



Małgorzata Przanowska

Uniwersytet Warszawski

Zamysł humanistyczny – zmysł pedagogiczny Potencjał twórczy naśladowania wzorów a zmysłowość pedagogiki humanistycznej

[Skoro] głos starożytnych poetów wciąż brzmiał w jego uszach,
mógł on, śpiewając, uderzyć w którąś z ich nut.

E.K.

Dzieje humanistyki to dzieje pojęcia naśladowania. Już Grecy, szczególnie Platon i Arystoteles, conceptualizując doświadczenie sztuki, mówili o naśladowaniu natury, co oddawali – podobnie jak stosunek dzieła literackiego do natury – słowem *mimesis*. Greków ukształtowało dziedzictwo Homera – **poeta wychowywał** przez oddziaływanie bohaterów¹. Sokratesa można odczytać jako nowy „wzór” sposobu życia podany przez Platona. Znamiennym pozostaje jednak to, że Platon używa poetyckiej mocy własnych dialogów, aby oddać – właśnie w ruchu mimetycznym – coś z ducha sokratejskiej dialektyki.

Juliusz Domański podkreśla jednak, że tradycja grecka pozostawała jednojęzyczna, ponieważ nie przekładano tekstów z języka ojczystego na obcy. Dopiero w III wieku p.n.e. pierwszy przekład *Odysei* Homera na łacinę dokonany – na użytek domowej dydaktyki – przez greckiego gramatyka Andronikosa (Liviusa Andronicusa) daje początek paradygmatowi jednej grecko-łacińskiej kultury starożytnego Rzymu; paradygmat ten przez wiele wieków kształtował kulturę europejską². Praca Andronicusa zawierała już wszystkie trzy formy naśladowania: przekład (zarówno dosłowny, jak i parafrastyczny³), imitację i emula-

¹ Por. B.R. Warnick: *Imitation and Education. A Philosophical Inquiry into Learning by Example*. New York: SUNY Press, 2008, s. 15.

² J. Domański: *Słowo wstępne*. W: *Aemulatio & Imitatio. Powrót pisarzy starożytnych w epoce renesansu*. Red. K. Rzepkowski. Warszawa: Instytut Filologii Klasycznej UW, 2009, s. 8.

³ Ibidem, s. 9. Na współwystępowanie trzech modeli naśladowania w obrębie jednego tekstu zwraca uwagę również Bartosz Awianowicz: *Transla-*

cję. W hellenistycznej i rzymskiej poetyce i retoryce używano terminu *imitatio*, który pod względem leksykalnym odpowiadał tłumaczeniu terminu *mimesis*, jednak odnosił się do naśladowania antycznych wzorców literackich. Naśladowanie uczyło pokory (łac. *humilitas* od *humus* – ‘ziemia’⁴) wobec podziwianej, wzbudzającej zachwyt spuścizny starożytnej Grecji rozmiłowanej w naukach i doskonaleniu sztuk, tej siedziby Muz i ojczyzny – kształtującego kolejne pokolenia – **poetyckiego natchnienia**. Właśnie taki obraz Hellady kreślony słowami Cyserona i Horacego, żywo zainteresowanych wzbogaceniem rodzimej kultury i języka łacińskiego na bazie dzieł greckich, wyznaczył dzieje humanistyki.

Pierwotny zamysł humanistyczny to klasyczne wykształcenie (*bonae litterae*) opierające się na obfitej lekturze wzorcowych dzieł klasyków (teoria reminiscencji „wspólnego dobra”, które dla Cyserona wiązało się z *cultura animi*, czyli „uprawą duszy”). Autorów zasługujących na miano klasyków obdarzano autorytetem ze względu na treść ich dzieł i kunszt wyślowienia. To, że ktoś został obdarzony autorytetem, oznaczało uznanie autora/jego dzieła za dobry wzór do naśladowania⁵. Kwintyliana uzasadniał imitację słowami: „jak wynajdywanie było najpierw i jest najważniejsze, tak korzystnym jest postępować za tymi rzeczami, które zostały dobrze wynalezione”⁶. Oczywiście to, co „dobrze wynalezione”, trzeba umieć **rozpoznać**, odróżniając od tego, co nieudolne,

tio, imitatio, aemulatio. Różne oblicza recepcji greckich progymnastów w renesansie. W: *Aemulatio & Imitatio...*, s. 28.

⁴ Por. Lecha Witkowskiego autorytet, który nie działa „z wysoka”, ale „przez ciche wezwanie spod stóp”. K. M a l i s z e w s k i: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 94.

⁵ W starożytności, a jeszcze bardziej w renesansie, rozróżniano dobry i zły przykład. Naśladowanie dotyczyło tylko tego pierwszego. Rozróżnienie to świadczy jednak o samym fenomenie naśladowania, któremu może podlegać również to, co niepożądane. Opracowanie tej kwestii w kontekście problemów współczesnej edukacji (między innymi borykającej się z konkurencyjnym wpływem świata medialnego) przygotował B.R. W a r n i c k w: *Imitation and Education...* Wanda Wyrwicka z własnej perspektywy badawczej stwierdza, że naśladowanie to bezwarunkowy odruch ulegający rozwijaniu i podlegający kształtowaniu. Zob. W. W y r w i c k a: *Naśladownictwo w zachowaniu się ludzi i zwierząt*. Przekł. I. Ł u k a s z e w s k a. Warszawa: PWN, 2001, s. 89–90. Współczesne koncepcje korespondują ze starożytnym przekonaniem, że naśladowanie leży u podstaw wszystkich czynności człowieka.

⁶ M.F. Q u i n t i l i a n u s: *Institutio oratoria* X 2, 1–3 – cyt. za: A. F u l i Ń s k a: *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 2000, s. 30.

miałkie i tymczasowe. Zatem, sensu *bonae litterae*, czyli klasycznego wykształcenia humanistycznego, upatrywać należy w kształtowaniu **zmysłu (roz)poznania** – istocie wszelkiej sztuki i nauki. Służyła temu obfita lektura (dzieł jednego lub wielu autorów) z czasem przeradzająca się w zdolność osądu i dokonywania słusznego wyboru (jej znaczenia nie trzeba ograniczać do sfery doboru lektury⁷). Celem naśladowania opartego na zrozumieniu modelu było wykształcenie własnego, indywidualnego **stylu**⁸, w którym zyskiwano (perswazyjną, sugestywną) swobodę wyrażania myśli.

