



Sławomir Futyma*, Zbigniew Rudnicki**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O edukacji w perspektywie tragizmu

KEYWORDS

education, humanism, education philosophy, tragedy, existence, development

ABSTRACT

Futyma Sławomir, Rudnicki Zbigniew, *O edukacji w perspektywie tragizmu* [On education in the perspective of tragedy]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(15) 2019, Poznań 2019, pp. 19–33, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2019.15.2.

Man experiences their existence constantly experiencing tension that emerges between that which is and that which could be, between the actual, known, and the unknown that barely shines in the horizon. In this uncomfortable experience, one can find potential for development, hidden behind a facade of pretence and camouflage, which, when disclosed and uncovered can be the “fuel” of satisfactory change. As a result, education can be in service of man once again. This process, as a fundamental experience, will assume the acceptance of truth about the human condition and the circumstances of its emergence in the course of life. Education not abandoning man must rediscover and re-evaluate such categories as fate, uncertainty, fragility, unforeseeability.

Postęp polega na przejściu od słów do doświadczeń, od fikcji do realizmu

Y. Congar

Wstęp

Wydaje się, że nigdy nie brakowało „proroków” głoszących, w jak tragicznej sytuacji znalazła się ludzkość, a tym samym świat. Nigdy nie brakowało tych, którzy

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8495-9176>.

** ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5238-0100>.

wiedzą, jak jest źle, a przy okazji twierdzą, iż mają cudowne antidotum na całe zło. Głoszą również, że gdy ich pomysły zostaną zrealizowane, stanie się „cud”, zostaniemy wyzwoleni z ciemnoty, w jakiej tkwiliśmy. Są wśród nich tacy, według których tym cudownym suplementem wpływającym na jakość współczesnego świata, jest ekonomia, i inni, do których prawdopodobnie nam bliżej, twierdzący, że aby można było przystąpić do jakiegokolwiek działania, należy sięgnąć do podstaw humanistyki dającej elementarne pojęcie o zasadach działania człowieka na świecie. Znajomość tych zasad przekłada się na rozumienie tego, co nas otacza. Jednak zawsze trzeba pamiętać o tym, jak to napisał Janusz Korczak: „Im więcej człowiek widzi i dłużej żyje, tym mniej pewien siebie. Życie wielkie i silne, on słaby i mały” (Korczak, 1939: 101).

O praktyce i teorii działania

Wielu wrażliwych naukowców konstruuje narzędzia, aby ludzkość w trudnych sytuacjach swych dziejów nie znalazła się „na dnie”, dzieląc losy nieistniejących już cywilizacji. Budowanie podstaw ludzkiego działania to między innymi, formułowanie odpowiedzi dla cyklicznie stawianych pytań o kształt wiedzy, edukacji, jej humanistyczny wymiar, jej cel i strategię, jak to napisał profesor Zbigniew Kwieciński, chodzi o odnalezienie odpowiedzi na pytania:

(...) czym i jaka miałyby być edukacja humanistyczna, jakie są jej stałe u nas ograniczniki, a jakie są konstytutywne elementy szansy na nią. Czy powrót do tych pytań jest sensowny (...), a nie z pozycji marzyciela, reformatora, buntownika, kapłana, wyznawców dogmatów, wariata czy zimnego gracza o własne interesy? (Kwieciński, 2011: 109)

To podstawowe pytania, ale dla niektórych może zbyt banalne. Lecz używając słów Jose Antonia Mariny, hiszpańskiego pedagoga i filozofa, które zostały zawarte w jego książce zatytułowanej *Porażka inteligencji czyli głupota w teorii i praktyce*, „chodzi o nader pilne działanie profilaktyczne, gdyż głupota to choroba, której atakowi może ulec każdy z nas” (Marina, 2010: 7), gdyż:

Inteligencja ludzka ponosi porażkę, kiedy nie jest w stanie dopasować się do rzeczywistości, zrozumieć, co się dzieje (czy też – co się z nami dzieje), kiedy nie potrafimy rozwiązać problemów uczuciowych, społecznych lub politycznych; kiedy systematycznie popełnia błędy, kiedy obiera sobie absurdalne cele lub obstaje przy nieskutecznych środkach; kiedy marnuje nadarzające się okazje; kiedy zatruwa nam życie; kiedy oddaje się okrucieństwu i przemocy. (Marina, 2010: 9)

Tragizm edukacyjny, czyli między nieistniejącą przeszłością a niepewną przyszłością

Tragizm w dziejach ludzkości nasilał się w momentach, gdy proces edukacyjny nie spełniał pokładanych w nim nadziei, a ludzie zaczynali wtykać swoje „brudne paluchy” tam, gdzie nie należało. Dramatyczne konsekwencje ingerencji człowieka we wszystko, to znaczy: zaburzenie cykli natury, przekroczenie edukacyjnego rozsądku związane z eksperymentowaniem poprzez modyfikowanie wszystkiego co się da, odrzucenie wszystkiego, co mogło kojarzyć się z doświadczeniem poprzednich pokoleń, stały się codziennością. Taki stan rzeczy doprowadził do paradoksu, który odsłonił zasadność i „wielkość” tego, co minęło. Zdaliśmy sobie sprawę z tego, że jeszcze nie tak dawno większość ludzi:

