacja zwalnia od odpowiedzialności (wszak chodzi jedynie o powiększanie grona wyborców i wyborczy sukces, polityk jest odpowiedzialny jedynie za to, natomiast prawda pozostaje poza jego zainteresowaniem), **od-uczenie (się) daje do zrozumienia, że polityka jest kreowaniem przedstawień prawdy i w związku z tym wymaga szczególnej odpowiedzialności.**

*

Uczenie (się) zmierza więc do uśmierzenia niepokoju i lęków, oferując remedium w postaci gotowych rozwiązań. Od-uczenie (się) ma rozbudzić niepokój po to, by można było na poważnie rozważać możliwość trwałego pokoju w skonfliktowanym świecie. W uczeniu (się) chodzi o moment pokoju gwarantowanego pozornie trwałymi konstrukcjami; od-uczanie (się) wzbudza niepokój, sprawia, że stają się *nieswój* (w wielorakim znaczeniu tego słowa), podobnie jak i świat, który przedstawia mi się zgoła *nieswojsko*. To-co-jest przestaje mnie satysfakcjonować, podobnie jak przestaje mnie zadowalać mój dotychczasowy sposób rozumienia tego-co-jest. Poważnie traktowanej edukacji nic nie zagraża bardziej, jak „barykadowanie się w tym, co już jest, co nas otacza. Nic nie jest jej bardziej przeciwne niż pragnienie jednostki, by dotrzeć tam, gdzie będzie już doskonale tożsama sama z sobą, zadowolając się wyobrażeniem, jakie ma sama o sobie”²⁰⁷. Edukacja, którą nazywamy tu od-uczaniem (się), rozbija takie wizerunki, każe je składać na nowo, dodając nowe, nieoczekiwane elementy.

²⁰⁷ M. Steinweg, *The Terror of Evidence...*, s. 134.

Siła przyzwyczajenia bez wątpienia ułatwia życie, ale także łatwo przychodzi jej sparaliżować myślenie, które przecież bierze się ze zdumienia. Jest to także kwestia etycznego wyboru, słusznie bowiem zauważa Hannah Arendt: „Różnica między filozofami a zwykłymi zjadaczami chleba nie polega bynajmniej na tym, że ci ostatni nic nie wiedzą o »patosie« zdziwienia, lecz raczej na tym, że nie chcą go dźwigać”²⁰⁸. Uniwersytet i szkoła zatem przypominają o tym, że należy podjąć wysiłek podtrzymania zdumienia jako postawy poznawczej wobec świata. Wysiłek ten jest istotny, ponieważ znajduje odbicie w życiu publicznym. Wynikiem takiej postawy jest wypowiedzenie posłuszeństwa wszelkiego rodzaju dogmatyzmowi, wyrażającemu się w niezbitym przekonaniu o jedynej słuszności własnej racji. Dawny grecki związek pomiędzy, jak pisze Arendt, „polityką a czysto filozoficznym doświadczeniem zdziwienia” jest już przypuszczalnie nie do odtworzenia, ale bez wątpienia wciąż aktualna jest misja człowieka myślącego, polegająca na udźwignięciu „patosu” zdziwienia, dzięki któremu człowiek „unikania dogmatyzmu, właściwego zwyczajnym posiadaczom opinii”²⁰⁹. Dzięki zdziwieniu opinia nie jest czymś do „posiadania” i dysponowania według własnych interesów, lecz pojmujemy ją jako proces nieustannego tworzenia się i metamorfozowania myśli. Życie publiczne może w ten sposób wydobyć się z kryzysu polegającego na zakrzepnięciu polityki w stereotypowych formułach ideologicznych i partyjnych, które prowadzi do drastycznego uproszczenia rzeczywistości. Próbom utrwalenia świata nadaniem mu stałych konturów przez narzucone opinie uniwersytet pragnie przeciwstawić obraz świata będący prowizorycznym uzgodnieniem wielorakich jego obrazów. Tak dokonuje się podstawowe uwolnienie sfery tego, co *między ludźmi*. Jako

²⁰⁸ H. Arendt, *Polityka jako obietnica...*, s. 67.

²⁰⁹ Ibidem.

pracy w sferze prowizorium właściwego podróży, której trasa ulega stałym modyfikacjom.

*

Kto poważnie traktuje kształcenie, czuje niepokój i zdziwienie, swoiste *Reisefieber*.

*

Podróż, która poprzedza ów niepokój, zmierza do „momentu prawdy i dowodu”. Oto stosowny fragment wiersza Muriel Rukeyser z 1939 roku:

Lęk przed poezją jest lęku
istotą: przed wściekłością i tajemnicą ulicy w środku nocy,
przed oknami, których głos niski, zmysłowy
rozbrzmiewa, a potem nikt nie zazna pokoju.

Stosowne oczekiwanie
w teatrze: kurtyna idzie w górę i ginie w suficie
a na scenie matka bandażuje w świetle
głowę syna. Zrywają bandaże.
I kurtyna spada.

Oto moment dowodu.

Ta minuta napięcia, gdy świadomość świata
rozbudzona zostaje, a z nią wszystkie te
wartości, które są we krwi.
Moment prawdy. Tak mówią, że miał go Brâncuși,
gdy budował swego ptaka, by ku niebu wzlecieć,
i Kafka, gdy opowieści swe planował, co
rozpinały się w wieczność, w czasie rozłożone²¹⁰.

²¹⁰ M. Rukeyser, *Reading Time: 1 Minute and 26 Seconds*, Muriel Rukeyser Living Archive, <http://murielrukeyser.emuenglish.org/2018/12/07/reading-time-1-minute-26-seconds/> [data dostępu: 7.10.2021]; prwdr. w: Idem, *A Turning Wind*,

Oto poszczególne etapy od-uczania (się): (1) najpierw rozbudzenie lęku i niepokoju (spojrzenie ukazujące świat, w którym „nikt nie zazna pokoju”, ale niepokój to warunek prawdziwie poważnej rozmowy o pokoju); (2) człowiek widzi siebie jako niekompletny byt o przerwanej ciągłości, jest człowiekiem zranionym, przy czym rana sygnalizuje radykalne otwarcie na to-co-nadchodzi; znaczenia ludzkiego losu możemy dociekać dopiero wtedy, gdy ujawnimy swoje rany, gdy zostaną one opatrzone, lecz okażą się niezabliźnialne; (3) „moment dowodu i prawdy” to splot rozbudzonej świadomości świata postrzeganego inaczej niż rutynowo, głównie za sprawą zaakcentowania somatycznej struktury człowieka („wartości, które są we krwi”); (4) stąd doniosłość doświadczenia estetycznego, na które od-uczanie (się) szczególnie uwrażliwia jednostkę. Sztuka (Brâncuși i Kafka) jako działanie bezinteresowne dowodzi, że „dziedzina spraw publicznych [...] oferuje swą scenę takim rzeczom, których istota polega na tym, że się pojawiają i że są piękne”, co w dalszej kolejności wykazuje, iż „sztuka i polityka, pomimo panujących między nimi konfliktów i napięć, są wzajemnie powiązane i zależne od siebie”²¹¹. Był też o tym przeświadczony Schiller, skoro odnosząc się do sztuki i kształcenia mającego na nią uwrażliwić, pisał: „Jeśli sama potrzeba zmusza człowieka do życia społecznego, a rozum zaszczerpia w nim społeczne zasady, to jedynie piękno potrafi nadać mu *charakter społeczny*. Jedyne dobry smak wnosi harmonię do życia społecznego, albowiem wprowadza ją do życia jednostki”²¹².

*

Zaryzykujemy: sztuce zawdzięczamy przechowanie dostępu do sfery duchowości w świecie nie tylko coraz bardziej się desakralizu-

■ Viking Press, New York 1939. Przekład własny z wyjątkiem strofy trzeciej, która jest dziełem Tadeusza Rybowskiego.

²¹¹ H. Arendt, *O kryzysie w kulturze i jego społecznej oraz politycznej doniosłości*, w: Eadem, *Między czasem minionym a przyszłym...*, s. 262.

²¹² F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu...*, s. 155.

jącym, ale też, co gorsza, w którym instytucje odpowiedzialne za sferę ducha, jak Kościół katolicki i jego władze, walnie się do procesu desakralizacji przykładają, wprzęgając doświadczenie duchowe w służbę politycznych interesów. Kiedy Hesse w mrocznych latach drugiej wojny światowej będzie pisał swą pedagogiczno-filozoficzną utopię, nie omieszka krytycznie spojrzeć na to, co zwie „nowym zaszerogowaniem w proces kultury”, którego znakiem szczególnym jest „daleko idąca rezygnacja z tworzenia dzieł sztuki, stopniowe odrywanie się elementu duchowego od spraw tego świata”²¹³. Gdyby nawet uznać za daleko idącą idealizację pogląd, że poziom kultury warunkował poziom moralności i politycznej działalności starożytnych Chin, to nietrudno zgodzić się z diagnozą Hessego dotyczącą życia intelektualnego, jak powiada, „epoki felietonu” (Nietzsche mówił o „epoce żurnalistyki”), przyrównanej do „zwyrodniałej rośliny, która roztrwoniła się w wybujałych rozrostach”²¹⁴. „Zwyrodniałe rozrosty” Hessego to poetycka figura na oznaczenie zjawiska, które osiemdziesiąt lat później Tony Judt nazwie „myśleniem ekonomistycznym”, sprawiającym, że w debacie publicznej „ograniczyliśmy się do zysku i straty, kategorii ekonomicznych w najwęższym sensie”²¹⁵.

*

Od-uczanie (się) biegnie w stronę krytyki „myślenia ekonomistycznego”, lecz by to umożliwić, musi także niezbędnie odzyskać język zdolny do zastąpienia *ekonomistycznych* formuł. Ekonomistyka nie może zejść z pola widzenia, prowadzi bowiem do trzech groźnych uproszczeń deformujących nasze myślenie o świecie. Pierwszym jest przekonanie, że racje ekonomiczne winny mieć ostateczny i decydujący głos we wszystkich istotnych sprawach, a istotność owych spraw zależy od stopnia ich przeliczalności na

²¹³ H. Hesse, *Gra szklanych paciorków...*, s. 18.

²¹⁴ Ibidem, s. 23.

²¹⁵ T. Judt, *Źle ma się kraj...*, s. 44.

wartości liczbowe. Skoro tak, zatem – deformacja druga – ekonomia nabiera waloru nauki niemal transcendentnej wobec rzeczywistości materialnej; to w niej poszukujemy reguł kształtujących nie tylko życie, ale również śmierć. Ekonomia staje się siostrą teologii, materialną wykładnią ducha, co władze Kościoła katolickiego traktują ze skrupulatną dosłownością. „Ekonomistyka” jest *ekonomistyką*, ale także *ekonomistyką*. To ona stanowi podstawy mariażu tronu i ołtarza. Po trzeciej: w takiej sytuacji upatruje się celu uczenia (się) w najsprawniejszym doprowadzeniu adepta do rozporządzania umiejętnościami zawodowymi mającymi zapewnić mu miejsce na rynku pracy. Gdy wszystko, z formami duchowości włącznie, podlega kryterium mierzalności, życie czerpie siłę nie tyle z wiary w świat i bogactwo jego przejawów, ile z przekonania, że miernikiem życia jest siła nabywcza jednostki. Komentując dzieje powojennego społeczeństwa europejskiego, Judt konkluduje:

Ankieta przeprowadzona wśród angielskich uczniów w 1949 roku wykazała, że im inteligentniejszy był badany, tym chętniej wybierał ciekawą i przyzwoicie płatną pracę zamiast po prostu dobrze płatnego stanowiska. Dzisiejszym uczniom i studentom trudno uznać za atrakcyjne coś więcej niż tylko lukratywną posadę²¹⁶.

