

Dariusz Szczukowski

ORCID: 0000-0002-3407-9584

Uniwersytet Gdańsk

Edukacja polonistyczna jako wprowadzenie dla wspólnego świata

Polonistyka wewnątrzświatowa

W książce Gerta Biesty *World-centred Education: A View for the Present* znajdziemy inspirującą propozycję rozumienia szkoły, który w centrum swojego namysłu i swojej troski umieszcza nie ucznia czy program nauczania, lecz świat¹. Ta propozycja holenderskiego badacza skoncentrowana jest wokół świata, pozwala na przekroczenie uproszczonych modeli pedagogicznych stawiających w centrum ucznia i jego podmiotowość czy też program nauczania – wyznaczający określone treści i umiejętności, w jakie należy wyposażyć ucznia. Zdaniem Biesty oba te modele edukacyjne są niewystarczające, ponieważ pomijają zasadniczą kwestię, jaką jest nasze usytuowanie w świecie, wzywające nas (tutaj Biesta sięga do słownika Lévinasa) do udzielenia odpowiedzi. W ten oto sposób – mówiąc nieco innym językiem – Biesta sytuuje ludzką sprawczość w sieci innych sprawczości, nie tylko ludzkich, ale i nie-ludzkich aktorów.

Celem edukacji jest zatem próba oglądu świata z różnych perspektyw, pozwalająca dostrzec to, co było wcześniej skryte, niejasne, a jednocześnie prowokująca nas do działania, podjęcia wyzwania do zmiany naszego słownika i praktykowania życia. Biesta sięga tutaj do prac Jean-Luca Mariona, szczególnie do zarysowanej w nich fenomenologii daru i koncepcji anamorfozy – fenomenologii rozumianej jako sam moment przekraczania dystansu, przechodzenia z niewidzialności do widzialności, która wiąże się z gotowością do zmiany pozycji podmiotu wystawiającego się na odsłaniającą się świat². Francuski filozof taką dyspozycję podmiotu oddaje za pomocą kategorii atrybutariusza. Atrybutariusz jest tym, kto nie tyle nadaje znaczenie światu, ile

¹ G. Biesta, *World-centred Education: A View for the Present*, New York 2022, s. 90–102.

² J.L. Marion, *Będąc danym. Esej z fenomenologii donacji*, przeł. i wstęp W. Starzyński, Kraków 2007, s. 161–162.

jemu zaświadcza, oddaje sprawiedliwość ujawniającemu się istnieniu³. Tym samym Marion wskazuje, że podmiotowość – tutaj myśliciel pozostaje wiernym czytelnikiem Emmanuela Lévinasa (podobnie zresztą jak Biesta) – wykształca się w kontakcie z innym, co wiąże się z wyrwaniem się ze świata własnych narcystycznych pragnień, zamykających podmiot w świecie lustrzanych odbić i zasady przyjemności⁴. W edukacji chodzi o głęboką przemianę podmiotowości, zmianę optyki: dostrzeżenie tego, co wcześniej było niewidoczne bądź zamazane, co stawia nam opór, a jednocześnie wiąże się ze zdolnością *innego* myślenia, *innego* działania. Jak wielokrotnie podkreśla Biesta, nie daje się jej zaprojektować, wyznaczyć jasnych linii rozwoju i zamknąć w żelaznej logice algorytmu⁵. W edukację wpisane jest ryzyko nieprzewidywalności, wymykające się teleologicznym projektom standaryzacji i pomiaru. W żadnym wypadku nie można zatem edukacji sprowadzić tylko do funkcji dostrajania podmiotowości ucznia do zmienności świata.

Już we wcześniejszych pracach Biesta zdecydowanie przeciwstawiał się modelowi edukacji ujmowanej jako nieustający proces uczenia się, który pod płaszczykiem nadążania za ogólnie pojętą zmianą w świecie okazywał się w gruncie rzeczy całkowicie podległą reżimowi neoliberalnemu, ciągłą dyspozycyjnością jednostki do osiągnięcia ekonomicznego zysku. Język dydaktyki skupiony wokół kategorii kompetencji, opanowywania poszczególnych umiejętności przez jednostkę wytwarza bowiem tożsamość konkurencyjną i egologiczną. Konstruuje linie podziału uniemożliwiające budowanie wspólnoty społecznej. W tej perspektywie szkoła to nic innego jak fabryka produkująca określony zestaw usług edukacyjnych mający zaspokoić zapotrzebowania pojedynczych aktorów czy całych społeczności. Nie może więc dziwić, że Biesta podejrzliwie odnosi się do kategorii całościowego uczenia się (*lifelong learning*), która rzekomo miałaby sprzyjać formowaniu podmiotowości gotowej do uczestnictwa w sferze publicznej, a która w rzeczywistości zostaje podporządkowana wymogom rynkowym. Jak komentuje Piotr Zamojski, uczenie się jest jedynie

indywidualnym, adaptacyjnym procesem nabywania kolejnych funkcjonalności (wiedzy, umiejętności, kompetencji, etc.) przez podmiot, i jako takie jest funkcjonalne wobec różnych rodzajów upolitycznienia edukacji, w tym także zawłaszczenia sfery edukacji przez logikę ekonomii⁶.