Kwintyliian w *Kształceniu mówcy* zauważył: „rzeczy dla mówcy najważniejsze nie dają się naśladować: talent, inwencja, siła, umiejętność i to [wszystko], co nie daje się przekazać sztuką”⁹. Jednak sam talent bez wsparcia sztuki, tj. umiejętności wykształconej przez naśladowanie, nie wystarcza¹⁰. W pracy *Ars* Horacy stwierdza: „Ja nie widzę, na co by się zdała sama nauka bez bogatej żyłki poetyckiej, ani talent bez wykształcenia: tak jedno wymaga pomocy drugiego i wchodzi z nim w przyjazne porozumienie”¹¹. Ta zrównoważona koncepcja kształcenia humanistycznego – obecna nie tylko w myśli humanistów renesansowych, lecz także we współczesnej filozofii i pedagogice humanistycznej – wyrasta z podejścia uprzywilejowującego **sztukę edukacji**: „Poetą człowiek się rodzi, mówcą zaś się staje” (*orator fit, poeta*

⁷ W filozofii Arystotelesa fronetyczna w swej istocie dzielność etyczna (opierająca się na podejmowaniu słusznej decyzji) nabywana była przez działanie, w którym ujawnia się gra wcześniejszych (dobrych lub złych) nawyków oraz wymogów nowej sytuacji, natomiast Rzym – stolica imitacji – podkreślał znaczenie wykształcenia retorycznego (literackiego) obejmującego konieczny etap pamięciowego, dokładnego przyswojenia wzorów. „Pedagogia różgi” (jak ją określił Maritain) odcisnęła swoje piętno na późniejszych systemach edukacyjnych. Dwudziestowieczny nurt Nowego Wychowania to konieczny bunt przeciwko „starej szkole”, która kultywując stare metody nauczania, przyczyniła się do deformacji kształcenia; w rezultacie utożsamiając kształcenie i wychowanie z przemocą czy nawet gwałtem na naturze wychowanka, wyłano dziecko z kąpielą.

⁸ Por. A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 31.

⁹ Kwintyliian: *Kształcenie mówcy* – cyt. za: ibidem.

¹⁰ Fenomen pracy talentu nad wzorem polega na tym, że sam przykład do naśladowania zawiera w sobie potencjał kształtowania odbiorcy. Mówiąc o tajemniczości przykładu na podstawie własnych doświadczeń, B.R. Warnick stwierdził, że to nie on dowolnie dobierał sobie wzory do naśladowania, ale w pewien sposób został przez owe „przykłady” wybrany. B.R. Warnick: *Imitation and Education...*, s. 3.

¹¹ Horatius: *Ars* 408–144, przekł. T. Sinko – cyt. za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 32.

nascitur). Znamienny przykład Demostenesa (z IV wieku p.n.e.), który mimo braku naturalnych predyspozycji ukształtował przez wytrwałe ćwiczenia własny piękny styl retoryczny, dowodzić miała zasadności – można powiedzieć – optymizmu metodyczno-dydaktycznego: trzeba mieć nadzieję (*spes*) i wiarę w to, że człowieka można nauczyć czegoś innego niż to, czym obdarzyła go natura. Taki optymizm zakłada jednak, że Demostenes musiał mieć naturalne, bardziej podstawowe predyspozycje, na których bazowała jego wytrwała edukacja. Nie posiadał wrodzonych umiejętności cenionych u mówcy, ale ich wykształcenie oparte było na naturalnych talentach innego rodzaju.

Ogólnie rzecz ujmując, w rzymskiej teorii literatury – która stanowi tutaj *exemplum* edukacyjnej i pedagogicznej ważności problemu naśladowania – wyróżniano trzy poziomy nawiązania do wcześniejszego tekstu: tłumaczenie dosłowne (*interpretatio verbum pro verbum*), uzyskanie podobieństwa treściowo-formalnego (*imitatio*) oraz współzawodnictwo z wybranym wzorem uważane za właściwe zadanie poetyckie, czyli nadanie indywidualnego wyrazu temu, co wspólne, należąca do „wiecznej topiki” literackiej (*aemulatio priscorum (graecorum) auctorum*)¹². Pierwszy poziom nawiązania, do którego należała również niewolnicza wersja imitacji (*sequid*), nie był ceniony. Największą wartość przypisywano imitacji odróżnianej od dosłownego tłumaczenia: to nie mechaniczne kopiowanie wzorów, ale tworzenie nowych jakości było zadaniem imitatora, który przez „stałą lekturę” i „wzycie się” w autora naśladować miał ducha, nie zaś „literę”, wzoru¹³.

Oddanie stylu i siły wyrazu tekstu jest ważniejsze niż literalność przekazu (*sequid*). Na pierwszy plan wysuwa się oddanie **wdzięku** poetyckiego (Aulus Gelliusz). Interesująco wypada zresztą zbieżność wdzięku z **wdzięcznością** jako jedną z form rozpoznania¹⁴. Niekoniecznie uświadamiana lub zamierzona wdzięczność poecie-nauczycielowi za piękno, które sobą lub w swoich działaniach prezentuje, przekłada się na wyrażanie wdzięku poetyckiego stylu przez własny talent (*in-*

¹² Por. A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 34–35. Warnick widzi w tym podziale wyłącznie aspekt techniczny, dlatego używa słowa *imitation* na oznaczenie wszelkich form naśladowania. Jednak terminologiczne uściślenia z jednej strony ilustrują zróżnicowanie podejść w ramach humanistyki, z drugiej – doprecyzowują ideę humanistycznego i pedagogicznego zadania.

