

Krzysztof Maliszewski

Wielkie bulwary kultury : pedagogiczne tropy wokół hierarchii i klasyków

ER(R)GO. Teoria–Literatura–Kultura nr 1 (26), 110-131

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wielkie bulwary kultury: Pedagogiczne tropy wokół hierarchii i klasyków

Wstęp ze zgiełkiem w tle

Stoimy przed ścianą informacji. Setki tytułów książek i artykułów na każdy niemal temat, tysiące trafień w wyszukiwarkach internetowych, powódź wiadomości w mediach elektronicznych – wszystko to stanowi skomplikowane wyzwanie – często niezauważone i niepodjęte – dla wychowania i rozwoju tożsamości. Neil Postman wskazywał, że więcej dostępnych informacji o świecie to także więcej iluzji, kłamstw, pomyłek. Czy szkoły lub jakieś media zajmują się poważnie problemem dezinformacji, kryteriami odróżniania prawdy od fałszu? Wielu ludzi wciąż nie zdaje sobie sprawy, że „w świecie technologii informacja jest problemem, nie rozwiązaniem” oraz że sedno edukacji publicznej nie sprowadza się do przekazywania informacji z komentarzem, czyli wskazywania, co mamy myśleć o świecie, ale polega na budowaniu kontekstów wiedzy – orientowaniu w tym, co trzeba *wiedzieć*, żeby móc *pomyśleć*: „Taka jest różnica między opinią a mądrością. To także różnica między dogmatyzmem a edukacją. Każdy głupiec może mieć swoje zdanie; wskazanie, co trzeba wiedzieć, by mieć opinię, jest mądrością; czyli, innymi słowy, mądrość oznacza umiejętność wyboru pytań, jakie należy zadać wiedzy”¹. Problem uwypukla także Zygmunt Bauman: „Jak oddzielić istotne wiadomości od sterty bezużytecznych i niedorzecznych bredni? Jak wychwycić sensowny przekaz w bełkotliwym zgiełku? Pośród wrzawy sprzecznych opinii i sugestii brakuje nam młockarni, która pomogłaby nam oddzielić ziarna prawdy i tego, co godne uwagi, od plew kłamstw, złudzeń, bredni i jałowizny...”². W świecie, w którym elity stały się „wszystkożerne”, a kultura funkcjonuje w rynkowym trybie nieprzeliczonych i krótkoterminowych uwodzących ofert, a nie regulacji normatywnych i zobowiązujących kanonów³, coraz trudniej człowiekowi oddzielić sprawę znaczącą od błahych, coraz trudniej

1. Neil Postman, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, PIW, Warszawa 2001, s. 103, 106.

2. Zygmunt Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przeł. Tomasz Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 7.

3. Por. Zygmunt Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Agora S.A., Warszawa 2011.

zauważyć różnicę między fałszywym alarmem a istotnym problemem, mrzonką a zadaniem, uzurpatorem a autorytetem. Czesław Miłosz upominał się o przeciwdziałanie – przez ustalanie hierarchii – przemianie języka w bełkot, zwłaszcza w obliczu „przewróconej do góry nogami” umysłowości polskiej, niezdolnej w sieci doraźnych interesów rozpoznać tego, co ważne, a co nie, tego, co jest prawdziwym dokonaniem⁴. Mimo coraz łatwiejszego dostępu do informacji – lub perwersyjnie: wskutek tego – można pozostać istotnie głuchym i ślepy. Klasyk pedagogiki Jan Fryderyk Herbart charakteryzował prostactwo właśnie przez pryzmat nieumiejętności strukturyzacji i ważenia: „Tutaj nie ma hierarchii pojęć, pojęć głównych i podrzędnych, nie ma nawet szeregu, wszystko jest zbite i skłębione. Myśli nie nauczyły się czekać. [...] Umysł prostaczy nie oddziela pojęć drugorzędnych od głównych, on jest niezdolny do uchwycenia myśli głównej [...]”⁵. W tej sytuacji grozi nam – wedle określenia Jerzego Jedlickiego – „masowe społeczeństwo sprawnych głuptasów” mających dostęp do wielkiej liczby informacji i potrafiących dokonywać wyrafinowanych operacji technicznych, lecz zamkniętych na duchowe doświadczenie, namysł i głębokie emocje⁶.

Radzenie sobie z szumem nadmiaru informacyjnego, *selekcja*, która aliści nie byłaby zubażającą osobowość redukcją, tylko przeciwnie – wejściem w przestrzeń otwierającego tożsamość *fragmentu*, zaczepieniem o *punkt*, który pozwala myśleć – to, w moim przekonaniu, ważkie niezwykle i skomplikowane zadanie edukacji. Ciekawe rzeczy w tej materii ma do powiedzenia wybitny humanista amerykański George Steiner, który upomina się konsekwentnie, a nie bez świadomości kruchości i niekonkluzywności własnych racji, o hierarchię, kanon, oddziaływanie mistrzów w kulturze. Szkic niniejszy jest poniekąd próbą rekonstrukcji tego, co o formacyjnej roli spotkania z klasykami pisał autor *Po wieży Babel*.

Wielkie bulwary, czyli o hierarchii

W niezwyklej książce rumuńskiego filozofa Gabriela Liiceanu, który opowiada o seminariach swojego mistrza Constantina Noiki, a właściwie o soteriologicznej roli kultury jako sposobu bycia, a także – zwłaszcza dla intelektualistów z Europy Środkowo-Wschodniej – azylu i strategii przetrwania w nieludzkim świecie, pojawia się kategoria *wielkich bulwarów*. Noica polecał swoim podopiecznym

4. Por. Lech Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 585.

5. Jan Fryderyk Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 74.

6. Por. Barbara N. Łopieńska, *Męka twórcza. Z życia psychosomatycznego intelektualistów*, WAB, Warszawa 2004, s. 282.

przetrawianie tego, co w kulturze *najważniejsze* i zachęcał ich, by konfrontowali się z największymi, na przykład z Arystotelesem: „Musisz zabrać się na serio do czytania go, bo jego problematyki w żaden sposób nie ominiesz. Wszyscy wielcy od tego zaczynali, nieważne, dokąd później dotarli”⁷. W tym postulatcie czytania „na serio” i poznawania w pierwszym rzędzie „wielkich bulwarów” tkwi intuicja hierarchii obecnej w kulturze. Nie wszystko jest w taki sam sposób pożywne.

Nie jest tak, że stosowanie miar i wyznaczanie stopni ważności tekstów czy innych wytworów możliwe jest tylko w sytuacji, gdy potrafimy określić jakieś niewzruszone fundamenty. Steiner przypominał, że nie ma sądów estetycznych pozbawionych założeń oraz że smak ludzki podlega nieustannym korektom, a nawet odwróceniom, wobec czego jego wyroki są w gruncie rzeczy niesprawdzalne. Nie można konkluzywnie zdyskwalifikować nawet ekscentrycznych pretensji. Tym bardziej we współczesnej sytuacji kulturowej, w której „membrany, poprzez które przechodzą energie społeczne, są teraz przepuszczalne i nieselektywne”⁸. Nie powinno to jednak ograniczać gotowości do odróżniania lepszego od gorszego, zdawania sprawy z doświadczenia, w którym niektóre dzieła jawią się jako ważniejsze niż inne. Jest to kwestia *higieny uwagi i reakcji*: „Poświęcanie krótkiego życia na nierzetelne, efemeryczne błahostki to w rzeczy samej »mar-notrawstwo ducha«. W naszym codziennym życiu tak niewiele pozostaje czasu na to, co zasadnie przytłacza lub przemienia naszą świadomość. Stawiać znak równości, ustawiać obok siebie na płaszczyźnie życiowego znaczenia, powiedzmy, *Missa solemnis* i najnowszy *top-of-the-pops* oznacza zubożenie i jednostkowej egzystencji, i wspólnoty”⁹. Kategoria *zasadnego przytłoczenia* – obok obecnej już w literaturze *przemiany*¹⁰ – wydaje mi się pedagogicznie kapitalna jako uwypuklenie tego, co warto do siebie dopuścić, czym się obarczyć, co próbować udźwignąć, z czym mocować – nawet z ryzykiem syzyfowej pracy – aby dać sobie szansę na rozwojowe zdarzenie. Nie chodzi zresztą wyłącznie o sądy estetyczne, ale każde znaczące myślenie. Albowiem samo pojawianie się myśli – tłumaczył Steiner jeden z powodów do melancholii – to zjawisko powszechne, pojawiające się w każdym miejscu i czasie, u analfabety i profesora, w arcydziele i w grafo-manii. Jednak niektórym tylko z tych myśli (teorii, systemów, dzieł) przydajemy

7. Gabriel Liiceanu, *Dziennik z Păltinișu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*, przeł. Ireneusz Kania, Wydawnictwo Pogranicze, Sejny 2001, s. 62–63.

