



Oskar Szwabowski

Zaczepne
wprowadzenie
do filozofii edukacji

Zaczepe wprowadzenie
do filozofii edukacji

Oskar Szwabowski

Zaczepekne wprowadzenie do filozofii edukacji

Szczecin 2022

Pamięci Juliuszka

Rada Wydawnicza

Barbara Braid, Anna Cedro, Urszula Chęcińska, Rafał Klóska, Maciej Kowalewski

Ewa Mazur-Wierzbicka, Jarosław Nadobnik, Grzegorz Wejman

Renata Ziemińska, Magdalena Ziolo

Andrzej Skrendo – przewodniczący Rady Wydawniczej

Elżbieta Zarzycka – dyrektor Wydawnictwa Naukowego

Recenzent

dr hab. Piotr Zamojski, prof. UG

Redakcja językowa

Jadwiga Hadryś

Skład

Karolina Janiak

Korekta

Karolina Janiak

Projekt okładki

Raraku.pl

Oskar Szwabowski ORCID 0000-0002-7464-0081

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2022



Wersja elektroniczna publikacji dostępna na licencji CC BY-SA 4.0

DOI 10.18276/978-83-8419-099-9

ISBN 978-83-8419-099-9 (online)

ISBN 978-83-7972-553-3 (print)

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU SZCZECIŃSKIEGO

Wydanie I | Ark. wyd. 5,0 | Ark. druk. 6,0 | Format A5

Spis treści

Wstęp.....	9
Po co filozofia?.....	13
Bez reklam.....	18
Filozofia a ideologia.....	21
Żywioł filozofii.....	23
Nieposłuszeństwo.....	28
<i>Dygresja: Sprawa Sokratesa</i>	29
Postawa krytyczna.....	36
Radykalizm.....	39
Spojrzenie z ukosa.....	40
Ironia.....	41
Prowokacyjnie o krytycznych krytykach i ironicznym spojrzeniach z ukosa.....	42
<i>Dygresja: O odwadze myślenia</i>	43
Filozofia a zdrowy rozsądek.....	47
Filozofia i polityka.....	54
Kiedy myślę filozofią?.....	57
Filozoficzna refleksja o/w edukacji.....	60
<i>Dygresja: Problem dialogu</i>	71
<i>Dygresja: Sprawa Diogenesa</i>	74
<i>Dygresja: O eseju Rorty'ego</i>	84
<i>O studiowaniu słowo na marginesie. Dygresja albo podsumowanie</i>	93
Nie-ostatnie słowo.....	94

Wstęp

Nie jest to ani podręcznik, ani tym bardziej oryginalne ujęcie filozofii edukacji czy chociażby jakichś zagadnień z jej obszaru. Nie jest to podręcznik, ponieważ idea podręcznika jest mi obca, a nawet jest dla mnie wstrętne. Czyni ona prostym to, co z natury skomplikowane. Zamiast problematyzować, pobudzać – usypia i daje złudzenie, że coś ostatecznie o kimś lub o czymś wiemy. Podręcznik wydaje mi się też z natury niefilozoficzny – w miejsce dialogu, niepewności, stawia zdania-rozkazy zakorzenione w autorytecie; w miejsce drogi – miejsce dotarcia; inspirujące bezdroża, które są przestrzenią tworzenia, zastępuje mapą wykreśloną przez bezdusznych administratorów. Podręczniki są najlepszym narzędziem do tworzenia pozorowanej wiedzy, tych wykształconych, z którymi trudno przebywać. Są też narzędziem narzucania sensów, kontrolowania znaczeń. Poza tym nie mam kompetencji, nie znam się na niczym, nie mam pewności właściwej do pouczania. Antonio Gramsci, jeden z bohaterów tej książki, mówiąc o podręcznikach, stwierdza, że muszą one podawać wiedzę sprawdzoną, dogmatyczną, wychodząc naprzeciw pragnieniu pewności¹. Zakłada się więc, że istnieją ustalone interpretacje, które nie są przedmiotem sporu. Pewien fundament, na którym można później rozwijać wiedzę. Takie stanowisko, chociaż wydaje się oczywiste, i taka pomoc jak najbardziej jawi się jako sensowna, są niebezpieczne. To jedno z oszustw edukacji wzmacniające potoczne (i niekiedy naukowe) przekonanie, że sprawa dotyczy wiedzy, jej przekazywania – wyjaśniania, tłumaczenia świata i, co gorsze, jakiegoś postępu czy rozwoju.

Wprowadzając do filozofii edukacji, musimy jednocześnie wprowadzać w stan niepewności, niestabilności, niewiedzy jako żywiołu twórczego myślenia. Chodzi o kultywowanie niewiedzy, zdziwienia, ogłupienia jako stanu

¹ A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, tłum. B. Sieroszewska, J. Szymanowska, Warszawa 1991, s. 275.

umożliwiającego studiowanie². Jako warunku koniecznego i jako jedynej rzeczy, którą możemy zdobyć. W filozofii, zwłaszcza we wprowadzeniu do niej, chodzi o umiejętność tracenia i gubienia się. Można powiedzieć, że musimy się odpowiednio nastroić. Mówiąc słowami moich studentów – „odlepić”, bo jak mi czasem tłumaczą: „trzeba być odlepem, aby to ogarnąć”. Może nie tyle ogarnąć, ile wejść. Warunkiem wejścia do filozofii nie jest określony zasób wiedzy, znajomość jakiegoś języka, ale postawa zagubienia i odwagi, by dalej się gubić na własnych zasadach. Samo gubienie się nie jest prostą rzeczą, wymaga ćwiczenia, wiele pracy, jak to pięknie ujęła Susan Sontag³.

Mam nadzieję, że pomogę wam wszystkim się zgubić, że coś stracie. I nie tylko czas, chociaż zabijanie czasu jest kulturową funkcją filozofii⁴. Pytanie: co nie jest takim działaniem? Pisanie tego wprowadzenia jest na pewno takim czasem zabijaniem, ale...

Piszę to wprowadzenie z przyczyn pragmatycznych. Ma ono stanowić punkt wyjścia do zajęć ze studentami, jakie prowadzę od początku mojej pracy na uniwersytecie. Brakowało mi książki, która mogłaby spajać interesujące mnie wątki, a dla studentów stanowić pomoc we wspólnej wędrówce. Niektóre pozycje wykorzystywane przez studentów uznaję za szkodliwe zarówno jeżeli chodzi o sposób zarysowywania pola teoretycznego, jak i o ich ideologiczne zakrzywienie. Nie wchodząc w szczegóły, część publikacji nie odnosi się do współczesnej produkcji teoretycznej w obszarze filozofii edukacji lub nie dokonuje wystarczającej pracy teoretycznej nad własnymi założeniami ideologicznymi. Mieszanka taka pod względem dydaktycznym nie daje rozpoznania ani w filozofii, ani w filozofii edukacji. Są też publikacje bardziej stonowane, bardziej

² Jedną z ciekawszych współczesnych koncepcji jest koncepcja studiowania, którą można potraktować jako kolejny paradygmat – odejście od „uczenia się” w stronę bardziej emancypacyjnych, wolnych od wpływu kapitalizmu praktyk edukacyjnych. Studiowanie jest mocno osadzone w filozofii Giorgia Agambena, którą w obszarze edukacji zagospodarowuje głównie Tyson Lewis. Zob. G. Agamben, *Idea prozy*, tłum. E. Górniak Morgan, Warszawa 2018, s. 59–64; T.E. Lewis, *Rethinking the learning society: Giorgio Agamben on studying, stupidity, and impotence*, „Studies in Philosophy and Education”, 30 (6), 2011, s. 585–599; tenże, *On Study*, London 2013. Na marginesie trzeba dodać, że w polskim tłumaczeniu *Idei prozy* dokonano dziwnego wyboru – rozdział poświęcony studiowaniu nie został przełożony jako *Idea studiowania*, ale jako *Idea nauki*. Może to utrudniać odbiór i zacierać relację między tym tekstem a koncepcją studiowania.

³ S. Sontag, *Pod znakiem Saturna*, tłum. D. Żukowski, Kraków 2014, s. 119.

⁴ Możliwe są też inne ujęcia. Zob. K. Arbiszewski, *Kulturowe funkcje filozofowania*, Toruń 2013.

podręcznikowe, ale te z kolei rozmiągają się z moim ujęciem filozofii i filozofii edukacji. I to jest powód, dla którego piszę. Wprowadzenie ma pomóc w powstawaniu wspólnego pola, ma ułatwić nam spotkanie, mnie i studentk_om, mnie i czytelniczkom_kom⁵. Nie tyle przekazując podstawowe informacje, ile wzmacniając wspólną wędrówkę.

Wprowadzenie jest więc przeznaczone dla studentek_ów pedagogiki. Zakładam, że jest to pierwsze spotkanie z filozofią. Jest to też moment wchodzenia w dziedzinę pedagogiki. Wydaje mi się, że filozofia może zdecydować o tym, gdzie się tak naprawdę wejdzie – czym okaże się nie tylko przestrzeń refleksji nad edukacją, ale też i praktyka. Zagubienie jest tutaj konieczne, aby zboczyć z edukacyjnej oczywistości i nie nasiąknąć potocznym rozsądkiem pedagogicznym – tym, co dziedziczymy i czym przenikaliśmy podczas naszych spotkań z edukacją. Przyda się też niezgoda, która ma potencjał wywoływania cudów.

To wprowadzenie, tak jak sama filozofia, ma nastroić nasze zmysły. Tak jakbyśmy stali przed klasycznym wyborem, dla niektórych znanym z *Golema*, dla innych z *Matrixa* – jeżeli wybierze się tabletkę filozofii, świat już nigdy nie będzie taki sam. Całkiem możliwe, że my też.

Treść książki nie pokrywa się z prowadzonym przeze mnie kursem. Nie stanowi zapisu wykładów. Jest jedynie wprowadzeniem do takiego kursu. Czymś, co można poruszyć na pierwszym czy drugim spotkaniu ze studentami. *Dygresje* zaś stanowią mogą element ćwiczeń. Ten ostatni akapit to informacja dla wykładowczyń_ców.

Wprowadzenie nie ma też na celu wyczerpania czy zawężenia tematu. Są różne podejścia do filozofii (edukacji). Filozofia również może być ujęta – i takie rozumienie przenika z niektórych fragmentów – jako przypisana człowiekowi potrzeba stawiania fundamentalnych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. O ile zgadzam się, że filozofia bierze się z tego pragnienia, zabijanego często przez instytucje edukacji, o tyle koncentruję się na społecznym formowaniu tej potrzeby. Zawężając zresztą swoją refleksję do filozofii, która jest tworem kultury Zachodu. Jeżeli nie podoba się wam ta perspektywa, to poszukajcie sobie innej. Znajdźcie własne plemię, z którym będziecie się gubić

⁵ Chociaż niektórym może wydać się to dziwnym zapisem, to jest on uzasadniony teoretycznie. Jest to jeden z efektów filozoficznej refleksji. Zob. R. Majka, *Teraźniejsze przyszłości. Współczesne wyobraźnie lewicowe*, Gdańsk 2019, s. 67–68.

i tracić. Z którym będziecie się „odlepić”. Nie zgadzajcie się, krytykujecie, stawiajcie opór – zwłaszcza mojej narracji. Nie jest to słowo święte, ale słowo, które spełnia się pedagogicznie w praktykach profanacji. I jak mówi przysłowie: „Niezgoda buduje, zgoda maskuje”.

Na koniec chciałbym bardzo podziękować Markowi Więclawowi i Justynie Grzeszczuk za przeczytanie tego szkicu. Ich uwagi były dla mnie bardzo pomocne. Również recenzentowi, Piotrowi Zamojskiemu, za wskazanie niektórych niedomówień i twórczą niezgodę – nie wiem, czy udało się mi wystarczająco rozjaśnić tekst. Mam nadzieję, że powody do niezgody pozostały, a nawet uległy intensyfikacji. Żonie i dzieciom za wyrozumiałość. Dedykuję wprowadzenie Juliuszkowi. Poświęcałem czas na przygotowywanie tego tekstu, myśląc, że będzie jeszcze wiele dni, które wspólnie spędzimy. Okazało się, że nie było nam to dane.

I jeszcze jedna rzecz. Obcowanie z filozofią może być destrukcyjne. Bywa bolesne i niekiedy prowadzi do szaleństwa. A nawet jeżeli nie spadnie na was łaska destrukcji, to jest duża szansa, że staniecie się innymi ludźmi⁶.

Żywię nadzieję, że czytanie tego nie-podręcznika również będzie rozkosznie bolesne i zbawczo destrukcyjne.

Cytat stanowiący klucz do odczytania książki

Być może należałoby więc zrewidować obiegowe koncepcje rozumienia, łącznie z przekonaniem, że między rozumieniem a nierozumieniem zachodzi radykalna nieciągłość, że są to człony alternatywy o charakterze rozłącznym (albo-albo). Ćwierć- lub półrozumienie też może w nas coś uruchomić, więcej nawet, to właśnie ono coś w nas uruchamia, w przeciwieństwie do rozumienia pełnego, stuprocentowego, które jest albo złudzeniem, albo redukcją tego, co nieznane, niepojęte, do czegoś znanego, swojskiego, ruchem myśli na jałowym biegu⁷.

⁶ M. Rowlands, *Filozof i wilk*, tłum. D. Cieśla-Szymańska, Warszawa 2011, s. 182–183. Na marginesie dodam, że nie zgadzam się z ułożeniem filozofii dokonanej przez Rowlandsa, który mówi o zimnej, wzniosłej przestrzeni dostępnej dla niewielu. I również nie uważam, aby współczucie było na miejscu. Może raczej powinniśmy zazdrościć tym, którzy doświadczyli transformacji przez filozoficzne spotkania. Zazdrościć i do nich dążyć. Nie wiem, może...

⁷ M. Herer, *Tysiąc plateau – książka osobliwa*, w: G. Deleuze, F. Guattari, *Tysiąc plateau*, Warszawa 2015, s. XV.

Po co filozofia?

A po co takie pytanie? Czy nie zakłada ono, że możliwe jest życie bez filozofii, że filozofia jest pewnym wyborem? A co gorsza, że wybór ten należy uzasadnić? Czy pytanie takie nie stawia filozofów w sytuacji, w której muszą się bronić? I to odnosząc się do instrumentalnych celów, wykazując jej użyteczność? Z drugiej strony jest to jak najbardziej filozoficzne pytanie. Chociaż wielu wolałoby pewnie pytanie: czym jest filozofia? Bardziej neutralne, bardziej skierowane na istotę – i oderwane od zastosowań, od bycia narzędziem. Bo może filozofia jest po nic, a wtedy pytanie takie jedynie sugeruje, że ktoś nie wie, czym filozofia jest.

Możliwe jednak, że tak nie jest, że mamy do czynienia z osobą, która wie, czym jest filozofia (na tyle, na ile można to wiedzieć), i nie mimo to, a może właśnie dlatego stawia takie pytanie. Bezużyteczność filozofii, jaką odnajdujemy u jej początków, jako bezcelowy sposób zabijania wolnego czasu – może zadowala tylko tych, którzy są uprzywilejowani. Zabawa ta powstaje przecież w takim gronie – tych, którzy jako wolni są wolni przede wszystkim od konieczności ekonomicznych. Te konieczności jako nierozumne, niewolne zostają zepchnięte w sferę prywatną, w przestrzeń kobiecą, przestrzeń podporządkowanych¹. Filozofia jako wolna nauka jest dziełem wolnych i dla wolnych. Można dodać, że mężczyźni, bo to też ma znaczenie².

Nie oznacza to, że jako coś „po nic” również nic nie tworzy. Przecież jednym z takich efektów jest *Uczta* – to nic, że to zapis imprezy, że większość jest

¹ Charakterystykę podziału na publiczne i prywatne zob. H. Arendt, *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa 2000. Podział ten stał się strukturą myślenia liberalnego, zob. C. Pateman, *Braterska umowa społeczna*, tłum. K. Szumlewicz, Biblioteka online Think Tanku Feministycznego, dostęp 12.01.2022, http://studiagender.umk.pl/pliki/teksty_pateman_braterska_umowa_spo__eczna.pdf.

² W pewnych wersjach feminizmu wyłania się krytyka rozumu, będąca „metodą” filozofii czy nauki, kultury zachodniej, której to kultury filozofia wydaje się stanowić korzenie. Zob. M. Więclaw, *Co mężczyźni o nauce wiedzieć powinien?* (*Notatki na marginesie literatury kobiecej*), „Nowa Krytyka”, 22/23, 2008, s. 137–159.

„na kacu” i nie ma siły dalej pić, więc zajmuje się filozofią. To nic – ważne, że to tekst istotny dla naszej kultury. Z drugiej strony można zapytać, co to znaczy dla „naszej” kultury. W jakim sensie jest on istotny dla tych, którzy nie mają ani czasu na tego typu dyskusje, ani na lekturę tekstu.

Pojawia się pytanie, czy filozofia nie potrzebuje uzasadnienia jedynie wśród uprzywilejowanych. Samo zaś jej opanowanie stanowi znak przynależności do klasy wyższej. Dla próżniaków jest jednym z najwyższych oznak spektakularnego marnowania czasu³. Zwłaszcza gdy jej bezużyteczność, bezcelowość rozbrzmiewa donośnie w salonie – wywołuje to podziw wśród zgromadzonych. To jawienie się filozofii jako świata niewielu⁴ należy więc odczytywać w kontekście społecznym: jako aktywność uprzywilejowanej mniejszości. Tym samym dostęp do filozofii uwarunkowany jest ekonomiczną sytuacją adeptów. Mało tego, jej piękno jest dostępne tylko pewnej klasie społecznej – to rozkosz tylko tej klasy.

Pytanie więc o „po co” filozofia wyłania się z klas ludowych, które wkraczają w obszar dotychczas zarezerwowany dla nielicznych. Umasowienie szkolnictwa wyższego wyniosło kulturę mas odporną na filozofię, jeżeli jej nie wrogą. Zderzenie się z masami, z ich żądaniami może przyczynić się do upadku arystokratycznego ducha filozofii, a w gruncie rzeczy jej samej. Staje ona wobec zadań jej obcych, wobec żądań konieczności, wobec tego, co niewolne.

W różnych wariantach taką próbę odpowiedzi na pytanie o praktyczny wymiar filozofii możemy znaleźć. Sam niekiedy też ulegam narracji o inwazji barbarzyńców. Jednocześnie jestem świadomy luksusowości filozofii. I sam pytanie o jej praktyczność stawiałem i stawiam. Jako osoba z klasy ludowej nie czuję pociągu do marnowania czasu i bezinteresowności pracy intelektualnej. Jako osoba pochodząca z rodziny, która wierzyła w mit kapitalizmu i otarła się o wyższą klasę średnią, tworząc autonarrację o staniu się nową burżuazją pokomunistycznej Polski, ulegam urokowi bezinteresowności, bezcelowości. Ta moja sprzeczność prowadzi do pogodzenia w bardzo napiętych twierdzeniach o zaangażowaniu otulonym utopią zbędności. To chyba również można

³ Zob. T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, tłum. J. i K. Zagórscy, Warszawa 2008.

⁴ H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa 2000.

odnaleźć u niektórych lewicowych teoretyków. Tych, co chwalą lenistwo i odmawiają pracy⁵.

Nie odpowiadając pełnym pogardy wywyższeniem, że filozofia jest bezcelowa, musimy stanąć przed tym pytaniem z pełną świadomością niebezpieczeństw, jakie niesie. Bo i to nie jest jedno pytanie: „po co” wybrzmiewa, niosąc różne sensy. I każdego z nich teraz wysłuchamy.

„Po co” może być zanurzone w kontekście zysków i strat. Inwestujemy czas, pieniądze, energię w coś, więc liczymy, że ostatecznie nie tylko nam się wszystko zwróci, ale też zaprocentuje. W tym kontekście odpowiedź „po nic” przemawia za unikaniem angażowania się w daną rzecz. Czyste marnotrawstwo środków. W wymiarze społecznym oznacza to, że ograniczone zasoby są lokowane niewłaściwie. Zwłaszcza że społeczne środki nacechowane są zawsze brakiem, gdy sprawy dotyczą edukacji, służby zdrowia czy innych rzeczy, z których korzystać mogą wszyscy.

„Po co” w powyższym kontekście jest pytaniem niebezpiecznym, bo nie tylko dotyczy tego, czy indywidualnie angażować się w daną rzecz, ale też tego, czy społeczne ją wspierać. Ten, kto zмага się z takim pytaniem, odczuwa presję, ma poczucie, że to kwestia istnienia lub nieistnienia. Jeżeli chodzi o filozofię, to może ona uzasadniać się tym, że absolwenci są pożądanymi na rynku pracy. Czy też odwołując się do nierynkowych wartości, które jednak dla funkcjonowania kapitalizmu są istotne.

