

KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Bez-silna edukacja

O kształceniu kruchego



Tom 1: Tadeusz Sławek

A jeśli nie trzeba się uczyć...

Bez-silna edukacija

KRZYSZTOF MALISZEWSKI

Bez-silna edukacja

O kształceniu kruchego

RECENZENT

Rafał Włodarczyk

SERIA

Nowa Edukacja (2)

REDAKTOR SERII

Marta Tomczok

RADA NAUKOWA SERII

Krystyna Koziołek

Łukasz Lamża

Krzysztof Maliszewski

Mikołaj Marcela

Tomasz Pawlus

PATRONAT HONOROWY

IBE  **INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH**

PATRONAT MEDIALNY

art PAPIER

Ale dziś jesteś mały jak okruszek...

*Tomkowi o świecie
i jego Mamie na brzegu*

co moje niewidzialne
pocznie teraz ze mną –
Nelly Sachs

Najbardziej zdumiewa mnie, gdy widzę,
iż cały świat nie jest zdumiony swoją słabością.
Blaise Pascal

Niezdrowe zdrowie i efekt Amandy

(wprowadzenie)

Zrazu i zwykle pragniemy wychować silnego człowieka – takiego, który sobie poradzi w świecie, będzie normalny, zdrowy, samodzielny i twórczy. Imponują nam tygrysy i podziwiamy sprężyste ciała panter – skupiona groza symetrii przywodzi myśl o wolności oraz doskonałości. Zrazu i zwykle pragniemy doskonałej edukacji. Chcemy panować nad życiem. Jednak w tej fascynacji mocą uchodzi naszej uwadze – i to chciałbym uczynić punktem wyjścia pedagogicznego namysłu – że *silny człowiek* to potencjalnie niebezpieczna figura.

Trywialne warianty psychologii i coachingu podpowiadają, że najważniejsze w osobistym rozwoju to wyznaczyć sobie cel i konsekwentnie do niego dążyć. W efekcie: masz to, co tak naprawdę chcesz osiągnąć. Doskonałość jest kwestią planu i wytrwałości, czyli organizacji i silnej woli. Takie podejście jest atoli fundowane na egzystencjalnej ignorancji – naiwnej wierze, że jesteśmy w stanie kontrolować wpływające na nas zdarzenia i interakcje oraz że jesteśmy sami dla siebie przejrzysti i zrozumieli (wystarczająco znamy siebie), a także, że możemy przewidzieć wszystkie istotne konsekwencje własnych posunięć. W rzeczywistości stan permanentnego wystawienia – na reakcje tych, którzy *nie są mną*; na losowe wydarzenia dotykające do żywego; na nierozpoznane zawczasu obce głosy i zaskakujące emocjonalne ingresje we własnym wnętrzu; na nieprzewidziane i nieraz przesunięte w czasie rezultaty dokonywanych wyborów – sprawia, że w *ludzkim* świecie (w przeciwieństwie do tego złożonego z *rzeczy*) nie da się wytworzyć osobistej doskonałości według powziętego planu – tu każde

istotne spotkanie czy zderzenie prowadzi do przesunięć w horyzontach celów, do przewartościowania akcentów, źródeł i zamiarów, czyli *de facto* do ruiny harmonogramów i z góry założonych efektów. Pragnienie recepturalnego wykucia własnej mocy lokuje nas na wstępie w zreifikowanej przestrzeni produkcji. Możemy programować siebie tylko za cenę wycofania się ze sfery podmiotowej wrażliwości, czyli tylko wtedy, gdy zdecydujemy się neutralizować impulsy ingerujące w plan. A to stanowi potężne ryzyko etyczne, bo wspomniane impulsy dochodzą do nas z domeny więzi międzyludzkich i z głębi naszego serca.

Świadectwo niebezpieczeństwa, jakie czyha na człowieka pragnącego osobowej siły, złożył swego czasu Lew Tołstoj. Wspominając okres życia, w którym wierzył w samodoskonalenie (pilną naukę, ćwiczenie woli, hartowanie fizyczne), opisał pułapkę, w jaką niepostrzeżenie wpadł:

Zasadą była, rozumie się, moralna doskonałość, ale wkrótce zmieniła się w doskonałość w ogóle, tj. w pragnienie bycia lepszym nie wobec Boga i siebie, ale wobec ludzi. W bardzo zaś prędkim czasie to dążenie do bycia doskonałym wobec ludzi zmieniło się w pragnienie bycia silniejszym, tj. sławniejszym, znakomitszym i bogatszym od innych¹.

W rywalizacyjnej i niweczącej solidarności z innymi ludźmi tendencji samodoskonalenia często wspiera człowieka jego własne otoczenie. Wszak imponuje nam sukces, fascynuje nas wolność tkwiąca w kłach, hipnotyzuje tygrysia moc („Tyger Tyger, burning bright”...):

Całą duszą pragnąłem być lepszym, ale byłem młody, targały mną namiętności i szukając dobra, byłem sam, zupełnie sam. Ilekroć próbowałem wypowiedzieć to, co stanowiło najtajniejsze moje pragnienia – że chcę być moralnie dobry, spotykałem lekceważenie i żarty, a kiedy oddawałem się występ-

¹ L. Tołstoj, *Spowiedź*, tłum. N.N., Aletheia, Warszawa 2011, s. 28–29.

nym namiętnościom, chwalono mnie i zachęcano. Ambicja, żądza władzy i zysku, duma, gniew, zemsta – wszystko to cieszyło się szacunkiem².

Lekcja Tołstoja – który za społeczne uznanie, sukces zawodowy i prestiż intelektualny zapłacił załamaniem duchowym, implozją sensu życia i myślami samobójczymi – jest relewantna pedagogicznie. Każdy, kto zajmuje się wychowaniem, musi mierzyć się z napięciem między dobrem społecznej adaptacji (zagrożonym symboliczną i etyczną katastrofą wychowanka) a dobrem duchowej emancypacji (zagrożonym osamotnieniem i porażkami społecznymi ucznia). Powodzenie przystosowania oraz tryumfy doskonałości to zawsze ryzyko refleksyjnej i etycznej degradacji. Wrażliwy pedagog drży przed wizją sukcesu socjalizacji. Ludzie utożsamiający się z wymaganiami otoczenia, silni, przebojowi, wyprostowani, zdrowi (moralnie pewni), dobrze zintegrowani (nie przeżywający wewnętrznych konfliktów) są – poprzez własną nieświadomość i wyuczoną arogancję – niebezpieczni i dla siebie (inwestując życiowo w to, co prowadzi na pozycje depresyjne), i dla innych (nie licząc się z ich podmiotowością). To silni i ambitni ludzie zorganizowali w 1942 roku berlińską konferencję w Wannsee. Krzysztof Czyżewski tak pisał o jej uczestnikach:

Są stosunkowo młodzi, ponad połowa poniżej czterdziestki. Szybko więc pną się w górę. Głęboko wierzący narodowi rasiści. Ich *Führer* ma wizję ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej, ale to oni muszą ją wprowadzić w życie. Skutecznie, pragmatycznie. *Ordnung muss sein*³.

To, rzecz jasna, przykład skrajny, dotyczący nadzwyczajnych historycznych okoliczności, ale nie tak odległy i specyficzny, jak chcielibyśmy; przecież i w naszej codzienności, w wypadku spraw różnej

² Ibidem, s. 31–32.

³ K. Czyżewski, *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*, Fundacja „Pogranicze”, Sejny 2008, s. 162.

rangi, nie brakuje polityków, menadżerów, prezesów, dyrektorów, właścicieli – innymi słowy: decydentów różnego szczebla – którym w obliczu celu nawet nie zadrży ręka z długopisem.

Punkt widzenia silnych i ambitnych przypomina to, co Jan Patočka nazwał punktem widzenia dnia – perspektywę konfliktu, mobilizacji, wyparcia śmierci. To siły dnia posyłają miliony ludzi w ogień w czasie konfrontacji zbrojnych i to one organizują życie przeciw zagrożeniom w czasie pokoju. Dopiero „zachwiani” – ci, którzy *rozumieją* coś z życia i śmierci; ci, którzy zwątpili w siły dnia – mogą *nie żywić* wojny: „Solidarność zachwianych potrafi powiedzieć »nie« tym zabiegom mobilizacyjnym, które utrwalają stan wojny”⁴. *Silny człowiek* to potencjalnie niebezpieczna figura – i na froncie, i w codzienności karmi się konfliktem i podbojem.

Edukacja nieustannie zderza się z siłami dnia – z brakiem zapotrzebowania na mądrość i etyczność ze strony otoczenia społecznego – a często też do nich dołącza. W fundacyjnych dla akademickiej pedagogiki wykładach Immanuel Kant wskazywał na dwie zasadnicze przeszkody dobrego kształcenia: pierwsza polega na tym, że rodzice zwykle dbają tylko o to, by ich dzieciom dobrze się wiodło w życiu; druga na tym, że władza traktuje poddanych wyłącznie jak instrumenty realizacji własnych celów. Zatem nikomu prawie nie zależy, by wychowanek stawał się lepszym człowiekiem. Przenoszona z pokolenia na pokolenie troska o „ustawianie” go w życiu i możliwość skutecznego kontrolowania jego zachowań niweczy pedagogiczną orientację na człowieczeństwo:

Rodzice wychowują zazwyczaj swoje dzieci tak, ażeby znalazły się we współczesnym świecie, choćby był on zepsuty. [...] Rodzice dbają o dom, monarchowie o państwo. Ani jedni, ani drudzy nie mają na celu tego, co dla świata najlepsze [...].⁵

⁴ J. Patočka, *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, tłum. A. Czcibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998, s. 186.

⁵ I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999, s. 47.

Tym, co zostaje przesłonięte, a w najgorszym wypadku zniszczone w polu oddziaływania powszechnych oczekiwań społecznych, jest *ludzki* wymiar życia – człowieczeństwo (diagnoza Kanta) i niezastępowalna jednostkowość (rozpoznanie myśli współczesnej inspirowanej między innymi formacją romantyczną i psychoanalizą). Julia Kristeva dostarcza przykładu upominania się o tę drugą sferę. Autorka przenikliwie komentuje jedno ze spotkań rodziców, w którym uczestniczyła, i głos kobiety zwieńczony aplauzem sali. Któraś z matek wyraziła pragnienie większości: chcemy, by nasze dzieci odniosły sukces, zrealizowały to, czego my nie mogliśmy mieć lub zrobić. Kristeva dystansuje się od takich rodzicielskich życzeń. Stanowią one bowiem odzwierciedlenie oczekiwań społecznych, a nie wyraz chęci wspierania dziecka w odkrywaniu *jego* pragnień i *jego* możliwości. Rodzicom niezwykle trudno jest zapanować nad namiętnością zawłaszczania „swojego” dziecka, czyli traktowania go jako przedłużenia siebie samego, obiektu rekompensującego własne porażki, straty, niezrealizowane marzenia. Niemniej jednak dziecko nie jest ani *produktem* brzucha, ani *dziedzicem* klanu, ani *obietnicą* osobistego powodzenia – to *ktoś*, kto ma stać się odrębną, pojedynczą osobą:

[...] jeśli jestem matką, która nie zadowala się byciem reproduktorką tego, co najlepsze z samej siebie – to znaczy tego mojego „ja”, które „ma powodzenie” – dziecko jest pierwszym bytem, który jest mi dany, by odseparować/wyrwać go z siebie. Nie jest „mną”, ani „moim obiektem” [...]⁶.

Nie chodzi zatem w wychowaniu o to – przynajmniej w głównej mierze – by w efekcie pedagogicznych oddziaływań człowiek „miał powodzenie” wedle społecznych standardów sukcesu, lecz raczej o to, by udało mu się osiągnąć spełnienie w tym, co nie jest na początku znane ani jemu, ani jego rodzicom i nauczycielom,

⁶ J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. Wierchostawska, P. Wierchostawski, W drodze, Poznań 2012, s. 99.

a co dopiero będzie stopniowo odkrywał w toku długiego procesu rozeznawania i dojrzewania.

Rzecz nie dotyczy jedynie dzieci i młodzieży ani nie sprowadza się tylko do praktyk szkolnych. Całość socjalizacji zorientowana jest na adaptacyjny sukces. Ktoś, na przykład, kto poddał się instrumentalnemu duchowi czasu i chciałby w pierwszym rzędzie przygotowywać (siebie lub innych) do zatrudnienia, musi liczyć się z tym, że wcale nie praca i jej *jakość* – jak mogłoby się wydawać – znajduje się w centrum społecznych zainteresowań. Richard Sennett pokazał, że przedsiębiorstwa, organizacje, urzędy – a my możemy dodać: uniwersytety oraz szkoły – nie przywiązują najczęściej wagi do kwestii jakości (krzykliwe deklaracje i tzw. systemy ewaluacyjne nie są tożsame z rzeczywistą troską). Solidność jest dziś wypierana przez wymóg konkurowania, czyli w rezultacie – przez konieczność adaptacji do zewnętrznych kryteriów kosztem faktycznej jakości: „Warunki społeczne i gospodarcze często jednak czynią niemożliwym praktykowanie takich rodzajów dyscypliny i zaangażowania, jakie niezbędne są, by mogli wśród nas pojawiać się prawdziwi fachowcy, ludzie umiejętni”⁷. Jak widać, realizowanie społecznego zapotrzebowania wcale nie musi być dla społeczności korzystne. Instrumentalne kształcenie radarowo zorientowane na doraźne wymagania grup nacisku obraca się i przeciw temu, co *ludzkie*, i – w perwersyjnym efekcie – przeciw temu, co *społeczne*.

Zderzenie z nie-ludzkimi (reifikującymi, siłowymi) oczekiwaniami i praktykami otoczenia społecznego staje się poważnym problemem i wyzwaniem dla refleksyjnego pedagoga. Zygmunt Mysłakowski, jeden z klasyków polskiej pedagogiki, odnotowywał napięcie, z jakim mamy tu do czynienia. Oto wychowawca zobowiązany jest w oczywisty sposób do wychowania w duchu etycznym, jednak jego podopieczny spotyka się w życiu nagmin-

⁷ R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, tłum. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2010, s. 18.

nie z kłamstwem, oszustwem, pozerstwem, krzywdą, tchórzostwem etc. i widzi, że niejednokrotnie człowiek kierujący się moralnymi powściągamami przegrywa z życiowym cwaniactwem. Skoro wdrażanie do nieuczciwej gry byłoby sprzeczne z człowieczeństwem, rodzi się problem: w jaki sposób wychowywać do uczciwości i prawdomówności, wiedząc, że w doświadczeniu skazuje to często na przegraną⁸. Dotykamy tu jednej z najbardziej newralgicznych kwestii pedagogicznych. Otóż – wbrew obiegowym opiniom i dominującemu dyskursowi edukacyjnemu – kształcenie przynosi realne ryzyko porażki w konkurencji społecznej. Refleksyjność i etyczność, jako jego najistotniejsze efekty, niczego nie ułatwiają ani nie usprawniają, przeciwnie – naznaczają życie wątpliwościami i skrupułami. Dobra edukacja to mniej pewności, mniej komfortu, mniej nieproblematicznego wykorzystywania siły.

Niepokój, jaki nam towarzyszy, gdy konfrontujemy tradycję rozumienia człowieczeństwa albo po prostu oznaki wrażliwości ludzkiej ze społecznymi realiami zbiorowych wyobrażeń i zachwań, znakomicie uchwyciła w jednej ze swych miniatur Hanna Krall:

Mieszkanka Norwood jest przykro: pytam o syna, nigdy o Amandę. Co u Amandy? Co zawsze. Jest ostatnia do szkolnego autobusu. Od pierwszej klasy, od czterech lat. Mieszkanka Norwood przygląda się co rano córce i jej kolegom. Koledzy przepychają się, żeby wcześniej wejść i zająć dobre miejsca. Amanda stoi spokojnie, czeka i wsiada ostatnia. Mieszkanka Norwood martwi się tym autobusem. Nie dlatego, że pamięta polski tramwaj numer dwadzieścia jeden i jak ważne było, żeby się dostać i dojechać do domu. Martwi się, bo walka o miejsce w szkolnym autobusie to pierwszy wyścig o miejsce w życiu. Amerykańskie dzieci już walczą, a Amanda czeka. Amanda gra na fortepianie, ładnie maluje,

⁸ Por. Z. Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 429–430.

pięknie tańczy i czyta dużo książek. Nigdy się nie zgłosiła do *talent-show*, żeby się pochwalić. Świat to współzawodnictwo. Co będzie w tym świecie z Amandą?⁹.

Chciałbym wykorzystać ten przejmujący fragment literacki do konstrukcji kategorii pedagogicznej, którą można by przywoływać, ilekroć zajdzie konieczność wskazania na praktyki edukacyjne odmienne od tych, w których zrazu i zwykle chcemy wychować silnego człowieka. Nazwijmy rzecz *efektem Amandy*. Używając tej formuły, mam na myśli kruche akty edukacyjne, w których dochodzi do: 1) wycofania się z rywalizacji; 2) nabywania wiedzy i umiejętności dla nich samych. *Efekt Amandy* charakteryzuje kształcenie marginalizujące społeczny wyścig o „miejsce w życiu” i eksponujące autoteliczną wartość horyzontu intelektualnego i etycznej wrażliwości; takie, w którym pomnażanie kapitału symbolicznego następuje ze względu na jego wewnętrzną (aksjologiczną) wartość, a nie społeczną wartość wymienną. Nie zamierzam – dopowiedzmy to koniecznie – powracać do żadnych dualistycznych ujęć, zgodnie z którymi edukację należy postrzeżać przez pryzmat alternatywy: albo doskonalenie osobowości, albo przygotowanie do życia. Wychowanie to proces wielowymiarowy i żaden z tworzących go ośrodków napięć nie może zostać wyeliminowany bez groźby degeneracji całego przebiegu. Niemniej jednak istnieje radykalna różnica między silną edukacją społecznego wyścigu a słabą edukacją kruchej podmiotowości, między promocją „przepychania się” (sukcesu, realizacji tego, czego my nie mogliśmy mieć) a wsparciem dla „wsiadania ostatnim” (troski o bycie *ludzkim*, o odkrycie i realizację nieznanego). W tej drugiej kapitał symboliczny też może się stać – i siłą rzeczy jest – walutą społecznego pozycjonowania, ale niejako w drugiej kolejności, bez utraty podmiotowości jako wartości samej w sobie. Ceną, jaką się płaci za troskę o ludzką kruchość, jest niemilknące pytanie: „Co będzie w tym świecie z Amandą?”.

⁹ H. Krall, *To ty jesteś Daniel*, Wydawnictwo a5, Kraków 2001, s. 37.

Nazbyt beztrzesko i bezkrytycznie kojarzymy adaptację społeczną oraz przygotowywanie się do podejmowania tzw. wyzwań współczesności. Traktujemy zwykle edukacyjne zabiegi w tym zakresie jednoznacznie pozytywnie. Zapominamy, że Erich Fromm ostrzega przed zjawiskiem, które nazywa *patologią normalności*, czyli przed przystosowywaniem się do wadliwie funkcjonującej całości społecznej. Efektywne dostrojenie się do świata, który jest nie-ludzki, który okalecza pełny rozwój osobowy człowieka, stanowi edukacyjną i egzystencjalną porażkę, a nie sukces. W taki sposób – tłumaczy Fromm – niezakłócona adaptacja do społeczeństwa konsumpcyjnego generuje jednostki porażone obojętnością, brakiem głębokich zainteresowań, pustką życiową, nieautentycznością przeżyć, automatyzmem działań, banalnością mowy etc.¹⁰ Pełni szlachetnych intencji wychowania silnego człowieka, który sobie „poradzi”, odniesie „sukces”, zajmie „dobre miejsce”, mimowolnie budujemy bardzo niegościny świat. Wspominana już Kristeva, w korespondencyjnym dialogu z Jeanem Vanierem, przestrzegała przed współczesnym „tsunami skuteczności, konkurencji i konsumpcji”¹¹, czyli przed agresywną ideologią, która zachęca człowieka do nieustannego wyznaczania sobie celów i osiągnięcia zwycięstw, a tym samym odwołania od świadomości, że jest kruchy oraz podatny na zranienia. Wzmacniając diagnozę filozofki, Vanier (na którym po ujawnieniu nadużyć wobec kobiet nie sposób już polegać, ale którego wciąż można czytać nie bez inspiracji) uczulał na to, że istnieje ogromna przepaść między światem organizowanym wedle kryteriów wydajności i doskonałości a światem *ludzkim*, w którym każdy mógłby znaleźć swoje miejsce. Presja władczej normalności – obecna stale w naszych rodzinach, szkołach, miejscach

¹⁰ Por. E. Fromm, *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*, tłum. S. Baranowski, R. Palusiński, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2011; E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.

¹¹ J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości...*, s. 14.

pracy, mediach – osłabia osoby chore i stare, dotknięte niepełnością albo biedą¹². Tworzymy w ten sposób kulturę wykluczenia, w której dla braku sił nie ma w gruncie rzeczy miejsca. To, co wydaje się większości ludzi normalne, zdrowe i oczywiste, bywa – gdy spojrzeć z punktu widzenia słabszych – patologiczne i bezwzględne, szalone i wysoce problematyczne. Społeczeństwo może być – cytując Tadeusza Sławka – „chore na wymaginowane i zadowolone z siebie zdrowie”¹³.

Autor – jeszcze jeden przenikliwy krytyk pułapek uspołecznienia – używa formuły „jak zwierzę”, aby uruchomić myślenie oporowe wobec nieproblematicznych wizji adaptacji. W nazbyt ludzkim świecie¹⁴ zbyt wiele tracimy. Społeczna oczywistość – jeśli spojrzeć przez pryzmat tego, co *inne* – może jawić się jako obłęd i redukcja życia: „Szaleństwo ludzkiego sposobu organizacji świata, któremu przeciwstawia się ten, kto jest »jak zwierzę«, polega na coraz bardziej wyrafinowanym marginalizowaniu tego, co do owego uporządkowania nie pasuje i co już znajduje się na dalekich peryferiach jego wpływów”¹⁵. Bez destabilizowania socjalizacji wpadamy w sidła gotowej – nie przez nas wypracowanej – formy życia: „Kto jest »jak zwierzę«, dziwi się brakowi zdziwienia u tych, których życie jest niejako »zastane«, to znaczy z góry przygotowane i unieruchomione w wytyczonych koleinach”¹⁶. Powtórzmy, zbyt lekkomyślnie kojarzymy udaną adaptację społeczną z jednoznacznie pozytywnym zjawiskiem.

¹² Por. ibidem, s. 29, 240.

¹³ T. Sławek, *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2020, s. 86.

¹⁴ Sławek używa przymiotnika *ludzki* w innym niż ja w tej książce znaczeniu (dla mnie odsyła on do tego, co podmiotowe, nie-rzeczowe – refleksyjności, etyczności, dyskursywnej wrażliwości etc.; dla Autora *Śladem zwierząt* to raczej określenie tego, co społecznie usztywnione, uporządkowane, pozbawione nieuchwytnych aspektów, odcięte od natury, nazbyt-ludzkie).

¹⁵ T. Sławek, *Śladem zwierząt...*, s. 131.

¹⁶ Ibidem, s. 148.

W edukacji – w wariantach wykorzenionych z tradycji, bez dostatecznie szerokiego pedagogicznego horyzontu samorozumienia – trudno uniknąć wpisywania się w oczekiwania społeczne i dominujące ideologiczne tendencje. Tym samym jednak łatwo jej sprzeniewierzyć się najwartościowszym nurtom własnej spuścizny i stać się mimowolnym narzędziem społecznych iluzji oraz dehumanizacji. Nie brakuje diagnoz, które to pokazują, brakuje decydentów, którzy potraktowałiby te diagnozy poważnie. Zbigniew Kwieciński wskazuje, że intelektualiści pedagogiczni uwznioślają zwykle dwie główne zasady działania: posłuszeństwa oraz chciwości. W ten sposób w dyskursie edukacyjnym dominują dwa odmienne języki i zespoły praktyk: pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa (wsparta na libidalnej żądzy dominacji), charakterystyczna dla nurtów konserwatywnych, oraz pedagogia indywidualnej pomyślności (wsparta na libidalnej żądzy posiadania), za którą optują nurty liberalno-postępowe. Czasami dochodzi do ich połączenia, jak w przypadku narracji wielu polskich nauczycieli, którzy deklarują światopogląd liberalny (zwłaszcza w aspekcie ekonomicznym), a zarazem chętnie stosują konserwatywne środki wychowawcze. Przez dyskurs akcentujący w edukacji *zysk i władzę* nie może przebić się pedagogiczna wizja transgresyjna stawiająca na *rozwój jednostki*¹⁷.

Jak widać, od czasów Kanta niewiele się zmieniło – doraźna korzyść i łatwość sterowania zewnętrznego to wciąż główne motory potocznego wyobrażenia o wychowaniu. Ostrzeżeń i demistyfikacji pułapek jest, oczywiście, dużo więcej. Lech Witkowski pisze o niebezpieczeństwie braku zapotrzebowania na wysokorozwojowe dyspozycje wbudowanego niejako w instytucje oświatowe i otoczenie społeczne: „System edukacji, w sprzężeniu z innymi układami społecznymi, może blokować szersze

¹⁷ Por. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków 2011, s. 21–39.

wkraczanie jednostek na wyższe szczeble kompetencji działania”¹⁸. Do takiej blokady dochodzi, gdy instytucje funkcjonują tylko na poziomie tożsamości naturalnej (osobistego zysku) i tożsamości roli (respektowania konwencji społecznych), a nie wzmacniają działań podmiotowych związanych z re-aranżacją świata albo wręcz je wygaszają. Edukacja, chcąc respektować posłanie humanistyczne, musi aktywnie odcinać się od reguł typowych dla niskich pułapów tożsamości, a więc eliminować zachęty do partykularyzmu, oportunistu czy normatywnego konformizmu.

Piotr Zamojski łączy demoralizujące efekty edukacji z logiką dominującej współcześnie ideologii ekonomicznej. Do utrzymania neoliberalnego ładu społecznego potrzebne są jednostki nie podejmujące refleksji nad sensem własnego działania, posłuszni pracownicy-konsumenci:

[...] neoliberalny ład globalny pożąda ludzi sprawnych, kompetentnych w swojej dziedzinie (zyskotwórczych), gotowych do poświęceń, ale jednocześnie nastawionych rywalizacyjnie, posłusznych zewnętrznym nakazom, o racjonalności adaptacyjnej. Wreszcie pożądani są ludzie niekrytyczni, czyli bez szerokich horyzontów intelektualnych, które mogą stanowić źródło refleksji nad własnymi zachowaniami konsumentami (a w efekcie prowadzić do tłumienia akceleracji potrzeb) oraz za sprawą których mogą oni w ogóle zakwestionować pełnioną przez siebie funkcję środka do celu¹⁹.

Inna komentatorka pisze tak na temat kondycji młodego pokolenia Polaków:

Nie mają też, z nielicznymi wyjątkami, poczucia solidarności społecznej, potrzeby uczestnictwa w społeczeństwie obywa-

¹⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1988, s. 98.

¹⁹ P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 177.

telskim, a nawet nie do końca rozumieją znaczenie pojęcia „demokracja”. Po transformacji zawiodła niestety edukacja obywatelska. Polityka edukacyjna wolnej Polski skupiała się na kwestii reform szkolnictwa, na sprawach parametryzacji nauki, na próbie przystosowania młodzieży do wejścia na rynek pracy, co w gruncie rzeczy oznaczało wychowanie uległych pracowników korporacji²⁰.

W diagnozach tego typu – tak jak je rozumiem – nie chodzi o to, że ktoś ma świadomie diaboliczny plan zniewalania umysłów za pomocą systemu edukacji, lecz o to, że logika edukacyjnego odpowiadania na zapotrzebowanie otoczenia reprodukuje wzorce, na których to otoczenie się wspiera. Wtedy zamiast wnosić do środowiska potencjał korekty i transformacji – na przykład w postaci szerokich horyzontów intelektualnych i dyspozycji do dialogu – edukacja wzmacnia warunki możliwości *status quo*, z wszystkimi patologicznymi tego stanu atrybutami. I oto nasze zrazu i zwykle oczywiste pragnienie wypuszczenia w świat ludzi silnych, którzy sobie poradzą i odniosą sukces, powoduje *de facto* lawinowy przyrost ludzi wydziedziczonych z kultury, nastawionych rywalizacyjnie, niesolidarnych, niekrytycznych, niedemokratycznych. Edukacja, która szkodzi, która okalecza, to wystarczająco dramatyczna wizja, aby uruchomić pedagogiczny namysł nad egzystencjalno-społeczną sytuacją, w jakiej się znajdujemy.

Życie zawsze jest „nie takie”... Nawet jeśli przez pewien czas wszystko układa się po naszej myśli, rychło jakaś rysa zjawia się na horyzoncie i przeszkadza, dotąd niewidoczny garb wychodzi z cienia, niespodziewana drzazga rani i drażni, dotkliwy brak wwierca się w ciało lub duszę, a nieuchronny upływ energii odbiera smak, radość i zainteresowanie światem. Istnieje ryzyko, że dyskurs i praktyka pedagogiczna zignorują to podstawowe

²⁰ I. Kowalczyk, *Nowy faszizm czy kolektywna rebelia*, w: *Prognozowanie teraźniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czaplński, J.B. Bednarek, Katedra, Gdańsk 2018, s. 131–132.

ludzkie doświadczenie. Najczęściej jesteśmy przygotowywani nie do kruchego życia, tylko do społecznego *illusio* sukcesu.

Opowiadam się w tej książce za ideą kształcenia, które służy efektem przebudzenia – nie czyni z nas zakładników *tu i teraz*, nie wzmacnia baniek doraźnych zbiorowych wyobrażeń, lecz pomaga żyć z otwartymi oczyma i radzić sobie – na ile się da – z naszą wybrakowaną, zwichniętą kondycją oraz ze społecznymi fantazmatami. Edukacja – jeśli ma wspierać człowieka w rozeznawaniu się w egzystencji – nie może lekceważyć ludzkiej kruchości. Wychowywanie jednostki w wizji niezagrażonego życia i czekającego za progiem sukcesu – jakbyśmy nie musieli zmagać się niemal na każdym kroku z entropią oraz cielesnymi i duchowymi słabościami (własnymi i innych wokół) – to niemądra i niemoralna (krzywdząca) praktyka. To iluzja fundująca nam niegościny i niedemokratyczny świat. Przede wszystkim jednak to obietnica bez pokrycia, pozostawiająca w końcu uczniów samym sobie, skazująca ich na egzystencjalne zderzenia bez przygotowania i bez zasobów terapeutycznych. Wystarczy mieć cel, plan i determinację? Śmiechu (pedagogicznego) warte przewidzenie.

To powiedziawszy, chciałbym wyprowadzić z diagnozy tego, co się nam zrazu i zwykle wydaje właściwą edukacją, pewien model kształcenia alternatywny – nie w tym sensie jednak, iżby miał on stanowić jakąś osobną i specyficzną wersję praktyk edukacyjnych, jakąś metodę specjalną, lecz w tym znaczeniu, że model ów polegać będzie na re-deskrypcji sensu kształcenia jako takiego. Chodzi mi mianowicie o zmianę języka pedagogicznego – uwzględnienie w narracjach edukacyjnych (mocniej: zaakcentowanie i uwypuklenie) *efektu Amandy*, innymi słowy, o rozpisanie tego, co można by nazwać *słabą edukacją kruchych istot ludzkich* (w opozycji do *silnej edukacji ludzi sukcesu*). Na początku rzucam kotwicę antropologiczną – szkicuję kruchość ludzkiej kondycji, rozwijając pojęcie podmiotu-pacjenta (Bernhard Waldenfels) oraz rywalizacji mimetycznej (René Girard). W tym kroku szukam też narracyjnych źródeł przewartościowania kategorii słabości. Następnie

konfrontuję dwa modele edukacji: silny (zakorzeniony w myśli oświeceniowej oraz utrwalony w myśleniu potocznym) i słaby (który rozpatruję w trzech kluczowych aspektach: interakcji, dobra, transformacji). Dalsza część tekstu to narracyjne rozwinięcie tych trzech wymiarów kształcenia. W konstruowaniu obrazu sfery wychowawczych relacji bazuję między innymi na kategorii refleksyjnego kształtowania woli (Jürgen Habermas) oraz na koncepcjach: pedagogiki wydarzenia (Gert Biesta), myśli słabej (Gianni Vattimo), smutku myśli (George Steiner). W deskrypcji pedagogicznej sfery dobra inspiruję się między innymi egzystencjalną analizą sumienia (Martin Heidegger), etyką odstępstwa (Andrei Plešu), pojęciami adiaforyzacji (Zygmunt Bauman) i siły bezsilnych (Václav Havel), a także licznymi interpretacjami Księgi Hioba. Z kolei opisując sferę edukacyjnej przemiany, sięgam po przywoływaną przez wielu autorów ideę ponownych narodzin, formułę „jak gdyby po raz pierwszy” (Marcia Sá Cavalcante Schuback), kategorie podmiotu-podrzutka (Krzysztof Okopień), braku poczucia braku (Lech Witkowski) i wiele innych tropów kulturowych. W zakończeniu nawiązuję do idei powiększonego życia (Agata Bielik-Robson). Wymieniłem tu tylko niektóre inspiracje, na których podstawie staram się skonstruować obraz bez-silnej edukacji (nie bazującej na doraźnych oczekiwaniach społecznych i dystansującej się od silnego/siłowego języka potocznych wyobrażeń pedagogicznych). Chcę tym samym pokazać, że optyka, jaką tutaj proponuję, nie stanowi jedynie idiosynkrazji, lecz jest głęboko zakorzeniona we współczesnej humanistyce.

Wy-padanie

Kondycja ludzka ma w sobie coś z utraty równowagi i spadania. Uchwycił to w miniaturze sprowokowanej śmiercią Christophera Robina Milne'a (pierwowzoru Krzysia z *Kubusia Puchatka*) Czesław Miłosz: „Sowa Przemądrzała mówi, że zaraz za naszym ogrodem zaczyna się Czas, a to jest taka studnia strasznie głęboka, w którą kiedy tylko ktoś wpadnie, leci i leci w dół, aż nie wiadomo, co się z nim potem dzieje”¹.

Życie to w gruncie rzeczy osunąć się gdzieś, runąć w coś – rozmaite odcienie ludzkiego doświadczenia odnajdujemy w takim obrazie... Może to być *przerażenie upływem*, jak w słynnym fragmencie o aniele historii Waltera Benjamina – nie ma w nim co prawda mowy o ruchu w dół, ale i tak nie sposób oprzeć się wrażeniu, że mamy do czynienia z lotem-katastrofą:

[...] wygląda, jak gdyby chciał się oddalić od czegoś, w co się uporczywie wpatruje. Oczy szeroko rozwarłe, usta otwarte, skrzydła rozpięte. [...] Zwrócił oblicze ku przeszłości. Gdzie nam ukazuje się łańcuch zdarzeń, on widzi jedną wieczną katastrofę, która nieustannie piętrzy ruiny na ruinach i ciska mu pod stopy. Chciałby zatrzymać się, zbudzić umarłych i złączyć to, co rozbite. Ale od raję wieje wichur, który napiera na skrzydła i jest tak silny, że anioł nie może ich złożyć. Ten wichur pędzi go niepowstrzymanie w przyszłość,

¹ C. Miłosz, *Krzyś*, w: Idem, *Piesek przydrożny*, Znak, Kraków 2011, s. 220.

do której jest zwrócony plecami, podczas gdy przed nim rośnie stos ruin².

Grozę budzą cmentarzyska przeszłości, lecz także pustka przeszłości, jak w odwróceniu Benjaminowskiej figury dokonanym przez Zygmunta Baumana:

Jednak zapewne najbardziej uderzające wydawałoby się to, że Anioł zmienia kierunek lotu – że widzimy go w momencie radykalnego zwrotu: z twarzą odwracającą się od przeszłości i spoglądającą w przyszłość, ze skrzydłami odgiętymi w tył pod naporem wicheru wiejącego tym razem od piekła przyszłości – wyobrazonego, spodziewanego i zawczasu już wzbudzającego trwogę – w stronę przeszłości i jej raj (utraconego i popadłego w ruinę, jak najprawdopodobniej rysuje się on w retrospektywie)³.

Dotkliwość kondycji ludzkiej – w czym obydwie fragmenty nas upewniają – polega na niemożliwości sparaliżowania czasu, przez co miotamy się od radykalnego przestachu przeszłością i nadziei lokowanej w przyszłości do konserwatywnej nostalgii za dawnym, podszytej lękiem przed nieuchronnie gorszym nadchodzącym.

Spadanie może oznaczać także doświadczenie *bezpodstawności*. Tadeusz Różewicz ujął to za pomocą figury utraty dna:

Dawniej
bardzo bardzo dawno
bywało solidne dno
na które mógł się stoczyć
człowiek
[...]

² W. Benjamin, *O pojęciu historii*, w: Idem: *Anioł historii. Eseje, szkice, fragmenty*, tłum. K. Krzemieniowa, H. Orłowski, J. Sikorski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1996, s. 418.

³ Z. Bauman, *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, tłum. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 8.

bywało niegdyś także drugie dno
obecnie istnieje jeszcze mgliste
wspomnienie
ale już dna nie ma
[...]
w świecie współczesnym
dno zostało usunięte
ciągłe spadanie
nie sprzyja postawom
malowniczym pozycjom
niezłomnym⁴

Kiedy mówię o kondycji, nie mam na myśli natury ludzkiej jako ponadhistorycznego zestawu stałych cech, określających człowieka niezależnie od czasu, przestrzeni, kultury i kolei losu, raczej chodzi mi o uniwersalne uwarunkowania życia jednostki jako istoty cielesnej, społecznej, myślącej, mówiącej etc. Nie chodzi więc o coś, co mamy potencjalnie i co należałoby zaktualizować, lecz o to, z czym każdy musi się mierzyć i zmagać, choć w różnych historycznych i kulturowych postaciach. Myślenie o kondycji to myślenie ograniczeniami: „Tymczasem kondycji nie można spełnić ani zrealizować, należy ona do zupełnie innego uniwersum pojęciowego; kondycję można mieć, można z nią być w konflikcie, można z nią pójść na kompromis”⁵. W tym sensie doświadczenie bezpodstawności (utruty dna) jest nie tylko przypadłością ponowoczesności, lecz także egzystencjalnym momentem mogącym nawiedzić życie każdego. Nawet fundamentalistyczna postawa braku wątpliwości i określanie wyraźnych kryteriów upadku stanowią odpowiedź na widmo bez-denności. Chociaż, oczywiście, korozja granic, zanikanie głębi w efektach powierzchni, roztopianie wszelkich stałości

⁴ T. Różewicz, *Spadanie*, w: *Niepokój. Wybór wierszy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 422–424.

⁵ A. Bielik-Robson, *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Universitas, Kraków 2000, s. 185.

to coś, co szczególnie mocno przenika i naznacza współczesną zachodnią kulturę. Lech Witkowski interpretuje wiersz Różewicza jako zapis doświadczenia spadania we wszystkich kierunkach na raz, a więc *de facto* deskrypcję rozpadu, który nie pozwala – przez brak komfortu limitacji – rozpoznać własnego położenia ani tym samym nie daje szansy na odbicie się od dna:

Poeta mówi, że człowiekowi jest dziś odjęte poczucie dna, odjęta jest zdolność dostrzegania własnego egzystencjalnego spadania. W moim rozumieniu tej tezy – nikt człowiekowi spadania, upadku na dno nie jest w stanie pokazać jako faktu obiektywnego, nie można go przekonać, że znalazł się na dnie, dopóki nie odczuje własnego... rozpadania się. Kondycja alkoholika czy narkomana to tylko szczególna skrajność kondycji kapitalnie zgeneralizowanej; możliwość wyzwolenia się z tego stanu wymaga zdolności wyłamania się z granic rzeczywistości psychologicznej, nie dającej się obiektywizować z zewnątrz. Brak motywacji czy zdolności do przyjęcia jakiejś perspektywy poznawczej anuluje wartość tej perspektywy dla podmiotu, niezależnie od jej statusu merytorycznego. Nic bardziej kłopotliwego dla pedagoga, jeśli chce komuś pomóc się podnieść, prawda?⁶.

Topos spadania odsłania przed nami również *inicjacyjny* charakter życia złożonego nieuchronnie z szeregu agonii oraz wskrzeszeń. Ten kondycyjny rys uwypuklił Mircea Eliade, pokazując, że *przejście* to nie tylko archaiczny rytuał społeczny, ale też struktura każdej pojedynczej egzystencji:

[...] z wolna jednak zaczynamy uświadamiać sobie, że to, co określamy mianem „inicjacji”, jest czymś, co współtworzy kondycję ludzką, i że każda egzystencja zostaje ukształtowana przez nieprzerwaną serię „prób”, „śmierci” i „zmar-

⁶ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 76.

twychwstań”, niezależnie od tego, jakimi określeniami posłuży się współczesny język w opisie tego rodzaju doświadczeń pierwotnie religijnych⁷.

Inicjacja to zawsze jakiś rodzaj utraty gruntu pod nogami, jak w słynnej scenie z *Przygód Alicji w Krainie Czarów*:

[...] nim Alicja zdążyła pomyśleć o zatrzymaniu się, już spadała w głąb czegoś na kształt przepastnej studni. [...] W dół, w dół, w dół. Czy to spadanie nigdy się nie skończy? – Ciekawe, ile mil już spadłam? – zastanowiła się głośno Alicja. – Prawdopodobnie zbliżam się do środka Ziemi⁸.

Każde dorastanie wiąże się z bólem rozstania z jakąś częścią siebie i narodzinami nowego horyzontu. Trzeba najpierw wpaść w ciemność króliczej nory i przeżyć w ukryciu wiele niezrozumiałych zdarzeń, aby przebudziwszy się z iluzji, móc zawołać: „Jesteście tylko talią kart!”.

Jedną z najważniejszych iluzji, z jakich trzeba się przebudzić, jest iluzja pełnej rozporządzalności własnym życiem. Nasz stan rozwiewa sny o samosterowności, co przenikliwie uchwycił Tadeusz Sławek:

Może więc trzeba powiedzieć tak: przychodzimy na własnych nogach, owszem, ale wiedza, którą nabywamy, i doświadczenie, które marszczy nasze twarze i sprawia, że słabną mięśnie, poucza nas, że nasze pretensje do absolutnej decyzyjności naszych własnych nóg są mocno wątpliwe. [...] nie tyle „przychodzimy”, co *spadamy* w jakieś miejsce, „strząśnięci” tam przez nieznanne moce⁹.

⁷ M. Eliade, *Aspekty mitu*, tłum. P. Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 199.

⁸ L. Carroll, *Przygody Alicji w Krainie Czarów, Po Tamtej Stronie Lustro i co Alicja tam znalazła*, tłum. J. Kozak, Czytelnik, Warszawa 2010, s. 12.

⁹ T. Sławek, *Kafka. Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć*, Instytut Mikołowski im. Rafała Wojaczka, Mikołów 2019, s. 110.

Kondycja ludzka ma w sobie coś z utraty równowagi i spadania. Niemożność zatrzymania się w wichurze czasu, nieustanne ryzyko utraty czytelności świata i siebie samego, przejściowy (inicjacyjny: nieciągly, progowy i patogenny) charakter życia, wystawienie na nieprzewidziane inwazje, a tym samym niemożność panowania nad własną drogą – to wszystko sprawia, że nasz stan to stan zwichnięcia (*out of joint*), nasza kondycja to wy-padek.

Wypadanie możemy uznać za wariant spadania – takiego, które odnosimy do prób stabilizacji: reguł, struktur porządkujących, punktów orientacyjnych, zabezpieczeń społecznych etc. Nieustannie próbujemy zapewnić sobie stabilność i stałość, i nieustannie ponosimy porażkę. Coś nas ciągle wy-bija z ładu. W przeciągu życia raz po raz wy-padamy z formy. Zdrowie – pisał Hans-Georg Gadamer – jest w gruncie rzeczy nie określonym z góry stanem, ale procesem ciągłego stabilizowania równowagi. A balansowanie jest z natury rzeczy chwiejne. Czynniki zakłócające homeostazę może zostać zneutralizowany tylko przez przeciwnieży, lecz działanie tego przeciwnieży grozi kolejnym naruszeniem równowagi – każda ingerencja może być nadmierna i spowodować katastrofalny przechył. Zdrowie to po prostu udany balans, zrównoważona oscylacja między biegunami zagrożeń.

Jeśli jednak przeciążenie jest zbyt mocne i stabilność napięcia ulega zniszczeniu, człowiek zaczyna chorować, jego życie zostaje – jak moglibyśmy to ująć w języku Williama Shakespeare’a – wybite z ram (*out of frame*), innymi słowy – zacina się i kuleje (*out of joint*). Gadamer podkreślał, że każde poważne zakłócenie homeostazy nie ogranicza się do jednego tylko wymiaru funkcjonowania jednostki, ale obejmuje jego całość:

Choroba, utrata równowagi, oznacza nie tylko pewien biologiczno-medyczny stan rzeczy, lecz także pewien proces życiowo-historyczny i społeczny. Ktoś chory nie jest już tym,

co kiedyś. Wypada. Zostaje wyrzucony ze swego życiowego położenia¹⁰.

Rzecz w tym, że wcale nie jest to nadzwyczajne zjawisko. Tracimy równowagę – i to w różnych wymiarach życia (cielesnym, intelektualnym, emocjonalnym, relacyjnym, organizacyjnym etc.) – nieustannie. Nawet jeśli w danym czasie szczęśliwie nie cierpimy wskutek katastrofalnego zakłócenia równowagi ciała i umysłu i życie właśnie objawia nam swoje łagodne oblicze, słabość w końcu nadejdzie. I nigdy nie brak jej dokoła. Nie bez powodu Susan Sontag nazywa chorobę „nocną stroną życia” i „naszym bardziej uciążliwym obywatelstwem”. To nie wyjątek, który możemy pominąć w myśleniu własnej dobrej egzystencji, lecz jej rewers – marginalizowany, ale rzeczywisty *homeland*:

Od dnia narodzin każdy z nas posiada bowiem jakby dwa paszporty – przynależy zarówno do świata zdrowych, jak i do świata chorych. I choć wszyscy wolimy przyznawać się tylko do lepszego z tych światów, prędzej czy później, chociażby na krótko, musimy uznać również nasz związek z tym drugim¹¹.

Nosimy w sobie słabość i krytyczne zakłócenie równowagi jest w każdej chwili możliwe. Jak pokazał w badaniach procesu stygmatyzacji Erving Goffman, dyskwalifikujące człowieka piętno (a więc cecha, która *de facto* lub potencjalnie radykalnie osłabia jego społeczną pozycję i samoocenę) nie dotyczy jedynie ściśle określonych jednostek bądź grup, lecz w istocie każdego normalnego członka społeczności, jako że nikt nie jest w stanie wszędzie i trwale spełniać standardów otoczenia:

¹⁰ H.-G. Gadamer, *O skrytości zdrowia*, tłum. A. Przytębski, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 58.

¹¹ S. Sontag, *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, tłum. J. Anders, Karakter, Kraków 2016, s. 5.

Najszczęśliwszy z normalsów będzie prawdopodobnie miał własną na w pół ukrytą ułomność, która będzie się rzucać w oczy przy określonej społecznej okazji, tworząc wstydliwą lukę między pozorną a rzeczywistą tożsamością społeczną. Zatem osoby bywające zagrożone tylko czasami oraz osoby zagrożone stale tworzą jedno kontinuum, a ich sytuację życiową można analizować w tych samych ramach¹².

Zawsze w czymś albo dla kogoś, albo w konkretnej sytuacji jawimy się jako słabi, nieadekwatni, nieporadni, zachwiani. Zawsze jakaś inność wybija nas z kolein i staje się przyczyną spadania.

Niemiecki fenomenolog Bernhard Waldenfels, uwzględniając różnorodne ingerencje obcości, dokonał re-deskrypcji pojęcia podmiotu, wskazując nie na – jak w niemal całej myśli nowożytnej – pozycję fundamentu ontologicznego i centrum poznawczego, lecz na dotkniętą rzeczywistością partycypację. Podmiot epoki nowoczesnej najpierw występuje jako *pacjent* i *respondent* – uczestnik, lecz nie będący inicjatorem wydarzeń, tylko poddany doświadczeniom:

Ja od początku uczestniczę w grze, ale nie jako odpowiadający za wszystko autor czy działacz. Posługuję się tu słowem *pacjent* w dosłownym sensie, by podkreślić uprzedni bierny status tak zwanego podmiotu. Następnie przechodzi on w status *respondenta*, odpowiadającego na to, co jemu albo jej się przydarza¹³.

Waldenfels próbuje nas odwieść od dualistycznego myślenia, szufladkującego rzeczywistość wedle schematu odrębności zewnętrznych oddziaływań przyczynowych i spontanicznych aktów wolności. Nie funkcjonujemy między biegunami cierpienia

¹² E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 170.

¹³ B. Waldenfels, *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 70.

i tryumfu. Pisze: „Patos i odpowiedź nie następują po sobie jak dwa zdarzenia, w ogóle nie chodzi o dwa zdarzenia, lecz o jedno jedyne wobec samoprzesuwającego się doświadczenia, właśnie o źródłowe przesunięcie czasu”¹⁴. Kategoria podmiotu-pacjenta (albo raczej podmiotu-pacjenta-respondenta) wydaje się kluczowa w perspektywie pedagogicznej. To w szczelinie między doświadczeniem a reakcją na nie pojawia się przestrzeń kształtowania twórczej odpowiedzi. Kształcenie jawi się tu jako sztuka przechodzenia przez doświadczenie (inwencja przejścia). W tej optyce pedagogika to po prostu refleksja o kreatywnym układaniu się ze słabością ludzkiej kondycji, a edukacja to poszukiwanie wartościowej repliki na egzystencjalną kruchość.

Formuła Waldenfelsa przywodzi na myśl inną – Viktora E. Frankla. Wiedeński logoterapeuta pisał o człowieku jako o *homo patiens*, wskazując, że formacja osobista, oprócz wymiarów aktywnego tworzenia wartości i pasywnego przeżywania ich, posiada jeszcze wymiar wewnętrznej odpowiedzi na cierpienie: „I tak wewnętrzne opanowanie siebie [...] jest też kształtowaniem, kształtowaniem samego siebie; bo nabycie zdolności cierpienia jest aktem kształtowania siebie”¹⁵. Zdolność do cierpienia? Czy ono po prostu nie przychodzi? Można być niezdolnym do cierpienia? Wbrew pozorom – tak. W perspektywie psychodynamicznej można – i dzieje się to notorycznie – uciekać przed bólem, maskować go, wypierać ze świadomości, zaprzeczać jego istnieniu i działaniu. Jak pokazał Erich Fromm, większość ludzi nie przyznaje się przed sobą do samotności, nudy, strachu, braku nadziei (społeczny wzorzec sukcesu każe tłumić takie odczucia). Często na poziomie świadomości i deklaracji *mamy* nadzieję, tyle że nasze nieświadome skrywa jej brak. Nie jest – tłumaczy Fromm – tak bardzo istotne to, co mówimy o swoich uczuciach,

¹⁴ Ibidem, s. 47–48.