8. George Steiner, *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przedefiniowania kultury*, przeł. Ola Kubińska, „Atext”, Gdańsk 1993, s. 95.

9. George Steiner, *Gramatyki tworzenia*, przeł. Jerzy Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 221.

10. Por. Monika Jaworska, Lech Witkowski, *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz–Kraków–Szczecin 2007.

miano: „wielkie”, „głębokie”, „genialne”. Magma opinii jest nieprzebrana, lecz tylko nieliczni udowadniają, że potrafią myśleć, że są umysłowo dojrzałi: „Zdolność do refleksji na rudymenarnym poziomie jest powszechna i można ją uznać za neurofizjologiczny i ewolucyjny constans. Natomiast zdolność myślenia myśli wartych myślenia, a tym bardziej – sformułowania i zachowania – to już rarytas”¹¹. W tym miejscu Steiner jest naprawdę przenikliwy, depresyjny i inspirujący. Kulturę – objaśniał – można definiować przez zakres recepcji pierwszorzędnej myśli, zdolność wpisania jej we wspólne praktyki. I wtedy zjawiają się chmury: „Czy znacząca myśl znajduje drogę do programu szkolnego i ogólnego klimatu rozpoznania?”; czy dociera do „wewnętrznego ucha”, czy nie zostaje zniszczona przez „bezmislne” ideologie, atawistyczny „bunt mas”, „filistylńską brutalność mediów”¹²? Myślenia na najwyższym poziomie nie można w sensie technicznym nauczyć, jako że twórcza myśl rodzi się z symbolicznych zderzeń, przeskoków na styku świadomości i podświadomości. A do tego potrzebne są konfrontacje z wielkimi bulwarami kultury.

Wielkość, czyli o klasykach

Do rozwoju tożsamości potrzebne są słowa *znaczących innych*. Uczymy się rozpoznawać i komunikować własne przeżycia w świetle wyróżnionych opowieści, jakie do nas docierają z otoczenia – za pomocą fraz, tropów i gestów odziedziczonych w całości albo przynajmniej zainspirowanych wpływowym kontaktem. Bez istotnych spotkań człowieka duchowo obumiera, nie ma szans na decentrację. W przypadku najmłodszych można powiedzieć nawet: nigdy wewnątrznie nie ożywa. George Steiner posługiwał się w tym kontekście mocnymi określeniami. Według niego, pozbawianie dzieci opowieści i poezji, odcinanie ich od zwielokrotniającego życie języka mitów, baśni, Biblii, *ogrodów wierszy*, to „zamurowywanie w próżni”, „grzebanie za życia”: „Jeśli dziecko pozostanie puste, będzie opróżnione z tekstów, w najpełniejszym znaczeniu tego wyrażenia: umrze przedwczesną śmiercią serca i wyobraźni”¹³. W gruncie rzeczy jest to jednak niebezpieczeństwo dotyczące całego życia, któremu zawsze grożą zmarniałe pozy samozadowolenia pozbawionego potrzeby kontaktu z mądrością. W *Naukach Mistrzów* amerykański myśliciel przytoczył chasydzką opowieść o bramie na tamten świat, po przekroczeniu której pytają człowieka: „Kto był

11. George Steiner, *Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli*, przeł. Ola i Wojciech Kubińscy, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2007, s. 67.

12. Steiner, s. 68.

13. George Steiner, *Rzeczywiste obecności*, przeł. Ola Kubińska, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 1997, s. 157–158.

twoim nauczycielem i czego się nauczyłeś?”¹⁴ W edukacji kluczowy okazuje się kontakt z życionośną „wielkością” i zdolność zdawania (sobie) sprawy z wartości czerpanych tą drogą. Na czym jednak „wielkość” miałaby polegać? W jaki sposób w obliczu ściany informacji i hałaśliwego roju komunikacyjnych praktyk mielibyśmy wyławiać głosy ważne?

Leszek Kołakowski odpowiedział nam kategorię *wielkiego filozofa*. To taki myśliciel, bez którego świat – w obecnym kształcie (jeśli nie chcemy jakiejś znaczącej redukcji) – jest niewyobrażalny. Autorytet taki ma zawsze rację, lecz nie w sensie dosłownym, tylko jako zdolność do autentycznej asymilacji świata, zakwestionowania ciągłości dotychczasowego spojrzenia i wygenerowania własnej przekonującej wizji. To racja egzystencjalna: tak można (i pod jakimś względem warto) widzieć. W szczegółach wielki filozof bywa jednostronny, obsesyjny, chybający, niedbały w kwestii przekazu, jako że najbardziej interesuje go kompletna ekspresja swojej interpretacji świata. Nie cofa się przed patosem, od którego raczej stronią ludzie umiarkowani, błyskotliwi, ale mniej twórczy, mniej zanurzeni w pasji. Tam, gdzie ktoś chce uproszczonych, wyraźnych, jednoznacznych kryteriów „wielkości”; gdzie jednostka rozumiana jest tylko przez redukcję do bezosobowych sił (np. ducha czasów); gdzie liczą się trwałe, skumulowane zdobycze wiedzy, a nie projekty osobowości; gdzie krytyka „systemu” posuwa się do lekceważenia owoców rozległej pracy – zanika zapotrzebowanie na kategorię „wielkości”. Aliści jest na nią miejsce tam, gdzie liczy się indywidualum i geniusz, a nade wszystko jest ona niezbędna w edukacji humanistycznej opartej na medytacji tekstów, na spotkaniach z autorami „nie po to, by szukać najpoprawniejszej interpretacji ich myśli, ale po to, by pobierać od nich impulsy dla rozumienia świata, by dzięki tekstom stać w obliczu pewnej unikalnej rzeczywistości osobowej, do której dotrzeć inaczej niepodobna, a która jest środkiem intensyfikacji osobowości własnej jako rozumiejącej świat i asymilującej poznawczo jego zasoby”¹⁵.

Kategoria *wielkości* pojawiła się także w anglosaskiej tradycji *Great Books*. Skoro nie można – ze względu na krótkość żywota i ograniczone zasoby umysłowe – przyswoić sobie całości kultury, trzeba konfrontować się z najbardziej kalorycznymi wytworami. Czytanie arcydzieł to lekcja uważności i wrażliwości, jaką człowiek odbiera od tych, którzy potrafili intrygująco formułować głębokie myśli. Leo Strauss utożsamiał wykształcenie ogólne (*liberal education*) – czyli swego rodzaju wysiłek kształtowania arystokracji (ducha) w ramach demokracji – z lekturą kanonu Wielkich Ksiąg. Dzięki nim człowiek uzyskuje pomoc ze strony

14. George Steiner, *Nauki Mistrzów*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 163.

15. Leszek Kołakowski: „*Wielki filozof*” jako kategoria historyczna, w: Leszek Kołakowski, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*. T. 1., Puls, Londyn 2002, s. 361.

„ducha uwagi i delikatności”, uczy się „słuchania spokojnych i cichych głosów” na przekór hukowi głośników i światłom sceny¹⁶. Allan Bloom, który *nota bene* świadomy był krytyki i niebezpieczeństw związanych z taką metodą kształcenia¹⁷, jednocześnie dzielił się swoim doświadczeniem: „[...] ilekroć wielkie księgi stanowią rdzeń programu, studenci są rozentuzjasmowani i szczęśliwi, czują, że robią coś niezależnego i satysfakcjonującego, że otrzymują od uniwersytetu coś, czego nie otrzymaliby gdzie indziej. Sam fakt tego szczególnego doświadczenia, które nie wskazuje poza siebie, daje im nową możliwość i rodzi szacunek dla nauki jako czegoś samoistnego”¹⁸.