(...) budziła się o wschodzie słońca i kładła spać o zachodzie, jadła posiłki przygotowane w domu, pracowała nieopodal miejsca zamieszkania. Ludzie mówili o przelotnych chwilach, trwałych wspomnieniach i upominali dzieci, że „co nagle, to po diable”. Opowieści zaczynano od słów: „Dawno, dawno temu” i rzeczywiście coś to znaczyło. Dni podporządkowane były bardziej obecności światła dziennego niż godzinom, a lata bardziej porom roku niż kartkom w kalendarzu. (Naisbitt, Naisbitt, Philips, 2003: 44)

Być może musimy poczekać, aż wiele czasu upłynie, aby zatęsknić za tym, co przeminęło, żeby ocalić to, co jeszcze można. Taka nostalgia to prawdopodobnie doświadczenie edukacyjne, którego każdy z nas doświadczył, doświadcza lub doświadczy. Jak możemy przeczytać w *Innym słowniku języka polskiego*, wydanym w 2000 roku przez Wydawnictwo Naukowe PWN pod redakcją M. Bańki, nostalgia jest bardzo cennym uczuciem żalu wynikającym z utraty czegoś lub też z niedostępności minionego świata (Bańko, 2000). Wydaje się naturalnym odruchem sprzeciwu wobec tego, co nachalne, co rości sobie pretensje do bycia pewnikiem. Jak kiedyś zauważył Hegel, może jednak należy poczekać, aż właśnie to, co agresywne, jaskrawe, uporczywie się narzucające i hałaśliwe przeminie, bo przecież: „Kiedy filozofia o szarej godzinie maluje swój świt, wtedy pewne ukształtowane życie już się zestarzało, a szarością o zmroku nie można niczego odmłodzić; można tylko coś poznać. Sowa Minerwa wylatuje dopiero z zapadającym zmierzchem” (Hegel, 1969: 21).

Jednak chciałoby się powiedzieć, że człowiek to nie sowa aktywna, kiedy dzień minie. Prawdopodobnie nie pojawia się w głowie sowy tęsknota za tym, co było, lecz „tęsknota” za aktywnością. Nam, ludziom, a przynajmniej części z nas, jednak nie jest ona czymś obcym. Może znajdują się wśród nas osoby, dla

których tęsknota za tym, co minęło, jest uczuciem, którego należy wstydić się i unikać. Wielu jednak zdaje sobie sprawę, iż nie można się jej pozbywać, gdyż brak refleksji nad tym, co za nami, może sprowadzić na nasze głowy nieprzewidywalne konsekwencje. Prawdopodobnie znajdzie się także spora grupa ludzi, która wytknie nam, że jesteśmy zbyt mało nowoczesni lub też po prostu okrzyknie nas dziwakami, heretykami, romantycznymi idiotami, tęskniącymi tylko za tym, co minęło. Na korzyść tych ostatnich nasuwa się cytat biblijny, dotyczący relacji z tym, czego już nie ma: człowieku żywy „Zostaw umarłym grzebanie ich umarłych” (Łk 9,60).

Lecz ten, kto choć odrobinę przyswoił sobie wiedzy humanistycznej, odpowie, że chodzi o tragizm tych martwych duchowo. Chodzi o tych, którzy nie widzą wewnętrznej siły, inspiracji, brak im wewnętrznych motywów do podejmowania jakichkolwiek działań lub odrobiny bezkrytycznej dumy z osiągnięć czy też, dorobku przodków, gdyż, jak zauważył Max Scheler: „Kolebką tragiczności – dziedziną, w której się może pojawić – nie są ani wyłącznie stosunki zachodzące pomiędzy wartościami, ani też same stosunki zdarzeń przyczynowych i sił, które je niszczą, lecz szczególny związek pomiędzy stosunkami wartości a stosunkami przyczynowości” (Scheler, 1976: 51–75).

Należy powracać do przeszłości, która faktycznie ma w sobie edukacyjną moc inspiracji, do tych wartościowych doświadczeń, które zaowocowały w przeszłości wieloma cennymi rozwiązaniami. Lecz należy pamiętać, że nie można stawiać czoła wyzwaniom nowej epoki, głosząc iluzoryczny powrót do niegdysiejszych zachowań, ale należy realnie przywrócić stan z poprzedniej epoki i na przykład, używając słów profesora Aleksandra Nalaskowskiego, potraktować „siebie na serio, bez względu na to, co sobie o tym pomyśli Europa” (Nalaskowski, 1998: 11).

Tragizm, czyli edukacja jako „węzeł gordyjski”

Pojawiła się tutaj istotna i ciekawa kategoria pojęciowa, która może posłużyć jako element istotny dla naszej refleksji dotyczącej edukacji w kontekście współczesności, a mianowicie: tragiczność bądź też tragedia. Co nam powie o tragizmie na przykład *Słownik terminów literackich*? Otóż tragizm to:

(...) nierozwiązywalny konflikt pomiędzy wartościami i koniecznościami określającymi życie bohatera pozbawionego możliwości dokonania wśród nich jakiegokolwiek dla siebie pomyślnego wyboru. Wszystkie, bowiem działania prowadzą go do nieuchronnej katastrofy: śmierci lub ostatecznej klęski życiowej. Bohater sam – nieświadomie lub świadomie – sprowadza na siebie zburzenie i niezależnie od siły charakteru, napięcia uczuć i woli, niezwy-

kłość czynów i szlachetności intencji staje się zarazem ofiarą i winowajcą. Daremność jego działań zdeterminowana jest bądź przez rządzące światem ludzkim siły wyższe: przeznaczenie, fatum, los wyroki boskie, ślepe prawa natury, bądź też przez równie odeń niezależne sprzeczności między racjami moralnymi, uczuciowymi, społecznymi i historycznymi (...). Tragizm realizować się może w rozmaitych formach literackich, ale domeną jego jest przede wszystkim tragedia, w obrębie której stanowi kluczową zasadę konstrukcji losów bohatera oraz podstawowy czynnik kształtujący reakcje i przeżycia odbiorcy. Ze względu na estetyczny m.in. efekt tragizmu, zwłaszcza współdziałającego z wzniosłością, uznaje się go za jedną z kategorii estetycznych. (Sławiński, 1976: 467)

