

RADOSŁAW NAWROCKI

ORCID 0000-0002-0523-8822

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

O TRUDNEJ SZTUCE TWORZENIA SIEBIE W KULTURZE EDUKACJI. W STRONĘ MYŚLI HAROLDA BLOOMA¹

ABSTRACT. Nawrocki Radosław, *O trudnej sztuce tworzenia siebie w kulturze edukacji. W stronę myśli Harolda Blooma* [On the Difficult Art of Creating the Self in the Culture of Education. Towards the Thought of Harold Bloom]. *Studia Edukacyjne* no. 62, 2021, Poznań 2021, pp. 49-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2021.62.2

The purpose of this text is to reflect on the process of building individual identity in the culture of education. The adopted perspective is based primarily on the concepts of culture and the place of the subject in it, derived from the thought of Richard Rorty and Harold Bloom. This perspective affords a look at the process of building an individual in a mature way, devoid of naivety but also revealing the hardships and aporias accompanying this process. Education can be the primary way through which man tries to get along with the world. The condition for the fortunate effect of these struggles is building a culture that is democratic, or in Rorty's words poetic.

Key words: autonomy, Harold Bloom, anxiety of influence, culture of education

Celem niniejszego tekstu jest namysł nad procesem budowania tożsamości jednostkowej w kulturze edukacji. Przyjęta perspektywa opiera się przede wszystkim na koncepcjach kultury i miejsca podmiotu w niej wyprowadzonych z myśli Richarda Rorty'ego i Harolda Blooma. Dzięki takiej perspektywie możliwe jest spojrzenie na proces budowania jednostki w sposób dojrzały, pozbawiony naiwności, ale też odsłaniający trudy i aporie towarzyszące temu procesowi. Edukacja może być podstawowym kanałem, za sprawą którego następuje próba układania się człowieka ze światem. Warunkiem fortunnego

¹ Tytuł niniejszego tekstu został zaczerpnięty z tytułu książki autorstwa Marii Dudzikowej, *O trudnej sztuce tworzenia siebie*, Warszawa 1985.

efektu tych zmagani jest budowanie kultury o charakterze demokratycznym, czy – mówiąc słowami Rorty'ego – upoetycznionym.

Koncepcja kultury upoetycznionej została powołana do życia dyskursywnego właśnie przez amerykańskiego filozofa, neopragmatystę, Richarda Rorty'ego. Filozof ten twierdzi, że kultura liberalna w swojej najbardziej utopijnej wersji byłaby (i powinna być) kulturą upoetycznioną. Co to oznacza? Rozważmy, jak pojmuje to sam Rorty:

Obywatelami mojej liberalnej utopii byłiby ludzie, którzy mają poczucie przygodności własnego języka namysłu moralnego, a tym samym własnego sumienia, a przeto i swej społeczności. Byliby oni liberalnymi ironistami – ludźmi, którzy spełniają sformułowane przez Schumpetera kryterium cywilizacji, ludźmi, którzy łączą oddanie z poczuciem przygodności własnego oddania².

Widoczny jest tu ciekawy i zaskakujący związek przyczynowo-skutkowy. Dbalność o reguły obowiązujące w określonej kulturze i społeczności jest tym większa, im bardziej te reguły mają charakter przygodny. Świadomość przygodności kultury, pomysłów regulujących życie społeczne skutkuje nie tyle wycofaniem i nihilizmem, ile większym zaangażowaniem. Nic nie jest dane i oczywiste, wobec czego nasz zapał do budowania otaczającego świata jest ważną zmienną, która ostatecznie ma na ten świat wpływ. Według Rorty'ego, kluczowym narzędziem tej pracy jest wyobraźnia, dla której znakomite pole wytwarza przygodny charakter kultury. John Dewey pisze w tym kontekście tak:

wyobraźnia jest głównym narzędziem dobra, sztuka jest bardziej moralna od systemów moralnych. Te ostatnie bowiem albo sankcjonują *status quo*, albo do tego zmierzają. Prorocy głoszący ludzkości zasady moralne zawsze byli poetami, nawet jeśli nie mówili mową wiązaną lub mówili w przypowieściach³.