Oprócz pojęć wielkiego filozofa (myśliciela, humanisty, twórcy, pedagoga etc.) i wielkiej książki (dzieła), w poszukiwaniu kryteriów znaczącej myśli mamy do dyspozycji energetyczną kategorię *klasyka*. Hans-Georg Gadamer pokazał, że „klasycyzm” to termin normatywny, a nie opisowy, czyli że określa nie tyle jakąś epokę albo styl artystyczny, lecz przede wszystkim sposób bycia i oddziaływania tego, co przetrwało z przeszłości jako wzorcowe, domagające się recepcyjnych i twórczych powrotów. Czas pozwala odróżnić dzieła klasyczne, które nie tracą oddziaływania, od dzieł epigońskich, wtórnych, z których czar sensu rychło się ulatnia. Dzieło klasyczne potwierdza się w nowym kontekście, niesie w sobie potencjał kolejnej, świeżej interpretacji: „[...] klasyczne jest to, co się przechowuje, gdyż samo siebie oznacza i samo siebie interpretuje, co więc przemawia w ten sposób, że nie jest wypowiedzią o czymś minionym, samym tylko wymagającym jeszcze interpretacji świadectwem czegoś, lecz do każdej terażniejszości mówi coś tak, jak gdyby było to skierowane tylko do niej. [...] Słowo »klasyczny« oznacza właśnie to, że bezpośrednie oddziaływanie mocy przekazu dzieła trwa zasadniczo bez ograniczeń”¹⁹. Thomas Stearns Eliot skojarzył *klasyka z dojrzałością*, która nie popada ani w skrajność monotonii (poprawności bez oryginalności), ani ekscentryczności (oryginalności lekceważącej poprawność) i która potrafi

16. Por. Leo Strauss, *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, przeł. Paweł Maciejko, Aletheia, Warszawa 1998, s. 257–277.

17. O kolizji argumentów Allana Blooma i Marthy Nussbaum w sprawie *Great Books* pisałem w artykule *Alfabet kultury. Pedagogika kultury wobec lekcji wielkich mistrzów*, w: *Humanistyczno-antropologiczna ewolucja pedagogiki kultury. Konsekwencje dla teorii i praktyki*, red. Janusz Gajda, Impuls, Kraków 2009. Krytykę stanowiska Marthy Nussbaum, między innymi w kwestii Wielkich Ksiąg, podjął ostatnio Lech Witkowski, wskazując, że nie chodzi tylko o sugerowane przez nią „sztangi do trenowania umysłu”, ale o wartościowy kontakt z partnerem dającym głęboko do myślenia. Por. Lech Witkowski: *Historie autorytetu...*, s. 271.

18. Allan Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. Tomasz Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 411.

19. Hans-Georg Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przełożył i wstępem opatrzył Bogdan Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 399.

zaprząć *złożoność* wypowiedzi w służbę *subtelności* wyrażanego doświadczenia oraz która ma rozwiniętą nieprovincjonalną świadomość historyczną *innych* niż własne osiągnięć kulturowych²⁰. Klasyk – jako synonim *miary* – wpisujący jest również w kontekst ucieczki od bezładu i męczącej różnorodności egzystencji w harmonizujący tryb uspokajania i porządkowania. Czesław Miłosz charakteryzował tę postawę w *Skardze klasyka*: „Ależ doskonale wiedziałem, jak mało świata zagarnia się moich fraz i zdań. Niby zakonnik, skazujący siebie na ascezę, nękanym przez erotyczne wizje, chroniłem się w rytm i ład składni ze strachu przed moim chaosem”²¹. W takim ujęciu klasyk jest kojarzona z jednej strony z niekwestionowanym fundamentem, moralnym narzędziem walki z plagami relatywizmu i ignorancji („Wielkim poetą był!”), a z drugiej – z redukcją obrazu świata, schematyzmem lękiem podszytym i ostatecznie: martwością („Nikogo nie przewierca”). Oba warianty to jednak niefortunne uproszczenia, marnujące sygnałizowany przez Gadamera i Eliota ambiwalentny potencjał kategorii. Klasyk wszak to ktoś, kto wyznacza miary, ale nie przez zagłuszenie, zamaskowanie czy likwidację, lecz przez uwypuklenie, przeżycie i przepracowanie sprzeczności i różnobarwności doświadczenia. Nie ktoś, kto porządkuje spychaczem, zamieniając wszystko we wzniosłe hasła i dekretowane pewniki, ale ktoś o uważności zegarmistrza, dający świadectwo własnych zmagania z chaosem. Ślad takiej optyki znajdziemy, na przykład, u Henryka Elzenberga, gdzie, paradoksalnie, „stałość” nie wyklucza drażenia, przebijania się, rozwoju: „Klasyk jest to człowiek, który definitywnie ustalił swój stosunek do świata, tym stosunkiem żyje i jemu daje wyraz, »inności« nie szuka. Nie jest jednak prawdą, żeby klasycyzm tak pojęty wykluczał bujność, bogacenie się wewnętrzne, rozwój i rozrost. Wyklucza tylko zmienność heraklityjską [...]. Gdy tamten wciąż poza siebie wybiega i patrzy, gdzie by się dało przerzucić swój punkt zaczepienia, klasyk bogaci się tylko i wyłącznie *przez pogłębienie*; on wierzy w wagę, w istotność tego, co *jest*; jego pragnieniem nie jest wyrwać się naprzód, wciąż naprzód, tylko przebić się z obwodu do środka”²²; albo u Ryszarda Przybylskiego, dla którego klasycyzm to, owszem, poszukiwanie esencji i stosowanie rygorów opanowujących otchłani, ale poprzez doświadczenie rozdarcia, bez pomijania antynomicznego charakteru

20. Por. Thomas Stearns Eliot, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, przeł. Magdalena Heydel, Znak, Kraków 1998, s. 64–86.

21. Czesław Miłosz, *Piesek przydrożny*, Znak, Kraków 2011, s. 139.

22. Henryk Elzenberg, *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Znak, Kraków 1963, s. 141–142.

życia²³; albo u Zbigniewa Herberta, gdzie za zwięzłą relacją Tocydydesa o nieudanej odsieczy ukryty jest dramat „dozgonnego wygnania”²⁴.

Możemy również wykorzystać kategorię *mistrza*, o której przenikliwie pisał Tadeusz Sławek, wskazując, że umyka ona językowi politycznych doktryn, mowie „teraz” wycelowanej w zadanie regulacji życia, a więc unikającej komplikacji i zawilości, zmierzającej do jednoznaczności: „Zmarniały język nie potrafi dociekać »mistrza«, stanowiąc bowiem jedynie wyraz interesowności i zabiegania o władzę, nie przemawia już w żadnym poważnym imieniu”²⁵. Mistrz to człowiek „trudnej” mowy, zacinającej się w poszukiwaniu słowa, potykającej o trudności, dalekiej od intencji urzekania i usypiania krytycyzmu. Zadaniem mistrza bowiem – wystarczy przypomnieć archetypową figurę Sokratesa – nie jest budowa utopijnych planów przyszłości, lecz przypomnienie o konieczności krytycznego oglądu tego, co aktualne. Mistrz nie tyle wspiera, ile zakłóca relacje jednostki ze społecznością, pobudzając do czujności wobec biegu rzeczy. I ostatecznie wskazuje, że uczniowska tęsknota lokuje się poza człowiekiem, więc także poza mistrzem, a tym samym nieuchronnie rozczarowuje podopiecznego: „Ten, który przyszedł dowiedzieć się czegoś niezwykłego, który przez jakiś czas zapewne odczuwał, iż istotnie owo »niezwykłe« majaczy na horyzoncie, w ostatecznym rozrachunku poczuje zawód. Mistrz jest mistrzem dlatego, że jest zawodnym przewodnikiem, że zawodzi, że musi nas zawieść i zwieść, inaczej bowiem byłby co najwyżej »instruktorem«”²⁶.

Pomocna będzie też kategoria *autorytetu*, której Lech Witkowski poświęcił ostatnio imponująco rozległe studia analitycznych przybliżeń²⁷, tropiąc pułapki dyskursu oraz uwypuklając wariant „autorytetu symbolicznego” jako funkcjonującego w kulturze źródła inspiracji, pobudzeń, wstrząsów, nawet sprzeciwów, a nie jako społecznej instancji władzy domagającej się posłuszeństwa i naśladowania. Autorytetem w polu kultury jest „parweniusz” świadomy własnego wydziedziczenia z – przerastającego możliwości recepcyjne nawet najlepszych – dorobku cywilizacyjnego oraz „strażnik braku”, który pomaga uczniom w rozpoznawaniu deficytów rozwojowych i generuje u nich poczucie „zaległości kul-

23. Por. Ryszard Przybylski, *Klasycyzm, czyli prawdziwy koniec Królestwa Polskiego*, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1996, s. 17.

24. Por. Zbigniew Herbert, *Dlaczego klasycy*, w: Zbigniew Herbert, *Napis*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1996, s. 57–58.