¹⁵ V.E. Frankl, *Homo patiens*, tłum. R. Czernecki, J. Morawski, Pax, Warszawa 1984, s. 70.

lecz to, co faktycznie czujemy (i co zawarte jest nie w słowach, lecz w gestach, zainteresowaniach, reakcjach, wyborach)¹⁶. Możemy myśleć o sobie jako o optymistach, ale podświadomie żyć w przeświadczeniu, że nic nie może się wydarzyć i niemożliwa jest jakakolwiek zmiana kursu.

Ważne jest zatem już samo dopuszczenie bólu do siebie, świadoma z nim konfrontacja. Ucieczki niczego nie rozwiązują, prowadzą tylko do jednej z najgorszych rzeczy, jakie człowiek może sobie zafundować – okłamywania samego siebie. Do cierpienia trzeba dojrzeć. Kształtowanie zdolności do znoszenia losu polega jednak na czymś więcej. Chodzi o to, by ciężar nie zniszczył do szczętu naszego głębokiego Ja, nie odciął intymnego residuum wolności, jakim jesteśmy, od sposobu, w jaki funkcjonujemy. To, o co chodzi w uczeniu się zdolności do cierpienia – tu Frankl używa formuły Nicolai Hartmanna – to „autonomia mimo zależności”¹⁷. Respons, który podmiot-pacjent ma kształtować w miejsce instynktownej ucieczki od raniących bądź niezrozumiałych doświadczeń, to w tej perspektywie zajęcie wobec nich podmiotowego stanowiska. Nie dać się zniszczyć, nie pozwolić się stłamsić i sformatować, nie osunąć się w automatyzm, nie upaść w cynizm, przeciwnie, wybrać (mimo własnych otwartych ran, mimo ograniczeń i presji, wbrew słabości) sensownie i wartościowo – oto zadanie, jakie stoi przed każdym człowiekiem, a tym samym newraliczny przedmiot troski edukacyjnej.

Słabości, jakie wchodzą w grę w edukacyjnym projekcie wychowania do kruchości, są, rzecz jasna, różne, lecz moim celem nie jest próba wykreślenia mapy – nawet przybliżonej – możliwych form upływu ludzkich sił. To, co wydaje mi się potrzebne, aby zachować ostrożność i nie popaść w kardynalny pedagogiczny błąd formułowania prostych recept w obliczu nie-

¹⁶ Por. E. Fromm, *Rewolucja nadziei. Ku ucztowiecznej technologii*, tłum. H. Adamska, Rebis, Poznań 2000, s. 33–34.

¹⁷ Por. V.E. Frankl, *Homo patiens...*, s. 224.

skończenie skomplikowanych problemów, to zwrócenie uwagi na intensywność doświadczenia niemocy. Słabość może mieć charakter nagły, obezwładniający i katastrofalny albo uciążliwie ograniczający, stopniowo podminowujący życie, kropla po kropli wysysający energię. Podmiot-pacjent-respondent musi szukać od-powiedzi na obydwie doświadczenia, nie licząc tu jednak na żadne proste pod-powiedzi. Kształcenie to raczej żmudny proces obudowywania się lustrami, w jakich stopniowo – łącząc i porównując odbicia – rozpoznać można fragment własnego losu, niż usługę pod-stawiania rozwiązań gotowych do wykorzystania.

Życie wymaga czasem konfrontacji z widmem braku defini tywnego i nieodwracalnego. Zmierzenie się z nim jest niezbędne, aby wyparcie nie rujnowało krecim podstępem codzienności. Julia Kristeva ujęła to w ten sposób:

Nie chodzi o to, żeby zaakceptować śmiertelność – czyż nie jest ona paradygmatem tego, co niemożliwe do zaakceptowania? – ale by zintegrować jej nieuniknioną obecność w całym wachlarzu przyjemności, o których mówimy. Dopiero za taką cenę uda mi się oswoić depresję i strach, które wywołują braki, tragedie, utrata narządów, atrofia mowy i myśli, omamy i lęki...; oswoić je z pewnego rodzaju pogodą d u c h a, bez patosu i bez entuzjazmu¹⁸.

Są takie stadia starości, niepełnosprawności bądź choroby, takie nieszczęścia, podłości i krzywdy spadające na najbardziej bezbronnego, na *homo sacer* (pozbawionego jakiejkolwiek ochrony), takie wiry smutku i szaleństwa, że człowiek chciałby nie tylko – jak przyjaciele Hioba – usiąść w prochu i milczeć, ale wręcz położyć się i przestać istnieć. Można utracić siły do życia. Bezwstydną byłaby pedagogika, która miałaby tu coś do powiedzenia. Trywialna i podszyta zdradą byłaby pedagogika, która

¹⁸ J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. Wierchostawska, P. Wierchostawski, W drodze, Poznań 2012, s. 44.

ignorowałyaby ten wymiar egzystencji. Niezbędna byłaby pedagogika z nieustannie załamującym się w tym miejscu głosem.

Słabość nawiedza nas częściej chyba jednak w postaci ulotności albo nijakości naszego zaangażowania. Wyczulone ucho na ten rodzaj egzystencjalnych odpywów miała Virginia Woolf. O niemożliwości zatrzymania żadnej chwili, ani zwykłej, banalnej, ani istotnej, ekscytującej, przełomowej, pisała: „Rozmowa – nawet ta rozmowa, która miała taki olbrzymi skutek dla życia i charakterów obu panien Stephen – nawet tak interesująca i ważna rozmowa, jest ulotna jak dym. Wlatuje w komin i znika”¹⁹. Porównanie doświadczenia formacyjnego – za jakie można niewątpliwie uznać inspirujący dialog wywierający wpływ na osobowość – do znikającego w kominku i rozwiewającego się nad dachami dymu nie jest przypadkowe. Mglisty i ulotny charakter działań pedagogicznych to jeden z najważniejszych egzystencjalnie i najczęściej dziś wypieranych ze świadomości aspektów wychowania. Powrócę jeszcze do tego motywu, bo wydaje mi się kluczowy w mądrej edukacji. Teraz chciałbym jednak zwrócić uwagę na inną jeszcze odmianę osłabionej codzienności.

Nie tylko ontologiczna efemeryczność zdarzeń podminowuje i zacina mechanizm podmiotowego ogarniania rzeczywistości, lecz także ich psychologiczna nikłość, aksjologiczne odbarwienie, emocjonalna wyblakłość. W słynnym fragmencie Woolf odnotowywała:

Każdy dzień zawiera o wiele więcej nieistnienia niż istnienia. [...] Wielkiej części każdego dnia nie przeżywa się świadomie. Chodzę, jem, widzę różne rzeczy, zajmuję się tym, co trzeba zrobić: popsutym odkurzaczem, dyspozycjami co do kolacji, napisaniem poleceń dla Mabel, praniem, gotowaniem obiadu, uprawianiem książek. Kiedy dzień jest zły, propor-

¹⁹ V. Woolf, *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*, tłum. M. Lavergne, Twój Styl, Warszawa 2005, s. 113.

cja nieistnienia jest o wiele większa. Miałam lekką gorączkę w zeszłym tygodniu; niemal cały dzień był nieistnieniem²⁰.

Pisarka nazwała tę pustkę codzienności – *watą*. Nasze życie – pełne automatyzmów, bieganiny, krzątaństwa – słabnie i blaknie w wacie nieuwagi.

Mistrzem tropienia jałowych przebiegów powszedniości, blokad twórczych, letargów intelektualno-emocjonalnych oraz mizarii własnych wysiłków był Sławomir Mrozek. W *Dzienniku* pisarz zawarł całą serię autoobserwacji i w siebie wymierzonych połażań:

Co tu się przyrównywać, ani siły we mnie, ani talentu wielkiego, tylko pokręctwo, kalectwo, zdolności średnie, nigdzie nic wyjątkowego, na całym moim ciele. Mam dokładnie trzydzieści trzy lata i dwa dni, żonaty jestem, a nie czuję się nigdzie, nie czuję się żaden, czuję się nikt. Nie mam pojęcia ani co, ani jak pisać [...] ²¹.

Albo: „Niezdecydowanie, apatia, niemożność spojrzenia bystrego i tnącego, brak woli, abulia”²²; „[...] inercja myśli jest u mnie częstym zjawiskiem, wewnętrzne zagapienie się w dal”²³. Mrozek odnotowuje nie tylko swój paraliż wewnętrzny, ale także proces przywykania do tego stanu rzeczy:

Bywało tak, że nijakość po pewnym czasie budziła takie moje obrzydzenie, że wtedy najczęściej zabierałem się i pisałem sztukę. Najgorsze, że teraz wcale mi nie jest tak źle z nijakością i coraz rzadziej narzekam na nią naprawdę, częściej tylko zrzedzę. Od tak dawna już nie miałem szczerzej woli postanowienia, że od jutra zacznę zupełnie nowe życie, bo tak dalej już po prostu żyć nie można. Teraz wiem, że można, zawsze wszystko można, nic się takiego nie stanie. [...] Kto wie, czy

²⁰ Ibidem, s. 180–181.

²¹ S. Mrozek, *Dziennik*, t. 1: 1962–1969, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 39.

²² Ibidem, s. 49.

²³ Ibidem, s. 65.

nie najgorsze jest [...] to niesprężenie, niezmobilizowanie, ta rozlazłość²⁴.

Dramaturgowi towarzyszy ciągle poczucie jakiegoś braku we własnym byciu, doskwiera nieuleczalne nie-do-istnienie:

Praktyka wskazuje, że nie ma żadnej drogi do Damaszku ani nocy Pascalowskiej. [...] Żeby było trzęsienie ziemi, musi być ziemia. Może bywają charaktery i osoby, ale ja muszę trzymać się swojego podwórka. Nie jest to mój wypadek i jakże może się radykalnie zmieniać coś, co jest niedostatecznie, jak gdyby tylko, w każdym razie nie na modłę skały, ani nawet gliny. Coś jak woda raczej²⁵.

Zawsze – nawet, gdy lato dokoła – coś jest z życiem nie tak, grzęźnie w jakimś nieuformowaniu, toczy się nie w pełni, prowizorycznie, bez zaawansowania: „A jednak wciąż w przedpokoju”²⁶.

Dziennik to ważna książka pedagogiczna – uprzytomnia nam, jak bardzo codzienne funkcjonowanie i autokreacja jednostki mogą być osłabiane przez gnębiące odczucie przeciętności, wahania woli, wewnętrzną inercję myśli i przeżyć, niezdolność do umysłowego napięcia i nawyk demobilizacji. Człowiekowi towarzyszyć może dotkliwe poczucie wytrącenia z prawdziwego życia (które *jest*, lecz *gdzie indziej*) – ślizgania się po powierzchni, monotonii tych samych dni i lat, braku przełomu, niezdolności do źródłowego otwarcia, permanentnego zmęczenia, rozczarowania i niespełnienia. Oczywiście, można traktować zapiski Mrożka jak autorską kokieterię, chwyt literacko-psychologiczny mający sprowokować czytelnicze zaprzeczenie (choćby swoje własne), niemniej jednak dla mnie stanowią one bezcenne świadectwo podjęcia pracy ze słabością – stawiania jej sobie przed oczy, wydobywania z wyparcia. Poza tym to przypomnienie – istotne

²⁴ Ibidem, s. 245.

²⁵ S. Mrozek, *Dziennik*, t. 2: 1970–1979, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012, s. 32.

²⁶ Ibidem, s. 44.

z pedagogicznego punktu widzenia – że na zapleczu ludzkiej kreatywności (nawet znaczącej kulturowo twórczości) czają się często apatia, niemoc i rozstrojenie.

Perspektywa, na której przywołaniu szczególnie mi zależy w tej książce, to taka, w której słabość i kruchość stanowią nie tylko kondycyjny bagaż i źródło cierpień, lecz także warunek bardziej *ludzkiego* (otwartego, wrażliwego) życia. Najważniejsze, co nam się w życiu przytrafia, jest kruche. Życiodajny kontakt z drugim człowiekiem to subtelne i efemeryczne doświadczenie. Jean Vanier pisze (dziś wiemy, że także przeciw temu, co sam praktykował):

My, ludzie, jesteśmy stworzeni do spotkania, spotkania, które jest celem samym w sobie, nie po to, aby pokazać swoją siłę lub swoją wielkość (przyjaźń użyteczna lub spotkanie, które jest wzajemnym schlebaniem). [...] W prawdziwym spotkaniu widzi się oczy drugiego, dotyka się jego ciała z szacunkiem, słyszy się ton jego głosu... [...] ²⁷.

Relacja – przynajmniej ten szczególny rodzaj relacji, jaki w filozofii dialogu nazywamy *spotkaniem* – nie jest polem mocy. Jej sens i wartość tkwią w odkrywaniu, że drugi nie jest tylko projekcją moich pragnień, lecz odrębną osobową rzeczywistością, dostępną mi jedynie w tej mierze, w jakiej zdołam wycofać czy ograniczyć moc własnych ukrytych fantazji. Przy tym spotkanie to wydarzenie, nie można go „mieć” – rozstanie jest jego integralną częścią. Dlatego Vanier dodawał: „Tak, życie jest przeniknięte śmiercią. Drugą twarzą prawdziwego spotkania jest integracja śmierci i rozdzielenia. Nigdy nie posiadamy drugiej osoby” ²⁸.

Emmanuel Lévinas kruche, ale dla człowieka podstawowe doświadczenie nazywa epifanią twarzy. Cóż słabszego, bardziej

²⁷ J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości...*, s. 32.

²⁸ Ibidem, s. 54.

bezbronniego i zarazem intymnego niż ludzka twarz? W spotkaniu z nią otwiera się dla nas osobowy wymiar życia, a zarazem zakwestionowaniu ulega nasza władza i siła. Francuski filozof pisze:

Epifania twarzy jako twarzy otwiera na człowieczeństwo. Twarz w swym ogołoceniu ukazuje mi nagość biedaka i obcego, ale to ubóstwo i to wygnanie, choć odwołują się do mojej władzy, choć zwracają się do mnie, nie oddają mi się jak dane przedmioty, pozostają ekspresją twarzy. Biedak, obcy, ukazuje się jako równy. [...] to ja przyłączam się do niego, by mu służyć, i rozkazuje mi jako Mistrz i Pan²⁹.

Chodzi nie o samo zmysłowe doświadczenie drugiego człowieka, ale o etyczny rejestr, do którego otrzymujemy dostęp i w którym zasadą działania jest relacyjna odpowiedzialność, a nie rozporządzanie obiektami:

Twarz nie jest zbiorem złożonym z nosa, czoła, oczu itd.; z pewnością jest tym wszystkim, lecz nabiera znaczenia twarzy poprzez nowy wymiar, jaki otwiera w postrzeganiu jakiegoś bytu. Poprzez twarz byt jest nie tylko zamknięty w swym kształcie i gotowy poddać się dłoniom – jest otwarty, osadza się w głębi i w tym otwarciu przedstawia się w pewien sposób osobowo. [...] Rzeczy są tym, co nigdy nie objawia się osobowo, i w ostatecznym rozrachunku nie posiada tożsamości. Wobec rzeczy stosuje się przemoc. Rozporządza nimi, ogarnia je. Rzeczy *dają* się ująć, nie ofiarowują twarzy. Są to byty bez twarzy³⁰.

Doświadczenie, na które zwraca uwagę Lévinas – wejście poprzez twarz w rejestr etyczny – to absolutnie kluczowy moment oddzia-

²⁹ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe pwn, Warszawa 1998, s. 252–253.

³⁰ E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Atext, Gdynia 1991, s. 9.

ływań pedagogicznych. Wychowanie to nie rozporządzenie obiektami bez twarzy, tylko praca z ludźmi – z ich ubóstwem, wygnaniem, mistrzowskim roszczeniem.

Najważniejsze jest kruche. Josif Brodski, przywołując lekcję znikomości, jakiej udziela jednostce doświadczenie nudy (paraliżującej wolę monotonią), wskazywał, że w pustce czasu tkwi ukryty sens:

Jesteś znikomy, ponieważ jesteś skończony. Im bardziej jednak coś jest skończone, tym bardziej jest przepełnione życiem, uczuciami, radością, obawami, zrozumieniem. Albowiem nieskończoność nie tryska zbyt wiele życiem ani emocjami. [...] namiętność jest przywilejem istot znikomych³¹.

Ten fragment przywodzi na myśl inny, z eseju Virginii Woolf: „Ale w nas wciąż tkwi haczyk życia i wciąż musimy się na nim wici. Nie możemy spokojnie zastygnąć w szkliste pagórki”³². Gdy myślimy o swojej bezsilności wobec niepowrotności czasu albo zimna przenikniętej entropią natury, może otworzyć się przed nami perspektywa ważności tego, co pojawia się *tylko na moment* – niczym zmarszczka na tafli wody, wzbudzona nieoczekiwanym podmuchem i już po chwili wygładzona – a tym samym staje się wyjątkowe, niepowtarzalne, jedyne, w jakiś sekretny sposób bezcenne (drugiej *takiej* zmarszczki nie będzie). Doświadczenie nudy daje szansę na nowe spojrzenie, na uchwycenie drogocennych iskier, okruchów i epizodów życia, na magię codzienności, na – znane mistykom – smakowanie chwili. Podobnie przeżywanie różnego rodzaju słabości, ból zwichnięcia bądź szok spadania to szczeliny, poprzez które do naszych pancerzy kontroli, posiadania, władzy i sukcesów może przedostać się nieco delikatności, ulotności,

³¹ J. Brodski, *Pochwała nudy*, tłum. A. Kołyszko, M. Kłobukowski, Znak, Kraków 1996, s. 92.

³² V. Woolf, *O chorowaniu*, tłum. M. Heydel, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010, s. 38.

niepozorności i subtelności, czyli tych składowych rzeczywistości, na które nie zwrócilibyśmy uwagi, gdyby nie wy-padnięcie z indywidualnej formy i społecznego obiegu.

Kondycja ludzka ma w sobie coś z utraty równowagi i spadania, a najważniejsze, co nas w życiu spotyka, jest kruche. W tym kluczu czytam ewangeliczne *Kazanie na górze* (Mt 5). W świetle przesłania Jezusa z Nazaretu szczęście znajduje się nie tam, gdzie go zazwyczaj szukamy – nie w zabezpieczeniach materialnych, nie w odwracaniu głowy i unikaniu smutku, nie w sławie i zdobytej pozycji, nie w odnoszonych nad innymi zwycięstwach. Moc społeczna to nie najlepsze kryterium udanego życia. Szczęście dobrego człowieka leży w paradoksalnych sytuacjach nie-mocy, bez-siły: wolności płynącej z braku przywiązania do dóbr materialnych („błogosławieni ubodzy w duchu”), ocalającego wrażliwość przejmowania się („błogosławieni, którzy płaczą”), rezygnacji z eksponowania siebie i doceniania wartości prostego życia („błogosławieni cisi”), dobrej woli („błogosławieni, którzy łakną i pragną sprawiedliwości”), trwonienia własnych zasobów na rzecz innych („błogosławieni miłosierni”), zatroskania nie o wizerunek, lecz wewnętrzną prawdziwość („błogosławieni czystego serca”), zdolności do przegrywania i przebaczenia („błogosławieni pokój czyniący”), podejmowania ryzyka w imię wartości i relacji („błogosławieni, którzy cierpią prześladowanie dla sprawiedliwości”). Ewangeliczna narracja przekształca potoczne wyobrażenia o udanym życiu. Staje się ono możliwe dopiero po wypadnięciu z kolein dominujących społecznych standardów i podjęciu niezwiastujących sukcesu *słabych zaangażowań*.

Przywołanie chrześcijańskiej narracji – podobnie jak wcześniej inspirowanej judaizmem myśli Lévinasa – nie jest tu, rzecz jasna, przypadkowe. To istotne zaplecze pedagogiki kruchości. Ma rację w pewnym sensie włoski filozof i teolog Sergio Quinzio, gdy mówi, że horyzont wiary to horyzont przegranej i że chrześcijaństwo może nam służyć jako model odczytywania historii

ludzkiej pełnej klęsk i rozczarowań³³. Z punktu widzenia chrześcijańskiego samorozumienia jest to zapewne teza nazbyt jednostronna, ale niewątpliwie niesie w sobie ważny akcent, który powinien wybrzmieć. Quinzio odbiera chrześcijaństwu status mitu zwycięstwa, a tym samym umożliwia perspektywę, w której staje się ono jednym z najważniejszych źródeł przewartościowania sensu słabości.

Nie może być inaczej, skoro mamy do czynienia z wiarą celebrującą wydarzenie kenozy – огоłocenia i umniejszenia Boga. W centrum religijnej wyobraźni pojawia się tu obraz Boga, który *wybiera* znikomość ludzkiej kondycji i niejako *spada* w słabość; Boga, który... pozwala się zabić (*sic!*). W opowiadaniu *Piłat* Friedricha Dürrenmatta rzymski namiestnik od pierwszej chwili, gdy stawiają przed nim związanego, sponiewieranego i milczącego więźnia, wie, że ma do czynienia z Bogiem. Nie ma co do tego wątpliwości. I jest przerażony. Wydaje mu się bowiem, że uległość oskarżonego musi oznaczać boską złośliwość, podstęp, wybieg: „Zrozumiał, że pod tą postacią Bóg w najbardziej okrutny sposób mógł zmylić człowieka i że tylko niewyobrażalna nienawiść mogła skłonić Boga do ukazania się w tej nędznej masce”³⁴. Pokora Boga jest dla prefekta Judei nie do pojęcia. Piłat jest przekonany, że Jezus przyszedł, aby go zabić. W przedchrześcijańskim horyzoncie niewspółmierność kruchego życia ludzkiego i zaświatowej mocy musiała w gruncie rzeczy – poza doraźnymi korzyściami sporadycznej boskiej łaskawości – skończyć się katastrofą: „[...] był tu Bóg i on, i nic więcej; byli tu, bo między Bogiem a człowiekiem nie ma innego pojednania jak śmierć, nie ma innej łaski jak przekleństwo, nie ma innej miłości jak nienawiść”³⁵. Piłat w trakcie procesu, a także już po jego zakończeniu spodziewa się w każdej

³³ Por. S. Quinzio, *Przegrana Boga*, tłum. M. Bielawski, Homini-Karabus, Kraków-Dębica 2008.

³⁴ F. Dürrenmatt, *Piłat*, w: *Zaćmienie księżycy*, tłum. K. Złotowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997, s. 53.

³⁵ *Ibidem*, s. 58.

chwili zdarcia zasłony i straszliwej zemsty Boga – gdy obserwuje biczowanie, nie mogąc już znieść napięcia, ma nadzieję, że „pejce ześlizgną się po ciele Boga jak po marmurze”³⁶; a gdy po wykonaniu wyroku następuje trzęsienie ziemi, wyrusza na miejsce kaźni przekonany, że Bóg właśnie zszedł z krzyża – krzyża, „który teraz z pewnością pusty sterczeć musiał ku niebu, o który pewnie opierał się sam Bóg, nagi i piękny, głośno śmiał się, aby zniszczyć tego, co właśnie nadjeżdżał”³⁷.

W opowiadaniu Dürrenmatta uwypuklony został znakomicie obraz Transcendencji, z jakim zrywa ewangeliczne chrześcijaństwo, stając się tym samym jednym z najważniejszych źródeł tego, co moglibyśmy nazwać filozofią kruchości, a co polega na przemyśleniu raz jeszcze i z innym rozłożeniem akcentów słabej kondycji człowieka. Bóg silny – taki, dla którego człowiek jest prochem i igraszką, który zastawia na ludzi pułapki, aby ich wypróbować, a potem oddać pod sąd i wymierzyć słabym i niewiernym karę; bóg-wszystko; bóg-władca-marionetek; bóg-w-istocie-śmierć – to wyobrażenia, które odzwierciedlają oraz wspierają ludzkie zamiłowanie do mocy (zwycięstwa, sukcesu, kontroli) i które zostały podminowane przesłaniem Jezusa z Nazaretu. Obraz więzi z Bogiem jako relacji opartej na czułości (z intymnym wezwaniem „Abba”; Mk 14, 36), imperatyw troski o „najmniejszych” (Mt 25, 40) i duch rozbrajania wrogości aż po bezwarunkowe przebaczenie (Mt 18, 22), bycie dobrym dla wrogów i nadstawianie drugiego policzka (Łk 6, 27–29) projektują zupełnie inną edukację niż ta oparta na pedagogiach społecznego sukcesu. Słabość nie jest w tej perspektywie czymś, czego trzeba się pozbyć jako zakłócenia woli mocy, lecz czymś, co trzeba ochronić jako rezerwuar ludzkiego świata.

Absolutnie kluczową rolę chrześcijaństwa w przewartościowaniu pozycji najsłabszych (chorych, niepełnosprawnych, out-

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem, s. 62.

siderów, cudzoziemców etc.), którzy często padają ofiarą kolektywnej przemocy, podkreśla René Girard. Według francuskiego antropologa opowieści biblijne tylko strukturalnie przypominają opowieści mityczne, w istocie diametralnie z nimi zrywają przez demaskowanie – niewidocznej w micie – niesprawiedliwości zbiorowego wykluczenia i gwałtu.

Dotykamy tu zagadki ludzkiego pragnienia. Słynna formuła Jacquesa Lacana głosi, że „pragnienie człowieka jest pragnieniem Innego”³⁸. Różnie można interpretować to enigmatyczne stwierdzenie. Oznacza ono: 1) to, że pragnienie podmiotu bierze swój początek (pochodzi) z pragnienia kogoś innego; 2) to, że pragnienie podmiotu jest skierowane na innego (jest tożsame z pożądaniem bycia obiektem pragnienia innego, doświadczenia uznania i potwierdzenia w oczach drugiego); 3) to, że pragnienie podmiotu jest nie do zaspokojenia (zawsze pożądamy jeszcze czegoś innego)³⁹. Girardowska koncepcja wpisuje się przede wszystkim w pierwszą – genetyczną – interpretację możliwych związków pragnienia i Innego, ale obejmuje także wymiar walki o uznanie, charakterystyczny dla drugiej interpretacji. Otóż, jak twierdzi antropolog, pożądanie nigdy nie jest własne. Nasze pragnienia powstają z *mimesis* – naśladowania czyichś pragnień⁴⁰. I tu znajduje się główne źródło międzyludzkich konfliktów oraz, w konsekwencji, prześladowania słabszych. Jednostki skłonne są pragnąć tego, co posiadają lub do czego dążą ich bliźni, a to wprowadza do społeczności rywalizację, rodzi antagonizmy i prowadzi w końcu do sytuacji kryzysowych, w których zagrożone zostaje istnienie grupy. Naśladowanie łatwo przeradza się w walkę – nazywaną

³⁸ Cyt. za: S. Žižek, *Lacan. Przewodnik Krytyki Politycznej*, tłum. J. Kutyła, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008, s. 56.

³⁹ Por. H. Stępniewska-Gębik, *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny. Konteksty epistemologiczne dla pedagogiki w świetle psychoanalitycznej koncepcji Jacques’a Lacana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 116.

⁴⁰ Por. R. Girard, *Początki kultury*, tłum. M. Romanek, Znak, Kraków 2006, s. 62.

przez Girarda relacją sobowtórów – w której we wzajemnej wymianie ciosów gubi się sam przedmiot pragnienia, stając się już tylko pretekstem do uzyskania uznania własnej wyższości. Ponieważ taki konflikt promieniuje na otoczenie i grozi rozpadem zbiorowości, ta wybiera arbitralnie jakąś słabą jednostkę albo mniejszość (kozła ofiarnego) i rozpętuje wobec niej rozładowującą napięcie przemoc. Po pozbyciu się ofiary wspólnota znów – na pewien czas – jest zjednoczona. Aż do następnego konfliktu mimetycznego.

Naśladowanie pragnień to nie przygodna właściwość zachowania, którą można by wyeliminować, tylko podstawowy element kondycji ludzkiej, stanowiący w dodatku fundament przekazu kulturowego. Bez egzystencjalnej zazdrości i transferu pożądań niemożliwa byłaby filozofia, nauka, sztuka, gospodarka, edukacja etc. Warto jednak pamiętać, że istnieje ciemna strona pragnienia i rywalizacji – wyzwalamie agresji i skłonność do rozładowywania jej na ofiarach. Paradygmatyczną scenę mechanizmu mimetycznego uchwycił w jednym ze swoich esejów Brodski. Jest rok 1945, wojna się skończyła, dworzec kolejowy i tory oblegają tłumy ludzi, każdy *pragnie* dostać się do domu po długiej wojennej tułaczce, a zmęczenie, przeżyte doświadczenia, niewystarczająca liczba składów, tłok generują w tłumie *napięcie*:

[...] starszy, łysy mężczyzna, kaleka z drewnianą nogą; raz po raz usiłował dostać się do któregoś z wagonów, ale za każdym razem odpychali go wiszący na stopniach ludzie. Pociąg ruszył i stary kuśtykał za nim. W pewnej chwili zdołał uchwycić klamkę drzwi i nagle zobaczyłem, jak kobieta stojąca w tych drzwiach podnosi garnek i wylewa wrząca wodę prosto na łysą czaszkę starego⁴¹.

Możemy wyobrazić sobie chwilową ulgę i kolektywną satysfakcję prowizorycznej społeczności wagonu: „Dobrze mu tak!”, „Nie

⁴¹ J. Brodski, *Mniej niż ktoś*, tłum. K. Tarnowska, A. Konarek, w: Idem, *Mniej niż ktoś. Eseje*, [tłum. K. Tarnowska et al.], Znak, Kraków 2006, s. 19.

widział, dziad, że *u nas* nie ma już miejsca?!”. Nie powinno nas zmylić drastyczne okrucieństwo tej sceny bądź jej historyczny kontekst. Mechanizm mimetyczny, w którym pragnienie prowadzi do rywalizacji, rywalizacja do antagonizmu, a antagonizm do jednomyślnej przemocy wymierzonej w kozła ofiarnego, to zjawisko powszechne, przenikające nasze życie w niezliczonych wariantach. To nie musi być wrzątek, ani pocisk, ani stos, pętla czy krzyż (choć przecież wcale ich nie brakuje), wystarczy kliknięcie myszką, SMS, tweet, pogardliwe słowo, obraźliwy gest, podana dalej „opinia” i sprawa załatwiona – *odpada*.

Prześladowanie słabszych działa bez zakłóceń wtedy, gdy nie rozpoznajemy jego źródeł. Girard pisze:

Wiemy, że mechanizm ofiarniczy jest skuteczny wtedy, gdy zaraźliwy poryw i mimetyczna postawa „wszyscy-przeciwko-jednemu” pozostają niezauważalne dla uczestników. Rozwiązanie mityczne opiera się na *niewiedzy* czy wręcz *nieświadomości prześladowczej*, której mity nigdy nie dostrzegają, ponieważ same jej ulegają⁴².

Tkwimy w narracji mitycznej, gdy ulegamy fanatycznej afirmacji albo fanatycznej wrogości, nie dostrzegając pułapki, jaką zastawia na nas pragnienie Innego. Myśleć i czuć wspólnie, być wiwatującym albo rzucającym kamienie *kręgiem*, a nie jego samotnym *środkiem* – oto niebezpieczeństwo, w jakie nieustannie wpadamy. Ten brak świadomości, a tym samym dystansu do własnej skłonności mimetycznej, może nas wyprowadzać w pole nawet wtedy, gdy staramy się przeciwdziałać przemocy i zabiegać o pomoc ofiarom. Może się bowiem zdarzyć, że wyznaczymy kozła ofiarnego drugiego stopnia⁴³ – rozpoczniemy polowanie na myśliwego i w ten sposób nie przezwyciężymy wrogości, a tylko rozpętamy

⁴² R. Girard, *Widziałem szatana spadającego z nieba jak błyskawica*, tłum. E. Bur-ska, Pax, Warszawa 2002, s. 139.

⁴³ Por. *ibidem*, s. 171.

jeszcze jeden mimetyczny spektakl nieświadomego własnych źródeł okrucieństwa.

Niezwykle trudno jest człowiekowi rozeznaczyć własne uwikłanie w spiralę kolektywnych pragnień. A jednak – zdaniem Girarda – nie jesteśmy dziś w najgorszej sytuacji: „Wszyscy próbujemy wierzyć, że nasze urazy są słuszne, a nienawiść usprawiedliwiona, ale nasza pewność w tej dziedzinie jest bardziej krucha niż naszych przodków”⁴⁴. Dlaczego? Ponieważ mamy do dyspozycji tradycję biblijną, a ta dokonała dekonstrukcji mitycznej interpretacji mechanizmu ofiarniczego. W mitach – i szerzej, w ramach wyobraźni mitycznej, która i współczesnym nieraz towarzyszy – nie podaje się w wątpliwość wyroków jednomyślnej wspólnoty. Ofiara zawsze jest winna, zasłużyła sobie – w taki czy inny sposób – na swój los. Girard pokazuje, że opowiadania biblijne – zarówno starotestamentalne (na przykład historia o Józefie sprzedanym przez braci w niewolę), jak i ewangeliczne (przede wszystkim relacja z politycznego morderstwa dokonanego na Jezusie) – dostrzegają zjawisko prześladowczego tłumu i jego skłonność do arbitralnego zwracania się przeciwko wybranym jednostkom. Biblia nie jest tu mniej brutalna niż mity, nie odmalowuje rzeczywistości w jasnych barwach i nie minimalizuje mocy zła (pełno w niej ludzi gwałtownych i zdarzeń o znamionach mechanizmu ofiarniczego), jednak dostrzega zachowania *wszyscy-przeciwko-jednemu* i inaczej je interpretuje. Ofiara jest niewinna. Odwrócenie stosunku niewinności i winy między prześladowcami a ofiarami to – jak tłumaczy Girard – „kamień węgielny biblijnego natchnienia”⁴⁵.

Nawet jeśli schemat francuskiego uczonego uznamy za nieco zbyt sztywny i nie odpowiadający czasem bogactwu materiału historycznego, a jego roszczenia eksplanacyjne – za nadmierne (rzeczywiście, Girard zdaje się niekiedy traktować swoją teorię jak odsłonięcie ostatecznej prawdy, a nie jedną z wielu ważkich

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem, s. 131.

interpretacji ludzkiej kondycji), nie zmienia to faktu, że schemat ten zwraca uwagę na kluczowe – także dla pedagogiki – kwestie. Dzięki niemu możemy oświetlić newralgiczne dla wychowania konteksty pragnienia i przemocy oraz inaczej pozycjonować w myśleniu formacyjnym problematykę słabości. Wiemy już, że uruchomienie i adaptacja Girardowskiego słownika wytycza przed edukacją (ufundowaną na naśladowaniu oraz przenoszeniu pragnień) dwie drogi: 1) mityczną – reprodukowaną przez dominujące pedagogie *drogę mocy i jednomyslności* (której konsekwencją jest przesłonięcie mechanizmu rywalizacji mimetycznej); 2) po-biblijną – realizowaną przez egzystencjalne podejście do kształcenia *drogę ochrony i rafinacji kruchości* oraz *jednostkowego głosu* (której konsekwencją jest wyczulenie na niebezpieczeństwo udziału w kolektywnej przemocy).

Tradycja biblijna zatem, a przede wszystkim ewangeliczne przesłanie Jezusa z Nazaretu, stanowi jedno z najistotniejszych źródeł pedagogiki egzystencjalnej (perspektywy myślenia o wychowaniu, w ramach której mierzymy się ze zwichniętą ludzką kondycją), jako że dogłębnie zmienia (przewartościowuje) nasz stosunek do kruchości i wyczulenie na przemoc. Jezus, który rodzi się na dalekiej prowincji i mówi lokalnym dialektem (*marginal Jew*)⁴⁶, którego mesjańska misja nie przyniosła spektakularnego sukcesu (*failed messiah*)⁴⁷, umiera jako *homo sacer* – nagie, bezbronne życie, igraszka suwerennej władzy⁴⁸. Nie zostaje nawet skazany prawomocnym wyrokiem, a tylko w procesie politycznym – maskującym porażkę prawa i tryumf dążącej do zemsty koterii – zwyczajnie „wydany katom”. Piłat lekceważy prawo, ulega bieżącemu układowi sił – zdeklarowanym wrogom oskarżonego i tłumowi zmobilizowanemu jednomyslnym nienawistnym porywem:

⁴⁶ Por. W. Hryniewicz, *Nadzieja woła głośniejsz niż lęk. Eseje wokół nauczania Jezusa historycznego*, Charaktery, Kielce 2016, s. 15.

⁴⁷ Por. ibidem, s. 310.

⁴⁸ Por. G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.

Zderzenie czasu i wieczności przybrało postać procesu, takiego jednak, który nie kończy się wyrokiem. [...] Przesłuchanie – o ile o przesłuchanie chodziło – trwało sześć godzin, lecz, koniec końców, sędzia swego wyroku nie ogłosił, po prostu „wydał” oskarżonego w ręce Sanhedrynu i katów⁴⁹.

Potężny, triumfujący Bóg to religijna fantazja sprzeczna z ewangeliczną tradycją. Mamy tu radykalne i kluczowe dla perspektywy kruchości zerwanie, które łatwo przeoczyć lub zlekceważyć. Belgijski teolog Adolphe Gesché – nawiązując do myśli Girarda – wskazuje, że Jezus zniósł archaiczną więź *sacrum* i przemocy. Naturalna relacja bóstwo – człowiek zbudowana jest zwykle na lęku i tyranii. Dlatego we wszystkich bodaj religiach cały system ofiar i modlitw przebłagalnych ma zapewnić przychylność i oddalić mściwość suwerennej władzy z wysoka. Jezus – ów *marginal Jew, failed messiah, homo sacer* – ewangelią miłości burzy to wyobrażenie: „Oto Bóg przestaje być Bogiem groźnym. To powoduje istną rewolucję antropologiczną – człowiek już nie jest istotą zagrożoną”⁵⁰.

Ewangeliczne samorozumienie chrześcijaństwa – bo nie mówimy tu, rzecz jasna, o wykładniach wydziedziczonych z własnych źródeł i powracających do retoryki niewoli oraz fantazji o mocy i sukcesie (nawet jeśli powszechnych) – powoduje rzeczywiście inny rozkład akcentów w antropologii. Bóg nie tylko spędza czas z wykluczonymi, z tymi, którzy są uważani (także we własnych oczach) za „ludzkie śmieci”, nie tylko przejmuje się cierpieniem doświadczających choroby czy kalectwa, nie tylko płacze nad grobem, on sam – Bóg – zostaje odrzucony, sponiewierany i okrutnie zamordowany – staje się ofiarą, jedną z nieprzebranej rzeszy kozłów ofiarnych, jeszcze jedną w bezkresnym morzu męczenników. Gesché ujmuje to tak:

⁴⁹ G. Agamben, *Piłat i Jezus*, tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Znak, Kraków 2017, s. 77.

⁵⁰ A. Gesché, *Chrystus*, tłum. A. Kuryś, W drodze, Poznań 2005, s. 51.

Nie ulega wątpliwości, że chrześcijaństwo mogło odkryć i głosić wielkość ubogich i odrzuconych przede wszystkim w odniesieniu do tego szalonego i niezrozumiałego Boga Jezusa Chrystusa. Ewangelia jest pod tym względem wynalazkiem ubogiego, wynalazkiem ubogiego jako człowieka. Nikt nie przeczy, że Grecja (Sokrates, Platon, Sofokles...) wspaniale mówiła o człowieku – obywatelu, bohaterze, o urodziwych i rozumnych mężczyznach i kobietach. Jednakże Grecja ani humanizm (jedynie z wyjątkiem Epikteta) nie mówiły, nie potrafiły mówić, nie mogły mówić o człowieku ubogim, wyniszczonym, odrzuconym, o człowieku, który dlatego, że jest ekonomicznie bezużyteczny, fizycznie wyniszczony, uczuciowo nieważny czy na marginesie społecznym, musi być ignorowany, stawiany poza obrębem społeczeństwa, zgodnie z wymogami czysto ludzkiej i racjonalnej mądrości, czysto ludzkiego i racjonalnego rozumowania, którym kierują się ci, którzy chcą rządzić społecznością zgodnie z zasadami porządku i skuteczności⁵¹.

Miejscem spotkania człowieka z Bogiem w chrześcijańskiej perspektywie są – jak to ujmuje czeski teolog Tomáš Halík – rany świata⁵².

W praktyce chrześcijańskiej ogromną rolę odgrywa to, co teolog niemiecki Anselm Grün nazwał duchowością oddolną (*Spiritualität von unten*), a co tłumaczka przełożyła jako duchowość nieautorytarną, akcentując opozycję tej wewnętrznej sfery do relacji władzy i siły: „Duchowość nieautorytarna oznacza, iż poszukujemy Boga w naszych namiętnościach, chorobach, ranach, niemocy i w naszym błędzeniu”⁵³. Słyszymy tu zapewne echo teologii Pawła z Tarsu („Mamy zaś ten skarb w naczyniach

⁵¹ Ibidem, s. 44.

⁵² Por. T. Halík, *Co nie jest chwiejne, jest nietrwale. Labiryntem świata z wiarą i wątpliwościami*, tłum. J. Zychowicz, WAM, Kraków 2004, s. 40.

⁵³ A. Grün, *O duchowości inaczej*, tłum. K. Zimmerer, WAM, Kraków 2005, s. 59.

glinianych”, 2 Kor 4, 7; „Chętnie więc będę się chlubił ze słabości moich, aby zamieszkała we mnie moc Chrystusowa”, 2 Kor 12, 9). W tej perspektywie słabość nie jest słabością w sensie potocznym, to znaczy nie stanowi synonimu zła, które trzeba zwalczyć albo przed którym trzeba uciec za wszelką cenę. Tutaj ból, bezradność, niezrozumienie, wina i inne przejawy kruchości człowieka stanowią nieusuwalny wymiar jego kondycji, a tym samym – jako to, co *ludzkie* i *osobiste* – uprzywilejowane miejsce subtelnej, czulej i nieodgadnionej relacji z paradoksalnym Bogiem. Tak rozumiana wiara nie ma nic wspólnego z ubezpieczaniem bądź forsowaniem własnych przekonań religijnych. Nic wspólnego z krucjatami, choćby i w najlepszej sprawie, skoro nawet najlepsze sprawy przenoszone są przez kruche – widzące zawsze fragmentarycznie, pojmujące ze skomplikowanej rzeczywistości niewiele i skłonne do mimetycznej agresji – ludzkie naczynia. Wiara jest żywa, o ile człowiek trwa w pytaniu, poszukiwaniu i niepewności. Brak wątpliwości to uwiad wiary. Pewność – rozumiana jako przekonanie o transcendentalnych gwarancjach i własnym dostępie do prawdy (nie zaś jako egzystencjalna ufność, jednostkowo rzucona na szalę i w tym sensie zawsze ryzykowna) – to ewidentne rozminięcie się z historią odrzuconego Boga.

Przyznać jednak trzeba, że niemal wszystko w życiu społecznym skłania do takiego rozminięcia, że pragnienie ostatecznej odpowiedzi, pożądanie zwolnienia się z odpowiedzialności za myśl i wybór to potężne socjalizacyjne siły. Halík w książce o kapitalnym dla naszej problematyki tytule *Co nie jest chwiejne, jest nietrwałe* pisze:

Zawsze i wszędzie wiara jest wystawiona na pokusę znalezienia sobie czegoś, do czego może na tyle przywrzeć, że utraci swoją otwartość i stanie się bałwochwalstwem. Tym czymś mogą być instytucje kościelne, system naukowy, święci nauczyciele – albo też rewolucja, powszechne zbratanie wszystkich ludzi, sprawiedliwość społeczna, pokój i świetlana przyszłość ludzkości. Potrafię sobie wyobrazić, że ktoś

napisze historię religii jako dzieje nieustannej degeneracji i popadania wiary w „idolatrię” [...]”⁵⁴.

Samo doświadczenie wiary wypływające z przejęcia się historią i słowami Jezusa z Nazaretu – historią ludzkiej porażki i słowami nie-władczego Boga – nie ma zatem nic wspólnego z ekspansywną postawą pewności i społecznej siły. Jeden z najwybitniejszych polskich teologów pisze:

Są oczywiście wśród wierzących, zwłaszcza młodych chrześcijan, liczni „paschalni entuzjaści”, którym wszystko może wydawać się łatwe i jasne. Przejawia się to zwłaszcza podczas dużych zgromadzeń. Jednakże ta bezkrytyczna łatwość i nieskomplikowana lekkość wiary niemal w rytmie „Alleluja” może okazać się zwodnicza i na dłuższą metę szkodliwa. Bolesnych konsekwencji takiej postawy doświadczą się często później w trudnych okolicznościach życia. Nie jest rzeczą łatwą usłyszeć spokojny i cichy głos Boga we własnym wnętrzu pośród głośnych i radosnych okrzyków. Obce wydaje się wtedy pojęcie wiary zranionej⁵⁵.

Nie tylko jednak pułapka egzystencjalnego rozczarowania i rozpadu zabezpieczających iluzji czyha na zbyt głośnych i pewnych siebie. Ludzie religijni w tej mierze, w jakiej mobilizują się wzajemnie i budują społeczną siłę, zwykle nie rozpoznają zagrożeń, jakie sami stanowią. Girard do słów Hryniewicza dodałby zapewne uwagę, że wiemy z opowieści ewangelicznych, właśnie z losów Jezusa, jak łatwo radosne i wiwatujące zgromadzenie zamienia się w prześladowczy tłum. Innymi słowy, wiemy, jak bez większych problemów pewność i siła mogą zostać skanalizowane przeciwko niewinnej ofierze, jak niepostrzeżenie i szybko „hosanna” obraca się w „precz”, jak zręcznie autorytarne kliki mogą realizować swoje cele dzięki moralnej emocji większości.

⁵⁴ T. Halik, *Co nie jest...*, s. 197.

⁵⁵ W. Hryniewicz, *Nadzieja woła głośniejsze...*, s. 339.

Silni i pewni siebie ludzie są niebezpieczni, ponieważ nie-
rzadko ich apodyktyczny sposób działania stanowi maskę
wypartej kruchości i dlatego przeciw kruchości zostaje zwrócony.
Nie chcąc albo nie potrafiąc mierzyć się z własną zwichniętą
kondycją, człowiek musi nieustannie udowadniać swoją moc;
sama obecność słabszych stanowi w tej sytuacji swoistą prowo-
kację – ryzyko odsłonięcia skrywanych, odrzuconych, niemy-
ślnych braków w sobie samym. Halík zauważa ten mechanizm.
Przyznaje:

Tak, obawiam się i unikam „niezachwianych”, ponieważ czuję
od nich chłód śmierci i wrogości wobec życia, wobec jego
dynamiki, ciepła i różnorodności; unikam ich, bo po prostu
nie wierzę w deklarowaną pewność ich wiary. Nic na to nie
mogę poradzić: za murem ich niezłomności wyczuwam kur-
czowo tłumione pytania i nierozwikłane problemy, nieroz-
strzygnięte wewnętrzne konflikty, przed którymi daremnie
szukają oni ucieczki w walce z „inaczej myślącymi”⁵⁶.

Homo religiosus, który nie dopuszcza do siebie wątpliwości, który
nie pyta o swoje przeświadczenia, który *przywarł* do autorytetu,
projektuje własne zagubienie na zewnątrz, na innych, rozpętując
tym samym wojnę – zaczyna ich ścigać (choćby myślą) i zwal-
czać (bodaj językiem). Wiara staje się ekranem frustracji i nie-
nawiści, przestrzenią złorzeczenia, polem walki o dominację
i pognebnienie wroga. To osuwanie się wiary w iluzję mocy opisuje
w *Filozofii dramatu* Józef Tischner:

Miejsce święte miejscem utajonego odwetu – czy to moż-
liwe? Oto człowiek, w którym miejsce wzajemności zajęło
pożądanie odwetu. Przychodzi do świątyni – wierząc, że jest
świętszy od tych, którzy nie przychodzą, a nawet od tych,
którzy są obok. Znalazł się tutaj po to, aby walczyć z dru-
gim człowiekiem i ze zbuntowaną ziemią. [...] Łaska, której

⁵⁶ T. Halík, *Co nie jest...*, s. 14.

udziela tutaj Bóg, jest odmianą siły. [...] W świątyni czerpie moc i usprawiedliwienie swej przewagi nad innymi⁵⁷.

Gdzie indziej Tischner uczuła naszą uwagę raz jeszcze. Wiara silna łatwo zdradza bezbronnego Boga:

Przypomnijmy proces Chrystusa. Kto Go oskarżył? Oskarżyli Go i doprowadzili do skazania gorliwi wyznawcy *sacrum*. Nawet im do głowy nie przyszło, że mogą się mylić. Gdyby im ktoś chciał powiedzieć, że się mylą, naraziłyby się na śmierć. *Sacrum* jest niepodważalne, a oni – jego wyznawcy i świadkowie – nieomylni. Ręce gorliwego wyznawcy same szukają kamieni. Usta wołają w niebo: „O, Boże, Ty widzisz i nie grzmisz?”. [...] Jest taki moment w rozwoju doświadczenia *sacrum*, że w jego wnętrzu lęgnie się zasada odwetu⁵⁸.

Tischner w myśleniu o świętości, zamiast do naturalnego *sacrum*, odwołuje się do idei *sanctum*, związanej nie tyle z chwałą (wzniosłością i potęgą), ile z dobrocią Boga. W tym znaczeniu chrześcijaństwo ewangeliczne jest wielkim nurtem desakralizacji rzeczywistości – zastępuje relacje władzy i lęku więzów obdarowania i miłości.

Rozpoznanie potencjału wrogości tkwiącego w zaangażowaniu religijnym – rozumianym kondycyjnie, niekoniecznie *stricte* wyznaniowo⁵⁹ – to ważny moment pedagogiki egzystencjalnej

⁵⁷ J. Tischner, *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Znak, Kraków 1998, s. 243–244.

⁵⁸ J. Tischner, *Ksiądz na manowcach*, Znak, Kraków 2007, s. 202.

⁵⁹ Przez zaangażowanie religijne rozumiem tu nie tylko działanie w ramach konkretnej historycznej konfesji, ale w ogóle ludzkie dążenie do całościowego sensu i tzw. głębokiego wartościowania. Jak pokazał między innymi Mircea Eliade, człowiek to *homo religiosus* i egzystencja radykalnie świecka daje się pomyśleć wyjątkowo jako konstrukt teoretyczny, jej praktyczna realizacja równałaby się eliminacji z życia tzw. sfery mitu (sensu i wartości), a więc *de facto* wyjściu poza kondycję *ludzką*. W tym ujęciu każdy – i człowiek wierzący, i agnostyk, i ateista – zaangażowany jest w jakieś sakralne uniwersum (w coś, co ma dla niego specjalne znaczenie i czego gotowy jest bronić), i każdy może

i wychowania do kruchości. Ma znaczenie, jaki scenariusz realizujemy w życiu i jaki stosunek do słabości będzie wspierany przez zabiegi edukacyjne. Zarówno oficjalne doktryny religijne, jak i kryptoteologie⁶⁰ sterujące świeckimi stanowiskami światopoglądowymi mogą transmitować toksyczne wzorce. Halík pisze:

Jest przecież czymś naiwnym i niebezpiecznym niedostrzeżenie faktu, że naprawdę istnieją również destruktywne „obrazy Boga” i że w najbardziej nawet szacownych tradycjach drzemią symbole, sentencje i opowieści, które mogą zostać łatwo przekute w zbroję zamiast w lemiesz. Religie, tak jak wszystko, co w życiu wielkie i istotne, mają swoje rafy i niebezpieczeństwa. Dlatego z apostołem Tomaszem i ze świętym Marcinem proszę wszystkich, którzy po „śmierci Boga” czy po upadku ironicznych bożków ubiegają się o pusty tron: „Pokażcie mi najpierw swoje rany!”. Nie wierzę już bowiem „niezranionym wiarom”⁶¹.