Powyższy opis zjawiska literackiego bez konieczności modyfikacji obrazuje sytuację edukacji w wielu „nowoczesnych krajach”, która, wychodząc z podobnej perspektywy, uznała, że jej elementem konstytutywnym stanie się nierozwiązalny konflikt pomiędzy wartościami i koniecznościami określanymi przez życie.

I faktycznie, analizując współczesne systemy edukacyjne funkcjonujące na świecie, możemy odnieść takie wrażenie. Ale przecież nam chodzi o taką edukację, w której następuje wzniesienie ponad poziom przeciętniactwa intelektualnego, charakterystycznego dla jednostek prymitywnych, podporządkowanych własnemu instynktowi samozachowawczemu. Chodzi o taką edukację, która będzie do minimum redukowała płaszczyznę, gdzie dominuje nierozwiązalny wspomniany powyżej konflikt pomiędzy wartościami i koniecznościami określającymi życie ludzkie.

Edukacyjny sceptycyzm wpisany w tragiczność codzienność

Żadnej epoki, a tym bardziej epoki z perspektywy tego, co się wydarzyło, co powstało, dorobku nauki, nie da się ująć w jeden uproszczony schemat. Każda epoka zawiera w sobie różnorodne, nieraz sprzeczne ze sobą prądy i tendencje, ma różne, mniej lub bardziej wykrystalizowane ideały, różne wizje przyszłości. Najczęściej jeden z pojawiających się nurtów dziejowych uważa się za najbardziej reprezentatywny dla danej epoki, lecz nierzadko te dominujące nurty wpływają z ignorancji ich popularyzatorów. Następstwem tych działań jest wyłonienie się zasadniczo różnych zdań w ocenie przeszłości, czy też w edukacyjnym procesie kreowania obrazu teraźniejszości i przyszłości. Dlatego my nie wyobrażamy sobie dokonywania czegokolwiek w świecie ludzi, nie zestawiając tego, co jest i co ma być, z tym, co już miało miejsce. Lecz, jak to sformułował jeden z najciekawszych współczesnych myślicieli Amin Maalouf, libański pisarz, filozof, antropolog i etnolog mieszkający od 1976 roku we Francji, chrześcijanin z arabskimi korzeniami

mi, który w 2011 roku wybrany został w skład Akademii Francuskiej, gdzie zajął miejsce zmarłego Claude Levi-Straussa: „odwieczne cywilizacje osiągnęły kres swojego rozwoju; że doświadczają moralnego bankructwa, podobnie zresztą jak wszystkie inne osobne cywilizacje, które dzielą ludzkość” (Maalouf, 2011: 22). Chodzi między innymi o pogląd głoszący kres rozwoju ludzkości, który wynika z jej bezsilności w kontekście napisanego i realizowanego przez nią scenariusza codzienności. W scenariuszu tym tragizm wydaje się opisywać fakty naszej codzienności, a więc wiszącą nad światem niepewność czy też bankructwo wszelkich zasobów człowieczeństwa.

Faktycznie, być może dzisiaj nie podzielamy naiwnego czasami optymizmu naszych „romantycznych” poprzedników, jesteśmy bowiem bardziej sceptyczni i na naszą zgubę coraz mniej spoglądamy w przeszłość, bowiem boimy się potknąć o terażniejszość, która tak szybko nam umyka, skutkiem czego często wywarzamy drzwi, które w przeszłości zostały szeroko otwarte. Dlatego też wielu ludzi odczuwa szczególne olśnienie, w ramach którego niejedno z dawnych stwierdzeń gotowi są przyjąć dosłownie, wierząc, że jest to dorobek czasów najnowszych. I tak pojawiają się wciąż te same idee, które to wskazujemy jako cechy charakterystyczne dla naszej epoki. W ten sposób powracają takie elementy, jak między innymi podejście do podmiotu, zasada swobodnego rozwoju wolności, demaskacja prawdy jako nieuchronnego kłamstwa czy też negacja tradycji racjonalizmu (zob. Barn, 1992: 57).

O czym w takim razie powinniśmy bezwzględnie pamiętać? Po pierwsze, o powracającej jak bumerang w pismach współczesnych naukowców „zasadzie subiektywności”, *cogito, ergo sum*, wskazanej przez Kartezjusza, który obwieszczał wszem i wobec, że zrywa z bezwartościową tradycją, głosząc pierwszeństwo woli nad wszystkim. Po wtóre, nie możemy zapomnieć o zasadzie swobodnego rozwoju wolności podmiotowej, która prowadzi w konsekwencji do Hegłowskiej ostateczności ducha absolutnego, będącego wcielonym pięknem, czyli syntezą rzeczywistości z myślą, formy z treścią, czy też idei ze zjawiskami.