25. Tadeusz Sławek, „*Tęsknota za mistrzem*”. *Za czym „tęsknimy”?*, w: *Z tęsknoty za mistrzem*, red. Jacek Kurek, Krzysztof Maliszewski, MDK „Batory”, Chorzów 2007, s. 36.

26. Sławek, s. 40.

27. Lech Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; Lech Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

turowej”, operując przy tym własnym doświadczeniem przeszukiwania kultury i czerpanym z takich peregrynacji „zyskiem symbolicznym”: „Autorytetem może być jedynie ten podmiot interakcyjny, który potrafi porwać, poruszyć, a przynajmniej dać do myślenia skalą jakości własnego »zainteresowania«, czyli udokumentowania na serio, jak bardzo potrafi być pomiędzy (*inter-esse*) wątkami i tropami, w trybie zaproszenia do samodzielnej próby doświadczenia”²⁸. Trochę o kapitalnym dla pedagogiki znaczeniu jest rekomendowana przez Lecha Witkowskiego strategia rozeznawania się w kulturze poprzez medium *postaci*. Sławomir Mrozek odnotował kiedyś w *Dzienniku*: „Zastanawiam się ciągle jeszcze, dlaczego wolę czytać »mionami« niż »ideami«. Czytając dzieło oryginalne danego człowieka, czuję, że dzieło to napisał z potrzeby wyjaśnienia sobie świata, mam więc do czynienia z indywidualną, niepowtarzalną przygodą. Nie tyle wynik, ile przebieg, to bohaterskie usiłowanie mnie ciekawi”²⁹. W takim właśnie duchu uczulał na edukacyjny kontakt z osobami dającymi świadectwo własnego wysiłku myślowego, a nie z podręcznikowo spreparowanymi mumiami i manekiniami, Witkowski. Do rozwoju człowiek potrzebuje konfrontacji z mądrzejszymi, bardziej zaawansowanymi refleksyjnie i twórczo od siebie. Bezosobowe idee, formułki i opracowania nie wystarczą. „Nie ma szans na rehabilitację autorytetu w praktykach edukacyjnych, w których chodzi tylko o tezy, teorie, umiejętności czy kompetencje, streszczenia, testy i zaliczenia, egzaminy i stopnie. Edukacja w pełnym rozumieniu wymaga spotkania z żywymi, prawdziwymi ludźmi i ich żywym myśleniem. Edukacja, wychowanie i rozwój wymagają odniesienia do wartościowych *postaci*. [...] potrzeba w życiu *Postaci*, ludzi prawdziwych, pokazujących jakieś inaczej niedostępne strony życia, świata i bycia jednostką, bycia sobą, bycia po coś [...]”³⁰.

Istotną częścią charakterystyki pożądanego w kulturze „wielkości” jest krytyczny ogląd dominującego współcześnie nastawienia wobec autorytetów, klasyków, mistrzów. Nie chodzi jedynie o wspomniane już wpisywanie tych figur w redukcyjne skojarzenia z uległością, ale przede wszystkim o – dalece poważniejsze – utratę kontaktu, zdolności rozpoznania i w ogóle zapotrzebowania na znaczące spotkanie. Lech Witkowski diagnozował obecny w tekstach, zwłaszcza o charakterze podręcznikowym, a więc pisanych z przeznaczeniem wprowadzania w kulturę, *efekt degenezy*, czyli ukrywania braku realnego kontaktu ze źródłem. Zamiast bogactwa tradycji oraz uczynniających intelekt i emocje *perel myślowych*, mamy bezkontekstową, nieporównującą *papkę dydaktyczną* – „pobieżnie przemielone

28. Lech Witkowski, *Wyzwania autorytetu...*, s. 409.

29. Sławomir Mrozek, *Dziennik. T. 1: 1962–1969*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2010, s. 268.

30. Lech Witkowski, *Historie autorytetu...*, s. 741.

i skrótowo podane namiastki rozumienia”³¹. Nad wyraz często w humanistyce klasycy nie są czytani w ogóle lub są czytani wybiórczo, schematycznie i powierzchownie, funkcjonując w pamięci dyscypliny niemal wyłącznie hasłowo i deklaratywnie. Pojawiają się gesty uznania z jednoczesnym uprawianiem danej nauki tak, jak gdyby klasyk nie stanowił jej zaplecza myślowego. „Wielkość” staje się kategorią uznanego statusu, a nie realnej wartości dla uczestników współczesnych debat³². Na odcięcie od kontaktu z mistrzami i zagłuszenie żywej myśli wskazywał także George Steiner, wpisując to zjawisko w konteksty *nadmiaru* charakterystycznego dla społeczeństw konsumpcyjnych oraz destrukcji edukacji opartej na pamięci.

Studnia gderliwego echa

Żyjemy w świecie – tłumaczył Steiner – w którym, w warunkach swobody i wielorakich możliwości, dominuje wtórność, pasożytnictwo oraz zalew słów o książkach, muzyce, dziełach plastycznych, na które to słowa nikt nigdy nie zwróci uwagi: „W powietrzu zalega nieustające brzęczenie komentarza estetycznego, natychmiastowych osądów, fabrycznie pakowanych ocen z dołączoną bullą o własnej nieomylności”³³. Bibliografie dezaktualizują się w chwili powstania. Każdego dnia produkowana jest gigantyczna liczba tekstów, co sprawia, że w kulturze odbywa się pospieszne, nieustanne „trawienie”, bez czasu na „wchłanianie”. Samo wyliczanie publikacji w humanistyce staje się groteskowe, lawinowo narastają komentarze do komentarzy, drobiazgowość przypisów zasłania źródła i zabija ich moc oddziaływania. Żyjemy w „bezdennej studni gderliwego echa”³⁴. Doszło do paradoksalnej sytuacji, w której – mimo obfitości objaśnień i wykładni – znaczna część kultury nie jest powszechnie dostępna i nie wywiera żadnego wpływu na życie większości ludzi, ponieważ uchodzi za sferę tajemną, dostępną jedynie specjalistom. Steiner używał na opis procederu odcinania czytelników od autentycznego doświadczenia lektury określeń „pseudooczytanie” albo „suboczytanie”. „Nigdy przedtem metajęzyki strażników-kustoszy nie kwitły bardziej czy pobrzmiwały bardziej aroganckim żargonem, przeci-

31. Lech Witkowski, *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 601.

32. Por. Lech Witkowski, *Historie autorytetu...*, s. 486; Lech Witkowski, *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki z otwarcia, przebiegu i podsumowania debaty na Kolokwium II*, w: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 48.

33. George Steiner, *Rzeczywiste obecności...*, s. 24.

34. Steiner, s. 37.

nając ciszę żywego znaczenia”³⁵. Okazuje się więc, że amerykański myśliciel uczuła nie tyle na uciążliwy, ale banalny fakt ilościowego *nadmiaru* produkcji kulturowej, ile raczej na hegemoniczny *wysyp* głosów drobiazgowych, jałowych, butnych – *zawłaszczających* przestrzeń symboliczną.

Edukacja „by heart”

Pisał kiedyś brytyjski historyk Christopher Dawson o tym, że trudno ogarnąć i przecenić nawarstwiający się wpływ na zachodnią umysłowość klasycznego wykształcenia, które wokół tych samych wzorów, a po części także tych samych tekstów, gromadziło młodzieńca rzymskiego z czasów Imperium i studenta w XIX wieku. W gruncie rzeczy dopiero w przeciągu ostatnich stu lat nieprzerwana tradycja szkolna rozpada się i grozi dziś całkowitym wygaśnięciem³⁶. George Steiner uczuwał na destrukcyjne dla kultury metamorfozy systemów oświatowych. Szkoła uczyła odniesień pozwalających poruszać się w kulturze. Rzecz jasna, w zależności od tła społecznego prowadziło to do różnego poziomu głębokości wiedzy. Niemniej jednak, epika Homera i Wergiliusza, poezja Owidiusza, teoria gatunków Arystotelesa, przestrzenie Dantego, charaktery Szekspira, aluzje Milтона etc. – wszystko to stanowiło niekwestionowany składnik programów szkolnych jeszcze w latach trzydziestych i czterdziestych XX wieku, dając absolwentom szansę na opanowanie alfabetu rozpoznań kulturowych. Tymczasem mamy obecnie do czynienia z czymś, co amerykański humanista nazwał „zorganizowaną amnezją wykształcenia”³⁷. Nie zdajemy sobie sprawy, jak rozległe rejony kultury pozostają poza zasięgiem i uczniów, i nauczycieli, jak ogromne połacie dziedzictwa wypadają z trybów funkcjonowania instytucji edukacyjnych oraz z pamięci publikowanych tekstów. Steiner nie próbował łagodzić czy relatywizować diagnozy, pisał o „zdradzie klerków”³⁸, nauczycielskim „złamaniu »przysięgi Hipokratesa«”, a także o przerażającej trywializacji studiów, procesu egzaminacyjnego, obsady stanowisk akademickich, powagi publikacji i rozdziału funduszy. Tracimy – i to nie tylko na agorze, ale wewnątrz murów centrów edukacyjnych – dostęp do dziedzictwa kulturowego. „Dziś na wydziałach humanistycznych upiorność list zajęć dostrzega ten, kto pamięta, o czym się nie mówi, kto zna inną listę: tematów

35. George Steiner, *W zamku Sinobrodego...*, s. 120.

36. Por. Christopher Dawson, *Tworzenie się Europy*, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 2000, s. 60–61.