*

Czas staje się bez reszty pieniądzem. Rysunek z „New Yorkera” (3 grudnia 2001) z niezrównaną trafnością i zwięzłością przedstawia to, że proces monetaryzacji czasu dokonał się w sposób kompletny. W scenerii handlowej galerii, między niestrudzenie wędrującymi w górę i w dół ruchomymi schodami, tymi latającymi dywanami, na których unoszą się ludzie z firmowymi torbami wytwornych magazynów, mężczyzna mówi do kobiety: „Spotkamy się w tym miejscu za jakieś 500 dolarów”.

²¹⁶ Ibidem, s. 48.

*

Warto przyjrzeć się przywołanemu fragmentowi przekładu książki Judta, bowiem jego retoryczny rejestr jest wiele mówiący. „Stanowisko” i „posada” jawią się jako odmiany „pracy” szczególnie uprzywilejowane w późnej nowoczesności. „Praca” tworzy związek z *ciekawością* i *przyzwoitością*, natomiast „stanowisko” i „posada” z sowitym, wręcz nadmiarowym („lukratywna posada”) wynagrodzeniem. Nie przeoczmy jeszcze jednego ważnego elementu: skoro „stanowisko” i „posada” akcentują to, co trwałe i nieruchome, dobrze osadzone, niejako *niewzruszone*, nie dające się podważyć, „posada” pozostawałaby do „pracy” w relacji podobnej do tej, w jakiej niezmiennosc pozostaje do przemiany, a stała forma do metamorfozy. Historyczne przemiany zdają się, jak wynika z przywołanego fragmentu, ograniczać wybór jednostki przez presję znormalizowanych i sformatowanych preferencji zbiorowych; w 1949 roku student *wybierał*, siedemdziesiąt lat później wyłamaniem się z narzuconego schematu wyborów byłoby już „trudne”. „Atrakcyjność” zajęcia już tylko wtórnie łączy się z zamiłowaniem i zainteresowaniem jednostki; przede wszystkim bierze ona pod uwagę przygotowaną dla niej z góry hierarchię zatrudnień. Towarzyszy temu przesunięcie życia indywiduum w stronę zewnątrzsterowności: „praca” była *wyborem* odpowiadającym osobistym zamiłowaniom wybierającego, w którymś momencie jednak stała się kwestią „atrakcyjności”, czyli stopnia, do jakiego indywiduum jest w stanie przyswoić sobie wzorce zatrudnienia, wyznaczone przez takie czynniki, jak status społeczny, popularność oceny w mediach społecznościowych. W tej sytuacji **od-uczanie (się) ożywia nieustanny wysiłek przywracania znaczenia niezależnemu wyborowi jednostki, odzyskanie doświadczenia *pracy* przez redukcję zewnętrznej presji dotyczącej „stanowiska” i „posady”.**

*

Nie chodzi w tym wszystkim o lekceważenie sprawy zatrudnienia czy wysokości wynagrodzeń. Stawką jest przywrócenie im należnego miejsca w naszym obrazie „dobrego życia” po to, aby praca i płynące z niej zyski nie stały się przekleństwem rzucającym cień na lata edukacji. Pisał o tym przenikliwie Nietzsche, wskazując, że państwo nazbyt często wykorzystuje te lata, ponieważ „możliwie szybko chce sobie przysporzyć sprawnych urzędników i przez nadmiernie trudne egzaminy zapewnić sobie ich bezwarunkową uległość”, co, jak uzupełnia filozof, stawiając kropkę nad i, „nie miało nic wspólnego z edukacją”²¹⁷.

*

Od-uczanie (się) zakłada myśl o odejściu od obowiązującego kształtu urzędów społecznych oraz zawiera zacytowany projekt świata zorganizowanego *inaczej*. Przypomnijmy raz jeszcze Spinozę usilnie kierującego nas w stronę rozważania „krzywdy” będącej niesprawiedliwością, jaką czynimy sobie nawzajem – *communes hominum injuria*. To przygotowanie do sprzeciwu nie może obyć się bez fazy gniewu, która ma swoje immanentne miejsce w od-uczaniu (się). **Od-uczamy (się) nie tylko ślepego przywiązania do tradycji i – jak powiedziałby Nietzsche – pstrokatej oświatowej gadaniny; od-uczamy (się) także przyjmowania na wiarę sposobów organizowania życia społecznego i przyjętych powszechnie sposobów mówienia o nich.** Może nawet szczególnym zadaniem procesu od-uczania (się) jest zakwestionowanie jakości dyskursu publicznego i języka, jaki narzucili w nim politycy. Pisze Tony Judt: „Nie możemy mieć nadziei na zrekonstruowanie zrujnowanego dyskursu publicznego – jak i sypiącej się infrastruktury – dopóki nie wzbudzimy w sobie silnego gniewu i sprzeciwu wobec panujących warunków”²¹⁸. Hessel uczynił gniew motywem przewodnim swej słynnej broszury, w której

²¹⁷ F. Nietzsche, *O przyszłości naszych zakładów kształceniowych...*, s. 46.

²¹⁸ T. Judt, *Żle ma się kraj...*, s. 146.

przedstawił analizę kryzysu finansowego 2008 roku. Mądre kształcenie (się) musi więc mieć w sobie ów potencjał gniewu, ale powinno również unikać pewnej niebezpiecznej pułapki. Impuls utopii obecny w gniewie nie powinien dać się zawładnąć impulsowi rewolucji lub przewrotu. Utopia wyznacza kierunek zmiany, jednocześnie ostrzegając, by zachować konieczny dystans do owych idei, a zwłaszcza do ludzi, którzy – zawłaszczwszy idee – wcielają je w życie niezależnie od kosztów (zwykle płaconych nie przez nich samych). Impuls przewrotu, w przeciwieństwie do długotrwałego i cierpliwego impulsu utopistycznego, jest niecierpliwym i żądny zmiany natychmiastowej. Do osiągnięcia tego celu są wykorzystywane te same środki, jakimi posługuje się odrzucana władza, a konsekwencją tego jest sytuacja, w której sposób organizacji społecznej jest taki sam, jak przed zmianą, następuje jedynie odwrócenie ról: uciskani stają się uciskanymi i odwrotnie.

*

Amerykański filozof Norman O. Brown pisał: „Utopistyczne rozważania muszą znów stać się popularne. Są bowiem sposobem podtrzymywania wiary w to, że możliwe jest rozwiązanie problemów dziś uważanych za niemożliwe do rozwiązania”²¹⁹. **Potrzebna nam jest szkoła, która od początku uczy niebezwartunkowego dostosowywania się do uznanych sposobów organizacji świata, które oznaczałoby zgodę na jego obecny kształt, ale pobudza postawy rozumnej niezgody i konstruktywnego sprzeciwu.**

*

Nieodzowne staje się to, co nazwałbym **kształceniem delikatności myślenia**. W przeciwieństwie do prostackiego, „grubego” myślenia uprawianego przez partyjną politykę, myślenie pierw-

²¹⁹ N.O. Brown, *Life against Death. The Psychoanalytical Meaning of History*, Vintage Books, New York 1959, s. 305.

szezo rodzaju jest zdolne do konkluzji, że świat nie jest czarno-biały, że cnota i grzech nie rozkładają się symetrycznie tak, by cnota była „nasza”, a grzech wyłącznie „ich”. To myślenie zdolne do dostrzegania odcieni i nie spieszące się z przyznawaniem racji i odsądzaniem od czci i wiary.

*

Edukacja jako od-uczanie (się) troskliwie zabiega o podtrzymanie żywotności impulsu utopistycznego, jednocześnie zachowując ostrożność wobec propozycji płynących ze strony impulsu przewrotu. Często bowiem należy jego wyzwanie traktować dosłownie jako dążenie nie tyle do *przewrócenia* obowiązującego stanu rzeczy, ile do jego prostego *odwrócenia*. Słusznej diagnozie o przyczynach krzywdy odpowiadają wątpliwe metody naprawy sytuacji. Nie mają one na celu usunięcia przyczyn niesprawiedliwości; polegają na wykorzystaniu mechanizmów niesprawiedliwości rodzących, dzięki któremu poszkodowany może zaznać czegoś w rodzaju „odwetu na życiu”. Stawką nie jest więc *zmiana*, lecz *przewrót*. Nie „rewolucja” przeciwko możliwym, lecz dołączenie do ich grona. Nie *dobro* (jakkolwiek by je rozumieć), lecz *dobra*. Nie zmiana porządku ekonomicznego czy społecznego, ale przewrotne wykorzystanie do maksimum jego możliwości.

Zróbmy znów dygresję. Shawn Corey Carter, lepiej znany jako Jay-Z, na wydanym w roku 2013 albumie *Magna Carta... Holy Grail* zaczyna od przeciwstawienia „sławy” i „dobroci”. Dość bycia „dobrym/miłym” (*good*); nastął czas bycia „sławnym” (*great*). Cassius Clay (Muhammad Ali), Michael Jackson – to postacie modelowe sukcesu. Stąd projekt życiowy: „Don’t be good my nigga, be great”. W świecie skądinąd godnym pogardy (powtarzający się refren „Fuck up the world”), w porządku powielającym ten sam wąty procent beneficjentów i wypełniającym tłumnie te same obszerne rubryki krzywdy („See most my niggas died early twenties or late teens”), w rzeczywistości, z którą nie sposób się utożsamić

i którą najchętniej zdradzilibyśmy na rzecz innej ojczyzny i innych wartości („Got me feeling like Brody in Homeland”), pozostaje tylko droga celebryckiej sławy majątku i statusu („now we on estates”, „I’m in Maybach”).

Teraz kolej, by wskazać powód przywołania tego hip-hopowego tekstu. Nim go wymienimy, jeszcze jedna istotna uwaga: bycie „dobrym/miłym”, od którego zaczyna Jaya-Z, oznacza nic innego, jak bezkrytyczne dostosowanie się do obowiązującego stanu rzeczy, zgodne i pozbawione wątpliwości dawanie posłuchu instytucjom fabrykującym porządek świata. Być „dobrym/miłym” to nie więcej niż bycie „posłusznym” (przypomnijmy, Nietzsche mówi o „posłusznych urzędnikach”). Moralny jest ten, kto nie zagraża stabilizacji ekonomiczno-społecznego porządku. Szkoła jawi się jako pierwsza i podstawowa instytucja fabrykacji posłuszeństwa. Teraz, w apelu zwróconym do nauczyciela, pojawia się słowo najbardziej nas interesujące: „Teacher teacher, I’m trying to unteach you / All the shit they taught y’all, they got you all in the bleachers”. Głos apelujący (by wrócić do znanej nam terminologii) chce nauczyciela *od-uczyć*, a tym samym od-uczyć go tego, czego dotychczas uczył. To bowiem było zaprogramowanym zadaniem podtrzymania *status quo* opartej na krzywdzie sankcjonowanej przyjętym stanem rzeczy i wpa-janą zgodą na tę krzywdę. Diagnoza artysty jest trafna, trudno nie podzielić zasady *od-uczania (się)*; można zakwestionować strategię zemsty na systemie, zemsty aranżowanej w jego ramach i na jego własnych zasadach. Stawki nie wyznacza tu *zmiana* stanu spraw ludzkich, lecz wyjątkowo zmiana własnego w nim położenia.