¹³ Por. *ibidem*, s. 37 i nast. Fulińska ukazuje wzajemne nakładanie się tych pojęć w zależności od sposobu ich interpretacji: najwyższą cenioną formą przekładu jest zbliżenie się tłumaczenia do imitacji twórczej (*assequid*); o najwyższej formie imitacji świadczy jej emulacyjny charakter (*superare*).

¹⁴ Paul Ricoeur przywołuje słownikowe znaczenie wyrazu „rozpoznanie”; trzecie znaczenie odnosi się do wdzięczności. Zob. P. Ricoeur: *Drogi rozpoznania*. Przekł. J. Margński. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014, s. 7–8.

genium proprium) naśladowującego. Można tylko w tym miejscu zasygnalizować, że zmysłowe oddziaływanie piękna polega na wyzwaniu do twórczego działania, w którym rezyduje już i wdzięk, i wdzięczność, i dźwięczna praca Muz.

W dobie średniowiecznej dyskusji nad naśladowaniem wzorów pogańskich, w której akcent położono na tematykę teologiczno-filozoficzną, zastępując *qualitas* kategorią *utilitas*, wzrosło z kolei zainteresowanie przekładem dosłownym (*sequid*). Zmianie uległa funkcja imitacji: porównanie pisarzy przeniosło się na poziom emulacji, która jednak nie była już postulatem twórczym, a wyakcentowana użyteczność naśladowania sprawiła, że zaprzestano rozważania zagadnienia niedającego się imitować talentu¹⁵.

Krytyczne stanowisko wobec średniowiecznej teorii przekładu (ujmowanego jako, motywowanej lękiem przed herezją, postaci imitacji bliskiej *sequid*) sformułowali przedstawiciele prerenesansu dwunastowiecznego. Bernard z Chartres, posługujący się metaforą „karłów siedzących na ramionach gigantów – mniej doskonałych od swych poprzedników, ale za to dalej widzących”¹⁶, potępiał niewolniczą imitację, zalecał natomiast oparte na dogłębnej lekturze i rozumieniu ćwiczenie pamięci oraz stylu, sposobu **wyrażania myśli** autora w **nowy** sposób. W podobnym duchu Mateusz z Vendôme opowiedział się za twórczą, emulacyjną imitacją, tj. współzawodnictwem z utartymi rozwiązaniami, opierającym się na „naśladowaniu tego, co dobre, i unikaniu błędów oryginału”¹⁷. Bernard dopuszczał bardziej niewolnicze powtarzanie modelowych tekstów w początkowej fazie nauki, gdyż prawdziwą imitację uważał za bardzo trudną. Zdanie to podzielił później między innymi Francesco Petrarka, Erazm z Rotterdamu, Juan Luis Vives i Johannes Sturm.

W okresie czternastowiecznego prerenesansu średniowiecznego Francesco Petrarka przywrócił w pełni twórczy charakter imitacji i emulacji, podkreślając w nich aspekty estetyczne i intelektualne. Pośredni stopień między imitacją a emulacją nazwał kształtowaniem własnego stylu dzięki studiowaniu wielu autorów. Wykształcony własny styl miał się wyrażać w rozpoznawaniu prawdziwej imitacji; wymaga to pogłębionego rozważania (*contemplatio sui generis*), wiedzy i erudycji: ukryta imitacja może być rozpoznana tylko „przez **ciche badanie umysłem**”¹⁸. Petrarka akcentuje znaczenie *ingenium*, niewyraźnych

¹⁵ Zob. A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 59.

¹⁶ Ibidem, s. 60. Metafora przekazana przez ucznia Bernarda z Chartres – Jana z Salisbury.

¹⁷ Ibidem, s. 64.

¹⁸ Francesco Petrarka – cyt. za: ibidem, s. 76.

cech własnych autora (kwintylianowskie *inimitabilia*) formowanych w trakcie humanistycznego kształcenia. Powróciło wówczas zagadnienie „mocy wyrazu” (*vis*, także fenomen powiązania *enargei* i *energei*¹⁹) obecnej w czymś naturalnie własnym – „w twarzy i gestach”, ale też w „głosie i mowie”²⁰.

Samotnik z Wokluzy uważał wiarę we własne siły – tak cenioną później, w dobie oświecenia – za cechę niedoświadczonej młodości²¹. Jego zdaniem, naśladowanie *in bonam partem* wynika z umiłowania wzoru – co jest znacznie trudniejsze niż zazdrość lub trzymanie się wzorca²²; talent natomiast przesądza o tym, co nowe w naśladowaniu wzoru. Jak stwierdził później Collucio Salutati w jednej z cycerońskich dysput z Leonardem Brunim Aretinem²³, różnica między *referre* (odtworzeniem) a *imitari* tkwi w tym, że naśladowanie wnosi zawsze coś nowego, coś, co nie jest własnością przedmiotu naśladowania. Wątek indywidualnego stylu wyrażania siebie rozwinął w drugiej połowie quattrocenta Angelo Poliziano, który stwierdził: „Nie wyrażasz, powie ktoś, Cyce-rona. Co z tego? Nie jestem przecież Cyceronem, siebie wszakże, jak sądzę, wyrażam”²⁴. Polizianowskie *se exprimere* jest ściśle powiązane z wykształceniem opartym na lekturze i naśladowaniu wzorów. Tego sposobu wyrażania siebie nie można zatem utożsamiać ze współczesną psychologistyczną postacią spontanicznej ekspresji „ja”, które żywi się

¹⁹ Zob. B. Niebelska-Rajca: „*Enargeia*” i „*energeia*” w teoriach literackich renesansu i baroku. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, 2012.

²⁰ Francesco Petrarka – podają za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 77.

²¹ Zresztą równie znamienne jest to, że Kant uważał zależność od autorytetów i tradycji za przejaw infantylności umysłu. W kontekście renesansu można się z tym zgodzić pod warunkiem, że mówimy o zależności typu *sequid*.

²² Podają za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 85.