Rorty w innym miejscu wyjaśnia:

Uznać swój język, swoje sumienie, swoją moralność i swoje największe nadzieje za przygodny wytwór, za udosłownienie czegoś, co niegdyś było przypadkowo powstałymi metaforami, oznacza przyjąć tożsamość, która kwalifikuje nas do obywatelstwa takiego idealnie liberalnego państwa. Tak więc idealnym obywatelem takiego idealnego państwa będzie osoba, która uważa, że fundatorami i obrońcami jej społeczeństwa są tacy właśnie poeci, a nie ludzie, którzy odkryli albo wyraźnie dostrzegli prawdę o świecie czy o ludzkości. Osoba ta może być, lub nie być, poetką, może odnaleźć, bądź nie, własne metafory dla swych idiosynkratycznych fantazji, może uświadomić sobie, bądź nie, owe fantazje. Lecz będzie w wystarczającym stopniu zdroworozsąd-

² R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, przekł. W.J. Popowski, Warszawa 2009, ebook – brak numeracji stron.

³ J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Warszawa 1975, s. 427.

kową freudystką, by dostrzec, że ci, którzy stworzyli i przekształcali społeczeństwo, uznani prawodawcy jej języka, a zatem i jej moralności, są ludźmi, którym zdarzyło się znaleźć słowa pasujące do ich fantazji, metafory, które, tak się złożyło, odpowiadały niejasno odczuwanym potrzebom reszty społeczeństwa. Będzie w dostatecznej mierze zdroworozsądkową bloomistką, by nie wątpić, że to rewolucyjny artysta i rewolucyjny naukowiec, są najlepszym wzorem cnót, co do których ma nadzieję, że ucieleśni je społeczeństwo⁴.

Budowanie kultury edukacji opartej na tak rozumianej postawie daje pewne możliwości, które są nie do pomyślenia w kulturze o charakterze bardziej metafizycznym, to znaczy takiej, w której zakłada się niezmienność prawdy, do której trzeba dotrzeć. W tak rozumianej kulturze podstawowym zadaniem edukacji jest bowiem dotarcie do tych niezmiennych, zewnętrznych wobec jednostki źródeł prawdy i konstruowanie życia społecznego wedle tych prawd. Taki punkt wyjścia bez wątpienia naznacza i kształtuje wiele elementów kultury edukacji, kanalizuje zabiegi socjalizacyjne i kulturotwórcze, mające miejsce w jej obrębie.

Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w kulturze edukacji, której punktem wyjścia i dojścia jest postawa o charakterze ironicznym, o którym pisze Rorty. Zapoznajmy się z jego rozważaniami raz jeszcze:

Ironistka (...) jest nominalistką i historycystką. Uważa, że nic nie ma swoistej wewnętrznej natury, rzeczywistej istoty. Sądzi więc, że obecność w słowniku finalnym dnia dzisiejszego słów takich jak „sprawiedliwy”, „naukowy” czy „racjonalny” nie uzasadnia przekonania, iż sokratyczne zgłębienie istoty sprawiedliwości, nauki bądź racjonalności zawiedzie nas daleko poza gry językowe naszych czasów. Ironistkę cały czas niepokoi ewentualność, że urodziła się w niewłaściwym plemienu, że nauczono ją grać w niewłaściwą grę językową. Obawia się, że proces uspołecznienia, który dając jej język, uczynił z niej ludzką istotę, być może dał jej niewłaściwy język, a tym samym uczynił z niej niewłaściwą ludzką istotę⁵.

Ta swoista strategia podejrzliwości wobec świata, wobec swojej tożsamości jest fortunnym punktem wyjścia do budowania postawy aktywnej wobec tegoż świata i samego siebie.

Postawa zaproponowana przez Rorty'ego wiąże się z jego stosunkiem do demokracji liberalnej, może być zatem znakomitym punktem wyjścia w budowaniu podejścia do demokracji w edukacji. Co zatem Rorty sądzi o demokracji liberalnej? Andrzej Szahaj pisze w tej sprawie tak:

Cechą wyróżniającą podejście Rorty'ego jest niechęć do opierania liberalnej wizji ładu społecznego na jakichkolwiek przesłankach metafizycznych. Zamiast więc odwoływać się do „natury ludzkiej”, „przyrodzonych praw człowieka” czy „ducha wspólnoty”,

⁴ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*.