³ Szerzej o kontekście anamorfozy w marionowskiej fenomenologii pisze Andrzej Krawiec, zob. tenże, *Anamorfoza dzieł sztuki w perspektywie fenomenologii Jeana-Luca Mariona*, „Sztuka i Filozofia” 2018, nr 1, s. 121–137.

⁴ Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, przeł. M. Kuczkowska, Warszawa 1998.

⁵ G. Biesta, *The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Egological Education and the Limits of the Hermeneutical World View*, „Educational Philosophy and Theory” 2016, nr 4, s. 374–392.

⁶ P. Zamojski, *Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*, Warszawa 2022, s. 147.

Koncepcja całościowego uczenia się, podporządkowująca jednostki mechanizmom ekonomicznym i rynkowym, byłaby formą biowładzy – wytwarzania dyskursywnej rzeczywistości ryzyka wskazującego na możliwości jego uniknięcia przez określone praktyki życiowe mające zagwarantować bezpieczeństwo i przewidywalność jednostki⁷. Biesta, wykorzystując rozpoznania Urlicka Becka, ironicznie oznajmia:

Nie będziesz w stanie podjąć wyzwań współczesnego życia, jeśli nie staniesz się całościowym uczącym się! Społeczeństwo nie będzie społeczeństwem zrównoważonego rozwoju, jeśli nie stanie się społeczeństwem uczącym się!⁸

Tym, co konstytuuje edukację, jest dla Biesty gest przerwania egologicznej podmiotowości, wygodnie umoszczonej w świecie bycia u siebie. W szkole chodzi o to, by wytwarzać różne scenariusze działania rozbijające ufundowany na zasadzie *tego samego* świat, by użyć słownika Lévinasa. Pęknięcie dotyczące podmiot edukacji jest dla Biesty jedyną niezbędną formą otwarcia na świat, umożliwiającą „istnienie w świecie na dorosły sposób” (*exist in the world in a grown up way*), to znaczy w „relacji podmiot – podmiot, a nie w relacji podmiot – przedmiot, w której świat może pojawić się tylko jako przedmiot mojego znaczenia, moich potrzeb”⁹. Podmiotem edukacji staje się zatem ten, kto zgadza się na wtargnięcie inności, destabilizującej świat bycia u siebie, i jednocześnie jest gotów zaryzykować na danie jej odpowiedzi.

W telegraficznym wręcz skrócie omawiam tutaj założenia Biesty, gdyż stanowią one korzystny punkt wyjścia dla ekologicznie rozumianej podmiotowości w edukacji polonistycznej. Witold Bobiński w książce o znaczącym tytule *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji* zaznacza:

Ekologia edukacji ujawni się w tej rozprawie w jeszcze jednym znaczeniu – jako **zaprzeczenie egocentryzmu** edukacji pojmowanej w kategoriach systemu nieustannie dążącego do zwiększania własnej skuteczności. Innymi słowy: myślenie o edukacji

⁷ Ulrich Beck wskazywał: „Ryzyka są zawsze wydarzeniami przyszłymi, możliwymi, grożącymi nam. Jednak to stałe zagrożenie określa nasze oczekiwania, opanowuje nasze myśli i kieruje naszymi lękami, i dlatego staje się siłą polityczną zmieniającą świat” – tenże, *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Warszawa 2012, s. 23.

⁸ G. Biesta, *Be Beautiful Risk of Education*, Boulder 2013, s. 61, cyt. za: K. Starego, *Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły. O komodyfikacji tożsamości, kulturze kompetencji i o pewnej możliwości wyjścia z zatrzasku indywidualizacji*, „Pareja” 2016, nr 5, s. 56. W tym artykule znajdziemy omówienie koncepcji Biesty (s. 50–57). Zob. również: W. Bobiński, *Uczyć po ludzku. literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023, s. 53–74. W interesujący sposób rozważania Biesty wykorzystuje w swoim projekcie bez-silnej pedagogiki Krzysztof Maliszewski, zob. tenże, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.