No i uwaga dla tych mieniących siebie humanistami. Zostaje nam jeszcze krytyka racjonalizmu (np. w wydaniu Husserla) pod hasłem „z powrotem do rzeczy”, prowadząca do połączenia rozumu z doświadczeniem. Jak napisał Józef Tischner: „szło o to, by rozum umiał, jako rozsądek – dobierać środki do celu, ale również – jako zasada mądrości – był w stanie ustanowić cele człowieka” (Tischner, 1995: 15).

Ten obraz powracających wciąż elementów stanowi ogromne uproszczenie. Perspektywa, która się nam ukazała, to tragizm osamotnionego człowieka w społeczeństwie, tragizm jego ignorancji, tragizm niejednoznaczności, tragizm wielości

istniejących rozwiązań, przy jednoczesnej redukcji, konieczności dokonania wyboru, braku jednoznacznych odpowiedzi na stawiane pytania, nieumiejętności dobierania środków w drodze do celu. Dzięki tym cechom ludzka egzystencja pojawia się, jako „genetycznie” obciążona tragizmem, czy też tragicznością. Gdybyśmy jednak zaprezentowaną powyższą perspektywę rozumienia kategorii pojęciowej, jaką jest „tragizm”, oswoili oraz zaprzęgli do użytecznej pracy edukacyjnej, okazać by się mogło, że, jak twierdził Arystoteles, celem tak rozumianego edukacyjnego tragizmu stałoby się „budzenie uczuć bojaźni i litości, by sprowadzić błogie oswo-bodzenie od tego rodzaju uczuć” (Tatarkiewicz, 1976b: 8).

W takim kontekście tragizm ujawnia się jako przestrzeń twórczej inspiracji, wynikającej z poziomu wrażliwości emocjonalnej nabudowanej na rozumie. A to wszystko po to, aby zapanować nad naturą.

Edukacyjny tragizm jako konsekwencja pesymizmu tkwiącego w egzystencji

Pesymizmu w kontekście kategorii pojęciowej „tragizm” możemy doszukać się w pismach współczesnych myślicieli. Taki kontekst tragizmu dostrzegał Władysław Tatarkiewicz:

W życiu los układa się niekiedy równie tragicznie jak na scenie Edypowi czy Fedrze. Mówimy o rzeczywistych ludziach, że znaleźli się w położeniu tragicznym. Temu, kto zapyta, co to znaczy, można odpowiedzieć: ludzie ci znaleźli się w położeniu, z którego nie ma wyjścia. Ściślej: z którego nie ma dobrego wyjścia. To właśnie jest położenie tragiczne. (Tatarkiewicz, 1976a: 122)

Jednak dla tych jakże odmiennych perspektyw rozumienia tragiczności można odnaleźć elementy wspólne. Otóż w ludzką egzystencję konstytutywnie wplecione są wydarzenia, których przewidzieć nie sposób. Niszczą one misternie tkane plany i ustalenia. Lokują człowieka w sytuacji zupełnego „odkrycia się”, a tym samym bezradności. Wobec nich nie ma możliwości „grania” kogoś innego. Są doświadczeniem najgłębiej indywidualnym, podczas którego jedyne, co pozostaje, to stawić im czoła przy zaangażowaniu wszystkich możliwych sił (wartości). A więc jednak nie jest to perspektywa „bez wyjścia”, chociaż takie podejście może być związane z nieuchronnie pojawiającym się „nieprzewidywaniem” tego, co nas czeka. Pedagogia przeżycia, w sensie odkrywania tego, czego nie znamy, tego, co nieprzewidywalne, a z czym musimy sobie radzić, to perspektywa, o której pisał wybitny polski socjolog Jan Szczepański:

(...) możliwości nieprzewidziane, jako postawienie człowieka w obliczu sił, zjawisk, na które człowiek zostaje wystawiony i z którymi musi sobie radzić, na które nie ma wpływu, które są zupełnie od niego niezależne i które niekoniecznie są zapisane w układach genów i w strukturach społecznych, w naturze porządku kultury. Chodziło o los jako próbę wartości człowieka, jego siły, kiedy człowiek zostaje wystawiony na próby, na które nie ma wpływu i o istnieniu których nie wiedział nic, póki nie objawiły się nagle jako złowroga potęga. (Szczepański, 1984: 322)

Perspektywa edukacyjna – „bać się i być”

Tak tragizm, jak i los eksponują zjawisko określane jako katharsis. Sytuacja ogolocenia z pozorów i życia na niby stwarza – paradoksalnie – możliwość najgłębszego doświadczenia siebie. Doświadczenie tragiczności w sytuacjach dominacji losu ujawnia słabość wyobrażeń o człowieku jako absolutnie władającym swoim życiem. W perzynę zostają obrócone wizje człowieka *no problem*, szczęśliwego, bez trosk, idącego przez życie „jak torpeda”. Tragiczność ujawnia złożoność ludzkiej egzystencji, nieustannie wystawianej na działanie sił od niej niezależnych, mających jednocześnie moc dokonywania radykalnych zmian. Mikołaj Bierdiajew twierdzi wręcz, że to właśnie te nieprzewidziane wydarzenia, w których doświadczamy tragiczności i rozdarcia, mają najistotniejsze znaczenie, ponieważ w pełni ujawniają kondycję człowieka:

(...) w istnieniu osoby najważniejszy jest los niosący ze sobą ból, antynomiczne połączenie wolności i przeznaczenia, nieodwracalność losu (...). Osoba jest żywą sprzecznością, sprzecznością między tym, co osobowe i społeczne, między formą i treścią, między skończonością i nieskończonością, między wolnością i losem. Dlatego właśnie osoba nie może być uznana za zakończoną, nie jest dana jako przedmiot, ale tworzona, tworzy siebie samą, jest dynamiczna (...). Osoba, zmieniając się, jest zarazem taka sama, tożsama sobie, wierna sobie. Takie połączenie zmian i niezmienności, wiecznej nowości i tożsamości najbardziej ujawnia się w świadomości własnego powołania i losu. (Bierdiajew, 2002: 95)

W *Nieznośnej lekkości bytu* Milan Kundera wielokrotnie ujawnia swoje zadziwienie „niedomkniętością” człowieka i związanym z tym doświadczeniem tragiczności. W świecie, który wielbi procedury, standardy, ustalone wzorce osiągnięcia sukcesu, uznanie za prawdziwą ludzką nieprzewidywalności nie może spotkać się z uznaniem. Świadomość jednorazowości życia połączona z obserwacją świadectw jego przemijania czyni życie wydanym na doświadczenie nieodwracalnej jego utraty. „Człowiek nigdy nie może wiedzieć, czego ma chcieć, ponieważ dane mu jest tylko jedno życie i nie może go w żaden sposób porównać ze swoimi poprzednimi żywotami... szkic do czegoś, czego nie będzie” (Kundera, 2019: 9).

Ten egzystencjalny tragizm, będący edukacyjną platformą, przypomina czasami chocholi taniec, w którym pojawia się nieredukowany problem wyboru partnera, pomiędzy politycznymi uwikłaniami a chęcią przekroczenia tego zaczarowanego kręgu poprzez czerpanie idei zawartych w intelektualnej spuściźnie gatunku ludzkiego.

Tragizm upolityczniony, czyli o edukacyjnym wikłaniu

Tragizm jako kategorię pojęciową upolitycznioną znajdujemy między innymi u Hannah Arendt. Wskazuje ona na przepaść, która w kulturze Zachodu pojawiła się około IV wieku przed naszą erą w Grecji. W tym czasie wydawało się, że społeczeństwo politycznie stoi nad przepaścią. Chodziło o przepaść, która powstała pomiędzy myśleniem a działaniem. Jak pisała Hannah Arendt:

Wszak aktywność myślowa niebędąca zwykłym przeliczaniem środków ze względu na zamierzone czy pożądane cele, lecz troszcząca się, najogólniej biorąc, o sens, zaczęła odgrywać rolę „refleksji”, czyli czegoś, co pojawia się dopiero wtedy, gdy działanie przesądziło już o kształcie i charakterze rzeczywistości. Z kolei samo działanie zostało skazane na przebywanie w pozbawionej sensu dziedzinie przypadku i ślepego losu. (Arendt, 2005: 40)

Interesująca edukacyjna perspektywa, na którą zwracała uwagę Arendt, to taka, w której myślenie ma charakter wtórny, poprzedzony przez działanie, i dotyczy tylko zabiegów związanych z dokonaniem bilansu powstałych szkód.

Tragizm to także moment, jak podkreśla Hannah Arendt, gdy w chwili śmierci Sokratesa, która to była efektem katastrofy wynikającej ze słabości perswazji, jaką zastosował w stosunku do sędziego i przyjaciół, Platon stracił wiarę w głoszone wcześniej poglądy. Chodziło o przekonania, które dotyczyły *polis* oraz podstaw skonstruowanej przez siebie koncepcji prawdy, dla których to nie odnalazł on żadnego alternatywnego poglądu godnego przyjęcia (Arendt, 2005: 41). Ten tragizm sytuacji, w jakiej znalazł się filozof, to „tragizm beznadziejnych alternatyw”¹. Stąd wydaje się uzasadnione stanowisko prezentowane przez José Ortega y Gasseta w książce *Po co wracamy do filozofii*, gdzie między innymi napisał: „dana epoka jest zbiorem tendencji pozytywnych i negatywnych; bystrość i dalekowzroczność idą w parze z głupotą i ślepotą. Epokę charakteryzuje nie tylko pragnienie pewnych rzeczy, ale również zdecydowana niechęć do innych” (Ortega y Gasset 1992: 95).

¹ Sformułowanie „tragizm beznadziejnych alternatyw” rozpowszechnione zostało przez Mariana Brandysa.

Można by zaryzykować twierdzenie, że ta niechęć związana jest ze świadomością między innymi: przejściowości, odchodzenia określonych idei wraz z pokoleniem, które jest ich nośnikiem, przypadkowości okoliczności sprzyjających powstawaniu tychże, wreszcie tragizmu sytuacji, wymagającej dokonywania ciągłych wyborów (por. Janion, 1975). Sytuacje te wyznaczają ścieżki ludzkich „uwikłań”. W ten to sposób pokolenie przychodzące określa tych, którzy odchodzą, jako ofiary swojej epoki. Można tutaj przytoczyć słowa Zbigniewa Kwiecińskiego, że na przykład w polskiej sytuacji:

(...) mamy (...) do czynienia z ludźmi o różnych orientacjach, przednowoczesnej i ponowoczesnej, oczekującej i aktywnej, reprezentujących stary porządek, sprzed przełomu 1989 roku (z pracą dla wszystkich, bezpieczeństwem socjalnym i schronieniem religijnym) i nowy porządek z demokracją, wolnym rynkiem, własnością prywatną i tolerancją, jako jego filarami. (Kwieciński, 2002: 74)