Współczesna myśl postsekularna – skoncentrowana na ideach i doświadczeniach tzw. słabej religijności, niekontestującej dziedzictwa oświecenia – to także próba dekonstrukcji silnych (niezranionych) figur teologicznych, to próba wymknięcia się wyobraźni zdominowanej przez obraz Boga-władcy. Kiedy słuchamy antymetafizycznych uzasadnień Richarda Rorty’ego, wydaje się, że mamy do czynienia z tą samą intencją, jaką spotkaliśmy w Tischnerowskim rozróżnieniu *sacrum* i *sanctum*:

Odcięcie się od metafizycznego Logosu jest w przybliżeniu tym samym, co wyrzeczenie się walki o władzę, a w zamian

realizować to zaangażowanie w trybie mocy (wyparcia mechanizmu mimetycznego) albo trybie słabości (uważności na ofiary i rozbrajania własnej wrogości).

⁶⁰ Por. A. Bielik-Robson, „*Na pustyni*”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*, Universitas, Kraków 2008.

⁶¹ T. Halík, *Dotknij ran. Duchowość nieobojętności*, tłum. A. Babuchowski, Znak, Kraków 2010, s. 12.

za to zadowolenie się praktykowaniem dobroci. [...] Rozpad metafizycznego Logosu pojmuję jako wygasanie gorliwości naszych starań o uczestnictwo we władzy i wiążącym się z nią majestacie. Przejście od władzy do dobroci wraz z porzuceniem metafizycznego Logosu na rzecz myśli postmetafizycznej jest wyrazem gotowości do podejmowania ryzyka w przeciwieństwie do prób wymknięcia się własnej skończoności przez zawarcie sojuszu z nieskończoną władzą⁶².

Amerykański filozof nazwał trafnie coś, co uważam za głęboko destrukcyjne dla projektów edukacyjnych i w opozycji do czego staram się wyartykułować ideę wychowania do kruchości. Jednym z podstawowych źródeł klęski pedagogicznej współczesnej edukacji (demoralizujących efektów indyferencji kulturowej, pozostawienia uczniów i studentów samym sobie w obliczu problemów egzystencjalnych i obywatelskich, redukcji wizji życia, podminowywania etyczności i krytycyzmu etc.) jest właśnie ucieczka od ryzyka ludzkiej słabości – ignorowanie kondycji zwichnięcia i zdawanie się na wyobrażenia nieograniczonej władzy.

Poświęciłem długi *passus* ewangelicznej interpretacji chrześcijaństwa i problematyce wy-padania z niej nieprzypadkowo. Wizerunek Boga to nie jest tylko zagadnienie teologiczne, które można by zarezerwować dla zawodowych teologów bądź religioznawców w ramach ich pól badawczych albo dla ludzi wierzących w granicach praktyk ich życia duchowego. To także pewien kulturowy wzorzec relacji aranżujący tak lub inaczej kształt rzeczywistości. Na przykład technokratyczny – instrumentalny, władczy i nieczuły – stosunek do świata (efektywny w opanowywaniu przyrody, ale destrukcyjny dla relacji międzyludzkich, w tym dla wychowania) stanowi w dużej mierze imitację arbitralnej wszechmocy Boga. Podmiot nowożytny widzi własną relację do świata

⁶² R. Rorty, G. Vattimo, *Przyszłość religii*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 68.

w ten sam sposób, w jaki wcześniej ujmowano stosunek Boga do świata. Gest obronny w postaci nowoczesnej próby emancypacji z okowów Boga-władcy przyniósł perwersyjny efekt przeniesienia – przejście przez człowieka władzy monstrialnej boskości. Gnostycki obraz potężnego (i złego) archonta tego świata, wcześniej wpisany w wizję suwerennego Boga, teraz przebija się przez ludzkie praktyki⁶³. Ewangeliczna interpretacja chrześcijaństwa to bodaj najistotniejsze źródło przewartościowania obrazu Boga, a tym samym przewartościowania podstawowego wzorca relacji. Stanowi więc niezwykle istotne zaplecze symboliczne pedagogiki egzystencjalnej i wychowania do kruchości, inaczej, niż to mamy w zwyczaju, pozycjonując ludzką (wewnętrzną i zewnętrzną) słabość. W świecie socjalizacji do ekspansji to zaplecze uczy uważności na ofiary; w rzeczywistości zdominowanej przez rozum instrumentalny, w której człowiek staje się jednym z zasobów, to zaplecze otwiera przestrzeń wolności i człowieczeństwa.

Słabość jest traumatycznym doświadczeniem – nie mogę pozbyć się sugestywności obrazu kondycji ludzkiej nakreślonego przez Woolf: robak wijący się na haczyku – niemniej jednak dla tego, kto jej doświadcza, może wskazywać na cztery kwestie kluczowe: 1) zdolność do relacji osobowej; 2) poświadczenie sumienia; 3) wyjście z prześladowczego tłumu; 4) fakt, że wciąż czuje i przechodzi przez coś, czyli: żyje, czyli: nie zamienił się w *szklisty pagórek*.

⁶³ Por. A. Bielik-Robson, *Cogito albo narodziny nowoczesności z ducha gnostyckiego paradoksu. Hansa Blumenberga lektura Kartezjusza*, w: *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*, red. A. Bielik-Robson, M.A. Sosnowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.

Silna edukacja

W jaki sposób pedagogika i edukacja radzą sobie z kwestią słabej, zwichniętej kondycji ludzkiej? Co mają do zaproponowania wobec nieuchronnych w naszym życiu sytuacji, w których musimy konfrontować się z radykalną utratą (brakiem ostatecznym), niestabilnością rzeczywistości (ulotnością chwili), nie-dostaniem (inercją wewnętrzną), wezwaniem do oddania części siebie (wrażliwością etyczną) albo prześwitami niemocy (wartościowością niuansów)? Trzeba przyznać, że i myślenie, i praktyka wychowania mają ze słabością problem.

Pedagogika nowoczesna narodziła się w paradygmacie siły. Dyscyplinaryzacja namysłu nad wychowaniem ma swój początek w dobie oświecenia, a to w ramach oświeceniowej formacji myślowej człowiek zyskał status suwerennego podmiotu – pana siebie samego i świata, hegemonia dysponującego wolną wolą, mocą rozumu i sprawczością w przekształcaniu natury. Mentalność oświeceniowa – jak pokazał Marek Siemek – to przede wszystkim wysiłek zdobywania coraz większej samowiedzy człowieczeństwa w jego znaczeniowótworczej postawie wobec rzeczywistości, czyli narastająca świadomość siebie jako podmiotu projektującego¹. Człowiek uprzytamnia sobie własną moc twórczą, a podstawy swojej kreatywnej autonomii dopatruje się we władzy rozumu.

¹ Por. M.J. Siemek, *Racjonalizm i naturalizm w filozofii niemieckiego Oświecenia*, w: Idem, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 57.

Rozum daje punkt oparcia. Widać to już w XVII stuleciu, u progu oświecenia:

[...] poszukiwanie w metodologii siedemnastowiecznej *kryterium* pewności poznawczej miało sens nie tylko naukowy, ale również moralny – było fragmentem rewindykacji autonomii ludzkiej przeciwko tej wizji świata, w której wszelka pewność w poznaniu znajduje się w treści objawienia, zsyłanego przez Boga ludziom bez ich udziału i wysiłku. Kryterium pewności, które Descartes odnalazł w metodach nauk matematycznych, było zarazem legitymacją intelektualnej autonomii człowieka².

Rozum jako źródło pewności i racjonalna pewność jako źródło podmiotowej mocy przekształcania rzeczywistości to zasady generujące dystans do autorytetu i tradycji, a zarazem fundujące nowoczesną pedagogikę.

W słynnej formule Immanuela Kanta oświecenie tożsame jest z postawą suwerennej i pewnej siebie dorosłości:

Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Z a w i n i o n ą jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa. *Sapere aude!*³.

Program oświeceniowy to właściwie – jak widać – edukacyjny proces dojrzewania do samodzielności, w toku którego jednostka zaczyna myśleć na własny rachunek i przecina w końcu pępowinę społecznej kurateli; dochodzi do momentu, w którym zaczyna

² L. Kołakowski, *Jednostka i nieskończoność. Wolność i antynomie wolności w filozofii Spinozy*, Wydawnictwo Naukowe pwn, Warszawa 2012, s. 30.

³ I. Kant, *Co to jest Oświecenie*, tłum. A. Landman, w: Z. Kuderowicz, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2000, s. 194.

polegać na sobie, a nie na zewnętrznym przewodnictwie. Do tego potrzebna jest jednak odwaga oraz podmiotowa moc sprawcza (*empowerment*, jak nazywa się tę dyspozycję we współczesnej pedagogice krytycznej), ponieważ potężne siły przeciwdziałają procesowi wybijania się na autonomię. Po pierwsze, samodzielność jest kosztowna energetycznie, dużo łatwiej pozostać mentalnie dzieckiem i zdawać się na innych, nie biorąc odpowiedzialności za własny stosunek do rzeczywistości. Presja otoczenia społecznego i lokalnie odziedziczonych zasobów kulturowych jest tak duża, że próby wydobycia własnego głosu, wyrwania się z niosącej zbiorowej fali, stanięcia pod wiatr opinii otoczenia wymagają hartu ducha (skryzalizowanego ośrodka decyzji i oporu) oraz zdolności do podejmowania ryzyka. Nie wszystkich na to stać, pokusa rezygnacji z dorosłości jest poważna:

To bardzo wygodne być niepełnoletnim. Jeśli posiadam książkę, która zastępuje mi rozum, opiekuna duchowego, który zamiast mnie posiada sumienie, lekarza, który zamiast mnie ustala moją dietę, itd. itd. – nie muszę sam o nic się troszczyć. Nie potrzebuję myśleć, jeśli tylko mogę za wszystko zapłacić [...]⁴.

Po drugie, społecznym ośrodkom władzy najczęściej wcale nie zależy na samodzielności jednostki. Rządy, Kościoły, rodziny, pracodawcy, nauczyciele zabiegają przede wszystkim o lojalność jednostek i wygodę sterowania nimi, a nie o kształtowanie podmiotowych dyspozycji, które siłą rzeczy stanowią wyzwanie dla grupowego *status quo*. Kant ostrzega przed „opiekunami”, którzy zewsząd otaczają człowieka i wzbudzają lęk przed poszukiwaniem własnej drogi:

Kiedy już udało się im ogłupić ten swój inwentarz domowy i zatroszczyli się o to, by te spokojne stworzenia nie odważyły się zrobić ani kroku bez kojca dla niemowląt, do którego sami

⁴ Ibidem.

ich wsadzili, ukazują im niebezpieczeństwa, jakie grożą im w wypadku, gdyby próbowali samodzielnie chodzić. Niebezpieczeństwo to nie jest wprawdzie (jak wiemy) bardzo duże i po kilku upadkach nauczyliby się wreszcie chodzić, ale dość zazwyczaj jednego przykładu takiego upadku, by onieśmielić i odstraszyć od wszelkich dalszych tego rodzaju prób⁵.

Naturalne – wynikające z niesamodzielności rozwojowej i logiki socjalizacji – uzależnienie jednostki od otoczenia społecznego oraz strategiczne zabiegi władzy zorientowane na kuratelę to potężne bariery na drodze wyłaniania się osobowej suwerenności. Tchórzostwo wydeptanej drogi, bezmyślność gniazda i lęk przed wolnością stanowią naszą pierwotną sytuację społeczną. Oświecenie w tym kontekście można uznać za *exodus* – edukacyjny projekt *wyjścia*⁶ ze stanu bojaźliwej i ignoranckiej zależności. Reinhart Koselleck, badając semantyczny potencjał pojęcia, odnotował, że oświecenie charakteryzuje epokę nie tylko przez odróżnienie tego, co nowe (na przykład rozum), od tego, co stare (na przykład przesąd), ale też wskazuje na wyjątkowość tej nowości i tym samym, oprócz określenia danego czasu, projektuje także przyszłość. Innymi słowy, jest to pojęcie dynamiczne, zakładające zmianę, proces, ruchomy cel – oświecenie nie jest po prostu historycznym *wynikiem* splotu okoliczności, lecz *realizacją* tego, co ma dopiero osiągnąć⁷. U jego źródeł leżą dwie idee, świetnie uchwycone przez Charlesa Taylora: 1) możemy wziąć swój los, historię, społeczeństwo we własne ręce; 2) możemy to zrobić, bo widzimy naszą sytuację w jaśniejszym świetle (dysponujemy wiedzą, jakiej wcześniej nie mieliśmy). Aliści sama

⁵ Ibidem.

⁶ Por. M. Foucault, *Czym jest Oświecenie?*, w: Idem, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000, s. 278.

⁷ Por. R. Koselleck, *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, tłum. J. Merecki, W. Kunicki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 344–347.

świadomość i wiedza nie wystarczą, nie można wybić się na samodzielność bez etycznego działania, a tego z kolei nie da się pomyśleć bez walki:

Nie jest to możliwe bez odwagi: musimy pokonać siły marazmu, ślepego zwyczaju, lęk przed nieznanym, a wreszcie porzucić źle ulokowane zaufanie do władzy, gdyż to wszystko uniemożliwiało nam wcześniej dotarcie do wiedzy. Tym samym odwaga i wiedza stają się nierozzerwalnie splecione⁸.

Idea oświecenia sama w sobie ma charakter edukacyjny (zakładając dążenie do krytycznego rozumienia rzeczywistości, wyłanianie suwerennego podmiotu, pracę nad przemianą ludzkiego świata etc.), nie dziwi zatem, że pedagogika – zarówno jako praktyka, jak i jako teoretyczna refleksja nad nią – zyskała w wieku światła na znaczeniu i stała się instrumentem realizacji społeczno-politycznego projektu *Aufklärung*.

Edukacja została wyposażona w kluczowy dla losów świata cel – kształtowania racjonalnych, wolnych, aktywnych podmiotów, zdolnych podjąć odpowiedzialność za kształt kultury. Pedagogika zaś – wyłaniająca się na uniwersytetach na przełomie XVIII i XIX wieku z wykładów filozoficznych – miała dopomóc w rozróżnianiu tego, co w wychowaniu rzeczywiście służy doskonałości człowieka (wedle prawideł rozumu), od tego, co w nim jest szkodliwym osadem tradycji albo interesownym naciskiem rodziców i władzy politycznej⁹. W oświeceniu – oczywiście nie bez udziału inspiracji antycznych i renesansowych – zaczyna diametralnie zmieniać się sposób myślenia o kształceniu. Punkt ciężkości przesuwa się z przeszłości (tradycji) na teraźniejszość i przyszłość (projekt). Denis Lawton i Peter Gordon tak charakteryzują tę transformację:

⁸ Ch. Taylor, *Immanentne kontroświecenie*, tłum. A. Pawelec, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 2, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Znak, Warszawa-Kraków 2010, s. 313.

⁹ Por. I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999, s. 47-49.

Przed wszystkim Oświecenie praktycznie na zawsze zniszczyło ideę, że edukacja dotyczy głównie zapamiętywania świętych tekstów, a w istocie jakichkolwiek innych książek. Wiek Rozumu wymagał, aby edukacja koncentrowała się na rozwijaniu zdolności umysłu (*powers of the mind*) do krytykowania *status quo* i do racjonalnego myślenia¹⁰.

Warto zwrócić uwagę właśnie na owe *powers of the mind*. Edukacja (w nowoczesnym rozumieniu) została pomyślana nie jako przestrzeń osvajania i integrowania słabości, lecz jako pole mocy, które ma ugruntować racjonalny podmiot i pchnąć go na drogę emancypacji.

Siła człowieka może jednak mieć różny charakter. W oświeceniowym projekcie tkwi dwuznaczność, która we wszystkich jednostronnych, niedostatecznie dialektycznych ujęciach prowadzi do efektów perwersyjnych, czyli zaprzepaszczania momentów wyzwalających w trakcie działań emancypacyjnych. Jeśli jednym z kluczowych atrybutów podmiotu – jaki ma być kształtowany w zabiegach edukacyjnych – jest zdolność samodzielnego panowania nad rzeczywistością, to warto pamiętać, że władza kontroli wikła jednostkę w nowy rodzaj uzależnienia. Ten mechanizm opisuje Agata Bielik-Robson. W teorii nowożytniej – tłumaczy – człowiek gra o panowanie nad światem, albowiem pełnym podmiotem staje się dopiero, gdy osiąga całkowitą kontrolę nad *res extensa*. Uwolnienie się od sankcji transcendentnych nie sprawiło jednak, wbrew oczekiwaniom, że jego podmiotowość rozkwitła, przeciwnie – ujawniło inne postaci zniewolenia. W tej nowej sytuacji, wyemancypowanej z obciążeń tradycji i przesądu, ograniczeniem staje się wszystko to, co kwestionuje ludzką dominację nad rzeczywistością. Oświecenie lęka się wpływu. Człowiek jest nie tylko beneficjentem, lecz także ofiarą stosunków panowania –

¹⁰ D. Lawton, P. Gordon, *A history of western educational ideas*, Woburn Press, London–Portland 2005, s. 99–100. Cytaty z publikacji obcojęzycznych podaję w tłumaczeniu własnym – K.M.

stale grozi mu urzeczowienie, nieustannie musi bronić się przed tym, co go kształtuje i limituje jego władztwo, a jednocześnie stanowi jego własny wytwór¹¹.

Nie doceniamy tego, że światło rozumu nie tylko samo w sobie jest mocą, ale też – jako moc właśnie – nie respektuje ograniczeń i łatwo sprzymierza się z siłą zewnętrzną (społeczną), a w tym sojuszu najczęściej upada, degeneruje się, przeczy sobie, gaśnie. Projekt, który ma polegać na realizacji wolności i krytycznej argumentacji, rychło może przeobrazić się w szukanie społecznych gwarancji i narzucanie z góry ustalonych schematów. Jeśli myślę w kategoriach niedialektycznego dualizmu: światło – ciemność (rozum – przesąd) i dysponuję światłem, dlaczego miałbym nie korzystać z wszystkich dostępnych środków, aby rozproszyć mrok? Przejrzystość i pewność – te niezbywalne atrybuty silnego rozumu – jako idee regulatywne, ukierunkowujące wysiłki intelektualne, są, rzecz jasna, niezbędne (nikt by nie chciał i nie mógł żyć w nieustannym pogmatwaniu i niepewności co do otaczającego go świata), niemniej jednak jako cele, które spodziewamy się osiągnąć raz na zawsze, lub, co gorsza, jako zasoby, którymi – w ideologicznej iluzji – dysponujemy, to już zagrożenie oświecenia, otwierające drogę przemocy. Oświeceniowy despotyzm to nie przypadek. Jawi się raczej jako naturalna droga rozumu nieświadomego własnej słabości (kulturowego i afektywnego zakorzenienia, fragmentaryczności) i wpadającego w pułapkę myślenia dualistycznego, w którym ekskluzja jednego z biegunów napięcia prowadzi do niszczących zaburzeń równowagi. Skutki są wtedy paradoksalne. Zygmunt Bauman uważa, że epoka oświecenia okazuje się przy dokładniejszym oglądzie bardziej dążeniem do regulacji i wprowadzania prawa niż krzewieniem wiedzy. Wbrew własnym intencjom projekt *Enlightenment* nie koncentrował się na przynoszeniu światła tym, którzy pozostawali w ciemności przesądu, tylko na translokacji władzy pasterskiej

¹¹ Por. A. Bielik-Robson, *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Universitas, Kraków 2004, s. 107–108.

z Kościoła, który ją wcześniej dzierżył, na państwo – siłę planującą, zarządzającą i nadzorującą: „Oświecenie było czymś, czego potrzebowali władcy; ich poddani potrzebowali szkolenia, nakierowanego na wdrażanie dyscypliny”¹².

Oto właśnie efekt perwersyjny – coś, co zaczyna się jako akt emancypacji, kończy się *wdrażaniem dyscypliny*; coś, co zaczyna się jako proces upodmiotowienia, kończy się tym, *czego potrzebowali władcy*; coś, co zaczyna się jako edukacja, kończy się *szkoleniem*. Silny człowiek (oświecony umysł, mocny charakter) pedagogicznych deklaracji zamienia się w posłuszny, wytrenowany obiekt społecznej praktyki. Ten mechanizm samoznoszenia się projektu oświeceniowego został opisany w teorii krytycznej. Max Horkheimer pokazuje, jak wąsko i redukcyjnie nowoczesność ujmuje ludzką racjonalność:

Rozumem nazywano niegdyś rozpoznawanie i przyswajanie sobie wiecznych idei, które miały być dla człowieka celami. Dziś natomiast dobieranie środków do celów z góry określonych uchodzi nie tylko za zadanie rozumu, lecz za jego najwłaściwszą istotę. Cele, które raz osiągnięte same nie stają się środkami, jawią się jako przesąd¹³.

Jeśli jednak podstawą nowoczesnego podmiotu jest rozum w funkcji instrumentalnej – taki, którego operacje zamieniają wszystkie byty w środki działania – w efekcie likwidacji ulega sam podmiot, jako jeszcze jeden byt podlegający racjonalnej obróbce. Człowiek dzieli los poddanej jego panowaniu przyrody, a to, co miało mieć charakter emancypacyjny, zamienia się w kompulsywną adaptację. To już nie naturalna doza przystosowania właściwa socjalizacji, lecz uwewnętrzniony przymus mimikry:

¹² Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, tłum. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998, s. 102.

¹³ M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, tłum. H. Walentyńowicz, Scholar, Warszawa 2007, s. 31.

[...] konieczność adaptacji istniała także w przeszłości; różnica polega na skwapliwości, z jaką się dziś doszlusowuje do kolektywu, na stopniu, w jakim taka postawa rzutuje na całe życie człowieka i zmienia charakter zdobytej wolności. Najważniejsze jest to, że ludzie współcześni poddają się temu procesowi nie jak dziecko, które z natury odnosi się ufnie do autorytetu, lecz jak dorosły, który wyzbywa się zdobytej już indywidualności. [...] Stąd też w naszych czasach adaptacja łączy się z pewną dozą resentymentu i tłumionej wściekłości¹⁴.

Oświeceniowy zamiar wyjścia z niepełnoletności niepostrzeżenie zamienia się tutaj w praktykę wtórnej niedojrzałości, w regresywną zależność od otoczenia, podszytą w dodatku wrogością niespełnionej i zdradzonej podmiotowości.

Rozum, który chce być jedynym punktem oparcia sensownego życia i dlatego, rugując mit, na siebie bierze jego podstawową funkcję (dostarczania wzorów sensowności), sam ulega mitologizacji. Oto sedno opisanego przez Maxa Horkheimera i Theodora Adorno *dialektyki oświecenia*¹⁵ – dwoistości wpisanej w projekt emancypacyjny, która powoduje, że człowiek, odczarowując świat i ujarzmiając naturę, jednocześnie sam się degradowuje do poziomu wewnątrzświatowego zasobu. Celem deklarowanym formacji oświeceniowej była ludzka pełnoletność (refleksyjna samodzielność), tymczasem rzeczywistym motorem działania stała się technicznie rozumiana racjonalizacja, wymagająca nie krytycznego namysłu, lecz podporządkowania regułom skuteczności. W ten sposób racjonalizm obraca się przeciwko własnym założeniom, objawiając swoje irracjonalne oblicze i stając się narzędziem ideologicznej przemocy (inżynierii społecznej) oraz uproszczonego – aż po okaleczenie – życia umysłowego. O tej ostatniej formie upadku rozumu Leszek Kołakowski pisał:

¹⁴ Ibidem, s. 114.

¹⁵ Por. M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.

Postawa racjonalistów-pozytywistów, w najbardziej upowszechnionej postaci, jest przez to szkodliwa, że wydaje bezapelacyjne wyroki [...] w takiej postaci, iż ci, którzy się tą postawą przejmą, są zwolnieni z góry od obowiązku studiowania czegokolwiek, co do czego wmówiono im raz, że jest ciemne, mętne, niesprawdzalne, metafizyczne. [...] Bez żadnego usprawiedliwienia natomiast czynią z własnego poczucia zrozumiałości kryterium uniwersalne, które usiłują narzucać światu; racjonalizm tak pojęty jest ideologią życia umysłowego ułatwionego, w którym można się raz na zawsze pozbyć wszelkich problemów kłopotliwych, oświadczając, że są niezrozumiałe¹⁶.

Rozum może zamienić się w dążącą do hegemonii ideologię (nowy mit), a tym samym hamować myślenie, więcej, może nawet promować bezmyślność w postaci rozsiewania instrumentalnych pretekstów ignorancji, lansowania rozmaitych powodów, dla których, rzekomo, nie warto eksplorować skomplikowanych sfer ludzkiego doświadczenia – tego wszystkiego, co stawia opór silnym kryteriom przejrzystości i pewności.

W oświeceniu stawiano na edukację, ale też wszystkie napięcia i pułapki wpisane w epokę w edukacji znalazły odzwierciedlenie. Na początku XIX wieku Jan Fryderyk Herbart, uważany za twórcę rozwiniętego projektu naukowej (opartej na rozumie) pedagogiki, pisał: „To, na czym wychowawcy powinno zależeć, musi rozpościerać się przed jego wzrokiem jak mapa geograficzna albo jak plan dobrze zbudowanego miasta [...]”¹⁷. Ta wola przemysłanego i strategicznego działania wychowawczego – znana już z XVII-wiecznych dydaktycznych koncepcji Jana Amosa Komerńskiego, a na przełomie XVIII i XIX stulecia wychodząca na pierw-

¹⁶ L. Kołakowski, *Nieracjonalności racjonalizmu*, w: Idem, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, t. 2, Puls, Londyn 2002, s. 226–227.

¹⁷ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Żak, Warszawa 2007, s. 23.

szy plan nowoczesnej pedagogiki – rozbija się jednak o aporie instrumentalnej racjonalności. W ramach perwersyjnych konsekwencji *Aufklärung* doszło do efektu, który Astrid Męczkowska nazwała zdradą pedagogicznego rozumu. Zadanie kształtowania podmiotowości zostało utożsamione z podporządkowaniem jednostki *podmiotowi zbiorowemu*, czyli *de facto* reprezentantom zinstytucjonalizowanych form autorytetu (państwa, nauki, Kościoła, szkoły). Edukacja podzieliła los innych sfer nowoczesności o władniętych duchem kalkulacji, konceptualizując wychowanka jako przedmiot technicznych oddziaływań, a nie uczestnika formacyjnych interakcji międzyludzkich:

Pedagogika naukowa stała się instytucją w pełni reprezentującą pychę oświeceniowego Rozumu. Stała się także polem, na którym w sposób nader wyraźny ujawniło się jego rozdarcie, polegające na tym, iż postulat wyzwalania człowieka, obecny w sferze pedagogicznej idei, przeradzał się w praktyki jego zniewalania, przebiegające w polu bezpośrednich oddziaływań wychowawczych, co określam mianem *zdrady pedagogicznego Rozumu*¹⁸.

Za ilustrację tego mechanizmu może służyć późne dzieciństwo Friedricha Schillera. Spędził on osiem lat w akademii wojskowej Karlsschule w Stuttgarcie (oddany tam w 1773 roku, jako trzynastolatek). Była to nowoczesna szkoła oświeceniowa połączona z wojskowym drylem i koszarową separacją. Synteza rozumu i siły. Wyzwalano chłopca z tradycji i przesądów, ale jednocześnie także z naturalnych więzów międzyludzkich i kontaktu z rzeczywistym życiem. Siemek tak komentuje ten przypadek: „Słowem, w »szkole Karola« poznał Schiller aż nadto dotkliwie owo zjawisko, które później nazwie »tyranią rozumu«: racjonalność, która jest

¹⁸ A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 132.

nieludzka; cnotę, która poniża i upokarza; wolność, która wyko-
rzenia, przymusza i zniewala”¹⁹. To klasyczny przykład zdrady
pedagogicznego rozumu, ale nie trzeba odwoływać się do wzor-
ców militarnych. Dialektyka oświecenia działa też o wiele sub-
telniej i mniej uchwytnie dla aktorów sceny edukacyjnej. Sama
intencjonalność kształcenia – wykreślanie map i planów *dobrze
zbudowanego miasta* ze z góry ustalonymi efektami – definiuje
pedagogikę jako wiedzę techniczną dotyczącą środków działa-
nia, nauczyciela jako technika realizującego projekt, a ucznia jako
przedmiot socjotechnicznej obróbki²⁰. W ten sposób edukacja
(pomyślana jako przedsięwzięcie emancypacyjne) łatwo zamie-
nia się w zwykłe szkolenie dostarczające wiedzy instrumentalnej
(przedsięwzięcie adaptacyjne). I chociaż – jako istoty wytwarza-
jące rozmaite przedmioty i instytucje – bez szkoleń obejść się nie
możemy, zaczynamy mieć kłopoty, gdy z peryferii przemiesz-
czają się one do centrum kształcenia. Efektem ubocznym szkoleń
jest bowiem nader często podminowanie wartości wiedzy samej
w sobie oraz przesłonięcie wielowymiarowości doświadczenia.
Horkheimer i Adorno o wiedzy instrumentalnej piszą tak: „Wie-
dza ta nie zmierza do wykształcenia pojęć ni obrazów, nie przy-
świeca jej szczęście poznania, jej celem jest metoda, wykorzysta-
nie cudzej pracy, kapitał”²¹.

Edukacja w paradygmacie siły – jako przedsięwzięcie opar-
tego na klarowności i pewności rozumu kształtowania mocnego
podmiotu, gotowego wziąć odpowiedzialność za wyzwania czasu
oraz kształt kultury – popada w aporie oświecenia i w efekcie
staje się: po pierwsze, przestrzenią alienacji i redukcji – uprzed-
miotowienia człowieka (traktowanego jak bierny obiekt oddzia-
ływania), depersonalizacji relacji międzyludzkich (w których

¹⁹ M.J. Siemek, *Wolność i utopia w myśli filozoficznej Schillera*, Wydawnictwa Uni-
wersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, s. 42.

²⁰ Por. P.Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnic-
two Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 296.

²¹ M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektyka oświecenia...*, s. 16.

przestaje się liczyć spotkanie i semantyczne albo aksjologiczne wydarzenie z nim związane), powierzchowności intelektualnej (w ramach której instrumentalne instrukcje wygaszają motywację do studiowania nieprzejrzystego doświadczenia ludzkiego); po drugie, przestrzenią niedialogiczną, sprzyjającą stosowaniu przemocy (symbolicznej, biurokratycznej, psychicznej, nawet fizycznej), skoro rozum, prawda i słuszność występują w entourage'u oczywistości i pewności, skoro ci, którzy *wiedzą*, stają naprzeciw tych, którzy *nie wiedzą*, skoro najważniejsze jest to, by zrealizować *plan* (program); po trzecie, przestrzenią skwapliwej (kompulsywnej i resentymentalnej) adaptacji do bieżących uwarunkowań, a tym samym naznaczania życia głębokim fatalizmem, w ramach którego zawieszenie zabiegów przystosowawczych i jakakolwiek próba myślenia i działania niezależnego (wyjścia z niepełnoletności) jawią się jako zagrażające całkowitą marginalizacją i z góry skazane na porażkę.

Słaba edukacja

Świadomość perwersyjnych efektów oświecenia, wraz ze zdradą pedagogicznego rozumu, nie oznacza jednak, że musimy opowiedzieć się przeciwko emancypacji albo po prostu zastąpić myślenie w kategoriach siły (mocy, aktywności, oczywistości, pewności, planowania, instrumentów etc.) myśleniem w kategoriach słabości (wycofania, niepewności, ryzyka, wydarzenia, sensu etc.). Efekty odwrócenia biorą się najczęściej z naszych zbyt wąskich sympatii, jak by powiedział Charles Taylor²², lub – innymi słowy – z dualistycznej orientacji (albo – albo), niezdolnej do udźwignięcia złożonego charakteru rzeczywistości, w której sprzeczność biegunów nie sprawia, że któryś przestaje być ważny i potrzebny w układzie.

²² Por. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 923.

Wiemy już, że oświecenia były różne – francuskie, akcentujące rozum, było nieco inne niż angielskie, stawiające na cnotę, i odmienne również od amerykańskiego, w którym na pierwszy plan wysuwano wolność polityczną²³. Wiemy, że w myśli nowoczesnej możliwe są różne tymczasowe alianse, które burzą prosty obraz binarnej opozycji – oświeceniowy humanizm wyłączny (jak Taylor nazywa prąd myślowy odrzucający transcendencję w imię życia) sprzymierza się z immanentnym kontroświeceniem (nurtami filozofii postnietzscheańskiej i posttheideggerowskiej) w niezgodzie na lokowanie dobra poza doczesnością; ale immanentne kontroświecenie bliskie jest kontroświeceniowi zewnętrznemu (zwolennikom transcendencji) w krytyce humanizmu za spłykanie wizji życia ludzkiego; z kolei humanizm wyłączny i religijne kontroświecenie stanowią jeden front w krytyce immanentnego kontroświecenia za antyhumanizm zagrażający godności ludzkiej; w dodatku sami zwolennicy transcendencji są podzieleni – niektórzy uważają, że ewolucja kultury w stronę świeckiego humanizmu była błędem i trzeba wrócić do wcześniejszej wizji rzeczywistości (znów oprzeć kulturę na Bogu i powrócić do przednowoczesnych rozwiązań społecznych), a inni, że oświeceniowy prymat życia przyniósł wiele korzyści i krytyka tradycyjnej religijności nie była całkiem bezzasadna, więcej – przy pewnych zastrzeżeniach okazała się zjawiskiem opatrnościowym²⁴. Wiemy wreszcie, że teza Horkheimera i Adorna o nieuchronnej mitologizacji oświecenia i przemocowym charakterze rozumu instrumentalnego ma swoje ograniczenia i wydaje się nieco przejawskrawiona, skoro uprzedmiotowienie zaczyna się już na poziomie języka i stanowi warunek jakiegokolwiek sensotwórczej orientacji człowieka w świecie, a panowanie może oznaczać

²³ Por. G. Himmelfarb, *Drogi do nowoczesności. Brytyjskie, francuskie i amerykańskie Oświecenia*, tłum. K. Wudarska, Fundacja Świętego Mikołaja, Redakcja „Teologii Politycznej”, Warszawa 2018.

²⁴ Por. Ch. Taylor, *Immanentne kontroświecenie...*, s. 320–321.

nie tylko brutalną ingerencję i władczą dominację, ale również dobrowolne uznanie czegoś²⁵.

Kwestia jest bardziej skomplikowana, niż wynikałoby to z zastosowania prostej opozycji. Niektóre postulaty projektu oświeceniowego nie mogą się w edukacji zdezaktualizować. Indywidualny racjonalizm to niezbywalna aspiracja kształcenia. Kołakowski tak charakteryzuje to dążenie:

Racjonalistą w jednostkowym istnieniu jest ten, kto nie chce osobistego ruchu inicjatywy w jakiegokolwiek sprawie zrzucić na innych – na ludzi, na przyrodę czy nadprzyrodę; uświadamia sobie, że nie może go przejąć naprawdę ani Bóg, ani fatum czy przeznaczenie, ani żadne grupy ludzkie, ani ideologie, ani dogmaty czy zasady niepodległe krytyce, ani jego własna natura, ani wychowawcy, ani rodzice, ani przełożeni; racjonalista nie spodziewa się, że ktoś może sprawować opiekę nad jego świadomością. Racjonalizm nie jest niczym innym, jak ostatecznym porzuceniem dzieciństwa, to znaczy porzuceniem wszystkich urzędzeń, które zwalniają jednostkę od odpowiedzialności i biorą na siebie jej decyzje [...]²⁶.

W tym niezwykle trafnym ujęciu moją wątpliwość wzbudza tylko jedno słowo: „ostatecznym”. Wzięcie odpowiedzialności za własną świadomość to kluczowy moment dorosłości (porzucenia mentalnego dzieciństwa), nie sądzę jednak, aby można to było zrobić raz na zawsze. Najpierw, pokłady wczesnych doświadczeń – niezliczone konstelacje traum i olśnień, gdy byliśmy wobec wszystkiego wokół bezbronne *mali*, a świat był dla nas i straszny, i fascynujący, i *pierwszy* – zapadły w nas głęboko i trwale, chociaż w większej części nieświadomie. Po wtóre, wrastamy w mityczny świat znaczeń i wartości na mocy autorytetu i bez życiodajnego

²⁵ Por. M.J. Siemek, *Rozum między światłem i cieniem oświecenia*, w: Idem, *Wolność, rozum...*

²⁶ L. Kołakowski, *Nieracjonalności racjonalizmu...*, s. 237.

kontakty z jakimś autorytetem grozi nam nihilistyczne porażenie duchowości. Po trzecie, mamy ograniczone zasoby energetyczne i z czysto psychofizjologicznych powodów nie jesteśmy w stanie samodzielnie stawiać czoła wszystkiemu wokół. Dzieciństwo (zależność, heteronomia) jest nieusuwalnym składnikiem naszej kondycji. Racjonalizm nie polega tedy na ostatecznym rozstaniu ze stanem podległości, lecz raczej na wysiłku uświadamiania sobie ograniczeń i zadłużeń oraz nieustannych próbach przejmowania odpowiedzialności za własne myśli i działania.

Ten wysiłek nie może być z pola edukacyjnego usuwany. Ktokolwiek zamierza zastąpić *osobisty ruch inicjatywy* wychowanka rozstrzygnięciami dogmatów, ideologii, programów, tendencji społecznych, pracodawców etc., dokonuje zdrady intencji pedagogicznej. Tą intencją pozostaje w edukacji *oświecenie*. Krzysztof Michalski trafia w sedno, gdy pisze:

Siła tej idei: *sapere aude*, miej odwagę myśleć na własną odpowiedzialność! Miej odwagę odpowiedzialności za swoje myśli – a więc w konsekwencji i za swoje życie, odwagę rezygnacji z tych wszystkich prostych i pogmatwanych, widocznych i ukrytych dróg, które kuszą do ucieczki od tej odpowiedzialności. Tymczasem tak łatwo dać się nieść na fali „natury”, dać się określić „żelaznym prawem konieczności historycznej”, zdeterminować „obiektywnymi prawami przyrody”, schować za „zastaną rolę społeczną”, zniknąć w „Bożej woli”. Ciężar tego, co zastane: nawyków, obyczajów, instytucji, mechanizmów i algorytmów, jest tak wielki, że uznanie tego wszystkiego za rzeczywistość, do której trzeba przystosować myśli i zachowania – tak jak przystosowuje się do deszczu, otwierając parasol – jest z pewnością łatwo zrozumiałą reakcją²⁷.

²⁷ K. Michalski, *Przedmowa*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 2, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Znak, Warszawa–Kraków 2010, s. 281.

To właśnie podstawowe zadanie edukacji – pomóc człowiekowi wziąć odpowiedzialność za swoje życie, wzmocnić go na tyle, aby nie był marionetką środowiska, w którym żyje. Stawką kształcenia jest zawsze podmiotowość – kryteria sukcesu edukacyjnego obejmują zdolność do samodzielnego myślenia i etycznej wrażliwości w ramach wspólnoty rodzinnej, grupy rówieśniczej, społeczności szkolnej lub akademickiej, przełożonych i współpracowników, Kościoła, przekazów medialnych, partii politycznych etc. O porażce wysiłków wychowawczych można mówić zawsze, ilekroć człowiek wyrzeka się odpowiedzialności za stan swojej świadomości i szuka instancji, która wykona pracę intelektualną bądź podejmie decyzje za niego. Nie wyniki egzaminów decydują o jakości nauczania, tylko ukształtowanie lub brak ukształtowania dyspozycji podmiotowej w życiu zarówno prywatnym, jak i publicznym. Wyznawca, który nie myśli i nie uruchamia sumienia, tylko zaspokaja się podanym na tacy światopoglądem; obywatel, który nie próbuje zrozumieć rzeczywistości ani mechanizmów polityki, a reaguje jedynie na hasła i powtarza propagandowe preparaty; pracownik, dla którego odpowiedzialność służbowa i regulaminy są ważniejsze niż jednostkowa odpowiedzialność etyczna i profesjonalna; człowiek, który dla poczucia bezpieczeństwa realizuje cudze scenariusze i nigdy nie odważy się na własne życie – oto prawdziwe klęski edukacyjne.

Dlatego też pedagogika nie może zrezygnować z projektu oświecenia, a tym samym z języka, który odsyła do praktyki wzmocniania podmiotu. Helena Radlińska – ikoniczna postać polskiej pedagogiki – za główne zadanie wychowania uważa rozbudzanie sił jednostkowych i społecznych. O pedagogice pisze tak: „Właściwy zakres wychowania upatruje przy tym w oddziaływaniach, które wzmagają siły jednostek, pielęgnują zadatki uzdolnień, skierowują pęd twórczy”²⁸. Rysem charakterystycznym pracy pedagogicznej staje się *melioracja* pojmowana

²⁸ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961, s. 23.

jako działanie na rzecz udostępniania mocy będących poza bezpośrednim dostępem jednostki – istniejących w załączku bądź nieobecnych w jej najbliższym otoczeniu: „W konsekwencji wychowawcą pociąga przede wszystkim sprawa odnalezienia sił działających: tych, które są znane, i utajonych”²⁹. Wychowanie tak pojęte służy – zgodnie z oświeceniowym programem – przede wszystkim przekształcaniu środowiska: „Wbrew tradycyjnym określeniom nie tyle »przystosowuje« ono nowe pokolenia do istniejących warunków bytu, co dopomaga do odnalezienia w dniu dzisiejszym wartości, które stanowią najmocniejsze oparcie dla nowych poczynań”³⁰.

W nurcie pedagogiki krytycznej jedno z najważniejszych pojęć to *upełnomocnienie (empowerment)*. Chodzi o to, by edukacja czyniła zdolnym do upominania się o siebie i działania na rzecz zmiany nieakceptowanych zjawisk życia społecznego. Henry Giroux pisze:

Jeżeli edukacja obywatelska ma być emancypacyjna, to musi wyjść z założenia, że jej zadaniem nie jest „dopasowywanie” uczniów do istniejącego społeczeństwa, lecz stymulacja ich zapału, wyobraźni i intelektu tak, żeby byli oni w stanie zakwestionować siły społeczne, polityczne i ekonomiczne, które ciążą nad ich życiem³¹.

Oczywiście nawet szkolenie, narzucające znaczenia i trenujące w powtarzaniu schematów i procedur, może – przez wzmoc-

²⁹ Ibidem; por. też L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Impuls, Kraków 2014, s. 541.

³⁰ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna...*, s. 24.

³¹ H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, tłum. P. Kwieciński, A. Nałaskowski, w: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 182.

nienie arsenału narzędzi, jakimi dysponuje jednostka – przy-
czynić się w pewnym stopniu do efektu emancypacyjnego,
jednak w *empowerment* chodzi o coś więcej niż tylko zdolność
samodzielnego działania (radzenia sobie) w ramach istniejącego
układu sił – stawką jest tu podmiotowe kształtowanie samych
ram. Bauman pisze: „[...] prawdziwe »upełnomocnienie« wymaga
nie tylko zdobycia umiejętności skutecznego uczestniczenia
w grze stworzonej przez innych, ale również wpływania na cele,
stawki i reguły gry [...]»³².

Wzmacnianie sił oraz *empowerment* to aktualne, w gruncie
rzeczy niezbywalne, cele edukacji. Tyle tylko, że efekt dialek-
tyki oświecenia również działa nieprzerwanie. Edukacja eman-
cypacyjna łatwo osuwa się w represyjny mit narzucający wizje
rozumu, podmiotu, dialogu etc.³³ Potencjał jednostki i moc jej
upominającego się o swoje głosu mogą przybierać różny cha-
rakter. Jeśli nie zostaną wpisane w szersze i wielowymiarowe
koncepcje uwzględniające zwichniętą kondycję ludzką, zaczną
stanowić czynnik zniewolenia, a nie emancypacji. Choć od
dawna znamy ograniczenia projektu oświeceniowego, pedago-
gika – w dominujących narracjach i praktykach – wciąż tkwi
w jednostronnym paradygmacie siły. Holenderski filozof wycho-
wania Gert Biesta odnotował gwałtowny rozwój *silnego języka*
(*strong language*) w przestrzeni współczesnej edukacji. Chodzi
o ten typ dyskursu, w którym przedstawia się kształcenie jako
coś, co musi być mocne, pewne i bezpieczne (*strong, safe and*
secure)³⁴. Na ten motyw natrafiamy dzisiaj nieustannie, na przy-
kład w idei efektywności nauczania, w sugestii, że dobra szkoła to
ta, która jest wydajna (której uczniowie osiągną wysokie wyniki

³² Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, tłum. J. Konieczny, Znak, Kraków 2007, s. 230.

³³ Por. T. Szkudlarek, B. Śliwowski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000, s. 31–34.

³⁴ Por. G.[J.] Biesta, *Education, weakness, existence, the soul and truth: Five reminders about the basic questions of education*, „Ars Educandi” 2010, t. 7, s. 60.

na egzaminach); w ambicji uczynienia z wychowania zajęcia oparte na dowodach naukowych (*evidence-based profession*) i wiedzy o tym, *co działa*; w pomysłach, że dobrzy nauczyciele panują nad wszystkimi aspektami procesu edukacyjnego (co prowadzi czasem do uzależniania wynagrodzeń nauczycielskich od osiągnięć egzaminacyjnych uczniów); w powszechnych oczekiwaniach, że zreformowane i odpowiednio sformatowane instytucje edukacyjne – od pojedynczej szkoły aż po cały system oświatowy – będą działały jak dobrze naoliwiona maszyna, niezawodna linia produkcyjna zawodowego sukcesu.

Wbrew tej tendencji, a zgodnie z najlepszymi tradycjami myśli pedagogicznej, Biesta za jedną z niezbywalnych podstaw edukacji uważa... *słabość*. Przywołuje uwagę poczynioną przez Zygmunta Freuda, mówiącą o tym, że kształcenie – obok sprawowania rządów i praktykowania psychoanalizy – jest jednym z tzw. zawodów niemożliwych (*impossible professions*), to znaczy takich, w których można być zawczasu pewnym osiągnięcia innych niż zaplanowane i nie do końca satysfakcjonujących rezultatów. Edukacyjna interakcja to nie proces mechaniczny podlegający zwykłym prawom natury, lecz zdarzenie hermeneutyczne dokonujące się za pomocą środków interpretacji – jeśli wywiera jakiś wpływ na uczniów, to dlatego, że oni rozumieją i interpretują to, czego są nauczani, a nie dlatego, że treści po prostu wpływają do ich umysłów. Sztuka interpretacji jest z natury *otwarta* – dlatego element nieprzewidywalności znajduje się w samym centrum działania pedagogicznego (*at the very heart of education*)³⁵.

Niepewność i słabość oddziaływań edukacyjnych wcale nie oznacza, że należy dążyć do ich wzmocnienia. Edukacja po prostu nie działa jak technologia i nie należy oczekiwać zgodności pedagogicznego wkładu (*input*) z edukacyjnym rezultatem (*output*). Orientacja na niezależność kształconych – oczywista dla dobrego nauczyciela ambicja, by uczniowie w końcu zaczęli

³⁵ Por. *ibidem*, s. 59.

myśleć i działać sami – to wystarczający i ważny powód, aby nie chcieć traktować ich jak materiału do formowania albo zasobów-przedmiotów do przeszkolenia. Podzielałam sugestię Biesty, że słabość edukacji to nie problem, który trzeba przewyciężyć i ostatecznie rozwiązać, lecz raczej jej nieodłączny składnik, na tyle istotny, centralny, newralgiczny, że gdy tylko eliminuje się słabość (niepewność rezultatów, wydarzeniowość, interakcyjną otwartość, etyczność), zarazem – tym samym posunięciem – eliminuje się edukację samą³⁶.

Istotnym momentem procesu wychowania jest nie tylko wzmacnianie struktur psychicznych wychowanka, ale także ich treningowe albo korygujące osłabianie. Uświadamia nam to psychoanalityczny wgląd w proces edukacji. Istnieje przecież ciemna strona mocy. Klaudia Węc, poddając krytyce nazbyt sentymentalne (jasne, dzienne) wersje psychologii i pedagogiki, wskazuje na pewne ryzyko: „Psychologiczny kontekst koncepcji humanistycznej niesie za sobą niebezpieczeństwo zwalniania człowieka z odpowiedzialności za siebie, lokując czynniki zaburzające rozwój na zewnątrz, narzucając mu zarazem wiarę we własną moc”³⁷. Zapominamy, że efektem zabiegów edukacyjnych może być samoiluzja, pycha i arogancja. Ideał samorealizacji – przy niskich oczekiwaniach społecznych i w otoczeniu zakazującym jakiegokolwiek przymusu – prowadzi często do bezbolesnej (pozbawionej wysiłku i wyrzeczeń) adaptacji do zastanego porządku społecznego w jego niskorozwojowych, niewymagających wariantach oraz do reprodukcji nieuświadamianych wzorców narcystycznej kultury masowej czy pozostawiania jedynie w kręgu własnych, nie wystawianych na żadne testujące konfrontacje idiosynkrazji. Nawet jeśli na zapleczu poczucia osobowej mocy leżą rzeczywiste, a nie fingowane kompetencje kulturowe, edukacyjnie zdobyta

³⁶ Por. *ibidem*, s. 59–60.

³⁷ K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 200.

autonomia może narazić na szwank więzi międzyludzkie i etyczność podmiotu. Sławomir Mrozek w jednym z zapisków odnotowywał: „Tak zwana silna osobowość – egoizm, autocentryzm, zaprzeczenie innym, samoutwierdzenie. Wszystkie »silne osobowości«, które znam, na tym właśnie polegają”³⁸.

W oświeceniowej tradycji humanizmu – edukacji rozumnego, wolnego, dojrzałego, aktywnego, sprawczego, jednym słowem: *mocnego* podmiotu – nie bierze się pod uwagę ludzkich wahań wynikających z podminowujących życie doświadczeń utraty i braku, z zakrzywiającej rzeczywistość energii pragnień, z zakłóceń komunikacji, dylematów sumienia, wytrącających z równowagi nawiedzeń przez to, co *inne*. Myślenie o rozwoju nie może pomijać ciemnej (słabej) strony osobowości. Nauczyciel nie dysponuje żadnym arsenałem niezawodnych środków wpływu w konfrontacji z tylko częściowo dla siebie obecnym, nieprzejrzystym, podzielonym, nawiedzonym podmiotem. Jednostka zaś nigdy nie jest aż tak świadoma i refleksyjna, aby własny rozwój mógł stanąć jej podstawowy i niezakłócony cel.