⁵ Tamże.

woli on wskazywać na pragmatyczne wartości demokracji liberalnej, na fakt, iż okazała się ona po prostu najlepszą ze znanych formą organizacji życia społecznego, maksymalizującą wolność i sprawiedliwość oraz minimalizującą zniewolenie i krzywdę⁶.

W demokratycznej kulturze edukacji, opartej na takich właśnie fundamentach, inaczej zatem rozumie się pojęcie prawdy, w odmienny sposób się ona również kształtuje, w innym trybie „wykuwa”. Słowo „wykuwa” o tyle adekwatnie oddaje sytuację, że właśnie „prawda” w tak rozumianej kulturze nie jest odkrywana (nie leży gdzieś na zewnątrz), lecz konstruowana społecznie. Andrzej Szahaj pisze w tym kontekście:

Prawda w tej perspektywie jest rezultatem społecznej mediacji i zamyka się całkowicie w obrębie tego, co właściwe wspólnocie ludzkiej. W tym też sensie jest ona raczej wytwarzana niż odkrywana, będąc zależna od miejsca, momentu i historycznych interesów tych, którzy ją kulturowo powołują do życia⁷.

Aby w szkole możliwe było tworzenie warunków do takich sposobów wytwarzania prawdy i takich sposobów myślenia o otaczającym świecie, konieczne jest zapewnienie określonych warunków instytucjonalnych. Szahaj pisze:

Ów proces ciągłego tkania na nowo siatki naszych przekonań (i pragnień) może odbywać się w sposób niezakłócony tylko wtedy, gdy nie ograniczają go żadne bariery o charakterze instytucjonalnym⁸.

Wolność obowiązująca w danej instytucji – szczególne znaczenie ma to w kontekście instytucji edukacyjnej, która jest przecież podstawowym kulturowym „pasem transmisyjnym” – staje się zatem warunkiem zaistnienia prawdy.

Taki sposób budowania i funkcjonowania kultury edukacji jest ściśle wpisany w idee demokracji. Poznajmy w tym względzie rozważania prekursora budowania kultury demokracji w edukacji Johna Deweya:

Demokracja jest czymś więcej niż formą rządu; jest to zasadnicza forma życia zbiorowego, wspólnie przekazywanego doświadczenia. Rozmieszczenie w przestrzeni pewnej ilości jednostek, które współdziałają w ten sposób, że każda musi odnieść swoją własną czynność do czynności innych i stwierdzić, że czynność innych nadaje znaczenie i kierunek jej własnej czynności, jest równoznaczne z obaleniem tych barier klasowych, rasowych i terytorium narodowego, które powstrzymywały ludzi od spostrzeżenia pełnej wagi ich działalności. Te liczniejsze i bardziej różnorodne punkty styyczne

⁶ A. Szahaj, *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 2002, s. 82-83.

⁷ Tamże, s. 20.

⁸ Tamże, s. 21.

oznaczają większą różnorodność bodźców, na które jednostka musi reagować; stąd nagradzają różnorodność w działaniu. Zapewniają wyzwolenie sił przytłumionych, dopóki zachęty do działania są częściowe, jak to musi być w grupie ekskluzywnej pozbawionej wielu zainteresowań⁹.

W systemie demokratycznym zakłada się zatem, że „gęsta” współobecność aktorów społecznych (np. szkolnych), kształt relacji zachodzących między nimi, rozproszona władza stwarzają nieocenioną wartość dodaną, która w konsekwencji służy bogatszemu rozwojowi zarówno samej jednostki, jak i wspólnoty, w której ona funkcjonuje. Uwarunkowania te w szczególności sposób odnoszą się do systemu edukacji. Dają w zasadzie pewne wskazówki, w jaki sposób budować kulturę edukacji i dlaczego warto to robić. W tym kontekście nasuwa się co najmniej kilka dość oczywistych sugestii. Po pierwsze, procesy edukacji powinny odbywać się w silnie i gęsto zaprojektowanym otoczeniu społecznym. Nie chodzi tylko o współobecność, ale o sposób budowania relacji pomiędzy jednostkami. To zależy między innymi od zadań, jakie otrzymuje uczeń w szkole. Czy zadania te mają charakter indywidualny, czy wymagają wspólnego działania z innymi? Czy szkoła promuje nade wszystko indywidualizm, rywalizację pomiędzy jednostkami, czy stawia przed uczniami zadania wymagające budowania sojuszy? Ten drugi, bardziej interakcyjny model byłby, rzecz jasna, bliższy ideałom demokratycznym.

