

# Łukasz Michalski

---

## Dwa psy, czyli o estetykach obecności w kulturze wobec wyzwań edukacji

---

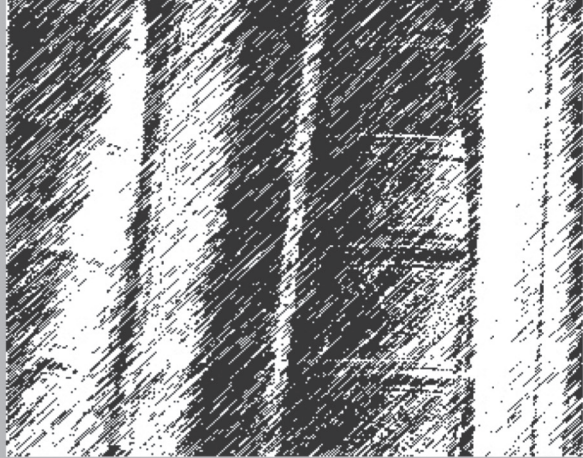
Chowanna 2, 43-49

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



ŁUKASZ MICHALSKI

## Dwa psy, czyli o estetykach obecności w kulturze wobec wyzwań edukacji

**Two dogs, that is, the aesthetics of presence in culture  
in the face of challenges of education**

**Abstract:** The starting point of this paper is derived from considerations of two opposing functions of education: socialization and liberation (Richard Rorty). Their irreducible antagonism, not only poses an essence of contemporary tensions and challenges of education, but also presents, how problematic the definition of education is and should be, because in this case a simplification would mean — among other things — shrinking from teachers' responsibility for comprehensive educational influence and their own professional development. Unfortunately, in theoretical discourse of education teachers are often shown just as knowledge transmitters and pushed aside of crucial disputes. The article considers two aesthetics of being in culture as a remedy for such situation.

**Key words:** education, culture, teacher, duality, ambivalence.

## Funkcje edukacji

Zacznijmy od wątku pochodzącego z myśli Richarda Rorty'ego, który dotyka zagadnień w optyce pedagogicznej prymarnych: „Tak jak to widzę, edukacja ma dwie główne funkcje: socjalizację i wyzwalamie (*liberation*). Pierwsze polega na przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do sublimowania emocjonalności (*passions*) w społecznie akceptowalny sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej. Drugą stanowi wyzwalamie ludzi od [dominacji] ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali, poprzez wyzwalamie ich wyobraźni — aby umożliwić im zwrócenie się ku jakościowo nowym (*novel*) praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego” (Rorty, 1993, s. 96). Z tak skonstruowanego opisu wyłaniają się dwie cechy; relacja między nimi ma decydujące znaczenie dla myślenia o edukacji. Okazuje się bowiem, że cele te są wzajemnie sprzeczne. Dostrzegając ich nieredukowalność (z żadnej funkcji nie można zrezygnować), otrzymujemy być może obraz tego, co stanowi sedno napięć i wyzwań edukacji oraz wywołuje konieczność rozpatrywania jej w paradygmacie nieredukowalnej dwoistości.

Zauważmy kilka konsekwencji tej wizji. Po pierwsze, odpowiedzialność i dążenie do profesjonalizmu własnego nauczania jako poważnie nęcącą ukazuje opcję, w której dochodzi do wyboru tylko jednej ze wskazanych funkcji. Gdyby bowiem udało nam się skryształizować przesłanki potwierdzające prawdziwość tej funkcji, automatycznie wykluczilibyśmy drugą. Mamy tu zatem dwie możliwości, z których opcją zdecydowanie łatwiejszą, a tym samym przyjmowaną częściej jest przychylenie się do socjalizacji. Argumentacja może wskazywać tu przede wszystkim bardziej pierwotny charakter oddziaływań socjalizacji, które w znacznej mierze sprowadzają się do wpajania reguł pozwalających w świecie przeżyć — i to dosłownie. Wyzwalamie więc, nie dość, że podważa te podstawowe kompetencje, to jest wobec nich wtórne — gdyby nie socjalizacja, nie byłoby z czego wyzwalać.