Pamiętając o tym, że stanowisko Fryderyka Engelsa, które przywołamy za moment, dotyczy drugiej połowy XIX wieku (choć w naszych czasach Louis Althusser zajął podobne), możemy dostrzec, że wciąż dobrze oddaje ono naszkicowany w pieśni Jaya-Z dylemat. Oto zapowiadany cytat: „Robotnik staje znów wobec alternatywy: poddać się swemu losowi, stać się »dobrym robotnikiem«, strzec wiernie interesów burżuazji [...], albo bronić się ze wszystkich sił, walczyć o swe człowieczeństwo dopóki się da, a to

może czynić tylko w walce przeciwko burżuazji”²²⁰. Jeśli słusznie odsunąć na bok terminologię Engelsa (trudno dzisiaj mówić o autorytaryzmie „burżuazji”), istota dylematu pozostaje ta sama: czy dołączyć do bezkrytycznie współtworzących obowiązujący porządek rzeczy, czy wypowiedzieć wobec tego porządku głośny sprzeciw, a może, jak proponuje Jay-Z, wykorzystać cynicznie wszystkie możliwości obecnego stanu rzeczy. Tej ostatniej możliwości Engels nie uwzględnił w swym projekcie, zapewne uważając ją za niedostępną dla fabrycznego robotnika.

Zatem **zmiana, której dotyczy edukacja jako od-uczenie (się), nie jest „przewrotem”, lecz właśnie zmianą, i dlatego impuls utopistyczny jest dla kształcenia nieodzowny**. Dzięki niemu myśl o *zmianie* zachowuje żywotność i zdolność do inspirowania działań. Dlatego też zwróciliśmy uwagę na to, że kształcenie pozwala zobaczyć przez **nagle** przetartą materię *innego*, mniej krzywdzącego, bardziej sprawiedliwego świata i jego instytucjonalnego ładu kontury *innego*, mniej krzywdzącego świata.

*

Nagłość jest istotna. Ocala bowiem edukację przed jednostajnością „procesu dydaktycznego”; nagłość zrywa przewidywalną ciągłość wydarzeń, sama stając się wydarzeniem. Przewidziany harmonogramem czas lekcji czy wykładu niejako zostaje wytrącony ze swojego monotonnego biegu przez rozbłysk czegoś, co w perspektywie programu lekcji, wyznaczonej sylabusem lektury, wydaje się nie na temat, jest może nawet wręcz niezrozumiałe. Niezrozumiałe, lecz pociągające i inspirujące. To, co nagłe, jest *punktowe*, ostre i nakłuwa, o ile nie przecina, ciągnąc linię dydaktycznych zabiegów. W nagłości natrafiamy na coś niespodziewanego, co przywołuje *pilnie* naszą uwagę właśnie dlatego, że *zdarzyło się* nam nieoczekiwanie. Owa *pilność* wyłącza nas z tego,

²²⁰ F. Engels, *Położenie klasy robotniczej w Anglii*, tłum. A. Długosz, Książka i Wiedza, Warszawa 1952, s. 181.

co biegnie sobie dalej wyznaczonym szlakiem do wytyczonego punktu docelowego; my natomiast, uderzeni nagłością, zwracamy się ku jakimś obrzeżom i peryferiom. Teraz *błądzimy*, a wszelkie błądzenie jest z perspektywy techno-biurokracji zarządzającej edukacją grzechem godnym potępienia.

*

Od-uczanie (się) wydarza się właśnie w takich grzesznych momentach nagłości, kiedy coś, na co natrafiliśmy, woła nas *pilnie*, więcej – *przyszpila* i *pilnuje* nas, byśmy nie szli dalej dobrze oznaczoną drogą, ale zgubili się na manowcach. Biesta trafnie zacytował swą książkę, *Piękne ryzyko edukacji* (*The Beautiful Risk of Education*); może warto pójść dalej – skoro od-uczanie (się) jest czymś nagłym, nieoczekiwanym zwrotem, może zasługuje na miano *katastrofy*. Tak myśli o kształceniu Marcus Steinweg. Odwołując się do greckiego pojęcia *katastrophé*, oznaczającego „nagłą zmianę”, i do zdania Heideggera, że to właśnie *katastrophé* stanowi istotę paidei (czyli tej tajemniczej sztuki „wychowania do dobrego życia”), Steinweg pisze: „To, że edukacja należy do porządku »katastrofy«, oznacza przede wszystkim, że domaga się zmiany w samym podmiocie, który nie może już dalej być »dzieckiem«”²²¹. To opuszczenie stanu dziecięcości (czy jest ono synonimiczne z kantowskim wyjściem z niepełnoletności?) skutkuje tym, że świat wyzbywa się dobrze znanych kształtów, okazując się frapującą tajemnicą. **Kształcenie pojmowane jako od-uczanie (się) musi zawierać ów moment nagłego od-kształcania się znanych form świata.**

*

Trzecia przygoda morska barona Münchhausena. To przetworzenie opowieści o Jonaszu, niechętnym proroku, opornym wobec boskich poleceń, który im bardziej ich unika, tym bliżej mu do

²²¹ M. Steinweg, *The Terror of Evidence...*, s. 39.

spełnienia misji z nimi związanej. Zostawmy jednak na boku tę szczególną relację między bogiem i śmiertelnikiem; nie ona nas tu interesuje. Gdzie indziej szukamy znaczenia tej opowieści: tam, gdzie rozważa się stopień, do którego jednostka może pozwolić sobie na niezawisłe działanie, odpowiadające i sprzyjające jej samostanowieniu. Biblijna przypowieść niesie tutaj kilka wyraźnych pouczeń.

(1) Rychło okaże się, że nawet tak skrajna afirmacja własnej autonomii, jak „nie” rzucone Bogu, byłaby nie do pomyślenia bez innych ludzi, ich umiejętności i instytucji te umiejętności wykorzystujących. „A Jonasz wstał, aby uciec do Tarszisz przed Panem. Zszedł do Jafy, znalazł okręt płynący do Tarszisz, uiścił należną opłatę i wsiadł na niego, by udać się nim do Tarszisz, daleko od Pana” (J 3)²²² – kto spiera się z Bogiem, musi nieuchronnie wejść głęboko w tkankę ludzkiego świata będącego gęstą siecią połączeń wymagających uwagi (okręt trzeba „znaleźć”) oraz respektowania reguł społecznej wymiany dóbr i usług („uiścił opłatę”). W podróż „daleko od Pana”, by obronić życie przed boską interwencją, możemy wyruszyć tylko wówczas, jeśli skorzystamy z ludzkiego, arcy-ludzkiego świata i jego praktyk.

(2) Tenże świat jest niewątpliwie daleki od doskonałości. Wiemy wszak, że Niniwa, do której powinien zmierzać Jonasz, jest miastem zepsucia. A jednak gdy kruszą się normy moralne i rzeczywistość *polis* zaczyna chwiać się niczym wieża Babel, wciąż gdzieś znajduje się ukryty fundament, jakim jest **wrażliwość na ostateczność losu człowieka**. Mówimy o *wrażliwości na ostateczność losu*, bowiem uwalnia się ona wtedy, gdy, pomimo wszelkich popełnionych niegodziwości, nagle uderza nas, że człowiek, któregośmy wcześniej nie znali, może nawet gnębili, jest śmiertelny, że śmierć mu zagraża. Zostajemy niemal śmiertelnie uderzeni jego śmiercią; to, że może umrzeć, godzi prosto w nas, rani nas głęboko. Można kreować łądacki świat, ale dopóki fundament

²²² Wszystkie cytaty z Pisma Świętego wedle Biblii Tysiąclecia.

wrażliwości na ostateczność losu jednostki wciąż kryje się wśród spustoszeń, które powodujemy, nadzieja pozostaje. Ostateczność, krańcowość, skrajność stanowiące konieczność losu – wrażliwość na nie to jedyna podstawa podjęcia próby ratunku. Nie zbawienia, to bowiem jest niemożliwe, ale ratunku lub, ostrożniej – *próby* ratunku, gdyż próbowanie jest wszystkim, co dostępne jest człowiekowi.

Tak w opowieści o Jonaszu. Kiedy morze wzburzy się i nad statkiem zawisnie groźba nieszczęścia, marynarze pytają Jonasz: „»Co powinniśmy ci uczynić, aby morze przestało się burzyć dokoła nas?« Fale bowiem w dalszym ciągu się podnosiły. Odpowiedział im: »Weźcie mnie i rzućcie w morze, a przestaną się burzyć wody przeciw wam, ponieważ wiem, że z mojego powodu tak wielka burza powstała przeciw wam«. Ludzie ci starali się, wiosłując, zawrócić ku lądowi, ale nie mogli, bo morze coraz silniej burzyło się przeciw nim” (J 11, 13). Pośród morskiej zawieruchy, gdy „podnoszą się fale”, z widokiem coraz bliższej katastrofy, odsłania się wrażliwość na ostateczność, krańcowość losu, o którym nawet nie wiemy, czy jest nam *pisany*, czy też jest tylko zwykłą, nigdzie nie *zapisaną* przygodnością. Niezbywalne zadanie kształcenia: gdy „burza powstaje przeciwko nam”, musimy tak długo, jak to możliwe, *próbować* ratować tego, na kogo pada podejrzenie, iż to on, wygodnie określony i nazwany wróg, jest przyczyną groźnego zamętu. Innymi słowy: **kształcić to ćwiczyć dyspozycję do *próbowania* niesienia ratunku.**

(3) Próba ratowania jest w jakimś sensie zawsze udana: jeśli nie ocala tego, kto stanął wobec śmiertelnego niebezpieczeństwa, ratuje tych, którzy próbę podjęli. Jeśli ktoś w przypowieści o Jonaszu zasłużył na miano *bohatera*, są to bezimienni marynarze, którzy wzbraniają się przed osądzeniem i wstrzymują się przed wykonaniem wyroku. Zamiast rzucić Jonasz do morza, siadają do wiosł, by dopłynąć do portu. Może dlatego muszą pozostać *bez imienia*; ratunek, którego *próbę* podejmują, nie czerpie swej siły z tego czy innego imienia lub nazwiska. Bierze się z nagie-

go człowieczeństwa poprzedzającego wszelkie imię. Wrażliwość, którą mam na myśli, odnosi się właśnie do nagości ludzkiego bytowania w świecie, która odsłania się wtedy, gdy okoliczności zdzierają z nas szaty stanowisk i pozycji wynikającej ze społecznego porządku. Pierwsza scena *Burzy* Szekspira przedstawia tu w kilku słowach najwięcej.

(4) A jednak, mimo zdawałoby się beznadziejnej sytuacji, ratunek nie jest wykluczony. Zapewne nie rozumiemy go, bowiem nosi wszelkie znamiona porażki: wielka ryba pożera Jonasza. Czy może być coś bardziej krańcowego? Lecz właśnie o gotowość do przeżycia tej skrajności chodzi. Taką ostateczną granicę ludzki język odnosi do *zstępowania w głąb*. Gdy w doświadczeniu zarówno praktycznym, jak i duchowym dążymy *w górę* (a „góra” ta może być po prostu „kariera”, ale może także oznaczać dążenie do transcendencji, do tego, co *ponad* naszymi bieżącymi zatrudnieniami), teraz jest *pod*. Jeśli mówimy, to tylko *de profundis*, jak czyni to Jonasz zamknięty w brzuchu morskiego potwora: „Z głębokości Szeolu wzywałem pomocy, a Ty usłyszałeś mój głos. Rzuciłeś mnie na głębie, we wnętrze morza, i nurt mnie ogarnął. Wszystkie Twoje morskie bałwany i fale Twoje przeszły nade mną” (J 2, 3–4). To moment edukacyjny: odkrycie tego, że by wznosić się w górę, trzeba najpierw zejść w głębokie czeluście. Świat przestaje być dla Jonasza *poziomy*. Dobrze jest znać drogę do Tarszyszu, równie niezbędne jest orientować się w mapach lądowych i morskich podróży, ale teraz, **gdy nadszedł moment edukacyjny, to nie wystarcza. Światu zostaje przydany nowy wymiar: jest światem pionowym**. Już nie tylko *od-do* stanowi jego koordynaty, również *nad-pod* jawi się jako niezbędne. Najdosłowniej, ale i z całą mocą metafory, Jonasz *zagłębia się*, a ściślej mówiąc – daje się unieść pewnemu „nurtowi” („nurt mnie ogarnął”), może nawet *wirowi*, który – inaczej niż słynny maelstrom Edgara Allana Poe – wciągnął go w głąb. Edukacja prawdziwie ludzka musi więc uwzględniać dwie kartografie. Jedna to kartografia poziomej powierzchni, gdzie liczy się precyzja w określeniu

od i do, umożliwiającą ruch i osiągnięcie celu. Druga jest kartografią pionowego świata, *nad i pod*, bez której cel wyznaczony według zasad pierwszej kartografii pozostaje w dużym stopniu niezrozumiały. Kształcenie jako od-uczanie (się) pozwala kreślić takie podwójne mapy.