Ten typ kultury zrywa również z uproszczonym i naiwnym pojęciem autonomii, twórczości, pracy nad swoją indywidualną tożsamością. W tym kontekście ważnym punktem odniesienia – również dla Rorty’ego – staje się koncepcja Harolda Blooma, która wprawdzie była przez niego konstruowana w odniesieniu do ścieżki rozwojowej poety, ale przedstawiona przez niego logika drogi, jaką trzeba przejść od pełnej zależności do osobliwie pojętej autonomii, niezależności jest – by tak rzec – logiką uniwersalną określającą rozwój jednostki w stronę bycia dojrzałym obywatelem. Ścieżka opisana przez Blooma dotyczy zatem rozwoju rozpiętego między heteronomią a autonomią, albo rozwoju w odniesieniu do na przykład ścieżki zawodowej nauczyciela, czy kształtowania się podmiotowości obywatelskiej ucznia. Słowem, Harold Bloom przedstawił strategię rozwoju charakterystyczną dla pewnego typu kultury, w której relacje zachodzące pomiędzy zależnością a niezależnością nie są oczywiste i naiwnie proste. Podobnie nieoczywiste relacje zachodzą pomiędzy autonomią a heteronomią, pomiędzy naśladownictwem a oryginalnością i tak dalej.

Bloom, posługując się w sposób niebywale twórczy terminologią psychoanalityczną, wskazał sześć zabiegów rewizyjnych, sześć etapów ścieżki

⁹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Bastgen, Warszawa 1963, s. 96.

rozwoju, prowadzącej do względnej, nieoczywistej, niejednoznacznej i niełatwej niezależności. Możemy również potraktować tę drogę jako strategię „wchodzenia” w kulturę, osvajania się ze światem, szukania w nim miejsca. W tym sensie każdy z nas za sprawą takich procesów, jak socjalizacja czy enkulturacja taką drogą może podążać. Może, ale nie musi. Typ kultury edukacji, w jakim funkcjonujemy, może też być tak skonstruowany, aby umożliwić podążanie ścieżką opisaną przez Blooma bądź wykluczać ją w sposób niemal absolutny.

Przyjrzyjmy się zatem tym sześciu zabiegom rewizyjnym zaproponowanym przez autora *Lęku przed wpływem*.

Pierwszy, zwany jest *clinamen*. Bloom pisze

[jest to] poetycka błędna interpretacja lub błąd we właściwym sensie. Słowo zapożyczylem od Lukrecjusza, gdzie oznacza ono „odchylenie” w trajektorii atomów, które umożliwia zmianę we wszechświecie. Poeta odchyła się od prekursora, czytając jego wiersz w taki sposób, by wykonać w stosunku do niego *clinamen*. *Clinamen* uwidacznia się jako korekta w jego własnym wierszu, która sugeruje, że wiersz prekursora podążał do pewnego momentu właściwym torem, ale potem powinien był się odchylić w kierunku wyznaczonym przez nowy wiersz poety¹⁰.

Według Agaty Bielik-Robson, *clinamen* staje się wówczas figurą twórczej rebelii, Bloomowską figurą ironii romantycznej¹¹.

Jest to krok przepelniony dwojaką treścią. Z jednej bowiem strony wybrzmiewa tu świadomość wpływu, świadomość tego, że nasze myślenie, działanie, kody językowe, którymi się posługujemy, sposób kategoryzowania świata są efektem istnienia sieci zależności, w jakie jesteśmy nieuchronnie i permanentnie uwikłani. W przypadku poety jest to, rzez jasna, wpływ poprzedników uprawiających ten sam fach, związany z wirtuozerią języka, w przypadku zaś szerszej pojętej kultury chodzi tu o wszelkie siły konstytuujące naszą tożsamość, nasz horyzont myślenia i działania. Są to zatem siły ulokowane zarówno w kulturze rozumianej jako struktura ponadindywidualna, jak i w osobach, które są nośnikami tej kultury. Mowa tu o języku, tradycji, sposobie estetyzowania rzeczywistości, strategii budowania etycznego kompasu i tak dalej. Bloom przekazuje, że

żaden poeta od czasów Adama i Szatana nie mówi językiem wolnym od wpływów języka prekursorów. Chomsky zauważył, że posługując się językiem, robimy użytek z ogromnej wiedzy, której się nauczyliśmy¹².