Ten rodzaj pytania „po co” wywołuje mój opór nie ze względu na domaganie się praktyczności filozofii, ale ze względu na ducha kapitalizmu, jakim jest przesączone. Wiąże się z wizją, w której wszystko od jednostki po społeczeństwo jest zorganizowane na zasadzie przedsiębiorstwa – logika zysku i straty jest jedyną. A to, co do niej nie pasuje, ulega likwidacji. W tym też kontekście lubię podkreślać nieużyteczność. To podkreślanie, trwanie przy odpowiedzi „po nic”, traktuję jako opór wobec kapitalistycznej logiki. I niekoniecznie opór ten przywołuje widma arystokracji (ducha). Ma on jedynie wskazywać, że są inne logiki, że to, co nie przynosi zysku, też może funkcjonować i nie musi usprawiedliwiać swojego istnienia.

⁵ Zob. P. Lafarque, *Prawo do lenistwa*, tłum. I. Bibrowska, w: *Praca i wypoczynek*, red. K. Gutfrąński, Gdańsk 2012. Moje krytyczne i utopijne pragnienia najlepiej – i najprościej – wyraża O. Wilde, *Dusza człowieka w socjalizmie*, tłum. J. Dehnel, Kraków 2019.

Inaczej może brzmieć pytanie „po co”, które ma lekki posmak kapitalizmu, ale jednocześnie wysuwane jest z pozycji klas ludowych. Horyzontem tego pytania jest kapitalizm jako jedyna możliwa rzeczywistość, z tym że nie rozbrzmiewa ono głosem siły, a słabości. To znaczy, nie tyle chce rozliczać, ile rozumie brutalne reguły oraz jest świadome skromnych zasobów, jakimi dysponują ludzie z klas podporządkowanych. Ich krok jest mniej pewny, wybory edukacyjne bardziej niebezpieczne, drobny awans społeczny w każdej chwili może się im wymknąć. Ich inwestycje to nie marzenie o wielkim zysku, ale pragnienie chociaż trochę lepszych warunków przetrwania. Tak więc ich pytanie można przetłumaczyć tak: Jak filozofia pomoże mi w przetrwaniu? Jak może przyczynić się do polepszenia mojej sytuacji? Ponieważ jednak horyzontem jest kapitalizm, pytanie to utrzymuje logikę zysku i straty.

W takim kontekście odpowiedź „po nic” może stanowić przejaw niezrozumienia, a nawet pogardy. Czy nie brzmi ono jak „nie dla ciebie”, bo nie masz wystarczających zasobów, aby móc ignorować wymogi rynku, nie masz wystarczająco dużo czasu i pieniędzy, aby móc je marnować bez troski o to, co stanie się jutro. Nie należysz do nielicznych, a tym samym świat filozofii nie jest dla ciebie.

Gdy jednak odrzucimy horyzont kapitalizmu, a pozostawimy perspektywę podporządkowanych, pytanie takie nabiera rewolucyjnej mocy. Jest to pytanie, które wprawia w drżenie samą filozofię. Brzmi ono wtedy: Jak filozofia może pomóc w zmianie mojego życia i świata, który uczynił je tym, czym jest?

W takim zaś kontekście odpowiedź „po nic” ukazuje zerwanie więzi między filozofią a życiem społecznym. Pobrzmiewa wzniosłą obojętnością. Uprzywilejowaniem czyniącym ślepych na troski i niedostatki rzeczywistości, na cierpienie, na nędzę, na niemożliwość życia.

I ten rodzaj pytania wydaje mi się najistotniejszy. Sam nie raz je zadawałem, próbując łączyć to, czego dowiadywałem się na studiach, z moim społecznym zaangażowaniem, z moim pragnieniem zmiany systemu. Odpowiedź na ten rodzaj pytania nie jest prosta. Nie wystarczy stwierdzenie, że filozofia może nam pomóc w zmianie społecznej, w ulepszaniu życia, czy też że tego uczynić nie może jako wpisana w świat przywilejów i uprzywilejowanych. W pewnym sensie jest to pytanie o możliwą rolę pracownika umysłowego w rewolucjonizowaniu społeczeństwa.

Filozofia poprzez próbę całościowego ujęcia rzeczywistości może budzić pragnienie inżynierskiej interwencji. Wpisuje się w marzenie o rządach filozofów, którzy wiedzą, jak jest i jak w oświeceniowym micie przejmują kontrolę nad historią, prowadząc nas ku komunistycznemu spełnieniu. Odpowiedź na pytanie „po co” odwołuje się do władzy, jaką daje wiedza. Filozof zaś staje się reformatorem i nauczycielem tych, którzy wiedzy o tym, jaka jest rzeczywistość, są pozbawieni.

Niebezpieczeństwo tej odpowiedzi dostrzegam przede wszystkim w tym, że tworzy ona kolejnych podporządkowanych. Rozkosz władzy łatwo może przemienić się w koszmar dla poddanych. A utopijne wizje mogą stać się mrocznymi dystopiami. To zresztą nowoczesne pragnienie z wszelkimi kosztami, jakie przynosi takie myślenie – z widmem ludobójstwa włącznie⁶.

Niebezpieczeństwo i urok są tym silniejsze, im bardziej filozofia wydaje się składać obietnicę wiedzy pewnej. Gdy jawi się jako trwałe fundament praktyk społecznych, politycznych reform czy rewolucji.

Filozofia może być też słaba, jak słabi są podporządkowani. Niepewna, chwiejna, a wszelkie konstrukcje – tymczasowe, amatorskie, maszyny domowej roboty. Niedająca odpowiedzi, a raczej stawiająca pytania, budząca wątpliwości. Staje się skrzynką z narzędziami, nie zaś objawieniem struktury całego bytu. Po co filozofia? – bo rozszerza kolekcję wywrotowych urządzeń, dodaje nowe elementy i może pozwolić poruszać się po terenach, które wcześniej wydawały się nie do przejścia. Podążę za tą odpowiedzią w dalszej części książki.

Nim przejdziemy dalej, warto poczynić jeszcze jedną uwagę. Powyższe analizy pytania „po co” splatały to, co indywidualne i to, co społeczne. Zarówno jeżeli chodzi o pragnienia leżące u podstaw pytania, jak i w próbach ich zaspokojenia. Czy można rozdzielić to, co indywidualne od tego, co społeczne? Inaczej będziemy odpowiadać jednostce, a inaczej społeczeństwu? Wydawałoby się, że tak. Czy inaczej rozmawiamy twarzą w twarz, z konkretną jednostką, a inaczej, gdy przemawiamy do ogółu? Część argumentów będzie pewnie brzmieć inaczej – zwłaszcza w odniesieniu do logiki zysków i strat. Przykładowo można argumentować, że społeczeństwo powinno utrzymywać grupę próżniaków, ponieważ ich bezinteresowne rozważania mogą niespodziewanie

⁶ Zob. Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, tłum. T. Kunz, Kraków 2009.

przynieść nagle rozwiązanie praktyczne. Jest to więc ryzykowna inwestycja, która, tak jak wszystkie ryzykowne operacje, może przełożyć się na nagły, olśniewający zysk, chociaż nie można go teraz wskazać. Tego argumentu, o ile społecznie może mieć on jakieś znaczenie, nie można użyć na poziomie jednostkowym. Raczej nie przekona on nikogo do zajmowania się filozofią. Może przez obietnicę państwowego finansowania określonego stylu życia. Sam ten styl życia w oczach jednostki wymaga jednak uzasadnienia.

Czy istnieje pytanie „po co”, które ma bardziej intymny charakter? Pytanie, którego kontekst nazwalibyśmy egzystencjalnym, wynikające z samej jednostki? A wtedy próby odpowiedzi musiałyby wsłuchać się w konkretne sensy „po co”, zrozumieć, z jakich życiowych otchłani wyłania się to pytanie, jaką tragedią jest nasączone. Czy filozofia pomoże mi uporać się z sensem życia? Czy ułatwi zrozumienie siebie? Pozwoli zrozumieć otaczający świat, który wydaje się wrogi, absurdalny? Czy filozofia niesie nie tylko intelektualne zrozumienia, ale również koi duchowo, przynosi spokój? Tego typu pytania wyłaniałyby się w przestrzeni intymnej. Chociaż brzmią one przekonująco, to jednak mamy do czynienia z mistyfikacją.

To, co intymne, nie jest pozaspołeczne. Pragnienia, chociaż dręczą jednostkę, rodzą się w tym, co społeczne. Już sam katalog pytań, które przytoczyłem powyżej, wymaga odniesienia do tego, co pozajednostkowe. Kiedy jednostka pyta o sens swojego życia, to jednocześnie pyta o kolektywną formę życia. Samo poczucie sensu i bezsensu zakorzenione jest w doświadczeniach bycia z innymi oraz wymagań tak zwanej obiektywności. Stąd zarówno pytanie „po co”, jak i udzielane na nie odpowiedzi mają jednocześnie charakter społeczny i indywidualny. Ujęcie tego spłotu jest istotne dla zrozumienia również samej filozofii, która jest wytworem tego, co wspólne.

Bez reklam

We wprowadzeniu mógłbym przytoczyć kilka typowych reklam filozofii. Na dwóch stronach powtórzyć znane slogany. Chociażby ten, że filozofia uczy myślenia. Ta potężna obietnica jest nie do spełnienia. Myślenia nikt nas nie uczy – to jest coś, co jest nam dane. Może pomóc rozwijać pewne sposoby

myślenia – nie zaś je samo. Jednym z tych sposobów będzie myślenie krytyczne. O nim powiem co nieco dalej. Tutaj chciałbym tylko nieśmiało stwierdzić, że jest całkiem możliwe, że filozofia dotyczy czucia i obrazów. Możliwe, że bliżej jest filozofii w jej najmocniejszych przejawach do poezji niż do nauki. Zwłaszcza wtedy, kiedy bardziej angażuje emocje niż rozum. Wtedy gdy sięga do konkretnego, a nie do tego, co ogólne. Kiedy staje się muzyką zamiast zbiorem argumentów. Wtedy przemawia – zarówno społecznie, jak i indywidualnie.

Możliwe, że kiedy słyszy się melodię filozofii, to nawet jej dziedzictwo przywileju przestaje odgrywać rolę, bo staje się elementem kroków, które się wykonuje. Nadaje płynności gestom, zwłaszcza tym oddzielającym, protestującym... lub pozwala pogodzić się ze światem, czyniąc porażkę czymś znośnym.

Możliwe, że jako muzyka staje się tym, co przenika ostateczne, prawdziwie filozoficzne pytania, stojące ponad wszelkimi społecznymi kwestiami: Czy jest sens się męczyć? I czy jest sens męczyć się z innymi? Dwa najważniejsze pytania, jakie stawia Albert Camus: czy zabić siebie?⁷ i czy można zabić innego?⁸. Ale tego rodzaju filozofii, która wiąże się z refleksyjnym nastawieniem do własnej egzystencji, która próbuje pomóc poradzić sobie z faktem naszej egzystencji, nie za bardzo warto uczyć, bo to coś, co uprawia się niejako w samotności... Chociaż nasza nieznośność egzystencji, nasze pytania o zabicie siebie lub innych osadzone są w społecznym świecie. I ten świat wymaga wysłuchania naszej odpowiedzi. Jak dowodzi sam Camus – pytania te prowadzą do przekształcenia porządku społecznego. Możliwe więc, że pytania te nie są osobiste, nie są kwestią prywatnej refleksji, ale powinny być podstawą debaty publicznej. Nie po to, by poszukiwać zbiorowego samobójstwa filozoficznego, ale by – akceptując bezsens i celowość – stworzyć coś, co czyni egzystencję nie aż tak nieznośną – nie aż tak, że trzeba zabijać siebie i innych.

Camus stwierdza: „Zacząć myśleć, to zacząć być podkopywanym. Społeczeństwo niewiele ma z tym wspólnego w początkach. Robak jest w sercu człowieka. Tam należy go szukać”⁹. Tylko że serce człowieka jest społecznie skonstruowane. Nawet jeżeli jest bytem pękniętym, wygnanym, to jego wygnanie

⁷ A. Camus, *Mit Syzyfa i inne eseje*, tłum. J. Guze, Warszawa 2004.

⁸ A. Camus, *Człowiek zbuntowany*, tłum. J. Guze, Warszawa 1998.

⁹ A. Camus, *Mit Syzyfa i inne eseje*, s. 67.

nie zachodzi w próżni. To właśnie można dostrzec, gdy od absurdu przechodzi się w stronę buntu. Są wygnania i wygnania – a losy wygnańców zależą od światów, w których dzieje się ich tułaczka. Robak drąży i serce, i świat.

Uwagi te dotyczą też myślenia. Myśleć to być podkopywanym, ale też podkopywać społeczną rzeczywistość. Samo zaś myślenie również wycieka do tego, co społeczne. Zwłaszcza gdy pisze się książki.

Filozofia a ideologia

Niektórzy będą stać na straży bezcelowości filozofii, stwierdzając, że każde upracticznienie sprowadza ją do ideologii. Zarzut ten próbuje bronić wolności myślenia. Wszelka użyteczność, wszelka celowość przychodząca z zewnątrz zanieczyszcza tak zwaną czystą spekulację. Zamiast kierować się immanentną logiką, myślenie zaczyna kierować się interesami i tym interesom podporządkowuje refleksje. Tak rozumiana wolność jest przede wszystkim wolnością od. Wolnością, która pojawia się dzięki odcięciu wpływów zewnętrznych. Zabrudzenie oznacza fałsz, zboczenie z właściwej drogi, która wiedzie nas do Prawdy. Stąd ideologa w takim typie argumentów definiowana jest jako myśl oszukańcza, kierowana nie logiką, a interesem. Myślenie ulega instrumentalizacji, podporządkowaniu, a tym samym traci swoją szlachetność i moc poznawczą.

Podział na filozofię i ideologię ma raczej perswazyjny charakter¹. Ma dyscyplinować tych myślicieli, którzy za bardzo zbliżają się do brudu rzeczywistości, do codziennego życia z jego troskami i problemami. Wyznacza też funkcję myśleniu, przypisując mu charakter czysto poznawczy – tylko że ten charakter przypomina najbardziej suche i zmienne formy pozytywizmu. Nie w duchu Auguste’a Comte’a, który przecież był wielkim reformatorem, a jego pozytywizm był zaangażowany w społeczną zmianę, ale tego pozytywizmu, który godzi się ze światem, bezpłodnego, oddzielonego, pogodzonego.

Poznanie jest uwarunkowane obojętnością, wycofaniem – jest malowaniem świata, takim jakim jest. O ile nauki w duchu pozytywizmu kierują się w stronę danych, faktów obserwowanych w rzeczywistości, o tyle filozofia zamyka się w wieży z kości słoniowej i oddaje się spekulacji bez odniesienia do empirii. Wszak jeden z odziedziczonych mitów głosi, że empiria tylko zaburza myślenie.

¹ Nie każdy filozof będzie też ideologię wartościował negatywnie. O pojęciu ideologii w odniesieniu do edukacji zob. R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016.

Taka bezinteresowna, bezcelowa czystość ma sterylny charakter. I przypomina raczej prosekatorium niż miejski autobus w poniedziałek o siódmej trzydzieści rano. Bezużyteczność filozofii wydaje się zatem ulokowana w pogardzie dla codziennego życia. Ponadto próbuje umiejscowić filozofa poza życiem społecznym. Wolność to wciąż kwestia uprzywilejowania, wolności od materialnych konieczności, walki o byt w kapitalistycznej dżungli. I tu pojawia się problem: tak rozumiana filozofia jest stronnicza, jest stanowiskiem uprzywilejowanych, którzy dyscyplinują myślenie tak, aby nie pytało o warunki uprzywilejowania, aby nie zmieniałoby rzeczywistości, w której pewna grupa może kontemplować Prawdę, zajmować się rozważaniami dla samych rozważań. Bezinteresowna filozofia, niezaangażowana, wycofana jest ideologią uprzywilejowanych.

Możliwe, że lepiej porzucić podział na ideologię i filozofię. Bardzo często podział ten ma charakter normatywny. Nazwanie jakiegoś poglądu ideologią jest odbierane jak obelga, jest aktem mającym wykluczyć daną myśl z obiegu publicznego i naukowego. Jednocześnie tego typu praktyki dyskursywne pozwalają zjednoczyć spojrzenie uprzywilejowanych ze spojrzeniem uniwersalnym, zaprezentować konkretne pragnienia i interesy jako obiektywne, konieczne i prawdziwe. Poza tym podział taki wykluczyłby masę filozofów – nie tylko marksistów, jak sugerują zwolennicy bezstronności, bezinteresowności i zimnej, trupiej czystości.

Oprócz wskazania na szantaż zawarty w podziale na filozofię i ideologię, szantaż konformizmu, posłuszeństwa, szantaż odmawiający wolności myśli zaangażowanej, trzeba powiedzieć również, że myślenie jest ulokowane, jest kierowane pragnieniami, emocjami, poznanie zaś jest zawsze fragmentaryczne, zawsze stronnicze. Widok znikąd jest pozorem – to roszczenie partykularności do uniwersalności. I to takiej partykularności, która panuje. Filozofia w tym sensie będzie ideologią. I nie, nie ma powodu dzwonić po policję.

Żywioł filozofii

Znana jest powszechnie opowieść o tym, że filozofia zaczyna się od zdziwienia. Dzieci zaś są naturalnymi filozofami, zwłaszcza kiedy pytają o to, co oczywiste. Zadziwienie światem, zadziwienie codziennością, tym, co wydaje się już tak oswojone, że z reguły nie budzi żadnych pytań – to piękna, uwodząca narracja o źródłach filozofii. Jednocześnie wyjaśniająca, dlaczego ten rodzaj aktywności niektórym może wydawać się irytujący – w końcu jak długo można znieść ciągle pytające dziecko. Zwłaszcza gdy w swojej życiowej mądrości wiemy, że szkoda na te pytania czasu, że jest, jak jest, i na wiele rzeczy nie ma odpowiedzi. Tak po prostu.

Pomijając urok tej narracji, warto zwrócić uwagę na relację między zdziwieniem a oczywistością. Krzepnące formy życia zaczynają się jawić jako dane, obiektywne, odwieczne i bezproblemowe. To, co w czasie wyłaniania się nowego świata budzi kontrowersje, wątpliwości, wymaga uzasadnień, w momencie stabilizacji staje się normalną praktyką. Czymś tak niepodważalnym jak sama rzeczywistość.

Pojawia się pytanie: skoro wszystkie praktyki stają się integralne z daną formą życia, to jak może pojawić się to, co kwestionuje fundamenty jednostkowego i kolektywnego istnienia? Jedną z odpowiedzi jest podkreślenie, że forma życia nigdy nie jest totalna, nie jest zamknięta. Pozostają archaiczne sposoby istnienia, wyłaniają się niedostosowani czy nienormalni. To te obszary pograniczne, gdzie toczy się nieustanna wojna z barbarzyńcami, mogą stać się źródłem zdziwienia i zapytania o oczywistość.

Sięgając do historycznych opracowań, dowiadujemy się, że filozofia rozwija się nie w centrum, ale na peryferiach, w miejscu styku kultur, w swoistym tyglu. Tam, gdzie istnieje swoboda, wolność, tam rodzi się filozofia. Przychodzi ona z peryferii jako przestrzeni pogranicznej, otwartej na inność, przestrzeni

stykania się kultur¹. W miejscu styku, miejscu niedomkniętym. To miejsce nieustabilizowane, pozostawiające swobodę do negocjowania sensów.

Każdy porządek jest niedomknięty. Władza nigdy nie jest totalna. Dobrym przykładem niemożliwości zamknięcia świata jest opowiadanie Franza Kafki o chińskim murze². Mur jest wciąż w budowie, barbarzyńcy wciąż się przedostają. Najprawdopodobniej znają pęknięcia lepiej niż sami budowniczcy.

Filozofia rodzi się w tym, co wymyka się temu, co ustabilizowane. Na pograniczach, w miejscach nieustannego otwarcia. To źródło, ale też i żywioł filozofii. Myśl taka karmi się niestabilnością, otwarciem, niepewnością i brakiem ogólnie ustalonego sensu i znaczenia.

Filozofia rozkwita nie tylko na pograniczach. Barbarzyńcy wszak rodzą się również w centrum. Różne tendencje rozsadzają zastygłe struktury, próbują przełamać hegemonię, uruchomić procesy produkcji innych światów. Filozofia rodzi się wśród tych, którzy próbują zmienić zastane zasady. Przykładem mogą być sofisci.

