



„O czterech terapeutyczno-korygujących opowieściach
o świecie, o *prze-budowie* świata
i innych powinnościach dydaktyki humanistycznej
w czasach kryzysów”
Z Profesorem Tadeuszem Sławkiem
rozmawia Magdalena Ochwat

„Edukacja nie jest podawaniem do wierzenia; jest przedstawianiem do wątplenia”. O tym, co to znaczy „przygotować się”, jak zachować się w czasach katastrofy oraz jakie wnioski z niej wyciągnąć na przyszłość, z Tadeuszem Sławkiem rozmawia Magdalena Ochwat, redaktorka naczelna „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”.

Magdalena Ochwat: W książce *Pandemia! COVID-19 trzęsie światem* Slavoj Žižek zastanawia się, jak to możliwe, że katastrofa zastała nas totalnie nieprzygotowanych, mimo że ostrzegali przed nią zarówno naukowcy, epidemiolodzy, jak i światowe organizacje zajmujące się zdrowiem. Žižek ma rację, gdy mówi, że we współczesnym świecie coraz częściej dyskutuje się o katastrofach, kataklizmach, klęskach, zagrożeniach i epidemiach. Tematy te nabierają w kontekście planetarnego kryzysu klimatycznego szczególnego znaczenia. Mimo coraz głośniejszego alarmowania stopień naszego (nie)przygotowania nie ulega jednak zmianie. Stąd moje pytanie: jak powinna wyglądać akademicka i szkolna edukacja humanistyczna, by młodzi ludzie byli przygotowani do życia w czasach kryzysów? Jakie lektury mogą stworzyć pole do dyskusji o problemach związanych z szeroko pojętymi kryzysami oraz pozwolić na analizę konfliktów i napięć?

Tadeusz Sławek: Katastrofa jest katastrofą dlatego, że zawiera poważny element zaskoczenia, czegoś, co nas zaskakuje. Nawet wtedy, gdy czujemy się przygotowani, gdy myślimy, że zrobiliśmy wszystko, aby być w miarę bezpieczni, katastrofa odsłania pewne „martwe pole”, gdzie święci swój triumf, ukazując słabość naszych przygotowań. Inaczej nie byłaby „katastrofą”, lecz „wydarzeniem” lub „zdarzeniem”. Na katastrofę nie sposób się więc w pełni „przygotować”. Wszystkie epidemie zaskakiwały ludzi i znajdowały ich „nieprzygotowanych”. Pozostaje szukać odpowiedzi na pytania, co to znaczy „przygotować się do katastrofy”, jak zachować się w czasach katastrofy oraz jakie wnioski z niej wyciągnąć na przyszłość, jak podnieść się *po* katastrofie. Przypomnijmy, czego uczy etymologia: że „katastrofa” to tyle co „zwrot w dół”, a zatem rodzaj upadku, zejścia w dół.

Trzeba natomiast powiedzieć, że czym innym jest lekceważenie opinii epidemiologów, którzy istotnie ostrzegali przed możliwością wybuchu pandemii, a czym innym marzenie o takim „przygotowaniu się”, które sprawiłoby, że choroby niemal nie zauważymy, że dotychczasowe formy życia będą trwały w tym kształcie, do jakiego przywykliśmy. Pierwsza reakcja jest nierozsądkiem, by nie rzec głupotą, którą zawdzięczamy politykom stawiającym swoje polityczne interesy ponad faktami i zagrożeniami. Nie „przygotowywano się”, ponieważ przeszkadzałoby to zarówno gospodarkom, jak i prestiżowi państw. Dlatego Chińczycy ukrywali fakt wybuchu epidemii tak długo, jak tylko się dało. Dlatego też polski premier w maju 2020 roku ogłaszał koniec epidemii — potrzebni mu bowiem byli wyborcy głoszący za podtrzymaniem władzy. Jak długo politycy będą przedkładali władzę nad rozumną troskę o innych, tak długo będziemy lekceważyć wszelkie sygnały alarmowe. Natomiast przekonanie o nietykliwości dotychczasowych form życia i obowiązku świata do stosowania się do naszych przyzwyczajęń to już nasze błędy.