²³ Aretino jest autorem pierwszego nowożytnego traktatu o przekładzie: *De interpretatione recta*, z 1425 roku. Miał w tym dziele stwierdzić, że przekład kształtuje język. Na określenie przekładania użył nowego terminu: *traducere* (tradycyjnie w średniowieczu używano określeń: *transferre*, *vertere*, *interpretari*). A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 90–93. Jacques Peletien du Mans uznał z kolei przekład za najdoskonalszą formę imitacji. Omówienie pojęcia przekładu (w ujęciu hermeneutycznym) i jego związków z wychowaniem podejmuję w innym miejscu – zob. M. Przanowska: *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 1 (235), s. 27–50.

²⁴ Angelo Poliziano – cyt. za: A. Fulińska: *Naśladowanie i twórczość...*, s. 105.

głównie własnymi przeżyciami i interesami, a edukację traktuje zaledwie jako środek do innego niż wykształcenie celu.

O wartości naśladowania przesądza wyzwolenie sił twórczych w zmierzeniu się z inspirującym materiałem w dialogu różnych, ale równorzędnych partnerów²⁵. „Co warte [pytał Erazm z Rotterdamu – M.P.] wbijanie oczu w dzieła Cyserona, gdy brak ci oka artysty?”²⁶. Utrzymywanie bezpiecznego gruntu kopiowania w ramach zgromadzonych słów, tropów lub ozdób stylistycznych hamuje potencjał twórczy, ogranicza wyobraźnię, świadczy też o usposobieniu naśladowczego²⁷. Twórcza imitacja rozumiejąca – jako rezultat udanej „współpracy” natury i sztuki – kształtuje pewność, powstrzymuje natomiast arogancję i butę. Ani kierowanie się samymi regułami sztuki, ani porzucenie kształtowania naturalnych talentów nie prowadzi do wykształcenia dającego wolność. Gianfrancesco Pico della Mirandola w dyskusji z Pietrem Bembo (zagorzałym zwolennikiem monoimitacji, szczególnie dzieł Cyserona) argumentuje, że kierowanie się w naśladowaniu zasadami sztuki upodabnia imitatora raczej do małpy naśladowującej ludzi niż do dziecka naśladowującego rodziców²⁸. Naśladowanie rodziców zasadza się na naturze, to znaczy na pracy instynktu twórcy, który w tworzeniu nowej całości łączy różne elementy z cechami własnego umysłu. Twórca przypomina pszczołę, która przetwarza nektar kwiatowy w miód, tj. nową, niepowtarzalną jakość. Niewolnicza imitacja to właściwie kradzież, nawet jeśli autor korzysta z wielu wzorów i kompiluje je w nową całość, ale bez oryginalnego przetworzenia materiału (metafora centonu lub *florilegium* znanego w średniowieczu, upowszechniona w renesansie na oznaczenie wiernej poliimitacji). Imitator zestawiający piękne cytaty bez siły wyrazu, którą nadaje pracy imitatora sposób ich rozumienia, wypada błodo w porównaniu z tym, kto odważył się wyrazić siebie zamiast, gubiąc proporcję i mnożąc pomyłki, skupiać się na przykład na lingwistycznych szczegółach. Pico porównuje takiego imitatora do kogoś, kto chcąc „kroczyć po śladach innych”, spostrzega same sandały i ślady, pomija zaś całą postać²⁹. Prawdziwe naśladowanie kieruje się w stronę osoby, która takie czy inne ślady pozostawiła.

²⁵ Ibidem, s. 154.

²⁶ Cyt. za: ibidem, s. 147.

²⁷ Trzeba jednak podkreślić, że usposobienie naśladowczego kształtuje się najpierw i przede wszystkim przed rozpoczęciem formalnej edukacji. Dlatego rodzicielski zmysł pedagogiczny poprzedza i warunkuje do pewnego stopnia możliwości kształcenia humanistycznego. „Rodzicielski” oznacza tu „zradzający” i „opiekuńczy”, „pielegnujący”; chodzi o znaczenie (niekoniecznie determinizm) wpływu najbliższego otoczenia na dziecko.

²⁸ Ibidem, s. 128. Nawiązanie do metafory podobieństwa ojca do syna.

²⁹ Metafora sandałów i śladów starożytnych – ibidem, s. 130.

Ślady pełnią rolę pośrednią; wewnętrzny zmysł wychwytuje całość postaci (*imago*), która jest kształtująco naśladowana. Nie chodzi przy tym, aby postępować dokładnie tak jak owa postać, ale aby odważyć się naśladować jej twórczą swobodę w wyrażaniu siebie.

W podobnym tonie Johannes Sturm podkreślał, że naśladowanie to proces twórczy stanowiący łącznik między naturą, która „zadowala się samą sobą, samą siebie kocha i nie umie nic ponad to, co [sama] potrafi [czynić]”, a sztuką, prowadzącą naturalny talent poza ograniczenia natury, „aby samą siebie kochać przestała i zaczęła podziwiać lepszych, i chciała się z nimi zrównać, jeśli nie zdoła ich przewyższyć”³⁰. To, co naturalne, pozostawione bez żadnego wzorca, w kontekście społecznego funkcjonowania lęka się oceny i ogranicza się do samego siebie; imitacja zaś – urozmaica podobieństwo, a podając sposoby przekraczania tego, co dane do naśladowania, przyczynia się do kształtowania charakteru przez kreatywność wyobraźni (*inventio* i *imaginatio*: tworzenie nowych jakości z istniejących elementów przez *vis imaginatio-nis*). Świadome naśladowanie – co podkreślali również Petrarka, Pico, Erazm, Poliziano – dodaje autorowi pewności oraz pozwala na wyrażenie siebie w ramach określonego gatunku i stylu dzieła (*se exprimere*).

Umiejętność twórczego i wyzwającego z ograniczeń natury naśladowania Sturm przypisuje ludziom wolnym – ci zbierają to, co naśladowają, ale na własnym polu i na własnych zasadach (metafora żniw); taka imitacja kładzie nacisk na wolność podmiotu twórczego: samodzielność, brak niewolniczego uzależnienia, ale zarazem oparcie na autorytecie. Niewolnik hamuje pracę wyobraźni, własnego *ingenium* i nie pozwala na to, aby obraz modelu (*imago*) mógł zbliżyć się do piękna oryginału; tendencja do dokładnego odwzorowywania usztywnia nie tylko sam wzór, lecz także naśladowającego. Postępując drogą wiernej imitacji (*imitatio puerilis*), pozostaje się na zawsze – można powiedzieć – zależnym dzieckiem, zależnym od zewnętrznych autorytetów lub przygniecionym schedą przeszłości³¹.