⁹ G. Biesta, *The Rediscovery...*, s. 389. Bobiński komentuje: „Dorosłość w koncepcji Gerta Biesty to nie pielęgnowanie ego, wręcz przeciwnie – to wyzwalamie się z niego na rzecz życia z innymi, wśród innych i dla innych, a więc niejako wspieranie istnienia i działania **ekosystemu społecznego** (chciałoby się powiedzieć: „ludzkiego”), w tym – edukacyjnego” – tenże, *Uczyć...*, s. 14.

utrzymane w logice **eko** nie będzie zmierzało do poszerzania treści programowych nauczanych w szkole, powiększania stopnia ich trudności ani nawet do stałego podnoszenia poziomu kształtowanych umiejętności. Nie będzie też nakierowane na profesjonalizację nauczania przedmiotowego – przeciwnie: ujawni swoje przywiązanie do idei integracji treści dziedzinowych w ramach przygotowywania młodych ludzi do kreowania własnych losów z satysfakcją dla siebie, innych i z pożytkiem dla środowiska¹⁰.

Bobiński postuluje odważnie polonistykę polifoniczną: światocentryczną i życiocentryczną. Dzięki polifoniczności nie poddaje się ona logice produktywności i wydajności, ale zmierza w stronę potencjalności, której nie da się zaprojektować i pomyśleć. Szkoła zatem musi kierować się logiką wyjścia z porządku *ego* w stronę logiki *eko* – wspólnego dobrostanu – umożliwiającą nawiązywanie relacji ze światem, jakby powiedział Biesta „w dorosły sposób”¹¹. Holenderskiemu uczoneму nie chodzi tutaj jednak o prosty oświeceniowy projekt *Aufklärung*, w którym to dorosłość byłaby rozumiana jako pożądany efekt zmiany rozwojowej, lecz o przekroczenie egologicznej struktury i zmierzanie w stronę gościnnego obcowania z innymi.

W tym miejscu chciałbym odwołać się do Bernarda Stieglera. Francuski filozof rozumie szkołę na wzór starożytnego *otium*, pozwalającego zdystansować się wobec hegemonii kapitalistycznie urządzonej technosfery, która przyczynia się do zaniku uwagi głębokiej (*deep attention*), ustępującej na rzecz domagającej się ciągłego bodźcowania rozproszonej hiperuwagi (*hyper attention*)¹². Filozof zaznacza:

Praca formowania uwagi podejmowana przez rodzinę, szkołę, całość instytucji edukacyjnych i kulturalnych oraz wszystkie aparaty „wartości duchowej”, począwszy od aparatów akademickich, jest systematycznie niweczona w dążeniu do wytworzenia komentanta pozbawionego zdolności do bycia autonomicznym moralnie lub poznawczo [...] ¹³.

W ujęciu Stieglera szkoła i uniwersytet są miejscem walki o możliwości wytwarzania nowych sposobów skupienia, widzianych jako krytyczny i racjonalny ogląd rzeczy, kształtujących odpowiedzialność, którą rozumie jako splot tego, co jednostkowe i kolektywne¹⁴. Dla Stieglera kształcenie uwagi staje się praktyką ocalającą przed proletaryzacją rozumianą jako społeczność bezwładnych konsumentów, ale i związaną z etyką troski o świat, skupieniem się na wytwarzanych splotach z różnymi formami życia. Antropolożka Anna Lowenhaupt Tsing powiedziałaaby: „patrząc dookoła

¹⁰ W. Bobiński, *Uczyć...*, s. 17.

¹¹ G. Biesta, *What is the Educational Task? Arousing the Desire for Wanting to Exist in the World in a Grown-up Way*, „Pedagogía y Saberes” 2019, no. 50, s. 61.

¹² Zob. B. Stiegler, *Prendre soin 1. De la jeunesse et des générations*, Paris 2008 (e-book). W tym kontekście zob. A. Żychliński, *Wychowanie do niedojrzałości albo od biopolityki do psychowładzy*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 3, s. 51–60.

¹³ B. Stiegler, *Prendre soin 1...*, s. 234.

¹⁴ Tenże, *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI w.*, przeł. M. Krzykawski, Warszawa 2017, s. 52.

siebie zamiast wyłącznie przed siebie”¹⁵. Można by zatem uogólnić, że celem edukacji w dobie zmiernych antropocenu jest odpowiedzialne czynienie naznaczonego wymiarem świata możliwym do zamieszkania przez istoty ludzkie i nieludzkie¹⁶.