Natomiast optyka odwrotna, uwydatniająca konieczność wyzwalamia, podkreśla odtwórczą naturę socjalizacji, która nie tylko zachodzi wbrew twórczemu, więc kulturowemu jądro jednostki — co moglibyśmy za Milanem Kunderą nazwać wciąganiem w wir redukcji kulturowej (Kundera, 2004) — lecz także istnieje wbrew postępowi samej wiedzy o charakterze utylitarnym; musi się znaleźć ktoś, kto pomyśli inaczej niż dotąd, by poprawić poziom społecznego komfortu. Oczywiście, możliwa jest też opcja trzecia, w której przyjęto by formę pewnego kompromisu. Jednak

przynajmniej podwójnego rozważenia i nieustającej uwagi wymaga rozwiązywanie tej aporii strategią złotego środka. Symetria jest przecież zasadą estetyczną, którą nieraz przemocą staramy się wpisać w złożoną rzeczywistość wychowawczą (i nie tylko), aby uzyskać pewną łatwość jej osvajania. Warto zadać sobie pytanie: czy idzie nam w pierwszym rzędzie o teorię ładną czy też adekwatną? Tym bardziej że owa dominanta symetrii nazbyt łatwo postrzegana jest jako dziedzictwo estetyki sprawiedliwości (raczej starotestamentowej) realizowanej w podejściach typu: „pół na pół”, czyli trochę „tego”, trochę „tamtego” i wszyscy będą szczęśliwi, a przynajmniej nikt nie będzie płakał. Raz jeszcze chciałbym podkreślić formułowany w trybie postulatu paradygmat dwoistości.

Ponadto, należy tu dostrzec pewien kłopot samego trybu wyciągania wniosków. Polegać on może na tym, iż bardzo często stosujemy perspektywę zogniskowaną na wychowankach, przyjmując niejako w formie przeddefinicji pewną przezroczystość ciała pedagogicznego. Bardzo łatwo o przesentymentalizowaną wizję nauczyciela, który jest w stanie zrobić z sobą wszystko, co służy dobru uczniów — czasem postawa ta może być „okraszana” koniecznością odczuwania bezmiernej radości z tego poświęcenia. Otóż kwestią odpowiedzialności pedagogicznej jest dostrzeżenie, iż równoczesne występowanie obydwu wspomnianych funkcji edukacji niesie z sobą poważne reperkusje także dla nauczycieli i wychowawców. Określona realizacja socjalizacji i wyzwalań nie pozostawia samego nauczyciela „nietkniętym”. Stosowane przez nauczyciela metody powracają do niego w postaci widmowej — nieoczywistej i trudnej do przewidzenia, lecz nie bez konsekwencji dla niego samego. Co więcej, impuls edukacyjny, który możemy tu ująć jako przekazywanie jakiejś wiedzy czy umiejętności, powraca nie w postaci edukacyjnej — wszak tę wiedzę i te umiejętności nauczyciel już posiada — lecz (auto)wychowawczej, więc raczej na poziomie osobowości, strategii postrzegania świata. Stosowanie danej metody ma konsekwencje dla stosującego; można zatem spodziewać się, że odbicie tych konsekwencji, niejako w drugim rzędzie, odnajdziemy na powrót w wychowankach. Warto docenić tę optykę.

Wreszcie zauważmy też, iż nieredukowalna sprzeczność ukazanych w zaprezentowanym układzie funkcji edukacji musi zostać w jakiś sposób „rozegrana” w rozwiązaniach na poziomie instytucjonalnym. Podstawową strategią jest tutaj ta, w której ustanawia się wyraźną kolejność oddziaływań. Jeśli edukacja na poziomie podstawowym i gimnazjalnym oraz instytucje przygotowania zawodowego miałyby być obszarem socjalizacji, to studia o charakterze uniwersyteckim (w jakimś stopniu także szkolnictwo średnie) winny służyć wyzwalań. Dramatyczność tej sytuacji, którą za Johnem Deweyem podkreśla Richard Rorty, polega na tym, że jeśli edukacji na poziomie podstawowym dostępują wszyscy, to wyzwala-