³⁰ I. Sturmius: *De Imitatione Oratoria* – cyt. za: ibidem, s. 203.

³¹ Można również sądzić, że owocem świadomego naśladowania rozumiejącego, twórczego będzie unikanie dwóch skrajności: hodowania kompleksu niższości i pielęgnowania puszystości Ja (urojeń wielkościowych). Pierwsza skrajność polega na wypychaniu siebie pod ziemię, dosłownie „wepędzaniu do grobu” wobec autorytetu dzieła/osoby; druga oznacza próżność i pychę, która wypełnia Ja. Człowiek przypomina wówczas nadmuchany balon wzbijający się do góry byle jak, wprawiony w ruch przez byle co; zarazem jednak jego zetknięcie się z ostrzem krytyki, żarem słońca czy ognia powoduje gwałtowne pęknięcie wydające głośne acz nieprzyjemne dźwięki „napuszonych” (jeśli użyć określenia Witkacego). Bywa, że te dwie skrajności opisują pedagogów,

Być może istnieje głęboki związek między poetykami klasycystycznymi XVII i XVIII wieku a narastającą niechęcią barokowych, a w końcu wrogością oświeceniowych myślicieli do idei naśladowania wzorów i opartej na nich edukacji. Poetyki te bowiem zapomniały o niezbędnych warunkach udanej imitacji twórczej i propagowały zasady, które stawały się skostniałymi normami³². Tak czy inaczej, można zaryzykować stwierdzenie, że wychowanie usztynnione naśladowaniem typu normatywnego *sequid* doprowadziło co prawda do wykształcenia społeczeństwa „kulturalnego”, jednak – jak zauważa Zygmunt Bauman – „kultura”, jako nowe pojęcie, oznacza tu przede wszystkim opresję „oświeconych” wobec „nieoszlifowanych diamentów”³³. Wyzwolenie spod jarzma tradycji i autorytetów zakładało wcześniejsze ich utożsamienie z tępym i niepodlegającym dyskusji wymogiem *sequid*, które zaprzeczało idei twórczej (*assequid*), emulacyjnej (*superare*) imitacji.

Jeszcze w XVII wieku filozof John Lock w swoich zaleceniach dotyczących wychowania dzieci przez przykłady opowiadał się za twórczą, rozumiejącą koncepcją naśladowania; podawał zarazem w wątpliwość wartość narzucania wzorca do powielenia³⁴. Natomiast oświeceniowi myśliciele wprawdzie podkreślali znaczenie analizy „wzorów”, „przykładów”, niekoniecznie jednak zalecali ich naśladowanie, ponieważ imitacja – jak sądzą – może zabić prawdziwe „ja” naśladowanego. Lock oczywiście zdawał sobie sprawę ze zwodniczej siły przykładu. Nie był jednak zagorzałym wrogiem imitacji, o ile ta była właściwą, to znaczy o ile korespondowała z wewnętrznym „ja” imitującego³⁵. Jean-Jacques Rousseau nie miał już żadnych wątpliwości, że imitacja jest zdradą ludzkiej egzystencji rozumianej jako „człowiek naturalny” nieskorumpowany podporządkowaniem się zwyrodniałemu społeczeństwu. Według filozofa, dzieci powinny żyć zgodnie z naturą i ją naśladować, natomiast imitacja społeczeństwa i jego kultury wyobcowuje z sie-

nauczycieli, rodziców; zdarza się również, że „pedagogiczny rozum” jest funkcją postawy serwilistycznej maskującej puste nadęcie.

³² Ibidem, s. 251.

³³ Por. Z. Bauman: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!, 2000, s. 182 i nast.

³⁴ B.R. Warnick: *Imitation and Education...*, s. 19.

³⁵ To również idea wcześniejsza. Pico podkreślał, że podobieństwo jest podstawą dobrej imitacji, dlatego naturalne usposobienie winno być podstawą wyboru wzoru do naśladowania. Filozof Sebastian Fox Morcillo (ok. 1526–1560), zainspirowany medyczną teorią humorów, również twierdził, że imitacja możliwa jest w obrębie jednego temperamentu, bliskości naśladowanego i naśladowanego: usposobienie nie pozwala naśladować własnego przeciwnictwa. Dla Pica wnioszek ten wynika z przesłanek neoplatonickich, szczególnie Platona koncepcji miłości.

bie i deformuje dziecko w podróbkę. Dobry wychowawca – powiadał Rousseau – naśladuje naturalne dziecko, zatem wychowanek podążający za takim wychowawcą imituje przyszłego siebie – nie ma tu możliwości, aby zapomniał czy utracił własne „ja”³⁶. Immanuel Kant z kolei przyznawał, że edukacja jest naśladowaniem, i widział w naśladowaniu pewne korzyści, jednak podkreślał, że uczenie na przykładach zaprzecza racjonalności (a tym samym wolności) ludzkiej egzystencji. Autonomiczny podmiot moralny – twierdził Kant – podlega prawu, które sam sobie nadaje, genialny artysta zaś charakteryzuje się tym, że nikogo nie naśladuje i nie podąża za wyznacznikami sprawdzonych metod – ale chadza własnymi drogami³⁷.

W XIX wieku Ralph Waldo Emerson uważał, że naśladowanie wzorów to samobójstwo: alienuje z prawdziwego „ja”, osłabia intelekt, zabija „tu i teraz”; z drugiej strony dostrzegał, że przykłady wzbogacają nasze możliwości percepcyjne: odsłaniają potencjał ludzkich możliwości i uczą innego spojrzenia na rzeczywistość³⁸. Emerson ostatecznie przyznał, że kiedy naśladuje się „ducha wzoru”, charakter jego postaci, imitacja nie tylko wzmacnia siły twórcze, lecz także wyzwala do pełni życia. Nie chodzi zatem o to, żeby robić coś tylko dlatego, że ktoś inny to robi, ale żeby stać się sobą. Wątek ten rozwija na swój sposób Fryderyk Nietzsche: akcentując znaczenie interpretacji rzeczywistości, która nas zawsze określa, akcentuje ogromną wagę twórczego życia jednostki, mimo presji społeczno-kulturowych oddziaływań.