(5) „Pan nakazał rybie i wyrzuciła Jonasza na ląd” (J 2, 11). Dla marynarzy, a nawet i dla samego Jonasza (póki burza nie będzie coraz sroższa), wszystko na raz wygląda jak zrządzenie ślepego losu. Morski kataklizm zdarza się nierzadko, coś nadzwyczajnego w rybie, nawet jeśli jest wielkich rozmiarów. Wszystko rozgrywa się w tej opowieści między precyzją boskiego planu („U was zaś nawet włosy na głowie wszystkie są policzone”, Ł 12, 7) a przypadkowością zdarzeń tworzących nasze życie. Wszelkie edukowanie musi ulokować się w szczelinie między tymi dwoma wielkimi blokami: porządku absolutnego acz niepojętego, a w związku z tym wątpliwego, oraz nieładu życia, który musimy jakoś uporządkować, a więc pojąć. Pierwszy blok jest niejako *naturalny* (nie-ludzki), drugi *sztuczny* (ludzki, arcy-ludzki); pierwszy ciągnie w górę, drugi często ściąga w dół. Jeden wyprowadza w pole, jak wódz wymaszerowujący na daleką wojenną wyprawę; drugi – wyprowadza w pole, ale w innym znaczeniu – wciąga nas w pułapki, zwodzi na manowce. Co gorsza, historia niewątpliwie uczy, że obydwie struktury są do tego zdolne. Świętość ma siłę uwodzenia nie mniejszą niż świeckie królestwa. **Edukacja dokonuje się w ciasnym przesmyku między tymi dwoma porządkami, którymi usiłujemy sobie radzić z chaosem rzeczywistości.** Wszystko to dźwięczy w samym łacińskim czasowniku *educō*, oznaczającym „wychowywać” (a więc czuwać nad wzrostem w ludzkim ładzie i do ludzkiego ładu), jak również „hodować” (a zatem czuwać nad wzrostem w porządku natury traktowanym jako porządek boski). Ale zwrot *educō sortem* to „wyciągać los”, a zatem powierzać się ślepeму szczęściu. Ten sam czasownik będzie pomocny, gdy chcemy „wyprowadzić wojsko w pole” albo „okręty z przystani”. Rozbrzmiewają w nim echa sądowej sali, bowiem *educō* to „posta-

wić kogoś w stan oskarżenia”; ale nie pomińmy również domu „wyciąganego w górę pod dach”, bo i tu czasownik *educo* okaże się użyteczny. Zatem *edukować* to dążyć *nad*, ale nigdy bez doświadczenia *pod*, bez doznania *de profundis*; nie ma bowiem nieba bez szeolu. Dopiero zagłębiwszy się w tę czeluść, można dążyć *w górę*. **To podróż, której cel jest wyznaczony kartografią porządku społecznego *od-do*** (program kształcenia, egzamin, dyplom, uprawnienia etc.), **ale która okaże się rozczarowująca, jeśli zabraknie w niej pionowego doświadczenia *nad-pod*, które nie mieści się w żadnych podstawach programowych ani nie podlega egzaminom**. Edukacja *wyprowadza w pole*, w obu znaczeniach tej frazy. Dopiero wtedy jest edukacją.

(6) Bóg edukuje Jonasza, *wyprowadzając go w pole*. Pozwala mu ruszyć w ryzykowną drogę, mimo że łatwo mógłby go zatrzymać na progu domu. Postawi go na granicy śmierci. Ale bez tych doświadczeń Jonasz nie wiedziałby, że jest odpowiedzialny za kogoś prócz samego siebie. Bóg-edukator, *Deus educator*, nie protestuje, gdy Jonasz rusza między ludzi, wie bowiem, że tylko tak Jonasz trafi nie tyle do niego, ile do siebie samego. Ten moment przełomowy nadchodzi wtedy, gdy prorok wyznaje marynarzom swą przewinę, gdy stawia się przed ich sądem, a to – jak wiemy – jeden z kontekstów czasownika *educo*. Nawet wtedy, gdy Jonasz podejmie swą misję, Bóg nadal pozwala mu błądzić: Jonasz wierzy boskiemu słowu, które obiecuje zniszczenie grzesznej Niniwy, gdy tymczasem po dokonanej pokucie nikomu z mieszkańców włos nie spadnie z głowy. Wyprowadzony w pole prorok chroni się w cieniu krzaka, którym Bóg chce osłonić go przed morderczym słońcem, ale znów go zwiedzie i nocą sprawi, że krzew zwiędnie. Teraz Jonasz wybuchnie gniewnym żalem; **wyprowadzić w pole to także *wyprowadzić z równowagi*, kształcić (się) to być zdolnym do gniewu**. Gdy Jonasz skarży się, Bóg odpowiada: „»Tobie żal krzewu, którego nie uprawiałeś i nie wyhodowałeś, który w nocy wyrósł i w nocy zginął. A czyż Ja nie powinienem mieć litości nad Niniwą, wielkim miastem, gdzie znajduje się więcej niż

sto dwadzieścia tysięcy ludzi, którzy nie odróżniają swej prawej ręki od lewej, a nadto mnóstwo zwierząt?» (J 4, 10–11).

(7) Nie pominiemy żadnego szczegółu; miłosierdzie, uczy *Deus educator*, choć mogła to być również *Dea educatrix*, powinno nastąpić po gniewie. Gniew jest zrozumiały, niezbędnym, ale nie jako narzędzie trwałego potępienia (Bóg mityguje swój gniew na Niniwę), lecz jako faza zrozumienia. **Kształcić (się) to nie wyrzekać się gniewu, lecz pytać o jego słuszność.** Gdy zagniewany prorok obruszy się na Bożą łaskawość („Nie podobało się to Jonaszowi i oburzył się”, J 4, 1), Bóg powie: „Czy uważasz, że słusznie jesteś oburzony?” (J 4, 4). To arcyważne: nie eliminować gniewu, bowiem nie da się umknąć sile emocjonalnych, impulsywnych reakcji, lecz kształcić dyspozycję do jego rozumienia. Z jednej strony przypomina to napomnienia i przestrogi Seneki z długiego traktatu o gniewie („Gniew jest to takie wzruszenie, które się wyłamuje spod władzy rozumu i sam rozum porywa za sobą”²²³), z drugiej zapowiada Spinozę z jego sławną zachętą z pierwszych stron *Traktatu politycznego* („[...] starałem się usilnie o to, aby ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie opłakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć”²²⁴). Dlatego pytanie, z jakim Bóg zwraca się do Jonasa, „Czy uważasz, że słusznie jesteś oburzony?”, to jedno z najważniejszych zdań w tej opowieści.

(8) I jeszcze jeden doniosły szczegół. Boskie miłosierdzie okazane Niniwie nie jest kapryśnym gestem znudzonego autokraty. Ma swoje uzasadnienie. W mieście żyją zwierzęta (to ważne, że Bóg o nich pamięta) i ludzie, „którzy nie odróżniają swej prawej ręki od lewej”. To niejasna fraza, która w niektórych komentarzach jest rozumiana jako opis niedojrzałości mieszkańców Niniwy (jak dzieci, nie potrafią rozróżnić lewego od prawego), ale być może trafniej jest widzieć w niej wyraz swego rodzaju po-

²²³ Seneka, *O gniewie*, w: Idem: *Dialogi*, tłum. L. Joachimowicz, PAX, Warszawa 1963, s. 197.

²²⁴ Spinoza, *Traktat polityczny...*, s. 336.

dziwu dla ludzi, którzy równie sprawnie władają prawicą i lewicą. *Deus educator, Dea educatrix* mówią nam więc tyle: grzechy śmiertelnych wołają o pomstę do nieba, której to pomsty domaga się okrucieństwo historii, ale nim spadnie na nich ogień zniszczenia, powstrzymajmy osąd, zróbmy krok wstecz, otworzymy inną perspektywę, a wtedy ukażą się cnoty grzeszników. Jeśli nie wielkie zalety moralne, jeśli nie bohaterstwo, to przynajmniej pracowitość i wytrwałość ich rąk. Czy to przypadek, że Bóg mówi o rękach, pomijając choćby głowę czy serce z ich bogatymi odwołaniami do rozumu i afektów? Nie sędzę. To rękami dokonuje się historia, która najczęściej jest zbrodniczym *rękoczynem*, ale bywa też godnym podziwu *rękodziełem*.

Gdy Montaigne chce wskazać stopień naszego braterstwa ze zwierzętami (jeszcze raz odnotujmy bożą miłość do zwierząt zamieszkujących grzeszne ludzkie miasto), nie omieszka odwołać się do języka spojrzeń, gestów, ruchów ciała, a w tej wspólnocie niemego języka ręce odgrywają rolę szczególną. Oto fragment ze słynnej *Apologii Rajmunda Sebonda*, a sama różnorodność znaczeń czynności wykonywanych rękami będzie najlepszym wytłumaczeniem długości cytatu:

A cóż dopiero ręce? Żądamy, obiecujemy, wołamy, odprawiamy, grozimy, prosimy, błagamy, przeczymy, odmawiamy, pytamy, podziwiamy, liczymy, wyznajemy, kajamy się, obawiamy, wstydzimy wątpimy, uczymy, rozkazujemy, zachęcamy, ośmielamy, przysięgamy, świadczymy, oskarżamy, potępiamy, rozgrzeszamy, przeklinamy, gardzimy, wyzywamy, złościmy się, pieścimy, przyklaskujemy, błogosławimy, upokarzamy, drwimy, godzimy, zalecamy, radujemy, zachwycamy, weselimy, bolejemy, zasmucamy, zawodzimy, rozpaczamy, dziwimy, wołamy, milczymy i co jeszcze? Wszystko to z rozmaitością i wielorakością, której język mógłby pozazdrościć²²⁵.

²²⁵ M. de Montaigne, *Próby...*, s. 142.

Edukować to wzbudzać krytyczny osąd nad dziejami, powstrzymując się od pośpiesznego orzekania o cnocie i winie, nagrodzie i karze. Kształcenie (się) uczy zawieszania sądu, daje czas do namysłu, poprawy, modyfikacji zachowania.

(9) Bóg-edukator jest więc bardziej zbuntowany niż jego *discipulus*. Postępuje inaczej, niż obiecał, niszczy to, co – jak krzew rycynusa – sam ledwie powołał do istnienia. Gdy już skłonił Jonasza, by podjął misję w jego imieniu, zmienia jej kształt i przekierowuje historię na inne tory. **Edukator nie słucha tego, co sam mówi, bowiem nieskończenie bardziej liczy się to, co mówią uczniowie.** *Deus educator, Dea educatrix* nie okazują posłuszeństwa swoim przyrzeczeniom, czynią inaczej, niż obiecali. Czy zatem nie razi go nagły zwrot Jonasza, który w brzuchu wielkiej ryby przystępuje do wiernopoddańczych hołdów: „Ale ja złożę Tobie ofiarę, z głośnym dziękczynieniem. Spełnię to, co ślubowałem. Zbawienie jest u Pana” (J 2, 10–11). Może bardziej cieszyłyby Boga-edukatora ktoś, kto w podobnej sytuacji zachowuje się zupełnie inaczej.