Tak odważnie pomyślana szkoła nie obędzie się bez literatury – czy szerzej: bez czytania, troski o jego ocalenie. Trudno bowiem sobie wyobrazić formowanie „ja” bez obecności tej „dziwnej instytucji zwanej literaturą”¹⁷ (by użyć nieco wyświechtanego sformułowania Derridy), technologii czytania i pisania głęboko związanej z naszym myśleniem krytycznym. Bobiński, świadomy wszelkich kulturowych i cywilizacyjnych zmian i ograniczeń, kreśli przekonującą ekologię lektury wspartą na splocie tego, co jednostkowe i wspólnotowe, podlegające międzypodmiotowej translacji i mediacji¹⁸. Czytanie literatury byłoby zatem procesem głęboko indywidualizującym, a jednocześnie głęboko kolektywnym, pozwalającym na współdzielenie się różnorodnością doświadczenia literatury, a nie tylko nabywaniem umiejętności analityczno-interpretacyjnych rozumianych wąsko jako kompetencje pozwalające na osiągnięcie sukcesu rynkowego. Chodziłoby tu, by zacytować Krystynę Koziołek, o „cały kosmos doświadczenia lektury – fascynujący efekt pracy języka, wyobraźni, zmysłów, wiedzy, marzenia, intelektu...”¹⁹. Lektura byłaby w takim ujęciu głęboką pracą w naszym społecznym i kulturowym imaginarium, pracą na pojęciach, pozwalającą na ich znaczeniową rekonfigurację.

Bo jesteś tylko jedną z rzeczy wielu

W kontekście naszkicowanych wyżej edukacyjnych rozważań przeczytajmy dobrze znany i wielokrotnie komentowany wiersz Czesława Miłosza *Miłość*:

Miłość to znaczy popatrzeć na siebie,
Tak jak się patrzy na obce nam rzeczy,
Bo jesteś tylko jedną z rzeczy wielu.

A kto tak patrzy, choć sam o tym nie wie,
Ze zmartwień różnych swoje serce leczy,
Ptak mu i drzewo mówią: przyjacielu.

¹⁵ A.L. Tsing, *Sztuki uważności*, przeł. P. Czaplński, „Teksty Drugie” 2020, nr 1, s. 210.

¹⁶ O dyskusjach związanych z kategorią antropocenu pisano wiele. Ewa Bińczyk mówi o takich pojęciach, jak: „anglocen”, „antrocen”, „antro-pogen”, „chthulucen”, „kapitałocen”, „miantropocen”, „mizantropocen”, „nekrocen”, „oligantropocen”, „plan-tacjocen”, „plastikocen”, „technocen”, „wczesny antropocen”, „antropozoik”, „eremozoik”, por. też, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018, s. 283. Zob. również: M. Sugiera, *Archiwa antropocenu*, [w:] *Performatyka. Poza kanonem*, t. 1: *Resztki, ruiny, pozostałości, szczątki, piksele – archiwa możliwych przeszłości i przyszłości*, red. Ł. Iwanczewska, Kraków 2021, s. 57–83.

¹⁷ J. Derrida, *Ta dziwna instytucja zwana literaturą. Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge*, przeł. M.P. Markowski, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 176–225.

¹⁸ Zob. W. Bobiński, *Uczyć...*, s. 193–250.

¹⁹ K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 115.

Wtedy i siebie, i rzeczy chce użyć,
 Żeby stanęły w wypełnienia łunie.
 To nic, że czasem nie wie, czemu służyć:
 Nie ten najlepiej służy, kto rozumie²⁰.

Czego zatem uczy ten wiersz, napisany w 1943 roku w Warszawie podczas hitlerowskiej okupacji, w cieniu getta? Jak rozumieć go w perspektywie ekokrytycznej²¹?

Ryszard Nycz zwraca uwagę, że utwór Miłosza rozpoczyna się od anakolutu. Zamiast prawidłowo skonstruowanego zwrotu, który winien brzmieć „kochać to znaczy popatrzeć”, pojawia się fraza „miłość to znaczy popatrzeć”. Dla Nycza naruszenie normy gramatycznej jest „sygnałem świadomego, celowego wykroczenia poza obiegowo-standardowe ujęcie fenomenu miłości, jest naruszeniem jego kanonicznego widzenia”²². Krakowski badacz widzi w tym zabiegu odrzucenie narcystycznej, antropocentrycznej arogancji Człowieka Zachodu, jak i przekroczenie miłości pojmowanej w kategoriach Erosa, szukającego zaspokojenia pożądania²³.

Wiersz Miłosza pyta o granice i ramy postrzegania siebie i świata, co okazuje się także głęboką pracą na pojęciach – w tym wypadku miłości, którą trzeba przemyśleć, zredefiniować. Trzeba tutaj jednak wyraźnie zaznaczyć, że Miłosz odwołuje się do tradycji św. Pawła, jego koncepcji miłości przekraczającej konstrukcję podmiotu ufundowaną na poczuciu dominacji i pewności poznania, podporządkowującą rzeczywistość i sprowadzającą ją do bezwładnego, pozbawianego sprawczości przedmiotu. Miłość, która – według św. Pawła – „nie szuka swego”²⁴, zostaje w *Liście do Hebrajczyków* zestawiona z dojrzałością: „gdy byłem dzieckiem, mówiłem jak dziecko, czułem jak dziecko, myślałem jak dziecko. Kiedy zaś stałem się mężem, wyzbyłem się tego, co dziecięce”²⁵. Miłość jawi się w wierszu Miłosza jako dyspozycja, gotowość do zmiany optyki, przyjęcia innej perspektyw pozwalającej odkryć to, co wcześniej zakryte, niewidziane przez egologiczny podmiot. Tak ujęta miłość nadwyręza strukturę „ja”.