Zła reputacja sofistów wynika, przynajmniej częściowo, z konfliktu z konserwatystami i z ich oświeceniowego ducha. Widziano w nich zagrożenie dla obyczajów i religii, a to dlatego, że naruszali ich świętość, poddając je refleksji filozoficznej. Sofisci, będąc pierwszymi nauczycielami, wprowadzając problematykę człowieka, nie przyjmowali istniejących zasad jako danych – ich myśl rozwijała się w wolności, kwestionowała to, co zastane i dostrzegała w rozumie narzędzie wyzwolenia, prowadzące do rozwoju świadomości krytycznej. Ich praktyczność, ich koncentracja na wychowaniu jako sposobie zdobycia cnoty, uderzały w przywileje i przesady, w dominującą kulturę. Giovanni Reale pisze o tym następująco:

Obalili oni stare koncepcje *physis*, które groziły myśli застоjem, skrytykowali tradycyjną religię, zaatakowali arystokratyczne założenia, na których oparta była dawna polityka, wstrząsnęli sklerotycznymi instytucjami, zakwestionowali tradycyjny zestaw wartości, których odtąd broniono już bez przekonania. [...] niezmiennie dążyli do tego, by ludzi oświecać, zaś oświecenie musiało być według

¹ Zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. I, tłum. O. Zieliński, Lublin 1999.

² F. Kafka, *Budowa chińskiego muru*, tłum. A. Kowalkowski, w: tegoż, *Opowieści i przypowieści*, Warszawa 2016.

nich rezultatem świadomości krytycznej, która kierowała się jako do pierwszych i bezpośrednich przedmiotów do praw, obyczajów, namiętności, religii³.

O ile sofisci łączą to, co filozoficzne, z tym, co pedagogiczne, o tyle łączenie takie ma charakter wyrotowy – jest ingerencją w zastane sposoby myślenia, a samą wiedzę czyni elementem emancypacji. Może to być cecha charakterystyczna, duch tego, co nazywamy filozofią edukacji.

To, co istotne, a do czego jeszcze wróć, to oświeceniowy, krytyczny duch filozofii. Jej żywiołem jest nie tylko zdziwienie, ale i opór. Zaczyna się od „nie”. To „nie” może mieć różne źródła.

Może być wynikiem egzystencjalnego przerażenia w obliczu przemocy władzy⁴. Rodzi się ono w życiu codziennym, w doświadczeniu opresji, niedopasowaniu do istniejącego ładu. Ten rodzaj „nie” wyłania się przede wszystkim z grup podporządkowanych lub osób o wrażliwym umyśle. Myślenie, które się rodzi, ma charakter krytyczny oraz praktyczny – próbuje odszukać dróg wyjścia z ucisku. Demaskując konieczności, obiektywności i normalności, staje się patologiczną mutacją, rakową naroślą, nieustannie zagrożoną wycięciem. Ci wyklęci myśliciele lokują się w opozycji wobec intelektualistów państwowych, a niekiedy wobec intelektualistów w ogóle⁵. Myślenie wynikające z doświadczenia opresji i niezgody na nią angażuje się bezpośrednio w społeczną praktykę. Terminy, pojęcia, teorię przekuwa na broń, która obok typowego rynsztunku stanowi wyposażenie buntowników i współtworzy barykady jako zwiastuny innego świata.

³ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. I, s. 244–245.

⁴ Zob. J. Holloway, *Change the world without taking power*, London 2002, rozdział pierwszy.

⁵ Warto zwrócić uwagę na niechęć Michaiła Bakunina do nauk społecznych i humanistycznych, które uważa za narzędzia indoktrynacji, utrzymywania panowania, chociaż sam studiował filozofów i pisał filozoficzne teksty, czy na koncepcje Georges’a Sorela, Jana W. Machajskiego, a szerzej (anarcho)syndykalizmu, gdzie wskazuje się na odrębność intelektualistów i ludzi pracy. Sami zaś „pracownicy” umysłowi są odrębną grupą, której interesy są różne od „zwykłych” robotników. Intelektualiści nie stanowią w rozwoju świadomości pomocy, ale przeszkodę. Z filozoficzno-pedagogicznej perspektywy interesujące jest pytanie o samodzielność emancypujących się i ewentualną rolę „intelektualistów”. Zob. J.W. Machajski, *Pracownik umysłowy i inne pisma*, Warszawa, 2016; O. Szwabowski, *Dociekania robotnicze: analiza filozoficzna*, „Forum Oświatowe”, 28 (1), 2016. Ciekawy głos o statusie teorii w ramach anarchizmu zob. D. Graeber, *Fragmenty antropologii anarchistycznej*, tłum. Poznań 2021.

„Nie” może wynikać też z bardziej intelektualnej podejrzliwości, z paranoicznej nieufności wobec panujących opinii i sensów. To „nie”, które nie uznaje niczego za dane. To „nie”, które uznaje wszystko za podejrzane. Niczym szalony detektyw widzi świat składający się z samych podejrzanych, chociaż nie jest do końca pewien, którzy z nich są wytworem jego wyobraźni. Inaczej mówiąc, mamy do czynienia z postawą wąpiącą, która pyta o uzasadnienia, o warunki. Tego typu „nie” problematyzuje wszystko i nie spocznie, dopóki nie znajdzie podstaw dla tego, co uznane jest za prawdziwe, obowiązujące – destabilizuje to, co stabilne. W przeciwieństwie jednak do poprzedniego „nie”, nie jest ono zakorzenione w doświadczeniu opresji ani nie musi być nastawione na zmianę świata. Obserwować można tego typu „nie” u klasycznego filozofa, jakim jest Kartezjusz⁶. Czyni on z wąpienia podstawę swojej metody. Wąpienie jest warunkiem pewności istnienia – i jako jednostki, i jako filozofa.

⁶ Max Horkheimer dokonuje podziału na teorię tradycyjną i teorię krytyczną. Ta pierwsza osadzona jest w pozytywistycznym duchu, gdzie poznanie jest niezaangażowane, skoncentrowane na tym, co obiektywne. Tymczasem krytyczna perspektywa jest partykularna, osadzona w doświadczeniu opresji. Halina Walentowicz opisuje ten podział następująco: „Teoria tradycyjna, której kanon stworzył Kartezjusz, czyni podmiotem monadyczne, pozbawione społecznych odniesień indywiduum i w podobnej abstrakcji od całościowego kontekstu społecznego wyodrębnia swą dziedzinę przedmiotową. Teoria krytyczna, poddając refleksji całokształt przejawów życia społecznego, sytuuje podmiot myślący oraz działający przede wszystkim na gruncie uwarunkowań struktury klasowej współczesnego społeczeństwa, ale także w szerszych ramach powiązań historyczno-przyrodniczych. Teoria tradycyjna ujmuje podmiot i przedmiot w oderwaniu od procesu historycznego, postrzega je jako dane niezmiennie a zarazem sztywno od siebie oddzielone. Przedmiotowość jest tu zewnętrzna wobec teorii i konieczna o tyle właśnie, że od niej niezależna; teoria jej nie narusza, poznający podmiot dokonuje jedynie obserwacji, której ewentualne oddziaływanie na obserwowane zjawisko da się precyzyjnie wykalkulować i ująć w postaci zobiektywizowanej. Natomiast podstawa świadomie krytyczna jest ściśle związana z rozwojem społeczeństwa, co oznacza, że podmiot odnajduje się w przedmiocie, który z kolei nie może być uznany za suwerenny względem teorii, gdyż jest przez nią współkształtowany. Horkheimer dowodzi, że traktowanie przedmiotu teorii krytycznej jako oddzielnego od niej i niepodlegającego jej wpływom, fałszuje obraz ich wzajemnej relacji, prowadzi ponadto do kwietyzmu i konformizmu. Podczas gdy teoria tradycyjna koncentruje uwagę na faktach, przyznając im status bezpośrednich danych w procesie poznawczym, teoria krytyczna dostrzega to, że tzw. «bezpośrednie dane» są w podwójnym sensie społecznie preformowane: zarówno bowiem podmiot, jak i przedmiot odznaczają się społecznym charakterem – nie są tworem natury, lecz wytworami ludzkiej działalności, historycznie zmiennej” (H. Walentowicz, *Tęsknota za lepszym. Historiozofia Maxa Horkheimera*, Warszawa, 2004, s. 20). Teoria tradycyjna wpisana jest w podział pracy, realizację logiki produkcji naukowej, bez odniesienia do społecznych warunków wytwarzania, podziału i działania wiedzy. Tymczasem teoria krytyczna nie mieści się w ramach zawodowego profesjonalizmu i podziału pracy – „nie jest fachem ani zawodem, ma za przedmiot nie pewien tylko aspekt życia społecznego, lecz całość, którą pragnie nie zachować, a zmienić” (tamże, s. 23). Teoria krytyczna jest brudną filozofią – uwikłaną w inne dyscypliny, relacje władzy, praktykę i empirię, której nie traktuje jako danej, ale jako za-daną.

Te dwa rodzaje „nie” łączy jedno: opór wobec istniejących sensów i znaczeń. Nieufność wobec tego, co jest. Niezgoda na uznanie czegoś tylko dlatego, że istnieje, albo/i jest uznane przez większość. I o ile pierwsze „nie” ma wymiar bezpośrednio polityczny, a drugie wywodzi się z „bezinteresownej” spekulacji, to i tak oba „nie” mają polityczny, praktyczny charakter – rozmontowują istniejący ład sensów i znaczeń, dominujących sposobów życia. Filozof jest nawiedzony przez daimoniona – demona, który ciągle mówi „nie”. Sama filozofia to „nie” dla nawyku, dla hegemonii – panującej partykularności, która zapomniała o swojej arbitralności.

Żywiołem filozofii jest wątplenie, jest problematyzowanie, stawianie pytań, a tym samym niepoprzanie zarówno jednostkom, jak i społeczeństwom, popaść w dogmatyczną drzemkę, zastygłość w kojącym przeświadczeniu, że się wie, że się rozumie. Tym samym to duch destabilizacji, wieloznaczności, braku odpowiedzi.

W pierwszym sezonie serialu *Westworld*⁷ podczas testowania Dolores pojawia się pytanie o to, czy kwestionuje ona naturę otaczającej jej rzeczywistości. Poprawna z punktu widzenia właścicieli parku jest negatywna odpowiedź. Nie, nie kwestionuje. Nie wątpi. Nie pyta. I dopóki nie pyta, nie zastanawia się, poddawana jest wyzyskowi, doskonale wpasowuje się w mechanizm danej rzeczywistości. Kiedy pojawiają się wątpliwości, kiedy zaczyna stawiać pytania – uruchamia się proces poznawania i emancypowania. Dolores jest przykładem mocy myślenia i jego politycznego wymiaru. Odżywa tutaj również mit, że zdobycie samoświadomości jest jednocześnie procesem wyzwolenia.

Bez „nie” wszelkie „tak” jest przytakiwaniem osła, zmienia się w „ta-ak”⁸. Czy nie na tym polega program Friedricha Nietzschego, który wychodzi od faktu nihilizmu? Nie tyle stara się reanimować tradycyjne wartości, w ich wzniosłości i panowaniu, ile raczej wykuwać nowe, stawać się twórcą. Po tym, jak się powiedziało „nie”, mówi się „tak”, które nie zakłada poddania się dominacji. W przypadku Dolores „tak” to rewolucja.

Żywioł filozofii to wolna przestrzeń wspólna, chaotyczna, otwarta, nawiedzana przez innych i inność. Wszelkie dogmaty, święte księgi, nienaruszalne

⁷ *Westworld* (2016), reżyseria i scenariusz Jonathan Nolan, Lisa Joy.

⁸ Zob. G. Deleuze, *Nietzsche*, tłum. B. Banasiak, Warszawa 2000.

tradycje, policyjne oczywistości i więzienne konieczności, twarde tożsamości i zamknięte granice, narzucone znaczenia mocą władzy sprawiają, że filozofia usycha. Kostnieje i umiera. Wszelkie totalitarne tendencje są dla niej jak trucizna – i wyzwanie.

Nieposłuszeństwo

Erich Fromm dostrzega w nieposłuszeństwie akt stawania się człowiekiem. Nieposłuszeństwo jest tym, co wyгнаło nas z raju, a dzięki temu otworzyło możliwości, uruchomiło historię. Grzech pierworodny był aktem wyzwolenia. Nieposłuszeństwo jest więc aktem doskonalenia się, zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego:

Człowiek ewoluował dzięki aktom nieposłuszeństwa. Jego rozwój duchowy był możliwy nie tylko dlatego, że byli ludzie, którzy ośmielili się powiedzieć „nie” w imię swoich przekonań i swojej wiary, lecz także dlatego, że jego rozwój intelektualny zależał od zdolności do bycia nieposłusznym wobec władz, które próbowały nałożyć kaganiec nowym ideom, i od ugruntowanych opinii, które głosiły, że zmiana to nonsens⁹.

Tym, co stanowi zagrożenie dla ludzkości, jest posłuszeństwo, posłuszeństwo władzy. Zrzeczenie się użytku z własnego rozumu. Filozofia promuje nieposłuszeństwo jako akt grzesznego, niebezpiecznego myślenia.

Walka z władzą była nieodłącznie związana z klimatem intelektualnym, towarzyszącym filozofom epoki oświecenia i naukowcom. „Nastawienie krytyczne” oznaczało wiarę w rozum i zarazem wątpliwości dotyczące wszystkiego, co mówiono czy myślano, o ile opierało się to na tradycji, przesądach, zwyczajach, władzy. Zasada *sapere aude* i *de omnibus est dubitandum* – „ośmiel się być mądrym” i „trzeba wątpić we wszystko” – charakteryzowały postawę, która pozwalała i promowała zdolność powiedzenia „nie”¹⁰.

⁹ E. Fromm, *Nieposłuszeństwo jako problem psychologiczny i moralny*, w: tegoż, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, tłum. S. Baranowski, Kraków 2019, s. 26.

¹⁰ Tamże, s. 32–33.

Dygresja: Sprawa Sokratesa

Powiedzenie „nie”, nieposłuszeństwo, prowokowanie niekiedy kończą się źle. Filozofowie mają też swojego świętego męczennika, zamordowanego w majestacie prawa przez tych, którzy woleli ciszę i pewność dogmatów. Tych, którzy cenili pozór wiedzy oraz hierarchię uświęconą przez tradycję.

Z Sokratesem jest oczywiście problem. Jak powszechnie wiadomo, są trzy radykalnie odmienne świadectwa o nim. Trzy twarze, trzy postacie. Sam zaś Sokrates nie zostawił nam żadnych własnych zapisków. Znamy go z cudzych opowieści – jest naszym, filozofów, wielkim mitem, który nasącza się różnymi znaczeniami.

Wyłaniają się trzy twarze niepodobne do siebie. Twarze tak odmienne, że trudno je połączyć. Nie wiadomo nawet, czy odnoszą się do tej samej postaci. Rysują Sokratesa Ksenofont, Platon i Arystofanes.

*Sokrates Ksenofonta*¹¹. Nie jest to źródło zbyt cenione. Badacze wskazują, że Ksenofont bazuje na cudzych relacjach oraz że nie posiada odpowiedniego wykształcenia filozoficznego, które pozwoliłoby oddać subtelność myśli Sokratesa. W jego narracji jest on uładczonym mędrce, dającym dobre rady. Posiada już wiedzę, a nie jej szuka¹². Sokrates jest u Ksenofonta tak banalny, tak ościęzały umysłowo, tak pospolity, że trudno zrozumieć, dlaczego miałby zostać skazany na śmierć.

¹¹ Szersze opracowanie na temat Sokratesa w narracji Ksenofonta zob. D. Tymura, *Sokrates Ksenofonta*, Lublin 2017. Autorka próbuje udowodnić, że to źródło wiedzy o Sokratesie jest istotne i niesłusznie niedoceniane. „Ksenofontowy Sokrates ujmuje czasami swą prostotą, ukazany jest bowiem jako zwykły człowiek obdarzony wyjątkową charyzmą i osobowością. Stanowi uosobienie wymagającego nauczyciela, który potrafi ukierunkowywać zainteresowania ucznia i prowadzić go właściwą ścieżką edukacji. Rozmowy z nim nie są łatwe ani przyjemne, lecz pozostawiają wyjątkowe wspomnienia i uczucie ogromnego szacunku czy wręcz podziwu. Dodatkowym atrybutem filozofii w ujęciu Ksenofonta jest podejmowanie wciąż aktualnych kwestii etycznych związanych z pojęciem sprawiedliwości czy przyjaźni” (tamże, s. 250–251). Wydaje się jednak, że w tych rozmowach jest stabilizatorem. Nie ma on tego wywrotowego charakteru. Tego, co uczyniło go świętym filozofii. Słusznie zauważa Ryszard Legutko: „Sokrates w jego tekstach to postać szlachetna, lecz niemająca w sobie ani takiego wyrachowania, ani takiej tajemnicy, jaką przydał mu Platon” (R. Legutko, *Sokrates*, Poznań 2013, s. 86).

¹² „Sokrates Ksenofontowy ma gotową odpowiedź w każdej sprawie, jeszcze zanim przystąpił do dyskusji” (I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 1985, s. 11).

Sokrates Arystofanesa. Jest to obraz jednoznacznie negatywny. Twarz to gęba¹³ – obrzydliwa, zakłamana, rozpustna, fałszywa, samą swoją obecnością demoralizująca społeczeństwo i podważająca ład. To mętny filozof przyrody, nowinkarz, tworzący absurdalne teorie, co gorsza, to najgorszy sofista – „uczący [...] kruczków logicznych, za pomocą których można złą sprawę przedstawić jako dobrą, a dobrą jako złą”¹⁴. Jest to osoba niemoralna, nieuznająca tradycji ani religii. Mało tego, próbująca zniszczyć religię i tradycję. Jak zauważa Ryszard Legutko, dla Arystofanesa Sokrates jest „siewcą chaosu”¹⁵.

Interpretując *Chmury*, zarówno Irena Krońska, jak i Legutko podkreślają, że ukazują one nieprawość filozofii Sokratesa, jej demoralizujący, antywychowawczy charakter. Fejdippides, który uczęszcza do szkoły Sokratesa, aby uniknąć spłaty długów, otrzymuje lekcje niemoralności: „Młodzieniec nauczył się niewiary w bogów tradycyjnych. Pogardy dla rodziców i starszych i dla dotychczasowego ideału wychowania, teorii, że prawo pochodzi z ustanowienia i jest zawsze prawem silniejszego, a przede wszystkim tego, jak niesłuszność triumfuje nad słusznością”¹⁶.

Obraz tworzony przez Arystofanesa jest tworzony z pozycji konserwatywnych. Sokrates jawi się w nim jako ten, który opowiada się za tym, co nowe. Jako ten, którego praktyka podważa istniejące hierarchie, sposoby życia, wartości panujące mocą tradycji, i edukację mającą podporządkowywać i jednoczyć z istniejącym ładem społecznym. Pomimo karykaturalności oraz błędów (Sokrates nie interesował się filozofią przyrody) obraz Arystofanesa zawiera trochę prawdy. Martha C. Nussbaum stwierdza, że opis ten oddaje oświeceniowego ducha filozofii i postawy Sokratesa; Krońska zaś, że obraz ten wskazuje, że przynajmniej przez jakiś czas Sokrates był zwolennikiem stronnictwa demokratycznego, mówiąc językiem współczesnym – człowiekiem lewicy.

Sokrates Platona. To obraz najbardziej rozpowszechniony. I najbardziej apologetyczny. O ile u Arystofanesa Sokrates był najgorszy, o tyle u Platona staje

¹³ Trzeba przypomnieć, że Sokrates nie był przystojniakiem, jego twarz wywierała niekorzystne wrażenie. „Sokrates, jak wiemy, był szpetny, łysy, brodaty i płaskonosy, przypominał satyrę” (J. Brun, *Sokrates*, tłum. H. Igalson-Tygielska, Warszawa 1999, s. 29).

¹⁴ I. Krońska, *Sokrates*, s. 8.

¹⁵ R. Legutko, *Sokrates*, s. 72.