37. George Steiner, *W zamku Sinobrodego...*, s. 122.

38. Tę kategorię Julienu Bandy przypomniał i twórczo poszerzył ostatnio Lech Witkowski, *Historie autorytetu...*, s. 153–226.

tabu”³⁹. Taka ocena sytuacji – w moim przekonaniu smutnie trafna – potwierdza inne współczesne rozpoznania krytyczne, na przykład przywołaną przez Zbigniewa Kwiecińskiego za Elliotem Eisnerem kategorię *wyzerowanego programu*⁴⁰ jako tego wszystkiego, czego szkoła nie uczy, co – najczęściej nieświadomie, ale nie niewinnie – zasłania i pomija, ograniczając w ten sposób perspektywę myślowe podmiotów edukacyjnych; albo akcentowane przez Monikę Jaworską-Witkowską i Lecha Witkowskiego pojęcie Zygmunta Mysłakowskiego *obiektów niemych kulturowo*⁴¹, czyli takich, które mimo semantycznej i aksjologicznej brzemienności, nic nie znaczą dla nieprzygotowanych pośredników i odbiorców.

Jednym z symptomów czasu „postkultury” jest dla Steinera odwrót od nauczania pamięciowego. W dobrze pojętym uczeniu się na pamięć nie chodzi przecież o przemianę ucznia w pojemnik na informacje, lecz o głęboką asymilację treści. To, co ważne, musi „wejść w krew”, introcepcyjnie wbudować się w tkankę osobowości, stać się wewnętrznym, poręcznym narzędziem radzenia sobie ze światem. I o taki kontekst chodziło autorowi *Po wieży Babel*, gdy pisał, że konwencje edukacji wyrosły z umiejętności koncentracji pamięci. W tradycyjnym kształceniu wiele treści przyswajano na pamięć – *by heart*, o której to kategorii Steiner pisał: „[...] pojęcie przepięknie odpowiadające organicznej, wewnętrznej obecności znaczenia i bytu istniejącego w środku jednostkowego ducha”⁴². Nie chodzi o techniczną kwestię efektywnej organizacji dydaktyki, tylko o stawkę większą, o której mówimy od początku: zachowania dostępu do żywej myśli przekształcającej nasze postawy. Uczenie się tego, co sięga serca i tam osiada, to niezbywalny element kształtowania stosunku do świata, troski o jakość wyborów. „Zapamiętany tekst współoddziałuje z naszą temporalną egzystencją, modyfikując nasze doświadczenia i będąc dialektycznie przez nie modyfikowany. Im silniejsze mięśnie pamięci, tym lepiej chroniona jest integralność naszego »ja«. Ani cenzor, ani państwowa policja nie mogą wytrzebić zapamiętanego wiersza [...]. Uwiad pamięci w dzisiejszej szkole jest zatem posępną głupotą: świadomość wyrzuca za burtę swój najżywotniejszy balast”⁴³.

39. George Steiner, *Nauki Mistrzów...*, s. 152.

40. Por. Zbigniew Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007, s. 142.

41. Por. Zygmunt Mysłakowski, *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 46–47; Monika Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 70; Lech Witkowski, *Ku integralności...*, s. 427–428.

42. George Steiner, *W zamku Sinobrodego...*, s. 121.

43. George Steiner, *Nauki Mistrzów...*, s. 39–40.

Steiner w wielu tekstach upominał się o hierarchię w kulturze, o pamięć kanonów, o kontakt z wielką, twórczą myślą. Byłoby smutnym nieporozumieniem sprowadzanie tego głosu do łatwej etykiety konserwatywnego nastawienia, które usiłuje zniweczyć poszukiwania i zamknąć świat w tym, co już zostało odnalezione. Humaniscie tej miary, tak świadomemu medium języka (*Po wieży Babel*), horroru wieku XX (*W zamku Sinobrodego*), zawilości i przemian kulturowych (*Rzeczywiste obecności*, *Gramatyki tworzenia*) oraz kruchości statusu wszelkich naszych przekonań (*Dziesięć [możliwych] przyczyn smutku myśli*), chodzi o coś znacznie poważniejszego niż nostalgia za rzekomo utraconym rajem. Stawką jest tu troska o odpowiedzialne życie, o horyzont, w jakim sami się lokujemy. Kontakt z klasykami jest nam formacyjnie potrzebny z wielu powodów. Niektóre z nich próbuję tutaj z myśli George'a Steinera wyłuskać.

Lekcja uważności

Potencjał niektórych wytworów kultury skłania do powrotów i wciąż ponawianych prób recepcji i tak powstaje to, co nazywamy kanonem. *Terra* zachodniej wrażliwości jest nie do pomyślenia, na przykład, bez Homera, Wergiliusza, Dantego, Szekspira, Goethego – w literaturze; Michała Anioła, Rembrandta, Cezanne'a – w malarstwie; Bacha, Mozarta, Beethovena – w muzyce. Wybitni twórcy kształtują nasz sposób odczuwania świata, nawet jeśli nie jesteśmy tego świadomi i korzystamy jedynie ze społecznego osadu ich wpływu. Steiner pisał: „Sposób traktowania płótna przez Vermeera wyszkolił nasz zmysł dotyku”⁴⁴. Poważne obcowanie z niektórymi wytworami kultury staje się źródłem intensywnych przeżyć i egzystencjalnych przemian, i to przede wszystkim, a nie jedynie arbitralności społeczne, decyduje o kształcie kanonu. „Z magicznego przyspieszenia bytu, którego doświadczamy, gdy żyjemy znaczącym tekstem, mistrzowskim obrazem czy rzeźbą, nieodzowną muzyką, wyłania się program”⁴⁵. Kanoniczne dzieła intensyfikują istnienie, ogniskują nasz ograniczony czas i skromne zasoby percepcyjne na tym, co – poprzez twórcze nawroty prekursorów – okazało się warte zachodu. Mamy dzięki nim dostęp do efektów niezwyklej koncentracji uwagi, na jaką nie stać nas w codzienności. Jak tłumaczył Steiner, myśl rodzi się w psychosomatycznych głębiach, przekraczając nasze zdolności introspekcji i możliwości kontroli. „Wichry myśli [...], których pochodzenia nie jesteśmy

44. George Steiner, *Zerwany kontrakt*, tłum. Ola Kubińska, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 21.

45. Steiner, s. 21.

w stanie odtworzyć, przenikają nas przez niezliczone szczeliny”⁴⁶. Ten żywioł umysłu człowiek opanowuje w różnym stopniu w zależności od predyspozycji osobistych, wkładu pracy i okoliczności, lecz tylko w rzadkich chwilach możliwa jest całkowita koncentracja. Myśl działa jak laser krótko i olbrzymim kosztem. Matematyk, szachista, chirurg, zegarmistrz, wirtuoz etc. osiągają niekiedy stan totalnej intencjonalności, ale płacą za to wyczerpaniem, a bywa że załamaniem nerwowym. Szczytowe osiągnięcia umysłu wymagają nadzwyczaj gęstych strumieni skupionej uwagi i są niebezpieczne, dlatego nasze codzienne myślenie jest raczej roztrągnięte. W spotkaniach z klasykami mamy szansę skonfrontować się z tym, co wytworzyła zogniskowana energia ludzkiego namysłu, co uchwyciła z rzeczywistości wzmożona uważność, co odebrało wytrwale nastawione ucho, jednocześnie szkoląc w oparciu o ten materiał własną czujność i przenikliwość. Formacyjna rola mistrzów na tym przede wszystkim polega, że uczą nas wsłuchiwać się w intensyfikujące życie wartościowe głosy i tony, zarysowują mapę nasłuchu.