Kształcenie wymaga wobec tego od czasu do czasu interwencji osłabiających ego i pobudzających poczucie braku. Znakomicie uchwycił ten newralgiczny moment rozwojowy Kazimierz Dąbrowski w koncepcji dezintegracji pozytywnej. Dekonstrukcja psychicznej spójności – w ramach której człowiek nie przeżywa konfliktów wewnętrznych (za to wiele zewnętrznych, ogniskujących się na jego potrzebach i interesach) ani nie doświadcza zaniepokojenia *sobą* (lecz nieustannie *o sobie*, wobec stawiającego opór otoczenia) – to podstawa tworzenia mechanizmów rozwojowych: „Jednostka ludzka rozwija się więc przez rozluźnienie lub utratę wewnętrznej spójności i tendencje do budowy innej, wyższej struktury”³⁹. Bez dezintegracji tego, co w nas schema-

³⁸ S. Mrozek, *Dziennik*, t. 2: 1970–1979, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012, s. 122.

³⁹ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979, s. 8.

tyczne, nawykowe, zaszpuntowane, bezalternatywne, nieproblemacyjne i oczywiste, czyli jednym słowem – silne, niemożliwa staje się formacyjna zmiana. To dlatego Lech Witkowski w namyśle nad kategorią autorytetu akcentował jego rolę jako *stróżnika braku*⁴⁰. W edukacji ważna jest troska o rozpoznawanie deficytów, pułapek i zagrożeń posiadanego potencjału. Ignorancja, uwiedzenie narracyjne, zaślepienie ideologiczne, luki poznawcze, frazesy, niezrozumienie etc. mogą pozostawać dla jednostki niewidoczne i nie zakłócać jej dobrego samopoczucia. Dlatego potrzebna jest naruszająca komfort interwencja pedagogiczna. Ten, kto staje się dla nas istotnym rozmówcą kulturowym (autorytetem symbolicznym), przywraca nam kontakt z utraconym brakiem, generuje zbawienne poczucie *zaległości* w intelektualnym, etycznym, estetycznym ogarnianiu rzeczywistości.

Witkowski, polemizując z dominującymi w dyskursie edukacyjnym ujęciami autorytetu jako władzy społecznej czy niezawodnego punktu oparcia – czyli znów: siły wpływu – konstruuje kategorię *autorytetu u stóp*, a więc nie górującej i rozstrzygającej władzy, lecz niehałaśliwej, znaczącej obecności, którą łatwo podeptać albo przegapić⁴¹. Ta perspektywa zwraca uwagę na fakt, że kultura rozumiana jako dziedzictwo symboliczne człowieka, a więc tym samym podstawowe środowisko kształcenia, ma kruchy status w ludzkim doświadczeniu. Wystarczy odłożyć książkę na bok, opuścić wydarzenie, nie skoncentrować uwagi, powtórzyć swój monolog, zatkać sobie uszy ulubioną watą albo wrzucić ramionami i... nic edukacyjnego się nie zdarzy. Nazbyt łatwo można nie dać sobie do myślenia. Bez trudu można niczym się nie przejąć. Przymus lekturowy, oceny, wyniki egzaminów, miejsca w rankingach oraz wszystkie inne przejawy i atrybuty społecznej

⁴⁰ Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009, s. 22.

⁴¹ Por. L. Witkowski, *Autorytet i wartości u stóp*, „Er(r)go” 2013, nr 1 (26).

mocy nie mają tu żadnego znaczenia. Można przymusić albo socjotechnicznie nakłonić do odgrywania roli społecznej, ale nie do zakorzenionej w zasobach kultury refleksyjności i etyczności. Pedagodzy pracują w nie-mocy.

Słabość stanowi niezbywalny fundament wychowania – nie tylko w postaci niedeterminującego głosu kultury i pedagogicznych interwencji osłabiających iluzje podmiotu, ale także jako składnik dojrzałości profesjonalnej wychowawców. Nie można dobrze pełnić pedagogicznych funkcji bez układów z własną słabością. Nie jest wszak dojrzały ten, kto się za takiego uważa, lecz ten, kto jest świadomy rozmaitych pokładów swojej niedojrzałości. Trudno o głęboki kontakt kulturowy generowany w edukacji przez kogoś, kto nie zdaje sobie sprawy z własnego wykorzenienia z różnych domen kultury. Pedagog wypierający swoje zranienia i kompleksy będzie w działaniu usztywniony, a także bezbronny wobec mechanizmów projekcji i przeciwprzeniesienia. Nauczyciel przekonany bezwarunkowo o swojej adekwatności i kompetencjach, a jednocześnie pozbawiony na tyle szerokiego horyzontu intelektualnego, aby pozbyć się złudzeń co do możliwości umysłowego ogarnięcia całości jakiegoś pola, będzie miał tendencję do występowania z pozycji wyższości dystrybutora i egzekutora wiedzy, a nie aranżera formacyjnej wymiany. Opiekun czy pracownik socjalny, który sam nie doświadczył życiowego kryzysu i bezradności, ma małe szanse na empatyczne zrozumienie sytuacji tych, z którymi pracuje, za to duże na uruchomienie instytucjonalnej przemocy poniżania darem. Nie bez powodu Julia Kristeva pisała o formacji opiekunów osób niepełnosprawnych tak:

Nie powinniśmy powierzyć tego zadania tym, którzy sami nie doświadczyli śmierci, nie doświadczyli jej w sobie i nie potrafią z nią żyć, żyć po niej. Tylko to spotkanie [...] może otworzyć na życie ducha, który przegna zarówno zawziętość techniki, jak i okrutny merkantylizm. Tylko to może podtrzymać pragnienie życia w opiekunie i pozwolić mu dawać

i kosztować przyjemności życia u samych jego granic. Marzę, by włączyć tę »formację« do wszystkich kursów przeznaczonych dla specjalistów od niepełnosprawności!⁴².

Leczenie własnych ran oraz przepracowywanie w sobie egzystencjalnych marginesów, murów, ściernisk, pustkowi, dziur i krawędzi to często warunek, aby móc zacząć pomagać innym.

Na czym polega słabe kształcenie kruchych istot ludzkich? Przybliżam jego obraz w kilku odsłonach (trzech kolejnych rozdziałach), dokonując deskrypcji trzech sfer kruchości pedagogicznej, zwykle pomijanych w dominujących dyskursach i praktykach edukacji. Po pierwsze, skoro słabość – jak wynika z wszystkiego, co powiedzieliśmy dotąd – otwiera przed człowiekiem wymiar więzi osobowych (innych niż relacje między rzeczami), a paradygmat siły grozi w edukacji alienacją i redukcją egzystencji (instrumentalizacją człowieka i wiedzy), kształcenie słabe musi rozgrywać się w sferze ludzkich (podmiotowych) relacji. Po drugie, skoro słabość to symptom sumienia oraz szansa na wyjście z kręgu prześladowczego, a edukacja siły operuje w przestrzeni myślenia strategicznego i pozostaje podatna na akty dominacji i przemocy, kształcenie słabe angażuje zawsze sferę dobra, przede wszystkim w formie wrażliwości sumienia. Po trzecie, skoro słabość to objaw efemerycznego życia – nieustannie pod różnymi postaciami traconego i odzyskiwanego, zmiennego, przetrąconego i nienasyconego, ale dlatego właśnie *żywego* – a wychowanie silnego człowieka popada, na mocy efektu zdrady pedagogicznego rozumu, w przymusową adaptację i fatalizm bezalternatywności, unieruchamiając (paraliżując) podmiotowość, kształcenie słabe to w istocie sfera przeobrażeń, w której życie wciąż się zaczyna. Wychowanie do kruchości to proces relacyjny, w którym dotknięte znaczącą interakcją sumienie wchodzi w orbitę przemiany. W edukacji wszystko inne jest dodatkiem, tłem, kontekstem bądź przeszkodą.

⁴² J. Kristeva, J. Vanier, *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. Wierchostawska, P. Wierchostawski, W drodze, Poznań 2012, s. 52.

Polski fizyk, Krzysztof Meissner, tak pisał o tzw. oddziaływaniach słabych wywieranych przez neutrino:

[...] oddziaływania słabe, pozornie nieobecne i nieistotne, okazują się kluczowe dla naszego powstania (nadwyżka materii nad antymaterią we wczesnym Wszechświecie), istnienia (świecenie Słońca) i końca (wyczerpanie paliwa w Słońcu) – lekceważenie słabości może być kardynalnym błędem...⁴³.

Analogicznie rzeczy wyglądają w kształceniu. Od istnienia znaczących relacji, od uruchamiania sumienia oraz od gotowości do zmiany zależy w pracy pedagogicznej niemal wszystko (sens pedagogiczny wychowania), mimo że te sfery są niemierzalne, że mamy na nie niewielki techniczny wpływ i dlatego wydają się niewarte większej uwagi w świecie operującym *strong language*. W tej książce mówię jednak – zgodnie z zapowiedzią – nie o alternatywie specyficznego podejścia, tylko o alternatywie tego, co w edukacji najważniejsze, od czego zależy powstanie, istnienie i koniec oddziaływania o charakterze pedagogicznym.

⁴³ K.A. Meissner, *O oddziaływaniach słabych*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2019, nr 3 (326), s. 118.

Między podmiotami

(mądrość)

Phronesis

Praca pedagogiczna to praca człowieka z człowiekiem. Konstatacja może wydawać się banalna, póki mamy na myśli zwykłe zetknięcie i interakcje jednostek (bazowe dla większości sytuacji społecznych), przestaje taka być, jeśli uświadomimy sobie, że do istoty pracy pedagogicznej należy zaangażowanie tego, co specyficznie *ludzkie* – transmisji pragnień, sztuki interpretacji, idiosynkratycznych doświadczeń, więzi osobowych, wolności wyboru etc. Sytuacja wychowawcza tylko w bardzo powierzchownym i więcej zaślanającym niż ukazującym ujęciu polega na wzajemnym odnoszeniu się osobnika do osobnika, oddziaływaniu egzemplarza na egzemplarz (rodzica na dziecko, wychowawcy na wychowanka, nauczyciela na ucznia i *vice versa*). W gruncie rzeczy tworzy ją coś o wiele poważniejszego – rozmowa jednego interpretującego i etycznego podmiotu z drugim interpretującym i etycznym podmiotem. W edukacji nad trywialnym kontaktem jednostek w pewnych ramach organizacyjnych (i wywieraniem na siebie wpływu) nadbudowuje się gra o *ludzką* rzeczywistość (a bez tej nadbudowy w ogóle nie dochodzi do interakcji pedagogicznej).

Pomyślenie na serio o edukacji jako przedsięwzięciu angażującym ludzi jako właśnie *ludzi* wiele zmienia. Jeśli to praca człowieka z człowiekiem, w której tworzymy i stawką staje się podmiotowy świat (pragnienia, interpretacje, doświadczenia, więzi, wybory), to wychowanie naznaczone jest nieusuwalną

nieprzejrzystością i nierozporządzalnością. Ono po prostu musi być niepewne (słabe), bo inaczej nie ma do czynienia z wymiarem podmiotowym, a tracąc go – co się w paradygmacie siły często zdarza – ulega destrukcji. Pracując w sferze relacji międzypodmiotowych, nie możemy kontrolować tego, co się wydarzy – nieuchronnie tracimy częściowo władzę. Józef Tischner pisze:

Nieprzewidywalność nie jest zwykłą niewiedzą. Jest raczej wiedzą o wielu różnych możliwościach, nad którymi nie mamy władzy. I n n y może potraktować moje słowa jako prośbę, jako wyzwanie, jako przeszkodę na drodze, jako groźbę, jako wyznanie, jako modlitwę itp. Ale nie wiem, co i n n y zrobi¹.

Nigdy nie dość – jeśli zależy nam na unikaniu efektu zdrady pedagogicznego rozumu – rozjaśniania pola pracy pedagogicznej. Nauczyciele i wychowawcy nie działają w przewidywalnych sytuacjach – pracują z *Innym*. Nasze uwikłanie w silny język planów, programów, efektów, ewaluacji, rankingów etc. potrzebuje stałej konfrontacji z (pozornie) najprostszymi i (naprawdę) najważniejszymi tezami pedagogiki, takimi jak ta:

Pedagogika nie może być zatem technologią, ponieważ kształcenie wydarza się w gęstwinie interakcji międzyludzkich i jako takie jest nieprzewidywalne, niealgorytmiczne. Właśnie dlatego nie można również określać procesu jako zespołu etapowo postępujących działań o zaplanowanym przebiegu i rezultacie. Mamy tu raczej do czynienia z interakcyjnie wzniesionymi i dlatego niepowtarzalnymi sytuacjami, które trzeba *hic et nunc* rozumieć czy definiować, aby móc w nich i z nich działać².

Kluczowe w perspektywie, którą tutaj proponuję, jest rozróżnienie między *education* (wychowaniem/edukacją/kształce-

¹ J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Znak, Kraków 2017, s. 72.

² P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, s. 317.

niem³) a *training* (szkoleniem). W mało wyrafinowanych pedagogiach są one notorycznie mylone albo wręcz za pomocą instrumentalnego monodyskursu wyklucza się możliwość tego pierwszego. Tymczasem szkolenie – jako dostarczanie zestawów informacji, procedur i metod wytwarzania czegoś – może być zaledwie wstępem, zapowiedzią, czynnością przygotowawczą albo pragmatycznym marginesem edukacji. Jego nadobecność w przedsięwzięciach pedagogicznych staje się blokadą kształcenia.

To, co potocznie nazywamy *uczeniem się* – gromadzenie informacji i nabywanie umiejętności – to najczęściej tylko *training*, mające niewiele wspólnego z kształceniem w sferze międzypodmiotowej. Różnicę pokazuje klarownie i radykalnie brytyjski myśliciel Michael Oakeshott. Proces – tłumaczy – w którym organizm adaptuje się do środowiska i zapisuje swoje reakcje (nabywa, przetwarza, przechowuje i odzyskuje użyteczne dane), nazywany jest co prawda uczeniem się, ale tak naprawdę to biologiczny przebieg właściwy wszystkim żywym ustrojom, zupełnie odmienny od uczenia się, dzięki któremu stajemy się ludźmi. Uczenie się właściwe – dopowiedzmy: w sensie pedagogicznym, a nie biologicznym – jest samoświadomym zaangażowaniem (*self-conscious engagement*). Nie polega na reagowaniu na środowiskową presję – to zadanie nałożone samemu sobie (*self-imposed task*), inspirowane wskazówkami innych na temat tego, czego można się w życiu nauczyć, a w konsekwencji także świadomością własnej ignorancji i pragnieniem rozumienia. Uczenie się nie jest nabywaniem nawyków ani byciem ćwiczoną do wykonywania jakiejś funkcji – to pozyskiwanie czegoś,

³ Terminy te mają różne zakresy znaczeniowe w zależności od ujęcia. W polskiej tradycji pedagogicznej najszerszym pojęciem – obejmującym całość praktyk formacyjnych – jest *wychowanie*; w tradycji anglosaskiej termin najogólniejszy to *education*, a w nauce niemieckojęzycznej (upraszczając nieco) – *Bildung*, tłumaczone na język polski najczęściej jako *kształcenie*. Ponieważ w tej książce chodzi mi o re-deskrypcję sensu myślenia i praktyki pedagogicznej w ogóle, używam tych słów w szerokim znaczeniu i to zamiennie, w zależności od potrzeb stylistycznych.

czego można użyć, bo się to *rozumie*⁴. W ujęciu Oakeshotta dochodzą do głosu dwie niezwykle ważne intuicje. Pierwsza to zaakcentowanie leżącej u źródeł edukacji *słabości* – świadomości własnego braku i nękającego pragnienia (pobudzanych z zewnątrz, przychodzących jako inspiracja ze strony innego). Druga to wskazanie na hermeneutyczny charakter uczenia się – kształcenie to nie kwestia nabywania (gromadzenia, przechowywania, dysponowania), tylko zawsze interpretacji, rozumienia.

Inny brytyjski filozof edukacji, Richard Stanley Peters, w dystynkcji między kształceniem a szkoleniem widzi warunek formułowania etycznych podstaw edukacji. Człowiek wykształcony nie jest po prostu wyposażony w instrumentalne kompetencje, to raczej ktoś, kto potrafi wykorzystać poszczególne umiejętności do doskonalenia całego siebie – prowadzenia refleksyjnego i etycznego życia. Edukacja to kwestia wielowymiarowości i złożoności, a nie usprawniania jakiejś jednej właściwości. Peters pisze, że mamy w niej do czynienia z „wprowadzaniem dorosłych w skomplikowane przekonania dotyczące ciała, związków międzyludzkich, a także instytucji społecznych”⁵. O wartości edukacji decyduje nie osiągnięcie proceduralnie założonych celów, lecz doświadczenie odsłaniające zawilgości świata.

Gert Biesta zwraca uwagę na jeszcze jeden aspekt wychowania odróżnionego od instruktazu. Otóż, szkolenie to sytuacja, w której ci, którzy się uczą, nie mają prawdziwego udziału w tym, do czego ich działanie ma służyć (nie są partnerami we wspólnym przedsięwzięciu); agenda jest całkowicie ustawiana przez kogoś innego. Edukacja zaś to prawdziwa partycypacja – ten, kto jej doświadcza, jest zainteresowany powodzeniem działania. Znaczenie w procesie edukacji nie jest po prostu przenoszone od

⁴ Por. M. Oakeshott, *The voice of liberal learning*, Liberty Fund, Indianapolis 2001, s. 7–8.

⁵ Cyt. za: R. Godoń, *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 102.

jednej osoby do drugiej, tylko ulega transformacji we wspólnym projekcie – jako jego funkcja i rezultat (idee i emocje człowieka zmieniają się jako efekt współuczestnictwa)⁶. To ujęcie bliskie jest temu, co – za Zygmuntem Baumanem – pisałem o upełnomocnieniu jako zdolności wpływania na cele, stawki i reguły gry.

Widzimy na tych kilku przykładach, że edukacja jako odmienne od szkolenia działanie w sferze międzypodmiotowej: 1) opiera się na inspiracjach, generujących poczucie braku i zaległości; 2) ma charakter hermeneutyczny (polega na wysiłkach interpretacji rzeczywistości); 3) dotyczy tożsamości człowieka jako pewnej całości, jako syntezy złożonego doświadczenia (stylu bycia); 4) realizuje się jako głęboka partycypacja – uczestnictwo, które jest nie tylko wspólnym wykonywaniem czegoś, ale też wspólnym decydowaniem o przebiegu przedsięwzięcia, na tyle angażującym, że przy okazji przeobraża myśli, uczucia, wybory jednostek.

Innymi słowy, edukacja to zainspirowane zaangażowanie w próby interpretacji złożonej rzeczywistości, mające wpływ na to, kim jestem. Nie chodzi w takiej praktyce o dominujące dziś w dyskursie *kompetencje* (choć te są propedeutycznie i profesjonalnie potrzebne – zależy nam na piśmiennych obywatelach, chcielibyśmy, by pilot samolotu, którym lecimy, czy hydraulik, który naprawia nasz kran, byli umiejętni). „Kompetencje” to termin instrumentalny, przesłaniający sens kształcenia. Niektórzy, zdając sobie sprawę z redukcji dokonywanej we współczesnym nauczaniu, w którym marginalizuje się humanistyczny wymiar tego procesu, podjęli inicjatywę kompensacyjną w postaci lansowania w edukacji tzw. kompetencji miękkich (umiejętności komunikacji i współpracy). Jest to jednak, jak się obawiam, pomysł chybiony. Mówiąc o kompetencjach miękkich, wciąż pozostajemy na poziomie szkolenia (*training*), a w dodatku im bardziej nam się

⁶ Por. G.J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder-London 2013, s. 29–34.

wydaje, że w ten sposób dopełniamy i doskonalimy proces pedagogiczny, tym bardziej umyka nam sens kształcenia (*education*). Tak zwane kompetencje miękkie – pokazuje Robert Kwaśnica – to techniki zachowań, przydatne, ale mające niewiele wspólnego z humanizacją procesu kształcenia. Ono bowiem polega na rozwoju dyskursywnej wrażliwości i hermeneutycznej refleksyjności. Kompetencje miękkie odsyłają, owszem, do dialogu, krytyczności, uspołecznienia, ale w postaci strategicznej – niwelującej różnice i uzgadniającej plan *działania*. Tym samym służą porządkowi czynu (władzy, kontroli, podporządkowania), człowieczeństwo i egzystencjalne wsparcie pozostawiając poza kręgiem zainteresowania (dialog, krytyka, uspołecznienie nie pojawiają się tu w porządku rozumienia ludzkiego losu, dobra, tożsamości). W edukacji chodzi o refleksyjny sposób bycia – rozumienie różnych języków ludzkiego doświadczenia – a ten nie polega na opanowaniu zestawu technik autoprezentacyjnych i negocjacyjnych. Do rozmowy o kwestiach egzystencjalnych (życiowe wybory, ważne relacje, choroba bliskiej osoby, kryzys powołania zawodowego, załamanie sensu życia etc.) mistrz kompetencji miękkich się nie nadaje, jego domeną pozostaje efektywność strategicznego działania⁷.

Biesta w dominującym dziś dyskursie kompetencji widzi niebezpieczeństwo zahamowania myślenia o edukacji, czyli swego rodzaju kolektywnej bezmyślności, w jaką popadają nasze wyobrażenia o szkole. Martwi go fakt, że idea kompetencji zmonopolizowała dyskurs o nauczaniu oraz o przygotowaniu nauczycieli, przede wszystkim dlatego, że jeśli jakaś idea staje się tożsama ze zdrowym rozsądkiem, istnieje poważne ryzyko, że zacznie powstrzymywać ludzi od namysłu. I tak właśnie się dzieje. Systemy takie jak PISA (Programme for International Student Assessment) – które stanowią punkt odniesienia dla wielu polityków i oświatowych decy-

⁷ Por. R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 15–20.

dentów – tworzą iluzję, że różne praktyki edukacyjne są porównywalne i powinny być porównywalne. W konsekwencji, ze strachu przed pozostaniem w tyle czy znalezieniem się na końcu rankingów (*league table*), w systemach szkolnych priorytetowo traktuje się kryteria ewaluacyjne (marginalizując wszystko inne) i systemy te upodabniają się do siebie. Ludzie mają naturalną tendencję do przystosowywania swojego sposobu myślenia i mówienia do hegemonicznych idei, a to redukuje różnorodność w myśleniu i praktyce edukacji. W przypadku współczesnej szkoły i akademii uniformizacja jest napędzana strachem i brakiem odwagi, by myśleć i działać niezależnie⁸. Widzimy w tej diagnozie holenderskiego filozofa edukacji ostrzeżenie przed – sygnalizowaną już przeze mnie – postawą resentymentalnej niepełnoletności, czyli przed brakiem odwagi wzięcia odpowiedzialności (odrzucając oświecenia, które pozostaje podstawowym zadaniem kształcenia). Mamy więc tragikomiczną sytuację, w której w ramach edukacji i w imię edukacji praktykuje się zaprzeczenie edukacji.

Jeśli sprowadzanie kształcenia do zdobywania kompetencji jest dziś prezentowane jako coś oczywistego, jako składnik zdrowego rozsądku, ważne jest – tłumaczy Biesta – abyśmy potrafili zakłócać tę powszechną zgodę, otwierać *common sense* i pokazywać, do czego jeszcze mogą być zdolni i potrzebni nauczyciele. W przeciwnym razie grozi nam utrata pedagogicznego punktu widzenia. Zdrowy rozsądek – to wszystko, co wydaje nam się w kształceniu tak naturalne, że nie wymaga uzasadnień ani problematyzacji (jak kompetencje) – promuje niepedagogiczny sposób myślenia o edukacji (*un-educational way of thinking about education*)⁹.

Docieramy tym samym do kwestii podstawowej dla rozumienia pracy pedagogicznej. Edukacja rozgrywa się w sferze międzyprzedmiotowego działania, a nie w sferze poddawanych obróbce materiałów. Arystotelesowskie rozróżnienie między aktywnością

⁸ Por. G.J.J. Biesta, *The beautiful risk...*, s. 122–123.

⁹ Ibidem, s. 124.

poiesis, ukierunkowaną na wytworzenie czegoś i opartą na mądrości typu *techne* (umiejętności stosowania reguł w celu uzyskania efektu), a aktywnością *praxis*, nastawioną na społeczne działanie i wynikającą z mądrości typu *phronesis* (etycznej wiedzy o postępowaniu w konkretnej, niepowtarzalnej sytuacji), to kluczowa pedagogiczna dystynkcja, bez której zatarciu ulega różnica między instrumentalnym szkoleniem a emancypacyjną edukacją. Pedagog potrzebuje przede wszystkim nie przygotowania metodycznego (*techne*), lecz etycznego namysłu dotyczącego zaangażowania w zmienną, dynamiczną, wielowymiarową sytuację, w jakiej się wraz z wychowankiem znajduje (*phronesis*). Innymi słowy, potrzebuje wrażliwości interpretacyjnej, aby w konkretnych okolicznościach zrozumieć złożoność uwarunkowań i ocenić, co jest dla człowieka dobre w kontekście całości jego życia (a nie tylko doraźnej korzyści). Sedno pracy pedagogicznej nie polega na wytwarzaniu przedmiotów (na przykład pomocy dydaktycznych i scenariuszy lekcji) ani też obróbce „obiektów” (uczniów), tylko na nieustannym rozeznawaniu sytuacji i dokonywaniu etycznych wyborów co do zasadności i skali interwencji wychowawczej (przede wszystkim inspirowania zaangażowania uczniów w oświecenie). Refleksyjność i etyczność nie pochodzą z opanowania wiedzy technicznej, tylko z pracy kształtowania dyspozycji do wrażliwości dyskursywnej (otwarcia na różne języki doświadczenia) oraz z niepokoju sumienia.

Zbyt często mylimy sferę praktyczną ze sferą techniczną i zapominamy, że praktyką nie można rozporządzać, ponieważ tworzą ją wybory i świadomość podmiotów. Wiedza praktyczna – tłumaczy Wolfgang Welsch – nie może być ścisła i to nie dlatego, że etyka znajduje się w stadium początkowym rozwoju teoretycznego i nie pokonała jeszcze drogi do naukowej dokładności, lecz dlatego, że jej struktury rzeczowe czynią precyzję bezpłodną:

Człowieka wykształconego rozpoznaje się – według Arystotelesa – po tym, że wie, jakiego rodzaju ścisłości w jakiej dziedzinie należy oczekiwać. Zastosowanie tej generalnej zasady

i krytyczna pointa całego wywodu polega na tym, że tylko ignorant chciałby ukierunkować etykę zgodnie z modelem wiedzy teoretycznej i domagać się jej ścisłości. Nie tworzyłyby wówczas, jak sobie pochlebia, szczególnie wymagającej etyki, lecz ją zasadniczo przekreślał¹⁰.

W praktyce – w tym w działaniu pedagogicznym – nie ma żadnych stałych reguł prowadzących do przewidzianego rezultatu, tutaj i cele, i metody muszą być uprzytamniane, chciane i nieustannie rekonstruowane przez uczestników sytuacji, a to rozsądza logikę instrumentalnego rozporządzania obiektami. Jak pisze Andrea Folkierska, twórcza aplikacja nie polega na podporządkowaniu się prawom uznanym za słuszne ani też na zastosowaniu wyuczonej formuły, tylko na działaniu w niepowtarzalnej sytuacji. Aplikacja to wciąż na nowo tworzona relacja między etosem a sytuacją¹¹. W moim przekonaniu, najtrafniej i najowocniej – można to odnieść również do pedagogicznego punktu widzenia – ujął tę kwestię Jürgen Habermas, pisząc:

Przeznaczeniem teorii, służących zgodnie ze swą strukturą do wyjaśniania problemów praktycznych, jest stać się częścią działania komunikacyjnego. Jednakże interpretacje, jakie można sformułować w ramach takich teorii, nie mają mocy bezpośrednich wskazówek, jak należy działać (*Handlungsorientierungen*), ich prawowitym miejscem jest terapeutyczny kontekst refleksyjnego kształtowania woli¹².

Powtórzmy najistotniejsze ustalenia. Edukacja – poza czynnościami przygotowawczymi i częściowo przysposobieniem zawodowym (szkoleniami) – przebiega w sferze międzypodmiotowych

¹⁰ W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998, s. 384.

¹¹ Por. A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 160.

¹² J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983, s. 26.

relacji (*praxis*) i dlatego nie polega na wytwarzaniu efektów, lecz na inspirowaniu i ćwiczeniu *phronesis* (mądrości praktycznej, wiedzy etycznej). Innymi słowy, praca pedagogiczna przebiega w *terapeutycznym kontekście* życia-wypadku i polega na *refleksyjnym kształtowaniu woli*. W żadnym razie zaś nie jest rozporządzaniem obiektami w świecie przedmiotowym z nastawieniem na sukces, czyli wytwarzaniem wyników. Jak pisze Michał Januszkiewicz, *phronesis* to nie sztuka (*techné, ars*), tylko raczej *arete* – nie działa jak matryca czy szablon, nie można jej *opanować*¹³. Podobnie pisze Biesta: [...] praktycznej mądrości nie należy rozumieć jako zestawu umiejętności lub skłonności albo zestawu kompetencji, raczej oznacza ona pewną jakość bądź doskonałość osoby. Grecki termin, który tu pasuje, to ἀρετή [...]”¹⁴. W bez-silnej edukacji zawsze chodzi o to, kim się stajemy jako ludzie – o etyczny sposób bycia.

Piękne ryzyko i puste ręce

Rozwinięciem *slabej* koncepcji edukacji jest teoria Biesty wyłożona w znakomitej książce *The beautiful risk of education* (Boulder-London 2013). Holenderski myśliciel akcentuje niepewność przedsięwzięcia edukacyjnego. Ryzyko nie polega na tym, że nauczyciele mogą zawieść, bo nie są dostatecznie wykwalifikowani, ani też na tym, że brakuje naukowych podstaw nauczania, z których mogliby korzystać. Ryzyko istnieje, ponieważ edukacja to nie „napełnianie wiadra”, lecz „rozpalanie ognia” (*education is not about filling a bucket, but about lighting a fire*) – czyli po prostu nie jest interakcją robotów, ale spotkaniem istot ludzkich (podmiotów działania i odpowiedzialności). Jeśli usuniemy z edukacji ryzyko, pozbędziemy się samej edukacji.

Tymczasem politycy, decydenci, prasa popularna, opinia publiczna, rozmaite organizacje (na przykład OECD, Bank Świa-

¹³ M. Januszkiewicz, *W poszukiwaniu sensu. Phronesis i hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016, s. 25.

¹⁴ G.J.J. Biesta, *The beautiful risk...*, s. 134.

towy) coraz częściej oczekują albo nawet wymagają, aby edukacja była silna, bezpieczna i przewidywalna (*strong, secure and predictable*). Dlatego szkolnictwo jest dziś konstruowane i rozumiane jako skuteczna produkcja uprzednio założonych efektów w horyzoncie niewielkiej liczby tematów i ograniczonego repertuaru tożsamości. Problem w tym, że ta przenikająca społeczeństwo niechęć do ryzyka (*risk aversion*) stawia nauczycieli w trudnym położeniu. Decydenci i politycy widzą kształcenie abstrakcyjnie i z dystansu (głównie przez pryzmat statystyki i danych o wydajności), łatwo wyrabiając sobie uproszczone opinie, ale nauczyciele zajmują się realnymi istotami ludzkimi i zdają sobie sprawę, że z edukacją nie sposób się tak prosto „uporać” (*cannot be fixed that simply*) albo że można to zrobić tylko za bardzo wysoką cenę¹⁵.

Poszukiwanie pewności – tłumaczy Biesta – zawsze oznacza kłopoty, ponieważ trzyma ludzi z dala od zaangażowania w życie samo w sobie (czyli w to, co naprawdę ma znaczenie i wymaga naszej uwagi właśnie „tu i teraz”). Innymi słowy, próba uczynienia z edukacji procesu wymiernego i gwarantowanego (silnego) oznacza ucieczkę od rzeczywistości. Ten wątek krytyki holenderskiego myśliciela uważam za szczególnie ważny, bo zdzierający zasłonę z powszechnych i uporczywych, ale fałszywych wyobrażeń o kształceniu. Oto ci, którzy uważają się za mocno stąpających po ziemi, rzekomym realizmem produkują bańki niebezpiecznych urojeń, a ci, którzy uważani są za fantastów i piękne dusze, wnoszą do edukacji grawitację rzeczywistości. Biesta sięga do twórczości francuskiego pedagoga Philippe’a Meirieu, który próby uwalniania edukacji od ryzyka nazywa *postawą infantylną* i tłumaczy, że przekonanie, iż można całkowicie kontrolować kształcenie, to zaprzeczanie faktom. Na przykład temu, że świat nie jest całkowicie w naszej dyspozycji i że inne istoty ludzkie mają swoje własne motywacje, sposoby bycia, tryby myślenia, idiosynkratyczne doświadczenia. A tym samym silne wyobrażenia o edukacji to

¹⁵ Por. *ibidem*, s. 1–2.

forma myślenia życzeniowego (*magical thinking*), w którym świat istnieje tylko jako projekcja naszego umysłu i pragnień. Edukacja troszczy się właśnie o przezwycięzenie takiego egocentryzmu poprzez aranżowanie możliwości dialogu z tym, co *inne*¹⁶.

Dwie kwestie wydają mi się tutaj ważne. Pierwsza to demaskacja silnej, „realistycznej” edukacji, formatowanej wedle wzorca procesu produkcyjnego i nastawionej na sukces społeczny, jako fantazmatu odrywającego człowieka od rzeczywistych uwarunkowań jego kondycji. Wyobrażanie sobie kształcenia na modłę wytwarzania „sylwetki absolwenta”, a życia – jako strategicznego planowania i osiągnięcia celów to zamieszkanie w iluzji, którą dobra edukacja ma zadanie skonfrontować z realnym doświadczeniem. Druga kwestia wynika właśnie z tego zadania. Okazuje się, że przekonanie o sile edukacji to efekt porażki edukacji. Tylko jeśli kształcenie nie zdoła pomóc nam w wyzwoleniu się z urojonej kontroli, możemy śnić dalej o władzy edukacji nad podmiotem i podmiotu nad światem. Silny format szkoły jawi się – w tej perspektywie – jako produkt kiepskiej edukacji. Żle (nie-pedagogicznie) wykształceni ludzie definiują edukację w nie-pedagogicznej kategorii szkolenia.

Biesta przypomina to, czego w świecie pośpiechu ludzie zwykle nie chcą słuchać: kształcenie to działanie powolne, trudne, frustrujące, którego wynik nie może być zagwarantowany – jednym słowem: słabe (*weak way*). Wezwanie do edukacji wolnej od ryzyka to ewidentnie wyraz czasów niecierpliwości, w których non stop otrzymujemy komunikat, że natychmiastowe spełnienie pragnień jest możliwe i dobre. W tej sytuacji słabość (odroczenie, komplikacje, niepewność etc.) jest widziana jako *tylko* defekt, jako coś, czym trzeba się zająć i co trzeba przezwyciężyć. Umyka nam, że słabość czyni edukację w ogóle możliwą. Droga kształcenia – powolna, trudna, frustrująca i słaba (*slow, difficult, frustrating and weak*) – nie jest popularna w niecierpliwym społeczeństwie (*impatient society*),

¹⁶ Por. ibidem, s. 3.

ale na dłuższą metę to jedyna stabilna ścieżka. Wiemy przecież, że systemy, w których dąży się do całkowitej kontroli tego, co ludzie robią i myślą, w końcu zapadają się pod własnym ciężarem (*collapse*), jeśli wcześniej nie zostaną rozsądzone od środka (*cracked open*)¹⁷.

Holenderski myśliciel pokazuje, w jaki sposób podstawowe kategorie pedagogiczne – takie jak: twórczość, komunikacja, nauczanie, uczenie się, emancypacja, demokracja, wirtuozeria – naznaczone są nierozporządzalnością i niepewnością oraz jak w konsekwencji podminowują one wyobrażenia o pewnej i przetrzyszej edukacji. Biesta formułuje tym samym alternatywę, którą nazywa pedagogiką wydarzenia (*pedagogy of the event*). Kształcenie może działać tylko za pomocą *słabych* środków.

Wbrew potocznym mniemaniom i długiej zachodniej tradycji intelektualnej akt edukacyjny jako akt twórczy to nie powoływanie *czegoś* do bycia, ale wezwanie *kogoś* do życia. Biesta – inspirując się pracą Johna Caputo – dokonuje rozróżnienia silnego metafizycznego i słabego egzystencjalnego tworzenia (*strong metaphysical creation – weak existential creation*). Kreacja w edukacji może i powinna być rozumiana poza sferą omnipotencji, mocy i metafizyki – nie jako wytwarzanie pożądanego człowieka, lecz jako otwierające jednostkę potwierdzenie dobra i piękna. Takie kształcenie jest z zasady nieprzewidywalne, zorientowane na *wydarzenie*, które zajść może, lecz wcale nie musi.

Komunikacja w procesie wychowawczym to też nie kontrolowana transmisja informacji, lecz otwarty proces tworzenia znaczeń pozostających w pozycji stałej dekonstrukcji (wymaga nie totalizacji rozumienia, ale odwagi podjęcia ryzyka włączenia się w wymianę). Poważne potraktowanie komunikacji zawsze jest ryzykowne, ponieważ wystawia na próbę własny sposób myślenia, także ten otwarty i tolerancyjny.

Nauczanie nie jest w stanie wytworzyć (*produce*) nawet doświadczenia „bycia nauczonym” (przeżycia wglądu we własny

¹⁷ Por. *ibidem*, s. 3–4.

sposób działania i myślenia, którego jednostka nie była – bądź nie chciała być – świadoma). Nikogo nie można „otworzyć z zewnątrz”, zmusić do autorefleksji i etyczności. Nauczyciel dysponuje przekazem, lecz już nie warunkami uznania tego przekazu za prawdziwy i ważny. To, co naprawdę może zrobić nauczyciel, to zrywać konstruktywistyczny zdrowy rozsądek dotyczący nauczania, w ramach którego pedagog jedynie majeutycznie wyciąga zadatki już w podopiecznych tkwiące, czyli ułatwia proces uczenia się, zaspokaja zgłoszone potrzeby edukacyjne, nie mając sam nic istotnego do zaoferowania. Edukacja polega jednak na czymś innym niż podpowiada *common sense*. Nauczyciel nie jest w stanie zagwarantować otwarcia się ucznia, ale może zadawać mu niewygodne pytania i wprowadzać na agendę trudną wiedzę (*difficult knowledge*) w nadziei, że wychowanek nie skończy swojego spotkania z kształceniem jako po prostu zadowolony klient. Istnieje – opiera się Biesta – inna opowieść o nauczaniu, taka, w której nauczyciele nie są dyspozycyjnymi i alternatywnymi (w stosunku do książek, internetu etc.) źródłami informacji, ale naprawdę mają coś do ofiarowania: aktywnie pracują na różnicy między tym, co faktycznie pożądane (*desired*), a tym, co warte pożądania (*desirable*). Nauczyciel jest po to, aby pomagać odkryć, co powinno mieć autorytet w życiu ucznia, niemniej jednak jego moc jest w tym przedsięwzięciu strukturalnie ograniczona – wpisana w kruche interakcje edukacyjne.

Także uczenie się – wbrew powszechnym wyobrażeniom – to idea słaba. Biesta przeciwstawia się traktowaniu go jak procesu naturalnego, czyli czegoś, czego nie możemy nie robić. W rzeczywistości, gdy mówimy, że ktoś czegoś się nauczył, nie tyle *opisujemy* zmianę, ile *wydajemy sąd* o zmianie. Transformacji w życiu jest wiele, ale tylko niektóre z nich nazywamy uczeniem się – te mianowicie, które wartościujemy (pozytywnie – jako osiągnięcia, negatywnie – jako złe nawyki). Uczenie się to nie naturalne nabywanie doświadczeń (kumulacja zmian), tylko normatywna ocena pożądanych przekształceń. A skoro tak, wystawione jest na całą

niepewność formułowania osądu i dokonywania politycznych wyborów.

Nawet emancypacja – ten podstawowy sens zabiegów edukacyjnych – nie jawi się już jako mocna zewnętrzna interwencja, która czyni człowieka wolnym, ale jako coś oddolnie wyłanianego na podstawie kontrfaktycznego założenia równości. Gdyby nauczyciel odgrywał rolę emancypatora, którego zadaniem jest dokonanie *powerful intervention* w życie ucznia w celu upodmiotowienia go, utrwałyby tylko stan zależności emancypowanego. Uczeń wyzwalany nie traci statusu ucznia – nie może polegać na własnym doświadczeniu, musi zdać się na mistrzowski osąd i ostatecznie staje się co najwyżej „wyzwolonym uczniem”. Biesta, sięgając do twórczości Jacques’a Rancière’a, proponuje rozumienie równości nie jako stanu finalnego i momentu w przyszłości (*end-state*), ale raczej jako założenia wymagającego weryfikacji przez działania „tu i teraz” (*to be “made true”*). Emancypacja odpowiadająca takiemu wyobrażeniu równości międzyludzkiej nie jest już oparta na mocnej interwencji zewnętrznej, lecz urzeczywistnia się w wydarzeniach upodmiotowienia (*events of subjectification*) – wtedy, gdy jednostki opierają się istniejącym pozycjom tożsamości i przemawiają na własnych warunkach. Znowu wchodzimy w przestrzeń słabości – emancypator nie jest w stanie tak po prostu wytworzyć emancypacji tych, którzy zostali mu powierzeni.

Podobnie jest z demokracją, której uczestników nie można wyprodukować. Kultura demokratyczna to nie coś, co dopiero nastąpi, jeśli zostaniemy odpowiednio przygotowani przez zabiegi edukacyjne (kiedy obywatele zostaną odpowiednio wykształceni, demokracja nadejdzie), lecz raczej tryb egzystencji zorientowany na pojawianie się wolności. A wolność nie zależy od istnienia jednostek wyposażonych w zestaw cnót, tylko od szczególnego sposobu bycia razem zwanego – za Hannah Arendt – byciem-razem-w-wielości (*being-together-in-plurality*). Wolność jest wytwarzana nie w rozumianym psychologicznie i produkcyjnie procesie edukacyjnym, ale poprzez polityczne wybory.

Wreszcie przygotowanie pedagogiczne (uczenie się nauczania) nie polega wcale – wbrew powszechnym wyobrażeniom – na przyswajaniu recept działania, lecz na ćwiczeniu się w zdolności do wydawania mądrych sytuacyjnych osądów na temat tego, co jest wychowawczo pożądane¹⁸.

Skoro pedagog nie tworzy żadnego bytu wedle planu, tylko afirmuje wartości; bierze nieustannie udział w ryzykownym procesie generowania oraz dekonstruowania znaczeń; nie dysponuje warunkami uznania własnego przekazu, chociaż zaangażowany jest stale w dokonywanie oceny tego, czego warto się uczyć; nie rozporządza metodami emancypacji ani uobywatelnienia wychowanka; nie może liczyć na żadne (realne) gotowe recepty, a jedynie na swój zmysł finezji – praca pedagogiczna jawi się jako pozbawiona wszelkiego twardego oparcia. Jedną z najbardziej sugestywnych i istotnych dla zrozumienia sensu edukacji też Biesty jest ta, zgodnie z którą nauczyciele to w gruncie rzeczy ludzie z pustymi rękami (*empty-handed as educators*). Kluczowe znaczenie pedagogiczne ma, według holenderskiego myśliciela, wywiedzione z filozofii Emmanuela Lévinasa twierdzenie, że nie można nikogo *uczynić* odpowiedzialnym. To, co człowiek zrobi ze swoją odpowiedzialnością, to całkowicie zależy od niego. Nie powinniśmy zatem myśleć, że jesteśmy w stanie rozpisać program edukacji moralnej, w ramach której dokonałoby się przekształcenie uczniów w ludzi odpowiedzialnych. Taka próba natychmiast storpedowałaby *wydarzenie podmiotowości* – z podmiotu uczyniła obiekt należący do sfery bytu i tym samym etycznie utracony. Podmiotowość nie jest czymś, co możemy na innych wymusić, można ją tylko *wziąć na siebie*. W tej sytuacji nauczyciel i wychowawca pozostają z pustymi rękami – ich zainteresowanie wyłanianiem podmiotowości ucznia nie może być rozumiane w kategoriach wytwarzania (planowania, dobierania instrumentów, kontrolowania warunków, ewaluacji). Wręcz przeciwnie, jeśli możliwość wydarzenia się

¹⁸ Por. ibidem, s. 139–140.

podmiotowości zależy od sytuacji bycia wezwanym, wybranym, przeznaczonym do wzięcia odpowiedzialności za swoją odpowiedzialność, to jedną z istotniejszych rzeczy, jakie pedagog może zrobić, jest upewnienie się, że rozmaite odgórne ustalenia (programy, pedagogie, plany lekcji, reżimy organizacyjne) nie będą trzymać uczniów z dala od etycznych doświadczeń, nie będą ich chronić przed potencjalną interwencją *innych*, nie uczynią wychowanków głuchymi i ślepymi na to, co ich w życiu *wzywa*. Takie działanie nie gwarantuje niczego; podmiotowość pozostaje otwartą kwestią – kwestią poza edukacyjną kontrolą¹⁹.

Koncepcja doświadczenia pustych rąk (*experience of empty-handedness*) – akcentująca konstytutywną bez-silność, nie-rozporządzalność edukacji, w której każda próba u-chwytu podmiotowości staje się dla tej podmiotowości zabójcza – koresponduje z ideą twórczej odpowiedzi Bernharda Waldenfelsa:

Musimy jednak wprowadzić rozróżnienie między raczej *twórczą* i raczej *odtwórczą* formą odpowiadania. Jeśli uwzględnimy możliwość, że w odpowiadaniu nie jest tylko oddawany, przekazywany albo uzupełniany istniejący już sens, lecz przeciwnie, sens powstaje w samym odpowiadaniu, to spotykamy się z paradoksem *twórczej odpowiedzi, w której dajemy to, czego nie mamy*²⁰.

Jeśli w pracy pedagogicznej ma powstać szansa na wyłanianie się podmiotowości, a jej warunkiem – jak mówi Biesta zainspirowany Lévinasem – jest otwarcie na ingerencje tego wszystkiego, co *wzywa* do etycznej reakcji, treść edukacji musi rodzić się pomiędzy jej uczestnikami, nie może polegać na repetycji tego, czym każdy z nich już dysponuje. Dopiero, gdy przychodzimy z pustymi rękami (otwarcie na to, co może nadejść) i dajemy

¹⁹ Por. *ibidem*, s. 22–23.

²⁰ B. Waldenfels, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 53.

drugiemu to, czego nie mamy (a co być może zostanie wspólnie wypracowane), edukacja staje się możliwa.

Biesta pokazuje, że żaden z istotnych aspektów edukacji nie jest oczywisty, wymierny, przewidywalny, zagwarantowany, słowem – silny. Przeciwnie, w kształceniu wszystko jest ryzykowne, a tym samym słabe, skoro jego logika to logika *phronesis*, a nie *poiesis* – sytuacyjnej mądrości etycznej, a nie premedytowanego wytwarzania. To jednak piękne ryzyko (*beautiful risk*), bo jego stawką jest nie tyle reprodukcja istniejącego porządku przez posłuszne objekty, ile wchodzenie w świat wolnych podmiotów i nieustanne odnawianie ludzkiej rzeczywistości. Warto to ryzyko podjąć – przekonuje swoją ważną książką Biesta – i to nie dlatego, że jest nieuniknione, ale przede wszystkim dlatego, że bez niego edukacja jako taka (edukacja w pedagogicznym sensie) nie może istnieć.

Smutek i radość słabego myślenia

Theodor Adorno w *Refleksjach z poharatanego życia* dostrzega różnicę, którą wcześniej określiliśmy jako odmienność szkolenia od edukacji i prezentuje ją w retoryce upadku:

Szkoły ćwiczą ludzi w elokwencji – tak samo jak w udzielaniu pierwszej pomocy ofiarom wypadków drogowych i budowie szybowców – a tymczasem szkoleni coraz bardziej popadają w niemotę. Umieją wygłaszać prelekcje, każde zdanie kwalifikuje ich do mikrofonu, przy którym się ich stawia jako namiestników przeciętności, ale zdolność do rozmawiania zanika. Jej przesłanką były godne zakomunikowania doświadczenie, swoboda wyrazu, niezależność i zarazem związek z innymi. [...] Słowa w ogólności upodabniają się do formułek, kiedyś zastrzeżonych, na powitanie i pożegnanie²¹.

²¹ T.W. Adorno, *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009, s. 174–175.

W tym fragmencie dochodzą do głosu dwie istotne dla kształcenia słabego intuicje. Pierwsza dość wyraźnie ukazuje konsekwencje wynikające z redukcji edukacji do postaci instrumentalnych szkoleń. Za – wydawałoby się – nieproblematyczną użytecznością tych ostatnich kryje się narastające uszkodzenie naszych zdolności artykulacji doświadczenia. Im bardziej koncentrujemy się na metodach i procedurach operowania w świecie, tym mniej mamy do powiedzenia. I to nie w sensie sprawności samej komunikacji, tylko ważności treści. Możemy być technicznie elokwentni i potrafić zdominować społeczną sytuację kontaktu, a mimo to niewiele rozumieć z tego wszystkiego, co składa się na ludzkie życie. Grozi nam opakowana biegłością pustka. Druga intuicja sygnalizuje, że w istotnych rozmowach – a na takich polega edukacja, o jaką w tej książce się upominam – liczy się przede wszystkim to, czy istnieje jakieś *godne zakomunikowania doświadczenie*. To na poszukiwaniu tego, co godne uwagi – Biesta rzekłby: warte pragnienia, wskazane (*desirable*) – i uczeniu się mówienia o tym w dużej mierze polega proces edukacji. A ponieważ zdolność konstituowania (uchwytywania) i artykulacji doświadczenia zależy od poziomu naszej refleksyjności, kluczowe znaczenie w kształceniu słabym zyskuje myślenie. To, co zdarzy się w sferze *między* podmiotami, zależy od tego, co zostanie pomyślane.

Tyle tylko, że nie każdy sposób rozumowania i nie wszystko, co ludziom do głowy przychodzi, wpisuje się w paradygmat słabego kształcenia. Myślenie, o jakie chodzi w edukacji, takie, które daje głęboki wgląd w ludzkie doświadczenie, niczego w życiu nie upraszcza, przeciwnie – problematyzuje, komplikuje, kwestionuje, zawiesza, wrzuca w pytanie, zdumiewa, rani, otwiera. Myślenie jest źródłem dyskomfortu i nie daje się ubrać w bezpieczne ramy.