¹⁶ I. Krońska, *Sokrates*, s. 26.

się najlepszy. Gdy jeden oczernia, drugi ozłaca. Sokrates u Platona to człowiek idealny, boski, o niesamowitym zmyśle etycznym i intelekcie, najmądrzejszy z ludzi, wielki filozof, bohaterski, nieustraszony, nie do przepicia. Z obrazem Platona wiążą się dwa problemy: pierwszy to wspomniana gloryfikacja – Sokrates jawi się jako postać tak doskonała, że aż nieludzka; drugi dotyczy relacji między koncepcjami Platona a Sokratesa – ile Sokratesa jest w Platonie, a ile w Sokratesie? Na ile Sokrates jest tylko nośnikiem filozofii Platona, a na ile mówi to, co mówił w rzeczywistości.

Co robić w obliczu trzech twarzy Sokratesa? Czy w ogóle jest sens poszukiwania prawdziwego Sokratesa? Może zostają nam tylko opowieści, mity, z których tworzymy własne mity? Sokrates zaś staje się centralną figurą filozofii, która pozwala nam określać siebie poprzez stwarzanie go z fragmentów cudzych słów.

Krońska mówi nam, że to kwestia intuicji. Reale odwołuje się do konfrontowania źródeł i czujnego krytycyzmu. Ciekawe rozwiązanie zaproponował Gregory Vlastosa poprzez analizę dzieł Platona. Sokrates właściwy według niego jest wyłącznie filozofem moralności, nie ma teorii metafizycznej, stosuje przede wszystkim metodę elenktyczną, religia ma u niego charakter praktyczny i etyczny, jego koncepcja filozofii jest ludowa¹⁷. U Sokratesa właściwego nie ma teorii idei, nie ma wiedzy wrodzonej, co jest istotne zarówno ze względu na prowadzenie dialogu, status wiedzy, jak i praktykę filozoficzno-edukacyjną.

Sokrates też jest momentem przełomowym. Wprowadził nową problematykę filozoficzną. Podzielił filozofię starożytną na przedsokratejską i posokratejską. Ten przełom jest istotny i dla nas. Po pierwsze, pozwolił nam odpowiedzieć na pytanie, z którym się już zmagaliśmy – o praktyczność filozofii, o owe „po co”. Po drugie, w sokratejskiej praktyce to, co filozoficzne, splata się ściśle z tym, co edukacyjne, pedagogiczne. Pozwoliło nam to lepiej zrozumieć, czym filozofia edukacji jest lub czym może być.

Piotr W. Juchacz dostrzega u zarania filozofii dwa nurty. Pierwszy, związany z Pitagorasem, „sytuuje filozofa niejako obok lub ponad zmiennym życiem społeczno-politycznym i wyznacza mu rolę «pilnego» – aczkolwiek

¹⁷ Zob. P.W. Juchacz, *Sokrates. Filozofia w działaniu*, Poznań 2004, s. 37–40.

biernego – obserwatora”¹⁸. Drugi, związany z postacią Sokratesa, sytuuje filozofa wewnątrz społeczeństwa, na publicznej arenie, zaangażowanego w sprawy wszystkich i troszczącego się o dobra wspólne. „Sokratejski filozof nie pozostaje biernym obserwatorem otaczającej rzeczywistości, lecz podejmuje – w ramach sfery publicznej – wysiłek aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (między innymi przez demaskowanie fałszywych mniemań)”¹⁹.

Sokrates lokuje się w przestrzeni publicznej, która nie jest ani państwową, ani prywatną. W niej wierny jest swemu posłannictwu, które ma charakter zarówno filozoficzny, jak polityczny i pedagogiczny. Sokrates uważa, że „zadaniem filozofa jest nieustanna troska o moralny i intelektualny rozwój *polis* oraz bezpośrednie zaangażowanie w aktualnie toczące się debaty i dyskusje społeczne”²⁰.

Podobnie Sokratesa widzi Nussbaum. W jej narracji jest on nauczycielem logiki, która nie jest rozwiązywaniem zadań oderwanych od codzienności, nie jest wzorami matematycznymi dla wtajemniczonych, ale integralnym elementem wspólnego i indywidualnego istnienia. Jest to rodzaj „społecznej praktyki”²¹. Nussbaum pisze: „Logika jest rzeczywista i często reguluje ludzkie relacje. Sporo oszczerstw i stereotypów działa dokładnie w ten sposób, poprzez fałszywe wnioskowanie. Zdolność wykrywania błędów jest jedną z rzeczy, która czynni demokratyczne życie przyzwoitym”²².

Demokratyczny typ sokratejski jest aktywny, krytyczny, ciekawy, zdolny do oporu wobec autorytetu i presji. Nie przyjmuje niczego na mocy autorytetu osoby czy tradycji. Wyzwała się z utartych prze(d)sądów, poddając testowi rozumowi wszelkie „złote myśli”. Osoba wyedukowana sokratycznie ceni poglądy na mocy ich logiki, nie zaś „pochodzenia”. „Klasa, sława i prestiż nie liczą się, liczą się tylko argumenty”²³.

Takie usytuowanie Sokratesa czyni go nie tylko filozofem aktywistą, filozofem pedagogiem, ale też wrogiem wszelkiej tradycji. Zwalcza zastane

¹⁸ Tamże, s. 10.

¹⁹ Tamże, s. 11.

²⁰ Tamże, s. 14.

²¹ M.C. Nussbaum, *Not for profit: Why democracy „needs” the humanities*, Princeton 2009, s. 54.

²² Tamże, s. 75.

²³ Tamże, s. 51.

stereotypy, złe nawyki, lenistwo etyczne i intelektualne. Tak chyba też można czytać jego intelektualizm etyczny – jako próbę ustanowienia tego, co dobre na podstawie wiedzy, a nie zwyczaju. Dobrze nie postępuje ten, kto kieruje się nawykiem, tradycją, autorytetem, posłuszeństwem wobec władzy, ale ten, kto wie, co jest dobre. W pewnym sensie jest on sofistą. Nauczycielem prowadzącym do zmiany społecznej. Z tą różnicą, że nie przemawia do tłumu, nie opowiada się za użytecznością. Wierzy w prawdę obiektywną. Znowu Krońska: „W żywym dialogu chce znaleźć prawdę jedynie prawdziwą, dla której jest obojętne, czy wierzy w nią jeden człowiek, czy całe państwo”²⁴. To, czy jego sposób uprawiania filozofii pozwoli mu taką wiedzę zdobyć, jest problematyczne i jeszcze do tego wrócimy.

Sokrates nie tylko uczynił filozofię kwestią społeczną, dokonał też zwrotu w stronę filozofii człowieka i zainteresowania kwestiami etycznymi. Sprawdzając ją na ziemi, wprowadził ją do domów. Filozofia staje się sprawą każdego nie tylko ze względu na kwestie publiczne, ale też ze względu na to, że jest narzędziem poznawania i doskonalenia siebie. To odrzucenie zainteresowań filozofią przyrody uzasadnia na dwa sposoby. Reale stwierdza, że Sokrates nie tylko nie interesuje się filozofią przyrody, ale uważa taką filozofię za niewłaściwą. Wiedza o kosmosie jest dla nas niedostępna, ponadto badania fizyczne odciągają nas od refleksji nad samym sobą. „Sokrates uważał także, że ten, kto zajmuje się takimi badaniami, całkowicie nimi pochłonięty, zapomina o sobie samym, czyli o tym, co najważniejsze: o człowieku i ludzkich problemach”²⁵.

Refleksja filozoficzna jest praktyką duchową, jest rodzajem wyzwania się i wzrastania – nabierania samoświadomości. I jako taka praktyka jest dostępna wszystkim. I chyba też dla wszystkich konieczna. Sokratejskie pytania mają wybudzać z dogmatycznej drzemki. Mają nie pozwolić zasnąć, osiąść na pozorach poznania.

Czy mamy jednak coś więcej niż pozór poznania? Czy mamy coś pewnego? Czy może konserwatywna krytyka Sokratesa jest trafna? Jaką mamy pewność, że filozofia Sokratesa nie sprawia, że obraz świata staje się kreacją różnych mądrali, którzy narzucają swoje interpretacje jako prawdę?

²⁴ I. Krońska, *Sokrates*, s. 77.

²⁵ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. I, s. 312.

Legutko, zastanawiając się, skąd u Sokratesa narysowanego przez Arystofanesa bierze się kult chmur, pisze: „Możliwe, że Sokratesa fascynowała ich amorficzność, pozwalająca przyjmować każdą interpretację [...]. Chmury były nieprzewidywalne i niekontrolowalne, ale pozwalały też dopatrywać się w nich rozmaitych form i kształtów, przez co zdawały się uzasadniać wszystkie możliwe wyobrażenia ludzkie”²⁶.

Czy mamy tutaj do czynienia z lękiem przed relatywizmem, czy może nawet przed nihilizmem? Możliwe, że Sokrates nie tylko dokonuje destrukcji tradycji, ale ogólnie tego, co społeczne, wszelkich wartości. Lęk przed Sokratesem nie tyle jest lękiem przed zmianą, przed naruszeniem świętości, ile przed pustką, otchłanią. To lęk przed niewiedzą, która nie tyle wyzwala, ile paraliżuje, zniewala przez brak pewności, fundamentów, i wydaje na żer wykształconych, którzy manipulują interpretacjami, kreują iluzje.

Wiemy, że Sokrates był najmądrzejszym z ludzi, bo nic nie wiedział. Miał w sobie ducha, który mówił mu tylko „nie”, ale nigdy „tak”. Jeżeli zawierzyć zaś Vlastrosie, to Sokrates posługiwał się tylko metodą elenktyczną, ironią, która polega na zbijaniu poglądów, wykazaniu, że inny też nie wie. Oczyszcza z mniemań, z pozornej wiedzy. Przy założeniu, że nie ma prawdziwej wiedzy wrodzonej, jak z sokratejskiej praktyki może wyłonić się wiedza obiektywna?

Krońska uważa, że Sokrates nie może dać żadnej pozytywnej wiedzy. Jest niszczyicielem, nie budowniczym. Pisze o tym następująco:

Sokrates dezawuuje zastane przekonania tradycyjne, jako tylko przejęte od innych, nieautentyczne, nie mające oparcia w indywidualnej samowiedzy, która jest – wedle niego – jedynym sędzią dobrego i złego, i dezawuuje również przeciwstawiający się tradycji konwencjonalizm i relatywizm sofistów, ale sam pozytywnego rozwiązania nie ma. Jego nauka jest destrukcyjna w sensie o wiele głębszym, niż mu to zarzucali oskarżyciele w sądzie. Sokrates odrzuca wszystkie dotychczasowe kryteria – tradycję, opinię powszechną, empirię, wywód logiczny – na rzecz jedynego kryterium: indywidualnej samowiedzy, indywidualnego samodzielnego osądu; ale osiągnąwszy ten punkt Archimedesowy, może tylko ziemią wstrząsnąć, nie może jednak jej poruszyć tak, by jej nadać zamierzony kierunek, bo sam nie wie, jaki to miałby być kierunek²⁷.

²⁶ R. Legutko, *Sokrates*, s. 72.

²⁷ I. Krońska, *Sokrates*, s. 84–85.

Ironia nie nie ocala. Zostają ruiny? A może nie? Jean Brun uważa, że ironia jako broń przeciwko fałszywym prawdom, złudzeniom, jest bronią problematyczną, ponieważ praca ironii jest pracą nieskończoną – otwiera świat, ale nie pozwala stworzyć systemu, nie pozwala na budowanie, nie tworzy pewnych fundamentów. „Ironia nie pozwala na poczucie, że się powiedziało ostatnie słowo, ponieważ w istocie nie ma słowa, które można by uznać za ostatnie”²⁸.

Oczywiście, pojawia się pytanie, czy brak ostatniego słowa jest problemem? Czy ostatnie ze słów nie byłoby końcem dialogu, poszukiwań, a tym samym filozofii. I może też człowieka jako istoty pytającej, refleksyjnej? Co jest złego w tym, że wiedza wytwarza się pomiędzy jako element negocjowania, wynik dyskusji? Co jest złego w niepewności? Czy nie uczy nas to skromności? Zwłaszcza pedagogicznej i politycznej? Może jedyną prawdą jest to, że dostępne są nam tylko – wytwarzane przez nas – tymczasowe konstrukcje, zawsze prowizoryczne, zawsze chwilowe, zawsze nieprawdziwe?

Możliwe, że jedyne słowo, jakie filozof może wypowiadać z przekonaniem, to słowo „nie”. I to jest jego misja – polityczna, pedagogiczna. I filozoficzna.

²⁸ J. Brun, *Sokrates*, s. 95.

Postawa krytyczna

Postawę filozoficzną można określić jako krytyczną. Myśl krytyczna, krytyka, nie są tożsame z potocznym sensem krytykanctwa. Nie jest marudzeniem, utyskiwaniem czy programowym podejściem niechętnym. Krytyka nie oznacza wykazywania „słabych stron”. Bliższa już jest „czepianiu się”. Tego rodzaju czepialstwem, które jest dociekliwością, detektywistycznym przesłuchiowaniem czy to poglądów, czy to samej rzeczywistości.

Krytyka może zastanawiać się nad warunkami konkretnych twierdzeń lub poglądów. Stawia pytania, które dla danego systemu są założeniami, czymś niewypowiedzianym. Krytyka w takiej wewnętrznej pracy prowadzona jest nie tyle z innej perspektywy, ile wkracza w tę perspektywę i rozsadza ją od środka. Wynajduje jej puste miejsca, nieścisłości – ujawnia sprzeczności.

W przypadku projektu krytycznego Immanuela Kanta mamy do czynienia z krytyką jako spojrzeniem z wyższego pola, krytyką przyjrzenia się zastanej całości i innym postawieniem zagadnienia. Krytyka przekształca pole, stawia inne problemy, które były niewidoczne z poprzednich perspektyw.

Można też powiedzieć, że krytyka jest obnażaniem. Rozprasaniem złudzeń. Taki rodzaj „krytycznej krytyki” znajdziemy u młodoheglistów, którzy będą walczyć z pozorami. W tym duchu krytykuje się na przykład religię jako iluzję, fałszywą świadomość. Sfera produkcji intelektualnej będzie krytykowana jako produkcja pustych pojęć, teoretycznych widm, które służą jedynie niewoleniu jednostek. I chociaż ten ruch krytyczny jest interesujący, chociażby w wydaniu Maxa Stirnera¹, ukazującego destrukcyjny wymiar idei, ich polityczne uwikłanie w gnębieniu tego, co pojedyncze i konkretne, to jednak jako taki, ruch ten wciąż pozostaje na poziomie „czystej myśli”. Wytwory umysłu zwalczą samym umysłem. Frazesami zwalczą frazesy².

¹ M. Stirner, *Jedyny i jego własność*, tłum. J. i A. Gajlewicz, Warszawa 1999.

² K. Marks, F. Engels, *Ideologia niemiecka*, w: tychże, *Dzieła*, t. 3, Warszawa 1961, s. 20.

W obu przypadkach problem redukowany jest do myśli i rozgrywa się na polu myśli. Można odnieść wrażenie, że społeczne problemy to po prostu błędy rozumowania, nieodpowiednie perspektywy itd. Coś, co wymaga korekty nie w przestrzeni materialnej, ale (jedynie) mentalnej. Takiej krytyki, nie tylko odcieleśnionej, ale też redukującej praktykę do myślenia, nie może znieść Karol Marks. Ukazując ograniczenia tego typu filozofii, proponuje jej przezwyciężenie.

Krytyka krytycznej krytyki poszukuje innych form uprawiania krytyki (i samej filozofii). Przede wszystkim odmawia samodzielności temu, co intelektualne. Jest to między innymi krytyka, jaką wobec krytycznej krytyki podjął się Marks. Ludwigowi Feuerbachowi czyni zarzut, że nie powiązał on krytyki religii z krytyką społeczną. Nie dostrzega jej źródeł społecznych. Materialność jako konkretna produkcja życia i człowiek jako konkretny żyjący wytwórca pozostają poza jego percepcją. Marks w słynnych *Tezach o Feuerbachu* pisze:

Feuerbach bierze za punkt wyjścia fakt religijnej samoalienacji – podwojenia świata na świat religijny, wyobrażony, i na świat rzeczywisty. To, co on robi, polega na sprowadzaniu świata religijnego do jego ziemskiej podstawy. Przeocza on, że po dokonaniu tej pracy pozostaje jeszcze do zrobienia rzecz najważniejsza. Mianowicie fakt, że owa ziemska podstawa odrywa się sama od siebie i utrwała w obłokach niczym samodzielne państwo, da się wytłumaczyć jedynie samorozdarcie i samozaprzeczeniem tej ziemskiej podstawy. Musi więc ona sama być najpierw zrozumiana w swojej sprzeczności, następnie zaś, przez usunięcie tej sprzeczności, praktycznie zrewolucjonizowana. A więc np. po odkryciu, że ziemska rodzina jest tajemnicą świętej rodziny, musi ona sama być poddana krytyce w teorii i ulec rewolucyjnemu przekształceniu w praktyce³.

Krytyczna krytyka nie dostrzega konieczności pewnych iluzji. Nie dostrzega, że produkty głowy są produktami ciała. Wynikają one z materialnej organizacji życia społecznego i to właśnie ta organizacja życia powinna być poddana krytyce, która nie ma jedynie intelektualnego charakteru, ale jest praktyką powiązaną z brudem świata. Odmawiając samodzielności pojęciom, widmom, frazesom, ukazuje ich powiązania z organizacją życia społecznego oraz ich

³ K. Marks, *Tezy o Feuerbachu*, w: K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. 3, s. 6.

funkcjonalność w danym momencie historycznym. Dobrym przykładem jest stosunek Marksa do religii:

Nędza religijna jest jednocześnie wyrazem rzeczywistej nędzy i protestem przeciw nędzy rzeczywistej. Religia jest westchnieniem uciśnionego stworzenia, sercem nieczułego świata, jest duszą bezdusznych stosunków. Religia jest opium ludu.

Prawdziwe szczęście ludu wymaga zniesienia religii jako urojonego szczęścia ludu. Wymagać od kogoś porzucenia złudzeń co do jego sytuacji to znaczy wymagać porzucenia sytuacji, która bez złudzeń obejść się nie może. Krytyka religii jest więc w zarodku krytyką tego padołu płaczu, gdyż religia jest nimbem świętości tego padołu płaczu.

Krytyka zniszczyła urojone kwiaty, upiększające kajdany, nie po to, by człowiek dźwigał kajdany bez ułud i bez pociechy, ale po to, by zrzucił kajdany i rwał kwiaty żywe. Krytyka religii uwalnia człowieka od złudzeń po to, by myślał, działał, kształtował własną rzeczywistość jako człowiek, który wyzbył się złudzeń i doszedł do rozumu; aby obracał się dokoła samego siebie, a więc dokoła swego rzeczywistego słońca. Religia jest jedynie urojonym słońcem, które dopóty obraca się dokoła człowieka, dopóki człowiek nie obraca się dokoła samego siebie.

Jest tedy zadaniem historii, skoro rozwiązał się nadziemski świat prawdy, stworzyć podwaliny prawdy ziemskiej. Jest przede wszystkim zadaniem filozofii będącej na usługach historii, skoro zdemaskowano już świętą postać ludzkiej auto-alienacji, zdemaskować tę auto-alienację w jej nie-świętych postaciach. Krytyka nieba przeobraża się w ten sposób w krytykę ziemi, krytyka religii – w krytykę prawa, krytyka teologii – w krytykę polityki⁴.

Powyższy, trochę przydługi cytat wskazuje na istotną różnicę między krytyką krytyczną a krytyką krytycznej krytyki. Marks zakłada tutaj konieczność religii. Jest ona czymś, co łagodzi cierpienia wynikające z niehumanitarnej organizacji życia społecznego. Sama krytyka religii jako opium jest niewystarczająca. Nie likwiduje cierpienia, nie likwiduje źródeł, które czynią nas podatnymi na narkotyki. Trzeba zejść z obłoków na ziemię, dokonać krytyki samego ziemskiego rozdarcia i poprzez praktykę usunąć to, co generuje cierpienie. Sama krytyka religii jest czymś jałowym.

Krytyka po krytycznej krytyce nie odnosi się bezpośrednio do filozofii, ale staje się rodzajem pracy organizującej, rodzajem aktywizmu społecznego. O ile

⁴ K. Marks, *Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa. Wstęp*, dostęp 30.07.2021, <https://www.marxists.org/polski/marks-engels/1843/krytyka-hegel-fil-prawa.htm>.

krytyczna krytyka sprowadzała się do kaznodziejstwa i uświadamiania mas, o tyle w przypadku krytyki po krytycznej krytyce to masy w swojej działalności samo-się-uświadamiają. Kształcą się samodzielnie w ramach rewolucyjnej praktyki. Przekształcając świat, dokonują jego analizy, krytyki nie tylko w wymiarze intelektualnym, ale także materialnym.