A teraz trzecia przygoda morska barona Münchhausena spisana przez Gottfrieda Bürgera. Zaskoczony podczas kąpieli opodał Marsylii przez „olbrzymią rybę z rozwartym szeroko pyskiem”²²⁶ baron prześlizguje się między zębami potwora do jego brzucha, gdzie panuje „wcale miłe ciepło”. Ponieważ wewnątrz ryby jest przepastne, baron wykonuje gwałtowne ruchy, by zaniepokoić układ trawienny zwierzęcia i w ten sposób wydostać się z jego organizmu. „Nic przecież ryby tak nie zaniepokoiło, jak gdym szybko przebierając nogami spróbował tańcować szkockiego. Krzyknęła wtedy straszliwym głosem i dźwignęła się połową swego cielska prawie prostopadle nad wodę”. Tak jak w biblijnej opowieści o Jonaszu baron zaznaje pomocy ze strony marynarzy: ryba zostaje spostrzeżona przez włoski statek, zabita, a z rozciętego ciała wy-

²²⁶ G. Bürger, *Przygody barona Münchhausena*, tłum. H. Januszewska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 65. Dalsze cytaty z tej samej i następnej strony.



Il. 2. Gustaw Doré, ilustracja do *Przygód barona Münchhausena* (1862)

nurza się „golusieńki człowiek”, napawając marynarzy „zdumieniem”. W obu narracjach **chodzi o zstąpienie w głąb i odrodzenie, o akt powtórnych narodzin do samego siebie. To jakby ichtiologiczne przebranie Sokratejskiej opowieści o nauczycielu-położniku aktywizującym poród mądrości, narodziny odmienionego podmiotu.**

(10) Różnica między baronem-fantastą a niechętnym prorokiem jest jednak zasadnicza. Ten pierwszy nigdy nie rezygnuje z własnego działania, nie wyrzeka się sprawczości, jakby głośząc Montaigne’owską pochwałę wieloczynnych rąk, i choć w tym przypadku sprawa dotyczy nóg (baron wyczynia „hopki, skoki i inne figlasy”), to jednak istota rzeczy jest ta sama: **człowiek zachowuje integralność tak długo, jak długo zdolny jest zaniepokoić wnętrze struktury, wewnątrz której przebywa.** Przecież wielka ryba jest Lewiatanem, opisanym przez Thomasa Hobbesa tworem, który pożera jednostki, jednocześnie gwarantując im niejako drugie życie, odraczając wiszącą nad wszystkimi wojnę domową. Jonasz wynurza się z wnętrza ryby mocą boskiego wyroku, Münchhausen czyni to za sprawą własnej przemyślności, która każe mu niepokoić Wielką Strukturę. Lekcja edukacji barona Münchhausena: nikt nie może ani nie powinien ignorować form życia tworzących otoczenie naszego bytowania, ale **człowiek edukowany wie, że nie może na formy owe po prostu przystać, dać im nieograniczonego prawa dyktowania mu decyzji i sposobu życia.**

Edukacja czyni nas czujnymi obserwatorami Wielkich Struktur po to, aby można je było zmieniać dla świata bardziej ludzkiego. Jonasz wierzył, że można to osiągnąć, ostatecznie przystając na zapisaną z góry linię postępowania, ale i w tej wersji najcenniejsze są momenty sprzeciwu wobec dyktatu tego, co każe się nam pojmować jako *jedynie słuszne*, a co, jak widzieliśmy, samo w sobie żywi wiele sprzeczności. Münchhausen przesuwając akcenty: to, co właściwe, jest *jego* decyzją w sytuacji zagrożenia. Wobec skrajności ludzkiego losu Jonasz mówi: przystaję, choć nie moja to opowieść o świecie i sprzeciwiam się jej, to jednak ostatecznie

słucham jej poleceń. Münchhausen mówi co innego: to jest moja opowieść o świecie, w którym potrafię sprzeciwić się jego formom, chwilowo przynajmniej uwolnić się od ich ograniczeń, chociaż wiem, że ich racją bytu jest to, by znowu zamknąć mnie w swoich ramach. Jonasz suplikuje i żywi gniewny żal; Münchhausen tańczy, wycina hołubce, drażni Wielkie Zwierzę tak, by zaburzyć jego śmiertelną powagę.

I Jonasz, i Münchhausen są patronami edukacji: pierwszy uczy posłuszeństwa, które nie jest prostym potakiwaniem, lecz jest posłuszeństwem *po przejściach*, posłuszeństwem ciężko opłaconym próbami szukania własnej drogi; Jonasz mówi nam, że nie ma nauki bez czasowego przynajmniej porzucenia tego, co przedstawia się jako nadrzędne i co chce wymusić na nas posłuszeństwo. Münchhausen uczy radości i fantazji, które pozwalają znieść ciężar Wielkich Struktur, zaniepokoić je, podrażnić, narodzić się na nowo. Wielkie zadania edukacji.

Ponieważ rzecz dotyczy drewnianego pajacyka, przenieśmy ją na manowce dygresji, choć jej lekcja wcale nie jest nieważna. Także Pinokia pochłania wielka ryba. I on także schodzi do otchłani. Traktują o tym aż dwa rozdziały. W 34. Pinokio zostaje potknięty przez „straszego Rekina”, w 35. spotyka we wnętrzościach ryby najpierw swego przyjaciela Tuńczyka, a potem ojca, starego Gepetta, który (jakby odwracając Homerowski motyw Telemacha wyruszającego na ratunek ojcu) wyprawił się na poszukiwanie marnotrawnego syna. Jak Münchhausen Pinokio zdoła się wydostać z brzucha rekina dzięki własnej przemyślności i odwadze. Co więcej, teraz to on przejmuje ster; syn będzie prowadził ojca: „[...] Pinokio wziął tatusia za rękę i znów idąc na czubkach palców, wspięli się razem po gardle potwora, następnie przemierzyli cały język i pokonali trzy rzędy zębów. Ale przed wielkim skokiem pajacyk powiedział do taty: – Usiądź mi okrakiem na plecach i przytul się mocno. A reszta należy do mnie”²²⁷.

²²⁷ C. Collodi, *Pinokio...*, s. 188.

Od tej chwili syn będzie przewodził ojcu, prowadził do progu domostwa – czyli będzie pedagogiem. Czy ojciec może uczyć (się) od syna? Tak, o ile zwiąże ich wzajemne zaufanie; ufność tych, którzy zstąpili w głąb, nie poprzestawali na zdawkowych objaśnieniach, nie uznali z góry wyższości starych nad młodymi, lecz zmierzili się z ciemnością, przynosząc sobie wzajemny ratunek.

*

Platon nie traci ani chwili. Jak każdy nauczyciel wie, że nauka czasu wymaga, ale – źle prowadzona – potrafi być także czasu marnotrawstwem. Już na samym początku dialogu otrzymujemy dwie ważne lekcje. Pierwsza mówi o tym, że choć niejako naturalnym miejscem nauki jest szkoła, to nauczyciel nie jest odizolowany od otaczającej szkołę przestrzeni. Nauczyciel może zostać wezwany przez owo otoczenie, i szkoła nie może mu służyć za miejsce azylu. Szkoła nie chroni nauczyciela przed wezwaniem instytucji publicznych, co odpowiada wymogom odpowiedzialności obywatela przed prawem. To polityczne usytuowanie uczącego władza wykorzysta, by go postawić w stan oskarżenia i tym samym wywołać ze świata szkoły. W pierwszym zdaniu dialogu Eutyfron dziwi się, że Sokrates „porzucił swoje rozprawy w Liceum” i teraz „rozprawia w portyku archonta”²²⁸.

Druga lekcja dotyczy samego nauczyciela. Gdy system państwa czynnie przywołuje nauczyciela do siebie, czyli „do porządku”, on sam dokłada wszelkich starań, by wobec tego systemu nie mieć żadnych żądań. Jest niewątpliwie uczestnikiem wielkiego spektaklu prawno-ekonomiczno-politycznego, ale nie odwołuje się do jego regulacji z własnej woli. Gdy Eutyfron dowie się, że Sokratesowi wytoczono sprawę karną, wie od razu, że to machina państwa jest stroną czynną: „Nie wyobrażam sobie, byś to ty

²²⁸ Platon, *Eutyfron*, tłum. J. Bocheński, wybór tekstów i red. P. Nowak, koment. H.-G. Gadamer et al., Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2015, s. 16. Dalsze cytaty z tejże edycji, sygnowane jako *E* z numerem strony.

kogo oskarżał”, co Sokrates skwituje krótkim i nie budzącym żadnym wątpliwości: „Pewnie, że nie” (*E*, 16).

Podsumujmy ten otwierający gambit: (1) szkoła („Liceum”) jest pewnym porządkiem, w którym nauczyciel odgrywa zasadniczą rolę, natomiast porządek ten nie chroni nauczyciela przed działaniami systemu uruchamiającymi się wtedy, gdy ścieżka nauczania odbiega od przekonań, na jakich opiera się w rozumieniu władzy ład publiczny. Wówczas nauczyciel zostaje *przywołany do porządku*, co stawia go w trudnej sytuacji: może ulec, wstępując na „właściwą” drogę, ale wówczas „porzuci swoje rozprawy” na rzecz służby ustalonemu stanowi rzeczy. (2) Nauczyciel szanuje czas, a mowa jest siostrą czasu. Przystępuje więc bez zwłoki *do rzeczy*, jasno formułuje zadanie („A teraz powiedz mi wyraźnie, zaklinam Cię, na Boga, to, o czym powiedziałaś, że wiesz tak dobrze: co nazywasz zbożnym i bezbożnym odnośnie do zabójstwa i innych rzeczy”, *E*, 20), i choć sam włada biegle słowami, będzie dbał o to, by słów nie mnożyć bez potrzeby (ironicznie napomni Eutyfrona: „mógłbyś był mi znacznie krócej powiedzieć główną rzecz, o którą pytałem”, *E*, 34). Ekonomia czasu jest także ekonomią języka. Nauczyciel nie traci czasu i każda okoliczność jest dobra, by od-uczać (się), oraz (3) nauczyciel jest tym, który *nie oskarża*. Poświęćmy więcj uwagi tej tezie.

*

Nauczyciel nie oskarża, bowiem jego praca, osiągająca apogeum w momentach, w których nabiera waloru od-uczania (się), akcentuje autonomiczność decyzji jednostki. Nie zwalnia to ani ze znajomości prawa, ani z obowiązku jego przestrzegania; nakazuje natomiast najwyższą ostrożność, zanim zechce skorzystać z litery prawa. Najważniejsze są te rozstrzygnięcia, które człowiek myślący osiąga w dyskusji z samym sobą. Prawo natomiast przemawia do nas z wysokości majestatu, z którym bezpośrednia dyskusja jest trudna, o ile w ogóle możliwa. Eutyfron w Platońskim dialogu jest zadufanym mędrkiem-wieszczem uważającym się za znaw-

cę spraw boskich i dlatego traktuje innych z pogardą właściwą dysponentowi niekwestionowalnych praw wiecznych. Jednak, komentuje Leo Strauss: „[...] jeśli wiedza ta skłoni go do szkodenia innym, nie zawaha się nawet na chwilę. Nie zawahałby się i skarżył o bezbożność również wtedy, gdyby oskarżonymi okazali się jego rodzice, rodzeństwo, dzieci czy przyjaciele. Cóż za kontrast z Sokratesem, który nigdy nie oskarżyłby nikogo o cokolwiek!”²²⁹. Skoro „nie szkodzić innym”, „nie wyrządzać krzywdy” stanowi przesłankę główną kształcenia (się), prawo jako środek zaradczy wobec niesprawiedliwości zachowuje znaczenie i wagę, ale nie jest, by tak rzec, pierwotnym impulsem naprawczym. Ten impuls człowiek generuje w swym krytycznym myśleniu – zgodnie z zasadą Spinozy najpierw będzie starał się *zrozumieć*, a dopiero potem ewentualnie skorzysta z instrumentarium kodeksów, które często z racji wieloznaczności sformułowań, procedur i tzw. kruczków prawnych, podatności na polityczne naciski, może przyczyniać się do mnożenia krzywd.