Uchwycił to w sposób niezrównany George Steiner w *Dziesięciu (możliwych) przyczynach smutku myśli*²². Oto możemy pod-

²² Por. G. Steiner, *Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli*, tłum. O. Kubińska, W. Kubiński, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2007.

dać refleksji dowolny temat i sformułować każde pytanie (nawet o rzeczy ostateczne: początek, sens, Boga), jednak nie zdołaliśmy dotąd w istotnych kwestiach odnaleźć żadnych satysfakcjonujących i finalnych odpowiedzi. Szczytowe osiągnięcia ludzkiego umysłu wymagają też nadzwyczajnego skupienia uwagi. Dlatego intensywne ogniska koncentracji (gdy myśl jest jak laser) zdarzają się rzadko, wysysają energię z innych pól aktywności, a czasem prowadzą do stanu wyczerpania albo nawet załamania nerwowego i szaleństwa – nasze codzienne myśli są raczej letnie i chaotyczne. Istnieją i inne powody melancholii refleksyjnego człowieka. Myślenie jest czymś intymnym, najbardziej własnym, tkanką tożsamości (nikt nie może za mnie pomyśleć moich myśli), a przecież – poprzez matrycę języka – odkrywamy te same słowa, formuły, wyświechtane schematy u innych ludzi; nie ma żadnej pewności, że pomyśleliśmy choć jedną oryginalną myśl, która nikomu innemu się nie przytrafiła. I tak dalej... Niepewność, nie-uważność, zastane koleiny towarzyszą, w różnych wariantach, naszej refleksji. Wychowanie kruchości i słabego – czego potrzebujemy jako remedium na niemotę racjonalności instrumentalnej i kulturę wykluczenia – opiera się na założeniu, że myślenie nie prowadzi wcale do podmiotowej siły, lecz, paradoksalnie, do melancholijnego osłabienia. Nic nie staje się prostsze dzięki myśleniu, przeciwnie – wszystko się komplikuje, oddala, problematyzuje, wymyka. Aliści to nie jest powód wyłącznie do smutku. W refleksyjności, która nad przepaścią nas prowadzi i o zawroty głowy przyprawia, ukryte są także źródła głębszej – choć, przyznajmy, poharatanej – radości. Otóż tylko melancholia niespełnionych, zagrożonych i kulawych myśli nadaje naszemu życiu ludzki charakter, chroniąc je przed przeobrażeniem w zwykły przyrodniczy mechanizm bądź konsekwentny i bezduszny projekt.

Humanistyka współczesna wzmacnia tego rodzaju intuicje. *Oslabienie* to jej wielki temat ontologiczny (przydarzająca się bytom utrata stałości, substancjalności i fundamentów; doświadczenie kruchości i ułomności), epistemologiczny (niepewność

poznawcza – niezdolność i myślenia, i języka do pełnego uchwycenia bytu, panowania nad rzeczywistością), kulturowy (diagnoza kondycji współczesnej kultury – rozpad tradycyjnych struktur społecznych, płynność ponowoczesnych form życia), etyczny (słabość jako forma odpowiedzialności)²³. W kontekście edukacyjnej sfery międzypodmiotowej tworzonej przez wytrącającą z komfortu refleksyjność najbardziej interesuje mnie w repertuarze myśli współczesnej koncepcja myśli słabej przedstawiona przez Ganniego Vattima.

Włoski filozof, odwołując się do Heideggerowskiego namysłu nad sensem bycia i płynącej z niego konstatacji, że o ile byty są, to bycie raczej się *przydarza* (powstaje, przemienia się, udostępnia się, przekazuje się etc.), konceptualizuje tryb myślenia pozbawionego projektu, wykorzystującego pasożytniczo zasoby kultury bez dążenia do tworzenia czegoś definitywnego, o trwałym, historycznym bądź politycznym, znaczeniu:

Skoro bycie nie jest, ale przekazuje się, to myślenie bycia nie może być niczym innym, jak tylko prze-myśleniem tego, co zostało powiedziane i pomyślane. Takie właśnie przemyślanie, które jest autentycznym myśleniem (jako że nie jest nim ani naukowe mierzenie, ani techniczne porządkowanie), nie może korzystać z logiki opartej na zasadach sprawdzalności i rygorze dowodzenia, lecz tylko posługiwać się starym, czysto estetycznym narzędziem intuicji²⁴.

Nie podzielam prowokacyjnego radykalizmu sformułowań Vattima, to znaczy: nie sądzę, aby myślenie nie mogło „korzystać” z logiki sprawdzania i dowodzenia, wystarczy przyjąć, że się do niej nie sprowadza. Więcej nawet, jak mi się wydaje, myślenie – jakiegokolwiek – nie może zostać zwolnione z argumentacji

²³ Por. A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009, s. 14–18.

²⁴ G. Vattimo, *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, w: *Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy xx wieku. Antologia tekstów*, wyb. i tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Kraków 2015, s. 143.

(dowodzenia) ani konfrontacji (testowania), ale to, że dochodzi w nim do głosu intuicja tego wszystkiego, co w doświadczeniu nie zostało z góry założone, co nie jest uformowane, wyraźne, rozporządalne – to kwestia egzystencjalnie i pedagogicznie kluczowa i tutaj idea Vattima nabiera znaczenia.

Jeśli uznamy – a raczej powinniśmy – że pisanie i w ogóle sztuka stanowią formę myślenia, możemy zyskać wgląd w jedną z jego funkcji dzięki Sławomirowi Mrozkowi. Dramaturg, zastanawiając się, dlaczego właściwie tworzy, skoro ani opisywanie świata, ani realizacja jakiejś misji, ani autoekspresja go nie pociągają, odnotował w 1970 roku:

Pisanie tylko jako narzędzie, sposób na pozbycie się tego, co jest, ale nie ma bytu. Myślę tutaj o mojej „tożsamości”, „identyczności”. Ja jako moja historia, nagromadzenie zdarzeń, „faktów”, zlepionych w przyzwyczajenia wielkie i małe, odruchy dawno umarłych sytuacji, utrwalone w biernej pamięci osobiste archetypy zachowania się bezsensownie przeżyły okoliczności, którym zawdzięczają swoje narodziny. Magazyn podobny do śmietnika, każda chwila i każda okoliczność moich czterdziestu lat coś tam dorzuciły. [...] Niechże więc moje pisanie, jeżeli ma mieć jakikolwiek sens, a ja jakkolwiek na nie ochotę, będzie tylko robieniem porządku. Nie, nie segregowaniem magazynu w jakikolwiek nowy system, interpretację, ujęcie... po co? Niech będzie po prostu likwidowaniem magazynu, próbą odesłania tego rupiecia tam, skąd przyszedł – donikąd. Nigdy nie umiałem powiedzieć „tak”. Ale wiem dużo o tym, co „nie tak”²⁵.

Uważam ten fragment za doskonałą ilustrację myślenia słabego, które, bazując na odziedziczonych zasobach przypadkowych wpływów (złogach socjalizacji), pomaga człowiekowi uporać się

²⁵ S. Mrozek, *Dziennik*, t. 2: 1970–1979, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012, s. 14–15.

ze sobą – przepracować struktury dominacji, idiosynkrazje, ramy interpretacyjne, w jakich życie utkwilo. Myślenie to słabość subwersywna – destabilizuje tożsamość (magazyn społecznych osadów), wyszukując w niej tych komponentów, które są, ale jakoś nieprawdziwie, przypadkowo, hamująco, ograniczająco, oślepiając, jałowo, innymi słowy – „nie tak”.

Myślenie słabe – jako niemal synonim myśli ponowoczesnej – stanowi obiekt krytyki ze strony tych wszystkich, którzy obawiają się, że interpretacje zastąpią rzeczywistość, i uważają, że to właśnie radykalne hermeneutyczne podejście odpowiedzialne jest za ekscesy populizmu, w których każdy może mieć *swoją* – chociażby najgłupszą – *prawdę*²⁶. Nie wydaje mi się, aby ta polemika była trafiona. Zdaje się oparta na karykaturalnym przerysowaniu i błędnej diagnozie społecznych patologii. Nikt w gruncie rzeczy nie wątpi, że rzeczywistość jest namacalna, stawia opór i wytwarza skutki. Pytanie tylko, w jaki sposób będziemy o tym mówić. Musimy zgodzić się co do instrumentalnych związków między przedmiotami i naturalnymi zjawiskami, bo w ich przypadku rozwiązujemy łamigłówki na bazie uprzednio przyjętego i powszechnie podzielanego paradygmatu, ale w przypadku strategii radzenia sobie ze swoim losem czy kierunku działań społecznych możliwych przed-sądów oraz akcentów aksjologicznych jest nieskończenie wiele i żaden ujednoczony horyzont nie wchodzi w grę. Egzystencję można tylko nieustannie reinterpretować. Pier Aldo Rovatti uchwycił rzecz znakomicie: „To, czy dzisiaj świeci słońce, czy pada deszcz, nie mówi mi niczego na temat rzeczywistości, w której żyjemy, w ciągłym lęku przed przegraną”²⁷. Poza tym zupełnie nietrafione wydaje mi się łączenie wyrafinowanych i subtelnych wglądów myśli słabej z zapiekłym subiektywizmem „własnej prawdy”. Populiści i fanatycy zamknięci w swoich ideo-

²⁶ Por. M. Ferraris, *Powrót do mocnej myśli*, w: *Myśl mocna, myśl słaba...*

²⁷ P.A. Rovatti, *Batwochwalstwo faktów albo ryzykowne uproszczenia*, w: *Myśl mocna, myśl słaba...*, s. 238.

logicznych bańkach funkcjonują na antypodach myślenia pracującego zasoby kultury i osady socjalizacji, poszukującego różnicy, destabilizującego tożsamość, problematyzującego fundamenty. Odmowa dialogu (próby zrozumienia drugiego) i buńczuczna bezmyślność aksjomatów i frazesów, z jakimi często mamy do czynienia w codzienności oraz w życiu publicznym, to przejaw raczej myślenia silnego, w ramach którego człowiekowi się wydaje – niezależnie od mądrości bądź głupstwa wyłanianych treści – że przemawia z nieuniknionej pozycji (*view from nowhere*).

Idea myśli słabej – jako próby zneutralizowania przemocy symbolicznej wpisanej w tzw. metafizykę obecności oraz diagnozowania kondycji dzisiejszej niestabilnej kultury – została przywołana w pedagogice przez Astrid Męczkowską. Ponowoczesna myśl edukacyjna nie może być już uniwersalnie „ufundowana”, nie legitymizują jej żadne „pierwsze zasady”, dlatego i praktyka kształcenia wymaga przeobrażenia. Wbrew pozorom nie chodzi wcale o jakieś przesądzenie postmoderny, lecz o rewitalizację kluczowej tradycji pedagogicznej. Autorka pisze:

Pomimo tego, iż myśl słaba jako idea filozoficzna pojawiła się w horyzoncie ponowoczesnej krytyki metafizyki *logosu*, wydaje się, iż niesiony przez nią sens może posiadać znacznie wcześniejsze odniesienia, nawiązujące do Sokratejskiego ideału mądrości. Mądrość, która przyjmuje tu status najwyższej wartości, nigdy nie pozostaje rozpoznana. Jest ideałem, który winniśmy mieć przed oczyma, wiedząc, że nigdy nie będziemy dysponentami jej pełni. Przy takim ujęciu idei mądrości zadaniem wychowania jako *paidei* staje się jej poszukiwanie, nie zaś rzeczywiste uobecnienie, dostarczające ludzkości „normatywnego parasola”, pod którym mogłaby żyć w Prawdzie²⁸.

²⁸ A. Męczkowska, *Myśl o wychowaniu jako myśl słaba – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 78–79.

To, co nazywam tu wychowaniem kruchego i słabego, to ten wymiar edukacji, w którym jednym z istotnych celów jest uczenie (się) myślenia. Ono jednak nie polega po prostu na logicznym rozumowaniu i operowaniu informacjami, nie jest ani *naukowym miernikiem*, ani *technicznym porządkowaniem*, nie żywi się faktem ani pewnością, przeciwnie – myślenie to wiatr zapytywania, burzenia, rekonfiguracji, inwencji, karmiony niepewnością i brakiem. Myślenie jest słabe – żywi się intuicją wartości, przedjęzykowego doświadczenia, nieuformowanej do końca idei. Myślenie jest emancypacyjne – uwalnia od *magazynu*, czyli obciążeń socjalizacji (schematów, nawyków, przypadkowych identyfikacji, symbiotycznych przywiązań, traumatycznych blokad, cichych reżyserów etc.). Myślenie nie utwierdza, ono wy-bija, wy-trąca (*out of joint*). To wy-padek. Myślenie sprawia, że tracimy równowagę i komfort – popadamy w „chorobę”, kryzys, agon. Chociaż nie mieści się to w ramach przyjętych przez zwolenników silnego dyskursu oświatowego, owocem dobrej edukacji są nie eksperci, którzy *wiedzą*, bo zapamiętali zestaw informacji, albo którzy są *pewni swego działania*, bo jakaś koncepcja wyjaśniająca bądź chwyt metodyczny zrobiły na nich wrażenie efektywnością, lecz ludzie, którzy się *zastanawiają*, wątpią, pytają. To kwestia kryteriów jakości. W pedagogicznej (czyli egzystencjalnej) perspektywie dobre kształcenie operuje nie w polu myśli silnej – jasnej, pewnej, instrumentalnej (produkcyjnej), ale myśli słabej – niewykryształizowanej, poszukującej, otwartej (relacyjnej).

Edukacja bez-silna realizowana jest w sferze międzypodmiotowej, czyli: 1) na podstawie logiki nie wytwarzania, lecz interakcyjnego działania (*phronesis*); 2) w każdym momencie kruchej relacji ryzykownie i bez gotowych instrumentów w rękach; 3) w przestrzeni słabego myślenia o *godnym zakomunikowaniu doświadczenia*, które – ku rozpaczy i na szczęście – niczego nie ułatwia w i tak poharatanym życiu.

Miejsce poróżnienia (etos)

Sumienie

Kształcenie słabe to przedsięwzięcie na wskroś etyczne. Jego sens nie opiera się na *wpływie*, jaki jeden człowiek wywiera na drugiego, tylko na etycznej relacji *odpowiedzialności*. Znakomicie uchwyciła to Krystyna Ablewicz: „[...] kryterium przeobrażającym zwykłą sytuację w sytuację wychowawczą nie jest moment świadomego, intencjonalnego i celowego oddziaływania, lecz moment *bycia odpowiedzialnym za drugiego*”¹. Skoro mówimy tutaj o edukacji, która nie produkuje absolwentów (podmiotów), tylko interakcyjnie inspiruje jednostki do mierzenia się z losem, nie możemy, rzecz jasna, odpowiedzialności pedagogicznej rozumieć potocznie i legalistycznie. Nie chodzi o to, że musimy kontrolować sytuację, bo prawnie odpowiadamy, aby nikomu nic złego się nie stało, tylko o to, że *dajemy odpowiedź* na jakieś wezwanie. Sytuacja staje się wychowawcza za sprawą *etycznej odpowiedzialności*. W tej perspektywie liczy się nie (mocne) panowanie nad okolicznościami i przejmowanie inicjatywy, tylko (słaba) uważność. Aby *móc odpowiadać*, najpierw trzeba coś *usłyszeć*. Ablewicz pisze tak:

W takim ujęciu zmienia się nieco koncepcja człowieka. Nie jest on już tym, który w pierwszej kolejności atakuje świat swoją inteligencją, i dla którego inicjatywna ingerencja w otaczający go świat staje się sprawdzianem jego sensu życia. W tej

¹ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 138.

koncepcji człowiek wchodzi w relację ze światem i z drugim człowiekiem nie poprzez akt akcji, aktywności, lecz poprzez akt... słuchania. By usłyszeć dźwięki, trzeba w sobie zbudować ciszę, aby zobaczyć i doświadczyć świata oraz swego w nim miejsca, trzeba siebie „wziąć w nawias” [...]².

Etyczność – ukształtowana na nasłuchiwanie dyspozycja do udzielania odpowiedzi w horyzoncie dobra – to warunek *sine qua non* edukacji.

Pewne terminologiczne dopowiedzenia są tu konieczne. Kiedy mówię o etyczności, mam na myśli dążenie do życia dobrego (tzw. moralność otwartą), a nie samo posłuszeństwo normom (tzw. moralność zamkniętą)³. W etyczności optyka pierwszoosobowa jest niepomijalna. Nie chodzi o przestrzeganie zasad regulujących życie społeczne. Normy – pokazuje Andrzej Przyłębski – jak na przykład szacunek, prawdomówność, nieskłonność do intryg i oczerniania, sprawiedliwość etc., mogą funkcjonować nawet bez poręczenia wewnętrznego ze strony sumienia. Wystarczy respekt dla kultury, tradycji, społeczności czy obawa przed sankcjami. Wola przestrzegania norm płynie z konformizmu i zdrowego rozsądku (znajomości świata, w którym się żyje). Warunkiem funkcjonowania normatywnego ładu jest sprawna kontrola społeczna⁴. Z etycznością jest inaczej – liczy się w niej właśnie *poręczenie wewnętrzne* jakiejś konstelacji dobra (etosu).

Liczy się zatem sumienie i dobro. Gdy przywołuję kategorię dobra, mam na myśli coś, czego niemal nie sposób wypowiedzieć, a co ma przecież decydujące znaczenie w ludzkiej egzystencji, a tym samym w idei kształcenia słabego. Chodzi o *jakość duchową*, która odnawia, przemienia i poszerza egzystencję, o aksjologiczną energię rewitalizacji i usensownienia życia. Aby

² Ibidem, s. 139.

³ Por. B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Znak, Kraków 1997, s. 238.

⁴ Por. A. Przyłębski, *Etyka w świetle hermeneutyki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 179–180.

przywołać ten niewymierny, a kluczowy składnik, Tadeusz Sławek posługuje się pojęciem *reszty*:

Dlatego „reszta” nie da się usidlić (w) żadnej rzeczy; nie jest konkretnym przedmiotem czy pojęciem. W naszej próbie myślimy o niej jako o sile zdolnej odmienić to, co zwykłe, i nadać mu pewną świetlistość. „Reszta” to dobro, czyli możliwość przeistoczenia świata. [...] „Reszta”, to, co rozświetla mroki naszych utartych praktyk i tym samym otwiera nadzieję. [...] Inaczej mówiąc – nie dzięki utartym praktykom, ale także nie dzięki prostemu ich odrzuceniu, lecz za sprawą ukrytej i działającej w nich „reszty” jestem *dobrym* człowiekiem⁵.

Wbrew potocznym skojarzeniom tego, co społeczne, z dobrem, dopiero jakaś luka w tym, co oczywiste i oswojone, jakiś naddatek bądź niedobór zakłócający społeczną adaptację, jakaś niespodziewana interferencja życia sekretnego podmiotu w przebieg socjalizacji otwierają przestrzeń dla epifanii dobra.

Dobro jest niewymierne i trudno uchwytnie – nie do zlokalizowania w optyce racjonalności instrumentalnej – ale przecież praktykujemy je w życiu na różne konkretne sposoby, dające się – lepiej lub gorzej – narracyjnie ująć. Układ takich praktyk nazywam *etosem*. Cezary Wodziński, sięgając do jednego ze źródłowych znaczeń tego słowa (miejsce pobytu, siedziba, siedlisko) i do fragmentu Heraklita („miejscem pobytu / właściwą siedzibą / człowieka [jest] *daimon*”), dochodzi do wniosku, że jednostka staje się sobą (jest u siebie) tylko wtedy, gdy odkrywa we własnym wnętrzu nieoswojoną moc – gdy gości kogoś innego niż ona sama, gdy sama dla siebie staje się gościem⁶. Takim nieoswojonym głosem, który rozbrzmiewa w ludzkim wnętrzu, jest sumienie. A zatem praktykowanie dobra (etos) to przede wszystkim spotkanie z sumieniem.

⁵ T. Sławek, *Nie bez reszty. O potrzebie niekompletności*, Instytut Mikołowski, Mikołów 2018, s. 8.

⁶ Por. C. Wodziński, *Odys gość. Esej o gościnności*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2015, s. 23–24.

Doszliśmy tym samym do określenia jednego z kluczowych rysów kształcenia: etyczność – jako konieczna forma edukacji – polega na poręczaniu ze strony wewnętrznego głosu *innego* (czyli: sumienia) aksjologicznej energii rozjaśniającej utarte praktyki i odnawiającej sensowne życie (czyli: dobra). Mówiąc prościej, do kształcenia w słabym znaczeniu dochodzi tylko wtedy, gdy zdolamy rozbudzić sumienie w sprawach technicznie i normatywnie z góry przesądzonych.

Istnieją różne koncepcje sumienia. Na jednym z biegunów spektrum lokują się ci, którzy uważają, że ten wewnętrzny głos to *jaźń odzwierciedlona* – psychiczne lustro, w którym widzimy się takimi, jakimi chcą nas widzieć inni; na drugim biegunie znajdujemy zwolenników natury ludzkiej, uważających, że sumienie to wrodzona intuicja dobra – inskrypcja Boga albo przedspołeczna *jaźń pierwotna*⁷. Nie musimy rozstrzygać genezy sumienia, aby mieć na uwadze ważne aspekty doświadczenia etycznego. Paradoksalnie na jeden z najistotniejszych rysów sumienia natrafiamy w filozofii Martina Heideggera. Paradoksalnie, ponieważ jego ujęcie nie ma ani etycznego, ani psychologicznego charakteru, tylko przyjmuje postać deskrypcji ontologicznej struktury ludzkiego sposobu bycia (*Dasein*). Człowiek zwykle nie jest sobą, lecz odbiciem innych. W zatroskaniu sprawami otaczającego świata żyje zamknięty na siebie samego. Człowiek zazwyczaj to Się (*das Man*). Bawi się, czyta, wygłasza opinie, szuka tego, co najważniejsze, tak jak „się to robi”. Nie może przy tym nie być Się (musiałby żyć poza światem). Bycie uchwycone we wzorce socjalizacji, bycie na sposób przeciętności to nie kwestia decyzji, lecz kondycja egzystencjalna. Upadanie (*Verfallen*) nie ma charakteru wartościującego – to nie negatywna cecha, której można by się pozbyć w procesie rozwoju, tylko jedna ze stron ludzkiego bycia⁸. Życie społeczne rozstrzyga

⁷ Por. J. Bańka, *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2003, s. 139.

⁸ Por. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978, s. 106; P. Sosnowska, *Filozofia wychowania w per-*

wszystkie najbliższe faktyczne możliwości funkcjonowania i tym samym odcina jednostkę od niej samej:

Gubiąc się w opinii publicznej Się i jej gadaniu, jestestwo wsłuchane w Siebie-Się *nie dosłysz* samo Siebie. Jeśli jestestwo ma się wydobyć – i to o własnych siłach – z tej zatruty w przeszyszeniu się, to najpierw musi się odnaleźć, siebie samo, które się przeszyszało i które ciągle to czyni *nasłuchując* Się⁹.

Aby wyjść z upadku – zamknięcia na siebie samego – człowiek potrzebuje zatem zakłócenia owego naturalnego społecznego nasłuchu, który każe mu wszystko traktować jak z góry rozstrzygnięte i realizować obce scenariusze. Instancją, która to umożliwia, jest sumienie:

Ponieważ jednak jestestwo *zatraciło się* w Się, musi się ono najpierw *odnaleźć*. [...] Potrzebuje ono świadectwa możliwości-bycia-Sobą, która zgodnie z *możliwością* zawsze już *jest*. To, co [...] podejmujemy jako takie poświęcenie, powszedniej samowykładni znane jest jako *głos sumienia*¹⁰.

Heidegger opisuje sumienie jako zew, który milcząco – nie niosąc żadnej opowieści o świecie – wzywa człowieka do „najbardziej własnej możliwości bycia Sobą”¹¹. Dla pedagogiki interesujące jest działanie sumienia. Co przynosi ten cichy i bezsłowny apel? Wyłapuję niektóre słowa, jakich używa niemiecki filozof, aby zbliżyć się odrobinę do doświadczenia *innego* głosu. Po pierwsze, sumienie *otwiera*: „Sumienie otwiera i dlatego należy do kręgu fenomenów egzystencjalnych, które konstytuują *bycie tu oto*

spektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 138–139.

⁹ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 341.

¹⁰ Ibidem, s. 338.

¹¹ Ibidem, s. 339.

jako otwartość”¹². Człowiek wezwany przez sumienie wychodzi z zamknięcia bezalternatywności zbiorowej wykładni, ze świata ustabilizowanych możliwości i rozstrzygniętych dróg. Po drugie, sumienie *przerywa słuchanie i budzi słuchanie*: „Zew przerywa niedosłyszające się nasłuchiwanie Się przez jestestwo, gdy zgodnie ze swym charakterem zewu budzi słyszenie, które ma pod każdym względem charakter odmienny niż słyszenie zagubione”¹³. Sumienie to zakłócenie adaptacyjnej orientacji radarowej, nastawionej na śledzenie przyjętych wzorów zachowania i spełnianie społecznych oczekiwań, a jednocześnie przebudzenie uważności na unikalność własnego życia i niezastępowalność swojego miejsca (na to, co Michaił Bachtin nazwał *nie-alibi w bycie*). Po trzecie, sumienie ma coś z *pchnięcia i wstrząsu*: „W tendencji zewu do otwierania tkwi moment pchnięcia, nagłego wstrząsu”¹⁴. W tym doświadczeniu dochodzi do destabilizacji – zachwiania albo nawet zburzenia czegoś, przede wszystkim (świętego) spokoju i dotychczasowych struktur myślenia, odczuwania, nastawienia woli. Po czwarte, sumienie *przekracza*: „A do czego zostaje ono [jestestwo – K.M.] wezwane? Do *własnego Siebie*. Nie do tego, co jestestwo obowiązuje w publicznej »wspólnocie«, do czego jest zdolne, o co się troska, ani też nie do tego, co uchwyciło, czemu się poświęciło, w co się dało wciągnąć. Jestestwo takie, jakim jest ono rozumiane w świecie przez innych i przez siebie samo, zostaje w tym wezwaniu *przekroczone*”¹⁵. Sumienie oznacza wyjście poza ramy tożsamości. Oto człowiek odnajduje dzięki niemu jakiś nadmiar, jakiś niepasujący do obrazu siebie samego element – *resztę*, jak by powiedział Sławek. Ono człowieka przekracza, a to znaczy, że kwestionuje go i otwiera na coś nowego jednocześnie – pozostawia w tyle aktualny wizerunek i wzywa do przemiany.

¹² Ibidem, s. 340.

¹³ Ibidem, s. 341.

¹⁴ Ibidem, s. 342.

¹⁵ Ibidem, s. 343.

Heidegger używa jeszcze jednej kategorii, którą chciałbym wykorzystać w próbie uchwycenia doświadczenia sumienia. Pisze: „[...] zew nie nawołuje (*hineinruft*) wzywającego w sferę publicznej gadaniny Się, lecz je z niej *od-wołuje (zurückruft) w zamilknięcie egzystencjalnej możliwości bycia*”¹⁶. Pedagogika – jestem przekonany – musi przejąć się tym odkryciem: sumienie odwołuje ze sfery Się. Jego działanie nie ujawnia się w trosce o przestrzeganie norm i należyte wypełnianie ról społecznych, tylko w obcości nawiedzającej oczywiste, zdroworozsądkowe, dominujące reguły i sposoby bycia. Praca nad uczynieniem sumienia nie zmierza w kierunku tego, co *się robi*, lecz przeciwnie – odwołuje od orientacji na *das Man*.

Dla Heideggera sumienie to wezwanie obce, ale – paradoksalnie – własne. Nie pochodzi z zewnątrz, ze świata, lecz nie jest też kontrolowane przez wolę człowieka. Przychodzi jakby znikąd – z wnętrza, a jednak z daleka: „[...] zew bez wątpienia nie nadchodzi od innego, który wraz ze mną jest w świecie. Zew idzie *ze* mnie, a przecież *przeze* mnie”¹⁷. W gruncie rzeczy nasze zaangażowanie w społeczną rzeczywistość i nieuniknione upadanie w Się to ucieczka od podstawowego lęku, jaki budzi bycie-w-świecie. Chroniąc się przed nieoswojonym i niezrozumiałym życiem, człowiek zabezpiecza się wzorcami przeciętności. W sumieniu wzywa nas ta utracona, zapomniana, zagłuszona przez socjalizację część nas samych. Z punktu widzenia życia codziennego to *obcy* głos, ale w optyce egzystencjalnej trwogi (kondycji wy-padku) to *mój* głos. Heidegger wskazuje: „[...] sumienie z gruntu i z istoty jest *zawsze moje*. To zaś nie tylko w tym sensie, że wzywana jest zawsze najbardziej własna możliwość bycia, lecz z tego powodu, że zew wychodzi od bytu, którym zawsze jestem ja sam”¹⁸.

Kłopot, na jaki natrafiamy, polega na tym, że niemiecki filozof odseparowuje kwestię sumienia od dobra, czyniąc z tego

¹⁶ Ibidem, s. 349.

¹⁷ Ibidem, s. 346.

¹⁸ Ibidem, s. 350–351.

pierwszego jedynie zew autentyczności, a naszym punktem wyjścia jest przecież etyczność jako zaangażowanie w dobro. Możemy atoli korzystać z fenomenologicznej finezji Heideggera, nie będąc zmuszonymi do przyjmowania całości jego perspektywy. Nie musimy zatrzymywać refleksji sumienia na poziomie ontologicznym. Barbara Skarga także ma tu wątpliwości:

Można jednak Heideggera pytać, czy mówiąc o byciu, wolno nam abstrahować od aksjologicznych i etycznych problemów? Czy jest rzeczą obojętną, jakie możliwości *Dasein* realizuje, jaki projekt został nakreślony, ku czemu wzywa konkretne sumienie? Pytania o wartości, o kształt moralny bycia rodzą się natychmiast wbrew Heideggerowskim zastrzeżeniom, ale zgodnie z naszymi potocznymi doświadczeniami¹⁹.

W pedagogice – poddającej namysłowi formację kruchego człowieka w trybie tego, co wskazane i słuszne (*desirable*) – kwestie etosu są niepomijalne. Przeciętność Się (*das Man*) możemy rozpatrywać i jako niewybieralny, nieuchronny modus egzystencji, i jako etyczne zaniedbanie czy jeden z wariantów cynizmu (Ja banalne preferujące łatwość oraz pozór)²⁰, którym edukacja ma przeciwdziałać. Sumienie – wbrew Heideggerowi – nie musi być rozpatrywane jedynie jako milczący zew, który nie inicjuje żadnej rozmowy człowieka z samym sobą. Przeciwnie, w poszerzonej formule wezwanie do „najbardziej własnej możliwości bycia Sobą” nie wyklucza wewnętrznego dialogu, skoro uwikłanie w przeciętność (Się) może być mniejsze lub większe, lepsze lub gorsze. Sumienie może odwoływać człowieka z Się, jednocześnie częściowo wciągając go w normatywność, i odwrotnie – wciągając w zastane reguły, zarazem z nich odwołując. W doświadczeniu sumienie uwikłane jest w konkretne wybory i zaangażowania, a podmiotowość wyłania się pośród regulacji społecznych. Nie

¹⁹ B. Skarga, *Tożsamość i różnica...*, s. 255.

²⁰ Por. P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 218.

można pozbyć się całkowicie wpływów socjalizacji, ale nie znaczy to, że nie można i nie trzeba zyskiwać do nich dystansu i lokalnie ich przepracowywać, aż po przezwyciężenie niektórych.

Trzy odsłony fenomenu sumienia są dla mnie w koncepcji Heideggera istotne. Pierwsza ukazuje sumienie jako otwierające, przerywające adaptację, budzące perspektywę pierwszoosobową, wytrącające z równowagi, przekraczające tożsamość *od-wołanie* ze sfery Się. Druga odkrywa sumienie jako coś w najgłębszym sensie *mojego* (podmiotowego). Nie ma to nic wspólnego z potocznie rozumianym subiektywizmem (zdawaniem się na jednostkowe widzimisie), skoro głos sumienia odbiera władzę byciu Sobą-Się i zakłóca nieproblematyczne funkcjonowanie. Trzecia z kolei ujawnia, że ten najbardziej mój własny głos przychodzi jako coś *obcego* – wprowadza do mojego wnętrza nieswojość i wystawia mnie na ingerencje tego, co nieznanne, albo – inaczej rzecz ujmując (już nie po myśli Heideggera) – zmusza do rozmowy.

Na ten paradoksalny charakter sumienia jako własnego i obcego zarazem zwraca uwagę także Leszek Kołakowski:

Możemy zastanawiać się nad sprawą sumienia, nie przesądzając, czy od Boga, czy od biologii albo od społeczeństwa ono pochodzi, czy może od tych wszystkich trybunałów razem, ale zakładając próbnie, że to my sami, czyli każdy z nas z osobna wydaje te orzeczenia czy nakazy, ale tak je wydaje, że nie jest w jego mocy zmieniać je wedle własnego widzenia; ja je wydaję, ale są one we mnie obecne jako bezosobowi nadzorcy; są częścią mojego doświadczenia, więc jakby częścią mnie samego, ale zarazem pojawiają się jako zewnętrzna, ode mnie niezawisła siła²¹.

Skoro sumienie to głos nie wiadomo skąd – mój, ale obcy, obcy, lecz własny – trzeba go uznać za oddziaływanie słabe, czyli trudno

²¹ L. Kołakowski, *O sumieniu*, w: Idem, *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, Znak, Kraków 2007, s. 180.

uchwytnie, niemierzalne i nie poddające się zarządzaniu, niemniej jednak w perspektywie życia niezwykle ważne. Sławek pisze, że sumienie nie ma lokalizacji, a zatem jest właściwie *niczym* w świecie preferującym wymierność, aliści to *nic* jest w stanie wywrócić porządek i odmienić rzeczywistość:

Pytanie „gdzie zamieszkuje sumienie?” jest niebezpiecznie podchwytliwe: w jego założeniu tkwi wiara, że rzeczywistość jest regulowana jedynie tym, co daje się dokładnie określić, nazwać i opisać; tylko to, co ma konkretny adres, dom, miejsce, może odgrywać jakąś rolę na scenie świata. Sumienie jako bezdomne jest niebezpieczne, gdyż grozi wywróceniem „adresowego” porządku rzeczywistości²².

Dla nauczycieli i wychowawców, na których zawsze czyha pułapka zdrady pedagogicznego rozumu i którzy często – myląc praktykę (opartą na *phronesis*) z działaniem wytwórczym (wymagającym *techne*) – skomplikowane problemy egzystencjalne usiłują rozwiązać według prostych recept, kluczowe znaczenie ma świadomość, że doświadczenie sumienia związane jest z głęboką niepewnością. Nie chodzi o psychiczną ambiwalencję (choć i ta nieraz towarzyszy człowiekowi w jego wewnętrznych rozterkach), lecz o wyczulenie na złożoność aksjologicznych wymagań oraz skomplikowaną strukturę sytuacji przy ograniczonych ludzkich możliwościach rozeznawania ich i udzielania właściwej odpowiedzi (podejmowania odpowiedzialności). Jak pisze Zygmunt Bauman: „Istotnie: jaźń moralną po tym się najlepiej poznaje, że nie jest pewna, czy uczyniła wszystko, co winna była uczynić i co uczynić mogła”²³. Nawet Viktor E. Frankl, który traktuje sumienie nie jak subwersywny zew znikąd, lecz jak pozytywny detektor sensu życia (zdolność odnajdywania sensu w każdej

²² T. Sławek, *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 78.

²³ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 19.

sytuacji), podkreśla, że głos sumienia niczego nie ustala jednoznacznie i niepodważalnie:

Sumienie może jednak wprowadzać człowieka w błąd. Co więcej, aż do ostatniej chwili, do ostatniego tchnienia człowiek nie wie, czy rzeczywiście nadawał właściwy sens swemu życiu, czy też raczej się łudził. [...] Fakt, że nawet na łożu śmierci nie będziemy wiedzieć, czy nasz organ sensu życia: sumienie nie uległ na koniec złudzeniu, oznacza zarazem, że rację mieć mogło czyjeś inne sumienie²⁴.

Nieuleczalna niepewność etyczności umieszcza w centrum działań pedagogicznych problem, który za rumuńskim filozofem Andreim Pleșu określić możemy jako *życie w odstępnie*. Otóż kluczową kwestią edukacji staje się dyspozycja do poruszania się *między* moralnym otępieniem (marginalizacją etyczności) a moralnym zbudowaniem (pewnością sumienia publicznego): „[...] jak się nie potknąć, gdy nie odnalazłeś jeszcze wskazówek mądrości? Jak można przyzwoicie żyć w odstępnie?”²⁵. Czyn moralny nie może być przedmiotem żadnej wiedzy pewnej, gdyż nie jest *konieczny*, nie przybiera *zawsze* tej samej postaci. Nie jest też *przygodny*, to znaczy – pozbawiony racjonalnych podstaw: „Czyny moralne zarysowują teren niuansu, zmienności, względności, którego bogactwa nie zmierzy żaden inżynier geodeta”²⁶. Te uwagi rumuńskiego myśliciela są dla pedagogiki bezcenne. Edukacja – wbrew potocznym skojarzeniom z jednoznacznością, pewnością siebie i nieomylnością (siłą) – to sztuka niuansu. Jeśli chcemy uruchomić osąd moralny i poddać melioracji pracę sumienia, musimy cieniować i balansować nasze analizy i działania. Nic prostego pod etycznym słońcem. Zakłócenia – czyli odstępnie – wymaga

²⁴ V.E. Frankl, *Psychoterapia dla każdego*, tłum. E. Misiótek, Pax, Warszawa 1978, s. 153.

²⁵ A. Pleșu, *Minima moralia. Elementy etyki odstępnie*, tłum. A. Zawadzki, Universitas, Kraków 2019, s. 8.

²⁶ *Ibidem*, s. 16.

i anomijna koncentracja na interesach, z wykluczeniem etycznego zatroskania, i heteronomijna pewność własnych wyborów, racji bądź misji. Jak tłumaczy Pleśu, kompetencja moralna zaczyna się od moralnej *porażki*, czyli od doświadczenia słabości. Bez niej etyczność może pozostać dla nas na zawsze *terra incognita*: „Kto postępuje literalnie za kodeksem obowiązującej moralności, może dożyć późnej starości, sprawiając wrażenie osoby godnej poważania, lecz umiera, nie doświadczywszy nawet przez chwilę życia w sferze etyczności”²⁷. Można postawić pytanie: na ile pedagogzy zdają sobie sprawę z ryzyka okaleczenia i usypiania sumień przez instruktaż moralny, przez wdrażanie – pełne dobrych intencji – do kodeksów etycznych? Istnieje więc podwójne niebezpieczeństwo.

Edukacja nastawiona na indywidualny i społeczny sukces sprzyja działaniom anomijnym i psychopatycznym – prowadzi do marginalizacji kryteriów etycznych i aksjologicznej refleksyjności w życiu wychowanków poprzez kolonizowanie ich myślenia oraz wrażliwości kryteriami pragmatycznymi. Bauman wyłączenie kogoś albo czegoś z moralnej refleksji nazywa adiaforyzacją. Działania adiaforyczne (obojętne) oparte są jedynie na kryteriach technicznych i gdy stają się podstawowym typem odniesienia do rzeczywistości, mogą unieważniać odpowiedzialność za drugiego jako granicę narzuconą woli. Tak dzieje się często w przypadku biurokratycznej organizacji, w ramach której los konkretnego człowieka znika w bezdusznosci procedury²⁸. Tak dzieje się też w bogatych enklawach współczesnego świata, w których większość społeczeństwa z obojętnością czy wręcz wrogością odnosi się do uchodźców, bez rozterek zwalniając się z jakiegokolwiek więzi etycznej z nimi:

Gdy opinia publiczna już raz ich zaklasyfikuje jako potencjalnych terrorystów, migranci trafiają poza granice i zasięg moralnej odpowiedzialności – oraz przede wszystkim poza

²⁷ Ibidem, s. 18–19.

²⁸ Por. Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009, s. 436.

przestrzeń współczucia i odruchu odpowiedzialności. W istocie wiele osób wytrenowanych przez politykę „sekurytyzacji” czuje – świadomie lub nie – że zostali zwolnieni z odpowiedzialności za los nieuczestników oraz z presji moralnego obowiązku, który w innych warunkach z pewnością dręczyłby obserwatorów²⁹.

Pragmatyczne kryteria bezpieczeństwa i komfortu z łatwością wypierają głos sumienia. Istnieje ryzyko, że jeśli nie będzie dostatecznie wielu nauczycieli działających w trybie kształcenia słabego, szkoły i uniwersytety będą działały jak potężne maszyny adiaforyzacji, w których liczą się wyniki egzaminów, dyplomy i certyfikaty (ostatecznie własna pomyślność), ale już nie społeczna solidarność, empatia ani refleksyjność.

Z drugiej strony grozi nam niebezpieczeństwo treningu moralnego w akceptowaniu gotowych zestawów norm. Kołakowski dobitnie pokazuje, w jaki sposób gwarancje kodeksowe zagłuszają naszą samowiedzę moralną (uderzają w pierwszoosobowe zaangażowanie, świadomość ubocznych efektów słusznych wyborów, namysł nad warunkami podejmowania etycznych decyzji i czujność wobec dialektycznych powiązań dobra i zła)³⁰. I znów grozi nam, że bez wystarczającej liczby pedagogów zdolnych do kształcenia słabego edukacja wyposażona w programy wychowania moralnego stanie się maszyną wytwarzania faryzeizmu – frazesów moralnych, komfortu czystego sumienia oraz obojętnego na złożoność ludzkich losów legalizmu etycznego. Warto więc w interesie pedagogiki nie zapominać o etyce odstępu Pleśnu:

Prawdziwą kompetencję moralną zyskuje się dokładnie wtedy, gdy jest się na drodze do jej utraty. [...] Prawdziwa kompetencja moralna zaczyna się wraz z nie-hipohondrycznym

²⁹ Z. Bauman, *Obcy u naszych drzwi*, tłum. W. Mincer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 43.

³⁰ Por. L. Kołakowski, *Etyka bez kodeksu*, w: Idem, *Kultura i fetysze. Eseje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

doświadczeniem winy, wraz z poczuciem moralnej niekompetencji, bycia ekskomunikowanym z siebie samego³¹.

Akcent, jaki rumuński myśliciel kładzie na doświadczenie wyłączenia z komunii z samym sobą, ma kluczowe znaczenie. Wątpliwość często pojawiająca się w dyskusjach o sumieniu dotyczy obawy przed arbitralnym subiektywizmem. Mamy preferować głos wewnętrzny, gdy jest on tak niepewny i może prowadzić do podważenia podstawowych reguł życia społecznego? Przecież istnieje ryzyko podnoszenia swoich kaprysów, uprzedzeń, frustracji do rangi imperatywu ugruntowanego etycznie. Porozrywane więzi rodzinne, anonimowość przedmieść, porażki systemu szkolnego, uzależnienia, manipulacje grupowe etc. – to wszystko są realne ludzkie doświadczenia, które wpływają na ocenę rzeczywistości i nie sprzyjają dojrzałości sądu moralnego³². Formułujący te zastrzeżenia odwołują się do realnego niebezpieczeństwa, lecz chybiają, jeśli chodzi o kwestię sumienia, myląc przekonania i deklaracje, jakie ludzie wygłaszają, z milczącym i dialogicznym zarazem wezwaniem sumienia. To prawda, że wszystko – łącznie ze zbrodniami – można próbować usprawiedliwiać działaniem zgodnym z sumieniem. Nie należy jednak mylić silnego wewnętrznego przekonania z otwierającym i destabilizującym działaniem etycznego zewu, nie należy utożsamiać sumienia z tym, co Heidegger nazywał sumieniem publicznym (głosem Sie).

Lekarstwem na arbitralny subiektywizm nie jest obiektywny kodeks, lecz problematyzacja subiektywizmu. Ma pewne znaczenie, jednak nie aż tak wielkie, czy zwalnia mnie z myślenia i wrażliwości własny interes, czy też lojalność grupowa i wierność tablicom zbiorowych reguł. W obu przypadkach efektem jest zrzeczenie się osobistego poświadczenia dobra, aksjologiczny unik wyrzucający człowieka poza sferę etyczności. Sumienie – jak

³¹ A. Pleșu, *Minima moralia...*, s. 19.

³² Por. P. Valadier, *Pochwała sumienia*, tłum. M. Żerańska, Volumen, Warszawa 1997, s. 13–15.

wskazywałem za Heideggerem – nie potwierdza moich interesów ani nawyków, lecz odbiera byciu Sobą-Się władzę. Sumienie od-wołuje z Się i przez ingerencję *innego* głosu wprowadza wzorce socjalizacyjne – jak dodawałem już poza autorem *Bycia i czasu* – w wewnętrzny dialog. Etyczność, czyli moralność szukająca najlepszego rozwiązania – tłumaczy Paul Valadier – nie pozostawia człowieka jego kaprysom, tylko stawia w sytuacji złożonego procesu wypracowywania racji, rozważania przypadku³³. Głos sumienia otwiera człowieka, ale żeby go otworzyć, musi go też po części zakwestionować, poróżnić z samym sobą. Nawet intuicyjna pewność co do jakiegoś wyboru w fenomenie etyczności podszyta jest świadomością ryzyka błędu i pracą ważenia racji. Nic dalszego od doświadczenia sumienia niż silne przekonanie uzasadniające forsowanie własnej wizji i woli.

Bez-silna edukacja oscyluje między rafą adiaforyzacji (wyłączenia sumienia) a mielizną etyki kodeksowej (zwalnianiem się z sumienia), czyli działa w chwiejnej równowadze odstępu od znieczulającego etycznie paradygmatu instrumentalnych szkoleń oraz od infantylizującej kurateli nauczania ideologicznego. Kształcenie słabe jest przede wszystkim troską o sumienie – nie o moralne bezpieczeństwo, w ramach którego z góry wiem, co trzeba myśleć i jak należy postępować, tylko o *inny głos*, który będzie w stanie zakwestionować mnie i moje nawyki.

Lekcje Hioba

Kształcenie jako przedsięwzięcie zaangażowane w sferę dobra nie może omijać niepokojów cierpiącego ciała. Konfrontacja z przygodnością i kruchością sfery psychofizycznej to podstawowy wymiar edukacji. Niemoc jest przecież nieodłącznym składnikiem codzienności. Egzorcyzmy na niewiele się zdają, często pogarszają sprawę, pozwalając słabości pracować w ukryciu i uderzać znienacka.

³³ Por. *ibidem*, s. 60.

Słabość i kruchość są obecne już w zwykłym codziennym znużeniu i senności. Także w wampirycznych stanach acedii – zniechęcenia paraliżującego wolę, wysysającego radość bycia i pogrążającego człowieka w oparach nijakości. Wata nieistnienia pozostawiająca białe plamy w pamięci i piasek nicości, którym życie przelatuje przez palce, to zwyczajne i nagminne doświadczenia niemocy – w środowisku przesytu kompulsywną konsumpcją, zdominowanym w sferze uwagi przez przykuwająco-rozbijające wiry mediów elektronicznych, chyba częstsze niż kiedykolwiek. Są też inne przejścia czującego ciała, dotkliwsze, związane z chorobą, zaawansowanymi stadiami starości albo skrajnym wycieńczeniem organizmu.

Zwykle nie myślimy o tym, jaką trudnością może być zwykłe wyjście do szkoły. Wystarczy jednak niewielka anomalia w budowie mięśnia sercowego:

Po raz drugi w życiu poszłam do szkoły mając lat piętnaście. [...] Szkoła mieściła się w okazałym czteropiętrowym gmachu, moja klasa znajdowała się na czwartym piętrze. Codziennie wspinałam się na schody dysząc ciężko, ręką przyciskałam silnie bijące serce. Na pierwszej godzinie lekcyjnej słowa nauczyciela nie docierały do mnie, zajęta byłam bez reszty uspokajaniem rozkołysanego serca. Starłam się opanować duszność, wciągając głęboko powietrze, próbowałam hamować spłoszone myśli. Czy zmęczenie minie? Czy będę mogła chodzić do szkoły?³⁴.

Nie trzeba zresztą być ciężko chorym, aby za wysiłek – także samokształceniowy – płacić wysoką cenę. Wystarczy osiągnąć pewien wiek:

Wszyscy starcy, nawet jeżeli w życiu publicznym sprawiają wrażenie niezmożonych tytanów energii, wiedzą, że nie jest

³⁴ H. Poświatowska, *Opowieść dla przyjaciela*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000, s. 47.

to ich stan naturalny, lecz odgrywana rola, która nie zostanie skwitowana owacją, chociażby wypadła znakomicie. Stanem naturalnym starego człowieka jest wielkie zmęczenie³⁵.

Słabość dezorganizująca działanie i odbierająca człowiekowi zdolność strategicznego myślenia o przyszłości bywa też konsekwencją ekstremalnych warunków życia. Figurą *ślabego* naszych czasów – wykluczonego, bezdomnego, *homo sacer*, tułacza i zbiega pozbawionego tożsamości i skazanego na beznadziejne kryjówki – jest Michael K, bohater powieści Johna Maxwella Coetzeeo. *Outsider*, wymykający się zabezpieczeniom społecznych konwencji, a jednocześnie ewidentna ofiara autorytarnego reżimu i czasów wojny, ukrywając się na stepie opuszczonej farmy i żywiąc jedynie dyniami, doprowadza się do stanu skrajnego wycieńczenia:

Minął pierwszy dzień, w którym K wcale nie wyszedł z jamy. Obudził się po południu, nie czuł głodu. [...] Obrócił się na drugi bok i znowu zasnął. A potem był nagle świt, śpiewały ptaki. Stracił poczucie czasu. Niekiedy, budząc się bez tchu pod czarnym płaszczem, z nogami owiniętymi workiem, wiedział, że to dzień. Przez długie godziny leżał w tępym odrętwieniu, zbyt zmęczony, by się otrząsnąć ze snu. Wszystkie procesy w ciele przebiegały coraz wolniej. Zapominasz o oddychaniu – mówił sobie; mimo to nadal oddychał. [...] Przesypiał całe cykle niebieskie. [...] Czasami wynurzał się na jawę niepewny, czy przespał dzień, tydzień czy miesiąc. [...] Nie miał apetytu; jedzenie – branie różnych rzeczy i włączanie ich przełykiem w głąb ciała – wydawało mu się osobliwym zajęciem. A później, krok po kroku, sen stał się płytszy, chwile czuwania coraz częstsze. Nawiedzały go serie obrazów, prędkich i chaotycznych, nie potrafił ich śledzić³⁶.

³⁵ R. Przybylski, *Baśń zimowa. Esej o starości*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998, s. 93.

³⁶ J.M. Coetzee, *Życie i czasy Michaela K.*, tłum. M. Konikowska, Zak, Kraków 2010, s. 138–139.

Na czym miałyby polegać wychowanie kruchego w odniesieniu do niemocy ciała – począwszy od zwykłego energetycznego znużenia, przez paraliżujący ruchy marazm roztargnionego bądź rozleniwionego umysłu, aż po różnego rodzaju dezercje chorego, ułomnego lub starego organizmu albo nawet odrealniające egzystencję stany krańcowego wyczerpania? Trudno w tej materii cokolwiek powiedzieć konkluzywnie. Z jakiej pozycji – jakiej *siły* czy raczej jakiego poziomu *bez-siły* – można by tu mówić? Tu zawsze jest coś przed nami, tu wciąż się do czegoś nie dorasta. Nie jest jednak tak, że nic powiedzieć się nie da albo nie wolno. Pedagogika powołana jest do generowania oporowych narracji. Anatole Broyard, amerykański pisarz i krytyk literacki, umierając na raka, szukał przeciwwagi dla słabości i widma śmierci w *stylu chorowania*. Tym, co można przeciwstawić niemocy ciała, jest osobowość:

[...] wydaje mi się, że każdy ciężko chory człowiek powinien stworzyć styl dla swojej choroby. Myślę, że tylko wierność temu stylowi może zapobiec utracie miłości własnej, a choroba chce przecież człowieka pomniejszyć lub okaleczyć. Czasem próżność jest jedyną rzeczą, która nas trzyma przy życiu, a styl to narzędzie próżności. Bywa, że boimy się nie tyle śmierci, ile upośledzenia naszego „ja”³⁷.