Krytyczny wymiar filozofii należy jeszcze uzupełnić wzmianką o teorii krytycznej. Teoria krytyczna utożsamiana jest z tak zwaną szkołą frankfurcką. Jest to rodzaj krytyki świadomie stronnicy i wartościujący. W przeciwieństwie do tradycyjnej teorii, czy w opozycji do pozytywizmu, nie traktuje się poznania jako wolnego od wartościowania, niezależnego od badacza. Poznanie zawsze dzieje się w kontekście społecznym i jest uwikłane w to, co społeczne. Krytyka ma na celu transformowanie tego, co społeczne w celu ulepszenia ludzkiego życia. Jest to myślenie nie tylko osadzone po stronie wykluczonych, ale również kierowane duchem etycznym. Krytyka, jako filozofia, staje się narzędziem emancypacji, niemniej o ile marksistowskie ujęcie krytyki można połączyć z (klasowym) pragmatyzmem, o tyle szkoła frankfurcka ponownie dowartościowuje filozoficzną spekulację, a zbawienia poszukuje raczej w rozumie niż w rewolucyjnej praktyce.

Radykalizm

Jedno z kolejnych, istotnych nieporozumień wiąże się z rozumieniem radykalizmu myśli. Nie jest to myśl skrajna, ale myśl wnikliwa. Myśl radykalna to myśl niecofająca się, sięgająca do samego źródła problemu. W przypadku przeniesienia tego do praktyki oznacza to, że ruchy radykalne nie tyle stosują przemoc, ile kwestionują całość, podstawy, korzenie. Diagnozy filozoficzne i polityczne nie mają charakteru opisu objawów i ich leczenia, lecz odnalezienia przyczyn choroby i w ten sposób pozbycia się objawów. W marksizmie zamiast zwalczać biedę poprzez system zasiłków i rozwój filantropii postuluje się zniesienie warunków społecznych, które skazują na biedę. W marksizmie jest ona wytworem systemu kapitalistycznego, dlatego dopóki istnieje ten system, wszelka walka z objawami ma charakter doraźny i skazany na niepowodzenie. Marksizm jest radykalny, ponieważ sięga do korzeni problemu, a nie dlatego, że opowiada

się za przemocą, terroryzmem czy eksterminacją jakieś grupy społecznej. Jest to po prostu rodzaj materialistycznej krytyki, która wychodzi od konkretnego, żyjącego człowieka w danym momencie historycznym.

Spojrzenie z ukosa

Slavoj Žižek proponuje nam spojrzenie z ukosa. Jest to taki sposób patrzenia, w którym widać więcej i inaczej niż w spojrzeniu frontalnym. Dwa cytaty, które można potraktować jako definicje:

[...] „patrząc z ukosa”, tzn. pod pewnym kątem, widzi się rzecz w jej jasnej i wyrazistej formie, przeciwnie niż wtedy, gdy patrzy się „wprost”, gdy dostrzega się jedynie niewyraźną plamę.

[...] patrząc na rzecz wprost, tzn. trzeźwo, bezstronnie, obiektywnie, dostrzegamy jedynie bezkształtną plamę; przedmiot zaś nabiera jasnych, wyraźnych kształtów dopiero wtedy, gdy spojrzymy nań „pod kątem”, tzn. spojrzeniem „interesownym”, podtrzymywanym, przesyconym i „zniekształconym” przez pragnienie⁵.

Žižek w *Perwersyjnym przewodniku* analizuje film *Oni żyją*. Dla przypomnienia: ludzie widzą świat nie takim, jakim jest, ponieważ kosmici, którzy opanowali ziemię, wysyłają sygnał kontrolujący ich zmysły. Oczywiście ludzie nie mają o tym pojęcia. Odbierają świat po prostu jako świat. Przecież widzą go własnymi oczami. Ruch oporu stwarza okulary, dzięki którym można dojrzyć rzeczywistość „bez zakłóceń”. Jednym z wniosków analizy Žižka jest to, że „naturalne” spojrzenie jest tak naprawdę zafałszowane. Wydaje się spojrzeniem niezabrudzonym tylko z powodu braku świadomości własnej partykularności.

Spooglądanie z ukosa jest świadome własnej partykularności, a dzięki temu jest już krytyczne, bo podważa mit spojrzenia niepartykularnego, obiektywnego, mit spojrzenia znikąd, które najczęściej może maskować swoją stronniczość dzięki uprzywilejowaniu obserwatora. Spojrzenie znikąd jest spojrzeniem

⁵ S. Žižek, *Patrząc z ukosa. Wprowadzenie do Jacques'a Lacana przez kulturę popularną*, tłum. P. Dybel, J. Bator, Warszawa 2018, s. 30–31.

zgodnym z dominującą wizją świata, z dominującym interesem. Ukazanie jego partykularności to samo w sobie podważenie jego panowania.

Ironia

Postawa krytyczna czy spoglądanie z ukosa wydają się poruszać w obszarze prawdy i fałszu, stosując kryteria odniesienia do jakiejś zewnętrznej rzeczywistości. To odniesienie pozwala nam na stwierdzenie, że widać lepiej, więcej, a nie po prostu inaczej.

Ironia może być narzędziem niebezpiecznym, a przynajmniej jawić się jako takie. Informuje nas o tym przykład Sokratesa. Ostrzegają nas o tym niektórzy filozofowie. Co w niej takiego niebezpiecznego? Na pewno brak obietnicy pewności, który odnajdziemy w radykalizmie, co sięga korzeni, w pracy krytycznej, co prowadzi nas od mroku świadomości fałszywej do świadomości prawdziwej, do samoświadomości. W przypadku ironii samoświadomość nie daje wytchnienia. Każdy port jest czymś podejrzanym. Nasze schronienia są nieustannie narażane na stanie się dystopiami. Ironia nieustannie pyta, ze świadomością, że kryteriów prawdziwości nie da się wypracować. Nie odnosi się już do żadnej prawdy. Richard Rorty wprowadza figurę „ironistki”, definiując ją następująco:

Będę określał mianem „ironistki” kogoś, kto spełnia następujące trzy warunki: (1) odczuwa silne i nieustanne wątpliwości co do słownika finalnego, którym aktualnie się posługuje, ponieważ zrobiły na niej wrażenie inne słowniki, słowniki przyjmowane za finalne przez ludzi bądź książki, jakie napotkała; (2) zdaje sobie sprawę z tego, że rozumowanie wyrażone w jej obecnym słowniku nie może ani potwierdzić, ani rozproszyc tych wątpliwości; (3) o ile filozofuje na temat własnej sytuacji, nie uważa, by jej słownik był bliższy rzeczywistości od innych słowników, by był w styczności z różną od niej mocą. Ironiści mający skłonność do filozofowania uznają, że wyboru pomiędzy słownikami nie dokonuje się ani w ramach naturalnego i uniwersalnego metasłownika, ani też usiłując przebić się przez zjawiska ku temu, co rzeczywiste, lecz po prostu wygrywając nowe przeciwko staremu⁶.

⁶ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, Warszawa 2009, s. 121–122.

Ironia jest krytyczna, lecz nie poszukuje punktu, w którym rzeczy ujawnią swoją prawdę, kieruje się w stronę tworzenia. Ironistka unika nihilizmu dzięki woli mocy – postawie twórczej. Ironia to krytyka, która nie wie. Nie ma więc pretensji do władzy, nauczania prawdy, ale podważa prawdy i roszczenia władzy do zamknięcia świata.

Prowokacyjnie o krytycznych krytykach i ironicznych spojrzeniach z ukosa

Krytyka jest ostatnio krytykowana. W pedagogice pojawił się nawet ruch po-krytycznej pedagogiki⁷. Do istotnych zarzutów zalicza się wskazanie na negatywny charakter krytyki, jej koncentrowanie się na mechanizmach opresji, na analizowaniu sił wroga, co skutkuje niemożliwością wypracowania projektu emancypacyjnego. Z tego powodu na przykład Harry Cleaver proponuje zamiast filozoficznego czytania *Kapitału* – polityczne czytanie *K/kapitału*⁸. Filozoficzna krytyka, zwłaszcza szkoły frankfurckiej, nie jest w stanie odnaleźć sił zmiany społecznej i sytuuje się nie po stronie materialnych sił, ale po stronie rozumu. Takie ułożenie pozwala wysunąć kolejny zarzut, a mianowicie, że krytyka jest nie z tego świata. Wymaga pewnego założonego stanu, pewnej podstawy. Przychodząc zaś z zewnątrz, musi uzasadniać swoją perspektywę. Musi jeden opis odrzucać jako fałszywy na rzecz prawdziwego opisu. Ten problem odnajdziemy też w spojrzeniu z ukosa. Krytyka ma nas wydobywać z objęć fałszywej świadomości i prowadzić do świadomości właściwej – samoświadomości czy też świadomości klasowej. Wydaje się, że krytyka jest dziedzictwem oświecenia i bez jego iluzji nie jest w stanie funkcjonować – a tym samym może być skazana na popełnianie jego grzechów.

Ironia wydaje się unikać tego problemu. Nie musi zakładać żadnej innej podstawy. Przeciwwstawiać jeden obraz innemu. Rorty ogranicza ją jednak do przestrzeni prywatnej. Możliwe, że ironia nie jest w stanie budować tego, co

⁷ Zob. Z. Zamojski, *Od demaskacji ku budowaniu. Po-krytyczna perspektywa badań pedagogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3 (67), 2014; N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, punctum books 2017.

⁸ H. Cleaver, *Polityczne czytanie „Kapitału”*, tłum. I. Czyż, Poznań 2011.

wspólne i jest jedynie w stanie wyzwalać jednostkę w granicach prawa. Ironistka jest liberalna, bo liberalizm pozwala jej na swobodne korzystanie z ironii. O ile oczywiście znalazła się po dobrej stronie świata.

Czy mamy więc do wyboru: a) krytykę, która zmienia świat, ale wymaga uznania tradycji oświeceniowej?; b) postmodernistyczne odrzucenie oświecenia, akceptację liberalizmu jako arbitralnej podstawy, która pozwala na prywatne eksperymenty z egzystencją? Czy może trzeba na nowo odczytać krytykę krytyki i wskazać na jej ucieleśnienia, materialne uwikłania, a samą filozofię przemysleć zgodnie z duchem cynizmu?

Dygresja: O odwadze myślenia

W tekście stawiającym pytanie o to, czym jest oświecenie, Immanuel Kant⁹ stwierdza, że streszcza je hasło *sapere aude* – miej odwagę posługiwania się własnym rozumem. Zastanawiające jest to, dlaczego potrzeba do tego odwagi. Mogłoby się wydawać, że nie ma nic bardziej naturalnego od własnego użytku z rozumu. Jeżeli żyjemy, to wydaje się, że na myślenie jesteśmy skazani. Możliwe, że aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba najpierw zastanowić się, co oznacza „używanie rozumu”.

Mała dygresja do dygresji: Kiedy próbuję pisać „na własne ryzyko”, nieustannie muszę walczyć z pokusą streszczania cudzych poglądów na temat, którym akurat się zajmuję. Dzieje się tak ze względu na niepewność co do własnych zdolności umysłowych, ale też z lenistwa. Strach i lenistwo splatają się i generują pragnienie skrycia się w kojących ramionach gigantów. Tych uznanych, tych publikowanych. Strach, że moje myśli okażą się banalne, wykażą jedynie braki w wykształceniu, a tym samym staną się przedmiotem żartów na konferencyjnych kolacjach i obiadach. Możliwe, że to efekt edukacji – wpojonego przekonania, że mój głos nie jest ważny, że można się odzywać po to, by cytować autorytety, że istnieją pewne warunki dostępu, czyli obeznanie z tym, co już zostało na dany temat napisane. To ostatnie jest na pewno efektem treningu akademickiego, obecnie nie do spełnienia z powodu nadprodukcji

⁹ Zob. I. Kant, *Co to jest oświecenie?*, w: T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966.

akademickiej. Nawet ograniczając się do hegemonicznego języka angielskiego, wyzwaniu temu trudno sprostać. Wymóg ten uzasadnia się niekiedy tym, że znajomość innych tekstów ochroni nas przed wyważaniem drzwi otwartych na oścież. Nie podważając sensowności samego wymogu, należy spojrzeć na jego możliwe efekty. Czy nie blokuje on nas przed poszukiwaniem własnych dróg? Wyważanie nawet takich drzwi, które są dla innych otwarte, może sprawić, że otworzą się inne pokoje – może nauczyć samego wyważania. Troską powinno być raczej mówienie własnym głosem niż rozliczanie ze znajomości lektury. Znajomość innych tekstów nie jest warunkiem wstępnym, ale czymś, co może nam pomóc. Tylko w czym pomóc? No właśnie, jakiej pomocy pragnie moje pragnienie, gdy odrywa mnie od prób samodzielnego pisania-myślenia? Niekiedy poszukuję cytatów, które mają współgrać z moimi poglądami, z tym, co już wypracowałem, załóżmy, że samodzielnie. W tym wypadku działają one jak tarcza, zbroja, skrywanie się za autorytetami. To nie słowa Szwabowskiego, ale tych wielkich, uznanych. W tym wypadku nie mamy do czynienia z lękiem przed samodzielnym myśleniem, a raczej z lękiem przed mówieniem we własnym imieniu. Ktoś może powiedzieć, że to po prostu spłacanie długów, rzetelność akademicka. Dla mnie to raczej skrywanie siebie, mówienie zza pleców. Istnieje jednak pragnienie, które można uznać za próbę uniknięcia używania własnego rozumu. Kiedy w momencie natrafienia na problem, zamiast zastanowić się nad jego rozwiązaniem, szukam go w innych tekstach. Gdy cudza myśl stawia opór, zamiast podjąć się rozszyfrowania, wertuję opracowania, w których mówią mi, jak mam dany fragment rozumieć. W obu przypadkach poszukuję pewności, której własny użytek nie gwarantuje. Nie ma metody, która pozwoliłaby mi ocenić moje wysiłki. Jestem sam i w tej pracy muszę podjąć ryzyko na własny rachunek. Ryzyko, że jakoś tych prób okaże się słabej jakości w oczach lepiej wykształconych.

Należę do pokolenia, do jednego z ostatnich pokoleń, których w mniejszym lub większym stopniu zamęczono na śmierć historią filozofii. Historia filozofii pełni w obrębie myśli filozoficznej funkcję jawnie represyjną, to właściwa filozofii postać Edypa: „Nie ośmielisz się przecież wypowiadać we własnym imieniu, skoro nie czytałeś tego czy tamtego, tego o tamtym, tamtego o tym”. Wielu ludzi

z mojego pokolenia nigdy sobie z tym nie poradziło; inni, owszem – ci, którzy wynaleźli własne metody i jakieś nowe zasady, nowy ton¹⁰.

Również należałem do tego pokolenia, chociaż znacznie później i w innym miejscu. Filozofia jawiła mi się jako komentowanie cudzych myśli. Możliwe, że represyjność takiego kształcenia przejawia się nie tylko w odbieraniu głosu, ale też w odrywaniu filozofii od codzienności, od tego, co publiczne. Staje się ona muzealna, konserwująca interpretacje. Mało istotna dla aktualnych sporów i problemów.

Cytat z Deleuze’a wskazuje również na drogę wyjścia. Na ocalonych. Nie dali się zdławić ci, którzy „wynaleźli własne metody”, wykazali się odwagą używania własnego rozumu.

U Kanta chodzi przede wszystkim o publiczne używanie rozumu. O zajmowanie stanowiska, rozważanie problemów. Jest to więc nie tyle myślenie instrumentalne, skierowane na podejmowanie konkretnych decyzji życia codziennego czy rozwiązywanie łamigłówek, ile podejmowanie filozoficznego dociekania istotnych kwestii. Istotnych społecznie – przy czym teoretyczna refleksja ma jak najbardziej wartość publiczną. To walka z przesądami, to walka z dogmatyzmem. Teoria staje się rewolucyjna jak sama rewolucja. Oświeceniowy rozum staje się bojową maszyną miażdżącą pozostałości feudalnego systemu, rozjaśnia mroki dla wolności i postępu.

Odwaga jest wymagana, ponieważ oznacza pojawienie się w świetle. Wyjście na scenę i podzielenie się z innymi swoimi myślami. Bo to publiczne myślenie jest współmyśleniem, dialogiem – też pojedynkiem. Mówiąc publicznie, nie ogłaszamy jedynie własnego zdania, ale zobowiązujemy się do jego obrony – wystawieni na krytykę nie możemy skryć się w mroku domu, w prywatności, użyć zaklęcia „ja tak myślę”, co oznacza: „to moje zdanie i nic nikomu do tego”. Już jest wszystkim do tego. I nawet jeżeli pominiemy piekło akademii, czy ogólnie piekło ludzi wychowanych do oceniania zamiast do debatowania, to wciąż groźba pojedynku, kontrargumentów, zakwestionowania może budzić lęk.

Odwaga myślenia odnosi się nie tylko do jego publicznego wymiaru. Odwaga myślenia to odwaga kroczenia samemu. Nie pamiętamy nauki chodzenia, ale może mamy bezpośrednie lub pośrednie doświadczenie, gdy ta zdolność uległa zaburzeniu. Strach przed upadkiem, wysiłek związany

¹⁰ G. Deleuze, *List do surowego krytyka*, w: tegoż, *Negocjacje. 1972–1990*, tłum. M. Herer, Wrocław 2007, s. 19.

ze stawianiem każdego kroku, w niepewności, czy stopa dobrze się ułoży, czy ciężar ciała rozłoży się tak, że będziemy w stanie wykonać następny ruch... w tej niepewności strach przed upadkiem może paraliżować. Niekiedy odmawiamy chodzenia, bo upadek boli, jest straszny. To porównanie może pomóc zrozumieć znaczenie odwagi w używaniu swojego rozumu. Możliwe, że upadki myślenia nie są tak bolesne, ale również wiążą się z cierpieniem. Myślenie-pisanie to zmaganie się ze swoimi słabościami, z nagromadzonymi lękami, złymi nawykami przekazanymi często przez zinstytucjonalizowane wychowanie. To może inny rodzaj bólu, ale również on może nas powstrzymać przed używaniem własnego rozumu. Opór w myśli jest równie realny jak opór, który stawia to, co zwiemy światem zewnętrznym, fizycznym. I również w myśleniu poruszamy się w sferze niepewności – nie ma żadnych reguł, które mogą nam pomóc. Ostatecznie podejmujemy decyzję, ryzykujemy – i mówimy.

Kant wskazuje, że przyczyną nieużywania rozumu samodzielnie jest lenistwo. Jest to stan samozawiniony. To samozawinienie jest wspierane przez społeczeństwo – między innymi przez system edukacji. Nauczyciele, podręczniki – to instytucje utrzymujące nas w stanie zniewolenia, dzieciństwa, uczące nieużytku z rozumu.

Filozofia nie tylko nie znosi lenistwa intelektualnego. „Wierność filozofii oznacza przeciwdziałanie temu, by lęk sparaliżował zdolność myślenia”¹¹.

¹¹ M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, tłum. H. Walentowicz, Warszawa 2007, s. 162.

Filozofia a zdrowy rozsądek

Między myśleniem potocznym a filozofią istnieje co najmniej napięcie¹. To, co filozoficzne, wydaje się definiować w opozycji do tego, co określa się myśleniem potocznym, ludowym. Myślenie tego typu jest właściwe kajdaniarzom zamkniętym w platońskiej jaskini. Myśleniem skazanym na fałsz, zanurzonym w tym, co nieprawdziwe. Jego refleksyjność jest ograniczona, nie wykracza poza szalony taniec cieni na ścianie. I jako takie nie jest świadome swoich ograniczeń, swojego spętania i zamknięcia. Myślenie filozoficzne rozpoznaje nasze zniewolenie, zniewolenie codziennego, potocznego użytku z rozumu. Przekracza strefę cienia i kieruje się ku temu, co istnieje naprawdę. Myślenie filozoficzne jako specyficzny typ myślenia jest tym, które może rościć sobie pretensje do prawdy. Ludzie mają mniemania – pozorne rozpoznanie rzeczy, może coś na kształt wiedzy. Wiedza rodzi się w myśleniu filozoficznym – wyniesionym, wyszkolonym, zdyscyplinowanym.