²⁰ C. Miłosz, *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011, s. 202. Zob. chociażby propozycję interpretacji Ryszarda Nycza: tenże, *Miłosz, „Miłość” i przesłanie na nowy wiek. Przyczynek do aktualności arcydzieła*, „Teksty Drugie” 2019, nr 5, s. 7–17. Nie ukrywam, że tekst Nycza stanowi inspirację dla mojej lektury utworu Miłosza.

²¹ W najszerzej z możliwych definicji „ekokrytyka bada relacje między tym, co ludzkie, i tym, co nie-ludzkie, za pomocą analizy ludzkiej kultury i krytyki naszego pojmowania tego, co określamy jako «ludzkie»” – J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 7.

²² R. Nycz, *Miłosz...*, s. 10.

²³ W optyce Martina Heideggera: „Wyzwolenie ku rzeczom i otwarcie na tajemnicę przynależą do siebie nawzajem. Dają nam one możliwość przebywania w świecie na zupełnie inny sposób. Obiecują nam nowy grunt i nowe podłoże, na którym w obrębie świata techniki będziemy mogli trwać i przebywać nie zagrożeni przezeń. Wyzwolenie ku rzeczom i otwartość na tajemnicę otwierają widok na nowe zakorzenienie” – tenże, *Wyzwolenie*, przeł. J. Mizera, Kraków 2001, s. 18.

²⁴ 1 Kor 13,5, cyt. za: *Biblia Tysiąclecia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, Poznań 1998.

²⁵ 1 Kor 13,11, cyt. za: *Biblia Tysiąclecia...*

Traci ono swoje centralne miejsce, zostaje przemieszczone, tym samym – pozbawione władzy różnicowania i wartościowania. Podmiot zostaje tutaj „osłabiony”, pozbawiony swego uprzywilejowania; ujawnia swój relacyjny charakter.

Miłość okazuje się zatem sztuką uważności: spojrzeniem na siebie „Tak jak się patrzy na obce nam rzeczy / Bo jesteś tylko jedną z rzeczy wielu”. Ta uważność uruchamia zdolność do kenozy, rozumianej tutaj nie tyle negatywnie jako akt samowyrzeczenia, ile afirmatywnie, gdyż pozwala na wytworzenie się „zapomnianych” relacji ze światem rzeczy. Oddalenie wobec siebie pozwala inaczej usytuować siebie w świecie, zająć miejsce w szeregu innych ludzkich i nieludzkich istnień. W ten sposób, zdaje się mówić Miłosz, poza logiką władzy i dominacji wytwarza się wspólnota oparta na logice przyjaźni, co mówiąc tradycyjnym językiem, nieobcym Miłoszowi, ratuje nas przed acedią, a nieco zmieniając język – przed pragnieniem niczym niezmaconej auto-kreacji, które daje nam „kultura cyfrowego narcyzmu”²⁶.

Magdalena Szpunar wskazuje:

Internet jest medium narcystycznym, umożliwiającym erupcję zachowań skierowanych na własne ja. Dziesiątki aplikacji służą wielu celom, ale przede wszystkim wspierają celebrowanie samego siebie. Medium to, jak żadne inne wzmacnia i podtrzymuje narcystyczne inklinacje jednostek, sprawiając, że kluczowa staje się autoprezentacja i odpowiednio spreparowana prezentacja samego siebie. Intensyfikując niezwykle wyraźne tendencje kultury opartej na wizualności, staje się źródłem epidemii narcyzmu. Narcyzmu, którego skala dzięki cyfrowemu obliczu zdaje się nie mieć końca²⁷.

Tak rozumiany narcyzm, wzmacniany szczególnie w mediach społecznościowych, prowadzi do wzrostu tendencji autodestrukcyjnych. Skupiony na ciągłym szukaniu uznania i samopotwierdzania podmiot funkcjonuje w zamkniętym kręgu zwielokrotnionych odbić, nie mogąc sprostać fantazjom o własnej nieskazitelności. Tym samym skazuje się na pozycję depresyjną. Byung-Chul Han mówi w tym wypadku o społeczeństwie osiągnięć. Podsycia ono konieczność ciągłego wytwarzania siebie, wypierającego wszelkie niepowodzenia, co kończy się egzystencjalnym i społecznym zmęczeniem:

Wyczerpany, depresyjny podmiot osiągnięć sam siebie nęka. Jest zmęczony, wyczerpany sobą i wojną z samym sobą. Niezdolny do wykroczenia poza siebie, do bycia na zewnątrz, do zdania się na Innego, na świat, dusi się w sobie, co paradoksalnie prowadzi do wydrążenia i opróżnienia siebie. Wyniszcza się, pędząc bez celu w coraz szybciej obracającym się kołowrotku²⁸.