Skoro choroba jest – jak mówiliśmy za Gadamerem – wypadaniem, zaburzeniem homeostazy i wytrąceniem z dotychczasowego życiowego położenia, oznacza też zawsze konfrontację z nowością, innością czy nawet obcością. Broyard, by poradzić sobie z lękiem związanym z nowotworową odmianą sytuacji, wymyślał mikro-opowieści, w których stawał wobec jakiegoś wyzwania. Choroba była dla niego *podróżą* do niespokojnego kraju albo *romansem* z kobietą domagającą się robienia rzeczy, jakich wcześniej nigdy nie robił, albo *przeprowadzką* z przytulnego domu pełnego anty-

³⁷ A. Broyard, *Upojony chorobą. Zapiski o życiu i śmierci*, tłum. A. Nowakowska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010, s. 40–41.

ków i miękkich foteli do nowoczesnego apartamentu z meblami zrobionymi z rurek³⁸. Chodziło o przekucie gorzkich strumieni cierpienia w twórczość, o podtrzymanie pragnień, i w ten sposób zagwarantowanie sobie w umieraniu – życia.

Tym, co stanowi problematyczny, a jednocześnie unikatowy kapitał słabości ciała, jest rozszczelnienie indywidualnych i społecznych pancerzy, jakimi chronimy się przed światem i dochodzącymi z niego impulsami. Uchwyciła to Virginia Woolf w wybor-nym passusie o czytaniu w chorobie dzieł Williama Shakespeare’a. W pełni sił mentalnych człowiek czuje się przytłoczony sławą dramaturga, a także powagą i bezmiarem komentarzy narosłych wokół jego twórczości; jednak w osłabieniu jesteśmy z autorem sam na sam, wystawieni na jego moc i brawurowo zdolni do własnego dopisku na marginesie (kto oczekiwałby od chorego krytycznego umysłu i zdrowego rozsądku?). W przeciwieństwie do „wyprostowanych” (zdrowych, silnych, atakujących zadania, jakie stawia otoczenie) chory jest chwiejny i lekkomyślny, ale dzięki temu rozumie więcej, inaczej, subtelniej:

W chorobie słowa nabierają cech jakby mistycznych. Chwy-tamy to, co znajduje się pod powierzchnią ich znaczenia, instynktownie gromadzimy to, tamto i jeszcze coś – dźwięk, kolor, tu akcent, tu pauzę [...]. W zdrowiu znaczenie zagłu-sza dźwięki. Inteligencja dominuje w nas nad zmysłami. Ale w chorobie, kiedy policjant schodzi ze służby, wpełzamy pod jakieś ciemne wiersze Mallarmégo czy Donne’a, pod jakąś łacińską czy grecką frazę, a słowa wydzielają wonie i desty-lują smaki [...]³⁹.

Rzecz nie musi dotyczyć lektury ani doznań artystycznych, jeszcze ważniejsza wydaje się na poziomie samoświadomości

³⁸ Por. *ibidem*, s. 36.

³⁹ V. Woolf, *O chorowaniu*, tłum. M. Heydel, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010 s. 41.

i więzi. Niemiecki benedyktyn Anselm Grün w przywoływanej już przeze mnie koncepcji duchowości oddolnej – przeciwstawionej duchowości odgórznej (autorytarnej), bazującej na ideałach i nakazach, a przez to zagrażającej człowiekowi uruchomieniem wyparcia i autoagresji – zwraca uwagę, że często dopiero wtedy, gdy doznajemy porażki i zmuszeni jesteśmy do poddania się, naprawdę, otwieramy się na międzyosobowe relacje (Grün, teolog, mówi – co oczywiste – przede wszystkim o więzi z Bogiem). Słaby wie, że sobie nie poradzi, i opuszcza gardę. Słaby nie jest w stanie podjąć normalnych zajęć i obowiązków, więc może skoncentrować energię w jednym punkcie w sposób niedostępny dla „wyprostowanych”. Na pytanie Katarzyny Jabłońskiej o to, czy gdyby nie choroba, miałby czas na rozmowę, ks. Jan Kaczkowski odpowiada: „Miałbym, ale pewnie nie więcej niż godzinę. Teraz nie mam nic innego do roboty. Sto procent uwagi na Ciebie [...]”⁴⁰.

Wychowanie kruchej (psychofizycznie) to – tak próbowałbym rzecz ująć – poszukiwanie stylu dla własnej niemocy oraz ćwiczenie się w ekspozycji na nowe impulsy, dające szansę subtelniejszego widzenia rzeczywistości i głębszych relacji międzyludzkich. Istnieje przy tym edukacyjna bariera, którą trzeba wziąć pod uwagę i którą Krystyna Koziołek nazywa *łękiem rekomendacji*. Autorka zauważa:

Nie pamiętam, kiedy – będąc nauczycielem literatury – po raz pierwszy przestraszyłam się przedmiotu swojego nauczania. Może było to podczas próby komentarza wyznanej Midasowi mądrości Sylena: „Największym szczęściem człowieka jest nie urodzić się, a gdy już się urodził – zaraz umrzeć”, albo przy skardze Hioba: „Niech zginie dzień, któregoś się urodził, i noc, w którą rzeczono: Począł się człowiek” [...]. Na pewno obawa powróciła (wciąż powraca) przy strasznych

⁴⁰ K. Jabłońska, J. Kaczkowski, *Szału nie ma, jest rak. Z ks. Janem Kaczkowskim rozmawia Katarzyna Jabłońska*, Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2013 (Biblioteka „Więzi”, t. 284), s. 8.

słowach Makbeta o życiu, które nie dość, że nędznie i krótko zagrane przepada w nicość, to jest przy tym „powieścią idioty, głośną, wrzaskliwą, a nic nie znaczącą”⁴¹.

Świadomi nauczyciele odkrywają w swojej pracy nowy rodzaj niepokoju. Prezentują przecież młodym ludziom – nie tylko za pośrednictwem literatury – wiele doświadczeń bolesnych, krańcowych, wstrząsających. Czy wolno wchodzące dopiero w świat istnienia ludzkie konfrontować z najtrudniejszymi i najmroczniejszymi aspektami rzeczywistości? Czy tu kogoś nie obciążamy nadmiernie? Czy kruchych można wystawiać na kruchość? Czy to nie grozi im skruszeniem? Pytania są poważne i praktyka nauczania wymaga bez wątpienia wielkiej ostrożności i taktu – *phronetycznego* wyczucia własnych możliwości, sytuacji i odporności wychowanków. Niemniej jednak edukacja – jako zbiór rozmaitych praktyk formacyjnych – nie może pomijać trudnych i niewygodnych tematów, bo jeśli na fali propagandy sukcesu albo z potrzeby protekcji nadano jej takie oblicze, pozostawia człowieka jego własnemu losowi, bez przygotowania na egzystencjalne zderzenia i bez autoterapeutycznych dyspozycji.

Kształcenie słabe to wprowadzenie w realność kruchego życia, a to oznacza spotkanie z doświadczeniami cierpiącego ciała, innymi słowy – przerabianie lekcji Hioba. Biblijna opowieść o człowieku z Us wydaje się niezwykle instruktywna dla pedagogiki. Koncentruje naszą uwagę, po pierwsze, na przeżyciu utraty – dotkliwym doświadczeniu, od którego nie sposób uciec w żadnym nieznarkotyzowanym wariacie życia. Hiob przyjmuje niemal wszystkie ciosy, jakie mogą jednostkę spotkać – utratę majątku i prestiżu, śmierć bliskich osób, chorobę, niezrozumienie otoczenia i wykluczenie społeczne, milczenie Boga. Staje się nikim we własnej społeczności. Tym samym Hiob to topos o uniwersalnym egzystencjalnym znaczeniu (symbol konfrontacji

⁴¹ K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 58–59.

z cierpieniem i bycia w żałobie), a zarazem figura arcynowoczesna, odsyłająca do doświadczeń *homo sacer* (wyjętego spod prawa i pozbawionego znaczenia nagiego życia)⁴², ludzi-odpadów (ofiar modernizacji)⁴³ oraz strat ubocznych (*collateral casualties*) nowoczesnego nastawienia na zysk⁴⁴.

Do nowoczesnych projektów zawsze ktoś nie pasuje, a w świecie opartym na hegemonicznym kryterium efektywności pewne zajęcia wciąż okazują się zbyt mało wydajne. Tym samym wielu ludzi raz po raz otrzymuje komunikat o swojej zbędności w systemie społecznym: „Nie istnieje żaden oczywisty powód twojej obecności i nie ma podstaw, byś mógł domagać się prawa do pozostania”⁴⁵. A doświadczenie nieważności własnego życia – i to pojawiające się w wielkich liczbach – stanowi inkubator resentymentu i żądz rewanzu. Rosnąca liczba „ludzi niepotrzebnych” – wykluczonych ze społecznego wyścigu (do którego silna edukacja ma przygotowywać) przez brak zasobów (finansowych, kulturowych, rodzinnych itp.) – żyje z pomocy społecznej i okresowych prac, pozbawiona jest stabilności rodzinnej, narażona na uzależnienia. Jak pisze Andrzej Leder, organizuje się dla takich ludzi „igrzyska”, podczas których mogą łączyć się w tłum i odczuwać chwilową moc, lecz podstawowym doświadczeniem jest dla nich poczucie bycia zbędnym, doświadczenie dojmującej nieważności życia: „Ich wyobraźnia opanowana jest przez gorycz i chęć odwetu, uczucia karmione sensacjami z tabloidów i hejtem w sieci”⁴⁶. Pierwszą wielką lekcją Hioba jest edukacyjne upomnienie się o *powód obecności*. Czy naprawdę chcemy kształcenia przygotowującego do

⁴² Por. G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Prószyński i S-ka, Warszawa 2008.

⁴³ Por. Z. Bauman, *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

⁴⁴ Por. Z. Bauman, *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, tłum. J. Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

⁴⁵ Ibidem, s. 25.

⁴⁶ A. Leder, *Konflikt i reprezentacja, w: Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, Katedra, Gdańsk 2018, s. 56.

społecznego sukcesu w tej jego postaci, której ubocznym efektem jest wykluczenie, egzystencjalne spustoszenie i spiętrzenie zbiorowej wrogości? Bezsilna edukacja nie zajmuje się wytwarzaniem zwycięzców rynku pracy (połączonym z wylewaniem krokodylich łez nad ubocznymi ofiarami tego procederu), tylko pomaga odnaleźć wielorakie – w tym trwalsze niż instrumentalna efektywność – źródła sensowności ludzkiego bycia.

Lekcji Hioba, które w kształceniu trzeba odrobić, jest więcej. Wybitny znawca biblijnej opowieści, Gianfranco Ravasi, wskazuje na cztery główne linie interpretacyjne, na jakie natrafiamy w przepastnej literaturze przedmiotu. Księga Hioba czytana jest najczęściej jako: 1) reprezentacja postawy demitologizacyjnej (rezygnacji z Opatrzności jako kryjówki); 2) wyraz ludzkiego lamentu; 3) odkrywanie w cierpieniu miejsca uprzywilejowanego, w którym objawia się coś istotnego; 4) ekspresja niepojętości kosmicznego porządku⁴⁷. Spróbuję wykorzystać typologię włoskiego biblisty i na jej podstawie sformułować filary kształcenia słabego. Te filary rozumiem jako warunki troski o otwartość ufundowaną przez wezwanie sumienia. Pedagog i uczeń, którym zależy na formacji sumienia, muszą przejąć się i wziąć na phronetyczny warsztat cztery przesłania płynące z lektury Księgi Hioba: 1) lekcję podmiotu; 2) lekcję samotności; 3) lekcję inicjacji; 4) lekcję enigmaty.

W myśli postsekularnej – łączącej religię z oświeceniem, transcendencją z immanencją i dlatego balansującej między gestem separacji (oddzieleniem człowieka od porządku naturalno-społecznego) a gestem asercji (domaganiem się uznania, proklamacją własnego Ja) – Hiob stanowi pierwszy przypadek nowoczesnego projektu emancypacyjnego. Agata Bielik-Robson o biblijnej opowieści pisze tak:

Ukazuje ona ludzki podmiot na progu indywidualizacji z dwóch interesujących nas stron – jako tego, który wymyka się

⁴⁷ Por. G. Ravasi, *Hiob. Dramat Boga i człowieka*, t. 1, tłum. B. Rzepka, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2004, s. 117–118.

asertywnie boskim kaprysem, wskazując na fakt swego zaistnienia w świecie stworzonym (Ja *także* jestem), i zarazem jako tego, który separuje się od konieczności praw natury i znaturalizowanej wspólnoty, wskazując na swoją transcendentną genezę (*Nie cały* do was należę). Wolność ludzkiego podmiotu nieustannie negocjuje między dwoma formami władzy, zdezerując je ze sobą i przeciw sobie; jeśli grę tę rozegra umiejętnie, wychodzi z niej zwycięsko, jak Hiob⁴⁸.

A zatem Hiob to paradygmat nowoczesnego podmiotu, wyodrębniającego się i z pochłaniającej transcendencji, i ze zniewalającej immanencji. Ogołocony ze wszystkiego i zagrożony unicestwieniem przez wszechwładnego Boga człowiek z Us walczy o siebie, upomina się o *powód obecności*:

Hiob, byt skończony, wchodzi więc w zawrotny agon z Nieskończonym, zupełnie się nie przejmując filozoficzną gadaniną o niekompatybilności rejestrów („przyjaciele” Hioba to bez wątpienia filozofowie, którzy z góry odrzucają możliwość jakiegokolwiek kontaktu jednostki ze Stworzycielem). Chce zaistnieć, nie być tylko niczym – epifenomenem albo modyfikacją całości – lecz czymś, co ma pełnoprawny udział w boskim „Ja jestem”. Chce – dosłownie – *mieć kawałek tego istnienia*, odprysk „Jestem, który jestem”, bytu równie silnego i jednoznacznego, jak byt samego Boga, niebędącego tylko zależnym cieniem, istnieniem słabszym bądź warunkowym⁴⁹.

Niemniej jednak ta antyteistyczna rebelia dokonuje się w ramach teizmu. Społecznej opinii – w oczach której, tracąc władzę, majątek oraz dobre imię, w gruncie rzeczy stracił *powód obecności*

⁴⁸ A. Bielik-Robson, *Deus otiosus: ślad, widmo, karzeł*, w: *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*, red. A. Bielik-Robson, M.A. Sosnowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 12–13.

⁴⁹ A. Bielik-Robson, *Cogito albo narodziny nowoczesności z ducha gnostyckiego paradoksu. Hansa Blumenberga lektura Kartezjusza*, w: *Deus otiosus...*, s. 84.

i która ustami „przyjaciół” domaga się, by uznał własną odpowiedzialność za bycie człowiekiem zbędnym (życiem-na-przemiał) – Hiob odpowiada separacyjnie: „Ale ja wiem: Wybawca mój żyje” (Hi 19, 25). Czyli: istnieją transcendentne zasoby, od których zależy moja godność, nie jestem w całości wytworem waszych stawek i doraźnych warunków.

Inna interpretacja demitologizująca to opisana już wcześniej koncepcja mechanizmu mimetycznego René Girarda. W jej ramach Hiob jest ofiarą zbiorowej przemocy – upadłym idolem przemienionym w kozła ofiarnego. Doświadcza nie tyle ciosów losu (indywidualnego dramatu utraty), ile jednomyślniej wrogości otoczenia. Girard pisze:

Hiob jest ofiarą całkowitego i nagłego odwrócenia opinii publicznej ewidentnie niestałej, kapryśnej, dalekiej od jakiegokolwiek umiarkowania. [...] Członkowie wspólnoty wzajemnie na siebie wpływają, naśladują jedni drugich, najpierw w fanatycznym uwielbieniu, następnie w jeszcze bardziej fanatycznej wrogości⁵⁰.

Biblijna opowieść okazuje się narracją o zachowaniach zbiorowych, znanych nam i z codziennego doświadczenia, i z historii totalitarnych dyktatur. Ci, którzy podają się za przyjaciół Hioba, podążają za najsilniejszą skłonnością mimetyczną (myślą i działają jak wszyscy, jak *wielka liczba*). Hiob nie może na nich polegać – gdy mu się powodzi, przyjaciele są blisko, gdy jego środowiskowe notowania spadają, przyłączają się do większości. Nie przyszli więc wcale, aby pocieszać Hioba (ani po to, by drwić z jego porażki) – przybyli zadbać o prawidłowy przebieg mechanizmu ofiarniczego. A to oznacza dwie rzeczy. Po pierwsze, trzeba skonsolidować otoczenie i pobudzić je do agresji: „Wspólnie wykląć Hioba to dokonać dzieła bożego, to wzmocnić harmonię grupy,

⁵⁰ R. Girard, *Dawna droga, którą kroczyli ludzie niegodziwi*, tłum. M. Goszczyńska, Spacja, Warszawa 1992, s. 23.

zaaplikować jej najskuteczniejszy balsam na rany wspólnoty”⁵¹. Po drugie, trzeba zadbać o jednomyślność (tylko wtedy rytuał ofiarniczy staje się skuteczny, to znaczy rozładowuje napięcia we wspólnocie). W idealnej sytuacji nawet ofiara przyłącza się do grupowej perspektywy, inne spojrzenie – potencjalne źródło konfliktu – zostaje wtedy zneutralizowane:

Należy zapewnić absolutną zbieżność perspektywy katów i perspektywy ofiar. [...] Wymaganie, aby ofiara zgodziła się na to, jest charakterystyczne dla współczesnego totalitaryzmu dokładnie tak samo, jak dla niektórych religijnych i parareligijnych form świata prymitywnego. Ludzie składani w ofierze są zawsze przedstawiani jako niezwykle przychylni swojemu własnemu zamordowaniu, absolutnie przekonani o jego konieczności⁵².

Dlatego właśnie towarzysze Hioba agresywnymi przemowami nakłaniają go do uznania swojej grzeszności: „Trzech przyjaciół prawda nie bardziej interesuje niż sowieckich prokuratorów. Są tu po to, by wymusić na Hiobie publiczne przyznanie się do winy, nieważne jakiej, byleby to się odbyło na oczach wszystkich”⁵³.

Aspekt demitologizacyjny nie tkwi jednak w opisie zbiorowego linczu, tylko w reakcji Hioba. Girard uważa, że mity zawsze odzwierciedlają perspektywę prześladowców – ofiary prezentowane są jako winne (często nawet we własnych oczach, czego przykładem jest historia Edypa). Tymczasem Hiob – pomimo potężnej presji zewnętrznej – odmawia przyjęcia optyki katów:

Najważniejszy w Księdze Hioba nie jest jednak morderczy konformizm pospólstwa, lecz końcowa odwaga samego bohatera, który – jak widzieliśmy – długo wahał się, nim się wreszcie zdecydował wziąć w garść i zatriumfować nad

⁵¹ Ibidem, s. 70.

⁵² Ibidem, s. 106.

⁵³ Ibidem, s. 107.

porywem mimetycznym, przeciwstawić się totalitarnej zara-
zie, wyrwać Boga z prześladowczego procesu, by uczynić
z niego Boga raczej ofiar niż prześladowców⁵⁴.

Dorothee Sölle zauważa, że Hiob jako jedyny „nie zgodził się z despocycznym modelem próby, według którego silny stawia warunki bezbronnemu”⁵⁵. Nowoczesny podmiot, jaki z biblijnej opowieści daje się wyczytać, wyłania się z odmowy przymierza z tyranią, czy to społecznej większości, czy transcendencji. Być jak Hiob to być zawsze po stronie ofiary.

Druga linia interpretacyjna Księgi Hioba akcentuje motyw skargi, a tym samym otwiera czytelniczą wrażliwość na dotkliwe aspekty ludzkiej kondycji. Jeden z nich jest dla otwartości podmiotu konstrukcyjny. W sytuacji utraty człowiek mierzy się z losem w gruncie rzeczy sam. Nawet jeśli szczęśliwie może liczyć na pomoc bliskich osób i ma do dyspozycji ekspercki system wsparcia, zawsze istnieje jakaś *reszta* nie pasująca do modelu i sprzeniewierzająca się znanym scenariuszom. Można powiedzieć: każdy ma *własną* stratę. W tym sensie Hiob reprezentuje najgłębszy moment każdego poważnego cierpienia. Paweł Śpiewak pisze tak:

Za Hiobem nie stoją nauczyciele ani uczeni katecheci. Nie ma na półce podręcznika czy katechizmu z gotowymi odpowiedziami na każdy temat. Sam musi odkryć zasady myślenia i postępowania w zagrażającej jego istnieniu sytuacji. Nic i nikt nie może odebrać człowiekowi prawa do podejmowania decyzji. Hiob jest w tym jednak samotny i oparcie może znaleźć tylko w sobie. Zostaje wezwany do działania zaskoczony sytuacją. Dawne systemy teologiczne okazują się marne, doradcy zawodni. Hiob musi żyć w sytuacji doskonale nowej,

⁵⁴ R. Girard, *Widziałem szatana spadającego z nieba jak błyskawica*, tłum. E. Bur-ska, Pax, Warszawa 2002, s. 131.

⁵⁵ Cyt. za: G. Ravasi, *Hiob...*, s. 246.

wiedząc, że cokolwiek uczyni, nie da się tego zestroić z jego przeszłością ani dawną wiarą⁵⁶.

Cierpiące ciało odnajduje samo siebie jako zaskoczone – zostaje ulokowane w *sytuacji doskonale nowej*, w której przyswojone zestawy odpowiedzi na niewiele się zdają i trzeba umieć szukać rozwiązań niekonwencjonalnych, jedynych w swoim rodzaju – własnych. Księga Hioba to opowieść o przenikliwej samotności bycia na własny rachunek, bez podpórek i gwarancji. Człowiek – mówi Karl Jaspers – jest skazany na innych ludzi poprzez stworzony przez nich dziejowy świat, w którym nie sposób na cokolwiek polegać. Jednostka w każdej chwili może utracić dobra materialne, może ją osiągnąć i unicestwić arbitralność władzy, a najbliższe osoby, z którymi połączona jest egzystencjalną więzią, mogą zachorować, oszaleć albo umrzeć⁵⁷. W opowiadaniu Josepha Rotha *Hiob* dochodzi do głosu dramatyczny rys alienacji. Wschodnioeuropejski Żyd, który utracił swoje miejsce na ziemi (wyemigrował do Ameryki), któremu rozpada się rodzina i religijna ufność (wkrótce w rozpaczy będzie chciał „spalić Boga”), jest tak przeraźliwie samotny, że nie rozpoznaje nie tylko bliskich, ale przede wszystkim siebie samego:

„Czy ja jeszcze jestem Mendel Singer? Czy to jest jeszcze moja rodzina? Czy ja jeszcze jestem Mendel Singer? Gdzie jest mój syn Menuchim?”. Czuł się tak, jak gdyby był wygnany z samego siebie i musiał odtąd żyć w rozłące z samym sobą⁵⁸.

Może być też tak, że – oprócz osobistych tragedii – również historia (to, co się dzieje; stan świata) odbiera nam wyuczone sposoby reakcji i wyprowadza nas z nas samych. Monika Gromala pisze:

⁵⁶ P. Śpiewak, *Wieczny Hiob*, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2018, s. 77.

⁵⁷ Por. K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 37.

⁵⁸ J. Roth, *Hiob. Powieść o człowieku prostym*, tłum. J. Wittlin, Austeria, Kraków–Budapeszt 2014, s. 87.

Zagłada miała miejsce, skończyła się, a my wszyscy utknęliśmy w sytuacji, w której nie wiadomo, jak ustosunkować się do świata, co powinno się i co można z tym zrobić – jak dać sobie radę. Pozostajemy wciąż nie-na-miejscu⁵⁹.

Zagłada miała miejsce – dlatego możemy być nie-na-miejscu. W Morzu Śródziemnym utopił się Alan Kurdi – dlatego mogą być wygnany-z-siebie. Odkrywanie życia na własny rachunek w nowości zawsze zaskakującej sytuacji i kryzys własnego imienia (zakwestionowanie oswojonej tożsamości) – oto Hiobowa lekcja samotności.

Trzeci nurt interpretacji Księgi Hioba to ten, który w cierpieniu dopatruje się miejsca rewelatorskiego, odsłaniającego niedostępne inaczej albo gubione w sytuacji komfortu wymiary doświadczenia. Czego możemy się nauczyć, w co możemy wejść, czytając tę biblijną opowieść? Na przykład w złożoność afektu religijnego, w cień przeżycia *sacrum*. Carl Gustav Jung w ramach psychologii treści religijnych analizuje Księgę Hioba pod kątem reakcji człowieka na ciemną (nieświadomą) stronę obrazu Boga. Wizerunek Jahwe pełen jest sprzeczności – zlewają się w nim dobroć i okrucieństwo, tworzenie i destrukcja. Bóg to antynomia, a historia człowieka z Us to możliwa reakcja na nią:

Ma się tu głośno ozwać głos człowieka, który przemawia w imieniu wielu czujących podobnie, i w słowach jego ma znaleźć wyraz wstrząs, jakiego doznał on na widok nieskrywanej dzikości i bezecności tego Boga. [...] Księga Hioba służy nam tylko jako model pokazujący pewien rodzaj przeżycia Boga, które posiada szczególne znaczenie dla naszej epoki⁶⁰.

Hiob odczuwa boleśnie ciemną stronę treści swojej wiary – doświadcza Boga jako istoty nieświadomej siebie (destrukcyjnej,

⁵⁹ M. Gromala, *Resuscytacje Celana. Strategia widmontologiczna*, Austeria, Kraków–Budapeszt–Syrakuzy 2018, s. 97.

⁶⁰ C.G. Jung, *Odpowiedź Hiobowi*, tłum. J. Prokopiuk, Ethos, Warszawa 1995, s. 32.

drażliwej, uzależnionej od pochwał), jako w gruncie rzeczy pozamoralnego zjawiska, z którym nie można pertraktować (jak nie można układać się z huraganem czy drapieżnikiem):

Hiob mądrze przyjmuje agresywną wypowiedź Jahwe i pada mu do nóg, jak gdyby rzeczywiście został przezeń pokonany. [...] Upřednio był człowiekiem naiwnym, może nawet wierzył w „kochanego” Boga [...]. Jednakże ku jego przerażeniu przyszło mu stwierdzić, że Jahwe nie tylko nie jest człowiekiem, ale nawet w pewnym sensie jest czymś gorszym od człowieka, czymś w rodzaju krokodyla, o którym sam Jahwe mówił, że „Dumnie na pysznych spogląda, / on król wszystkich wodnych zwierząt”⁶¹.

Paradoksalny obraz Boga – w którym eksponowane (zwłaszcza we współczesnym chrześcijaństwie) miłość i dobroć tłumią „pod podłogą” niepojętego władcę marionetek – prowadzi w wymiarze psychologicznym do ciężkiego stanu konfliktowego, ze wszystkimi autorepresyjnymi i agresywnymi tego efektami. Historia Hioba – podobnie jak interpretacja Junga – nie daje żadnych wygodnych rozwiązań traumatycznej sytuacji spotkania z bogiem-krokodylem, niemniej jednak wskazuje, że przeżycie pełni afektu religijnego, dopuszczenie antynomii do siebie, przynajmniej daje szansę na samopoznanie, nie pogrąża w nieświadomości:

Afekt musi wyrzeć silny wpływ na człowieka, w przeciwnym bowiem razie nigdy nie będzie on wiedział, jakie są jego skutki. Człowiek jednak musi wiedzieć, lub raczej poznać, co wywarło na niego tak silny wpływ, albowiem dzięki temu przemienia zarówno gwałt, jak i afekt i zdobywa nowe poznanie⁶².

Otwartość podmiotu oznacza zatem także gotowość do spojrzenia w mrok, do konfrontacji ze sprzecznością.

⁶¹ Ibidem, s. 56–57.

⁶² Ibidem, s. 32–33.

Inny jeszcze element kształcenia słabego daje się wyczytać z interpretacji dominikanina Adama Szustaka. Zwraca on uwagę na subtelną przemianę, jaka dokonuje się w Hiobie pod wpływem cierpienia. Po pierwszej fali nieszczęść Hiob wypowiada słynne zdanie: „Nagi wyszedłem z łona matki i nagi tam wrócę. Pan dał, Pan wziął, niech będzie imię Pańskie błogosławione”, a narrator dopowiada: „W tym wszystkim nie zgrzeszył Hiob i nie mówił niedorzecznie przeciw Bogu” (Hi 1, 21–22). Po kolejnych ciosach losu, gdy wszyscy – łącznie z żoną – odwracają się od Hioba, ten mówi: „Dobro przyjęliśmy od Boga, a zła nie przyjmujemy?”, narrator zaś puentuje: „W tym wszystkim nie zgrzeszył Hiob usty swoimi” (Hi 2, 10). Wydaje się na pierwszy rzut oka, że w obydwu przypadkach reaguje w ten sam niezłomny sposób. Być może jednak dzieje się tu coś niezwykle ważnego, czego nie widać. Być może coś, co dla zewnętrznego obserwatora wygląda jak powtórzenie, w perspektywie podmiotu robi różnicę. Szustak o drugiej reakcji Hioba pisze tak: „Ustami dalej wyznaje, że to nie Bóg jest sprawcą nieszczęścia, ale z sercem nie mamy pewności”⁶³. Dominikanin wyprowadza tę wątpliwość z analizy językowej hebrajskiego oryginału. W pierwszej wypowiedzi Hiob używa imienia Jahwe, które wskazuje na bliskość Boga („Jestem” albo nawet: „Jestem tu”), w drugiej zaś stosuje termin o ogólniejszym znaczeniu – Elohim („Bóstwo”). Stąd wniosek:

Pozornie wydaje się, że mówi ładne zdanie o przyjmowaniu zarówno dobra, jak i zła z ręki Boga, ale tak naprawdę widzi Go już inaczej, nie jako Boga bliskiego, ale jako jakiegoś Boga, który może dać dobro i je zabrać. Tak zaczyna się początek Hiobowej drogi w dół, ku zupełnej rozsypce⁶⁴.

Pytanie o to, co dzieje się z sercem człowieka pod wpływem doświadczeń życiowych; pytanie o niuanse, które, często niewidoczne

⁶³ A. Szustak, *Targ zamknięty. Lekcje Hioba. Droga do zbawienia*, RTCK, Nowy Sącz 2018, s. 50.

⁶⁴ Ibidem, s. 52.

dla otoczenia, nie czyniące różnicy organizacyjnej, zmieniają radykalnie wewnętrzne środowisko życia – to jeden z kluczowych składników kształcenia słabego. Do problemu: Co będzie w tym świecie z Amandą?, dochodzi druga pedagogiczna troska: Co dzieje się w sercu Hioba?

W czwartej tradycji czytelniczej akcent pada na niesamowitość, z którą mamy do czynienia w finale Księgi Hioba, i na zasadniczą enigmę egzystencji. Teolog John Bowker pisze:

Hiob oczywiście nie jest żadnym rozwiązaniem tajemnicy; jest tylko zasugerowaniem niemożliwości jej rozwiązania, ponieważ człowiek jest zbyt małą cząstką wszechświata, by móc rozstrzygać o całości jego obrazu. W istocie rzeczy w Księdze Hioba nie są ważne odpowiedzi na postawione pytania, ale raczej ich brak⁶⁵.

Ostrożność intelektualna i pokora wobec złożonej natury rzeczywistości, zdolność wytrwania w pytaniu oraz nie poddająca się łatwo krytyczność stoją na straży otwartości sumienia i mogą uchronić człowieka od wielu złudzeń. Wiedza negatywna (o tym, co jest – słowami Mrożka – „nie tak”) ma swoją wartość: „Przyjaciele ustawiają się w roli Jego rzeczników [...]. Sam Hiob nie wie, jak Bóg wygląda. Tyle wie, że nie jest taki, jakim oni Go przedstawiają”⁶⁶. Chodzi także o dopuszczenie do siebie doświadczeń, które nas przerastają i przytłaczają – o to, aby dać sobie powiedzieć, pozwolić się ugodzić, mimo wszystko usłyszeć... Jak w przemijającym wyznaniu Pawła Śpiewaka, który patrzy na fotografię rozstrzelanego chasyda stojącego po kolana w wodzie – ten człowiek jeszcze żyje, wokół pływa kilkanaście kapeluszy, takich samych jak ten na jego głowie:

Za każdym razem, gdy zbliżam się do tego doświadczenia, jestem tak samo nieprzygotowany na przyjęcie go, tak samo

⁶⁵ Cyt. za: G. Ravasi, *Hiob...*, s. 115.

⁶⁶ G. Ryś, *Hiob – księga nadziei*, Salwator, Kraków 2017, s. 49.

zaskoczony i bezradny. [...] Od pewnej nabożnej i mądrej tal-
mudystki z Izraela usłyszałem, że nie należy jeździć do miejsc
śmierci, ponieważ trwają tam nadal moce zniszczenia i mogą
nas one pochłoniąć. Należy – mówiła – modlić się za ofiary,
ale niczego więcej nie sposób uczynić. Może ma rację. Jednak
wiem też, że tamto myśli we mnie, przemiela, wzywa, zatrzy-
muje. To samo pewnie mogą powiedzieć nieliczni w Polsce
historycy Zagłady i artyści. Wbrew logice emocji wracają na
Umschlagplatz, idą gettem, Gęsią, przez plac Grzybowski
z kulejącym i mamroczącym jakieś dziwne słowa Korcza-
kiem, słyszą krzyk zabijanych w czasie akcji „Erntefest”. Nie
mogą inaczej⁶⁷.

Zwichnięte życie trzeba przechorować. Kształcenie słabe – któ-
re ma pomóc człowiekowi radzić sobie z perypetiami kruchego
ciała (zmęczonego, ospałego, rozproszonego, chorego, starzeją-
cego się, wycieńczonego etc.) – polega na poszukiwaniu stylu cho-
rowania, w sensie nie potocznym, ale takim, o jaki chodziło Bro-
yardowi: zatroszczenia się o życie. Nie chodzi o wybór piżamy czy
skorupy do drapania (wytwarzanie strategii przeczekania), ale
o rozkwit życia pośród takich ograniczeń, jakie mamy. Filarami
tego kształcenia – podtrzymującymi otwartość, jaką konstytuuje
wezwanie sumienia – są różne akty oraz praktyki: 1) wyłanianie
się podmiotu, a więc Ja, które *jest naprawdę*, i które odmawia stania
się częścią prześladowczej wspólnoty (o jaką w ramach rywalizacji
mimetycznej nietrudno w rodzinie, szkole, Kościele, sieci interne-
towej etc.); 2) wchodzenie w samotność – odkrywanie odpowie-
dzialności, czyli jednostkowej, niezastępowalnej odpowiedzi na to,
co się wydarza zawsze zaskakująco (życia na własny rachunek i bez
alibi), a co może wstrząsnąć podstawami tożsamości – sprawić, że
będziemy nie-na-miejsu czy nawet wygnani-z-siebie; 3) odwie-
dzanie miejsc trudnych, ale egzystencjalnie uprzywilejowanych

⁶⁷ P. Śpiewak, *Wieczny Hiob...*, s. 106.

(wtajemniczających w mądre i etyczne życie), przede wszystkim aporetycznych i zniuansowanych, dających wgląd w złożoność rzeczywistości – napięcia, szczeliny, momenty, drobinki – nierejestrowaną w myśleniu instrumentalnym, a mającą decydujące znaczenie w próbach dobrego życia; 4) kształtowanie dyspozycji hermeneutycznej – gotowości do nieustannego re-interpretowania rzeczywistości, wytrwania w pytaniu, krytycznego pomnażania wiedzy negatywnej oraz wkalkulowywania w myślenie niezrozumienia – dopuszczania enigmaty doświadczeń, które człowieka przerastają.

Rebelia bezsilności

Troska o wybraną konstelację dobra (etos) obejmuje również zdolność do etycznego oporu, a ta zostaje rozbrojona, gdy nie myślimy o własnej słabości. Giorgio Agamben poddał analizie dialektykę ludzkiej mocy, w ramach której w napięciu pozostaje możliwość działania i niedziałania, bycia i niebycia. Inne istoty żywe – tłumaczy włoski filozof – postępują zgodnie z prawami biologicznego powołania (mogą tylko swoją moc), człowiek ustosunkowuje się do możliwości (może moc i może niemoc). Problem polega na tym, że współczesna władza separuje człowieka – poprzez tworzone warunki i bezpośrednie zakazy – nie tylko od jego mocy (tego, co może zrobić), ale także od jego niemocy (tego, czego może nie zrobić):

Dzisiejszy człowiek, oddzielony od swej niemocy, pozbawiony doświadczenia dotyczącego tego, czego zrobić nie może, sądzi, że wszystko potrafi i powtarza swoje jowialne „Nie ma sprawy”, swoje nieodpowiedzialne „Da się zrobić” wtedy właśnie, kiedy powinien uświadomić sobie, że jest w najwyższym stopniu uzależniony od sił i procesów, nad którymi utracił wszelką kontrolę. Stał się ślepy nie na swoje zdolności, lecz na swoje niezdolności, nie na to, co

może zrobić, ale na to, czego nie może lub czego może nie zrobić⁶⁸.

Myśl Agambena o możliwości wyboru niemocy – tego, czego można nie zrobić – obok refleksji Mrożka dotyczącej tego, co jest, lecz „nie tak”, wydaje mi się ważna w myśleniu pedagogicznym jako jeszcze jedno dookreślenie lekcji podmiotu, samotności, inicjacji i enigmaty – etycznego rozeznawania się we własnych granicach i strzeżenia ich przepuszczalności. W świecie zdominowanym racjonalnością instrumentalną rzeczywistość wydaje się coraz bardziej bezalternatywna (“There Is No Alternative”) – systemy eksperckie wypierają deliberację polityczną, ukrywając stojące za nimi idee i wartości, a jednostki, deklaratywnie wolne, żyją w coraz ciasniejszej żelaznej klatce wymogów biurokratycznych i technicznych, przekonane, że adaptacja to jedyny scenariusz. W takiej sytuacji trudno troszczyć się o sumienie (etyczną otwartość egzystencji). Edukacyjne myślenie o tym, czego można *nie zrobić*, podminowuje ten fatalistyczny i dehumanizujący habitus, przywraca elementarną zdolność oporu, upomina się o *inne* życie. Agamben pisze:

Nic nie zubaża nas i nie pozbawia wolności bardziej niż to odepchnięcie od niemocy. [...] ten, kogo oddziela się od jego własnej niemocy, traci przede wszystkim zdolność stawiania oporu. Jedyną gwarancją prawdziwości tego, czym jesteśmy, jest paląca świadomość tego, czym być nie możemy, zaś wartość naszemu działaniu nadaje jedynie trzeźwe spojrzenie na to, czego nie możemy lub możemy nie robić⁶⁹.

Bez-silna edukacja troszczy się o zdolność do rebelii wobec bezalternatywnego życia, do niezgody na życie bez sumienia pod dyktando Się.

⁶⁸ G. Agamben, *Nagość*, tłum. K. Żaboklicki, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2010, s. 54.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 55.

Bodaj najsłynniejszą artykulację etycznego oporu zawdzięczamy Emmanuelowi Lévinasowi. To kruchość ludzkiej twarzy stanowi najsilniejszy hamulec przemocy:

Nieskończoność paraliżuje władzę, stawia nieskończony opór zabijaniu, twardy opór nie do pokonania, który rozbłyśkuje w twarzy Innego w całkowitej nagości jego bezbronych oczu, w nagości absolutnego otwarcia się Transcendencji. W istocie nie jest to relacja z jakimś potężnym oporem, lecz z czymś absolutnie *Innym*: z oporem czegoś, co nie ma oporu – z oporem etycznym⁷⁰.

Abstrahuję tu od wielkiego tematu twarzy i prymatu etyki w filozofii Lévinasa. W tym fragmencie interesuje mnie paradoks oporu, który jest *twardy*, ale nie jest *potężny*. Warto w interesie słabych oddziaływań edukacyjnych rozważyć kategorię bez-silnego oporu i jego nie-mocy rebelii.

Wychowanie do kruchości i słabości dotyczy także społecznego obcowania oraz rearanżacji sfery publicznej. Zwrócę tu uwagę tylko na jeden wychowawczy aspekt związany z oporem etycznym w życiu zbiorowym. W jaki sposób kształcenie może zareagować na naszą społeczną bezsilność, bezradność, brak wpływu? Co ma do zaoferowania, gdy zwykle wyposażenie w kompetencje i siły sprawcze nie wchodzi w grę, już to z racji nieadekwatności takiego podejścia do nietechnicznej problematyki, już to w sytuacji głębokich strukturalnych uwarunkowań, hegemonicznych narracji, zaszpuntowanych praktyk, otaczającej jednostkę ignorancji czy po prostu czyjejś złej woli? Albo jeszcze inaczej: Jakiej rebelii może dokonać bez-silna edukacja w świecie, w którym szkoleniowie szkoły i uniwersytety wydają się nie mieć alternatywy?

Václav Havel pokazał, że bezsilność może stanowić wartość społeczną – w reżimach autorytarnych dysydencji, czyli ludzie

⁷⁰ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 234.

znajdujący się poza układem władzy i często traktowani jako obywatele „drugiej kategorii”, chociaż z pozoru pozbawieni wszelkiej możliwości oddziaływania na rzeczywistość, są jednak w stanie coś realnie zmienić. Nie musi chodzić o otwarty bunt i podjęcie walki. Już sama odmowa udziału w pozorze oficjalnej narracji i przerwanie gry symbolicznej lojalności zmienia klimat społeczny, kruszy monolit władzy, ośmiela innych, komuś daje nadzieję, gdzieś przepełnia czarę goryczy⁷¹. Siła zwalczająca siłę prowadzi często do eskalacji konfliktu i upodobniania się przeciwnieństw. Nowojorski socjolog, Jeffrey Goldfarb, tłumaczy to na przykładach. Oto najbardziej fundamentalną opozycją wobec komunizmu był nazizm, a najbardziej radykalną formą antyfaszyzmu i sprzeciwu wobec nazizmu był komunizm; reakcją na amerykańską hegemonię jest dziś antydemokratyczny terroryzm, a reakcją na terroryzm jest radykalnie ograniczający bądź wykluczający demokrację antyterroryzm. Tymczasem istnieją skromniejsze, pozbawione rozmachu i spektakularności sposoby walki ze złem, a ich wykorzystanie nie stanowi wcale odrzucenia odpowiedzialności, lecz jej przyjęcie w długiej perspektywie: „W naszych skomplikowanych czasach analiza polityki małych rzeczy jest zatem pierwszym krokiem, by wziąć odpowiedzialność na siebie”⁷². Goldfarb wskazuje, że niezależne od oficjalnej ideologii prywatne spotkania kulturalne i rozmowy „przy kuchennym stole”, koordynowane online akcje obywatelskie, skoncentrowane na jakości życia publicznego dziennikarstwo, zorientowane na pokojowe współistnienie spotkania i pertraktacje prowadzone pomimo rozognionych konfliktów etc. – to ważne polityczne działania bezsilnych. Nie zawsze są skuteczne, niekiedy ich efekty są znacznie odłożone w czasie i niewymierne.

⁷¹ Por. V. Havel, *Siła bezsilnych*, tłum. A. Holland, w: Idem, *Siła bezsilnych i inne eseje*, Agora, Warszawa 2011.

⁷² J.C. Goldfarb, *Polityka rzeczy małych. Siła bezsilnych w mrocznych czasach*, tłum. U. Lisowska, K. Liszka, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 7.

Ale zawsze *zmieniają układ sił*, tworzą alternatywę, kładą podwaliny transformacji.

Czesław Miłosz w zakończeniu *Rodzinnej Europy* pisze o u-filozoficznieniu – eliksirze młodości w postaci wyostrzonego doświadczenia i otwartego horyzontu wiedzy o tym, co ludzkie. Ta duchowa pasja jest podtrzymywana przez wiarę w użyteczność indywidualnego wysiłku, „choćby z pozoru nie zmieniał nic w żelaznych trybach świata”⁷³. Alexandra Laignel-Lavastine komentuje ten fragment w sposób, który uważam za pedagogicznie relewantny – to przy okazji opis działania kształcenia słabego:

[...] klucza do przyszłości szukać należy nie tyle w obiektywnej sytuacji państw, ile w postawie jednostek, w ich zdolności do ocalenia sumienia, do rozbudzenia odpowiedzialności za świat. Postawa taka – nawet gdyby nie miała przynieść widocznych efektów w najbliższej przyszłości – nie jest przez to pozbawiona znaczenia etycznego, jak również politycznego, w tym sensie, iż urzeczywistnia pewien uniwersalny ideał oraz utrwała go w świadomości i pamięci społeczeństwa⁷⁴.

Niewiele – można by rzec. Przemyślimy, porozmawiamy, zabierzemy gdzieś głos, coś napiszemy, czegoś odmówimy, coś stworzymy, coś w nas zapadnie – a młyny będą miały dalej, lawina się nie zatrzyma, a pustynia nie przestanie rosnać. Więc jeszcze raz: kształcenie to oddziaływanie słabe – ryzykowne, niepewne, długotrwałe, złożone, zniuansowane, sytuacyjne, etyczne. Bez-silna edukacja niczego strategicznie nie przebuduje i nie zmieni. Zbigniew Kwieciński przypisywanie edukacji wszechmocy i dedykowanie jej wszystkich istotnych problemów świata (wojen, kryzysu ekologicznego, biedy etc.) uważa za iluzję i nazywa megapedagogizmem (ostrzegając jednocześnie przed jego odwrotnością – peda-

⁷³ C. Miłosz, *Rodzinna Europa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 334.

⁷⁴ A. Laignel-Lavastine, *Duchy Europy. Wokół dzieła i myśli Czesława Miłosza, Jana Patočki i Istvána Bibó*, tłum. J.M. Kłoczowski, Fundacja Pogranicze, Sejny 2012, s. 57.

gogicznym redukcjonizmem, zamykającym wychowanka w jedynie prywatnej i aktualnej problematyce)⁷⁵. Coś, co w kategoriach *wielkiej liczby* wydaje się nie mieć znaczenia, może dla bezpośrednich relacji międzyludzkich bądź życia jednostki okazać się fundamentalne. Zawsze warto pytać: Co się dzieje w sercu Hioba? Henry Giroux podkreśla, że w perspektywie radykalnej pedagogicznej nadziei, mimo ograniczeń, „zawsze należy sobie wyobrazić, iż to, co robimy, może się liczyć”⁷⁶. Nawet jeśli nasz głos zostaje zignorowany i nic wokół się nie zmienia, nigdy nie wiemy, kto słucha i co dzieje się w jego wnętrzu. Nie jest wszystko jedno, co wybrzmi w przestrzeni publicznej. Czasem ryzykowna indywidualna lub mniejszościowa interwencja ma doniosłe skutki. Jeden głos może zburzyć jednomyślność grupy i zapobiec prześladowaniu albo osłabić jego moc. Jeden głos może zasiać w kimś wątpliwości lub dodać komuś odwagi i mimetyczny mechanizm kozła ofiarnego zostanie zdemaskowany. Nie zawsze uda się zapobiec krzywdzie bądź tragedii, ale przynajmniej ktoś będzie mógł zaświadczyć prawdzie, ktoś się dowie, ktoś będzie pamiętał, ktoś będzie po stronie ofiary. Tak powstały Ewangelie:

Pojawia się mniejszość, odważnie przeciwstawiająca się jednomyślności prześladowców, którzy z tego powodu są już tylko większością, oczywiście że ilościowo przytłaczającą, ale odtąd niezdołną – dobrze o tym wiemy – narzucić światu swoje *przedstawienie* tego, co się stało⁷⁷.

Bez-silny opór wymaga niemało hartu i inteligencji – nie ma nic wspólnego z masochizmem ani wyższością „moralnego

⁷⁵ Por. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 234–235.

⁷⁶ H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*, tłum. L. Witkowski, w: Eidem, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 80.

⁷⁷ R. Girard, *Widziałem szatana...*, s. 203–204.

zwycięstwa”. Nie jest *potężny*, ale jest *twardy*. Mówi o tym Josif Brodski w komentarzu do reguły nadstawiania drugiego policzka. Opowiada historię, jaka miała zdarzyć się w sowieckiej Rosji w latach sześćdziesiątych XX wieku. W więzieniu na północy kraju strażnicy, aby wykorzystać skazanych do niewolniczej pracy, ogłosili zawody w rąbaniu drewna. Jeden z osadzonych nie chciał wziąć w nich udziału, ale został przymuszony groźbą pozbawienia go posiłków. Zawody rozpoczęły się rano. Kiedy w południe ogłoszono przerwę, przymuszony więzień jako jedyny rąbał dalej. Po morderczej wielogodzinnej pracy zawody zostały zakończone o 16.00, ale buntownik machał siekierą w dalszym ciągu. Strażnicy i inni więźniowie śmiali się z niego, wymyślali zabawne docinki. Minęła godzina 17.00, potem 18.00 – uśmiechy zamieniły się w zdumienie, potem w przestraszenie. Więzień rąbał zapamiętale, jak automat. Skończył o 19.30 i padł na prycze. Strażnicy nigdy więcej nie ogłosili takich eksploatujących zawodów. Brodski sugeruje, że buntownik zastosował przeciw więziennemu terrorowi zasadę nadstawiania drugiego policzka (opór bezsilnych), ale w jej pełnym ewangelicznym kontekście, a nie strywializowanej wersji potocznej. Pamiętał, że za wersem: „Lecz jeśli cię kto uderzy w prawy policzek, nadstaw mu i drugi” znajdują się dwa następne: „Temu, kto chce prawować się z tobą i wziąć twoją szatę, odstąp i płaszcz. Zmusza cię kto, żeby iść z nim tysiąc kroków, idź dwa tysiące” (Mt 5, 39–41). Jeśli czytać tę triadę w całości, okazuje się, że można zło doprowadzić do absurdu, można obnażyć karłowatość jego mniemań i nakazów, na przykład przesadą w ich skrupulatnym wykonaniu:

Przybierając taką postawę, ofiara zajmuje pozycję aktywną, pozycję mentalnego agresora. Możliwe w tym starciu zwycięstwo nie jest już zwycięstwem natury moralnej, lecz egzystencjalnej. Nadstawianie drugiego policzka nie uruchamia poczucia winy wroga (które z łatwością może on w sobie zdła-

wić), lecz przedstawia jego zmysłom i umysłowi bezsensowność jego poczynań [...]”⁷⁸.

Brodski zastrzega, że mówi o sytuacjach przegranych, w których przeciwnik ma jednoznaczną przewagę i nie odczuwa już wstydu, a ofiara dysponuje tylko twarzą, szatą i nogami. Ważny jest tu jednak akcent położony na aktywny charakter bez-silnego oporu. Oparciem etycznej rebelii nie może być klęska sama w sobie, a tym bardziej nie resentymentalne poczucie własnej wyższości – może nim być tylko aktywna afirmacja dobra, wymagająca jednoczesnej aktywnej demaskacji i deprecjacji zła.