Dwa nieszczęsne przesunięcia doprowadziły do kryzysu i będą doprowadzać do kolejnych. Pierwsze to przesunięcie polityki ze sfery troski o dobro wspólne, gdzie w miarę możliwości szuka się porozumienia ze wszystkimi uczestnikami życia społecznego, do sfery ideologicznej prywaty, gdzie jedynie walczy się, nawet nie tyle o zdobycie, ile o podtrzymanie władzy za wszelką cenę. Tutaj nie szuka się partnerów do rozmowy, lecz przeciwnika, którego należy pognębić wszelkimi możliwymi środkami. Choroba drażni dzisiejszą politykę; wirus nieograniczonej władzy i braku zaufania do wszystkich, którzy do kręgu owej władzy nie należą. Drugie przesunięcie natomiast polega na mocno utrwalonym do tej pory przeświadczeniu, że jako ludzie znajdujemy się na najwyższym miejscu w hierarchii tego-co-żyje i nasze postanowienia mają wyłączną i niekwestionowaną moc dyktowania swoich warunków porządkowi życia.

W takim stanie rzeczy edukacja humanistyczna może wykonać bardzo poważną pracę, polegającą na skonstruowaniu czterech terapeutyczno-korygu-

jących opowieści o świecie. Pierwszą jest obowiązek uczciwego i dogłębnego opisanie i zanalizowania tego, co się stało i co się dzieje. To także obowiązek etyczny wobec tych, których pandemia zabrała, i tych, których pograżyła w smutku i rozpacz. Nie wolno pozwolić, by to cierpienie poszło na marne. W tej opowieści rzeczowość i skrupulatność analizy nie mogą obejść się bez empatii i pocieszenia. Nieumiejętność władzy posłużenia się takim językiem — lub niechęć do tego — w czasie najdotkliwszego cierpienia tysięcy ludzi była jaskrawo zauważalna. Tak jak mowa rządzących nie może ograniczyć się do czysto administracyjnej retoryki, tak interpretacje nauk humanistycznych nie mogą zapomnieć o tym, że to emocjonalne reakcje są naszym pierwszym sposobem zaznajamiania się ze światem i z jego wydarzeniami. Stąd opowieść druga, w której będziemy starali się dociec źródeł tych emocji i wypracować język, który nie „zgubi” ich w dyskursie akademickim. Nawet tak zdyscyplinowany i niemal matematycznie rygorystyczny myśliciel jak Kartezjusz pisał do księżniczki szwedzkiej Elżbiety, że nie jest „z tych okrutnych filozofów, co to chcą, aby ich mądrość była obojętnością” (przeł. Jerzy Kopania).

Opowieść trzecia ma za zadanie pozbawić nas pozycji „uprzywilejowanej”, w której odbieramy siebie jako dotkniętych czymś absolutnie wyjątkowym i do tej pory niespotykanym. Historia zapisów i opisów epidemii, jakie pustoszyły Europę w dawnych epokach, dostarcza poruszających przykładów zarówno cierpienia, jak i metod radzenia sobie w dramatycznych okolicznościach. Humanistyka jest w gruncie rzeczy rozmową ze zmarłymi, z tekstami sprzed setek lat, ze słowami mocujących się z bólem i ze śmiercią, a jest naszym obowiązkiem, także wobec pamięci setek tysięcy, może milionów ofiar koronawirusa, wydobyc z tych słów wszystko, co tylko się da, by zrozumieć, co się z nami dzieje tu i teraz.