²⁶ Zob. M. Szpunar, *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków 2016. O kulturze narcyzmu zob. Ch. Lasch, *Kultura narcyzmu. Amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*, przeł. G. Ptaszek, A. Skrzypek, Warszawa 2015.

²⁷ M. Szpunar, *Kultura...*, s. 53.

²⁸ B.C. Han, *Spółeczeństwo zmęczenia i inne eseje*, przeł. R. Pokrywka, Warszawa 2022, s. 58–58 (e-book).

Jeśliby zatem w tej perspektywie, na wskroś dzisiejszej, czytać Miłoszowe zmartwienia serca, to wiersz ten zawiera duży potencjał krytyczny, ujawniający nasze zaplątanie w panoptikową cyberprzestrzeń, oferującą infantylny świat samonapędzających się pragnień.

Miłoszowa „sztuka miłosnego spojrzenia” pozwala przekroczyć tę szczelnie zamkniętą strukturę „ego”, ma moc wyzwalającą także z klatki *ratio*, która w tradycji filozoficznej Zachodu poprzez figurę spojrzenia tworzyła kontemplacyjny dystans. Poeta zdaje się ten wymiar znosić. Jego miłosne spojrzenie ma wymiar haptyczny²⁹, odsyła do afektywnej bliskości: „Wtedy i siebie, i rzeczy chce użyć, / Żeby stanęły w wypełnienia łunie”. Wykorzystane w pierwszym wersie cytowanego fragmentu zestawienie „ja” oraz „rzeczy” zostaje podkreślone przez spójnik „i”, silnie rytmizuje tkankę języka, czym nadaje jej afektywno-zmysłowy charakter.

Ciekawie przedstawia się wykorzystana przez Miłosza kategoria „użycia”, która zgodnie ze słownikiem obsługuje znaczenia związane głównie z wykorzystaniem rzeczy/przedmiotów w jakimś celu: jako środka/narzędzia/lekarstwa. Odsyła ona także do doświadczania czegoś przyjemnego³⁰. Jednocześnie słowo „użycie” odsyła do życia, jego witalności. Skorzystam tutaj ze słownika Giorgia Agambena, co oczywiście jest nadużyciem interpretacyjnym, jednak wydaje się poręczne. Włoski filozof, odwołując się do św. Pawła, wskazuje, że używanie „to definicja mesjańskiego życia pod postacią «jak nie». Życie po mesjańsku oznacza «używanie» *klēsis*, mesjańska *klēsis* natomiast jest czymś, czego można wyłącznie używać, a nigdy nie można mieć na własność”³¹. Formuła „jak nie” oznacza, że poruszamy się poza zasadą tożsamości i własności, poza ekonomiczną kalkulacją sprowadzającą rzeczy do wartości monetarnej. Użycie – pisze w *Pochwale profanacji* Agamben – wiąże się z tym, „czego nie można sobie przywłaszczyć, odnosi się do rzeczy o tyle, o ile nie mogą stać się przedmiotami posiadania”³². W wierszu Miłosza jest podobnie: używanie siebie i rzeczy jest gestem wyzwolenia – wytwarzania wspólnotowości, którego celem jest odnowa świata nie tylko na tworzącej dystans bezpiecznej empatii, ale także sympatii, której zwieńczeniem mogłaby być wzajemna bliskość ludzkich i nie-ludzkich podmiotów. Tak można bowiem rozumieć eschatologicznie brzmiący wers: „Żeby stanęły w wypełnienia łunie”.

Ta budowana wspólnota nie jest jednak wspólnotą ufundowaną na mocnym gruncie rozumu czy pewności władzy. Jawi się ona jako nieoczywista, krucha. Ostatnie dwa wersy wiersza – „To nic, że czasem nie wie, czemu służyć / Nie ten najlepiej służy, kto rozumie” – Nycz proponuje czytać w ramach dwóch porządków znaczeń. W pierwszym porządku: dla badacza cytowany fragment jest przede wszystkim pochwałą agape, której damy się unieść i przekroczyć porządek wiedzy i naszych

²⁹ Gilles Deleuze, Félix Guattari piszą: „«Haptyczny» to lepsze słowo niż «dotykowy», ponieważ nie przeciwstawia dwóch narządów zmysłowych, lecz pozwala przypuszczać, iż samo oko może posiadać ową nieoptyczną funkcję” – *ciz*, *Tysiąc plateau. Kapitalizm i schizofrenia II*, Warszawa 2015, s. 609.