Uwikłania czy też zniewolenia są zjawiskami mającymi swą wewnętrzną, jak i zewnętrzną edukacyjną wartość. Z jednej strony to one dotyczą bezpośrednio określonych jednostek, z drugiej zaś pośrednio dotyczą otoczenia oraz obserwatorów – kibiców. Zjawiska te w pewnym stopniu wydają się naturalną konsekwencją ewoluującego świata. Amin Maalouf zauważył:

I tak i nie. To, że ludzkie społeczności, co nieuchronne, także konflikty stają się coraz bardziej otwarte, to istotnie normalny skutek rozwoju środowiska komunikacji. Natomiast to, nad czym wolno nam ubolewać, to, co powinniśmy potępiać, to fakt, że temu postępowi technologicznemu nie towarzyszy zwiększona świadomość pozwalająca chronić ludzkość wrzuconą wbrew swej woli w zawieruchę historii. (Maalouf, 2011: 57)

Za tym nasuwa się pytanie. Czy „tragedię” możemy traktować jedynie jako zjawisko edukacyjne, czy też jako zespół ustalonych wydarzeń „przynależących” tylko do określonych jednostek lub grup społecznych? Takie potraktowanie zjawiska tragiczności prowadziłoby do redukcji wielowymiarowego zjawiska edukacyjnego, do konkretnych przypadków. Dlatego chciałoby się powiedzieć, że nikt nie ma wyłączności na traktowanie swojego doświadczenia w kategoriach wyłączności, gdyż jego działania wynikają z funkcjonowania wewnątrz społeczności, która współtworzy cały kontekst.

Edukacyjny zwrot ku pierwotnemu doświadczeniu

Gdy spojrzymy na edukację jako celebrację tajemnicy wiedzy opartej na dialogu pomiędzy przewodnikiem-edukatorem a chórem, pojawi się skojarzenie tego wy-

miaru z antyczną tragedią, która to złożona była z następujących po sobie etapów: prologu, paradoksu, epejsodionu, stasimonu, kommosu oraz eksodosu. W tym kontekście tragedia staje się dla nas modelem inicjacji rozumianej jako brama, przez którą wybrani wchodzi do „wnętrza świata”, do świata edukacji, stanowiącej jądro człowieczeństwa. Różnica jest tylko jedna, że tragedia grecka kończyła się katastrofą. Dzięki zestawieniu dokonанemu w tabeli 1 łatwiej możemy dostrzec mechanizmy oraz zasady, jakie charakteryzowały poszczególne etapy tragedii.

Tabela 1. Schemat tragedii antycznej z punktu widzenia jej edukacyjnych zasad

Etapy tragedii	Scenariusz edukacyjny	Zasady edukacyjne tragedii
Prolog	pojawienie się przewodnika, który zapowiadał temat	zasada decorum – odpowiedzialności co do treści oraz formy
Paradoks	zaistnienie chóru z pieśniami	zasada jedności – czasu miejsca – akcji – określona liczba aktorów (brak akcji zbiorowych), indywidualizacja
Epejsodion	rozwój akcji, gra aktorów	zasada – konieczna. Pojawienie się konfliktu
Stasimon	wystąpienie chóru	zasada mimesis – naśladowania (odzwierciedlenie rzeczywistości)
Kommos	pieśń lamentacyjna postaci	zasada uschematyzowania
Eksodos	ostatnia pieśń chóru, opuszczenie sceny	zasada zestawienia podsumowania

Źródło: opracowanie własne

Tragedia w tym wymiarze była działaniem zespalaającym doznania zmysłowe z intelektualną nad nimi refleksją. W tym starożytnym działaniu możemy zaobserwować budowanie jednego obrazu wiedzy. Dostrzegł to również laureat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury w 1946 roku Herman Hesse: „Czują to wszystkie dzieci, choć nie wszystkie z tą samą intensywnością i subtelnością, a u wielu ginie to wraz z przyswojeniem pierwszych liter alfabetu. Inne zachowują tajemnice dzieciństwa przez długi czas, a ślady i echa pozostają w nich aż do dni siwych włosów i starości” (Hesse, 1991: 10).

Doświadczenie stało się podstawą sformułowanej przez Martina Heideggera jednej z głównych dyrektyw poznawczych świata nauki: „aby poznać, trzeba pozwolić być” (Heidegger, 2008). Co znaczy dla pedagoga „pozwolić być”? I posiłkując się w tym miejscu innym wybitnym filozofem niemieckim Maxem Schelemerem, spróbujmy odpowiedzieć na postawione pytanie następująco: „**pozwolić być**” to **znaczy uznać, zaakceptować** już samo istnienie drugiego, które jest wartością funkcjonującą w ramach przynależnej mu wolności. Tutaj wydaje się, że w pedagogiczna regułę „pozwolić być” wpisuje się kategoria pojęciowej „tolerancja”

w swoim pierwotnym znaczeniu, bardzo często pomijanym. Tolerancja pochodzi od łacińskiego słowa *tolerantia* – „cierpliwa wytrwałość” oraz od łacińskiego czasownika *tolerare* – „wytrzymywać”, „znosić w bólu”. Znosić, czyli zaakceptować swoją niemoc w zmienianiu świata na swoją modłę, czyli hamować swój egoizm, uzgadniając go z innym egoizmem, który funkcjonuje w ramach przysługującej mu rozsądnej wolności, a tym samym skazania obydwu egoizmów na przymusową koegzystencję, przymusowe ograniczenie.