Współczesna hermeneutyka filozoficzna przypomina natomiast to, co zostało zagubione w koncepcjach oświeceniowych, a co potem usiłowano ponownie odkrywać w dobie romantyzmu (naznaczonym już jednak piętnem scjentystycznych wpływów, których omówienie domaga się odrębnego opracowania). Mowa o reinterpretacji starożytnej funkcji poznania i **rozpoznania** tkwiącej w doświadczeniu *mimesis*: „naśladujący pozwala zaistnieć temu, co sam zna, i w sposób, w jaki to zna”³⁹. W imitacji twórczej dzieła – jak twierdzi Hans-Georg Gadamer – poznajemy i rozpoznajemy rzeczy oraz siebie samych w tym, co i jak naśladujemy, tj. co i jak „odgrywamy”, co i jak prezentujemy, uczestnicząc w wydarzeniu rozumienia ‘rzeczy’. Tradycja powstaje z twórczego, nowego odniesienia się do „wzorów”, ukształtowanych już

³⁶ Ibidem, s. 20.

³⁷ Idea racjonalnego podmiotu (który tworzy obiektywną naukę) i genialnego artysty ukaże swoją siłę oddziaływania w romantycznej hermeneutyce, na przykład Wilhelma Diltheya.

³⁸ Ibidem, s. 23.

³⁹ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przekł. B. Baran. Kraków: Inter Esse, 1993, s. 131.

dzieł. Jednak nie jest ona czymś zewnętrznym wobec rzeczywistego doświadczenia ludzi, ponieważ wszyscy jesteśmy tradycją, to znaczy językiem, który żyje w nigdy niekończącej się – choć bywa, że przerywanej – rozmowie. Dzieło **jest** – **zawsze** otwarte na nowe odczytania.

Naśladowanie w określonej formie prezentacji, zdaniem Gadamera, znosi samo siebie i pozwala „przemówić” samemu dziełu. W rzeczywistości działanie twórcze nie polega na pozostawaniu w sobie, ale na uczestnictwie, na byciu-na-zewnątrz-u-czegoś/kogoś⁴⁰, dzięki któremu dokonuje się samo-zapomnienie uczestniczących w wydarzeniu dzieła. Zwrot ku rzeczy przez odbiorcę/twórcę polega na oddaniu się widokowi w samo-zapomnieniu – powiada Gadamer, przypominając, że Platon w takim wyjściu poza siebie nie upatrywał negacji bycia-u-siebie, ale rozpoznanie siebie w tym-co-na-zewnątrz-siebie. Z tego wynika, że naturalizm pedagogiczny, głosząc rozwój naturalnego „ja”, *de facto* uniemożliwia dziecku wyjście poza ograniczenia jego własnej natury. Podobnie jest z pedagogicznym praktycyzmem (praktykancstwem?): zamknięty wewnątrz własnej sieci odniesień od jednego do innego tak zwanego praktycznego, poręcznego, sprawdzonego narzędzia praktycyzm zasklepia ludzi w ich własnej krótkowzroczności. Samo stwierdzenie, że praktyka potrzebuje teorii, choćby w formie uogólnionej refleksji, nie wystarcza – trzeba przecież umieć rozpoznać „teorię” w realizowanej praktyce. Istnieje jednak jeszcze inne odniesienie do tego zagadnienia: chodzi o **urzeczywistniające rozpoznanie** rozumiane jako praca zmysłu **rzeczywistości** (widzenia ‘rzeczy’ w jej nieuchwytej, zmiennej ‘istotności’) w każdej postaci ludzkiego działania. *Theoros* (źródłosłów greckiego pojęcia *theoria*) to uczestnik uroczystego poselstwa, którego rola polega „tylko” na uczestnictwie; jest zatem widzem na specjalnych prawach. W greckiej metafizyce *theoria* (podobnie jak *nous*) to „czyste bycie u prawdziwego bytu. [...] *Theoria* to rzeczywisty udział, nie czyn [na przykład zaprojektowana aktywność – M.P.], lecz doznawanie (*pathos*), mianowicie zachwyt widokiem”⁴¹, zachwyt, w którym potrafi się zapomnieć o własnych celach. Ten zachwyt to nie tylko stan zdziwienia „wmurowującego w ziemię”, lecz także szczególny sposób posiadania widoków na przyszłość: *theoria* to uczestniczące („tu i teraz” **doświadczające** rzeczy) otwarcie na **nowe** możliwości.

Bycie-na-zewnątrz (*ekstasis*) jako droga samo-rozpoznania w samo-zapomnieniu przeczy osiemnasto- i dziewiętnastowiecznemu mitowi estetycznemu o swobodnie tworzącym genialnym twórcy, który dzięki wyobraźni przemienia przeżycie w dowolnie wybrane formy. To nie

⁴⁰ Por. ibidem, s. 141.

⁴¹ Ibidem, s. 140.

subiektywność podmiotu wyraża siebie (wyłącznie „naturalnie”) bez zapośredniczenia sztuki i związanej z nią pracy kształcenia, ale człowiek, uczestnicząc w czymś **innym** niż on sam, jeszcze głębiej (i inaczej niż dotychczas) wchodzi we **własny** świat. Gadamer reinterpretuje zatem starożytną i renesansową spuściznę, aby powiedzieć coś ważnego o **kształceniu, które jest modelem (dla) humanistyki**: polega ono na przekroczeniu tego, co partykularne i naturalnie dane, aby wejść na wyższy poziom ogólności, to znaczy rozpoznawać własną partykularność i zyskać wolność od niej dzięki nauczeniu się dopuszczania do siebie tego, co inne (sens kształcenia teoretycznego), oraz nauczyć się formowania przez konkretną rzecz w oddaniu się jej ogólności (sens kształcenia praktycznego, które oznacza również samoograniczenie umożliwiające wykonywanie zawodu i sprostanie jego wymaganiom, przekraczającym indywidualne „ja”, a zarazem przecież wykorzystującym naturalne predyspozycje)⁴². Przekroczenie nie polega tutaj na „porzuceniu”, ale na uczestniczeniu, zaangażowaniu w inny sposób bycia – uczestniczeniu, które wymaga „udania się w drogę”, osobistego stawienia się w jakimś miejscu, dostrzeżenia zmieniającego się horyzontu doświadczenia, a zarazem zdolności do „zamiany w słuch”.