³⁰ Zob. <https://sjp.pwn.pl/sjp/uzyc;2534172.html> (dostęp: 8.03.2024).

³¹ G. Agamben, *Czas, który zostaje. Komentarz do „Listu do Rzymian”*, przeł. S. Królak, Warszawa 2009, s. 38.

³² Tenże, *Profanacje*, przeł. i wstęp M. Kwaterko, Warszawa 2006, s. 105.

zaprogramowanych scenariuszy życiowych. W drugim zaś Nycz dostrzega ironiczny wymiar „prostodusznie naiwnej (bo to przecież poema naiwne) apologii miłości-agape”³³. W zawieszeniu władz rozumu zawsze istnieje bowiem możliwość zła.

Zgadając się z sugestiami Nycza, chciałbym przede wszystkim zasygnalizować tkwiącą w tym wierszu konstytutywną niepewność, wskazującą na niedomknięcie i niekompletność naszego układania się ze sobą i światem i jednocześnie gotową na to, co wymyka się porządkowi poznania, wszelkiej kalkulacji. Przez tę zbitkę słów: podwojonego „służyć”, które odsyła do wcześniejszego „używania”, przedziera się bowiem słowo „życie”, dlatego też wiersz Miłosza można czytać jako afirmację życia w jego skończoności i nieprzewidywalności, zrzekając się pokusy dominacji i władzy.

Praktykowanie życzliwości

Wiersz Miłosza pozwala przemyśleć naszą praktykę edukacyjną, którą chciałbym nazywać praktykowaniem życzliwości. W takim ujęciu polonistyka światocentryczna przede wszystkim czyni życie widzialnym; to oznacza, że nie sprowadza pracy nauczyciela do operowania skutecznymi metodami, a edukacji nie redukuje do opanowania umiejętności wpisujących się w język techniczny i wymaganych od uczniów. Nie neguje ona wartości analizy i interpretacji – koniecznych dla wytwarzania podmiotowości krytycznej i aktywnej kulturowo i symbolicznie – lecz ustanawia się jako gest afirmacji wobec złożoności świata i życia. W tym kontekście nauczyciel polonista to nie coach czy korepetytor, mający starannie doprowadzić ucznia do wymiernego sukcesu edukacyjnego, lecz amator chcący podzielić się tym, co potencjalnie ważne i istotne.

W moim odczuciu praktyką życzliwości byłoby zatem zapraszanie uczniów do wspólnego czytania literatury i świata, by wytwarzać różne scenariusze działania i życia, pozwalające budować bezinteresowne – na sposób dorosły – więzi ze światem³⁴. Nieprzypadkowo słowo „życzliwość” odsyła także do samego życia, które pojmuję nie tylko w kategoriach jednostkowego *bios*, ale i *zoe*. Ewa Domańska zaznacza:

W przypadku humanistyki ekologicznej (co dotyczy także humanistyki nieantropocentrycznej i posthumanistyki) chodzi nie tylko i nie tyle o optowanie za pewnym programem badawczym i o zainteresowanie awangardowymi nurtami, lecz także o promowanie innego sposobu widzenia świata. Opiera się ona bowiem na myśleniu relacyjnym, które podkreśla wzajemne związki, współzależność, współbycie i współżycie natury-kultury, człowieka i środowiska, bytów i istot ludzkich i nie-ludzkich³⁵.

Można by zatem powiedzieć, że celem edukacji jest podjęcie wspólnego działania polegającego na odpowiedzialności wobec świata, naszego nieodwołalnego z nim

³³ R. Nycz, *Miłosz...*, s. 12.

³⁴ Zob. przede wszystkim: J. Masschelein, M. Simson, *In Defence of the School. A Public Issue*, przeł. J. McMartin, Leuven 2013, oraz J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Cham 2019, szczególnie rozdz. *Teaching and Love for the World*, s. 35–41.

³⁵ E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1–2, s. 14–15.

splątania, które zobowiązuje do przemyślenia naszego usytuowania w świecie ludzkich i nieludzkich splotów. W tym ujęciu praktykowanie życzliwości staje się troską o kształt wszystkich naszych relacji. Andrzej Marzec wskazuje, że nasza epoka, którą nazywa antropocieniem, wymaga „porzucenia pozycji krytycznego dystansu oraz bliskości z nie-ludźmi, która nie zawsze musi być łatwa. Domaga się od nas wypracowania nowych form uważności”³⁶. Praktykowanie życzliwości jest jedną z takich właśnie form wytwarzania uważności.