Stąd już prosta droga do opowieści czwartej, która ma ukazać, w którą stronę powinniśmy ruszyć po tym, gdy choroba zostanie faktycznie, a nie tylko w pustych deklaracjach polityków, „zawieszona”. Mówię „zawieszona”, ponieważ choroba jako symbol zagrożenia nie odejdzie od nas nigdy i może naszym, humanistów, niedopatrzaniem była niedostateczna refleksja nad tym, jak kruche i ulotne są wygodne urządzenia życia, jakie wymyśliliśmy dla siebie (ale już nie dla innych istot żywych) i które uznaliśmy za nienaruszalne. Innymi słowy, humanistyka zaniedbała refleksję nad niezbywalną tragicznością ludzkiego losu, pobłażliwie patrzyła na sen o szczęśliwości i „solidności” naszego urządzenia się w życiu jednostkowym i społecznym. Czwarta opowieść winna się więc sprzeciwić dyskursowi „powrotu do normalności”, o ile wcześniej nie zapytamy z całą powagą, czy to, co uważaliśmy za „normalne”, istotnie takim było. Nie byłaby to więc opowieść o *od-budowie* (do niej dążą politycy zafascynowani sobą i swoją władzą, w której interesie nie leży żadna zmiana), lecz o *prze-budowie* świata.

M.O.: Panie Profesorze, wydaje się, że bolączką dzisiejszej szkoły jest brak odpowiednich warunków do wytwarzania ducha społecznego i obywatelskiego. W latach dziewięćdziesiątych XX i na początku XXI wieku edukacja koncentrowała się na kształceniu w ramach wąskich specjalizacji, użytecznych, pod „rynek pracy”, pod „role zawodowe” i „wzrost gospodarczy”, produkowano, jak pisze amerykańska prawniczka i filozofka edukacji Martha C. Nussbaum, ludzi automaty, *homo oeconomicus*. Odpowiedzialne za polską oświatę Ministerstwa — Edukacji Narodowej oraz Nauki i Szkolnictwa Wyższego — wspierały przede wszystkim kształcenie w zakresie przedmiotów ścisłych, a także kształcenie zawodowe. Od 2017 roku obserwujemy w edukacji wyraźnie konserwatywny zwrot ku tradycji narodowej, który znalazł odzwierciedlenie w podstawach programowych przedmiotów humanistycznych, zwłaszcza języka polskiego i historii, oraz w kształceniu uniwersyteckim. Ideowy wymiar „sporu o Polskę” dotknął nie tylko treści szczegółowych nauczanych w przestrzeni szkolnej, lecz także kanonu lektur. Jest on raczej narodowy, martyrologiczny i patriotyczny niż kosmopolityczny czy obywatelski. Sam charakter uprawiania nauk humanistycznych w szkole można uznać z kolei za retrospektywny i historyczny, nie zaś terażniejszy czy zorientowany ku przyszłości. Młodzież, „odizolowana” literaturą od rzeczywistości, żyjąca w „narodowej bańce”, raczej nie znajdzie w kanonie lektur szkolnych nawiązania do problemów, z którymi się aktualnie boryka, a w kanonie lektur pozycji, których fabuła odpowiadałaby na emocjonalne potrzeby młodego pokolenia. Nie wspomnę o tym, że nie wychowujemy świadomych obywateli do ich ważnej roli w społeczeństwie demokratycznym. Jaką refleksję budzi u Pana Profesora tak uprawiana humanistyka w polskiej szkole?

T.S.: Proces specjalizowania się nie jest w nowoczesnej edukacji nowy. Z jednej strony jest konieczny w obliczu przyrostu wiedzy; z drugiej — jest groźny, ponieważ nie tylko może prowadzić do deformacji losu młodego człowieka, od którego wymaga się, by mając 16 lat, wiedział dokładnie, kim chce być, lecz także sprawia, że fragmentaryzuje się całe społeczeństwo podzielone na coraz bardziej wyspecjalizowanych funkcjonariuszy swoich zawodów. Pod sam koniec XVIII wieku z całą ostrością dostrzegał ten problem Friedrich Schiller i temu właśnie poświęcił swoje bezcenne *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*. Nakreślił w nich wizerunek człowieka nowoczesnego coraz bardziej sprowadzanego do roli narzędzia w skomplikowanej maszynerii technologiczno-społecznej, co w konsekwencji prowadzi do groźnego zjawiska, jakim jest to, że człowiek zostaje jedynie odbiciem swego zawodu. Niezwykle aktualne to ostrzeżenie; mówi o tym, że umiejętności zawodowe nabywane przez ucznia/studenta, aby dobrze spełniły swą rolę wśród ludzi, muszą zakorzenić się w autentycznej osobowości skłonnej do tego, by umiejętności właściwe danej