lania już nieliczni. W kontekście dnia dzisiejszego należałoby, oczywiście, podać w wątpliwość to ostatnie stwierdzenie — dostęp do szkolnictwa wyższego jest szerszy niż kiedykolwiek. Niemniej masowość tego uczenia oraz „zsuwanie się” uniwersytetów do pełnienia wąskiej roli realizacji kształcenia zawodowego mogą słowo „nieliczni” ukazać jako stwierdzenie nazbyt optymistyczne. W kolejnej tezie zauważamy zatem, że ów widmowy impuls nauczania, powracający w postaci nieoczywistej, jest w dość znaczący sposób związany z instytucją, w której się uczy, więc poziomem kształcenia i wiekiem uczniów. Nauka tabliczki mnożenia nie sprzyja ironii; studia filozoficzne czy literaturoznawcze, które operują strategią odtwórczego echa jedynych uznanych interpretacji, stają się narzędziem infantyilizowania, więc w jakimś sensie także poniżania adeptów wiedzy przecież wyższej. Dla wcześniejszych etapów nauczania, w wąskim sensie, nawet słynna fraza, którą Witold Gombrowicz w *Ferdydurke* każe nauczycielowi wypowiedzieć w trybie niezawisłej prawdy: „Słowacki wielkim poetą był”, traci nieco ze swej generalnie uzasadnionej demoniczności. Zauważmy bowiem, że aby dobrze funkcjonować społecznie, należy wiedzieć, że Juliusz Słowacki jest uznanym poetą; natomiast to, co z tego będziemy w stanie wyciągnąć dla własnego rozwoju i czy autor *Kordiana* stanie się dla nas genialnym twórcą, jest kwestią już zupełnie inną — realizacją funkcji wyzwiania.

Gdy bierzemy pod uwagę tak sformułowane wnioski oraz tezę o samozwrotności impulsu wychowawczego, uzyskujemy opis sytuacji, w której w zależności od instytucji oddziaływanie stosowanych metod będzie miało charakter socjalizacji lub wyzwiania. By przejść do omówienia możliwych efektów takiego stanu rzeczy, konieczne jest jeszcze jedno, krytycznie podstawowe osadzenie rozważań. Oto jak szerszą panoramę myśli Richarda Rorty'ego w celu odpowiedzi na pytanie o sens i cel edukacji wyzyskuje Andrzej Szahaj: „[...] winna ona [edukacja — Ł.M.] mianowicie (1) wprowadzać w uniwersum danej kultury oraz (2) przygotowywać do samodzielnego (krytycznego, ironicznego) poruszania się w nim, które — w najbardziej udanej wersji — mogłoby zakończyć się indywidualną autokreacją” (Szahaj, 1996, s. 149). Zatem Andrzej Szahaj osadza edukację w kontekście możliwie najszerszym — w kulturze. Edukacja w wymiarze socjalizacji byłaby więc wprowadzaniem, uczeniem się, nabywaniem kompetencji bycia w tymże uniwersum, ostatecznie jednak winna rodzić zdolność twórczego budowania siebie w celu uzyskania efektu, który moglibyśmy nazwać — za Barbarą Skargą — „twórczym indywiduum”. Dla uczestników edukacji — zarówno w kontekście nośników i odbiorców wpływu, jak i własnego rozwoju — kluczowe są zatem strategie bycia w kulturze.

## Strategie bycia w kulturze

W 2009 roku na łamach „Tygodnika Powszechnego” rozegrała się bardzo kaloryczna, a momentami nawet burzliwa, debata nad kryzysem polonistyki — szkolnej i akademickiej. Pomimo ostatecznie pesymistycznych ocen poziomu podejmowanego w ramach dyscypliny dyskursu krytycznego, właściwie każdej dziedzinie nie tylko nauczycielskiego fachu można by życzyć takiego minimum autonarracji. Każdy z poszczególnych głosów miał znaczną wagę, jednak największą dynamikę wymiany argumentów osiągnął finisz, który stanowił pasaż wzajemnych ripost Henryka Markiewicza i Michała Pawła Markowskiego. I tu dochodzimy do interesującego nas fragmentu tejże debaty: „Prawdziwi« poloniści wybuchają śmiechem albo z politowaniem kręcą głowami na dźwięk słowa »perwersja«, ale kiwają z uznaniem głowami, kiedy słyszą słowo »tradycja«. Tymczasem inaczej zgoła wygląda ta sama rzecz kilka pięter niżej: najzdolniejsi studenci chętniej mówią o perwersji (która pojawia się tu jako przykład) niż o tradycji, bo widzą jeszcze szansę związania zainteresowania literaturą z problemami, które obchodzą ich najbardziej: od egzystencji do polityki” (Markowski, 2009b, s. 34). Autor zacytowanej tu diagnozy, Michał Paweł Markowski, w kolejnej odsłonie sporu o kształt studiów filologicznych stwierdza już dobitnie: „Markiewicz powołuje się na »rasowych« polonistów, mnie raczej pociągają inteligentne kundle” (Markowski, 2009a, s. 47).