Miara: takt i finezja

W *Historiach autorytetu* Lech Witkowski zacytował Jerzego Stempowskiego: „[...] większość czytających nie miała nigdy w rękę książki mogącej być miarą innych książek”⁴⁷. I tłumaczył, że wartościowe obcowanie z kulturą kształtuje smak i kryteria oceny, przemienia posiadane nastawienia i oczekiwania, a nie staje się ich zakładnikiem. Potrzebujemy punktów orientacyjnych w kulturze jako dźwigni decentracji, bazy dla rozwojowych przemian. Steiner wyraźnie kreślił obraz źródeł i narastającego później dziedzictwa kultury zachodniej w kategoriach wzorców ludzkich przeżyć i postaw, umożliwiających wysubtelnienie własnych odniesień do świata. „Helleńskie i hebrajskie środki wyrazu objęły swym zasięgiem tak ogromny obszar, iż prawdziwe uzupełnienia i nowe odkrycia należą do rzadkości. Żadna rozpacz nie była głębsza od rozpacz Hioba, żadna niezgoda na przyziemność bardziej kategoriyczna niż niezgoda Antygony”⁴⁸. W jego rozważaniach o kwestii relacji między oryginalnym tekstem a komentarzem pojawił się szereg ciekawych określeń, które – po pewnej modyfikacji kontekstu – dają się użyć w naszych rozważaniach. To, w jaki sposób muzyka, poezja, malarstwo kształtują ludzkie życie, zależy w dużej mierze od – nazwijmy to – *form przyzwolenia*, czyli od moralnych intuicji i intelektualnych schematów,

46. George Steiner, *Dziesięć (możliwych) przyczyn...*, s. 19.

47. Lech Witkowski, *Historie autorytetu...*, s. 117.

48. George Steiner, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, przeł. Olga i Wojciech Kubińscy, Universitas, Kraków 2000, s. 56.

wedle których dokonujemy recepcji; ale też trzeba pamiętać, że właśnie różne wytwory kultury drażą w naszej egzystencji korytarze nastawień. To, czego uczymy się od mistrzów, obcując z ich wyrafinowanymi, *miaro*-dajnymi dziełami, ale co także jest potrzebne, żeby tych mistrzów zdołać spotkać, to *takt*, rozumiany przez Steinera jako „uprzejmość wobec wewnętrznego smaku rzeczy” albo – inaczej jeszcze – sposób, w jaki zgadzamy się lub nie zostać „dotkniętymi przez obecność Innego”. Amerykański myśliciel, wyraźnie szukając słów, pisał o „kurtuazji myśli”, „takcie rozsądku”, „takcie leksykalnym”, „skrupułach postrzegania”, „ogładzie rozumienia”, „grzeczności serca i istnienia”. Korzyść, jaką człowiek odnosi z serio potraktowanej intensywnej obecności cudzej myśli, to duch finezji – uczenie się rozróżniania wagi, zakresu, pofałdowań, temperatury, tempa i tonacji słów⁴⁹.

Intymność dotknięta

Jednym z najistotniejszych, w moim przekonaniu, pedagogicznych składników spotkania z mistrzami, o jakich pisał Steiner, jest ich zdolność wdzierania się w głąb egzystencji, dotykania najżywotniejszych, newralgicznych strun w duszy i tym samym prowokowania człowieka do zmiany. Dzieła klasyków są niczym ładunki wybuchowe, rozsadzające koleiny doświadczenia, sięjące ferment myśli, wzbudzające fale tęsknot, przebijające się przez zasieki do wnętrza bastionów. Autor *Rzeczywistych obecności* pisał:

Archaiczne popiersie w słynnym wierszu Rilkego zwraca się do nas: „zmieńcie swoje życie”. To samo czyni każdy wart poznania wiersz, powieść, dramat, obraz, kompozycja muzyczna. Głos czytelnej formy, głos potrzeb konkretnego nadawcy, z którego głębi wydobywa się ta forma, pyta: „Co czujesz, co myślisz o możliwościach życia, alternatywnych kształtach istnienia, które zawierają się *implicite* w twoim doświadczeniu mnie, w naszym spotkaniu?” Niedyskrecja poważnej sztuki, literatury i muzyki nie ma granic. Dociera do najintymniejszych zakamarków naszego istnienia⁵⁰.

Kultura jest przede wszystkim przestrzenią przeżycia. Obok niektórych wariantów doświadczenia religijnego i metafizycznego, obcowanie z wielkimi realizacjami kulturowymi to najbardziej pochłaniające i przeobrażające akty ludzkiego działania. W sensie podstawowym dzieła nie tyle są czytane, oglądane i wysłuchiwane, ile właśnie *przeżywane*. O estetycznym spotkaniu Steiner mówił, że jest ono *ingresywne (ingressive)*⁵¹. Daje się z tego wypreparować mała

49. Por. George Steiner, *Rzeczywiste obecności...*, s. 120–136.

50. George Steiner, *Rzeczywiste obecności...*, s. 117.

51. Steiner, s. 118.

fenomenologia przeżycia w kulturze. Łacińskie *ingressio* oznacza „wejście”, „wkroczenie”, stąd pochodzi *ingres* – objęcie władzy, *ingresja* – zalanie lądu przez morze, czy czasownik *ingresywny* – uwydatniający początek czynności albo procesu. Obcowanie z wytworem symbolicznym traktowane poważnie przynosi zatem efekt *wejścia* w jakąś przestrzeń kulturową (wprowadzenia, zaproszenia, klucza), *zalewu* żywiołem treści (objęcia, przemożności, uniesienia, zmiany krajobrazu) oraz *zapoczątkowania* nowej formy działania lub stylu bycia (uruchomienia, uczynnienia, otwarcia).

Nie chodzi jednak o produkowanie naiwnej narracji o dobroczynności kultury i edukacji, która uspokajająco wyciszylaby obecne w nich cienie, dramaty i patologie. Świdrujące kulturę alarmy nie mogą ucichnąć. Steiner podkreślał na każdym kroku, że nic bardziej powszechnego, nic bliższego codzienności niż lekceważenie oferty wielkich twórców. Nie ma sposobu, aby efektywnie powstrzymać banał i ślepotę czy cynizm i złą wolę. Ignorancja, niedostrzeganie albo niedopuszczanie do siebie ważnych głosów to „absolutne prawo człowieka nie-wolnego”⁵². Można zabić Szekspira (dla siebie i dla kogoś) jednym wzruszeniem ramion. Dramat polega na tym, że – wbrew potocznej opinii oraz dobremu samopoczuciu wielu polityków i nauczycieli – szkoła częściej zamyka niż otwiera dostęp do przeobrażającej mocy literatury, muzyki, rzeźby, malarstwa etc. Autentyczne albo – jak pisał Steiner – *rzetelne* nauczanie sięga tego, co w człowieku najbardziej żywotne, wrażliwe, jego własne. Mistrz *wdziera się*, burząc, oczyszczając i zachęcając, w egzystencję wychowanka. Ktoś powiedzieć może, że takie spotkania dokonują się niezwykle rzadko w splocie nadzwyczajnych okoliczności i nie wolno oczekiwać, aby stały się składnikiem normalnej pracy dydaktycznej. Kłopot atoli na tym polega, że pozbawione *przeżyć* „normalne” kształcenie nie jest niewinne, ma swoje dalekie i przygnębiające konsekwencje. Steiner w jednym z najprzenikliwszych i najważniejszych dla mnie fragmentów krytycznych swojej twórczości pisał: „Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie – świadomie czy nie – są w swym czysto utylitarnym zamyśle niszczyielskie. Wyrwywają nadzieję z korzeniami. Złe nauczanie jest niemal dosłownie morderstwem [...]. Umniejsza ucznia, czyni jego osobę szarą mialkością. Poraża wrażliwość dziecka czy dorosłego najbardziej zjadliwym kwasem, nudą, duszącym gazem obojętności. Żli nauczyciele, być może nieświadomie mszcząc się za swą mierność, zamordowali dla milionów ludzi matematykę, poezję, myślenie logiczne”⁵³. Dobrzy nauczyciele, wirtuozi pedagogiczni, jak moglibyśmy ich nazwać, są prawdopodobnie rzadsi od wirtuozów w sztuce. Normą jest antynauczanie, w którym mniej lub bardziej zyczliwi „grabarze”

52. George Steiner, *Rzeczywiste obecności...*, s. 127.

53. George Steiner, *Nauki Mistrzów...*, s. 25–26.

i „zamykacze”, starają się uczniów „sprowadzić na własny poziom utrudzonej mowy”⁵⁴. Tylko nieliczni, którzy potrafią podsycić płomień, wesprzeć zainteresowanie, ocalić marzenia i zburzyć iluzje, znają prawdziwą stawkę wychowania, jaką jest ludzka wrażliwość i zaufanie.