profesji wypełnić w sposób *ludzki*, to jest zdolny do *wrażliwego* potraktowania odbiorcy owych umiejętności nie tylko jako przypadku (pedagogicznego, medycznego, prawnego), ale jako *człowieka* z jego problemami i emocjami, a pewnie i poczuciem zagubienia i niepokoju. Pacjent lęka się choroby, uczeń niepokoi się o to, kim ma zostać w przyszłości, klient kancelarii niewątpliwie obawia się wielkiej maszynarii prawa — by im pomóc, niezbędna jest fachowa wiedza, której nic nie zastąpi, ale równie nieodzowne jest to, by ta wiedza płynęła z faktu, że zrozumieliśmy te lęki, obawy, niepokoje, a nie jedynie zastosowaliśmy odpowiednie „procedury”. Profesor Kazimierz Rogoziński, ekonomista z Poznania, dowodził słusznie, że dobra usługa/posługa to taka, w której świadczący ją nie tylko stosuje dobre, fachowe środki działania, lecz także „dodaje coś od siebie” w sensie, nazwijmy go, „duchowym”, a co przełożyłbym na działanie wypływające z chęci *zrozumienia*. Przypomnijmy słynny początek *Traktatu politycznego* Barucha Spinozy: „starałem się usilnie o to, aby ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie oplakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć” (przeł. Ignacy Halpern-Myślicki). To zdanie wielkiego filozofa powinno prowadzić nas w naszych działaniach, to właśnie bowiem „chęć zrozumienia” jest zacznym dobrego obywatelstwa. Nic nie szkodzi mu bardziej jak wszechobecne w polityce „wyśmiewanie” i „potępienie”.

Myślę, że pobudzanie pragnienia „zrozumienia” opartego na wrażliwości i umiejętności słuchania warunkuje nasze mądre uczestnictwo w życiu społecznym. To uczestnictwo polega na angażowaniu się w świat wymagającym od nas samodzielnej refleksji i decyzji, a nie jedynie posłusznego wykonywania zaleceń. Przypomnę znów Spinozę, który w tym samym *Traktacie*... broni tego, że „każdy zachowuje swój sposób myślenia”, oraz pisze wyraźnie, że państwo, które opiera się na „bierności poddanych, dających się prowadzić jak trzoda, by nauczyć się tylko służyć, zasługuje raczej na nazwę pastwiska, aniżeli państwa”. Edukacja służy więc ćwiczeniu się nie w posłuszeństwie, lecz w wolności myślenia; naczelne zadanie edukacji nie brzmi „powiedz mi, co wiesz”, ale „powiedz mi, co myślisz”. Toteż niedopuszczalne są ingerencje w obywatelskie zachowania uczniów. Kiedy czytam, że releguje się uczennice, które uczestniczyły w marszach kobiet, a kuratorium dyscyplinuje nauczyciela poważnie rozmawiającego z uczniami na tematy boleśnie aktualnie, wiem, że mam do czynienia z zaprzeczeniem kształcenia, które winno polegać na ukazaniu wielogłosowości i wielomyślności świata oraz uczestniczeniu w nich.

Edukacja nie jest podawaniem do wierzenia; jest przedstawianiem do wątpienia. Minister albo kurator, wolni od wszelkich wątpliwości i niechętni pytaniom, ponieważ przekonani o własnej, jedynej racji, zapomnieli o zdaniu, którym Platon prowadzi nauczyciela. W dialogu *Menon* mówi w imieniu Sokratesa: „Nie jest bowiem tak, że ja budzę w innych wątpliwości, sam nie mając żadnych, ale dlatego, że mam ich więcej niż inni” (przeł. Paweł Siwek). Kto zapomina o tym,