¹⁰ H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przekł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002, s. 57.

¹¹ A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia. Harolda Blooma mitologia twórczości* [w:] Tamże, s. 212.

¹² H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 69.

Świadomość wpływu, swojego uwikłania w sieć relacji (u)tkanych przez kulturę jest pierwszym i niezwykle ważnym punktem budowania tożsamości kulturowej, próbą odnalezienia swojego miejsca w jej obrębie. Z tej perspektywy nikt nigdy nie jest do końca sobą bez innych, a każdy akt twórczy stanowi akt odpowiedzi, reakcji na coś, co już istnieje. Jest to swego rodzaju diagnoza naszego stawania się podmiotem. Diagnoza przytomna, być może mało spektakularna, niewpisująca się w – z pozoru – niezwykle atrakcyjne, chwytliwe i rozpowszechnione w naszym krwiobiegu kulturowym koncepcje, w których naszą niezależność, autonomię ujmuje się jako możliwość i zdolność tworzenia siebie bez ulegania wpływom. Źródłem takiej tożsamości upatruje się wówczas w samym podmiocie.

W wielu dyskursach pedagogicznych, szczególnie tych wpisujących się w paradygmat humanistyczny, definiuje się proces edukacyjny właśnie jako pracę wydobywania na jaw tego, co w człowieku ukryte, ale jego własne. Jest to niewątpliwie głęboko humanistyczna i wielce pociągająca koncepcja człowieka. Z perspektywy Harolda Blooma jawi się jednak jako wizja mało wiarygodna, naiwna, nieoddająca złożoności i ambiwalencji pracy, jaką musi wykonać podmiot w drodze do względnej, niełatwej i niejednoznacznej niezależności.

Drugim elementem omawianego zabiegu rewizyjnego jest próba podjęcia wyzwania, zmierzenia się z, by tak rzec, siłami wpływu. Jest to właśnie rodzaj odchylenia, umożliwiającego dalszą drogę i zmianę. Jest to moment zasiania jakiejś wątpliwości wobec tego, co uczynił prekursor. W kulturze szerzej pojętej to moment, w którym pojawia się jakiś rodzaj korekty tego, czym kultura nas wcześniej obdarzyła. Odnosząc tę kwestię do kultury edukacji, można powiedzieć, że warunkiem zaistnienia takiego odchylenia jest pojawienie się pewnej otwartości na dyskusję, brak silnego przywiązania do tradycyjnego autorytetu, który uniemożliwia tworzenie się kultury pytań, wątpliwości, w zamian za co żąda się posłuszeństwa i odtwórczości. Nie ulega wątpliwości, że liberalno-demokratyczna kultura edukacji bardziej sprzyja pojawieniu się *clinamen*.

Drugi zabieg rewizyjny nazywa się *tessera*. Bloom pisze:

[To] dopełnienie i antyteza. Słowa tego nie zaczerpnąłem z technicznego słownika twórców mozaik, którzy nadal go używają, lecz ze starożytnych kultur, gdzie oznaczało znak rozpoznawczy – na przykład fragment rozbitego naczynia który razem z innymi fragmentami mógł na powrót utworzyć całość. Poeta „antyetycznie” dopełnia prekursora, czytając jego wiersz w taki sposób, by zachować jego terminy, ale przypisać im inny sens – tak jakby prekursorowi nie udało się pójść dostatecznie daleko¹³.

¹³ Tamże, s. 58.

Jest to dalszy etap metodycznej i skrupulatnej pracy nad ukonstytuowaniem się nowych znaczeń, sensu dzieła prekursora. Droga prowadząca do stworzenia „siebie w kulturze” wiedzie bowiem nie poprzez proste odrzucenie (prekursora, tradycji, rodzica, nauczyciela), ale poprzez twórczą, metodycznie wyrafinowaną robotę. Etap *tessera* jest próbą nadania innego sensu temu, co już znamy. Jest też swego rodzaju aktem eksploracji świata zewnętrznego, porzucając przy tym utarte, oczywiste interpretacje. Kultura edukacji stwarzająca takie możliwości mierzenia się ze światem to kultura, w której stawia się odważne zadania, w której daje się możliwość kreowania własnych interpretacji treści pojawiających się w toku pracy edukacyjnej.