Franz Kafka, obserwując w sierpniu 1914 roku patriotyczny pochód (przemowy, okrzyki, wiwaty), ma to widowisko za odpychający symptom wojennych identyfikacji. Odnotowuje w *Dziennikach*: „Stoję w pobliżu, a oczy mam złowrogie”⁷⁹. Komentarz Sławka do tego zdania wydobywa jeden z kluczowych elementów bez-silnego sprzeciwu: „W tej sytuacji jednostka musi dbać nie o to, by oddalić się, ignorując odrażający spektakl, lecz przeciwnie – o to, by, zostając w bezpośredniej bliskości, obdarzyć go złym spojrzeniem”⁸⁰. Polski myśliciel dotyka tu czegoś niezwykle ważnego. Etyczna rebelia wymaga nie pasywnego nadstawienia drugiego policzka albo biernego oddalenia się, ominięcia problemu („Nie obchodzi mnie to”, „Umywam ręce”, „Jakoś to będzie”), lecz właśnie *złowrogięgo spojrzenia* – przenikliwej krytyki i aksjologicznej konfrontacji. Bez-silny opór nie odwołuje się do przemocy (nie jest potężny), ale też nie oddaje po prostu pola złu (jest twardy). Przekonanie, jakie żywi wielu ludzi o dobrych

⁷⁸ J. Brodski, *Strategia obrony. Mowa z okazji uroczystości nadania dyplomów*, tłum. A. Pokojcka, w: Idem, *Mniej niż ktoś. Eseje*, [tłum. K. Tarnowska et al.], Znak, Kraków 2006, s. 275–276.

⁷⁹ F. Kafka, *Dzienniki 1910–1923*, tłum. J. Werter, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1969, s. 322.

⁸⁰ T. Sławek, *Kafka. Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć*, Instytut Mikołowski im. Rafała Wojaczka, Mikołów 2019, s. 158.

intencjach, że wystarczy „robić swoje”, odpuszczając sobie zajmowanie stanowiska wobec niebezpiecznych tendencji czy ekscesów nieprawości, to niestety iluzja, ułatwiająca reprodukcję społecznych praktyk w najgorszych wersjach. Parafrazując Giroux, można powiedzieć, że zawsze warto sobie wyobrazić, że moje „Nie!” może się liczyć. Jak pokazuje Sławek, w wirze społecznych uniesień podmiotowi trudno jest pozycjonować siebie: „»Złe oko« daje mu przewagę krytycznego spojrzenia pozwalającego uniknąć zabójczych prądów [...]”⁸¹. Bez *złowrogich oczu* zdolność do oporu może zostać szybko rozbrojona, a wtedy bierność przestaje być tylko unikaniem i staje się współuczestnictwem, co najmniej podtrzymującym warunki istnienia degradujących praktyk. Warto wiedzieć, czego możemy *nie robić* i co jest *nie tak*.

Etyczny opór nie dotyczy tylko sił zewnętrznych. Ponieważ jesteśmy częścią świata i nasza mentalność nasiąka jego mechanizmami – głosem Się, rywalizacją mimetyczną, hegemonią instrumentalnego użycia rozumu, neoliberalną ideologią edukacyjną etc. – opór musi oznaczać także zdolność działania przeciwko sobie. Słabość, o jaką się upominam i jaką próbuję dowartościować w tej książce, polega również na dyspozycji do kwestionowania (w sensie: problematyzowania, destabilizowania pytaniem) własnej woli mocy: potrzeby kontroli otoczenia, adaptacyjnych skłonności, nawyków, pragnień i akcesów. Kształcenie słabe to – używając trafnego określenia Petera Sloterdijka – „próba rzucenia wyzwania masie w nas samych, by opowiedziała się przeciw sobie”⁸².

Wychowanie kruchego i słabego oznacza kształtowanie czegoś, co nazwałbym *dyspozycją dysydencką*. Havel pisze:

Przed wszystkim termin ten jest problematyczny już z przyczyn etymologicznych: „dysydent” bowiem to, jak wiadomo,

⁸¹ Ibidem, s. 160.

⁸² P. Sloterdijk, *Pogarda mas. Szkic o walkach kulturowych we współczesnym społeczeństwie*, tłum. B. Baran, Aletheia, Warszawa 2012, s. 155.

„odszczępienie” – „dysydenci” zaś nie czują się odszczepieńcami, bo przecież od niczego się nie odszczepili. Raczej przeciwnie: stali się sobie bliscy, a jeśli mimo wszystko któryś z nich od czegoś się odszczepił, to jedynie od tego, co było w jego życiu fałszywe i wyobcowujące, od życia w kłamstwie⁸³.

Chodzi zatem o budowanie (w sobie przede wszystkim) dystansu do społecznego pozorów i kulturowego blefu, o wypracowywanie rezerwy do tendencji, które uchodzą za niezwykłe, konieczne, nieuchronne. Dyspozycja dysydencka oznacza orientację jakościową – to gotowość „robienia swojego”, czyli działania istotnego i wartościowego wbrew fatalistycznej aurze i środowiskowym presjom, z w kalkulowanym ryzykiem braku uznania albo sankcji za odmowę udziału w władczo sankcjonowanej iluzji, połączona z ćwiczeniem się w *złowrogim oku*. Edukacja nie służy tylko adaptacji społecznej, o wiele ważniejsza jest jej funkcja „odszczępiająca” – ma uczyć na socjalizacyjne pułapki bezalternatywnych schematów i pozornych oczywistości. A w takiej perspektywie bezsilność nie musi oznaczać porażki, a może stanowić zobowiązanie wierności i kapitał zmiany – nowego ducha, innej treści, lepszej praktyki. Syntetycznie rzecz ujmując: kształcenie słabe – jako etyczne przedsięwzięcie formacji sumienia – poprzez przerabianie lekcji podmiotu, samotności, inicjacji i enigmatu kształtuje w człowieku dyspozycję dysydencką, która ma go poróżnić z dehumanizującymi i pomniejszającymi życie tendencjami w otoczeniu oraz w nim samym.

⁸³ V. Havel, *Sita bezsilnych...*, s. 121.

Wehikuł rewitalizacji **(przemiana)**

Ponowne narodziny i moment nihilistyczny

Sytuacyjna mądrość, którą przenika wezwanie sumienia, prowadzi do odnowienia życia. W konkretnych (zawsze zaskakujących) okolicznościach człowiek poróżniony z głosem Się próbuje dać własną odpowiedź na napotkane impulsy oraz usłyszane apele i w tej próbie – w tym *przejsciu* – zmienia się, odkrywa nieznane dotąd wymiary i możliwości bycia. Staje się kimś – chociażby krztynę – innym, a skoro on jest już odmieniony, przemianie – nawet jeśli fragmentarycznej – podlega wszystko wokół. „Każda przemiana jest formą narodzin, namiastki nieśmiertelności, a tym samym odmienia cały świat”¹ – pisze Tadeusz Sławek i otwiera tym zdaniem wielki temat pedagogiczny.

Edukacja musi zawierać działania adaptacyjne, ale tylko po to, aby służyły wprowadzeniu w życie czegoś nowego. Socjalizacja – często mylona z edukacją – to wyłącznie propedeutyka kształceniowo wspieranej podmiotowej emancypacji. Sens kształcenia można określić jako inspirowanie i akuszerię ponownych narodzin. Słowa Jezusa z Nazaretu wypowiedziane w trakcie nocnej rozmowy z Nikodemem: „Nie dziw się, że ci powiedziałem: Potrzeba się wam znowu narodzić” (J 3, 7) to nie tylko religijna ezoteryka, ale też wyartykułowanie jednego z najważniejszych egzystencjalnych (a tym samym pedagogicznych) zadań. W perspektywie egzystencjalnej – tłumaczy Lech Witkowski – edukacja polega

¹ T. Sławek, *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2020, s. 96.

na sięganiu po nowe życie, co oznacza między innymi: *ponowne narodziny* – odnowę życia w sytuacji dramatycznego przesilenia (trauma, kryzysu) oraz *dopełnienie narodzin* – stawanie się bytem dla siebie, a nie tylko bytem w sobie (przetwarzanie świadomości, odkrywanie ciała, wydobywanie wrażliwości i wyobraźni)². Wielokrotne narodziny to inicjacyjna struktura kształcenia słabego.

W paradygmacie siły i w trybie zdroworozsądkowego sklejenia z socjalizacyjnymi schematami do ponownych narodzin jednak nie dochodzi. Sławek podejmuje tę kwestię, medytując nad frazą e.e. cummingsa: „Life, for mostpeople, simply isn’t”. Występująca w niej zbitka słów „większośćludzi” (*mostpeople*) sygnalizuje jakiś zbiorowy, uogólniony, zreifkowany tryb odnoszenia się do rzeczywistości, w którym życie utraciło swoje właściwości, swoją istotę. Dramat nowoczesnego świata – pisze Sławek – polega na tym, że nie ma w nim życia, że życie *nie żyje*: „Wierność »większośćludzi« jest więc niczym innym, jak ślepym posłuszeństwem okazywanym *temu* światu, a zatem »zdradą« siebie. Ta zdrada to odmowa przyjscia na świat *inny* niż powszechnie obowiązujący; w skrócie – odmowa narodzin”³. Można zatem *odmówić* dopełnienia lub ponowienia aktu narodzin, nie chcąc opuścić bezpiecznego miejsca tego, co znane, oczywiste, zdroworozsądkowe, pewne, wymierne, zdefiniowane, wygodne, własne.

Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie stawka: życie. Można odmówić emancypacji tylko za cenę zablokowania życia. Jak ujęła to Jolanta Brach-Czaina: „Możliwość istnienia dana jest więc za cenę wysiłku podjętego przeciw znieruchomieniu. Trzeba sprzeciwić się, żeby zaistnieć”⁴. Z drugiej strony nie wolno wyobrażać sobie, że wolność i rozpoczęcie od nowa to coś nieproblematicznego, co przychodzi łatwo, właściwie samo – trzeba liczyć się

² L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Impuls, Kraków 2018, s. 663.

³ T. Sławek, *Nie bez reszty. O potrzebie niekompletności*, Instytut Mikołowski, Mikołów 2018, s. 139.

⁴ J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Wydawnictwo eFka, Kraków 2006, s. 34.

z trudami i dyskomfortami narodzin. Przede wszystkim dopełnianie bądź iteracja aktu urodzenia to długotrwały proces:

Drzwi można w jednej chwili z impetem otworzyć, a potem strzelić nimi i zamknąć z powrotem. Otwarcie egzystencjalne wymaga czasu i powolnego dojrzewania. Jest procesem. Narasta. Przygotowujemy się, przebudowujemy stopniowo, część po części, komórka po komórce, aż stajemy się zdolni do zrywu otwarcia⁵.

Kształcenie to sztuka cierpliwości. W edukacji nie chodzi o *nabywanie* czegoś, tylko o *dojrzewanie* do czegoś. A po drodze – zanim wyłoni się nowe – presja socjalizacji wraz z potrzebą bezpieczeństwa będą tworzyły prąd wsteczny i podminowywały motywację: „Pojawiające się smugi indywidualnej świadomości wzbudzają żal za czasem trzeźwego porządku [...], kiedy można swobodnie decydować, wybierać, rezygnować, zmieniać postanowienia i plany”⁶. Jak mówiliśmy, edukacja niczego nie ułatwia, przeciwnie – komplikuje, problematyzuje, dystansuje, transformuje. Życie unieruchomione w socjalizacyjnych formach *trzeźwego porządku* wydaje się łatwiejsze, bo już znane, gotowe, społecznie gwarantowane. W dodatku perspektywa nowości budzi – uzasadniony – lęk. Nie wiemy przecież, jak będzie, co nadejdzie, na co natrafimy po exodusie, kim będziemy: „Kto siebie otwiera, staje przed możliwością i grozą istnienia”⁷. Życie w trybie podmiotowym jest ryzykowne, energochłonne i lękotwórcze. Dlatego pokusa wycofania się, odrzucenia emancypacji, pozostania na zawsze w bezpiecznym kokonie jest potężna i nigdy praktycznie nie znika, czasem zaś staje się radykalna:

Lecz niekiedy wnikający przez rozwartą bramę chłód świata wyzwala ogromne pragnienie, by wyjście raz na zawsze

⁵ Ibidem, s. 22.

⁶ Ibidem, s. 24.

⁷ Ibidem, s. 25.

zamknąć. Budzi pokusę nieistnienia. A jest to możliwe zawsze, nie tylko w momencie inicjalnym. I nie musi przybierać formy najbardziej konsekwentnej i drastycznej. Wystarczy pełna asceza: zaprzecić się pragnień, wszystkiego wyrzec, do niczego nie być przywiązanym⁸.

Mostpeople odmawia kształcenia się, ucieka od ponownych narodzin (przepracowywania kryzysów i traum) i dopełniania ich (otwierania swojego myślenia, wrażliwości, sposobów działania) w bezpieczny mechanizm szkoleń. Życie zostaje w ten sposób unieruchomione, zaszpuntowane, zredukowane do lokalnych oczekiwań (na przykład wizji konsumenta albo dopasowanego do rynku pracownika), lecz taka redukcja nie boli, nie budzi dyskomfortu. Przynajmniej do czasu.

Jako że presja socjalizacyjna jest tak silna, niezwykle ważny w długim edukacyjnym procesie odnawiania życia (*re-birth*) staje się efekt odwiązywania się jednostki od własnych struktur tożsamościowych – identyfikacji, nawyków, wyobrażeń, które uznaje za swoje i nieproblematyczne. Nazywam go *momentem nihilistycznym*, ponieważ określa doświadczenie rozpadu, zaniku, dekonstrukcji, subwersji, odrzucenia zastanych elementów tożsamości. Oczywiście coś takiego nie dotyczy nigdy całości naszych identyfikacji i zasobów społeczno-kulturowych, ale jedynie mniejszych lub większych fragmentów struktury ja, niemniej jednak jest konieczne, jeśli chcemy dopuścić możliwość rewitalizacji naszego odniesienia do świata. Aby mogło powstać coś nowego, czegoś starego trzeba się pozbyć. Jeśli w edukacji nie chodzi o dodawanie informacji oraz technicznych umiejętności do plecaka wciąż tego samego – zaszpuntowanego, nie-żywego – człowieka, tylko o *przemianę* człowieka, musi się ona przyczyniać do obumierania czegoś w nim. Brach-Czaina ludzkie życie umysłowe i emocjonalne przyrównuje do kobiecego doświadczenia związanego z comiesięcznym złuszczeniem się nabłonka macicy: „A co jeśli aktywność

⁸ Ibidem, s. 43.

mentalna, uczuciowa, duchowa jest tylko wtedy wartościowa, gdy podlega wewnętrznej rewitalizacji? Nie wahajmy się przyznać, że błony naszego ducha też wymagają złuszczenia i co pewien czas powinny być wyrzucane”⁹. Nieuniknionym skutkiem podjęcia przez jednostkę wysiłku odnowy sił wewnętrznych jest jej odwiązywanie się od społecznego tła:

Osoba poddająca się tym niszczycielskim praktykom nie tylko krytycznie postrzega siebie, lecz także może stracić rwałe przekonania. Staje się wówczas niezdolna do formułowania kategorycznych sądów. Gubi stałe punkty odniesienia. Raczej wątpi, niż wie. [...] Odrzucając stare błony, dostajemy się więc do żywej siły umysłu, którą jest potęga niedowierzania, umiejętność dziwienia się, zmysł krytyczny. Uwolniona zdolność wątpienia pozwala na pełne ciekawości kwestionowanie siebie i odrzucenie bezkrytycznie przyjętych pojęć, tradycji, obyczajów, wartości. Zdumieni odkrywamy, że pewne z nich mają paskudne strony, czego wcześniej nie widzieliśmy, bo wglądu w nie broniło powszechne uznanie¹⁰.

Kształcenie słabe nie przebiega po linii *powszechnego uznania*, przeciwnie – w spontaniczną akceptację wpuszcza krople zwątpienia i tym samym w zabudowanej przestrzeni Ja daje szansę nicości.

Moment nihilistyczny jest dobrze widoczny w hermeneutyce brazylijskiej filozofki Marcii Sá Cavalcante Schuback. Autorka pokazuje, że przyswojenie sobie czegoś w procesie rozumienia nie polega na redukowaniu tego, co inne, do tego, co własne, lecz na wprowadzaniu obcości w obręb swojskości. Nie chodzi przy tym o zwykłe odwrócenie gestu asymilacji, czyli rezygnację z tego, co własne, na rzecz tego, co obce (stawanie się *tym innym*), lecz o zajmowanie hermeneutycznej pozycji *pomiędzy*. Edukacja zatem, jako

⁹ J. Brach-Czaina, *Błony umysłu*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003, s. 125.

¹⁰ *Ibidem*, s. 125–126.

praca oparta na interpretacji, to nie *opanowywanie* materiału: czytanie z niezrozumiałego, odległego i nierozporządkowanego – zrozumiałego, bliskiego i poręcznego. To raczej *przemiana* – nabieranie dystansu do tego, co własne, i przeobrażanie się pod wpływem interwencji z zewnątrz (stawanie się innym przez bycie pomiędzy *swoim* i *tym innym*). W tym procesie akt odkrywania oznacza najpierw pojawienie się momentu nicości – zawieszenia, gdy interpretujący traci to, co ma (by dopiero zyskać coś nowego). Schuback, używając pojęcia nicości, nie ma na myśli całkowitej anihilacji, chodzi raczej o znieswojenie, obcość rozpuszczającą wiązania oczywistości. W interpretacji sprawy jawią się jak nigdy dotąd:

[...] to, co wcześniej było traktowane jako znane i zrozumiane, w momencie odkrycia pojawia się w nowym świetle. Odkrycie pozwala nam zobaczyć to, co znane, jak gdyby po raz pierwszy. [...] Gdy to, co obce, w tym, co znane, traktowane jest serio, powstaje moment, kiedy w życie – bezsłownie i cicho – wkracza niewiedza, jak dzieje się to w chwili, gdy patrzymy na coś po raz pierwszy¹¹.

W ten sposób właśnie rozumiem kształcenie słabe. Lekcje podmiotu, samotności, inicjacji i enigmy uruchamiają proces interpretacji, w którym konfrontacja z czymś niewspółobecnym (czymś spoza doraźności i lokalności) i potraktowanie tego poważnie (wnikliwie i z zawieszeniem uprzedzeń) wprowadzają *niewiedzę* jako aktywny czynnik przemiany – dekonstruują podmiot, opróżniają go z nie-żywych identyfikacji i przez to pozwalają zobaczyć rzeczywistość *jak gdyby po raz pierwszy*.

Bez-silna edukacja jest tedy poligonem pierwszej inskrypcji, intensywności doświadczenia, które wyłania się i tworzy – wciąż od nowa – znaczące zapisy. Krzysztof Czyżewski, pisząc o Czesławie Miłoszu, znalazł słowa, które dobrze oddają pedagogiczną pasję początku:

¹¹ M. Sã Cavalcante Schuback, *Pochwała nicości. Eseje o hermeneutyce filozoficznej*, tłum. L. Neuger, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 4–5.

Podążający śladem Czesława Miłosza dostrzega chłopca na litewskiej ścieżce, idącego przez świat po raz pierwszy i zawsze po raz pierwszy. Dookoła wszystko jest nowe i tajemnicze, wszystko budzi wielką ciekawość i pragnienie poznania: ujrzeć to w całości z lotu ptaka i uchwycić każdy szczegół z osobna, dotknąć ręką albo językiem, powąchać, wsłuchać się, zobaczyć. Wielkie jest wtedy ciśnienie świata, który wydarza się w człowieku¹².

Niemniej jednak, aby w człowieku mógł *wydarzyć się świat* i to *zawsze po raz pierwszy, jak gdyby po raz pierwszy*, coś odziedziczonego, zdroworoządkowego, oswojonego musi się zarazić obcością i zwolnić zajęte miejsce: „Aby móc się kiedyś narodzić na nowo, trzeba by zatem koniecznie upodobnić się do pustego raczej, niż tworzyć podobieństwa obrazów, wzorców czy praobrazów”¹³. To także wielka lekcja Shakespeare’a-Sławka: postawa NICowania potrafi poprzez stawianie słów w stan nieustannego podejrzenia wiele spraw urealnić¹⁴.

Podminowane ego

Bez-silna edukacja rozgrywa się w przestrzeni międzypodmiotowej i wyłania kogoś, kogo nazwalimy podmiotem-pacjentem-respondentem – istotą przechodzącą, chociażby ćwiczebnie (jak w szkole), przez kondycyjne ludzkie doświadczenia i szukającą własnej odpowiedzi na nie. Innymi słowy, kształcenie to nieustanna rewitalizacja samodzielnego myślenia i etycznej wrażliwości w próbach podjęcia odpowiedzialności za życie na własny rachunek (nie w znaczeniu buchalteryjnego planowania, lecz w sensie troski o wy-padek niepowtarzalny, bez alibi, wart

¹² K. Czyżewski, *Miłosz. Tkanka tączna*, Medeia, Chorzów 2014, s. 68–69.

¹³ M. Sá Cavalcante Schuback, *Pochwała nicości...*, s. 36.

¹⁴ Por. T. Sławek, *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 17–18, 198.

istnienia wbrew molochom tyranii, przerażająco i cudownie krucho). Niemniej jednak ten pedagogiczny cel zderza się nieustannie z naszymi silnymi wyobrażeniami o edukacji jako serii szkoleń przystosowujących jednostkę do efektywnej realizacji społecznych oczekiwań oraz podmiocie jako suwerenie dysponującym mocą rozumu i sprawczością w kontrolowaniu rzeczywistości. Współczesna humanistyka osłabia te dominujące, zdroworozsądkowe mniemania. Wskażę tu dodatkowo – poza przywołanymi już wcześniej tradycjami teorii krytycznej, fenomenologii obcości, myślenia słabego, pedagogiki wydarzenia, ontologii egzystencjalnej, myśli postsekularnej – dwa tropy zakłócające wizję w pełni samoświadomego i sprawczego podmiotu jako celu edukacji. W obydwu znajdujemy odwołania do fenomenu języka. Pierwszy to psychoanalityczna antropologia, drugi – lingwistycznie zorientowana filozofia podmiotu.

Nie jestem czystym podmiotem, chociażby dlatego, że pracuje we mnie *nieświadome*. Jak pokazuje Adam Lipszyc, Freudowska koncepcja zakłada, że człowiek jest, po pierwsze, wykolejonym zwierzęciem – fragmentem natury, jednak od początku głęboko zakłóconym: popędy kolonizują jego ciało i każą mu podążać ścieżkami pragnień, których nie sposób zaspokoić (to, co *ludzkie*, to suma tych zakłóceń). Jesteśmy zatem czymś *mniej* niż zwierzęta, ale to *mniej* robi różnicę. Po drugie, człowiek jest istotą wewnętrznie poróżnioną za sprawą obecności nieświadomego (każdy wewnętrzny ład okazuje się chwilowy). Po trzecie, człowiek jest istotą społeczną ze społeczeństwem nieodwołalnie skłóconą – nie istniejemy poza relacjami, ale wejście w zbiorowość ma charakter katastrofy: to wepchnięcie na scenę za późno (spektakl już trwa) i zarazem za wcześnie (rozwój biologiczny dopiero się rozpoczyna, a nasze talenty aktorskie tkwią w powiśnięciach)¹⁵. Konfliktowy charakter aparatu psychicznego człowieka

¹⁵ Por. A. Lipszyc, *Freud: logika doświadczenia. Spekulacje marańskie*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2019, s. 12–13.

ujawnia się w języku, w którym nieustannie dochodzi do operacji oddzielania tego, co oswojone, od tego, co traumatyczne, tego, co akceptowalne społecznie, od tego, co perwersyjne.

Język – tłumaczy Paweł Dybel – to miejsce pęknięcia, w którym *logos* walczy z *popędem*. Agon sensu i nonsensu ma kluczowe – można powiedzieć: antropogenetyczne – znaczenie:

Zarazem jednak dopiero to pęknięcie między językiem nastawionym na refleksyjne ustanawianie sensu i poddawanie go kontroli świadomości oraz językiem nieświadomego zawłaszczonym przez Popęd i „nonsensownie” zmierzającym do powtórzenia pierwotnego traumatycznego doświadczenia przyjemności/nieprzyjemności czyni człowieka człowiekiem¹⁶.

Sens powstaje w relacji do popędowych wyobrażeń, bez nich – bez ich reaktywnego odrzucenia – nie mógłby się ukonstytuować. Podmiot nie stanowi stabilnego podłoża ani czystej świadomości, bo od początku rozdwa się na tzw. proces pierwotny (dążenie do przyjemności, otwierające ciąg fantazji) oraz proces wtórny (liczenie się z obiektywnymi uwarunkowaniami zewnętrznymi). Rzecz przebiega następująco: dziecko po urodzeniu każdy chwilowy brak zaspokojenia potrzeb (przede wszystkim piersi matki) rekompensuje sobie halucynacyjnym wyobrażeniem obecności, starając się powtórzyć znaną sobie przyjemność. Ale iluzoryczność tego doświadczenia stawia je przed koniecznością uwzględnienia rzeczywistej nieobecności. Fantazja natrafia na ograniczenia, a dziecko stopniowo uczy się odróżniać ją od rzeczywistości. Różnica staje się jeszcze wyraźniejsza w trakcie procesu socjalizacji – pod wpływem presji otoczenia dziecko oddziela świat wyobrażeń, w którym nie musi się liczyć z wymogami rzeczywistości, od świata społecznego, w którym trzeba respektować nakazy i normy:

¹⁶ P. Dybel, *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Universitas, Kraków 2009, s. 19.

Ten pierwszy świat zostaje z czasem poddany coraz to głębszemu wyparciu w nieświadome, dochodząc pośrednio do głosu w marzeniach sennych, symptomach, czynnościach pomyłkowych, w drugim natomiast zaczyna niepodzielnie dominować świadome siebie Ja, kontrolując – przy współudziale Nad-Ja – wszelkie zachowania i wypowiedzi jednostki¹⁷.

Świadomość to instancja represyjna – dopiero wypierając „nonsensowne” (swobodne, hedonistyczne) konfiguracje znaczących, Ja może powiedzieć cokolwiek sensownego (spełniającego powszechne normy). Podmiot okazuje się zatem dynamicznym procesem dystansowania się od *innej sceny* procesu pierwotnego, w dodatku stale podminowanym brakiem, który się wymyka (stłumionymi wyobrażeniami).

Po lekcji psychoanalizy wiemy, że Ja nie jest panem we własnym domu, że jest nawiedzane przez *to* i przeniknięte dyskursem *nad-ja*. Nieświadome uniemożliwia stan pełnej samowiedzy – podmiot oświeceniowy zmienia się w podmiot nieuleczalnie pęknięty i podzielony, w ciemną polifonię znanych i nieznanych głosów. W Lacanowskiej wersji psychoanalizy akcent pada na strukturalne wyłączenie podmiotu jako *znikającego punktu*, opierającego się percepcji samego siebie¹⁸. Człowiek nigdy nie jest naprawdę u siebie i nigdy do końca nie wie, co mówi. Porządek symboliczny (dyskurs, mowa) ingeruje bowiem w porządek wyobrażony (autoportret generowany z myślą o prawdziwym Ja), z jednej strony umożliwiając, ale z drugiej torpedując samorozumienie¹⁹. W toku socjalizacji językowej zyskujemy środki wyrazu, lecz jednocześnie zostajemy przechwyceni przez formuły i stawki

¹⁷ Ibidem, s. 163.

¹⁸ Por. L. Witkowski, *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*, w: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 311.

¹⁹ Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Znak, Kraków 2006, s. 63.

środowiska. W tzw. fazie lustra podmiot staje się więźniem spojrzenia i mowy Innego (usiłuje dostosować się do niego i odpowiedzieć na jego pragnienie). Mówiąc inaczej, dziecko wplątuje się w cały bagaż ideałów i ocen rodziców, a w jego rozwoju kluczowego znaczenia nabiera porządek symboliczny (jestem tym, kim mnie nazwano). To dlatego *nota bene* najważniejszym zadaniem rozwojowym okresu dojrzewania jest nie internalizacja oczekiwań otoczenia, lecz oddzielenie się od pragnienia rodziców jako pierwotnej identyfikacji²⁰. Przechwycony przez pragnienie Innego człowiek nie jest w stanie wyartykułować niczego źródłowo własnego. Slavoj Žižek pisze o tym tak:

Punkt wyjścia Lacana polega oczywiście na tym, że reprezentacja symboliczna zawsze zniekształca podmiot, że jest zawsze jakimś jego przesunięciem, jakąś pomyłką – że podmiot nie może znaleźć znaczącego, które byłoby „jego własne”, że zawsze mówi zbyt dużo albo zbyt mało: mówiąc krótko, mówi zawsze *coś innego* niż to, co chciał powiedzieć²¹.

Problematyczność bycia *sobą* – tak wyraziście akcentowana przez psychoanalizę – dochodzi do głosu w codziennym doświadczeniu, jeśli tylko, rzecz jasna, poddać siebie samego refleksyjnemu prześwietleniu. Znakomicie uchwyciła niepokój, jaki wchodzi tu w grę, Barbara Skarga:

Czy jest to rzeczywiście moja myśl? Mój pomysł, do którego tak jestem przywiązana i z którego jestem dumna, że wpadam w gniew, jeżeli ktoś ośmieli się pozbawić go mego autorstwa? Czy to moje przekonanie, wspomnienie? Czy ta przeszłość, którą opowiadam, jest naprawdę moja?

²⁰ Por. K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 367–370.

²¹ S. Žižek, *Wzniosły obiekt ideologii*, tłum. J. Bator, P. Dybel, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 207–208.

Czy rzeczywiście to ja jestem odpowiedzialna? Przypisuję to wszystko sobie, lecz się mogę mylić²².

Dramatyczna sytuacja. To, co wydaje mi się najbardziej własne, intymne, konstytucyjne – myśl albo głos sumienia – nie wiadomo, skąd przychodzi. Jestem podmiotem i nie jestem podmiotem razem. Ten paradoks finezyjnie wykląda Krzysztof Okopień w koncepcji podmiotu-podrzutka.

Punktem wyjścia staje się dla filozofa odróżnienie dwóch trybów językowego ujęcia podmiotu. W sensie rzeczownikowym charakterystycznym dla obiektywistycznej orientacji filozofii od czasów Arystotelesa podmiot to tyle, co podstawa, podłoże (gr. *hypokeimenon*) i substancja (gr. *ousia*). Nowożytność została zdominowana przez subiektywistycznie ukierunkowaną (opartą na immanentnej intuicji pierwotnej) kartezjańską koncepcję podmiotu jako świadomości, która chociaż podkreśla nie-rzeczowy charakter Ja (świadomość nie stoi w miejscu, nie da się jej unieruchomić), wciąż traktuje podmiot w kategoriach stabilnego punktu oparcia, fundamentu (substancji myślącej, władzy konstytuującej). Można jednak inaczej. W sensie czasownikowym – który Okopień stara się odpomnieć i uruchomić konceptualnie – podmiot jest aktem *podstawienia* (być podmiotem to: pod-miotać, pod-rzucać, pod-stawiać, pod-kładać). Ten sens przechowuje historia języka. Jeśli sięgnąć – tłumaczy filozof – do *Słownika języka polskiego* Samuela Bogumiła Lindego, zobaczymy, że jeszcze w XIX stuleciu podmiot oznaczał przede wszystkim: „[...] wszystko co jest podrzuconym, za co inszego podemkniętym, podsuniętym, zfałszowanym, zfałszowanie, fałszerstwo, oszukanie, podejście, podrzucenie, podsunięcie”²³.

Na gruncie czasownikowej wykładni podmiotu napotykamy na jedno z kluczowych napięć współczesności. Skoro *pod* może

²² B. Skarga, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Znak, Kraków 1997, s. 273.

²³ K. Okopień, *Podmiot, czyli podrzutek. O fenomenologii odbioru idei filozoficznych*, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 45.

znaczyć *zamiast*, podstawienie oznacza: albo (1) podawanie się za podstawę, udawanie podstawy, albo (2) poddanie się podstawie. W tej sytuacji być podmiotem to pod-kładać Ja *zamiast* podstawy bądź – przeciwnie – wybierać podstawę *zamiast* siebie²⁴. Mamy w efekcie diametralnie różne interpretacje podmiotowości – uzurpatora (czystą świadomość, która konstytuuje świat i kontroluje go) i poddanego (świadomość podporządkowaną wyższym instancjom, świadomość u-*ja*-rzmioną). Tomasz Szkuclarek pokazuje, że spór między *strukturą* a *sprawstwem* – czyli podmiotem, który staje się przedmiotem oddziaływań, wytworem, konstrukcją w relacjach władzy (*subject*), a podmiotem jako autorem działań, z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli (*agency*) – to jedno z gorących pól debaty współczesnej, generujące istotne – także dla pedagogiki – pytania o możliwość odpowiedzialności w warunkach wpływu²⁵. Dualizm wpędza nas w pułapkę. Jestem albo świadomością fundującą świat, wolnością projektującą (uzurpatorem), albo nadzorowanym i karanyim obiektem warunkowania (poddanym). Nie jest to – jak pokazuje Margaret Archer – jedynie akademicki spór, lecz coś, co dotyka wszystkich i to w zakresie obu biegunów:

Nieodłącznym elementem codziennego doświadczenia jest bowiem poczucie bycia jednocześnie wolnym i zniewolonym, zdolnym do kształtowania własnej przyszłości i poddanym przytłaczającym, na pozór bezosobowym ograniczeniom. Ci, którzy w toku refleksji odrzucają megalomańskie złudzenie, że pociągają za wszystkie sznurki, a jednocześnie nie godzą się z wnioskiem, że są jedynie biernymi marionetkami, stają więc przed tym samym zadaniem – muszą jakoś ze sobą pogodzić te przeciwstawne bieguny doświadczenia, jeśli nie chcą,

²⁴ Por. K. Okopień, *Nauka podmiotu. Siedem lekcji*, „Kronos” 2008, nr 1 (5), s. 136.

²⁵ Por. T. Szkuclarek, *Wstęp*, w: M. Cackowska et al., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 10–12.

żeby ich zmysł moralny się stępił, a podejmowane przez nich działania „polityczne” okazały się bezowocne²⁶.

Okopień – aby przewyciężyć pat klasycznej opozycji – szuka wspólnego dla obydwu stanowisk punktu odniesienia i znajduje go w figurze czytelnika-podrzutka.

Bycie podmiotem – czy to w wersji pana, czy poddanego – musi człowieka dotyczyć, czyli odnosić się do niego i obchodzić go. Przecież w doświadczeniu to, *ja* jestem albo nie jestem podmiotem. Taką próbą odniesienia znaczeń podmiotu do jednostki jest lektura. W akcie lektury konstytuuje się podmiot-Ja. Czytelnik to po prostu ten Trzeci, punkt odniesienia – to Ja: „Nie jestem ani uzurpatorem, ani poddanym. Jestem tym, kto poszukuje sensu, aby odnieść go do siebie”²⁷. Czytelnik dokonuje aktu *pod-stawienia się*, co nie oznacza ani wejścia w rolę nadawcy tekstu (autora/uzurpatora), ani utożsamienia z postacią, o której mówi tekst (efektu kreacji/poddanego), ale raczej przechodzenie pomiędzy tymi pozycjami: „Jestem czytelnikiem, czyli tym, kto sam siebie umieszcza w tych dwóch miejscach zarazem, tak iż w żadnym z nich nie może się odnaleźć. Jestem więc czytelnikiem, czyli kimś-nie-na-miejscu. Słowem: jestem podrzutkiem”²⁸. Chodzi o taką lekturę, która w pretensji wolności usłyszy ryzyko okopywania się w sobie i która jednocześnie w roszczeniu fundamentów usłyszy niebezpieczeństwo utraty siebie w bezpodstawności podstawy.

Okopień zadaje przy tym ważne z pedagogicznego punktu widzenia pytanie: Kto nie słyszy w dwoisty sposób? Innymi słowy: Co może stać na przeszkodzie balansowania między pozycją uzurpatora i poddanego? Co blokuje lekturę czytelnika-podrzutka? „Otóż ten właśnie nie słyszy tego, co jest do usłyszenia – kto nie

²⁶ M.S. Archer, *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*, tłum. P. To-manek, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2019, s. 74.

²⁷ K. Okopień, *Nauka podmiotu...*, s. 137.

²⁸ K. Okopień, *Podmiot, czyli podrzutek...*, s. 24.

odnosi tych sensów do człowieka, a to znaczy: do samego siebie”²⁹. Kształcenie tylko wtedy będzie wspierało wyłanianie się podmiotowości, gdy stworzy warunki odnoszenia przepracowywanych treści *do samego siebie*, a przez to autorefleksyjnego wychwytywania nadmiarów i niedoborów sprawstwa oraz przerostów i deficytów podporządkowania. Podmiot nie jest żadną substancją, nie jest czymś – jest różnicą, czyli *podrzutkiem* i *nieodrzutkiem* zarazem:

Toteż ostatecznie „jestem podrzutkiem” oznacza dla mnie wyłączenie z pretensji do bezpośredniego uczestnictwa w prawdzie; ale oznacza zarazem wiedzę o tym, że pretensje te stanowią postać niezbywalnego zwrócenia i odniesienia do prawdy. [...] Być podmiotem – znaczy tu być wygnanym i wydziedziczonym, a zarazem pozostać jedynym dziedzicem i sukcesorem nierozpoznanego – i kryjącego się pod wieloma nazwaniami – Ojca, któremu starożytni nadali ongiś – do cna dziś wytarte i do szczętu zatarte – miano: *arche*³⁰.

Pęknięty i oscylacyjny charakter podmiotu tłumaczy przy okazji edukacyjny paradoks. Skoro nie jestem ani uzurpatorem, ani poddanym (tylko czytelnikiem-podrzutkiem, *sobą*) bądź właśnie jestem i uzurpatorem, i poddanym (w aktach podstawienia), innymi słowy, skoro jestem i nie jestem podmiotem jednocześnie, zrozumiałe się staje, dlaczego podmiotowości jednostka musi się dopiero nauczyć, będąc już podmiotem od początku. Kształcenie odbywa się między podmiotami i w żadnym sensie ich nie wytwarza, a zarazem stanowi poligon wyłaniający doświadczenia podmiotowe. Pacjent-respondent przechodzi przez doświadczenie i poszukuje własnej na nie odpowiedzi. Wtedy staje się czytelnikiem-podrzutkiem – podstawia się w różne miejsca, odkrywając tym samym, że jest byciem-nie-na-miejscu albo – jak wiemy z lekcji samotności – kimś wygnanym-z-siebie.

²⁹ K. Okopień, *Nauka podmiotu...*, s. 139.

³⁰ *Ibidem*, s. 141.

Kształcenie słabe opiera się na koncepcji podmiotu-ślądu, a więc pękniętego, naznaczonego różnicą i brakiem, nie-obecnego, a jednocześnie – choć kryzysowo i niepewnie – jednak istniejącego, nie dającego się zapomnieć³¹. Aliści nie chodzi w gruncie rzeczy o ontologiczne podstawy podmiotowości. Z pedagogicznego punktu widzenia ważniejsza jest perspektywa kondycyjnych doświadczeń oraz sumienia. Edukacja przyczynia się do wyłaniania ludzkiej podmiotowości nie w mocnym, metafizycznym sensie, lecz właśnie słabym – egzystencjalnym i etycznym. W ten sposób problem ujmuje Gert Biesta. W podmiotowości – tłumaczy – chodzi nie tyle o *bycie* podmiotem, o konstruowanie tożsamości odróżniającej mnie od innych, ile raczej o doświadczenie niezastępowalności: „Jak dowodzi Lévinas, tylko w »samym kryzysie bycia bytem«, w *zaburzeniu* tego bycia, unikalność podmiotu nabiera znaczenia. To zaburzenie tworzy relację odpowiedzialności [...]”³². Etyczność dochodzi do głosu w sferze *innej niż bycie*:

To nie są sytuacje, w których ja *jestem* unikalny, ale sytuacje, w których moja unikalność *ma znaczenie* – w których ma znaczenie to, że ja to właśnie ja, a nie nikt inny. To są sytuacje, w których jestem *wyróżniony* – sytuacje, w których pojawia się unikalność-jako-niezastąpioność – a więc sytuacje, w których wydarzenie podmiotowości *wydarza się*³³.

Optyka Biesty jest dla sensu kształcenia – tego, który w tej książce nazywam bez-silną edukacją albo kształceniem słabym – kluczowa. Przechodzenie przez doświadczenia (pacjent), próby wyartykułowania siebie, nieuleczalnie podminowane, ale niezbędne i wciąż od nowa podejmowane (znikający punkt, ślad),

³¹ Por. A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009, s. 235.

³² G.[J.J.] Biesta, *Ryzykując wolność innych istot ludzkich: O pięknym ryzyku edukacji*, tłum. E. Pałka, w: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformacyjne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 30.

³³ Ibidem, s. 32.

odkrywanie odpowiedzialności unikalnej, niezastąpionej, bez alibi w bycie (respondent) oraz hermeneutyczne branie rzeczy *do siebie* przez podstawianie się (czytelnik-podrzutek) to nie właściwości jakiejś *rzeczy* (obiektu oddziaływań edukacyjnych), lecz wydarzenie, które można i trzeba stymulować, a które wyłania się od czasu do czasu i bez gwarancji.

Świadectwo braku

Rewitalizacja egzystencjalna, czyli uruchamianie sił wcześniej zablokowanych³⁴ (na przykład przez brak dystansu do efektów socjalizacji), umożliwiająca widzenie i działanie inwencyjne (*jak gdyby po raz pierwszy*), przechodzi – jak widzieliśmy – przez moment nihilistyczny. Kształcenie nie może obyć się bez doświadczenia znieswojenia, od-kształcenia, nicowania w toku interpretacji; bez postawienia cudzych i własnych słów, wyobrażeń, pozycji w stan podejrzenia; bez oscylacji *pomiędzy* tym, co wydaje nam się bliskie i naturalne, a tym, co przychodzi jako dalekie i obce, z potraktowaniem obydwu miejsc serio jako potencjalnych nośników wartościowych impulsów; bez gotowości do pod-stawienia się gdzie indziej i sprawdzenia, co to *dla mnie* znaczy; bez szukania w sobie ciszy i pustego miejsca, aby coś *nowego* miało szansę człowieka dotknąć i aby jakiś *inny* głos mógł być przez niego usłyszany, przebijając się zbawiennie przez narcystyczne granice. Moment nihilistyczny kształcenia odsyła do doświadczenia braku (słabości) jako stymulatora edukacyjnej przemiany.

Na niedoceniane zwykle w pedagogice zadanie inicjowania oraz podtrzymywania poczucia deficytu oraz zaległości zwraca uwagę Witkowski. Jedną z podstawowych przeszkód, z jakimi edukacja musi umieć się zmierzyć, jest nie tylko brak zapotrzebowania na kontakt edukacyjny (odmowa uczenia się, unikanie

³⁴ Por. L. Witkowski, *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Impuls, Kraków 2015, s. 250.

wysiłku poznawczego, uogólnione niezainteresowanie, nieuważność wobec znaczących dokonań kulturowych, nieczytanie książek, nieśledzenie istotnych społecznie wydarzeń, nierozwojowe wybory kulturalne etc.), ale także utrata poczucia dotkliwości tego stanu. Jak pokazuje Witkowski, deficyty duchowe, egzystencjalne, edukacyjne – w przeciwieństwie do tych fizycznych – im są większe, tym skuteczniej zacierają za sobą ślad³⁵. Wydziedziczenie kulturowe nie budzi zwykle dyskomfortu. Dlatego tak istotne jest, aby interwencja pedagogiczna dawała szansę na nawiązanie kontaktu z utraconym brakiem. Na tym polega działanie autorytetu w sensie symbolicznym (kluczowym dla kształcenia i odmiennym niż ten wskazywany przez potoczne skojarzenie ze sprawowaniem władzy). Autorytet symboliczny – zamiast jako wzorzec do imitowania czy instancja rozkazodawcza – funkcjonuje jako źródło inspiracji. To ktoś, kto daje do myślenia, frapuje, pobudza (nawet wstrząsem ewokującym sprzeciw); ktoś, kogo wysiłek warto śledzić, by sprawdzić siebie, nie zakładając wcale uległości: „To ktoś, kogo gotowi jesteśmy wpisać w przestrzeń znaczących-innych-dla-nas w wysiłku radzenia sobie z naszym życiem w sposób, który kiedyś może się okazać znaczącym-dla-innych, choć będzie tylko tropem dającym do myślenia”³⁶.

Co to oznacza dla nauczycieli i stylu ich pracy? Przede wszystkim ogromny wysiłek samokształceniowy i autorefleksyjny – taki, który daje szansę na intrygującą prezentację własnych odkryć kulturowych i zmagania ze swoim brakiem poczucia braku. Nauczyciel staje się *świadkiem* własnych prób konfrontacji z uniwersum ludzkich przeżyć. A skoro jest świadkiem – i to nie tyle jako *testis* (zewnątrzni obserwator zdarzeń), ile przede wszyst-

³⁵ Por. L. Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 126.

³⁶ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009, s. 168.

kim jako *superstes* (ten, kto coś przeżył)³⁷ – wartość jego pracy w dużej mierze zależy od rozległości i głębokości osobistych inicjacji kulturowych. Jak tłumaczy Witkowski, autorytetem może być tylko ktoś, kto w interakcji umie porwać i poruszyć odbiorcę, a co najmniej zaintrygować go jakością własnego zainteresowania jakimś wątkiem: „Autorytet zatem potrafi zaświadczyć czy udokumentować, motywując do potraktowania tego na serio, że sam uzyskał znaczący efekt [...], czym wiarygodnie może zapraszać do zweryfikowania tego doświadczenia na sobie [...]”³⁸.

W pedagogicznym byciu świadkiem inicjującym kontakt z utraconą zaległością są – w moim przekonaniu – cztery ważne momenty. Witkowski – komentując fragment książki Paula Ricœura, w którym francuski myśliciel wyraża przekonanie, że filozof staje się filozofem jako świadek, a nie jako nauczyciel – pisze:

Dający świadectwo wikła się w ryzyko subiektywności, ale zarazem nakłada na siebie wymóg usprawiedliwiania i wyjaśniania przed innymi, manifestując jednocześnie ograniczenia, wręcz skromność swojej woli i nadziei na uzyskanie ostatecznego wglądu, zobowiązującego innych. Paradoksalnie zatem, nieśmiałość i skromność mają obowiązywać filozofa, zwłaszcza gdy występuje z pozycji autorytetu, tym bardziej rozumiejącego ograniczenia własnej perspektywy w powiązaniu z możliwą wielością innych podejść, dopełniających wglądy z innej perspektywy, związaną z nieredukowalnym już rozdarciem kultury na wielość punktów widzenia z pozycji uczciwego zaangażowania³⁹.

Dwa motywy wydają mi się tu istotne. Z jednej strony Witkowski wskazuje na *ryzyko subiektywności*, oznaczające, że świadectwo

³⁷ Por. G. Agamben, *Co zostaje z Auschwitz. Archiwum i świadek*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008 (Homo Sacer, t. 3), s. 15.

³⁸ L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, s. 409.

³⁹ L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 400.

musi być osadzone we własnym przeżyciu, ale już nie na roszczeniu do powszechnego uznania i obowiązywania. W terminologii Giorgia Agambena można by powiedzieć, że *superstes* (jako uczestnik wydarzeń) nie może wchodzić w rolę *testis* (relacjonującego obiektywnie przebieg sytuacji). Przejście przez coś w kulturze czy w codzienności uwikłane jest w hermeneutyczną kondycję wrzucenia-w-swiat, a więc zakłada szereg osobistych presupozycji, idiosynkrazje oraz różnice horyzontów. Nauczyciel i uczeń poświadczają własną przebytą drogę, ale muszą liczyć się z tym, że jej efekty nie spotkają się z akceptacją ani też żywym zainteresowaniem i uznaniem istotności ze strony pozostałych uczestników interakcji pedagogicznej, skoro możliwe są też inne wglądy. Z drugiej strony Witkowski akcentuje *wymóg usprawiedliwienia i wyjaśniania przed innymi*, dający – bardzo skromną i pokorną (ale jednak) – nadzieję na rezultat *zobowiązujący innych*. Świadczenie, aby miało rewitalizujący sens (dawało szansę na przebudzenie poczucia braku), musi zostać wprowadzone w przestrzeń debaty, a więc zacząć funkcjonować nie jako kaprys, rzadki kwiat, prywatna własność, tylko jako udokumentowany efekt pracy przedłożony do konfrontacji. W świadectwie pedagogicznym nie może być roszczenia do powszechnej obowiązywalności (na przykład reprodukcji wykładni nauczyciela), ale musi być zawarte roszczenie do potraktowania subiektywnego odkrycia serio, jako treści potencjalnie istotnej dla innych.

Oprócz dialektyki przeżycia i przedłożenia⁴⁰ jest jeszcze jeden punkt wart uwagi, gdy rozpatrujemy akt pedagogicznego świadectwa. Shoshana Felman pisze tak:

Dawać świadectwo przed publicznością złożoną z mówców lub widzów to więcej niż tylko zdawać sprawę z faktu

⁴⁰ Krystyna Koziołek pisze o wydobywaniu się z zachwyconego milczenia (uspołecznianiu swojego doświadczenia) jako jednym z najtrudniejszych zadań praktyki szkolnego czytania. Por. K. Koziołek, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 80.

czy wydarzenia albo relacjonować coś, co zostało przeżyte, zapisane i zapamiętane. Pamięć przywołuje się tu po to, aby *zwrócić się* do innej osoby, wyrzucić wrażenie na słuchaczu, *przemówić* do wspólnoty... Dawać świadectwo to nie tylko opowiadać, lecz powierzyć siebie, i powierzyć narrację innym⁴¹.

Chociaż amerykańska uczona dokonuje tej charakterystyki w kontekście traumatycznych wydarzeń historycznych, mówi też przy okazji coś niezwykle istotnego o sensie edukacji (zresztą ta zorientowana egzystencjalnie mierzy się z najtrudniejszymi doświadczeniami ludzkimi – nie bez powodu przywoływałem kategorię lęku rekomendacji). Znowu dwa wątki wydają mi się ważne. Oto kształcenie jest *zwróceniem się do* – nawiązaniem relacji, w której coś ma się wydarzyć. Świadectwo można dawać tylko w warunkach spotkania, w interakcji wyróżnionych partnerów, innymi słowy, w sytuacji etycznej odpowiedzialności, gdzie drugi staje się adresatem troski, a nie w ramach informacyjnego mechanizmu transmisyjnego, w którym pełni rolę obiektu oddziaływań. Józef Tischner powiedziałby, że nie chodzi o mówienie *do kogoś* (jako po prostu odbiorcy treści), lecz *z kimś i dla kogoś* – w trybie odkrywania w drugim współwzrostu (poszukiwania wspólnego języka) i obdarowywania go życionośną treścią⁴². Niemniej jednak jest jeszcze coś. Świadek dokonuje aktu *powierzenia narracji*. Mamy tu gest zaufania (wpisany w spotkanie), jak również domyślne zadanie – coś trzeba ze świadectwem zrobić. Podmiot-podrzutek bierze je *do siebie* i szuka odpowiedzi – staje się podmiotem-pacjentem-respondentem. To oddanie w ręce drugiego efektów własnych przeżyć, aby – podjęte przez niego – mogły budzić poczucie zaległości i inspirować do poszukiwań, nie mieści się w logice instrumentalnej. Tischner – przywołajmy go

⁴¹ Cyt. za: F. Ankersmit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Kraków 2004, s. 385 (cytowany fragment tłum. M. Zapędowska).