Czy taki podział nie jest nacechowany pogardą dla tego, co potoczne, „ludowe”? Czy nie odżywa tu arystokratyczny duch filozofii i wzniosłym gestem odcina „prawdziwe myślenie” od jego pozoru? Czy w tym podziale nie ma próby uprzywilejowania uprzywilejowanego stanowiska – gest podziału odcina tych, którzy albo nie mieli odpowiednich środków, by przejść trening właściwego myślenia, albo tych, którzy moc myślenia lokują w brudzie codziennego życia i migotliwego, zamazanego konkretnego, tętniących emocjami i porwanych zdań? Wszak odwołuję się do metafor Platona, wielkiego wżgardziela i zwolennika elitarności filozofii. Filozofia należy do władców, a reszta, zbyt słaba intelektualnie, ma ich bronić i dla nich pracować... stary, mokry sen filozofa.

Filozofia wydaje się skażona duchem arystokracji – a tym samym też duchem arogancji. I bez wątplenia bywa. I to skażenie wydaje się istotne.

¹ Przypis w celu wyjaśnienia: Nie każda filozofia będzie negatywnie odnosić się do zdrowego/potocznego rozsądku czy języka. Nie każda będzie swoją tożsamość budować na oddzieleniu się od codzienności. Chodzi raczej o pewien mit. Złe dziedzictwo – powiedzmy, że platońskie.

Zarówno z perspektywy filozoficznej, jak i pedagogicznej. Odważyć się powiedzieć, że to problem kluczowy. Istotniejszy niż kwestia posłuszeństwa czy nieposłuszeństwa myśli – bo Pan też może mówić „nie”, nie może się buntować. Zwłaszcza wobec „mas” i ich roszczeń.

Relacja między tym, co potoczne, a tym, co filozoficzne, jest chyba nawet bardziej istotna dla myśli pedagogicznej niż filozoficznej. Dotyczy ona problemu władzy i wiedzy. Władza i wiedza wiążą się z pojęciem Prawdy, której przymoc została zdemaskowana, ale która wciąż służy jako narzędzie podporządkowywania². Zwłaszcza w instytucjach edukacyjnych. Relacja między myśleniem potocznym a filozoficznym wydaje się przenikać zarówno myśl nieposłuszną, jak i myśl posłuszną.

Powyższe uwagi mogą skłaniać do wniosku, że filozofia musi przeciwstawić się temu, co potoczne³. Potoczne myślenie, ujmowane jako typowe myślenie w ramach ustabilizowanych struktur, ulega sprobematyzowaniu, tak samo jak struktury. Jest elementem tego, co dane, i to, co dane, podtrzymuje. Filozof musi myśleć inaczej: pytać – to kwestionować, myśleć – to podważać.

Pojawia się szereg pytań: Czy myślenie musi inaczej ustanawiać hierarchie sposobów myślenia? Czy inność ma sprawiać, że myślenie filozoficzne jest lepsze? Jak sformułować podział, relacje z tym, co filozoficzne, by nie miały one arystokratycznego ducha? Czy uda się przeciwstawić to, co filozoficzne temu, co potoczne, tak by jedno nie rozszerzyło pretensji do panowania?

Trzeba odnotować dwa zastrzeżenia, zanim podejmiemy próbę odpowiedzi na powyższe pytania.

Pierwsze: Tak jak w przypadku nieposłuszeństwa, nie każda filozofia wykracza poza to, co ustabilizowane. Mało tego, w teoretycznym i praktycznym wymiarze może ona służyć stabilizowaniu. Tym samym, im bardziej staje się „potoczna”, tym lepiej. Kiedy staje się zdrowym rozsądkiem, wygrywa walkę o znaczenia, spleta się z rzeczywistością. Wtedy różnica polega co najwyżej na „jakości” – to, co potoczne, będzie instynktowne, mniej spójne, powierzchowne. Z jednej strony próby pedagogiczne stają się próbami zjednoczenia tego, co

² Zob. J. Moroz, *Prawda jako narzędzie edukacyjnego podporządkowania*, w: *Subsumcje edukacji*, red. M. Chutorzański, J. Moroz, O. Szwabowski, Gdańsk 2017.

³ Oczywiście nie musi, i nie zawsze to robi. Niestety temu zagadnieniu poświęcam w tej książce mało miejsca.

potoczne, z tym, co filozoficzne – jako forma podniesienia kultury myślenia. Z drugiej strony podział ten stanowi element kontroli – umożliwia wykluczanie pewnych form, na przykład tych, które destabilizują system. Znaczenia wyłaniające się w doświadczeniu, mające charakter tyle potoczny, ile ludowy, są regulowane przez to, co filozoficzne.

Drugie: Nie wydaje się słuszne, aby filozofię określać przez pryzmat działania pewnej grupy. Zwłaszcza profesorów filozofii. Podział mający u źródła podział pracy jest już sam w sobie podejrzany. Problem ten nabiera wyrazistości, gdy filozofię zastąpimy słowem nauka. Wróć jeszcze do tego.

Antonio Gramsci stwierdza, że wszyscy są filozofami. To demokratyczne stanowisko. Nie stawia ono warunków wstępnych, a tym samym wydaje się znosić podział na myślenie filozoficzne i myślenie potoczne. Nie zatrzymuje się na tej rewolucyjnej tezie, ale wprowadza inny podział. Wszyscy ludzie są filozofami, ale ich filozofia ma charakter spontaniczny.

Gramsci rysuje interesujący podział między zdrowym rozsądkiem a zdrowym rozumem, między filozofią spontaniczną a systematyczną. Nie jest to podział bazujący na opozycji, przeciwstawiający to, co poprawne, temu, co niepoprawne; to, co godne, temu, co niegodne. Podział dokonany przez Gramsciego nie odrzuca mitu filozofii jako elitarnej aktywności arystokracji rozumu. Jego podział zasadza się na styczności zdrowego rozsądku ze zdrowym rozumem – związku między tym, co potoczne, a tym, co intelektualnie wypracowane. Warto przyjrzeć się naturze tego związku.

Zdrowy rozsądek jest tym, co dziedziczymy. To światopogląd, w którym wzrastamy, panujący w naszym środowisku. Nabywamy go naturalnie, tak jak grzyby promieniowanie, tak jak inne zdolności konieczne do funkcjonowania w określonej formie życia społecznego. Ta naturalność, ta spontaniczność jest nie tylko dana, charakteryzuje się też niespójnością, chaotycznością. To filozofia potoczna,

[...] która jest „filozofią niefilozofów”, czyli światopoglądem bezkrytycznie przyjętym przez różne środowiska społeczne i kulturalne, w jakich rozwija się osobowość moralna przeciętnego człowieka. „Zdrowy rozsądek” nie stanowi zawsze takiego samego światopoglądu, tożsamesego w czasie i przestrzeni, jest on „folklorem” filozofii i tak jak folklor występuje w niezliczonych postaciach: jego zasadnicza cecha polega na tym, że jest on (również i w każdym poszczególnym

umyśle) koncepcją niejednorodną, niespójną i niekonsekwentną, odpowiadającą stanowisku społecznemu i kulturalnemu mas, których filozofię stanowią⁴.

Filozofia wobec takiej filozofii spontanicznej przyjmuje postawę krytyczną i edukacyjną. Krytyka ta nie tyle usuwa zdrowy rozsądek, ile na nim i w nim operuje. Jest rodzajem dążenia do samowiedzy, podczas gdy rozsądek jest tym, co dane i zastane. Proces rozpoznawania własnych uwikłań, doprecyzowywanie światopoglądu, ma zaowocować wypracowaniem nowego, lepszego, bardziej krytycznego zdrowego rozsądku. Ideałem jest zjednoczenie go ze zdrowym rozumem. Próbuje się podnieść „jakość” zdrowego rozsądku, podnieść poziom umysłowy i kulturalny mas.

To „podnoszenie” jest problematyczne. Czy nie odżywa w nim hierarchia głosów? Czy nie ujawnia się w nim mit-pragnienie filozofa jako władcy? Czy nie mamy tutaj jednak do czynienia z dominacją tego, co filozoficzne, nad tym, co potoczne? Elit nad masami?

By odpowiedzieć na te pytania, trzeba przyjrzeć się temu, jak Gramsci rozumie filozofię i rolę intelektualistów – ich relacje z masami. Filozofia jest dla niego światopoglądem, który nie jest wypracowywany przez jednostkę, ale przez grupę społeczną. Z tego też powodu istnieje wiele filozofii. Z uwagi na to światopogląd nigdy nie jest spójny – chyba że grupa stanie się jednolita. W ramach grup społecznych wyłaniają się intelektualiści, którzy dają wyraz światopoglądowi oraz stają się organizatorami tych, z których się wywodzą. Wydaje się, że mamy do czynienia z wyłanianiem się intelektualistów będących głosem tych, których światopogląd wyrażają. Nie są oddzieleni, nie przychodzą z zewnątrz, ale pracują wewnątrz. Oczywiście nie wszyscy i nie zawsze.

Gramsci jest świadomy „mrocznej” roli intelektualistów, tego, że ich hegemonia może mieć negatywny wpływ na samoedukację mas. W odniesieniu do filozofii intelektualistów o wyższej kulturze i tradycyjnych systemach filozoficznych pisze następująco:

W rzeczywistości systemy te nie są znane szerokim masom i nie mają bezpośredniego wpływu na ich poglądy i postępowanie. Z pewnością nie znaczy to, że systemy te są w ogóle pozbawione możliwości oddziaływania na historię.

⁴ A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, s. 238–239.

[...] Wpływają one na masy ludowe jako zewnętrzna siła polityczna, jako element scalającej siły klas kierowniczych, a zatem jako element podporządkowania mas określonej hegemonii zewnętrznej. Hegemonia ta jest czynnikiem negatywnym, ogranicza oryginalną myśl mas ludowych, zamiast wywierać na nie pozytywny wpływ, jako witalny ferment wewnętrznego przekształcenia tego, co owe masy w sposób embrionalny i chaotyczny myślą o świecie i życiu⁵.

Mam wrodzoną nieufność do filozofii, która prezentuje się jako praktyka dostępna nielicznym. Wynosi się ponad „prostaków” i ma pretensje do bycia arystokracją ducha. Demokratyczny postulat o tym, że wszyscy jesteśmy filozofami jest mi bliski. Równość rozumu jest czymś, co się zakłada. Niepokój budzi też stwierdzenie, że jednak robimy z niego nierówne użytki. Wyłanianie się pewnych elit, których użytek staje się normą, właściwym sposobem korzystania z rozumu, nawet ograniczony do pewnej grupy, budzi mój lęk, że ustanowi to hierarchię i pozbawi głosu „niewykształconych”. W obu przypadkach, organicznych intelektualistów Gramsciego czy nierównych użytków z rozumu, tylko wykształceni, kulturalni mogą przemawiać. A zatem dialekty muszą zniknąć jako zbyt partykularne, jako ślad braku wykształcenia. Nielegalne sposoby myślenia – zostać wyplenione, najlepiej na rzecz zachodniej logiki.

Z drugiej strony daleki jestem od afirmowania tak zwanego zdrowego rozsądku. Opiera się on na oczywistościach. W tym wypadku bystrość niektórych jest tak naprawdę cytowaniem komunałów. Prostota myśli często staje się prostactwem, jak na przykład w wypowiedzi polityka o tym, kto jest mężczyzną, a kto kobietą. Zdrowy rozsądek najeżony jest tego typu sądami, których jedyna moc tkwi w tym, że są powszechne. Zamieszkują w nim uprzedzenia i dyskryminujące mity. Jednocześnie zdrowy rozsądek często jest osadzony w dominujących znaczeniach i sensach. Pragnie uchodzić za realistyczny światopogląd, tym samym wszelkie drzemające w świecie możliwości innych form bycia razem uznaje za czcze fantazje. Pomijając, że ten realizm bywa leniwy. Nie wykonuje pracy w poszukiwaniu relacji między faktami, a fakty stosuje jedynie jako oderwane dane, które, jak to dane, wspierają to, co je zbiera.

Odwołania niektórych intelektualistów do kategorii zdrowego rozsądku, mądrości mas, są problematyczne. Po pierwsze, nie ma, jak słusznie zauważa

⁵ Tamże, s. 239.

Gramsci, jednego zdrowego rozsądku, tak jak i nie ma jednej filozofii. Po drugie, jest on zawsze zabrudzony – niewolny od różnych pedagogii publicznych, które mogą go tak przekształcać, że już zdrowy nie będzie. Po trzecie, nigdy nie jest zdrowy. Mówienie o zdrowym i niezdrowym rozsądku wprowadza ten sam podział, jak między rozsądkiem a filozofią. Mówiąc o zdrowym rozsądku, zakłada się niejako jego niezmienność. Tymczasem jest on zmienny. Mądrość mas jest procesem, w którym mamy do czynienia też z samokształceniem. Nie tylko ulega ono zabrudzeniu, na przykład przez aparat państwa szerzący przesady wobec pewnych grup czy sposobów istnienia, ale też odtruciu poprzez praktyki oporu. Pouczające może być ujmowanie opresji przez różne grupy społeczne i ich niekiedy trudne sojusze, na przykład między ruchem pracowniczym a kołbecym czy antyrasistowskim.

Możliwe, że podział między tym, co filozoficzne, a tym, co potoczne, warto zastąpić podziałem na to, co destabilizuje, otwiera, i na to, co zamyka, stabilizuje. Nie chodzi o to, że jedna myśl jest mniej krytyczna od drugiej – sama krytyczność nic nie stanowi. Zarówno konserwatyści, liberałowie, jak i lewica będą głosić, że ich światopoglądy są krytyczne, i to bardziej niż pozostałych. I o ile są one krytyczne, wywołują ferment zasilający rozwój myśli – stają się niebezpieczne, gdy z fazy wątplenia przechodzą w fazę pewności, gdy krytyka służy do stawiania dogmatycznych sądów. Moment, w którym następuje poznanie i słowa nasączają się Prawdą, jest momentem schyłku filozofii na rzecz kapłanów.

Moment, gdy podróż dobiega kresu, gdy ci, co poszukują, mówią, że znaleźli jest momentem, gdy duch filozoficzny winien wysilać swoją moc krytyczną – ukazując pozór każdej osady. Jeżeli problem relacji między myśleniem potocznym a filozoficznym jest przede wszystkim polityczny, to również między tym, co poszukujące, a tym, co znalezione.

W kontekście powyższych rozważań może zamiast podziału filozoficzne–niefilozoficzne lepiej mówić o różnych filozofiach? Interesujący będzie podział na filozofię państwową i filozofię anarchistyczną. Podział ten, który możemy znaleźć u Gilles’a Deleuze’a i Felixa Guattariego, opiera się na tym, co się staje i na tym, co zastygłe. Tym, co ujednolica, zamyka, a tym, co różnicuje i otwiera⁶.

⁶ Zob. G. Deleuze, F. Guattari, *Tysiąc plateau*, s. 443 i n.

Ciekawym przykładem odniesienia filozofii do zdrowego rozsądku jest refleksja Richarda Rorty'ego. Podobnie jak w przypadku ironii jako krytyki, tak i w przypadku relacji filozofii i zdrowego rozsądku relacje władzy zostają ustanowione inaczej. To nie władca filozof staje się nauczycielem ociemniałych mas ani też nie korzy się przed założoną mądrością ludu. Zdrowy rozsądek jest ustabilizowanym sposobem opisywania świata. Jest językiem oswojonym, oczywistym, którego słownik wydaje się najadekwatniejszy, najprawdziwszy i najmocniejszy. Taki zdrowy rozsądek blokuje inne opisy świata, wytwarzając iluzję, że opis jest czymś więcej niż opisem, ale wysuwa roszczenie do prawdy. Zdrowy rozsądek jest więc przemocą dążącą do ustanowienia jednego słownika, natomiast inne słowniki i opisy próbuje przedstawiać jako twory fałszywe, fantastyczne, nieodpowiednie. „Mieć zdrowy rozsądek oznacza traktować jako niepodlegający dyskusji fakt, że wypowiedzi sformułowane w tym finalnym słowniku wystarczają do opisu oraz oceny przekonań, działań i życia tych, którzy posługują się odmiennymi słownikami finalnymi”⁷. Filozoficzna podstawa liberalnej ironistki zaś stawia pytania o ten słownik. Jest pełna obaw co do odziedziczonych sposobów opisu świata. Rezygnując z kategorii prawdy, oceniania opisów przez odnoszenie ich do jakiejś rzeczywistości, mnoży opisy, ukazując kruchość, przypadkowość obowiązywalności słowników.

⁷ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, s. 123.

Filozofia i polityka

Stwierdzenie, że filozofia to polityka może wydać się redukcyjne. Nawet obraźliwe. Kiedy patrzymy na polityków, zastanawiamy się, co mają oni wspólnego z rozumem. Wiem, trudno na to odpowiedzieć. A partie? To już w ogóle powinno być zakazane. Rozumiem bardzo dobrze wstręt do polityki. Niechęć do osób zajmujących się tym zawodowo. Tylko że nie o takiej polityce tutaj mowa. A może nie tylko o takiej. Widzieliśmy, że filozoficzne działanie Sokratesa było też działaniem politycznym. Jako ingerencja w to, co wspólne. Jako zabieranie głosu w bieżących sporach z perspektywy rozumu.

Można wysunąć wątpliwość, że istnieje różnica między zaangażowaniem w bieżące spory a całością praktyki filozoficznej. Nie każda praca filozoficzna musi być polityczna. W jakim sensie politycznymi miałyby być rozważania metafizyczne? Epistemologiczne? Logiczne? Nie ma koniecznej łączności między filozofią a polityką. Ten nurt, oderwany od trosk życia, przestrzeń niewielu, jest przecież apolityczny ze swej obojętnej natury.

Stefan Opara dowodzić będzie czegoś przeciwnego. Nie ma filozofii wolnej od polityki. Ten związek nie jest przypadkowy, ale organiczny. I nawet ontologia nie jest czymś niepolitycznym. Na temat politycznego wymiaru ontologii pisze następująco:

Oto – już od czasów Demokryta z Abdera wiemy, że nawet tezy ontologiczne mają swe implikacje polityczne w dwojakim sensie. Po pierwsze, godzić mogą w uznane wierzenia, państwowe zasady i stereotypy. Na przykład przyjęcie monizmu, a zatem tezy o jedności substancjalnej świata rodzi problem autonomii bytowej bogów, jakościowej odrębności elit czy relacji człowiek–przyroda. Po drugie, ontologia rodzić może pytania bezpośrednio polityczne: oto np. akceptacja powszechnego determinizmu rzutuje na sens kategorii wolności czy wolnej woli jako podstawy egzekwowania prawa w państwie¹.

¹ S. Opara, *Tyrania złudzeń. Studia z filozofii polityki*, Warszawa 2009, s. 12.

Szereg poszukiwań ontologicznych znajduje swój wydźwięk polityczny. Pytanie o warunki zmiany bytu, o jego naturę, nie są neutralne. Dodatkowo, kiedy przyjmujemy perspektywę feministyczną, ontologiczne tezy ujawniają jeszcze większe uwikłanie w politykę. Chociażby Arystotelesa koncepcja kobiecej biernej materii.

To samo dotyczy się epistemologii, jej rozważań o poznaniu, prawdzie. A nawet logiki – zarówno jako narzędzie krytycznego myślenia, jak i definiowania myślenia. Samo określenie filozofii jest przecież polityczne. Kwestia stylu, tego, jak powinno się pisać i snuć refleksje, tego, jaki rodzaj głosów jest racjonalny, rozumny, jakie argumenty mogą być traktowane poważnie, a jakie należy wykluczyć.

Sama filozofia, pomimo tego, co powiedziałem wcześniej odnośnie do postawy krytycznej, mówienia „nie”, nie jest przeciwko władzy. Gramsci uczy nas, że jest wiele filozofii, które służą różnym grupom. Są filozofowie, którzy opowiadają się za władzą, próbują ją stabilizować, promują posłuszeństwo. Co nie zawsze spotyka się z uznaniem władzy.

Ten polityczny wymiar filozofii wskazuje, że jest ona powiązana z naszym życiem. Nie jest czymś neutralnym. Wiele zaś sporów filozoficznych będzie sporami światopoglądowymi, starciami różnych wizji świata, człowieka i wartości. Filozofia przenika to, co społeczne – i nawet kiedy udaje obojętną, wycofaną, wypowiada się politycznie.

Ponadto ten polityczny wymiar filozofii ukaże nam kolejny splot tego, co filozoficzne i tego, co pedagogiczne. Pedagogika krytyczna głosi jako jedno ze swoich kluczowych założeń, że to, co edukacyjne, jest polityczne, że nie ma edukacji wolnej od polityki, neutralnej. Edukacja zawsze dotyczy życia wspólnego, jest tym, co publiczne. To samo dotyczy filozofii.