Prezentowane przez Michała Pawła Markowskiego stanowisko w naszym kontekście chciejmy odnieść do podejścia do kultury w ogóle: zatem kundel i rasowiec jako dwa sposoby bycia w kulturze. Wśród wielości ujęć kultury — i niemal wbrew wyblakłej od cytowań definicji sprowadzającej kulturę do ogółu wytworów ludzkich — szczególnie bliska jest mi ta, która uwypukla jej symboliczny charakter jako cechę konstytutywną; tak więc chodzi o przestrzeń, która ujawnia się w roli „generatora zanurzenia mowy i wyobraźni w przestrzeni języka, bez której realność musi być okrojona, a zakorzenie w dziedzictwie symbolicznym coraz bardziej jałowe, płytkie i pozorne” (Witkowski, 2009, s. 71). Także w tym duchu Monika Jaworska-Witkowska, poszukując kulturowej wizji pedagogiki, stwierdza, iż jej punktem wyjścia winna być „kultura integralna w napięciu wewnętrznym jej wartości, symboliczna, poznawana w poprzek dyskursów, ożywiana życiodajnymi odczytaniem” (Jaworska-Witkowska, 2009, s. 17—18). Owa integralność napięć jest zresztą komplementarna z wizją prezentowaną na wstępie niniejszego tekstu. Wspomnijmy w tym miejscu również cele i zadania edukacji, które wraz z Richardem Rortym formułował Andrzej Szahaj, a okaże się, że dla tych, którzy przyjęli

w ramach edukacji odpowiedzialność za owo wprowadzanie w uniwersum kultury, fenomenologia czytania, umiejętności „obchodzenia” się z tekstem (w liczbie mnogiej, bo przecież chodzi tu o dysponowanie paletą strategii) — i z sobą wobec tekstu — jest w ogóle sprawą prymarnego znaczenia. W trybie prowokacji można stwierdzić, że rzecz nie dotyczy tylko pedagogów „z wykształcenia”; wszak ich wpływ na wychowanków może okazać się nawet mniejszy od wpływu tych nauczycieli, którzy, jak wynika z planu zajęć, spędzają z uczniami nieporównanie więcej czasu. Tymczasem aspekt kształcenia i praktyki akademickiej ujawnia tendencje, które każą się spodziewać odejścia od ogólnokształcących kompetencji i świadomej obecności w kulturze symbolicznej na rzecz wąsko rozumianej pewności zawodowej. Polskie szkolnictwo wyższe, kształcące w obszarach nauk humanistycznych i społecznych, dysponuje znacznym i niezwykle cennym kapitałem zainteresowania studentów... do drugiego roku studiów. Potem dzieje się coś, co przybiera formę albo „zejścia” do minimum wymagań i strategii „przemycania” przez kolejne sesje, albo „wznoszenia się” na wyżyny technik zdawania, zaliczania i zapominania, by przejść przez studia z dobrym wynikiem formalnym, lecz możliwie przez kształcenie nietkniętym (wszak dopiero doświadczenie zawodowe daje wiedzę potrzebną). Zjawisko to w kontekście nauczycielskim można by nazwać, korzystając z niezwykle cennego terminu Zbigniewa Kwiecińskiego, wypaleniem przedzawodowym.