*

Sokrates jako nauczyciel nie oskarża nikogo, gdyż wie – i to stanowi jeden z głównych przekazów jego nauczania – że lepiej jest znieść krzywdę niż ją wyrządzać, co Hannah Arendt traktuje jako zdanie stojące u początku zachodniej etyki, bowiem jest tyleż wytyczną postępowania, co powoduje określone konsekwencje polityczne. Z *Gorgiasza* dowiadujemy się, że: „bardziej należy unikać czynienia niesprawiedliwości niż jej znoszenia, że człowiek o wiele bardziej powinien się starać być dobry, nie zaś wydawać się taki, i w życiu prywatnym i publicznym”²³⁰. Nie wnosi więc Sokrates oskarżeń także dlatego, że nie chce stawiać się w centrum wydarzeń; wie, że oskarżenie kogokolwiek skupia na skarżącym

²²⁹ L. Strauss, *Nietytułowany wykład na temat Platońskiego „Eutyfrona”*, tłum. P. Nowak, w: *Platon: Eutyfron...*, s. 199.

²³⁰ Platon, *Gorgias...*, s. 131.

całe światło, a stąd już tylko krok do tego, by czuć się ważnym, by *wydawać się* cnotliwym.

*

Jest też inna możliwa przyczyna jurydycznej powściągliwości Sokratesa. Jej źródłem jest sceptycyzm właściwy od-uczaniu (się). Żyjąc w społecznym porządku i starając się mu służyć, nie możemy poddać się temu porządkowi bez zastrzeżeń i wątpliwości. Nie wolno mylić *służby z usłużnością*, rozumnego *stuchania* ze ślepym *posłuszeństwem*. Wspomniana reguła o wyższości moralnej znoszenia cierpienia nad jego zadawaniem dała początek temu, co Thoreau nazwał „nieposłuszeństwem obywatelskim” i opisał w jednym z fundacyjnych tekstów nowoczesności. Jeżeli techno-biurokracja edukacji myśli o szkole w kategoriach modelu i wzorca jednostkowego i społecznego bycia i usiłuje wcisnąć je w sporządzone schematy ideologiczno-wychowawcze, nauczyciel/profesor musi schematy owe jeśli nie rozbijać, to dziurawić, nakłuwać, psuć. Przypomnijmy, że polityczna instytucja *polis* o to właśnie oskarżyła Sokratesa: o to, że psuł młodzież, co jest inną formą obwinienia o to, że nigdy nikogo nie oskarżył. Gdyby chciał dopasować młodych ludzi do owych schematów, musiałby w tej czy innej formie oskarżyć ich o to, że nie chcą owych z góry przygotowanych wzorców akceptować, że swój sprzeciw wyrażają, maszerując, demonstrując, wykrzykując hasła. Ten, który nigdy nie oskarżył nikogo, został oskarżony. Właśnie dlatego, **kto nie oskarża, wskazuje na to, że nie dowierza instytucjonalnemu łaadowi, a to nie może nie spotkać się z reakcją**. Polityk pospieszy z zapowiedzią (czytaj: groźbą) potraktowania protestujących jak przestępców. Nie wolno ufać jego intencjom.

*

Dlatego komentator dialogu Platona mówi, że psucie młodzieży, jakiego dokonuje Sokrates, polega na „zastępowaniu szacunku dla prawa moralnym sceptycyzmem”, co z kolei prowadzi do

zakwestionowania idei bezwzględnego „synowskiego posłuszeństwa” wobec historii i tradycji ojczyzny. Krytyczny stosunek do samego siebie właściwy od-uczaniu (się) przekłada się także na krytyczny ogląd tradycji wspólnoty i prowadzonej przez nią polityki historycznej. Sokratesowe „psucie młodzieży” podminowuje jej „naturalną identyfikację z miejscem urodzenia”²³¹. Momentem szczególnym edukacji jest właśnie to „porzucenie” miejsca urodzenia, wyprawienie się w świat krytycznej przygody, po to, by powrócić z zupełnie innym obrazem miejsca rodzinnego. **Kształcenie (się) istotnie jest rodzajem odysei.**

*

**Uczenie (się) to wyjście z domu.
To początek od-uczania (się).**

*

A to kilka jego zasad, ale równie dobrze czytelnik może sporządzić swoje własne. Dlatego są zapisane małym drukiem, by nie rościły sobie prawa do wyłączności. Bo przecież o *własność* myślenia chodzi w od-uczaniu (się). Nie o „własność” w sensie ekonomiczno-prawnym, lecz o to, by sąd o świecie był *własnym* sądem jednostki.

1. Przyjmij, że masz obowiązki przede wszystkim nie wobec siebie, ale wobec innych.
2. Nie uciekaj od odpowiedzialności. Pytanie: „Co mogę zrobić, by pomóc?” odnosi się do ciebie. Żeby wiedzieć, komu pomóc, patrz uważnie na świat.
3. Nie wierz, że cierpienie uszlachetnia i ma szczególnie walor moralny. Zadaniem jest żyć tak, by przysparzać jak najmniej cierpień wszystkiemu, co żyje.
4. Praktykuj cnotę gościnności. Pamiętaj o napomnieniu Kanta, że ziemia nie jest nieograniczona i wcześniej czy później będzie-
my musieli ścierać się obok siebie.

²³¹ M. Lewis Jr., „Eutyfron”. *Interpretacja*, tłum. R. Kuczyński, J. Tokarski, w: Platon: *Eutyfron...*, s. 112–113.

5. Nie wierz, że każdy obcy to przestępca, morderca, gwałcieciel. Politycy chcą, żebyś w to uwierzył, ponieważ ludźmi załęczkionymi rządzi się łatwo.

6. Zatem nie bój się. Kto się boi, ten łatwo pada ofiarą wszelkich manipulacji, a jego życie traci smak.

7. Praktykuj solidarność. Solidarność to nic innego, jak chwile uważnego, troskliwego, nierutynowego, nieideologicznego spojrzenia na świat. W tych chwilach będziesz wiedział, co możesz zrobić dla innych.

8. Jeżeli jesteś młody, darz szkołę życzliwością i szacunkiem. Ale nie ulegaj złudzeniom – to nie szkoła, nie lekcje, nie programy, nie żadne reformy nauczania czegoś cię nauczą. To może zrobić tylko nauczyciel, a dla mądrego nauczyciela programy, lektury, cele dydaktyczne to przeszkody, które wie, jak omijać. Nauczy cię mądrego życia pomimo szkolnych programów i nakazów. Dlatego módl się o mądrych nauczycieli i bądź im wdzięczny.

9. W ogóle bądź wdzięczny. Jest tyle powodów do wdzięczności. Choćby ten, że jesteś, żyjesz na tym świecie, a przecież równie dobrze mogłoby cię nie być. Świat w ogóle nie zauważyłby tego i nadal byłby piękny.

10. Uśmiechaj się. Życzliwość jest bezcenna, a poczucie humoru czasami ocala sens życia. Popatrz na rządzących: oni się nie śmieją. Są śmiertelnie poważni. To wystarczający powód, byś ty się uśmiechał. Uśmiech to pierwszy przejaw krytycznej, obywatelskiej refleksji.

Bibliografia

- Agamben G., *Pulcinella, czyli rozrywka dla dzieci w czterech odstępach*, tłum. J. Ugniewska, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2019.
- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa 2011.
- Arendt H., *Polityka jako obietnica*, red. i wpraw. J. Kohn, tłum. W. Madej, M. Godyń, posł. P. Nowak, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006.
- Arendt H., *Wykłady o filozofii politycznej Kanta*, tłum. R. Kuczyński, M. Moskalewicz, wstęp i oprac. tłum. P. Nowak, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2012.
- Augustyniak P., *Trans. Filozofia Cezarego Wodzińskiego*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2017.
- Augustyniak P., *Wyspiański. Burzenie polskiego kościoła. Studium o „Wyzwoleniu”*, Znak, Kraków 2019.
- Bartczak K., *Materia i autokreacja. Dociekania w poetyce wielościowej*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2019.
- Baudelaire Ch., *Paryski spleen. Poematy prozą*, tłum. J. Guze, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1959.
- Bielawski K., *Trójnóg delficki. Sentencje delfickie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, London – New York 2013.
- Bloch E., *Ślady*, tłum., oprac. i wstęp A. Czajka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

- Borecki T., *Kto zasługuje na awans naukowy?*, „Forum Akademickie” 2019, nr 6, s. 26–28.
- Bregman R., *Utopia dla realistów. Recepta na idealny świat*, tłum. S. Paruszewski, Czarna Owca, Warszawa 2019.
- Brown N.O., *Life against Death. The Psychoanalytical Meaning of History*, Vintage Books, New York 1959.
- Bürger G., *Przygody barona Münchhausena*, tłum. H. Januszewska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Cappelli P., *Will College Pay Off? A Guide to the Most Important Financial Decision You'll Ever Make*, Public Affairs, New York 2015.
- Chamfort S., *Maksymy i myśli. Charaktery i anegdoty*, tłum. T. Żeleński-Boy, K. Drzewiecki, Czytelnik, Warszawa 1958.
- Cieślińska I., *Wciąż galopujemy po kopercie*, „Wysokie Obcasy”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 7–8 listopada 2020.
- Cioran E., *Rozmowy*, rozm. F. Bondy et al., tłum. I. Kania, Aletheia, Warszawa 2017.
- Collodi C., *Pinokio. Historia pajacyka*, tłum. J. Mikołajewski, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Corbin A., *Historia ciszy i milczenia. Od renesansu do naszych dni*, tłum. K. Kot-Simon, Aletheia, Warszawa 2019.
- Cullum A., *The Geranium on the Window Sill Just Died but Teacher You Went Right On*, Harlin Quist Books, New York 1971.
- Czarnek straszy uczelnie konsekwencjami i pozbawieniem pieniędzy. Chodzi o „zachęcanie do manifestacji”*, oprac. M. Lipińska, Gazeta.pl, 29 października 2020, <https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114883,26457526,czarnek-straszy-uczelnie-konsekwencjami-i-pozbawieniem-pieniedzy.html> [data dostępu: 5.11.2020].
- Derrida J., Attridge D., *Ta dziwna instytucja zwaną literaturą. Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge*, tłum. M.P. Markowski, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 176–225.
- Derrida J., *Uniwersytet bezwarunkowy*, tłum. K.M. Jaksender, Epe-rons-Ostrogi, Kraków 2015.