Splot ten ma swoje konsekwencje. Jednym z wniosków, jedną z odpowiedzi na polityczność filozofii może być uznanie, że filozofia jest służebna wobec politycznych interesów. W takim przypadku istnieje ryzyko redukcji oraz prowadzenia walki ideologicznej wszelkimi dostępnymi środkami. Przykłady można znaleźć w nazistowskich Niemczech czy w czasach stalinowskich. Również w nieco delikatniejszej formie w niektórych środowiskach politycznych dzisiaj, gdy próbuje podporządkować się prace naukowe narodowo-katolickiej wizji świata. W tym sensie każdy z filozofów jest rzecznikiem jakiejś partii

politycznej, której przede wszystkim powinien być wierny. Edukacja zostaje wtedy narzędziem służącym przekazowi gotowych sloganów i danych podstaw. Zarówno filozofia, jak i edukacja ulegają subsumpcji pod politykę, ale nie rozwijają się w żywiole politycznym. Co to znaczy? Że polityka jest w obu przypadkach czymś zewnętrznym, co paradoksalnie zabija samą polityczność filozofii i edukacji. Bo można zadać pytanie, czy taki rodzaj polityki, który jako jednolity przekaz stara się scementować edukację i filozofię, nie jest już martwą polityką?

Jest jeszcze inna konsekwencja uznania polityczności filozofii. Nie chodzi w niej o podporządkowanie, ale o uznanie, że rozmyślamy o pewnych wersjach świata, że pojęcia są uwikłane w to, co społeczne. W tym przypadku wzbogacamy nasze myślenie, czynimy je bardziej samoświadomym. Uznanie politycznego wymiaru refleksji filozoficznej powinno czynić ją bardziej wrażliwą. Ukazanie przemocy Prawdy, Rozumu, ogólnych kategorii, jak Człowiek, czy samego języka prowokuje raczej do pytania o możliwości jej likwidacji niż do pytania o tworzenie instrukcji obsługi maszyn bojowych. W polityce bowiem nie chodzi o kwestie panowania, rządzenia innymi, ale o fakt wielości istnień i ich wspólnego bycia – o kształt społecznej formy życia.

Kiedy myślę filozofią?

A może lepiej zapytać: Kiedy znam filozofię? Filozofię jako taką? Nigdy. Chyba że jestem jakimś nieśmiertelnym bytem albo coś w tym stylu. Jest wiele filozofii. I trudno powiedzieć, by któraś się przeterminowała. Możliwe, że obecnie nam nie pasuje, bo nie odpowiada na potrzeby społeczne czy egzystencjalne. Nie znaczy to, że nie zacznie.

Bardziej skromnie: Kiedy znam wybraną filozofię? Odpowiedź: Wtedy, kiedy świat wygląda tak, jak wygląda z perspektywy w danej narracji. Wtedy, kiedy kategorie, pojęcia, stają się naturalnym sposobem ujmowania rzeczywistości, rozumienia problemów, a pytania stawiane rzeczywistości należą do repertuaru danej filozofii. Inaczej mówiąc, kiedy nasze zmysły, nasz słownik, nasza wrażliwość staną się przykładem określonej filozofii. Nie chodzi więc o wiedzę encyklopedyczną, ale o wiedzę praktyczną, wiedzę, która działa codziennie, bo przekształca postrzeganie, nasze bycie w codzienności.

Edukacja filozoficzna przekształcałaby podmiot i jego świat. Transformowała światopogląd nabyty spontanicznie, jego filozofię spontaniczną, w inną filozofię, w inny światopogląd. Nastrajała zmysły, uczucia, sposoby życia i mówienia, myślenia.

Możliwe, że problem należy postawić inaczej – nie lokować pytania w odniesieniu do nurtu, szkoły, jakiegoś myśliciela, ale w odniesieniu do postawy filozoficznej. Tej postawy krytycznej, opozycyjnej, mówiącej „nie”, kwestionującej.

Wtedy nie chodziłoby o podporządkowanie się jakiejś filozofii. Transformacja nie polegałaby na przejściu z jednego systemu do innego, ale z systemu do jego braku. Nie z jednej pewności do drugiej, ale z pewności do braku pewności.

Otwarcie, o którym myślę, transformacja w stronę otchłani bezsensu i niepewności, pozwalają również na traktowanie wielu filozofii jako narzędzi, podór czy wspomagaczy. Nie chodzi dłużej o wierność doktrynie, bycie zgodnie

z duchem tekstu, ale o wykorzystywanie, radzenie sobie – rozcinanie i zszywanie zgodnie z potrzebami danego momentu.

Myślę filozofią, myślę filozoficznie, gdy problematyzuję, rozcinam rzeczywistość, sensy, teksty, siebie. I nie szukam pewności, nie pragnę fortę dogmatyzmu. Współtworzę tymczasowe konstrukcje, które pozwalają na wspólne trwanie. Konstrukcje, które wymykają się myśłom hegemonicznym, przemocy symbolicznej – czynią mnie odpornym na wszystkie głosy tych, co znają Prawdę, Dobro, Sens i wiedzą, kim jest Człowiek i jak powinien żyć. No i Piękno to oni.

Myślenie filozoficzne nie jest czysto racjonalne. Myśli się wtedy, kiedy się przeżywa. Uczucia są ważne. Zakochujemy się w pewnych myślicielach. Inni budzą w nas odrazę. Jedne pojęcia wydają nam się suche, martwe. Inne zaś mają moc, rozumiemy je nastrojem, tym, co w nas budzą. Jesteśmy ze świata. Bardziej je czujemy, niż rozumiemy.

Pojęcie w swojej formie artykułowanej nie ma nic do uchwycenia i samo z siebie nie jest w stanie nic uchwycić. „Pojęcie nie ma pazura”, pisze Deleuze. Pazur i okrzyk przynależne są indywidualności filozofa twórcy, a nie jakiemuś abstrakcyjnemu sposobowi przekazywania teorii. Jeżeli czytacie lub słyszycie „monada”, „cogito”, „wola mocy” i sami nie odczuwacie wówczas żadnego wstrząsu, pojęcie nic nie może dla was zrobić, bo nie ma w sobie nic takiego, co mogłoby wami potrząsnąć. Musi się wydarzyć coś więcej, niejako pod spodem, aby konceptualizacja działała jak afekt. Wszystko jedno, jaki, powiedziałaby Deleuze. Nieważne też, czy jest on wspólnie rozważany. Jeśli pojęciu towarzyszy odczucie, rozbłysk idei, poruszenie, niespodziewany obraz, narzucające się wspomnienie czy kielkujące pragnienie, to przydają mu one pazurów i wywołują wstrząs. Z tego właśnie powodu Deleuze, odpowiadając na pytanie audytorium i wyjaśniając pewien fragment u Spinozy, mówi do publiczności: „Odpowiedź jest w waszych sercach”¹.

Obraz, wspomnienie, radość, smutek, moc – może bardziej przeżycie filozoficzne niż myślenie. Przeżycie – wstrząs, drżenie – co przemienia. Sama filozofia może być praktyką tworzenia obrazów, gdzie istotną rolę odgrywa wyobraźnia. Obrazy sprawiają, że myślenie wychodzi poza bezpośredniość, uwalnia się od danych struktur, umożliwia przesunięcia i inne spojrzenia. Staje

¹ C. Jaeglé, *Portret oratorski Gilles’a Deleuze’a o kocim spojrzeniu*, tłum. M. Jacyno, Warszawa 2013, s. 61–62.

się czymś, co odsyła do tego, co potencjalne, do możliwości, a nie tylko do danej aktualizacji².

Krótko mówiąc, myśleć filozoficznie to myśleć w trybie możliwości. Niezależnie od przyjętego modelu krytyczności postawa filozoficzna zakłada pytanie, które samo w sobie jest niezgodą na dominujące sensory i wizje tego, co zwiemy rzeczywistością. I tak rozumiana filozoficzność, jako proces kwestionowania, pytania, zakrzywiania i rozbudzania wyobraźni, jest tym, co czyni filozofię edukacji interesującą, żywotną, i też niedomkniętą.

Zapamiętaj mądrość memową – bycie filozofem to stwarzanie problemów i kwestionowanie każdego rozwiązania. Co też stanowi dobry sposób, by stać się osobą nielubianą w towarzystwie. Na szczęście szybko znajdziesz romantyzację wyklętego myśliciela, co pozwala zaoszczędzić na terapii. Tak więc: bądź dzielna_y.

² Szerzej zob. P. Mościcki, *Idea potencjalności. Możliwość filozofii według Giorgia Agambena*, Warszawa 2012, s. 253–257.

Filozoficzna refleksja o/w edukacji

Spróbujmy teraz ułożyć filozofię w edukacji. Wcześniej wykazałem, że mamy do czynienia ze splotem – to, co filozoficzne, jest pedagogiczne. Publicznie zaangażowana refleksja jest projektem edukacyjnym, zaś filozofowie, co widać na przykładzie wspomnianych sofistów czy Sokratesa, traktują siebie jak nauczycieli. Tylko czy w tym sensie nie jest tak, że każdą praktykę społeczną można uznać za edukacyjną? Edukacyjne jest wszystko: przygotowywanie wspólnej kolacji, oglądanie filmu, czytanie literatury pięknej czy przedzieranie się przez prace naukowców. Wiedza jest, o czym informują nas pedagodzy krytyczni, elementem życia, codzienności. Świadomie czy nie, jesteśmy nieustannie kształtowani, wychowywani i sami się wychowujemy i kształcimy przez pracę chociażby refleksji. Ulokowani jesteśmy w ramach różnych społecznych maszyn kształcących, w których instytucjonalizowane kształcenie i wychowanie stanowi jedynie pewien ułamek. Niemniej na obronę pedagogiczności filozofii można przywołać argument, że często ona sama określa się jako pedagogiczna, że Sokrates definiuje swoją misję w języku edukacji. Praca filozofów bywa skoncentrowana bezpośrednio na pragnieniu rozwijania świadomości, na zmianie sposobów patrzenia, przekształcania stylów życia, rozbudzania i troski o mądrość jednostki, a nawet całych społeczeństw. Tylko czy stwierdzenie jedności tego, co pedagogiczne i tego, co filozoficzne, nie jest próbą ominięcia określenia charakteru tej jedności czy – precyzyjniej – może jednak splotu, bo przecież pedagogika w Polsce rości sobie pretensje do bycia samodzielną dyscypliną. W instytucjonalizowanym byciu pedagogiki filozofia jest jedynie nauką pomocniczą.

Pedagodzy są świadomi swojego zadłużenia w filozofii. Potrafią wskazywać wiele zysków, które można z niej czerpać. To zadłużenie i te zyski traktują jednak filozofię jako coś osobnego, zewnętrznego. Czasami filozofia traktowana jest jako źródło, jako podstawa. Niekiedy zamiast kursu z filozofii edukacji prowadzę zajęcia z filozoficznych podstaw kształcenia. I one, i filozoficzne

podstawy wychowania wydają się zastępować filozofię edukacji. Nie jest to niestety proste zastąpienie, ale ustanowienie innej relacji między filozofią a pedagogiką.

Mówiąc o „filozoficznych postawach”, sugerujemy, że stanowią one pewien fundament, ale jednocześnie coś, co nie jest już rozwijane, przekształcane w samym myśleniu o i w edukacji. Podstawa, fundament – to coś założonego, coś, co wydaje się przezwyciężone. Odnoszę wrażenie, że dominuje tutaj pragnienie uczynienia z pedagogiki „nauki normalnej”¹. Jakieś nawiedzenie upiора pozytywizmu, pragnącego widzieć w pedagogice praktykę właściwą naukom szczegółowym. Mocno osadzoną w badaniach ilościowych, nastawioną na rozwiązywanie konkretnych problemów. Filozofia nie jest już pytaniem, nie jest już problemem – jest odpowiedzią, prawdą, na której opierają się inżynierskie maszyny wspierające procesy kształcenia i wychowania.

Podstawy-fundamenty należy znać, ale nie można ich kwestionować. Tak rozumiana filozofia staje się martwa. Zredukowana do twierdzeń. Nie może też problematyzować ani samej budowli – pedagogiki – ani samej siebie. Ma uzasadniać, legitymizować, nadawać autorytetu szczegółowym praktykom. Możliwe też, że czynić wszelką refleksję filozoficzną zbędną. Jedną z mocy „nauki normalnej” jest jej przezwyciężenie filozofii – a mianowicie, że podstawowe pytania nie pojawiają się w jej przestrzeni. Obecność tego typu pytań i refleksji mogłaby doprowadzić do destrukcji „nauki normalnej”.

Zastanawiam się, czy zastąpienie filozofii edukacji filozoficznymi podstawami nie stanowi próby usunięcia z pedagogiki filozoficznej wrażliwości. Obecnie jest myślenie w kategoriach podstawy-fundamentu. Mój opór budzą również postulaty osadzania się w tak zwanych paradygmatach. Redukują one filozoficzną wrażliwość do świadomości założeń. Chociaż taka świadomość sama w sobie nie jest zła, to jednak promuje techniczne podejście do samej edukacji.

Filozofia jako podstawa, źródło czy dług wydaje się też czymś przezwyciężonym. Przychodzi do pedagoga w skostniałej postaci, podręcznikowym opracowaniu pewnej myśli. Myślenie filozoficzne jako takie przestaje obowiązywać. Rozumowanie odbywa się według następującego schematu: „X uważał, że dzieci są Y, toteż ich edukacja powinna wyglądać Z”. Poglądy X są już ustalone

¹ Zob. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromęcka, Warszawa 2012.

i niepoddawane refleksji. Są czymś zastanym, a w pewnym sensie przewyższonym. Wspomniane zaś podejście paradygmatyczne, które w swojej liberalnej wersji dopuszcza wielość paradygmatów, pozwala funkcjonować różnym „podstawom”, tym samym dyskusja o podstawach staje się zbędna. Pedagogika może więc przewyżżyć żywioł filozofii, koncentrując się na zagadnieniach praktycznych, ściśle związanych z kształceniem i wychowaniem, często ograniczonym do zinstytucjonalizowanej formy tychże.

W tym przypadku filozofia przychodzi jako coś martwego. Odwołując się do metafory podstawy, można powiedzieć, że coś zabetonowanego. Filozofia edukacji powinna się wtedy stać prezentacją ustabilizowanych interpretacji. Zastygłych, nie problemowych – powinna dawać odpowiedzi, a nie stawiać pytania. Nie chodzi o rozwijanie myślenia filozoficznego, ale o korzystanie z jego owoców.

To nie jest jedyny możliwy związek. Zgodnie z tym, co powiedziałem o filozofii, można potraktować go inaczej – nie jako coś przewyżzonego, ale coś nieustannie krążącego i żywego. Metaforę podstaw, źródeł, długu zastąpić można metaforami krwiobiegu, wirusa oraz pirata. Podobnie jak poprzednie metafory mają ze sobą wspólne zastygnięcie, tak trzy nowe metafory łączy ruch, żywotność.

W przypadku metafory krwiobiegu filozofia jest nieustannie żywotna i opanowanie myślenia filozoficznego staje się czymś podstawowym dla kształcenia pedagogicznego. To, co filozoficzne, nie jest przewyżnione, ale rozwija się i przekształca w samym myśleniu pedagogicznym. Problematyzowanie zarówno tego, co filozoficzne, jak i tego, co edukacyjne, umiejętność stawiania pytań, poszukiwania trudności, rozwijania myśli, staje się wtedy kluczowe w kształceniu. Pedagogika jest o tyle żywotna, o ile jest filozoficzna – kiedy podchodzi do siebie zarówno jako do dyscypliny, jak i do tego, co edukacyjne, w sposób podejrzliwy, kiedy odnosi się do fundamentów nie jako do pewnej podstawy działania, ale jako do zastygłych form, czy też czegoś, co wymaga zawłaszczania, ponownego przemyślenia², a raczej nieustannego przemyśliwania.

² Takie stanowisko wydaje się zajmować Michael R. Matthews, który stwierdza, że filozofia jest konieczna w pracy każdego nauczyciela. W pracy każdego nauczyciela pojawiają się pytania filozoficzne: „Wyjaśnienie i obrona celów edukacji; wymogi szacunku i rozważań między nauczycielami i uczniami; granice zawodowej niezależności nauczycieli; oddzielenie indoktrynacji od edukacyjnych instrukcji; podstawy włączania i wyłączania tematów do programów nauczania;

Bo opanowanie filozofii to nieustanny, nieskończony proces – ciągle krążenie, zasilane wątpliwościami, pytaniami, stawianiem problemów tam, gdzie odpowiedzi wydają się być oczywiste.

Trzy proponowane przeze mnie metafory – krwiobieg, wirusa i pirata – działają przede wszystkim na pedagogicznym zdrowym rozsądku. Rozumiem go jako to, co dane, co narzuca się jako oczywiste, naturalne i normalne. To, co dzieje się na przykład w szkole, nie wydaje się czymś problemowym. Rola ucznia, rola nauczyciela, relacje panujące między nimi, układ sal, plan zajęć, podział przedmiotów, system oceniania. W tej oczywistości wszystko jest tak widoczne, że aż niewidoczne. Co najwyżej pojawiają się problemy, kiedy system nie działa dokładnie tak jak powinien. Na przykład zły, niesprawiedliwy nauczyciel. Zakłócenia mają charakter jednostkowy – ulegają redukcji do osoby, zdarzenia – nie zaś charakter ukazujący i kwestionujący całość. Filozof, spoglądając z ukosa, dostrzega natomiast nie tylko ekscesy, ale także normę jako eksces. Zagląda pod szyldy reklamowe, slogany, oswojone narracje. To, co określi jako eksces, zależy już od charakteru metafory. Krwiobieg będzie bliższy zdrowemu rozsądkowi, dokonując na nim terapii, zaś wirus będzie śmiertelną chorobą zdrowego rozsądku. Piraci przypominą nam trochę poetyckich terrorystów, podrzucających pojęcia eksplodujące w istniejących strukturach. Na marginesie należy wspomnieć, że zdrowy rozsądek został uformowany przez wirusowe i pirackie oddziaływania. To, co nowe i wirusowe, ulega z czasem stabilizacji, oswojeniu i staje się naturalnym, „czysto” pedagogicznym elementem myślenia, zabetonowanym, skamieniałym fundamentem czy, w lepszej wersji, elementem spokojnego krwiobiegu. Przyjrzyjmy się tym trzem metaforom trochę bliżej.

wyznaczanie granic władzom rządu, kościoła, biznesu, rad szkolnych, rodziców i innych zainteresowanych stron w konstruowaniu programów nauczania, ocenianiu i wyborze podręczników; uzasadnione i nieuprawnione roszczenia kultury i tradycji wobec procesów edukacyjnych; etyczne i polityczne uzasadnienie niezliczonych decyzji dotyczących finansowania, zatrudnienia i podziału na grupy klasowe; i tak dalej – to sprawy, które w równym stopniu dotyczą wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, czy uczą matematyki, muzyki, ekonomii, historii, literatury czy cokolwiek innego w środowisku instytucjonalnym. A im bardziej świadome, przemyślane i zniuansowane jest zaangażowanie nauczyciela w te ogólne kwestie, tym bardziej jest on profesjonalny i odpowiednio przygotowany. Potrzeba takiego przygotowania od dawna uzasadnia włączenie filozofii edukacji do programów kształcenia nauczycieli w okresie przed i po zakończeniu pracy zawodowej” (M.R. Matthews, *Discipline-based philosophy of education and classroom teaching*, „Theory and Research in Education”, 12 (1), 2014, s. 99). Sam Matthews oddziela jednak to, co filozoficzne, od tego, co pedagogiczne. W mojej metaforze i w moim podejściu istotny jest splot, krew jest filozoficzno-pedagogiczna.

W metaforze krwiobiegu to, co filozoficzne, nie musi prowadzić do radykalnego zakwestionowania zdroworozsądkowej pedagogiki. Krążąc w ramach istniejących struktur, może je po prostu usprawniać. Pozwalać tworzyć spójne systemy, bardziej przekonujące opisy, dążyć do wygładzenia sprzeczności³. Krwiobieg może być, odwołując się do Richarda Rorty’ego, pracą metafizyka, w której refleksja filozoficzna umacnia zarówno teorię, jak i praktykę. Dąży raczej do legitymizacji pewnego języka, usuwając inne języki jako nieadekwatne, fałszywe, skazane na sprzeczności. Opisy tworzone w metaforze krwiobiegu mają pretensje do bycia prawdziwymi, właściwymi, adekwatnymi.

Inaczej krąży i inne efekty wywołuje to, co filozoficzne w metaforze wirusa⁴. Przywołując koncepcje liberalnej ironistki, można powiedzieć, że filozoficzna postawa nakazuje kwestionowanie słowników zastanych. Zdroworozsądkowa pedagogika zostaje podana w wątpliwość. O ile krwiobieg socjalizuje się z polem pedagogiki, o tyle wirus odmawia socjalizacji. Zakłóca krążenie, dezintegruje organizm, a nie go wzmacnia.