Z tych oto powodów przypominanie o ważkości kontaktu z wielkością w kulturze, jakie przebijają się nieustannie z tekstów autora *Po wieży Babel*, nie jest jedynie gestem nostalgicznym, ale nade wszystko najaktualniejszą batalią o horyzont, w jakim sami siebie umieszczamy. Henryk Elzenberg sformułował kiedyś spostrzeżenie:

Znajdować pełnię zadowolenia, pełnię swej realizacji ontycznej, w tym, że się jest człowiekiem wśród ludzi [...], bez potrzeby również wrośnięcia w głąb własną jako w centrum istnienia: to dla mnie coś niepojętego. Wydaje mi się, że wtedy po prostu się *nie jest* [...]⁵⁵.

Dostrzec można w tych słowach echo wzburzenia Pascala zdziwionego niezmiernie, że można nie myśleć o losie duszy, nie szukać odpowiedzi na najżywotniejsze pytania: „Niedbałość ta w sprawie, w której chodzi o nich samych, o ich wieczność, o ich wszystko, więcej mnie drażni, niż rozczuła; zdumiewa mnie i przeraża [...]⁵⁶. Echem jest również być może uwaga Steinera dotycząca fundujących zachodnią kulturę pytań o istnienie, śmierć i boskość:

Unikanie tych pytań, cenzurowanie ich oznaczałoby rezygnację z określenia pulsu i *di-gnitas* naszego człowieczeństwa. To przyprawiające o zawrót głowy pytania rozbudzają myślące życie⁵⁷

Amerykański myśliciel przypominał, że postacie i wydarzenia ze świata nauki i sztuki mogą mieć na nas wpływ bardziej intensywny i trwały niż ci, których spotykamy w codzienności i to, co uważamy za namacalne. Przeczytane lub zobaczone schodzi niekiedy w głąb i pozostaje z nami na zawsze: „To dźwięki tak pamiętne jak najbardziej intymne i brzemiennie w skutki osobiste doświadczenia, a czasem bardziej”⁵⁸. *Sonety* Szekspira tak penetrują niepokój serca, że wszelkie szkolne instrukcje muszą jawić się w porównaniu z tym poligonem jako trywialne⁵⁹. Dobrego nauczyciela – zdolnego przebić się przez obronne skorupy i poruszyć

54. Steiner, s. 26.

55. Henryk Elzenberg, *Kłopot z istnieniem...*, s. 312.

56. Blaise Pascal, *Myśli*, przeł. Tadeusz Żeleński (Boy), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1989, s. 167, frag. 335.

57. George Steiner, *Dziesięć (możliwych) przyczyn...*, s. 76.

58. George Steiner, *Gramatyki tworzenia...*, s. 146.

59. Por. George Steiner, *Nauki Mistrzów...*, s. 55.

czułe miejsca w podopiecznym, aby pomóc mu rozeznaczyć się w wartościowym istnieniu – nazwał Steiner „zwiastunem rzeczy istotnych”⁶⁰.

Bezkręś

Spotkanie z klasykami ma formacyjne znaczenie również dlatego, że generuje przenoszenie *pragnień* i wprowadza na drogę *poszukiwań*, wszczepiając w tkankę egzystencji troski i tęsknoty wymagające nieustannej rewitalizacji bycia w kulturze. Wielkie teksty, obrazy, formy muzyczne są zawsze niekompletne. Akt twórczy to akt wolności, który w każdej swej realizacji potwierdza alternatywę nieistnienia lub istnienia inaczej. W cieniu wytworu kulturowego skrywa się stos brudnopisów, szkiców, przymiarek, przeróbek, porzuconych pomysłów. Wobec bogactwa problemu, z którym zmagają się mistrz, efekt końcowy nigdy nie jest ostateczny, zawsze zawiera w sobie aluzje do nieobecnych wariantów, zaproszenie do rozmowy, niespokojne pytania i obietnice. „Czytaj mnie, patrz na mnie, słuchaj mnie – powiadają wybitne dzieła literatury, plastyki i muzyki – a stanie się twym udziałem smutna radość, nieustannie odnawiana niekompletność”⁶¹. Steiner, przywołując postacie Jezusa i Sokratesa, wskazywał, że geniuszy wyróżnia umiejętność budowania mitów i przypowieści, czyli kluczowych w sztuce nauczania – przez zdolność generowania głodu duchowego i pragnienia recepcyjnych powrotów – narracji bezkręśnych:

Odbierają spokój ducha, umykają przekładowi i zrozumieniu właśnie w chwili, gdy sądzimy, iż dotarliśmy do sedna (tak właśnie Heidegger pojmuje *aletheia*, prawdę, która skrywa się w trakcie odsłaniania)⁶².

Kształcące bycie w kulturze wymaga wchodzenia w niekończący się dialog, w poważną konfrontację z potencjałem i ciężarem cudzej myśli. Michaił Bachtin przestrzegał, że można zgubić sens, zaprzepaścić wszelkie głębsze rozumienie bez konfrontacji z *niewspółobecnym*. Głos jednoznaczny i kompletny nie pozwala na grę ze swoimi granicami:

Słowo autorytatywne domaga się od nas bezwarunkowego uznania, a nie swobodnego opanowania i zbliżenia z naszym własnym słowem. [...] Przenika ono do naszej słownej świadomości jako zwarty, niepodzielny blok, trzeba je albo przyjąć w pełni, albo całkiem odrzucić. Zrosło się ono nierozdzielnie z autorytetem – władzą polityczną, instytucją, osobą [...]. Nie można go dzielić: z czymś się zgadzać, coś innego zaakceptować niez-

60. George Steiner, *Nauki Mistrzów...*, s. 193.

61. George Steiner, *Gramatyki tworzenia...*, s. 168.

62. George Steiner, *Nauki Mistrzów...*, s. 43.

pełnie, coś wreszcie całkiem odrzucić. [...] wykluczona jest gra dystansów – nakładania się i rozchodzenia, zbliżania i oddalania⁶³.

Lech Witkowski, który wprowadził do pedagogiki twórczość rosyjskiego myśliciela i zaszczyił w dyskursie edukacyjnym ideę *efektu pogranicza* jako aktu wzbogacania tożsamości przez zdolność do spojrzenia na siebie i świat z perspektywy nie swojej/swojskiej („z drugiej strony lustra”), uczulał za Peterem McLarenem, że kanonizacja treści w procesie nauczania może odbierać wychowankom głos własny: „Kanon ustanawia barierę dla idei nowych, obcych wobec niego, wpajając jednocześnie standard rozumienia, egzekwowany pod rygorem dyscypliny szkolnej. Faktycznie jednak rozumienia wręcz pozbawia”⁶⁴. Odsłania się tu ambiwalencja klasyki, która jest kształcąca o tyle, o ile stanowi – jak u Steinera – zaproszenie do bezkresnej podróży, nieustannych nawrotów i odkryć, a staje się tłumiąca i ograniczająca z chwilą, gdy używa się jej autorytatywnie – jako narzędzia władzy.

Istnieje jednak najprawdopodobniej niebezpieczeństwo jeszcze poważniejsze dla żywotności kultury niż autorytaryzm (władczość) i autorytatywność (pewność ostatecznej racji). Żyjemy w świecie nie tylko szumu informacyjnego i nadprodukcji wtórnych a aroganckich idei, ale także *estetyki konsumpcji* (Bauman), *estetyki banału* (Havel), *formatu rozrywkowego* (Postman), czyli w świecie, w którym *bezkres* nie kojarzy się już z głębią i przygodą, lecz z migotliwą doraźnością epizodów i powierzchownym zadowoleniem z płynnych wrażeń. Steiner przestrzegał przed głuchotą na język refleksyjnej powagi, która to głuchota odcina od rozległych przestrzeni dziedzictwa kulturowego. Uczulał też na monstrialną inflację słowa, na niezmiarzone fale czczej gadaniny, w odmętach której rodzi się mowa nienawiści. Gdy słowa tracą znaczenie, na powierzchnię wypływają okrzyki.