Trzecim zabiegiem jest *kenosis*:

mechanizm zerwania podobny do mechanizmów obronnych, jakich używa nasza psychika w walce z przymusem powtarzania. *Kenosis* pozwala pocie zerwać ciągłość, jaka łączyła go z prekursorem. Słowo to zapożyczam od świętego Pawła, u którego oznacza ukorzenie się Jezusa wyrzekającego się boskości, by stać się człowiekiem. Poeta późniejszy, z pozoru wyzbywając się natchnienia, swej wyobrażonej boskości, korzy się – zupełnie jakby przestawał być poetą. Dokonuje tego jednak w taki sposób, że strąca z piedestału także prekursora, dzięki czemu późniejszy wiersz nie jest świadectwem aż tak zupełnej pokory, jak mogłoby się wydawać¹⁴.

Agata Bielik-Robson uważa, że:

w ujęciu psychoanalitycznym *kenosis* jest jedną ze strategii walki pokoleniowej w ramach romansu rodzinnego neurotyków. Syn, znużony rywalizacją z ojcem, z pozoru poddaje się, przyjmując pozór pełnego podobieństwa do rodzica: staje się taki sam, jak ojciec, i chce dokładnie tego samego, co on, jest jednak oczywiste, że w jego pozornie doskonałej *mimesis* kryje się złośliwa parodia, która kompromituje sam wzorzec, a tym samym odbiera mu jego prawo do bycia wzorcem¹⁵.

Jest to kłopotliwy dla naszego poczucia bezpieczeństwa zabieg, bo pozbawia podmiot tak oczywistego zakotwiczenia w tym co go ukształtowało. Jest to akt zerwania ciągłości, która konstituowała dotychczas naszą tożsamość. Stanowi zatem doświadczenie trudne, bowiem trudne jest w ogóle doświadczenie wolności, którego załączki tu się rodzą.

Odnosząc to do kultury edukacji, można powiedzieć, że tego typu doświadczenia są możliwe w porządku instytucjonalnym, w którym poszerza się pole wolności, daje się możliwość samostanowienia. Kultura demokracji to typ kultury, w której bez wątpienia te doświadczenia są częstsze, w sposób bardziej skrupulatny pielęgnowane.

Kolejny, czwarty etap (zabieg) zwie się *demonizacją*. Jest to

¹⁴ Tamże.

¹⁵ A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 219.

ruch w stronę osobistej Kontrwzności w reakcji na Wzniosłość, jaka jest udziałem prekursora: termin ten przejmuję z tradycji neoplatonickiej, gdzie pojawia się byt pośredni – ani boski, ani ludzki – który wnika w duszę adepta, by mu pomagać. Późniejszy poeta otwiera się na moc, którą zaczyna oddzielać od osoby rodzica i postrzegać ją jako należącą do sfery istniejącej poza prekursorem. Dokonuje tego we własnym wierszu, sytuując go wobec wiersza macierzystego w taki sposób, by uogólnić i zażyć oryginalność tego drugiego¹⁶.

Jest to etap będący dość oczywistą konsekwencją tego, co działo się wcześniej, na etapie *kenosis*. Podmiot pozbawiony dostatecznego wsparcia autorytetu prekursora, ogołocony z jego mocy, pozbawiony kapitału symbolicznego stamtąd płynącego najzwyczajniej w świecie potrzebuje innego rodzaju wsparcia. Na tym etapie takie wsparcie się pojawia. Jest to akt silnej indywidualizacji mocy. W retoryce Bloomowskiej jest to akt drastyczny, oparty bowiem na przemocy wobec własnej jaźni, będącej częścią porządku symbolicznego, który w drodze do osiągnięcia bardziej niezależnej podmiotowości musi zostać przebudowany. Bielik-Robson komentując ten etap, pisze:

Nie chodzi (...) o spontaniczną siłę jednostki w jej tradycyjnie romantycznym rozumieniu, ani o siłę negatywną, której twórcy dostarcza ironia, ale o coś więcej: o zdolność do samostanowienia, która wykracza poza fazę „romantyzmu negacji” w stronę pełnej afirmacji samego siebie jako istoty nie tylko odrębnej, ale dostatecznie potężnej, by mogła dla siebie *zawłaszczyć słowo*¹⁷.