Co w takim razie z „byciem”, gdy ogranicza się człowiekowi należąca mu przestrzeń wolności? Czy taka jednostka też może „być”? Antoni Kępiński, wybitny lekarz i humanista, znany między innymi jako twórca koncepcji psychiatrii aksjologicznej, prowadząc badania nad byłymi więźniami obozów koncentracyjnych, w ich zachowaniu zauważył pewną istotną prawidłowość, bardzo cenną zwłaszcza dla współczesnej teorii pedagogicznej, wynikającą z tego że:

(...) imperatyw biologiczny jest niesłychanie silny i niemało trzeba wysiłku, by nie myśleć tylko o chlebie, gdy się jest głodnym, o wodzie, gdy się chce pić, lub o bolącym miejscu, gdy boli. Wysiłek ten był jednak konieczny dla zachowania wewnętrznej swobody – wolnej przestrzeni, w której można było swobodnie myśleć, marzyć, planować, powziąć decyzję, uwolnić się od koszmaru chwili obecnej. Jeżeli w życiu obozowym, w tym *anus mundi*, tyle było poświęcenia, to właśnie dzięki wewnętrznej wolności. (Kępiński, 1972: 3)

Wewnętrzna wolność, o którą chodziło profesorowi Kępińskiemu, to autonomia dojrzałego człowieka, dojrzałego „ja”, czyli zdolność ukształtowana w procesie wychowawczym do odnoszenia się przez dojrzałą, rozwiniętą kompetencyjnie wrażliwość do innego „ja”. Tego typu podejścia między innymi do pedagogiki jako szczególnej **kompetencyjnej wrażliwości** można odnaleźć w dorobku naukowym między innymi profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, twórcy polskiej szkoły socjologii edukacji, który definiuje edukację jako:

(...) ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjające takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i rozwijania własnego JA poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, poprzez utrzymywanie ciągłości siebie w toku spełniania zadań dalekich. (Kwieciński, 1991: 89)

Zakończenie

W logice, która kształtuje systemy edukacyjne na świecie, można dostrzec pewną prawidłowość. Jest nią odrzucanie wszystkiego, co wydaje się niepotrzebne lub nie-

konieczne w strategii działania polityki państw. Wielu edukacyjnych wizjonerów obwieściło nawet koniec pedagogiki jako nauki. Między innymi Ricardo Massa, nieżyjący już były dyrektor Instytutu Pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu w Mediolanie.

Koniec pedagogiki, z pewnością, ale także niezdolność filozofii, dydaktyki i nauk edukacyjnych do zdania sobie z tego sprawy, zatem do stanięcia na wysokości zadania zastąpienia jej, do skutecznego przyczynienia się do rozwiązywania teoretycznych i praktycznych problemów edukacji. Otwiera się tu przestrzeń, na rozległym polu dyskursów i praktyki codzienności wobec nauczania i kształcenia, do niefikcyjnego i niepodstępnego przeobrażenia pedagogiki. Jest to przestrzeń dla nowej pedagogiki jako „kliniki kształcenia” zwróconej na odszukiwanie symbolicznej i materialnej struktury zdarzenia edukacyjnego, przeciw zdradliwości wszelkiego utożsamiania obszaru pedagogicznego z filozofią, teorią przygotowania do zawodu czy dorosłości, badaniami eksperymentalnymi, czy określoną epistemologią, co też wszystko było znów zaproponowane w tym cyklu rozważań. By to jednak dokonać, trzeba podjąć (w pedagogice) łącznie przynajmniej trzy inne pytania, pytania, których nie podjęcie zaznaczyło się końcem jej własnego obrazu w kulturze współczesnej. Jakie miejsce, jaka publiczności zatem jaki język, nowej możliwości pedagogiki? (Massa, 1988: 199)

Edukacja wydaje się wymuszać rozmaite sztuczne, nienaturalne reakcje od swoich odbiorców, sprowadzając swoje działanie li tylko do estetyzacji świata, a tym samym pozbawiając odbiorców możliwości właściwych reakcji na to, co się dookoła nich dzieje. Dwa edukacyjne wymiary estetyzacji podsumowują nasze rozważania dotyczące tragizmu. Chodzi tutaj o sterylizację oraz partykularyzację. Pierwszy rodzaj podejścia do przestrzeni edukacyjnej, zawierającej określone treści czy też formy przekazu, związany jest z „czyszczeniem” potocznych wyobrażeń, gdzie wszechogarniającym mechanizmem jest przerost formy nad treścią, co powoduje zepchnięcie edukacji ku formie „pop”. Drugi model edukacyjnej estetyzacji z kolei charakteryzuje się podejściem roszczeniowym do wyłączności treści oraz metod. W tym podejściu partykularyzacyjnym stosuje się dość marną metodę unaukowania oraz wskazania unikalnych walorów naukowych użytecznych wyłącznie dla tych, którzy je prezentują.

Stąd pojawiająca się potrzeba spojrzenia na edukację jako na płaszczyznę kreowania poczucia wewnętrznej wolności, jak pisał Kazimierz Dąbrowski – psycholog, psychiatra, filozof oraz pedagog, twórca teorii dezintegracji pozytywnej. Staje się ona podstawą procesu wychowawczego, w którym nie ma miejsca na kreowanie, panującego i to, prawie wszechwładnie okrutnego współzawodnictwa we współczesnym społeczeństwie, gdzie „przyjmuje się oficjalnie kłamstwo i prymitywny egoizm w polityce, tworząc dobrze rozbudowane, choć dla wnikliwych

ludzi, przejrzyste pozory sprawiedliwości dla mas, które nie mają czasu i siły inteligencji, aby sobie te sprawy uzmysłowić z powodu krótkowzroczności, i to krótkowzroczności opartej na realizacji własnych, ograniczonych interesów” (Dąbrowski, 1991: 18).