Bibliografia

- Agamben G., *Czas, który zostaje. Komentarz do „Listu do Rzymian”*, przeł. S. Królak, Warszawa 2009.
- Agamben G., *Profanacje*, przeł. i wstęp M. Kwaterko, Warszawa 2006.
- Beck U., *Społeczeństwo światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Warszawa 2012.
- Biblia Tysiąclecia Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, Poznań 1998.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Boulder 2013.
- Biesta G., *The Rediscovery of Teaching: On Robot Vacuum Cleaners, Non-Egological Education and the Limits of the Hermeneutical World View*, „Educational Philosophy and Theory” 2016, nr 4, s. 374–392, DOI: 10.1080/00131857.2015.1041442.
- Biesta G., *What is the Educational Task? Arousing the Desire for Wanting to Exist in the World in a Grown-up Way*, „Pedagogía y Saberes” 2019, no. 50, s. 51–61.
- Biesta G., *World-centred Education: A View for the Present*, New York 2022.
- Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018.
- Bobiński W., *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Kraków 2023.
- Derrida J., *Ta dziwna instytucja zwana literaturą. Z Jacquesem Derridą rozmawia Derek Attridge*, przeł. M.P. Markowski, „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 176–225.
- Domańska E., *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1–2, s. 13–32.
- Han B.C., *Społeczeństwo zmęczenia i inne eseje*, przeł. R. Pokrywka, Warszawa 2022.
- Heidegger M., *Wyzwolenie*, przeł. J. Mizera, Kraków 2001.
- Koziołek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Krawiec A., *Anamorfoza dzieł sztuki w perspektywie fenomenologii Jeana-Luca Mariona*, „Sztuka i Filozofia” 2018, nr 1, s. 121–137, DOI:10.14394/sztfil.2018.0007.
- Lasch Ch., *Kultura narcyzmu. Amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*, przeł. G. Ptaszek, A. Skrzypek, Warszawa 2015.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przeł. M. Kuczkowska, Warszawa 1998.
- Marion J.L., *Będąc danym. Esej z fenomenologii donacji*, przeł. i wstęp W. Starzyński, Kraków 2007.
- Marzec A., *Antropocien. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Warszawa 2021.
- Masschelein J., Simson M., *In Defence of the School. A Public Issue*, przeł. J. McMartin, Leuven 2013.

³⁶ A. Marzec, *Antropocien. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Warszawa 2021, s. 234.

- Miłosz C., *Wiersze wszystkie*, Kraków 2011.
- Nycz R., Miłosz, „Miłość” i przesłanie na nowy wiek. Przyczynek do aktualności arcydzieł, „Teksty Drugie” 2019, nr 5, s. 7–17.
- Starego K., *Uwolnienie podmiotowości przez u-wolnienie czasu szkoły. O komodyfikacji tożsamości, kulturze kompetencji i o pewnej możliwości wyjścia z zatrzasku indywidualizacji*, „Parezja” 2016, nr 5, s. 42–65.
- Stiegler B., *Prendre soin 1. De la jeunesse et des générations*, Paryż 2008.
- Stiegler B., *Wstrząsy. Głupota i wiedza w XXI w.*, przeł. M. Krzykawski, Warszawa 2017.
- Sugiera M., *Archiwa antropocenu*, [w:] *Performatyka. Poza kanonem*, t. 1: *Resztki, ruiny, pozostałości, szczątki, piksele – archiwa możliwych przeszłości i przyszłości*, red. Ł. Iwan-czewska, Kraków 2021, s. 57–83.
- Szpunar M., *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków 2016.
- Tabaszewska J., *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 7–16.
- Tsing A.L., *Sztuki uważności*, przeł. P. Czapliński, „Teksty Drugie” 2020, nr 1, s. 204–214.
- Vlieghe J., Zamojski P., *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Cham 2019.
- Zamojski P., *Edukacja jako rzecz publiczna. Raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*, Warszawa 2022.
- Żychliński A., *Wychowanie do niedojrzałości albo od biopolityki do psychowładzy*, „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 3, s. 51–60.

Polish Language Education as an Introduction to the Common World

Abstract

The article considers the possibility of a literary education that focuses not on the teacher or student, but on the world at the center of its practice. In the article, G. Biesta's category of world-centered education is used. This perspective allows for reflection on the category of ecological subjectivity (referring to W. Bobinski). In this context, the poem *Love* by C. Miłosz is interpreted, and the concept of educational practice is derived as the practice of kindness.

Keywords: Polish studies, literary education theory, community

Dariusz Szczukowski – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Gdańskiego. Łączy zainteresowania literaturoznawcze (literatura XX i XXI wieku) z badaniami nad edukacją polonistyczną. Autor książek: *Tadeusz Różewicz wobec niewyraźnego* (2008), *Niepoprawny istnieniowiec. Bolesław Leśmian i doświadczenie literatury* (2019), *Praktykowanie lektury* (2019). Współredaktor serii wydawniczej „Ponowoczesna Dydaktyka Polonistyczna”.