W szerzej pojętej (tzn. wykraczającej poza pole poezji, o której pisze Bloom) kulturze jest to ważny moment tworzenia siebie w kontrze do tego, co dotychczas budowało naszą tożsamość. Można zatem powiedzieć, że jest to moment buntu przeciwko temu, co wcześniej nas konstytuowało. W kulturze edukacji, w której zbyt restrykcyjnie podchodzi się do tego rodzaju oporu, etap ten nie może być właściwie przepracowany. Pożądany jest tu raczej taki typ kultury szkoły, w której bunt, opór, kontrkulturę traktuje się z pewnym zrozumieniem, mając świadomość siły konstytuującej tożsamość, która tkwi w tego rodzaju aktach. Model demokratycznej kultury edukacji stwarza przestrzeń oporu, a sam opór jest zjawiskiem konstytuującym demokratyczny porządek.

Piąty, przedostatni, etap nazwany jest *askesis*. Oznacza on

akt samooczyszczenia, którego celem jest stan doskonałej samotności. Tego bardzo ogólnego terminu używam w takim sensie, jak presokratejscy szamani, np. Empedokles. Inaczej niż w *kenosis*, czyli rewizyjnym procesie pustoszenia, późny poeta dokonuje tu aktu separacji: wyzbywa się części swego ludzkiego i wyobraźniowego bogactwa po to, by oddzielić się od innych, łącznie z prekursorem. Dokonuje tego w swoim

¹⁶ H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 58.

¹⁷ A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 231.

wierszu, ustawiając go w takiej pozycji względem wiersza macierzystego, by ten także przeszedł *askesis*: w rezultacie bogactwo prekursora także wydaje się mniejsze¹⁸.

Jest to swego rodzaju akt egoizmu, który ma być ważnym punktem zapalnym dla rozwoju wyobraźni i swojego, nacechowanego idiosynkratyzmem, spojrzenia na świat. Jest to rodzaj doświadczenia, które ma na celu umniejszenie dokonań prekursora, ale ma być również swego rodzaju aktem oczyszczenia, zredukowania pola kulturowego będącego areną kształtowania się tożsamości. Agata Bielik-Robson pisze, że

Askesis to zysk ryzykowny, okupiony ogromną stratą, być może tak wielką, że nieopłacalną. Jak mawia Emerson, *nic za darmo* w świecie sublunarnych wpływów: indywidualuację zdobywa się tylko kosztem spontaniczności. Asceza jest więc niczym rygorystyczna *via negativa* na drodze ku upragnionej indywidualności – zarazem jednak grozi odcięciem od wszystkiego, co życiodajne: strumienia tradycji, który reprezentuje całość, przynależność, poczucie wspólnego kierunku¹⁹.

Kultura edukacji, z jaką najczęściej obcujemy, daje niewiele możliwości kształtowania takich doświadczeń, bo najczęstszą cechą jej funkcjonowania są bezpieczne, ugrzecznione, pozbawione tych napięć i wysiłku próby wprowadzania w kulturę ogólnoludzką. Niewiele jest bowiem w szkole mechanizmów, zadań, które w sposób odważny pozwalają zerwać – choćby w trybie eksperymentu myślowego – z kanonem myślenia i interpretacji powszechnym w danym kręgu kulturowym. Szkoła jest w tym sensie środowiskiem niezwykle zachowawczym, konserwatywnym, pozbawionym dynamiki, jaka musi towarzyszyć wzrastaniu w kulturę. Kultura demokracji taką dynamikę myślenia, interpretacji dopuszcza; w zasadzie są to jej cechy konstytutywne.