Tabela 2. Estetyzacyjny tragizm edukacji

Rodzaje estetyzacji edukacyjnej	Typowe zachowania	Następstwa
Sterylizacja	„czyszczenie” potocznych wyobrażeń; przerost formy nad treścią, Zepchnięcie ku formie „pop” „Za pośrednictwem nie-specjalistycznych powszechnie dostępnych środków przekazu”.	u-kiczowienie; „populizm”.
Partykularyzacja	pozbawianie „zagadnień” ich <u>powszechnego dostępu</u> – powszechności.	uzurpacja (przywłaszczenie) roszczenie do wyłączności przez unaukowienie oraz wskazanie unikalnych walorów naukowych.

Źródło: opracowanie własne

Dlatego też sytuacja wychowawcza, określana przez nas jako „pozwolić być”, będąca wynikiem działania pedagogów w ramach **kompetencyjnej wrażliwości**, to, korzystając z inspiracji, której może udzielić teoria naukowa opracowana przez Kazimierza Dąbrowskiego, synteza indywidualnych właściwości jednostki, jej talentów i uczuć, oraz właściwości społecznych jednostki, jakimi są między innymi autonomia, empatia czy też odpowiedzialność. Sam Dąbrowski te dwie płaszczyzny określał jako: esencję indywidualną oraz esencję społeczną. Dlatego też sama kompetencyjna wrażliwość będzie podążaniem w kierunku konkretnego, empirycznego ideału człowieczeństwa. Jak twierdził Dąbrowski, konsekwencja zaniku esencji będzie gorsza od śmierci czy też nie-istnienia.

Bibliografia

- Altermatt U. (1995), *Katolicyzm a nowoczesny świat*, Kraków.
 Arendt H. (2005), *Polityka jako obietnica*, Warszawa.
 Bańko M. (red.), (2000), *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa.
 Barn B. (1992), *Postmodernizm*, Kraków.
 Bauman Z. (1992), *Nowoczesność i zagłada*, Warszawa.
 Biblia Tysiąclecia (1980), Poznań.

- Bielik-Robson A. (1997), Kłopoty z przyjemnością. O tak zwanym kryzysie wartości w świecie konsumpcyjnym, *Tygodnik Powszechny*, nr 42.
- Bierdiajew M. (2002), *Rozważania o egzystencji*, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1991), *Moralność w polityce. Wielopoziomowość funkcji uczuciowych i popędowych w życiu społecznym i politycznym oraz w instytucjach („bis”)*, Warszawa.
- Hegel G.W.F. (1969), *Zasady filozofii prawa*, Warszawa.
- Heidegger M. (2008), *Bycie i czas*, Warszawa.
- Hesse H. (1991), *Iris i inne opowiadania inicjacyjne*, Kraków.
- Horkheimer M., Adorno T.W. (1989), *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt.
- Janion M. (1975), Czyn i klęska. Rzecz o tragizmie, [w:] M. Janion, *Gorączka romantyczna*, Warszawa
- Kępiński A. (1972), *Rytm życia*, Warszawa.
- Korczak J. (1939), *Pedagogika żartobliwa*, Warszawa.
- Kundera M. (2019), *Nieznośna lekkość bytu*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1991), Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie, *Edukacja*, nr 1.
- Kwieciński Z. (2002), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn.
- Kwieciński Z. (2011), *Dylematy Inicjatywy Przebudzenia*, Wrocław.
- Maalouf A. (2011), *Rozregulowany świat*, Warszawa.
- Marina J.A. (2010), *Porażka inteligencji, czyli głupota w teorii i praktyce*, Kraków.
- Massa R. (red.), (1988), *La fine della pedagogia cultura contemporanea*, Milano.
- Naisbitt J., Naisbitt N., Philips D. (2003), *High Tech. High Touch*, Poznań.
- Nalaskowski A. (1998), *Edukacyjny show*, Kraków.
- Nietzsche F. (2004), O prawdzie i kłamstwie w pozamoralnym sensie, [w:] F. Nietzsche. *Pisma pozostałe 1862–1875*, Kraków.
- Ortega y Gasset J. (1992), *Po co wracamy do filozofii*, Warszawa.
- Scheler M. (1976), O zjawisku tragiczności, [w:] Arystoteles, D. Hume, M. Scheler, *O tragedii i tragiczności*, Kraków.
- Sławiński J. (red.), (1976), *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Sugiera M. (red.), (1999), *W stronę rytuału. Od Yeatsa do Węgałt*, Kraków.
- Szczepański J. (1984), *Sprawy ludzkie*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (1976a), *Parerga*, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. (red.) (1976b), *Arystoteles, David Hume, Max Scheler. O tragedii i tragiczności*, Kraków.
- Tischner J. (1995), Katolicyzm a nowoczesny świat, [w:] U. Altermatt, *Katolicyzm a nowoczesny świat*, Kraków.
- Witkowski L. (2000), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń.
- Witkowski L. (1991), Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy), [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 1, Toruń.