że świat mówi wieloma głosami i myśli różne myśli, a ludzie wiodą życie na różne sposoby i modlą się do różnych bogów, ten otwiera drogę ludziom pozbawionym zdolności *rozumienia*, ci zaś będą nader chętni i gotowi do narzucenia innym własnych opinii. W konsekwencji następuje zasklepienie się w archaicznej „swojskości” własnych idei i pomysłów na życie, a zatem odrzucenie wszelkiej inności (pisał o tym w dramatycznym tonie już Stanisław Brzozowski); nie dlatego, że jest się takim mocnym, ale dlatego, że jest się tak słabym i lęklwym. Gdy zamknęliśmy drogę siedmiu tysiącom uchodźców, choć wcześniej rząd dekretował zobowiązanie do ich przyjęcia, publicznie ogłosiliśmy własną słabość i brak solidarności. Dlatego osobiście cieszy mnie, że tylu młodych ludzi brało udział w marszach kobiet, obronie sądów, protestach klimatycznych, że tylu pyta mnie (właśnie *pyta*, co świadczy o deficycie takiej możliwości w szkole) o to, jak urządzić świat, aby był bardziej *ludzi*. Nie znam odpowiedzi, podejrzewam, że ich odpowiedź jest ważniejsza i lepsza od mojej, ale cieszą mnie te rozmowy. Bardzo też jestem wdzięczny nauczycielom, którzy widząc powagę sytuacji (zaostrzoną przez pandemiczne odosobnienie), nie dają się sprowadzić do roli posłusznych wykonawców szkolnych programów, ale wraz z uczniami próbują *rozumieć*.

M.O.: **Panie Profesorze, chcieliśmy Pana prosić o stworzenie listy lektur dla edukacji humanistycznej oraz najważniejszych, według Pana Profesora, zasad kształcenia/edukowania, które mogłyby złagodzić czekające nas kryzysy w przyszłości, w tym kryzys nadrzędny, „metakryzys” — klimatyczny.**


T.S.: Wiele ciekawego znajdziemy na półkach, co spowoduje, że zaczniemy mądrze i odpowiedzialnie pytać, a wszelkie podsuwane nam odpowiedzi traktować z odpowiednim dystansem. Jestem przekonany, że jest naszą powinnością odnieść się do tego, co dzieje się wokół nas, a ponieważ w dramatycznym czasie pandemii wielu opanował smutek, zaproponowałem seminarium o smutku, podczas którego wspólnie rozważaliśmy, czym jest smutek. Jakie są jego przyczyny? Czy nasze czasy znajdują się we władzy smutku? Czy smutek właściwy jest jednostkom czy też można mówić o smutku społecznym? A także: skąd czerpać pociechę i czy jest ona niezbędną? Jaka jest relacja między pociechą a nadzieją? Jak wygląda nasze bycie razem i skąd się bierze jego smutek? Czy nasz smutek jest smutkiem *końca świata*? (Wszak zegar na Manhattanie wskazuje, że do katastrofy klimatycznej zostało nam siedem lat i kwartał). Dlaczego Lévi-Strauss mówi o *smutku tropików*?

A co czytaliśmy w ramach seminarium? Można te kwestie omawiać na niezliczonych tekstach, my wybraliśmy Platona *Obronę Sokratesa* i Seneki: *O pocieszeniu do Marcji*, *O pocieszeniu do matki Helwii*, *O pocieszeniu do Polibiusza*. Natomiast z bliższych nam czasowo dzieł: Freuda *Kulturę jako źródło cierpień*, Annie Dillard *Pielgrzymka nad Tinker Creek*, Jonathana Leara książkę


Nadzieja radykalna. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego, George’a Steinera Dziesięć (możliwych) przyczyn smutku myśli i Edwina Bendyka W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata.

Zawsze trzeba mieć w pamięci Henry’ego Davida Thoreau z jego *Waldenem* i wielkim esejem o nieposłuszeństwie obywatelskim. Każdy z tych tekstów odnajdzie się w liceum, choć zdaję sobie sprawę, że szkoła nie będzie mogła poświęcić aż tyle czasu na jego omówienie, ile ma uniwersytet. Ale każdy z nich niesie pytania i nie pozwala zadowolić się łatwymi odpowiedziami.

Tadeusz Sławek

 orcid.org/0000-0002-7148-5063
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Magdalena Ochwat

 orcid.org/0000-0002-0178-165X
Uniwersytet Śląski w Katowicach