⁴² Por. J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Znak, Kraków 2017, s. 72–86.

raz jeszcze – ma tu znakomitą pedagogiczną intuicję: „Wychowywanie stwarza szczególną więź między wychowankiem a wychowawcą. Nie jest to więź przyczyny i skutku. [...] Wiąż owa jest formowana przez rozmaite akty powiernictwa nadziei”⁴³. Praca świadectwem daje nadzieję na spotkanie, początek, nowe życie.

Mamy zatem cztery istotne momenty świadectwa jako strategii inicjowania poczucia zaległości i generowania pragnień: 1) *ryzyko subiektywności* – rehabilitację własnego doświadczenia, które najpierw trzeba mieć (zarówno w znaczeniu emocjonalnego przeżycia – *Erlebnis*, jak i przebytej symbolicznej drogi – *Erfahrung*), możliwie przenikliwego, ale pozbawionego roszczenia powszechnej ważności; 2) *wymóg usprawiedliwienia* – udokumentowane i uargumentowane przedłożenie, włączające treść świadectwa w dialog w trybie jednej z wielu możliwych, a jednak potencjalnie intersubiektywnie ważnych interpretacji; 3) *zwrócenie się do* – wysiłek nawiązania osobowej relacji (urzeczywistnienia spotkania), gdyż jedynie taka relacja daje szansę na potraktowanie świadectwa inaczej niż jako edukacyjnego zestawu informacji bez znaczenia dla sytuacji egzystencjalnej odbiorców; 4) *powierzenie narracji* – akt zaufania, wypuszczenia z rąk, dający szansę na wydarzenie się podmiotowości.

Niestety, szkoleniowa wizja edukacji aktywnie blokuje takie nastawienie, zmuszając twórczych nauczycieli do obierania strategii partyzanckich, a u reszty petryfikując stan braku poczucia braku. W ramach badań kultury emocjonalnej szkoły Irena Przybylska pokazuje, że istnieje grupa pedagogów, którzy nie doświadczają *żadnych* dylematów i wątpliwości co do swoich kompetencji, programów nauczania, warunków oceniania etc. To nauczyciele, którzy nie stawiają pytań, nie poszukują alternatywnych sposobów działania, formalnym stopniem wykształcenia albo wieloletnim stażem tłumaczą niezachwianą pewność odno-

⁴³ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Znak, Kraków 1992, s. 101.

śnie do swoich poczynań⁴⁴. Zwykłej głupoty i arogancji nie warto byłoby komentować, jednak obawiam się, że tego typu postawy wynikają nie tylko z indywidualnych ograniczeń, ale też z *silnej* (produkcyjnej) koncepcji edukacji, obsadzającej nauczyciela w roli niezawodnego technika i przyzwyczajającej go do myślenia w kategoriach obróbki obiektów, a nie obcowania z żywymi – a więc kruchymi, nieprzeniknionymi i nieprzewidywalnymi – ludźmi, z którymi trzeba wykonać *wspólną* pracę emocjonalną i intelektualną. W świecie międzypodmiotowym, gdy ktoś podejmuje działanie etyczne, którego celem jest rewitalizacja, żadne alibi dyplomu bądź stażu nie jest w stanie zagłuszyć poczucia własnego niedorastania i odczuwanego braku. Ażeby kształcić w sposób pewny i przewidywalny, trzeba *wyłączyć* (wziąć w nawias, utracić) podmiotowość, sumienie i troskę o egzystencję.

Proces rewitalizacji oparty jest na doświadczeniu dotkliwej nie-obecności. To pedagog z pustymi rękami (ale ze świadectwem własnych odkryć) oraz uczeń z poczuciem braku (ale z powierzoną mu opowieścią w dłoniach) – obaj w konfrontacji ze swoimi porażkami, deficytami i zaległościami – realizują bez-silną edukację.

⁴⁴ Por. I. Przybylska, *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 365, 371.

Powiększone życie, pojedyncze życie

(zakończenie)

Uprzedźmy nazbyt łatwą refutację. W idei bez-silnej edukacji nie chodzi o żadną afirmację bezradności, pasywności, uległości czy chorowitości. Kształcenie słabe nie wypływa ani z resentymentu (zimnego gniewu niespełnionej władzy)¹, ani z ultra-biernego wycofywania się z gry o istnienie², symbolizowanego przez słynną frazę z opowiadania *Kopista Bartleby* Hermana Melville'a: „I would prefer not to”. W żadnym razie nie chodzi o wspieranie człowieka bez właściwości i kulturowanie nicości woli, nawet jeśli Gilles Deleuze uważa, że można w egzystencjalnym uniku zobaczyć leczniczy protest przeciw diabolicznym i opresywnym wymiarom współczesnego życia³.

Wychowanie jako praktyczne zaangażowanie na rzecz dobrej egzystencji nie polega – i niczego takiego nie sugerują terminy „kształcenie słabe” i „bez-silna edukacja” – na demotywowaniu, poniżaniu czy uczeniu bezradności (takie skutki są wynikiem porażki kształcenia, działania ukrytego programu, a nie zamyśłu), przeciwnie – wychowanie zawsze oznacza wysiłek na rzecz

¹ Por. M. Scheler, *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1997.

² Por. A. Bielik-Robson, *Cogito albo narodziny nowoczesności z ducha gnostycznego paradoksu. Hansa Blumenberga lektura Kartezjusza*, w: *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*, red. A. Bielik-Robson, M.A. Sosnowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 85.

³ Por. G. Deleuze, *Bartleby albo formuła*, tłum. G. Jankowicz, w: H. Melville, *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, tłum. A. Szostkiewicz, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009.

rewitalizacji i melioracji sił jednostkowych i społecznych, budowanie struktur wewnętrznych umożliwiających podjęcie walki o siebie i o sprawiedliwszy świat. Tyle że warunkiem rzeczywistego – a nie tylko deklaratywnego – upęnomocnienia (*empowerment*) wydaje się gotowość do potraktowania na serio kruchej kondycji ludzkiej i do zmierzenia się z tym, co stale podminowuje nasze plany. W dojrzałym namyśle pedagogicznym nie wchodzi w grę żadne proste dualizmy ani łatwe przebiegunowania. Bezsilna edukacja to idea i zaangażowanie dialektyczne – jej stawką są: upęnomocnienie osłabione oraz słabość upęnomocniona. „Hardość i słabość – dwie rodzone siostry, / Nad mą kołyską obie zgodnie wzrosły”⁴.

Trzeba też raz jeszcze podkreślić, że nie chodzi mi w tej książce o próbę sformułowania alternatywnej i możliwej do wyboru (jako jedna z wielu) koncepcji kształcenia. Jej zamysł trzeba widzieć dużo bardziej radykalnie. Usiłuję prze-pisać sens edukacji w ogóle, przeformułować go w kategoriach myślenia słabego, czyli z uwzględnieniem – poważnym potraktowaniem – kruchej kondycji człowieka. Nie oznacza to, oczywiście, żadnej usurpacji ostatniego słowa. Mój wgląd jest bardzo fragmentaryczny i stanowi, rzecz jasna, interpretację podatną na zmiany (korektę, uzupełnienie, rewizję) przy każdym nowym zamachu koła hermeneutycznego. Możliwe są również inne, a także lepsze – rozleglejsze, wnikliwsze, lepiej skonceptualizowane – interpretacje. Niemniej jednak nie o specyfikę autorskiego podejścia tu chodzi, tylko o przedłożenie, które uważam za istotne dla wszystkich mających do czynienia z edukacją. Upieram się, że mówię z wnętrza współczesnej humanistyki o sensie kształcenia w ogóle i że jest to ujęcie, którego nie da się pogodzić – na przykład w trybie uzupełnienia – z dominującym instrumentalnym dyskursem pedagogicznym. Ten bowiem, choć zakorzeniony w siłach moderny i głęboko sple-

⁴ M. Cwietajewa, *Hardość i Słabość*, tłum. Z. Dmitroca, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2017, s. 91.

ciony z genezą nowoczesnej akademickiej pedagogiki, daje zgoła nie-nowoczesne efekty w postaci zredukowanej wizji egzystencji oraz mentalności niesamodzielnej. Edukacja w paradygmacie siły – pojmowana jako mierzalne przedsięwzięcie (w którym za pomocą technicznych środków osiąga się wymierne cele) albo jako propaganda pożądanych społecznie wartości – sprzeniewierza się samej sobie: wygasza zapotrzebowanie na spotkanie, etyczny wymiar życia i przemianę egzystencjalną. W iluzorycznej bańce wydajności, sukcesu i posiadania kontroli zanika zdolność oporu, jako że na gruncie płaskich fantazji zawsze obumiera potrzeba kwestionowania czegokolwiek (zwłaszcza siebie).

Dopiero dotkliwe odczucie braku i kruchości – przeżycie deficytu relacji, sumienia, transgresji – pozwala uruchomić doświadczenie pedagogiczne. Edukacja – nie jakiś jej wariant, lecz każda, która nie sprzeniewierza się własnemu zadaniu – działa tylko poprzez słabe oddziaływania komunikacji, interpretacji, inspiracji etc. Andrzej Wierciński pokazuje, że dla samowiedzy człowieka – istoty językowej, historycznej, nieprzejrzystej nawet dla samej siebie i do tego skończonej – kluczowe jest uwzględnianie dwuznaczności, dezorientacji i niejasności. Afirmatywnie konkluduje: „Piękno nieprzewidywalności przenika nasze życie”⁵. W tym kontekście nagminne myślenie o szkole w kategoriach produkcyjnych – przerabiania materiału i dających się oszacować wyników – nie tylko jest *niepiękne*, ale też stanowi dramatyczne uchybienie. Nie trafia w wymogi ludzkiej samowiedzy.

Bez-silna edukacja traktuje poważnie kondycyjne zmagania, w które wszyscy uczestnicy kształcenia – i nauczyciele, i uczniowie, i ich otoczenie społeczne – są uwikłani. Mamy ograniczoną kontrolę nad życiem. Przebywamy w czasie z wszystkimi konsekwencjami jego upływu. Bolejemy nad ruinami i lękamy się gorszej przyszłości. Doświadczamy dezorientacji (zaniku punktów

⁵ A. Wierciński, *Hermeneutics of education. Exploring and experiencing the unpredictability of education*, Lit Verlag, Zürich 2019, s. 25.

oparcia) aż po groźbę rozpadu świata, z jakim się związaliśmy. Utraty drażą nasze życie, niosąc w sobie mroczną przepowiednię. Chorujemy nieustannie z nadmiaru albo niedoboru czegoś istotnego. Mamy skończone zasoby energetyczne, więc nie możemy zrobić wszystkiego, co pomyślimy, a i myślimy słabo. Zaskakujemy siebie, nawiedzani echem traumatycznych wydarzeń i odpryskami represyjnej świadomości. Przebijamy się ku drugiemu, choć wiemy, że jest nieprzenikliwy. Doznajemy krzywd i nosimy piętno. Krzywdzimy i stygmatyzujemy. Zostajemy sami na opuszczonej skale. My, ciepłe znikomki. Edukacja jest po to, aby w obliczu całej tej kruchości pomóc człowiekowi zwielokrotnić, zintensyfikować życie.

Agata Bielik-Robson pisze o *powiększonym życiu* jako trzeciej drodze pomiędzy zwątpieniem a totalnością. W ramach nowoczesności – tłumaczy – istnieją dwie utrwalone reakcje na odkrycie negatywności nawiedzającej życie. Pierwsza to zadomowienie się na pustyni, zamieszkanie w śmierci – pogodzenie z martwym życiem, którego nic nie uratuje i które od początku skazane jest na porażkę. Druga to próba zawrócenia ze ścieżki emancypacji, powrotu do jedności bytu – poszukiwanie ratunku w micie. Niemniej jednak między ucieczką przed życiem w postaci rezygnacji, czyli pragnieniem niebytu (*life-in-death*), a ucieczką przed nim w wyobrażoną pełnię, czyli pragnieniem bytu (*life is out there*), istnieje jeszcze mesjańskie pragnienie życia powiększonego⁶. I właśnie troskę o powiększone życie – kruche, ale ważne; strauumatyzowane, ale niepoddające się; skończone, ale naprawdę żywe – uważam za podstawowe zadanie edukacji.

W dążeniu do wzmożenia życia ocalony zostaje konkretny człowiek. Bielik-Robson o mesjańskiej reakcji na negatywność pisze: „[...] w świecie życia zbawionego rzeczy pojedyncze nie znikną w strumieniu anonimowej wszechjedności, lecz, dokład-

⁶ Por. A. Bielik-Robson, „Na pustyni”. *Kryptoteologie późnej nowoczesności*, Universitas, Kraków 2008, s. 14–15.

nie przeciwnie, ostatecznie potwierdzą swe prawo do własnego imienia”⁷. Kształcenie słabe operuje na poziomie *rzeczy pojedynczej* z prawem do *imienia*. W edukacji zawsze chodzi o pojedyncze życie – wyjątkowe, ale nie w znaczeniu egzemplaryczności (każdy kamień jest inny), tylko, tak jak podmiotowość ujmuje Gert Biesta, w sensie unikalności, która ma znaczenie i staje się niezastępowalna (*uniqueness-as-irreplaceability*)⁸. To konkretny *ktoś* poprzez inspirujące interwencje świadectwa pedagogicznego doświadczającego spotkania, wezwania sumienia, przemieniającego wtajemniczenia, a dzięki temu ocala to, co jest *żywe* w życiu⁹, przeciwstawia się „anonimowej niemocie tylko-istnienia”¹⁰. Tadeusz Sławek ujmuje to tak:

Trzeba przeżyć, doznać w najbardziej bezpośredni możliwy sposób śmiertelnego charakteru bycia, aby życie nie było zwykłym prze-życiem, przetrwaniem pozbawionym kierunku. Życie jest „całe” wtedy, gdy doświadczy tego, jak bardzo dotkliwie jest niepełne i „nie-całe”¹¹.

Jest coś urzekającego i fascynującego w powiększaniu kruchego, nie-całego życia. Biesta pisze o pięknym ryzyku edukacji (*beautiful risk of education*). Andrzej Wierciński – o pięknie nieprzewidywalności (*beauty of unpredictability*) i o efekcie pięknego zdumienia (*beautiful amazement*): „Otwarcie się na nieznanne i nieprzewidywalne może przekształcić nasze życie w nieskończenie piękne zdumienie”¹². *Nota bene* kategoria zdumienia – rozumia-

⁷ Ibidem, s. 511.

⁸ Por. G.J.J. Biesta, *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder-London 2013, s. 21.

⁹ Por. A. Bielik-Robson, *Erros. Mesjański witalizm i filozofia*, Universitas, Kraków 2012, s. 134.

¹⁰ Ibidem, s. 388.

¹¹ T. Sławek, *Nie bez reszty. O potrzebie niekompletności*, Instytut Mikołowski, Mikołów 2018, s. 72–73.

¹² A. Wierciński, *Hermeneutics of education...*, s. 25.

nego jako „moment epifaniczny” wychowania – występuje także w filozofii edukacji Pdraiga Hogana. Irlandzki myśliciel nie ma na myśli zwykłego zdziwienia czy prostej ciekawości, lecz pełną koncentrację na obcości – ryzyko spojrzenia z innej perspektywy¹³. O przywileju i wyjątkowej przygodzie nauczania pisze w zakończeniu *Nauki mistrzów* George Steiner:

Nie ma umiejętności bardziej uprzywilejowanej. Nie ma piękniejszej przygody, niż rozbudzić moce drzemiące w innej osobie, wyzwolić marzenia sięgające dalej, niż ważył się śnić nauczyciel, rozpalic w drugim miłość do tego, co samemu się kocha. [...] Z niczym niepodobna porównać owej satysfakcji, która płynie z bycia pomocnikiem, zwiastunem rzeczy istotnych [...]. Ten, kto uczy, kto uczy dobrze, realizuje możliwość transcendentną, nawet jeśli odbywa się to na poziomie szkoły podstawowej¹⁴.

Rozbudzić ucznia może tylko zwiastun tego, co istotne (*the courier of the essential*).

Niewiele jest tak pięknych i dających głęboką radość przygód jak edukacja. Jednak by była powiększającym życie doświadczeniem, musi być ryzykowna, nieprzewidywalna, zdumiewająca i istotna. Tylko wtedy będzie w stanie wyłonić się z niej ten, który już od początku jest: pacjent-respondent-czytelnik-podrzutek-świadek. W edukacji zawsze ostatecznie chodzi o moje i twoje pojedyncze życie.

¹³ Por. R. Godoń, *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, s. 197–198.

¹⁴ G. Steiner, *Nauki mistrzów*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 192–193.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Adorno T.W., *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- Agamben G., *Co zostaje z Auschwitz. Archiwum i świadek*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008 (Homo Sacer, t. 3).
- Agamben G., *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Warszawa 2008.
- Agamben G., *Nagość*, tłum. K. Żaboklicki, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2010.
- Agamben G., *Piłat i Jezus*, tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Znak, Kraków 2017.
- Ankersmit F., *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, Kraków 2004.
- Archer M.S., *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*, tłum. P. Tomanek, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2019.
- Bańka J., *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2003.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Nowoczesność i Zagłada*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- Bauman Z., *Obcy u naszych drzwi*, tłum. W. Mincer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, tłum. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1998.
- Bauman Z., *Retropia. Jak rządzi nami przeszłość*, tłum. K. Lebek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Bauman Z., *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, tłum. J. Hunia, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, tłum. J. Konieczny, Znak, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Benjamin W., *Anioł historii. Eseje, szkice, fragmenty*, tłum. K. Krzemieniowa, H. Orłowski, J. Sikorski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1996.
- Bielik-Robson A., *Cogito albo narodziny nowoczesności z ducha gnostyckiego paradoksu. Hansa Blumenberga lektura Kartezjusza*, w: *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*, red. A. Bielik-Robson, M.A. Sosnowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 39–89.
- Bielik-Robson A., *Deus otiosus: ślad, widmo, karzeł*, w: *Deus otiosus. Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*, red. A. Bielik-Robson, M.A. Sosnowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2013, s. 5–37.
- Bielik-Robson A., *Duch powierzchni. Rewizja romantyczna i filozofia*, Universitas, Kraków 2004.
- Bielik-Robson A., *Erros. Mesjański witalizm i filozofia*, Universitas, Kraków 2012.
- Bielik-Robson A., *Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości*, Universitas, Kraków 2000.
- Bielik-Robson A., *„Na pustyni”. Kryptoteologie późnej nowoczesności*, Universitas, Kraków 2008.
- Biesta G.J.J., *The beautiful risk of education*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2013.

- Biesta G.[J.J.], *Education, weakness, existence, the soul and truth: Five reminders about the basic questions of education*, „Ars Educandi” 2010, t. 7, s. 55–69.
- Biesta G.[J.J.], *Ryzykując wolność innych istot ludzkich: O pięknym ryzyku edukacji*, tłum. E. Pałka, w: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 17–37.
- Brach-Czaina J., *Błony umysłu*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2003.
- Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, Wydawnictwo eFKA, Kraków 2006.
- Brodski J., *Mniej niż ktoś. Eseje*, [tłum. K. Tarnowska et al.], Znak, Kraków 2006.
- Brodski J., *Pochwała nudy*, tłum. A. Kołyszko, M. Kłobukowski, Znak, Kraków 1996.
- Broyard A., *Upojony chorobą. Zapiski o życiu i śmierci*, tłum. A. Nowakowska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku*, Znak, Kraków 2006.
- Carroll L., *Przypadki Alicji w Krainie Czarów, Po Tamtej Stronie Lustro i co Alicja tam znalazła*, tłum. J. Kozak, Czytelnik, Warszawa 2010.
- Coetzee J.M., *Życie i czasy Michaela K.*, tłum. M. Konikowska, Znak, Kraków 2010.
- Cwietajewa M., *Hardość i słabość*, tłum. Z. Dmitroca, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2017.
- Czyżewski K., *Linia powrotu. Zapiski z pogranicza*, Fundacja Pogranicze, Sejny 2008.
- Czyżewski K., *Miłosz. Tkanka łączna*, Medeia, Chorzów 2014.
- Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Deleuze G., *Bartleby albo formuła*, tłum. G. Jankowicz, w: H. Melville: *Kopista Bartleby. Historia z Wall Street*, tłum. A. Szostkiewicz, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009, s. 61–104.
- Dürrenmatt F., *Zaćmienie księżyca*, tłum. K. Złotowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1997.

- Dybel P., *Okruchy psychoanalizy. Teoria Freuda między hermeneutyką i poststrukturalizmem*, Universitas, Kraków 2009.
- Eliade M., *Aspekty mitu*, tłum. P. Mrówczyński, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Ferraris M., *Powrót do mocnej myśli*, w: *Mysł mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, wyb. i tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Kraków 2015, s. 227–229.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Foucault M., *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Wrocław 2000.
- Frankl V.E., *Homo patiens*, tłum. R. Czernecki, J. Morawski, Pax, Warszawa 1984.
- Frankl V.E., *Psychoterapia dla każdego*, tłum. E. Misiołek, Pax, Warszawa 1978.
- Fromm E., *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*, tłum. S. Baranowski, R. Palusiński, vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2011.
- Fromm E., *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*, tłum. H. Adamska, Rebis, Poznań 2000.
- Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.
- Gadamer H.-G., *O skrytości zdrowia*, tłum. A. Przyłębski, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Gesché A., *Chrystus*, tłum. A. Kuryś, W drodze, Poznań 2005.
- Girard R., *Dawna droga, którą kroczyli ludzie niegodziwi*, tłum. M. Goszczyńska, Spacja, Warszawa 1992.
- Girard R., *Początki kultury*, tłum. M. Romanek, Znak, Kraków 2006.
- Girard R., *Widziałem szatana spadającego z nieba jak błyskawica*, tłum. E. Burska, Pax, Warszawa 2002.
- Giroux H.A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, tłum. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, w: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 149–184.

- Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*, tłum. L. Witkowski, w: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 67–80.
- Godoń R., *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Goldfarb J.C., *Polityka rzeczy małych. Siła bezsilnych w mrocznych czasach*, tłum. U. Lisowska, K. Liszka, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Gromala M., *Resuscytacje Celana. Strategia widmontologiczna*, Austeria, Kraków–Budapeszt–Syrakuzy 2018.
- Grün A., *O duchowości inaczej*, tłum. K. Zimmerer, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Halík T., *Co nie jest chwiejne, jest nietrwałe. Labiryntem świata z wiarą i wątpliwościami*, tłum. J. Zychowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Halík T., *Dotknij ran. Duchowość nieobojętności*, tłum. A. Babuchowski, Znak, Kraków 2010.
- Havel V., *Siła bezsilnych i inne eseje*, Agora, Warszawa 2011.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Żak, Warszawa 2007.
- Himmelfarb G., *Drogi do nowoczesności. Brytyjskie, francuskie i amerykańskie Oświecenia*, tłum. K. Wudarska, Fundacja Świętego Mikołaja, Redakcja „Teologii Politycznej”, Warszawa 2018.

- Horkheimer M., *Krytyka instrumentalnego rozumu*, tłum. H. Walentynowicz, Scholar, Warszawa 2007.
- Horkheimer M., Adorno T.W., *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, tłum. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Hryniewicz W., *Nadzieja woła głośniejsz niż lęk. Eseje wokół nauczania Jezusa historycznego*, Charaktery, Kielce 2016.
- Jabłońska K., Kaczkowski J.: *Szału nie ma, jest rak. Z ks. Janem Kaczkowskim rozmawia Katarzyna Jabłońska*, Towarzystwo „Więź”, Warszawa 2013 (Biblioteka „Więź”, t. 284).
- Januszkiewicz M., *W poszukiwaniu sensu. Phronesis i hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.
- Jaspers K., *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkowicz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*, Impuls, Kraków 2011.
- Jung C.G., *Odpowiedź Hiobowi*, tłum. J. Prokopiuk, Ethos, Warszawa 1995.
- Kafka F., *Dzienniki 1910–1923*, tłum. J. Werter, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1969.
- Kant I., *Co to jest Oświecenie?*, w: Z. Kuderowicz: *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2000, s. 194–199.
- Kant I., *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999.
- Kołąkowski L., *Jednostka i nieskończoność. Wolność i antynomie wolności w filozofii Spinozy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kołąkowski L., *Kultura i fetysze. Eseje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kołąkowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, Znak, Kraków 2007.
- Kołąkowski L., *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, t. 2, Puls, Londyn 2002.

- Koselleck R., *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, tłum. J. Merecki, W. Kunicki, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Kowalczyk I., *Nowy faszyzm czy kolektywna rebelia*, w: *Prognozowanie teraźniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, Katedra, Gdańsk 2018, s. 125–160.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Krall H., *To ty jesteś Daniel*, Wydawnictwo a5, Kraków 2001.
- Kristeva J., Vanier J., *(Bez)sens słabości. Dialog wiary z niewiarą o wykluczeniu*, tłum. K. Wierzchosławska, P. Wierzchosławski, W drodze, Poznań 2012.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Laignel-Lavastine A., *Duchy Europy. Wokół dzieła i myśli Czesława Miłosza, Jana Patočki i Istvána Bibó*, tłum. J.M. Kłoczowski, Fundacja Pogranicze, Sejny 2012.
- Lawton D., Gordon P., *A history of western educational ideas*, Woburn Press, London–Portland 2005.
- Leder A., *Konflikt i reprezentacja*, w: *Prognozowanie teraźniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, Katedra, Gdańsk 2018, s. 41–59.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Lévinas E., *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Atext, Gdynia 1991.
- Lipszyc A., *Freud: logika doświadczenia. Spekulacje marańskie*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2019.
- Meissner K.A., *O oddziaływaniach słabych*, „Konteksty – Polska Sztuka Ludowa” 2019, nr 3 (326), s. 117–118.

- Męczkowska A., *Mysł o wychowaniu jako myśl słaba – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003, s. 70–81.
- Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.
- Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Michalski K., *Przedmowa*, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 2, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Znak, Warszawa–Kraków 2010, s. 281–284.
- Miłosz C., *Pieśń przydrożny*, Znak, Kraków 2011.
- Miłosz C., *Rodzinną Europą*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Mrożek S., *Dziennik*, t. 1: 1962–1969, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010.
- Mrożek S., *Dziennik*, t. 2: 1970–1979, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2012.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Oakeshott M., *The voice of liberal learning*, Liberty Fund, Indianapolis 2001.
- Okopień K., *Nauka podmiotu. Siedem lekcji*, „Kronos” 2008, nr 1 (5), s. 111–141.
- Okopień K., *Podmiot, czyli podrzutek. O fenomenologii odbioru idei filozoficznych*, Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997.
- Pascal B., *Myśli*, tłum. T. Żeleński (Boy), Pax, Warszawa 1989.
- Patočka J., *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, tłum. A. Czycibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.
- Pleś A., *Minima moralia. Elementy etyki odstępstwa*, tłum. A. Zawadzki, Universitas, Kraków 2019.

- Poświatowska H., *Opowieść dla przyjaciela*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
- Przybylska I., *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Przybylski R., *Baśń zimowa. Esej o starości*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998.
- Przyłębski A., *Etyka w świetle hermeneutyki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Quinzio S., *Przegrana Boga*, tłum. M. Bielawski, Homini–Karabus, Kraków–Dębica 2008.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Wrocław 1961.
- Ravasi G., *Hiob. Dramat Boga i człowieka*, t. 1, tłum. B. Rzepka, Salwator, Kraków 2004.
- Rorty R., Vattimo G., *Przyszłość religii*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Roth J., *Hiob. Powieść o człowieku prostym*, tłum. J. Wittlin, Austeria, Kraków–Budapeszt 2014.
- Rovatti P.A., *Bałwochwalstwo faktów albo ryzykowne uproszczenia*, w: *Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, wyb. i tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Kraków 2015, s. 237–238.
- Różewicz T., *Niepokój. Wybór wierszy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Ryś G., *Hiob – księga nadziei*, Salwator, Kraków 2017.
- Sá Cavalcante Schuback M.: *Pochwała nicości. Eseje o hermeneutyce filozoficznej*, tłum. L. Neuger, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Sachs N., *Rozżarzone zagadki. Wiersze wybrane*, tłum. R. Krynicki, Wydawnictwo a5, Kraków 2006.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1997.
- Sennett R., *Etyka dobrej roboty*, tłum. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2010.

- Siemek M.J., *Wolność i utopia w myśli filozoficznej Schillera*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017.
- Siemek M.J., *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Skarga B., *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków 1997.
- Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- Sloterdijk P., *Pogarda mas. Szkic o walkach kulturowych we współczesnym społeczeństwie*, tłum. B. Baran, Aletheia, Warszawa 2012.
- Sławek T., *Kafka. Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć*, Instytut Mikołowski im. Rafała Wojaczka, Mikołów 2019.
- Sławek T., *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Sławek T., *Nie bez reszty. O potrzebie niekompletności*, Instytut Mikołowski, Mikołów 2018.
- Sławek T., *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2020.
- Sontag S., *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, tłum. J. Anders, Karakter, Kraków 2016.
- Sosnowska P., *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Steiner G., *Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli*, tłum. O. Kubińska, W. Kubiński, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2007.
- Steiner G., *Nauki mistrzów*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 2007.
- Stępniewska-Gębik H., *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny. Konteksty epistemologiczne dla pedagogiki w świetle psychoanalitycznej koncepcji Jacques'a Lacana*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Szkuclarek T., *Wstęp*, w: M. Cackowska et al.: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 7–25.

- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000.
- Szustak A., *Targ zamknięty. Lekcje Hioba. Droga do zbawienia*, RTCK, Nowy Sącz 2018.
- Śpiewak P., *Wieczny Hiob*, Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 2018.
- Taylor Ch., *Immanentne kontroświecenie*, tłum. A. Pawelec, w: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. 2, red. K. Michalski, Centrum Myśli Jana Pawła II – Znak, Warszawa–Kraków 2010, s. 309–322.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Tischner J., *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*, Znak, Kraków 1998.
- Tischner J., *Inny. Eseje o spotkaniu*, Znak, Kraków 2017.
- Tischner J., *Ksiądz na manowcach*, Znak, Kraków 2007.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Znak, Kraków 1992.
- Tołstoj L., *Spowiedź*, tłum. N.N., Aletheia, Warszawa 2011.
- Valadier P., *Pochwała sumienia*, tłum. M. Żerańska, Volumen, Warszawa 1997.
- Vattimo G., *Dialektyka, różnica, myśl słaba*, w: *Myśl mocna, myśl słaba. Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*, wyb. i tłum. M. Surma-Gawłowska, A. Zawadzki, Kraków 2015, s. 133–147.
- Waldenfels W., *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Waldenfels W., *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorek, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, tłum. R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
- Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

- Wierciński A., *Hermeneutics of education. Exploring and experiencing the unpredictability of education*, Lit Verlag, Zürich 2019.
- Witkowski L., *Autorytet i wartości u stóp „Er(r)go”* 2013, nr 1 (26), s. 44–69.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Impuls, Kraków 2018.
- Witkowski L., *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Impuls, Kraków 2014.
- Witkowski L., *Radykalne wizje podmiotu w dramacie współczesności*, w: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków 2010, s. 301–328.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1988.
- Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Impuls, Kraków 2015.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009.
- Wodziński C., *Odys gość. Esej o gościnności*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk 2015.
- Woolf V., *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*, tłum. M. Lavergne, Twój Styl, Warszawa 2005.

- Woolf V., *O chorowaniu*, tłum. M. Heydel, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2010.
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.
- Zawadzki A., *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009.
- Žižek S., *Lacan. Przewodnik Krytyki Politycznej*, tłum. J. Kutyla, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.
- Žižek S., *Wzniosły obiekt ideologii*, tłum. J. Bator, P. Dybel, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Indeks nazw osobowych

A

Ablewicz Krystyna 111, 185
Adamska Halina 34, 188
Adorno Theodor W. 67, 70, 72,
102, 185, 190
Agamben Giorgio 49, 50, 132, 144,
145, 173, 174, 185
Anders Jarosław 31, 194
Ankersmit Frank 175, 185
Archer Margaret 167, 168, 185
Arendt Hannah 99
Arystoteles 91, 92, 166

B

Babuchowski Andrzej 56, 189
Bachtin Michaił 116
Bańka Józef 114, 185
Baran Bogdan 115, 152, 189, 194
Baranowski Stefan 17, 188
Bator Joanna 165, 197
Bauman Janina 120, 185
Bauman Zygmunt 23, 26, 65, 66,
77, 89, 120, 122, 123, 132, 185,
186
Bednarek Joanna B. 21, 132, 191
Benjamin Walter 25, 26, 186

Bibó István 148, 191
Bielawski Maciej 43, 193
Bielik-Robson Agata 23, 27, 56,
58, 64, 65, 133, 134, 179, 182,
183, 186
Biesta Gert J.J. 23, 77, 78, 79, 88,
89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 170, 183,
186, 187
Blumenberg Hans 58, 134, 179, 186
Bowker John 142
Brach-Czaina Jolanta 156, 158,
159, 187
Brodski Josif 41, 46, 150, 151, 187
Broyard Anatole 128, 143, 187
Burska Ewa 47, 137, 188
Burzyńska Anna 164, 187

C

Cackowska Małgorzata 167, 194
Caputo John 97
Carroll Lewis 29, 187
Cavalcante Marcia zob. Sá Cavalca-
nte Schuback Marcia
Celan Paul 139, 189
Ceynowa Andrzej 66, 186

Coetzee John Maxwell 127, 187
cummings e.e. 156
Cwietajewa Marina 180, 187
Czapliński Przemysław 21, 132, 191
Czycibor-Piotrowski Andrzej 12, 192
Czernecki Roman 33, 188
Czyżewski Krzysztof 11, 160, 161,
187

D

Dąbrowski Kazimierz 80, 187
Dehnel Piotr 118, 194
Deleuze Gilles 179, 187
Descartes René (Kartezjusz) 58,
60, 134, 166, 179, 186
Dmitroca Zbigniew 180, 187
Donne John 129
Dürrenmatt Friedrich 43, 44, 187
Dybel Paweł 163, 165, 188, 197
Dzierzgowski Jan 14, 193
Dzierżyńska Aleksandra 32, 189

E

Eliade Mircea 28, 29, 55, 188
Epiktet 51
Erikson Erik H. 171, 196

F

Felman Shoshana 174
Ferraris Maurizio 107, 188
Folkierska Andrea 93, 188
Foucault Michel 62, 188
Frankl Viktor E. 33, 34, 120, 121,
188

Freud Sigmund 78, 162, 163, 188,
191
Fromm Erich 17, 33, 34, 188

G

Gadamer Hans-Georg 30, 31, 128,
188
Garewicz Jan 179, 193
Gesché Adolphe 50, 188
Giebułtowski Jerzy 66, 186
Girard René 22, 45, 46, 47, 48, 49,
50, 53, 135, 136, 137, 149, 188
Giroux Henry 76, 149, 152, 164,
188, 189, 196
Godoń Rafał 88, 184, 189
Goffman Erving 31, 32, 189
Goldfarb Jeffrey 147, 189
Gordon Peter 63, 64, 191
Goszczyńska Mirosława 135, 188
Gromala Monika 138, 139, 189
Grün Anselm 51, 130, 189
Gruszczyński Marcin 71, 195

H

Habermas Jürgen 23, 93, 189
Halík Tomáš 51, 52, 53, 54, 56, 189
Hartmann Nicolai 34
Havel Václav 23, 146, 147, 152,
153, 189
Heidegger Martin 23, 105, 114,
115, 117, 118, 119, 124, 125,
189, 192, 194
Heraklit 113
Herbart Johann Friedrich 68, 189

Heydel Magdalena 41, 129, 197
Himmelfarb Gertrude 72, 189
Hogan Padraig 184
Holland Agnieszka 147
Horkheimer Max 66, 67, 70, 72, 190
Hryniewicz Waclaw 49, 53, 190
Hunia Justyn 132, 186

J

Jabłońska Katarzyna 130, 190
Jankowicz Grzegorz 179, 187
Januszkiewicz Michał 94, 190
Jaspers Karl 138, 190
Jawska-Witkowska Monika 19,
190
Jezus z Nazaretu (Chrystus) 42, 43,
44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55,
155, 185, 188, 190
Jung Carl Gustav 139, 140, 190

K

Kaczkowski Jan 130, 190
Kafka Franz 29, 151, 190, 194
Kant Immanuel 12, 13, 19, 60, 61,
63, 190
Kartezjusz zob. Descartes René
Kłobukowski Michał 41, 187
Kłoczkowski Jan Maria 148, 191
Kołakowski Leszek 60, 67, 68, 73,
119, 123, 190
Kołyшко Anna 41, 187
Komeński Jan Amos 68
Konarek Andrzej 46
Konieczny Jacek 77, 186

Konikowska Magdalena 127, 187
Korczak Janusz 143
Koselleck Reinhart 62, 191
Kowalczyk Izabela 21, 191
Kowalska Małgorzata 40, 146,
191
Kozak Jolanta 29, 187
Koziołek Krystyna 130, 131, 174,
191
Krall Hanna 15, 16, 191
Krasnodębski Zdzisław 93, 189
Kristeva Julia 13, 17, 35, 39, 82,
83, 191
Królak Sławomir 57, 173, 185, 193
Krzemieniowa Krystyna 26, 186
Krynicky Ryszard 193
Kubicki Roman 93, 195
Kubińska Ola 103, 194
Kubiński Wojciech 103, 194
Kuderowicz Zbigniew 60, 190
Kunicki Wojciech 62, 191
Kunz Tomasz 122, 132, 185, 186
Kurdi Alan 139
Kuryś Agnieszka 40, 50, 188, 191
Kutyła Julian 45, 197
Kwaśnica Robert 90, 191
Kwieciński Piotr 76, 188
Kwieciński Zbigniew 19, 148, 149,
190, 191

L

Lacan Jacques 45, 79, 164, 165,
194, 195, 197
Lachowska Dorota 138, 190

Laignel-Lavastine Alexandra 148,
191

Landman Adam 60

Lavergne Maja 36, 196

Lawton Denis 63, 64, 191

Lebek Karolina 26, 186

Leder Andrzej 132, 191

Leszczyński Damian 62, 188

Lévinas Emmanuel 39, 40, 42,
100, 101, 146, 170, 191

Linde Samuel Bogumił 166

Lipszyc Adam 162, 191

Lisowska Urszula 147, 189

Liszka Katarzyna 147, 189

Ł

Łoziński Jerzy 184, 194

Łukasiewicz Małgorzata 67, 93,
102, 185, 189, 190

M

Mallarmé Stéphane 129

Markowski Michał Paweł 164, 187

Meirieu Philippe 95

Meissner Krzysztof 84, 191

Melville Herman 179, 187

Merecki Jarosław 62, 191

Męczkowska Astrid 69, 108, 192

Michalski Krzysztof 63, 74, 114,
192, 195

Milne Christopher Robin 25

Miłosz Czesław 25, 148, 160, 161,
187, 191, 192

Mincer Weronika 123, 185

Misiołek Edmund 121, 188

Morawski Józef 33, 188

Mrożek Sławomir 37, 38, 80, 106,
142, 145, 192

Mrówczyński Piotr 29, 188

Mysłakowski Zygmunt 14, 15, 192

N

Nalaskowski Aleksander 76, 188

Neuger Leonard 160, 193

Nowakowska Agnieszka 128, 187

O

Oakeshott Michael 87, 88, 192

Okopień Krzysztof 23, 166, 167,
168, 169, 192

Orłowski Hubert 26, 186

Orzechowski Andrzej 147, 189

P

Palusiński Robert 17, 188

Pałka Ewa 170, 187

Pascal Blaise 7, 38, 192

Patočka Jan 12, 148, 191, 192

Pawelec Andrzej 63, 195

Paweł z Tarsu 51

Peters Richard Stanley 88

Platon 51

Pleşu Andrei 23, 121, 122, 123,
124, 192

Pokojska Agnieszka 151

Poświatowska Halina 126, 193

Prokopiuk Jerzy 139, 190

Przybylska Irena 176, 177, 193

Przybylski Ryszard 127, 193
Przyłębski Andrzej 31, 112, 188,
193

Q

Quinzio Sergio 42, 43, 193

R

Radlińska Helena 75, 76, 193, 196
Rancière Jacques 99
Rasiński Lotar 62, 188
Ravasi Gianfranco 133, 137, 142, 193
Ricœur Paul 173
Romanek Michał 45, 188
Rorty Richard 56, 57, 193
Roth Joseph 138, 193
Rovatti Pier Aldo 107, 193
Różewicz Tadeusz 26, 27, 28, 193
Ryś Grzegorz 142, 193
Rzepka Barbara 133, 193

S

Sá Cavalcante Schuback Marcia 23,
159, 160, 161, 193
Sachs Nelly 7, 193
Salwa Mateusz 49, 132, 185
Scheler Max 179, 193
Schiller Friedrich 69, 70, 194
Schuback Marcia zob. Sá Caval-
cante Schuback Marcia
Sennett Richard 14, 193
Shakespeare (Szekspir) William 30,
120, 129, 161, 194
Sidorek Janusz 32, 101, 195

Siemek Marek 59, 69, 70, 73, 194
Sikorski Janusz 26, 186
Skarga Barbara 112, 118, 165, 166,
194
Sloterdijk Peter 118, 152, 194
Sławek Tadeusz 18, 29, 113, 116,
120, 151, 152, 155, 156, 161,
183, 194
Sofokles 51
Sokrates 51, 108
Sölle Dorothee 137
Sontag Susan 31, 194
Sosnowska Paulina 114, 194
Sosnowski Maciej A. 58, 134, 179,
186
Spinoza Baruch de 60, 190
Steiner George 23, 103, 184, 194
Stera Teodor 68, 189
Stępniewska-Gębik Hanna 45, 194
Surma-Gawłowska Monika 50,
105, 185, 188, 193, 195
Szczepańska Elżbieta 12, 192
Szekspir William zob. Shakespeare
William
Szkudlarek Tomasz 77, 167, 194, 195
Szostkiewicz Adam 179, 187
Sztobryn Dorota 12, 63, 190
Sztobryn Sławomir 108, 192
Szustak Adam 141, 195

Ś

Śliwerski Bogusław 77, 108, 192, 195
Śpiewak Paweł 137, 138, 142, 143,
195

T

Tanalska-Dulęba Anna 17, 188
Tarnowska Krystyna 46, 151, 187
Taylor Charles 62, 63, 71, 72, 195
Tischner Józef 54, 55, 56, 86, 175,
176, 195
Tokarska-Bakir Joanna 32, 120,
185, 189
Tołstoj Lew 10, 11, 195
Tomanek Paweł 168, 185

V

Valadier Paul 124, 125, 195
Vanier Jean 13, 17, 35, 39, 83, 191
Vattimo Gianni 23, 57, 105, 106,
193, 195

W

Waldenfels Bernhard 22, 32, 33,
101, 195
Walentyłowicz Halina 66, 190
Welsch Wolfgang 92, 93, 195
Werter Jan 151, 190
Węc Klaudia 79, 165, 170, 187, 195
Wierciński Andrzej 170, 181, 183,
187, 196
Wierchosławski Katarzyna 13,
35, 83, 191

Wierchosławski Piotr 13, 35, 83, 191
Witkowski Lech 19, 20, 23, 28,
76, 81, 149, 155, 156, 164, 171,
172, 173, 174, 188, 189, 196
Wittlin Józef 138, 193
Wodziński Cezary 113, 196
Wołkowicz Anna 138, 190
Woolf Virginia 36, 41, 58, 129,
196, 197
Wudarska Kinga 72, 189

Z

Zamojski Piotr 20, 70, 86, 197
Zapędowska Magdalena 175
Zawadzki Andrzej 50, 105, 121,
170, 185, 188, 192, 193, 195,
197
Zeidler-Janiszewska Anna 93, 195
Zimmerer Katarzyna 51, 189
Žižek Slavoj 45, 165, 197
Złotowski Kosma 43, 187
Zychowicz Juliusz 12, 51, 189,
192

Ż

Żaboklicki Krzysztof 145, 185
Żeleński Tadeusz (Boy) 192
Żerańska Maria 124, 195

Power-less education

S u m m a r y

The book is an attempt to rewrite the meaning of education as such. The author problematises the idea of shaping a strong man who is in control of his life – who sets goals for himself and consistently strives to achieve them. He considers such an attitude to be a manifestation of existential ignorance which disregards the limits inherent in the human world.

One of the main threads of the book is a critical distance to treating social adaptation as an unequivocally positive phenomenon that should be constantly strived for in education. The author draws on pedagogical traditions that point to the sensitive task of testing and disrupting the process of adaptation. *Mainstream* educational discourse, meanwhile, appears as disinherited from the most valuable achievements of its own field and as supporting the adaptive stakes of social power centres – to the grievous detriment of individual biographies and the quality of collective life. In the dominant versions of education, an inhuman and inhospitable world is projected – often against the original noble intentions. That is why the author draws on the tradition of critical pedagogy in order, on the one hand, to show the perverse effects of educational and upbringing influences that make education turn into a demoralising and harmful enterprise, funding the culture of exclusion and symbolic catastrophes, and, on the other hand, to construct an alternative language of existentially sensitive education.

The author carries out a hermeneutical reconstruction of the vision of education supporting human exploration of existence. Existence, in turn, is understood as the horizon of struggle with the fragility of human condition exposed to the interference of otherness and its own finiteness.

The structure of the book is as follows: at the beginning the author outlines the anthropological context – he describes the fragility of the human condition, referring to the notion of the subject-patient (Bernhard Waldenfels) and mimetic competition (René Girard). He also explores the narrative sources of the re-evaluation of the category of weakness in Western culture. He devotes a long passage in this context to the evangelical interpretation of Christianity and post-secular thought, in which a religious orientation does not exclude modernity. This stems from the conviction that the image of God is not only a theological issue, reserved for professional theologians or for believers within the limits of their spiritual life practices. It is also a certain cultural pattern of human relations. The evangelical interpretation of Christianity is an important source of re-evaluation of the image of God, and thus of the attitude towards weak people and towards the fragility inherent in human condition. Thus, it constitutes an important symbolic background for existentially oriented peda-

gogy. Next, the author confronts two models of education: a strong one (rooted in the Enlightenment thought and fixed in popular thinking) and a weak one (considered later in three key aspects: interaction, goodness, transformation).

The remaining part of the book is a narrative development of these three dimensions of education. In constructing the image of the sphere of educational relations, the author draws upon, among others, the category of reflexive shaping of the will (Jürgen Habermas) and the concepts of pedagogy of the event (Gert Biesta), weak thought (Gianni Vattimo), and sadness of thought (George Steiner). In describing the pedagogical sphere of goodness, he draws inspiration from, among others, the existential analysis of conscience (Martin Heidegger), the ethics of the interval (Andrei Pleșu), the concepts of adiaphorisation (Zygmunt Bauman) and the power of the powerless (Václav Havel), as well as numerous interpretations of the biblical Book of Job. On the other hand, when describing the sphere of educational transformation, he uses the idea of re-birth, referred to by many artists, the formula “as if for the first time” (Marcia Sá Cavalcante Schuback), the categories of the subject-foundling (Krzysztof Okopień), the lack of a sense of lack (Lech Witkowski) and many other cultural tropes.

In the conclusion, the author refers to the idea of the enhanced life (Agata Bielik-Robson), as a symbolic background for the conviction that education is always about the fate of the individual. These are only some of the inspirations with which the image of power-less education is fed. They show that the intuitions underlying the concept of fragile education are deeply rooted in contemporary humanities.

Education as a practical commitment to a good existence is not – and nothing of the sort is implied by the terms “frail education” and “power-less education” – about demotivating, humiliating or teaching helplessness. The condition for real – and not only declarative – empowerment seems to be the readiness to take the fragile human condition seriously. Education in the paradigm of force – conceived as a measurable undertaking (in which measurable goals are achieved by technical means) or as a propaganda of socially desired values – betrays itself: it extinguishes the need for encounter, the ethical dimension of life and existential transformation. Only the acute experience of lack and fragility – the experience of the deficits of relationships, of conscience, of transgression – makes it possible to activate a real pedagogical experience.

The book is essentially an attempt to change the language of pedagogy – from the dominant code of *strong education of successful people* to the narrative of *weak education of fragile human beings*. But this step does not just involve a mere re-polarisation operation. No simple dualisms come into play in mature pedagogical reflection. Power-less education is an idea and a dialectical commitment. The language of power-less education is a language of complexity, attempting to do justice to the extraordinary richness and complexity of educational experience.

Spis treści

Niezdrowe zdrowie i efekt Amandy (wprowadzenie) | 9

Wy-padanie | 25

Pedagogika i siła | 59

Silna edukacja | 59

Słaba edukacja | 71

Między podmiotami (mądrość) | 85

Phronesis | 85

Piękne ryzyko i puste ręce | 94

Smutek i radość słabego myślenia | 102

Miejsce poróżnienia (etos) | 111

Sumienie | 111

Lekcje Hioba | 125

Rebelia bezsilności | 144

Wehikuł rewitalizacji (przemiana) | 155

Ponowne narodziny i moment nihilistyczny | 155

Podminowane ego | 161

Świadectwo braku | 171

Powiększone życie, pojedyncze życie (zakończenie) | 179

Bibliografia | 185

Indeks nazw osobowych | 199

Summary | 205

Redaktor
Anna U. Piłśniak

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

Fotografia wykorzystana w projekcie okładki
Katarzyna Maliszewska

Korekta
Adriana Szaforz

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/0000-0001-9044-8156>

<https://doi.org/10.31261/PN.4057>

Maliszewski, Krzysztof
Bez-silna edukacja : o kształceniu kruchego /
Krzysztof Maliszewski. – Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego,
2021. – (Nowa Edukacja ; 2)

ISBN 978-83-226-4086-9
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-4087-6
(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. Księża Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wyd. I. Ark. druk. 13,0. Ark. wyd. 10,5. Papier Munken Print White 90 g, vol. 1.5.

Złożono krojami pisma: Fira Sans, Newsreader. PN 4057. Cena 24,90 zł (w tym VAT)



Krzysztof Maliszewski, dr hab., prof. UŚ, pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach 2015–2019 kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania. Autor książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (2013), *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (z D. Stępkowskim i B. Śliwerskim, 2019). Redaktor tomu *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* (2021). Koncentruje się na pedagogice kultury, pedagogice filozoficznej, historii myśli pedagogicznej oraz hermeneutycznych podstawach humanistyki.

Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego to ważny, oryginalny głos filozofii i teorii edukacji, który wykracza poza ześrodkowanie na problematyce pedagogicznej, wnosząc wkład w filozofię kultury. To wartościowa, wybitna pozycja, można powiedzieć, że wręcz obowiązkowa dla badaczy i innych osób zainteresowanych rozwojem filozofii edukacji, teorii kształcenia, pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej, pedeutologii, komparatystyki pedagogicznej, a w kontekście współczesnych orientacji w pedagogice badaczy identyfikujących się bądź zainteresowanych rozwojem i dyskusją wokół problemów pedagogik: kultury i religii, a także hermeneutycznej, egzystencjalnej, personalistycznej, humanistycznej, krytycznej, postmodernizmu.

dr hab. Rafał Włodarczyk, prof. UW

PATRONAT HONOROWY

PATRONAT MEDIALNY

IBE  INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH



ISSN 2720-1112

Cena 24,90 zł (w tym VAT)

Więcej o książce