- Derrida J., *Without Alibi*, tłum. P. Kamuf, Stanford University Press, Stanford 2002.
- Drozdowicz Z., *Korporacyjny i świątynny typ kultury akademickiej*, w: *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym*, red. J.M. Brzeziński, T. Wallas, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2019, s. 65–77.
- Engels F., *Położenie klasy robotniczej w Anglii*, tłum. A. Długosz, Książka i Wiedza, Warszawa 1952.
- Forti S., *Ciała politycznie poprawione*, tłum. E. Ranocchi, „Autoportret. Pismo o dobrej przestrzeni” 2011, nr 2, s. 82–86.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London 1992.
- Goethe J.W., *Faust*, tłum. i posł. A. Pomorski, Świat Książki, Warszawa 1999.
- Hamacher W., *From '95 Theses on Philology*, „Publications of Modern Language Association” 2010, vol. 124, issue 4, s. 994–1001.
- Heidegger M., *Co zwie się myśleniem*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Hesse H., *Gra szklanych paciorków*, tłum. M. Kurecka, Jednorozec, Poznań 1992.
- Hessel S., *Tous comptes faits... ou presque*, Libella, Paris 2012.
- Hölderlin F., *Co się ostaje, ustanawiają poeci. Wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery*, Znak, Kraków 2003.
- Jaeglé C., *Portret oratorski Gilles'a Deleuze'a o kocim spojrzeniu*, tłum. M. Jacyno, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013.
- Jankowicz G., *Martwe dusze*, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 31, s. 3–5.
- Jaspers K., *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, tłum. i wstęp C. Piecuch, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Johnson D., *Syn Jezusa*, tłum. S. Żuchowski, Karakter, Kraków 2020.
- Judt T., *Żle ma się kraj. Rozprawa o naszych współczesnych bolączkach*, tłum. P. Lipszyc, Czarne, Wołowiec 2011.
- Kant I., *Co to jest Oświecenie?*, tłum. A. Landman, w: T. Kroński, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 164–173.

- Kant I., *Krytyka władzy sądzienia*, tłum., przedm. i przypisy J. Gałęcki, tłum. przejrzał A. Landman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Karst-Adamczyk M., Traczyk-Stawska W., *Godność jest najważniejsza. Z Wandą Traczyk-Stawską, bohaterką powstania warszawskiego, rozmawia Magdalena Karst-Adamczyk*, „Wysokie Obcasy”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 1–2 sierpnia 2020.
- Keats J., *Selected Poetry*, ed. P. de Man, Signet Book, New York, 1966.
- Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, tłum. i wstęp J. Iwaszkiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Kołąkowski L., *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, tłum. D. Zańko, posł. J.A. Kłoczowski, Znak, Kraków 2014.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Koziołek R., *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37, s. 32–35.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Czarne, Wołowiec–Katowice.
- Król P., *Pojęcia podstawowe*, tłum. Z. Machej, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2020.
- Krastev I., Holmes S., *Światło, które zgąsło. Jak Zachód zawiódł swoich wynalazców*, tłum. A. Paszkowska, Krytyka Polityczna, Warszawa 2020.
- Kulczycki E., *Władza ewaluacyjna a przekształcenia komunikacji naukowej*, w: *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym*, red. J.M. Brzeziński, T. Wallas, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2019, s. 159–181.
- Kureishi H., *Moja piękna pralnia*, tłum. M. Golewska-Stafiej, Zysk i S-ka, Poznań 2005.
- Kurski J., wypowiedź cytowana w: „Polityka” 2020, nr 32, s. 90.
- Kwiek M., *Stratyfikacja społeczna w nauce: wprowadzenie*, w: *Uniwersytet XXI wieku. Między uniwersytetem Humboldta a uniwersytetem badawczym*, red. J.M. Brzeziński, T. Wallas, Wydawnictwo

- Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2019, s. 131–158.
- Legendre P., *Fabrykacja człowieka Zachodu*, tłum. A. Dwulit, posł. W. Rymkiewicz, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2016.
- Lewis Jr. M., „*Eutyfron*”. *Interpretacja*, tłum. R. Kuczyński, J. Tokarski, w: Platon: *Eutyfron*, tłum. J. Bocheński, wybór tekstów i red. P. Nowak, koment. H.-G. Gadamer et al., Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2015, s. 100–165.
- Litwin J., *Eseje o dialogach wewnętrznych. Diderot, Lamennais*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Maeterlinck M., *Le Trésor des humbles*, Labor, Bruxelles, 1986.
- Magdoń M., *Współodczuwanie w medycynie*, Universitas, Kraków 2002.
- Montaigne M. de, *Próby*, ks. 1, tłum. T. Żeleński-Boy, oprac., wstęp i koment. Z. Gierczyński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Nietzsche F., *O przyszłości naszych zakładów kształceniowych. Sześć prelekcji wygłoszonych w Bazylei na zlecenie Towarzystwa Akademickiego*, tłum. T. Zatorski, posł. P. Nowak, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2020.
- Nietzsche F., *To rzekł Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, tłum. S. Lisicka, Z. Jaskuła, Mediasat Polska, Warszawa 2005 (Biblioteka Gazety Wyborczej. XIX wiek, t. 19).
- Nowak A.W., *Wyobrażenia ontologiczne. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 2016.
- Nowak P., *Posłowie*, w: F. Nietzsche, *O przyszłości naszych zakładów kształceniowych. Sześć prelekcji wygłoszonych w Bazylei na zlecenie Towarzystwa Akademickiego*, tłum. T. Zatorski, posł. P. Nowak, Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2020, s. 227–267.
- Patočka J., *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, tłum. A. Czycibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz. Aletheia, Warszawa 1998.

- Platon, *Eutyfron*, tłum. J. Bocheński, wybór i red. P. Nowak, koment. H.-G. Gadamer et al., Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2015.
- Platon, *Gorgias, Menon*, tłum., wstęp i koment. P. Siwek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
- Platon, *Protagoras*, tłum. i wstęp L. Regner, Aletheia, Warszawa 2019.
- Rogoziński K., *Cywilizacja usługowa. Samorealizujące się niespełnienie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2003.
- Rorty R., *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, oprac. i przedm. J. Grygieńć, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2013.
- Rukeyser M., *Reading Time: 1 Minute 26 Seconds*, Muriel Rukeyser Living Archive, <http://murielrukeyser.emuenglish.org/2018/12/07/reading-time-1-minute-26-seconds/> [data dostępu: 7.10.2021]; [prwdr. w: Idem, *A Turning Wind*, Viking Press, New York 1939].
- Sartre J.-P., *Czym jest literatura?*, tłum. J. Lalewicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1968.
- Scheler M., *Cierpienie, śmierć, dalsze życie*, tłum., wstęp i przyp. A. Węgrzecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Schiller F., *Pisma teoretyczne*, tłum. i przedm. J. Prokopiuk, Aletheia, Warszawa 2011.
- Seneka, *Dialogi*, tłum. L. Joachimowicz, PAX, Warszawa 1963.
- Serres M., *The Troubadour of Knowledge*, transl. Sh. Glaser, W. Paulson, University of Michigan Press, Ann Arbor 1997.
- Serres M., Latour B., *Conversations on Science, Culture, and Time*, transl. R. Lapidus, University of Michigan Press, Ann Arbor 1995.
- [Shakespeare] Szekspir W., *Król Ryszard Drugi*, tłum. W. Tarnawski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1956.
- Shakespeare W., *Kupiec wenecki*, w: Idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2: *Komedie*, [cz.] 1, tłum. M. Słomczyński, Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 495–598.

- Shakespeare W., *Poskromienie złoŃnicy*, w: Idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2: *Komedie*, [cz.] 1, tłum. M. Słomczyński, Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 101–215.
- Shakespeare W., *Serc starania stracone*, w: Idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2: *Komedie*, [cz.] 1, tłum. M. Słomczyński, Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 293–408.
- Siedlecka E., *Szkoły wyborców*, „Polityka” 2020, nr 36, s. 18–20.
- Skarga B., *Kwintet metafizyczny*, Universitas, Kraków 2005.
- Spinoza B., *Traktaty*, tłum. I. Halpern-Myślicki, Antyk, Kęty 2003.
- Starakiewicz M., *Model i metafora. Komunikacja wizualna w humanistyce*, Korporacja Ha!art, Kraków 2019.
- Steinweg M., *The Terror of Evidence*, tłum. A. Demarco, MIT Press, Cambridge, Mass. 2017.
- Strauss L., *Nietytułowany wykład na temat Platońskiego „Eutyfrona”*, tłum. P. Nowak, w: Platon: *Eutyfron*, tłum. J. Bocheński, wybór tekstów i red. P. Nowak, koment. H.-G. Gadamer et al., Fundacja Augusta Hrabiego Cieszkowskiego, Warszawa 2015, s. 187–216.
- Szuba A., *Wygasić*, Górnośląskie Towarzystwo Literackie, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2020.
- Thoreau H.D., *Journal*, vol. 11, Houghton Mifflin Company, Boston 1949.
- Thoreau H.D., *Walden*, przeł. H. Cieplińska, Rebis, Poznań 1999.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Znak, Kraków 2002.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wybór i oprac. A. Bobko, Ossolineum, Wrocław 2003 (Biblioteka Narodowa, seria 1, nr 306).
- Valéry P., *Pan Teste i inne pisma*, wybór i tłum. B. Baran, Aletheia, Warszawa 2019.
- Verne J., « *Le terrain, c'est moi ?* » *Reflections on the Emergence of the Field in Translocal Research*, „Annales de géographie” 2012, no. 5–6, s. 561–582.
- Wantuch D., Marcela M., *Wyrzuć czerwony długopis. Z Mikołajem Marcelą rozmawia Dominika Wantuch*, „Wolna Sobota”, dodatek do „Gazety Wyborczej”, 8–9 sierpnia 2020.

- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Wittgenstein L., *Ruch myśli. Dzienniki 1930–1932, 1936–1937*, tłum. R. Reszke, oprac. I. Somavilla, Spacja, Warszawa 2002.
- Wodziński C., *Esseje pierwsze*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2014.
- Wodziński C., *Odys gość. Esej o gościnności*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2015.
- Wolska D., *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*, Universitas, Kraków 2012.
- Yourcenar M., *Kamień filozoficzny*, tłum. E. Bąkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1970.
- Żeromski S., *Silaczka*, w: Idem: *Dzieła*, red. S. Pigoń, wstęp H. Markiewicz, [cz. 1:] *Nowele i opowiadania*, t. 2: *Opowiadania, Utwory powieściowe*, Czytelnik, Warszawa 1957, s. 83–108.