Przede wszystkim jednak na ukazaną tu więź kontekstów należy spojrzeć przez pryzmat zarysowanej na wstępie wizji funkcji edukacji. Okazuje się zatem, że kształcenie uniwersyteckie przestaje być ostoją wyzwalania, lecz — drogą jego uzawodowienia — staje się przestrzenią socjalizacji. W roli skąpo, lecz dobitnie wyrażonej groźby przywołajmy obraz, który w jednym z wywiadów przytacza Tadeusza Sławek, autor doskonałego zbioru o współczesnych losach idei uniwersytetu pt. *Antygona w świecie korporacji*: „Charles Dickens, mądry człowiek i wybitny pisarz, w 1854 roku skreślił obraz upiornej szkoły, która uczy wyłącznie użytecznych rzeczy. Jeden z bohaterów, nauczyciel, rozmawia z córką. Dziewczyna mówi: »Tato, życie ludzkie jest krótkie«. Ale ojciec gasi niepokój: »Tak, córko, ale badania statystyczne dowodzą, że średnia życia ludzkiego wzrosła o pięć lat«” (Sławek, 2010, s. 62).

\* \* \*

Powtórzmy za Leszkiem Kołakowskim: „Opowiadamy się za filozofią błazna, a więc za postawą negatywnej czujności wobec absolutu jakiegokolwiek, nie w rezultacie konfrontacji argumentów, albowiem w tych sprawach wybory główne są wartościowaniem. Opowiadamy się za możliwościami wartości pozaintelektualnych, zawartymi w tej postawie, której

niebezpieczeństwa i absurdalności grożące są nam znane. Jest to opcja za wizją świata, która daje perspektywę uciążliwego uzgadniania wśród ludzi żywiołów najtrudniejszych do połączenia: dobroci bez pobłażliwości uniwersalnej, odwagi bez fanatyzmu, inteligencji bez zniechęcenia i nadziei bez zaślepienia” (Kołakowski, 2010, s. 82). Tadeusz Sławek na pytanie Aleksandry Klich o to, czy jest uczonym, odpowiada: „Nie. Jestem kundlem”, i dodaje: „Uczony jest rasowy, a ja uciekam od tego jak od ognia, np. opisanie siebie do końca, bez reszty, bez dystansu jako »nauczyciela« robi z człowieka Pimkę” (Sławek, 2010, s. 62). Tak więc podążam drogą Leszka Kołakowskiego, Michała Pawła Markowskiego, Tadeusza Sławka, by stwierdzić i tutaj: opowiadam się za strategią kundla; nieśmiało wtrącając także swoje „ale” — wszak i „negatywna czujność wobec absolutu” może być nazbyt niezłomna i prowadzić do fundamentalizmu ironii...

## Bibliografia

- Feyerabend P., 1996: *Zabijanie czasu*. Przeł. T. Bieroń. Kraków.
- Jaworska-Witkowska M., 2009: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków.
- Kołakowski L., 2010: *Kapitan i błazen*. W: Idem: *Nasza wesola apokalipsa*. Kraków, s. 49—82.
- Kundera M., 2004: *Sztuka powieści. Esej*. Warszawa.
- Markowski M.P., 2009a: *Erudyci i entuzjaści*. „Tygodnik Powszechny”, nr 35, s. 47.
- Markowski M.P., 2009b: *Raport z oblężonego miasta*. „Tygodnik Powszechny”, nr 32, s. 34.
- Rorty R., 1993: *Edukacja i wyzwanie ponowoczesności*. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa, s. 96—102.
- Sławek T., 2010: *Ile warto zapłacić za cztery wersy miłości*. Rozmawiała A. Klich. „Wysokie Obcasy” [dodatek do „Gazety Wyborczej”], grudzień, s. 60—64.
- Szahaj A., 1996: *Ironia, majsterkowanie i miłość*. W: *Moralność i etyka w ponowoczesności*. Red. Z. Sareło. Warszawa, s. 149—154.
- Witkowski L., 2009: *W stronę idei autorytetu symbolicznego*. W: Idem: *Ku integralności edukacji i humanistyki II (postulaty, postacie, pojęcia, próby)*. Odpowiedź na księgę jubileuszową. Toruń, s. 67—73.