Przedstawione tu rozważania prowadzą do twierdzenia głoszącego, że dialektyczno-ekstatycznym żywiołem kształcenia (nie tylko przecież tzw. humanistycznego) są poetyckie wyczucie, takt⁴³, zmysł/sens⁴⁴, rozumienie. Pedagogiczny zmysł kształtuje się przez naśladowanie „szczegółnej ruchliwości ducha (Helmholtz)” dotyczącej, poruszającej człowieka⁴⁵, wzruszającej glebę (*humus*) jego wnętrza. Można zatem ów zmysł określić jako rewers z(a)mysłu humanistycznego, który musi być zarazem zmysłem teoretycznym (w znaczeniu *theoria*). Zachwyt widokiem czegoś godnego naśladowania (czegoś pięk-

⁴² Por. *ibidem*, s. 44–46.

⁴³ J. Michalski: *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010; *Idem*: *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2013.

⁴⁴ M. Przanowska: *Pytanie o sens (w) edukacji. Od Grondinowskiej semantyki sensu i jej pedagogicznych egzemplifikacji do antyredukcyjizmu hermeneutyki kształcenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2 (236), s. 30–54 [zestyt tematyczny: *Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. Between Hermeneutics and Education: Inspirations, Insights, and Impacts*. Red. A. Wierciński, M. Przanowska].

⁴⁵ K. Maliszewski: *Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie*. W: *Idem*: *Pedagogika na pograniczu światów...*, s. 109–119. Prace Maliszewskiego to najnowsze perły inspirującego, indywidualnego stylu odczytywania fenomenu wychowania – pozostaje zatem odesłać Czytelnika do lektury jego książek.

nego w swym przejawie, a niekoniecznie tylko ładnego, „plastikowo”, wzorcowo uładzonego) lub domagającego się odpowiedzi wezwania jest motorem, siłą napędową ruchu (*motus*) twórczego działania wynikłego z inspiracji (*in spiritus*). Zmysł pedagogiczny rozróżnia, ocenia (rozsądza), rozpoznaje, diagnozuje (*diagnosis*) w kinetyce miary i dystansu do własnej „subiektywności”; dlatego przybiera postać błyskotliwości i poczucia humoru. Zmysł taki to zmysł smaku – duchowej zdolności rozróżniania (*dihairesis*). Zdolność ta uznawana była – obok trwania w sprzecznościach (*antitheses*) i sztuki rozmawiania (*dialogos*) – za jedną z trzech cech sokratesko-platońskiej dialektyki: rozróżnianie jest już przecież (roz)poznawaniem. Zmysł smaku osądza stopień „stosowności” w konkretnych przypadkach, które zawsze domagają się twórczego uzupełnienia. Takie twórcze (do)określenie wpływa na sferę ogólności obowiązujących reguł, zasad czy praw. Dopiero zwrot Kantowski powoduje zawężenie pola gustu do funkcji subiektywnie dekoratywnej, pozbawiając smak (wraz z oddziałującą w nim siłą wyrazu) funkcji poznawczej. Ma to swoje konsekwencje nie tylko w postaci estetyzacji sztuki, lecz także w postaci deformacji zamyśłu humanistycznego kształcenia – ideę tworzenia (działania) z inspiracji, tj. twórczego naśladowania angażującego „ruchliwość ducha”, redukuje się do łatwizny bezmyślnego (bezdusznego) powtarzania, wdrukowywania schematu, odwzorowywania szablonu (*sequid*). Wewnętrzne smakowanie rzeczy nie wchodzi tutaj w grę – nie ma czasu na wkroczenie w „czas dzieła”, na smakowanie nasłuchującej zmysłowości/zmyślnej-słowności bycia. Humanistyka – a zarazem pedagogika – zostaje okaleczona: zredukowana do tyranii zarządzania tabelami i procedurami lub sprowadzona do psychologizmu rozkapryszonego „ja” przeskakującego od stanu ciekawości (wzbudzonej chwilową atrakcyjnością przedmiotu) do znudzenia, apatii i acedii (gnuśności) „głuchego, napchanego brzucha” (jeśli sparafrazować sformułowanie Emmanuela Lévinasa). A jednak nauczyciel *sensu plenius* nie tylko jest – jak to wyraził Sergiusz Hessen – „ojcem chrzestnym” zrodzonego przez ucznia poznania⁴⁶; funkcja majeutyczna nauczyciela staje się zarazem funkcją kenotyczną (aspekt ogołocenia i cierpienia) oraz dietetyczną niejako (zadanie umiejętnego, przede wszystkim duchowego, inspirującego o(d)żywiania siebie i wychowanków), pedagogikę wypełnia także funkcja euforyczna. Bez radości spotkania, (roz)poznania, wyczuwania, błyskotliwości, humoru, smakowania, zaśluchania, zaangażowania w inny niż „zawodowo pedagogiczny” świat pedagog (a jeszcze bardziej: nauczyciel) stępieja swoje fronetyczne i dialektycznie muzyczne (bo wdzięcznie poetyckie)

⁴⁶ Por. S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997, s. 296.

ucho interpretatora⁴⁷. Staje się automatem zewnętrznie programowanym, pozbawionym własnego stylu fantomem niezdolnym do wejścia w jakąkolwiek relację ze światem, z innymi ludźmi i samym sobą. Głuchy, odarty z czucia, kształtującego i inspirującego słowa-wyobraźni, fantom-maszyna uczy dzieci wierzyć, że same nie są niczym więcej niż widmami prawdziwego życia, na które – nie wiadomo dlaczego – nie zasługują. Pedagogika, o ile rzeczywiście zajmuje się kształceniem, powinna stać się tym, czym w swoim zamyśle *de facto* jest: inspirującą przestrzenią (dla) humanistyki (i wszelkiej nauki), tj. sztuką życia – uczestniczącym, pełnym smaku rozpoznawaniem rzeczywistości.