Indeks nazw osobowych

A

Agamben Giorgio 130, 175
Althusser Louis 156
Arendt Hannah 11, 12, 87, 103,
147, 149, 171, 175
Arystoteles 50
Augustyniak Piotr 21, 54, 135,
139, 175

B

Baran Bogdan 83, 181
Barańczak Stanisław 23
Bartczak Kacper 116, 175
Baudelaire Charles 18, 19, 175
Baumgarten Eduard 133
Bąkowska Eligia 123, 182
Bielawski Krzysztof 55, 175
Biesta Gert 38, 39, 50, 67, 138,
158, 175
Bloch Ernst 88, 175
Bobko Aleksander 58, 181
Bocheński Józef 169, 179, 180, 181
Bondy François 30, 176
Borecki Tomasz 41, 176
Bourdieu Pierre 44
Bregman Rutger 9, 102, 176

Brown Norman Oliver 154, 176
Brzeziński Jerzy Marian 31, 177,
178
Bürger Gottfried 166, 176

C

Cappelli Peter 102, 176
Carter Shawn Corey (pseud.
Jay-Z) 155, 156, 157
Chamfort Sebastian 114, 176
Cieślińska Irena 113, 176
Cioran Emil 29, 30, 101, 102, 176
Clay Cassius zob. Muhammad Ali
Collodi Carlo 112, 113, 168, 176
Corbin Alain 104, 176
Cullum Albert 59, 60, 67, 68, 176
Czajka Anna 88, 175
Czarnek Przemysław 98, 176
Czcibor-Piotrowski Andrzej 20,
179

D

Deleuze Gilles 22, 62, 177
Demarco Amanda 70, 181
Derrida Jacques 15, 24, 35, 57, 63,
176, 177

Diderot Denis 115, 179
Długosz Aleksander 157, 177
Doré Gustave 166/167 (wklejka)
Drozdowicz Zbigniew 41, 177
Drzewiecki Konrad 114, 176
Duda Andrzej 97
Dwulit Anastazja 45, 179

E

Engels Fryderyk 156, 157, 177

F

Forti Simona 72, 177
Freire Paolo 50, 177

G

Gadamer Hans-Georg 169, 179,
180, 181
Gałęcki Jerzy 137, 178
Gierczyński Zbigniew 138, 179
Glaser Sheila 8, 180
Godyń Mieczysław 11, 103, 175
Goethe Johann Wolfgang 30, 31,
32, 65, 85, 103, 177
Golewska-Stafiej Małgorzata 25,
178
Goodman Paul 59
Grygień Janusz 114, 180
Guattari Felix 62
Guze Joanna 19, 175

H

Halpern-Myślicki Ignacy 17, 181
Hamacher Werner 75, 177

Heidegger Martin 66, 67, 137, 158,
177

Hesse Hermann 101, 116, 117,
118, 129, 150, 177
Hessel Stéphane 37, 38, 153, 177
Hölderlin Friedrich 110, 137, 177
Holmes Stephen 98, 178
Homer 55, 56, 81, 168
Hunt William Holman 46, 46/47
(wklejka)

I

Iwaskiewicz Jarosław 10, 178

J

Jackson Michael 155
Jacyno Małgorzata 22, 177
Jaeger Werner 55
Jaeglé Claude 22, 69, 71, 177
Jaksender Kajetan Maria 57, 176
Jankowicz Grzegorz 34, 39, 79,
177
Januszewska Hanna 166, 176
Jaskuła Zdzisław 99, 179
Jaspers Karl 106, 133, 177
Jay-Z zob. Carter Shawn Corey
Joachimowicz Leon 164, 180
Johnson Denis 43, 177
Judt Tony 90, 150, 151, 152, 153,
177

K

Kamuf Peggy 35, 177
Kania Ireneusz 30, 176

Kant Immanuel 35, 37, 76, 78, 79,
80, 81, 87, 137, 138, 139, 158,
173, 175, 177, 178
Karst-Adamczyk Magdalena 70,
178
Karyłowski Tadeusz 26
Keats John 110, 111, 178
Kierkegaard Søren 10, 178
Kłoczowski Jan Andrzej 131, 178
Kohn Jerome 11, 175
Kołakowski Leszek 131, 132, 178
Konfucjusz 5
Kot-Simon Karolina 104, 176
Koziołek Krystyna 24, 36, 79, 105,
178
Koziołek Ryszard 34, 39, 57, 115,
141, 178
Król Petr 52, 178
Krastev Ivan 98, 178
Kroński Tadeusz 76, 177
Kuczyński Rafał 87, 173, 175, 179
Kulczycki Emanuel 83, 178
Kurecka Maria 101, 177
Kureishi Hanif 25, 51, 178
Kurski Jacek 97, 178
Kwiek Marek 31, 178

L

Lalewicz Janusz 44, 180
Landman Adam 76, 137, 177, 178
Lapidus Roxanne 41, 180
Latour Bruno 41, 180
Legendre Pierre 45, 109, 111, 179
Lewis Marlo Jr. 173, 179

Libera Antoni 137, 177
Lipińska Maria 98, 176
Lipszyc Paweł 90, 177
Lisicka Sława 99, 179
Litwin Janusz 115, 179

M

Machej Zbigniew 52, 178
Madej Wojciech 11, 103, 175
Maeterlink Maurice 104, 179
Magdoń Marzanna 53, 179
Marcela Mikołaj 61, 181
Markiewicz Henryk 182
Markowski Michał Paweł 24, 176
Mikołajewski Jarosław 112, 176
Mizera Janusz 66, 177
Montaigne Michele de 138, 165,
167, 179
Moskalewicz Marcin 87, 175
Muhammad Ali (ur. jako Cassius
Clay) 155

N

Nietzsche Friedrich 5, 94, 99, 103,
106, 124, 136, 150, 153, 156,
177, 179
Nowak Andrzej Wojciech 45, 179
Nowak Piotr 11, 87, 94, 103, 169,
171, 175, 179, 180, 181

O

Onysymow Agna 5

P

Paruszewski Sławomir 9, 176
Paszowska Aleksandra 98, 178
Patočka Jan 19, 20, 108, 111, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 119,
121, 122, 128, 129, 130, 179
Paulson William 8, 180
Piecuch Czesława 106, 177
Pigoń Stanisław 125, 182
Platon 30, 41, 107, 169, 170, 171,
172, 173, 179, 180, 181
Plessner Helmuth 5
Pomorski Adam 30, 177
Prokopiuk Jerzy 94, 180

R

Ranocchi Emiliano 72, 177
Regner Leon 41, 180
Reszke Robert 17, 182
Rogoziński Kazimierz 57, 58, 74,
76, 180
Rorty Richard 113, 114, 180
Rukeyser Muriel 148, 180
Rybowski Tadeusz 149
Rymkiewicz Wawrzyniec 45, 179

S

Sartre Jean Paul 44, 124, 180
Scheler Max 14, 15, 119, 180
Schiller Friedrich 94, 114, 118,
149, 180
Seneka 164, 180
Serres Michel 7, 8, 9, 10, 38, 41,
42, 47, 56, 180

Shakespeare (Szekspir) William 15,
22, 23, 26, 33, 60, 63, 71, 72,
122, 124, 161, 180, 181
Siedlecka Ewa 120, 121, 181
Siwek Paweł 30, 180
Skarga Barbara 80, 181
Słomczyński Maciej 15, 21, 180,
181
Sokrates 7, 8, 107, 109, 167, 169,
170, 171, 172, 173
Somavilla Ilse 17, 182
Spinoza Baruch 16, 17, 26, 27, 28,
29, 36, 100, 123, 153, 164, 171,
181
Starakiewicz Maja 86, 87, 181
Steinweg Marcus 70, 96, 146, 158,
181
Strauss Leo 171, 181
Szczepańska Elżbieta 20, 179
Szekspir William zob. Shakespeare
William
Szuba Andrzej 142, 144, 181

T

Tarnawski W. 33, 180
Thoreau Henry David 12, 13, 69,
73, 172, 181
Tischner Józef 58, 60, 64, 66, 74,
95, 123, 124, 181
Tokariew Sergiusz 114, 180
Tokarski Jak 173, 179
Traczyk-Stawska Wanda 70, 178

U

Ugniewska Joanna 130, 175

V

Valéry Paul 83, 84, 89, 93, 95, 96,
133, 140, 142, 181

Verne Julia 62, 181

W

Wallas Tadeusz 31, 177, 178

Wantuch Dominika 61, 181

Wergiliusz 24, 26

Węgrzecki Adam 15, 180

Witkowski Lech 64, 68, 182

Wittgenstein Ludwig 17, 45, 182

Wodziński Cezary 21, 54, 55, 66,
82, 175, 182

Wolska Dorota 93, 182

Wyspiański Stanisław 135, 139,
175

Y

Yourcenar Marguerite 123, 182

Z

Załuska Andrzej 5

Zańko Dorota 131, 178

Zatorski Tadeusz 5, 94, 179

Zychowicz Juliusz 20, 108, 179

Ż

Żeleński-Boy Tadeusz 114, 138,
176, 179

Żeromski Stefan 125, 128, 182

Żuchowski Szymon 43, 177

TADEUSZ SŁAWEK

If learning were not what we think it is...

S u m m a r y

The essay suggests that education should be given back to those who think of it and practice it with the open mind and generous heart. Schools and universities certainly are information providers and frame the process of fundamental socialization. But education suffers from the deficit in the realm of a formation of the individual subject. If limited to the territory and language of input and outcome, strictly professional knowledge deprived of a wider perspective from which various results of the implementation of this knowledge could be critically evaluated, and controlled by the statistical measurements of scholarly production, education will be no more than a mechanical process, at the end of which, as Friedrich Schiller brilliantly observed, a human individual is merely a reflection of his or her profession. Thinking of professional skills as mandatory and indispensable, we also claim that education is about being able to make one's own judgments concerning justice and injustice, truth and lie, wrong and right moral decisions. With the help of literary and philosophical texts, informed by Plato, Shakespeare, Spinoza, Patočka, Tischner and others, we try to demonstrate that, as Gert Biesta maintains, education aims at "practical wisdom which is not to be understood merely as a set of competences, but denotes a certain quality or excellence of the person."

Spis treści

A jeśli nie trzeba się uczyć... | 7

Bibliografia | 175

Indeks nazw osobowych | 183

Summary | 189

Redaktor
Anna U. Piłśniak

Projekt graficzny serii, okładki, opracowanie DTP i łamanie
Beata Klyta

Fotografia wykorzystana w projekcie okładki
Agnieszka Sikora

Korekta
Joanna Zwierzyńska

Redaktor inicjujący
Michał Kompała

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.12.2024:
Copyright © 2021 by Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone



Sprzymy otwartej nauce. Od 1.01.2025 publikacja dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule
wolnego dostępu w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego: rebus.us.edu.pl



<https://orcid.org/0000-0002-7148-5063>

<https://doi.org/10.31261/PN.4046>

Stawek, Tadeusz
A jeśli nie trzeba się uczyć... / Tadeusz
Stawek. – Katowice : Wydawnictwo
Uniwersytetu Śląskiego, 2021. –
(Nowa Edukacja ; 1)

ISBN 978-83-226-4071-5
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-4072-2
(wersja elektroniczna)
ISSN 2720-1112

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
wydawnictwo.us.edu.pl
wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa
Volumina.pl
Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wyd. I. Ark. druk. 12,0 + 2 wkl. Ark. wyd. 9,5. Papier Munken Print White 90 g, vol. 1.5.
Złożono krojami pisma: Fira Sans, Newsreader. PN 4046. Cena 24,90 zł (w tym VAT)



Tadeusz Sławek, urodzony w 1946 roku w Katowicach. Ukończył Liceum im. Adama Mickiewicza w tymże mieście, absolwent filologii polskiej i angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Związany z Uniwersytetem Śląskim nieprzerwanie od 1971 roku, rektor tej uczelni w latach 1996–2002. Interpretator literatury, tłumacz, pisarz i publicysta. Wraz z kontrabasistą Bogdanem Mizerskim autor i wykonawca esejów na głos i kontrabas.

Ta erudycyjna, meandryczna opowieść o kształceniu (się) będącym od-uczaniem (się), choćby nawyku szkolenia zarówno czyichś, jak i własnych przeświadczeń o świecie, powierza ów proces losowi i indywidualnej ciekawości poznawczej, pielęgnuje afirmację lektury i wielorakich relacji z życiem, skłania do twórczych zwątpień i ćwiczenia się w niezawisłości wobec rządów instytucji. Tadeusz Sławek pisze przy tym tak, że nie narzucająca się maestria jego stylu myślenia, nicująca fałszywy konstrukt mistrza, by odzyskać ideę mistrzostwa, staje się również polem od-uczania się siebie samego.

dr hab. Anita Jarzyna, prof. UŁ

PATRONAT HONOROWY



Województwo
Śląskie

Honorowy patronat
Marszałka Województwa Śląskiego
Jakuba Chelstowskiego

PATRONAT MEDIALNY

POLITYKA

IBE



INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH

art PAPIER

ISSN 2720-1112

Cena 24,90 zł (w tym VAT)

Więcej o książce