Akty mowy i narzędzia porozumienia strywializowane przez masową konsumpcję i publiczność, zafałszowane przez żargon, przez język graczy giełdowych, wychowawców, biurokratów, ludzi prawa utraciły możliwość wypowiedzania prawdy. To z głębin tej niemożności kłamliwa propaganda, „nowomowa” [...] lat 1914–1918 zrodziła powodującą odruch wymiotny retorykę nienawiści i śmierci⁶⁵.

Obojętność – pustka niestawiająca oporu – bywa bardziej zgubna dla twórczości niż cenzura. Zakazy oddają ukryty hołd kulturze, potwierdzając, że może

63. Michaił Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, przeł. Wincenty Grajewski, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982, s. 184.

64. Lech Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 146.

65. George Steiner, *Gramatyki tworzenia...*, s. 237.

być ona groźna dla władzy, że ma znaczenie, że losy ludzkie jakoś na niej zawisły, tymczasem indyferentyzmem porażona swoboda poczyniła w sąsiedztwie twórcze poczucie nieważności. Nicość nicuje głębsze warstwy życia intelektualnego i estetycznego. Dotyczy to zarówno pracy twórczej, jak i pracy recepcji. Lech Witkowski przestrzegał przed iluzją despotycznego i ignoranckiego odrzucenia autorytetu, zaniku zapotrzebowania na kontakt edukacyjny:

Zaskakuje ciągle wielu czytelnika pułapka, że skoro każdy inny to jest *nikt*, kogo by warto potraktować na serio, posłuchać, przejąć się nim, to wypychamy się zarazem w przestrzeń, gdzie rządzi *nic*, nicność, unicestwienie, aż po wypieranie ze świadomości poczucie, że samemu jest się owym „*nic*”⁶⁶.

Zakończenie z postulatem w tle

Można pytać – a skłania do tego *Zeitgeist* – Cóż złego jest w pragmatycznej edukacji? Co złego jest w uzawodowieniu programów, koncentracji na operowaniu informacjami, dostosowywaniu się do wymagań rynku, skoro ludzie dziś tego *potrzebują*? Dlaczego mielibyśmy nie odpowiadać na potrzeby otoczenia? Rzecz jednak w tym, w *jaki sposób* się odpowiada. Edukacja – w myśl własnych tradycji *paideia*, *humanitas*, *Bildung* – jest nie tyle od zaspokajania, ile raczej kształtowania, modyfikowania, uszlachetniania ludzkich oczekiwań. Co złego jest w pragmatycznej edukacji? To, że wiele zasłania. To, że na *prawdziwą stawkę* wychowania, o której pisał George Steiner, nie wystarcza czasu, energii, głodu nawet. To, że odbiera zdolność rozróżniania głosów, hierarchizowania dokonań i zauważania mistrzów, obarczając jednostki całym wynikającym z tego balastem strat w czynieniu własnej egzystencji szczęśliwą, dobrą, bardziej ludzką. Václav Havel, upominając się o kulturę w czasach totalitaryzmu, widział dalekosiężne konsekwencje braku dostępu do rozszerzających horyzonty dzieł: „Kto wie, jak zażyje ta luka na atmosferze duchowej i moralnej przyszłych lat? Jak dalece osłabi naszą zdolność »samowiedzy«? Jak głęboko taka nieobecność samopoznania kulturalnego odcisnie się na tych, którzy dziś zaczynają lub zaczną jutro poznawać samych siebie? Jak wiele mistyfikacji, osadzających się z wolna na powszechnej świadomości kulturalnej, trzeba będzie rozbijać i do jakiego punktu będziemy musieli wrócić?”⁶⁷ Stąd właśnie postulat, jaki zgłaszam po ważnym dla mnie spotkaniu z George’em Steinerem i innymi wielkimi w kulturze: pilnie potrzeba transformacji kształcenia w duchu *powrotu do klasyków*, czyli hermeneutycznej i mistrzowskiej reorientacji edukacji jako wycelowanej w teksty i autorytety, za-

66. Lech Witkowski, *Historie autorytetu...*, s. 25.

67. Václav Havel, *Sila bezsilnych i inne eseje*, Agora S.A., Warszawa 2011, s. 74.

miast w testy i informacje. Oczywiście, taki apel nieuchronnie zniknie w zgiełku współczesnym, lecz warto go i tak sformułować, bo ranga sprawy jest wysoka, a ktoś przecież dla siebie może go z magmy wyłowić.

Nie chodzi o żaden sztywny, ideologicznie ustalony kanon, ani o „powrót” do jakiejś rzekomo szlacheckiej epoki. Jak mówiliśmy, łatwo wyobrazić sobie klasykę w postaci opresji, głos własny odbierającej. Raczej rzecz w *strategii* lekturowej/recepcyjnej, jaką wielkie dzieła zakładają. Wedle jakich kryteriów rozpoznawać utwory mistrzowskie? Jakie właściwości ma klasyka? Innymi słowy, do czego (*na*)wracać edukacyjnie trzeba? Przegląd przygotowawczy ujawnił kilka tropów, oczywiście wyłącznie w postaci przymiarki, bez żadnej pretensji do kompletności. Warto sięgać do dzieł, które mają potencjał *rewitalizacji* bycia w kulturze, czyli przynoszą oryginalne, spójne punkty widzenia (Kołakowski), dają się czytać w nowych kontekstach (Gadamer), stanowią rezerwar impulsów i inspiracji do rozumienia świata (Kołakowski, Witkowski). Liczy się również *napięcie* formy i treści – rodzaj dojrzałości pozwalającej zdać sprawę ze złożoności świata oraz rozdarć w nim tkwiących (Eliot, Przybylski). Powracać warto i do tego, co jest *głębokie* w sensie przenikliwej penetracji, przebijania się do środka (Elzenberg), odsyłania poza siebie, w sferę, w której majaczy wymykająca się niezwykłość (Sławek), a także w znaczeniu ważności samej w sobie, nie wymagającej utylitarnej legitymizacji (Bloom). Klasyczne będzie wreszcie takie dzieło, które generuje poczucie popadnięcia w *biedę* – przez trudną mowę zakłócającą sklejenie ze zbiorowością (Sławek), przez utrzymanie straży braku i budzenie świadomości zaległości kulturowej (Witkowski) albo przez wysiłek wsłuchiwania się w niosące światło spokojne głosy, wbrew oślepiającym reflektorom sceny (Strauss). Powrót do klasyków rozumiem właśnie jako koncentrację na tekstach pod kątem: rewitalizacji, napięć, głębi i biedy.

Twórczość George’a Steinera pozwala uzupełnić tę strategię jeszcze jednym parametrem. Nazywam go – choć, o ile wiem, amerykański myśliciel nie używa nigdzie podobnego terminu – *aksjonością*. Klasyka to myśli *warte* myślenia. Zbierając to, co autor *Po wieży Babel* w różnych miejscach napisał, można rzecz tak scharakteryzować. Klasycy za pomocą *bezkresnych* tekstów (twórczo niekompletnych, otwartych na mit, przypowieść i metaforę) *koncentrują* uwagę naszą na tym, co *zasadnie przytłacza*, co staje się *ingresywnym przeżyciem*, a co w końcu przynosi – lub przynajmniej daje szansę na – efekty: *finezji* i *taktu*, wzbudzonych *pragnień* i dyspozycji do *powrotów*, a ostatecznie – zwielokrotnienia możliwości życia, *intensyfikacji istnienia* („magicznego przyspieszenia bytu”). Teraz zatem: rewitalizacja, napięcia, głębia, bieda, aksjoność.

Klasyka w ten sposób rozumiana, jako swoiste doświadczenie pedagogiczne, od którego rozwój tożsamości zależy, zapewne nie zginie – w myśl spostrzeżenia Leszka Kołakowskiego, że kultura nie może zostać zniesiona, dopóki istnieje jakaś

mniejszość, która w nią wierzy⁶⁸, albo wedle uwagi George'a Steinera, iż ludzka trwoga i zachwyty nadal domagać się będą ucieleśnionego wyrazu⁶⁹. Nie znaczy to jednak przecież, że nie zginie ona tu, gdzie właśnie stoimy, i w ogóle tam, gdzie sięga nasza wyobraźnia.

68. Por. Leszek Kołakowski, *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, „Aneks”, Londyn 1984, s. 12.

69. Por. George Steiner, *Gramatyki tworzenia...*, s. 294.