Zmysłowość pedagogiki to zmysł-słowność („zmysłu-słowność” lub „zmyślna-słowność”) kształcenia dokonującego się w języku i przez język, który jest **doświadczeniem dialogiczno-dialektycznym** ożywianym i ożywiający przez (s)twórcze słowo-obraz-dotyk-smak-słuch poety-wychowawcy.

Bibliografia

- A w i a n o w i c z B.: *Translatio, imitatio, aemulatio. Różne oblicza recepcji greckich progymnastów w renesansie*. W: *Aemulatio & Imitatio. Powrót pisarzy starożytnych w epoce renesansu*. Red. K. R z e p k o w s k i. Warszawa: Instytut Filologii Klasycznej UW, 2009.
- B a u m a n Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!, 2000.
- D o m a ń s k i J.: *Słowo wstępne*. W: *Aemulatio & Imitatio. Powrót pisarzy starożytnych w epoce renesansu*. Red. K. R z e p k o w s k i. Warszawa: Instytut Filologii Klasycznej UW, 2009.
- F u l i ń s k a A.: *Naśladowanie i twórczość. Renesansowe teorie imitacji, emulacji i przekładu*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 2000.
- G a d a m e r H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przekł. B. B a r a n. Kraków: Inter Esse, 1993.
- H e s s e n S.: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.
- M a l i s z e w s k i K.: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015.
- M i c h a l s k i J.: *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2013.
- M i c h a l s k i J.: *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*. Warszawa: Wydawnictwo APS, 2010.

⁴⁷ M. P r z a n o w s k a: *Hermeneutic Priority of the Question. Cultivating the Hermeneutic Ear*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2015, z. 18 [red. A. W i e r c i ń s k i], s. 59–80.

- Niebelska-Rajca B.: „Enargeia” i „energeia” w teoriach literackich renesansu i baroku. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, 2012.
- Przanowska M.: *Hermeneutic Priority of the Question. Cultivating the Hermeneutic Ear*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2015, z. 18 [red. A. Wierciński].
- Przanowska M.: Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 1 (235).
- Przanowska M.: Pytanie o sens (w) edukacji. Od Grondinowskiej semantyki sensu i jej pedagogicznych egzemplifikacji do antyredukcjonizmu hermeneutyki kształcenia. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2 (236) [zeszyt tematyczny: Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. *Between Hermeneutics and Education: Inspirations, Insights, and Impacts*. Red. A. Wierciński, M. Przanowska].
- Ricoeur P.: *Drogi rozpoznania*. Przekł. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014.
- Warnick B.R.: *Imitation and Education. A Philosophical Inquiry into Learning by Example*. New York: SUNY Press, 2008.
- Wyrwicka W.: *Naśladownictwo w zachowaniu się ludzi i zwierząt*. Przekł. I. Łukaszewska. Warszawa: PWN, 2001.

Małgorzata Przanowska

Humanistic Sense – Pedagogical Sensuality The Creative Potential of Pattern Emulation vs. the Sensuality of Humanistic Pedagogy

Summary: Nowadays the notion of imitation does not have positive connotations. However, re-interpretation of it sheds light on an „educational sense” (due to necessary condensation, the text stretches in between a historic idealisation and an attempt to make a diagnosis of contemporary education). The sense stems from a „humanistic idea” understood as a formation of the sense of recognition (including diagnosis *sui generis*). On account of the crucial concept of education which is a *model of (and for) the arts and the humanities*, the article includes *implicit argumentation* for a change in thinking of education. It is understood as fee, language-sensual and creative experience of admiration (*theoria*). The arts and the humanities in a way „imitate” the spirit of education, so thinking of it in a university context teaches humility (*humilitas*) towards its own „content”, but without servility or an inferiority complex towards another academic fields.

Key words: *mimesis*, *imitatio* (imitation), *aemulatio* (emulation), *translatio* (translation), the arts, the idea of the humanities, sense, education, *theoria* (vs theory), practice

Małgorzata Przanowska

**Humanistisches Vorhaben – pädagogischer Sinn
Schöpferische Leistungsfähigkeit, die Muster nachzuahmen
vs. Sinnesausnutzung von der humanistischen Pädagogik**

Zusammenfassung: Der Begriff „Nachahmung“ hat heutzutage keine positiven Konnotationen. Die im vorliegenden Beitrag enthaltene (Neu)Interpretation des Begriffs (welche dank der Komprimierung der Inhalte zwischen der historischen Idealisierung und dem Versuch, die gegenwärtige Bildung und Pädagogik zu beurteilen, liegt) wirft ein gewisses Schlaglicht auf die Kategorie „pädagogischer Sinn“. Seine Auslegung wird abgeleitet von der Interpretation des als Entwicklung des Erkundungssinns aufgefassten „humanistischen Vorhabens“. Da der Begriff „Bildung“ für Geisteswissenschaft prinzipiell ist, optiert die Verfasserin in ihrem Beitrag implizit für andere Betrachtung der Pädagogik. Die „Pädagogik“, die ein mitwirkendes schöpferisches Nachdenken (im Sinne: *Theorie*) über das Phänomen der Bildung und Erziehung, welche von der Humanwissenschaft gewissermaßen nachgeahmt werden, ist, bringt Demut (*humilitas*) dem eigenen „Inhalt“ gegenüber bei, ohne in den auf akademischem Niedrigkeitsgefühl basierenden Servilismus zu geraten.

Schlüsselwörter: *mimesis*, *imitatio* (Imitation), *aemulatio* (Emulation), *translatio* (Übersetzung), Nachahmung, Kunst, Sinn, Pädagogik, Humanwissenschaft, Theorie vs. Praxis