Ostatni, zamykający Bloomowską klasyfikację zabieg rewizyjny to *apophrades*. Bloom pisze, że:

w Atenach słowo to oznaczało te kilka pechowych dni w roku, kiedy zmarli powracali do swoich dawnych domów. Późny poeta w końcowej fazie rozwoju, dźwigając brzemie swojej samotnej, niemal solipsystycznej wyobraźni, na powrót otwiera swój wiersz na dzieło prekursora. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że koło wykonało pełen obrót i adept znów stoi na początku swojej zalanej wpływami drogi – tak jak wówczas, gdy jego siła nie dała jeszcze znać o sobie w żadnym z sześciu zabiegów rewizyjnych. O ile jednak wtedy jego wiersz *był otwarty* na wpływ prekursora, o tyle teraz sam się nań *otwiera*. Ostateczny rezultat rewizji jest niesamowity: nie wydaje nam się już, że prekursor napisał wiersz adepta, lecz – przeciwnie – że to późniejszy poeta stworzył najbardziej charakterystyczne dzieła prekursora²⁰.

¹⁸ H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 58-59.

¹⁹ A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 232-233.

²⁰ H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 59

Bielik-Robson dodaje w podobnym tonie:

Z pozoru wraca sytuacja początkowa: adept otwiera się na wpływ swego poetyckiego ojca, pozwalając mu powrócić, teraz już bez oporów i zastrzeżeń. W istocie jednak zatoczone koło niesie ze sobą historię poprzednich starć rewizyjnych, które odmieniają sens owego początku-końca: teraz to efeb wydaje się silniejszy od swego prekursora, którego dzieło – i jest to ostateczny triumf wielkiego „kłamstwa przeciw czasowi” – wydaje się jedynie bladą kopią ucznia. Z pozoru uczeń umiera, pogodzony z wpływowym idiomem swego prekursora – tak naprawdę jednak „umiera na swój własny sposób”, tym samym przewyciężając opresję wpływu²¹.

Etap ten jest zatem domknięciem tożsamości, której kształt nie jest efektem naiwnego, romantycznego zerwania z siłami wpływu, ale raczej trudnej, zawilej pracy, koniecznej do osiągnięcia autonomii istnienia.

Procesy zachodzące w jego obrębie mogą być znakomitą ilustracją relacji uczeń - nauczyciel. Jeśli założymy, że jedną z podstawowych funkcji szkoły i tym samym nauczyciela jest wyprowadzenie ucznia z niedojrzałości, i przyjmiemy jednocześnie, że droga ku dojrzałości jest związana z zawiłościami opisanymi przez Blooma, domknięcie tożsamości opisane na etapie *apophrade* wydaje się dość fortunne i pozbawione naiwnych uproszczeń. Uważam, że tylko tak zawiła i pełna napięć droga osiągania dojrzałości jest cokolwiek warta i oddaje złożoność relacji między człowiekiem a kulturą. Twierdzę jednocześnie, że tylko w porządku demokratycznym taka droga jest możliwa.

Podsumowując, opis Blooma jest ciekawą, niebanalną i niełatwą ilustracją konstytuowania się podmiotowości, ale również konstytuowania się kultury. Te dwa obszary, dwa plany rozwojowe są na różne sposoby splecione. Aby człowiek mógł stać się w miarę niezależnym podmiotem, aby miał okazję przepracować zależności, w jakie uwikłany jest proces rozwojowy, musi funkcjonować w ramach modelu kultury, która takie możliwości oferuje. Musi to być kultura wolna zarówno od nadmiernej, naiwnej wiary w kreatywność jednostki, w jej bezkonfliktową i bezproblemową moc kreacji, jak i wolna od radykalnego konserwatyzmu, w perspektywie którego rozwój człowieka polega w swej istocie na podporządkowaniu się biegowi tradycji czy wszelkim warunkom i wymogom zewnętrznym. Koncepcja Blooma to propozycja, która wymyka się zarówno jednemu, jak i drugiemu biegunowi. Taki sposób zdobywania niezależności, stawania się podmiotem wymaga istnienia określonego modelu kultury. Demokratyczna kultura edukacji z całym swym bogatym instrumentarium jest typem kultury, w której tak pojęty rozwój jest bardziej prawdopodobny.

²¹ A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia*, s. 235.

BIBLIOGRAFIA

- Bielik-Robson A., *Sześć dni stworzenia. Harolda Blooma mitologia twórczości*, [w:] H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przekł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2002.
- Bloom H., *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, przekł. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2002.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Bastgen, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1963.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, przekł. A. Potocki, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1975.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Rorty R., *Przygodność, ironia, solidarność*, przekł. W.J. Popowski, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Szahaj A., *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 2002.