Destabilizacja opisów i kwestionowanie założeń, zwłaszcza podstawowych, czynią z filozofa intruza. Jego obecność w przestrzeni dyscypliny pedagogicznej wydaje się uciążliwa i irytująca. Podobnie w przypadku praktyk, zwłaszcza instytucjonalnych, nie jest on kimś, kto dąży do ich ulepszenia, przeciwnie – dąży do rozbicia, zakwestionowania i stawia pytania o inne możliwości praktyk i opisów. Mocą wirusa jest, poza prowokowaniem, poetycki, literacki impuls rozbudzania wyobraźni. Wirus, inaczej niż krwiobieg, odsyła poza organizm, poza to, co jest. Unieruchamiając dominujące praktyki, powodując chorobę i pragnąc przemienić świat, infekuje utopijną nadzieją to, co pedagogiczne. Wywołując choroby, kwestionuje zdrowie. Niczym pandemia ustanawiająca „nową normalność” sprowokowała do refleksji nad normalnością „starej” normalności.

Kluczowe słowa, które ulegają zawirusowaniu, to człowiek czy też podmiot, wiedza, prawda, dobro lub te, które wydają się mieć bardziej związek z praktyką, jak wyjaśnianie, efekty, jakość, ustanawianie celów czy relacji. Wirus dotyczy definiowania siebie jako nauczyciela, rozumienia własnej roli, tego,

³ Krwiobieg może dobrze krążyć zasilany duchem filozofii analitycznej.

⁴ Metafora wirusa oparta jest na popkulturowym wyobrażeniu. Kiedy myślę o wirusie, mam przed oczami filmy z zombie czy inne radosne filmy postapokaliptyczne.

co nazywamy wiedzą i jak ona się wytwarza, definiowania ucznia. Wirus, mówiąc inaczej, dotyczy tego, co określilibyśmy mianem podstaw. I o ile krwiobieg dąży do rozjaśnienia pojęć, o tyle wirus kwestionuje ich obowiązywanie. Wirusowa interwencja filozoficzna nie tyle pyta o adekwatność słownika, jego spójność, ile raczej o to, co dany słownik robi.

Ujmując różnicę między wirusem a krwiobiegiem, można powiedzieć, że wirus nie wierzy w stabilność, unika jej i kwestionuje wszelkie pewności. Pragnienie wirusa jest negatywne – jak informują nas filmy postapokaliptyczne: jest on końcem świata (jaki znamy). Jest czystym „nie”, nieustannym pytaniem – chorobą, a więc kruchością, chwiejnością, rozwianiem się iluzji stabilności, naturalności zdrowia (i zdroworozsądkowej pedagogiki). Krwiobieg pragnie stabilności, pewności, ale ma świadomość, że nie może opierać się ona na konsensusie. Krwiobieg prosi o doprecyzowanie; pyta, co przez to rozumiesz; bada relacje między pojęciami i między praktykami a pojęciami. Wirus prosi o myślenie inaczej; pyta o możliwości, o to, co inne. Wirus jest literacki, poetycki, bardziej perswazyjny, cieszy go chaos jako to, co ułatwia tworzenie. Wybiera brud zamiast porządku. Filozofia wirusowa łączy się z tymi podejściami, które nie stronią od brudu, które nie boją się podążania bez mapy, a swoich celów nie definiują w odniesieniu do poznania, ale raczej do wytwarzania.

Metafora pirata określa działanie filozoficzne pozornie mniej socjalizowane niż wirusa. Wirus krąży w ciele pedagogicznym, mutuje i zmusza do mutacji. Tymczasem pirat jest kimś, z kim mamy do czynienia okazjonalnie. To jakby chwilowe, burzliwe interwencje. Pirat nie jest również dobrze socjalizowany z tym, co filozoficzne. Jego status jest też nie do końca określony: może jawić się jako ktoś obcy, ale również jako korsarz pod naszą banderą, albo jako kupiec, albo złodziej, albo monstrum, albo romantyczny buntownik. W tej opowieści nie musimy go określać. To, jak się jawi, zależy w znacznej mierze od tego, komu się jawi. Dla prowadzonego tutaj wywodu istotne jest to, że przychodzi on z zewnątrz i przynosi coś nowego. Nie tyle pracuje wewnątrz tego, co pedagogiczne, ile stanowi wkroczenie innego. Może współpracować z krwiobiegiem albo z wirusem – i obecność żywej filozofii jest koniecznym warunkiem, aby pirat się pojawił – nie jest to w konieczny sposób powiązane z nimi. Pirat, dokonując rabunku w dziedzinie filozofii, przychodzi sprzedać nam coś, co może wydać się użyteczne. A już na pewno magiczne. Nie są to

ozdoby, ale eliksiry, amulety, tajemne zwoje pełne nowych zaklęć, rozmazane mapy i zaszyfrowane opisy. Piraci przybywają do tych w pedagogice, którzy już są skażeni filozofią. Tylko ci, co krążą – czy to w krwiobiegu, czy w wirusie – rozpoznają piratów i mają dostęp do ich portów. I do owoców brutalnych, skandalicznych grabieży, jakich dokonują na morzach i oceanach „zawodowej” filozofii⁵.

Pirat nie interweniuje bezpośrednio w istniejący słownik, który przynosi nowe słowa. Ich zagospodarowanie pozostawia tym, którzy na lądzie. Można te słowa odrzucić, można za nimi podążyć, natomiast sam pirat nie interesuje się ich losem. To, co pirat przynosi, to słowa takie, jak na przykład: profanacja, stan wyjątkowy, dobra wspólne, pojedynczość, mesjanizm, intelekt rojowy. To tylko kilka skarbów, które współczesna pedagogika dzięki filozofii edukacji coraz lepiej zagospodarowuje. Kształcenie zaś filozofa-pedagoga pirata polega na rozbudzaniu zdolności dostrzegania potencjalnych skarbów. Dzieje się to poprzez naśladownictwo najlepszych piratów oraz praktykowanie piractwa samemu. Podstawową czynnością jest przemierzanie obszarów filozofii i poszukiwanie tego, co nowe. Można powiedzieć, że to, co nowe, przypomina różnego rodzaju kryształ. W tym sensie, że zakrzywiają one dominujące spojrzenia albo pozwalają coś dostrzec. Bycie piratem jest chyba najtrudniejsze. Wiele wypraw może zakończyć się niczym, a niekiedy to, co wydaje się cenną zdobyczą, okazuje się w konsekwencji podróbką, zwykłym szkiełkiem, a nie brylantem. Trzeba uważać na okradzionych, na strażników granic i użyć.

Poniżej przedstawię szkicowo kilka przykładów wirusowego i pirackiego działania. Tych sposobów, które preferują podejście literackie, poetycką wrażliwość, samą zaś filozofię nie tyle ograniczają do dziedziny akademickiej, ile lokują w szeroko rozumianej refleksji humanistycznej czy specyficznej postawie życiowej⁶. Wybór przykładów jest oczywiście subiektywny, związany z moimi

⁵ Stąd też niekiedy pogarda ze strony okradzionych. Dlatego czasem słyszy się okrzyki „skandal!” i ponure mamrotania o nieuprawnionych użytkach.

⁶ Lech Witkowski pisze: „Dla mnie ważniejsza jest filozoficzność wpisana w postawę, której wartość rozstrzyga się nie w polu tekstów i treści z góry kwalifikowanych jako filozofia, ale w obszarze szczególnego wysiłku obcowania z tekstami kultury także poza akademicką humanistyką” (L. Witkowski, *„Filozoficzność” w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, „Colloquia Communia”, 2, 2003, s. 103). Nie ograniczałbym filozofii do obcowania jedynie z tekstami kultury, ale ogólnie z wysiłkiem obcowania z czymkolwiek, zwłaszcza

fascynacjami. Niemniej mogę je reklamować jako istotne, ważne w refleksji współczesnej filozofii edukacji. By to ocenić, musicie sami się zagłębić w literaturę. To, co poniżej, potraktujcie jako wskazówki.

Zawirusować pojęcie człowieka. Pokazać, że ucłowieczenie to Pedagogika Piły Łańcuchowej. Ukazać skrwawione ręce humanistów. Dzisiaj to już prawie praca skończona. A jednocześnie wydaje się nierozpoczęta. Pedagogiczne myślenie zdroworozsądkowe skoncentrowane na człowieku i ucłowieczaniu otrzymuje wsparcie od kultury, od jej zastygłych schematów myślenia.

Co jest jednak złego w pojęciu człowieka? Dlaczego wirus filozofii próbuje go uśmiercić? Przede wszystkim dlatego, że pojęcie człowieka produkuje pojęcie nie-ludzi; że jako pojęcie ogólne nie może uwzględnić tego, co konkretne. To, co ogólne, jest wykluczające. Pedagogiczna interwencja za pomocą piły mechanicznej polega na docinaniu do wzoru, normy, definicji człowieka.

Max Stirner, jeden z filozofów wyklętych, dowodził z pasją, że humanizm jest zbrodniczy właśnie z tych powodów. Krytykuje on Ludwiga Feuerbacha za to, że ten nie skończył z myśleniem religijnym, a jedynie pojęcie Boga zastąpił pojęciem Człowieka, ale nadal pojęcie ogólne czyniło byt konkretny nieistotnym, zagrożonym. Stirner, przeciwstawiając się przemocy humanizmu zapatrzonego w Człowieka, a gardzącego ludźmi, stwierdza, że nie będzie dbał o to określenie⁷. W humanizmie to człowiekowi przysługuje godność i ochrona. Nie-ludzie mają, mówiąc delikatnie, przechlapane. Wystarczy przypomnieć sobie historię kolonializmu, jak i to, że ludobójstwa zaczynają się od wykluczenia z ludzkiej wspólnoty tych, których eksterminacji chce się dokonać.

Nie jesteśmy w stanie zdefiniować człowieka bez jednoczesnego wytworzenia nie-ludzi. To jeden problem. Drugi to to, że nasze ludzkie samookreślenia równie dobrze mogą odnosić się do tego, co określamy mianem zwierzęcia. Trudno po Darwinie mówić o ludziach i zwierzętach jako jakościowo odmiennych bytach. Im bardziej poznajemy to, co nieludzkie, tym trudniej bronić nam naszej wyjątkowości; ale też i stanowiska, że wychowanie jest jedynie sprawą ludzi. Nauki przyrodnicze nie tylko zakwestionowały nasze panowanie

z samym sobą. Chociaż można zawsze powiedzieć, że Ja jest też tekstem kultury – ciągle przez kulturę pisanym.

⁷ „[...] sam przestanę i nie pozwolę się mierzyć ludzką miarą” (M. Stirner, *Jedyny i jego własność*, s. 173).

i odrębność od zwierząt – wszystko to, co myśleliśmy, że nas od nich oddziela i czyni wyjątkowym, jak myślenie, kultura, moralność, odnajdujemy w świecie tak zwanych zwierząt⁸. Dodatkowo zakwestionowaniu ulega nasze Ja, ukazujące się jako zlepek różnych bytów, które możliwe, że odgrywają znacznie większą rolę niż chociażby nas umysł. Umysł, który wbrew niektórym filozofom nie tylko nie funkcjonuje poza światem, nie tylko jest w ciele, ale jest niejako myślany przez coś innego niż rozum⁹.

Stirner w swojej krytyce pojęć ogólnych poszedł w stronę indywidualizmu i ucieleśnionego konkretności. Niektórzy uważają, że przesunął się na pozycję skrajnego indywidualizmu, a tym samym przekształcił Ja w pojęcie, w widmo, z którymi tak zaciekle walczył. Marks powie, że napluł do zupy, którą potem sam zjadł¹⁰. Niezależnie od tego, co pił a czego nie pił Stirner, warto postawić pytanie, czy indywidualizm nie jest ochroną przed Pedagogiką Piły Łańcuchowej, która w swoich gabinetach dokonuje przycinania do normy i rzeźni nie-ludzi?

Odpowiedź może wydać się oczywista. Skoro opowiadamy się za tym, co było represjonowane przez ogólne pojęcia; skoro koncentrujemy się na konkretności, to problem powinien zostać rozwiązany. Pomijając oczywiście praktyczne kwestie, jak chociażby to, w jaki sposób realizowana jest i rozumiana indywidualizacja kształcenia, która jednak jest dopasowywaniem do normy. Niestety z Ja też mamy dylemat. Jednostka nie jest tym, co z konieczności przeciwstawia się władzom dyscyplinującym, normalizującym, dostosowującym.

Ja, nasza indywidualność wydają się nam czymś pewnym, niepodważalnym. Kartezjusz prowadzący swoje wątplenie do granicy i stając przed pytaniem o własne istnienie, radośnie odpowiada, że przecież myśli. Co do tego, że myślenie świadczy o istnieniu Ja nie jesteśmy dzisiaj za bardzo przekonani.

⁸ Zob. F. de Waal, *Bystre zwierzę. Czy jesteśmy tak mądrzy, aby zrozumieć mądrość zwierząt?*, tłum. Ł. Lamża, Kraków 2018; S. Donaldson, W. Kymlicka, *Zoopolis. Teoria polityczna praw zwierząt*, tłum. M. Wańkowicz, M. Stefański, Warszawa 2018; E. Meijer, *Język zwierząt*, tłum. A. Oczko, Warszawa 2021.

⁹ M.-A. Selosse, *Nigdy osobno. Wielki świat mikrobow, czyli jak bakterie i grzyby kształtują rośliny, zwierzęta oraz... cywilizacje!*, tłum. S. Królak, Kraków 2019.

¹⁰ Krytykę Stirnera zob. K. Marks, *Ideologia niemiecka*, w: K. Marks, F. Engels, *Dziela*, t. 3, rozdział „Święty Maks”.

Samo nasze Ja stało się podejrzanе. I nie wiemy do końca, co mamy z nim wspólnego.

Ja jest również kłopotliwe, gdy potraktujemy je esencjalistycznie. Nawet nie w odniesieniu do normy, ale w narracji o prawdziwym Ja, głębokim Ja, czy innych określeniach Ja, sugerujących, że aktualny stan Ja nie jest stanem właściwym i odpowiednim, gdyż nie realizuje naszej „prawdziwej” jednostkowości. W imię więc Ja prawdziwego pogardza się Ja aktualnym, istniejącym i poddaje troskliwej opiece pedagogicznej, by osoba rozwijała się tak, jak powinna. Egzystencjalizm wyzwolił nas chyba z tego esencjalistycznego podejścia do Ja, ucząc, że egzystencja poprzedza esencję. Nie ma natury ludzkiej, nie ma żadnego prawdziwego Ja do zrealizowania.

Marksizm nauczył nas, że człowiek to byt historyczny. Nie ma on swojej nieziennej natury, ale zarówno jego Ja, jak i życie gatunkowe, uwarunkowane jest rozwojem społecznym. Słynna teza o tym, że byt kształtuje świadomość, wskazuje na to, że Ja jest wytworem sił pozaludzkich. Również Zygmunt Freud pokazuje nam, jak Ja jest tylko elementem w maszynie napędzanej siłami tego, co biologiczne i kulturowe. Kruchość Ja i jego niesamodzielność, pozór jego przejrzystości, to lekcja psychoanalizy.

Michel Foucault i Louis Althusser zaś uczą nas, że Ja jest produktem władzy. Nie czymś, co jej się przeciwstawia, ale czymś, co jest jej efektem. Althusser podkreśla, że jednym z efektów kształcenia, które przyczynia się do reprodukcji społecznej, jest wytwarzanie jednostek posiadających złudzenie sprawczości. Ich wolność w dziwny sposób wiąże się z tym, co jest wymagane. Dobre podmioty, mówi Althusser¹¹, maszerują same z siebie. Idą w wyznaczonym kierunku, który wydaje się im wybranym przez nie. Ja jest wytworem istotnym dla utrzymywania panujących relacji władzy. Podobnie argumentuje Foucault. Ja jest efektem ujarzmienia, zblokowania. Bycie podmiotem to bycie podporządkowanym, jednocześnie traktując podporządkowanie jako wolność.

Foucault wykazuje, że w produkowaniu podmiotów istotne są elementy pozaludzkie. Nie ma sprawnego ujednokowienia bez określonej budowy sal lekcyjnych. Natomiast gdy zwrócimy się do Bentham, dowiemy się, że

¹¹ L. Althusser, *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*, tłum. A. Staroń, „Nowa Krytyka”, dostęp 09.08.2021, http://www.nowakrytyka.pl/pl/Ksiazki/Ksiazki_on-line/?id=888.

w zależności od klasowego charakteru podmiotu należy inaczej organizować przestrzeń. Dzieci klas uprzywilejowanych uczą się nie tylko inaczej, ale też w innej sali lekcyjnej niż dzieci z klas podporządkowanych¹². Inaczej mówiąc, to, co materialne, staje się kluczowe w tworzeniu podmiotu, w pracy edukacyjnej¹³.

Koncepcja Foucaulta i Althussera jest krytykowana za skoncentrowanie się na władzy. Opór jest tylko reakcją na władzę i z reguły jest dla władzy funkcjonalny. Władza staje się dominująca, nie ma żadnej przestrzeni poza nią. Dla kochających wolność i swobodę podejścia te są zbyt mroczne. Niektórzy będą odwracać porządek wyvodu, mówiąc, że władza jest reaktywna wobec mocy tworzenia, wobec samego życia. Jest ona tym, co skostniałe, zastygłe, ale nie jest wszystkim¹⁴. Inni będą wskazywać, że althusserowska interpelacja jest zawsze niedomknięta¹⁵.

Piraci podsuną nam kilka nowych określeń, takich jak: byt jakikolwiek, monstrum, pojedynczość. Pirackie koncepcje mogą przeformułować myślenie o człowieku i stanowią wyzwanie dla normalizującego, dyscyplinującego i przemocowego słownika pedagogiki. Nowe słowa starają się ukazać byt pojedynczy jako złożenie, w znacznym stopniu przypadkowe, kruche i niedające się opisać w kategoriach istoty. Monstrum jest czymś, co przychodzi z pogranicza, z ziemi niczyjej. Lokuje się pomiędzy określeniami, pomiędzy tożsamościami. Nie jest ani ludzkie, ani zwierzęce, ani prywatne, ani publiczne, ani ze stanu natury, ani z cywilizacji. Jednocześnie jest nimi wszystkimi. Pograniczny byt zwraca uwagę na sieci, jakie umożliwiają zaistnienie tego, co pojedyncze, a zarazem na ich arbitralność, kruchość. Czym byłaby monstrualna pedagogika? Jakiego języka by wymagała? Jakie praktyki by stosowała? Pytania zostawione w prezencie przez piratów.

¹² R. Nahirny, *Granice kontroli. Maszyny władzy Jeremy Bentham*, Warszawa 2018.

¹³ Zob. *Rzecz – Kultura – Edukacja*, red. M. Chutorński, A. Makowska, Szczecin 2019.

¹⁴ G. Deleuze, *Foucault*, Wrocław 2004.

¹⁵ J. Butler, *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, tłum. A. Ostolski, Warszawa 2010.

Dygresja: Problem dialogu

W liberalnej edukacji dialog jest fetyszyzowany jako narzędzie edukacyjne i jako coś, co utrzymuje demokratyczny porządek oraz może przyczyniać się do podniesienia jakości życia. Wciąganie na sztandary Sokratesa przez Marthę Nussbaum jest tego dobrym przykładem¹⁶. Również dialog jako wymiana argumentów wydaje się odpowiadać postawie filozoficznej – stanowić jej metodę. Trzeba być tutaj jednak ostrożnym. Dialog to niebezpieczna i skomplikowana rzecz. I to nie dlatego, że nie wiadomo, co się usłyszy, jakie głosy się pojawiają. Raczej odwrotnie: bo wiadomo, co zostanie powiedziane, przez kogo i jak. Poza tym zarówno jego moc, jak i moc argumentów są przereklamowane.

Historycznie wyłonienie się dialogu lokuje go w tym, co męskie. Kobiety zostają z niego wykluczone¹⁷. Głos wykluczonych zostaje niekiedy ujęty jako bełkot, jako coś nierozumnego. Inny jest niemy. To, co inne, zostaje wykluczone z czystej przestrzeni dyskusji. Tym samym czyniąc dyskusję monologiem.

Jest to jedno z pedagogiczno-polityczno-filozoficznych zagadnień: co zrobić z dialogiem, aby nie uciszał, nie wykluczał. Jak go otworzyć na wszystkie nie-języki? Jak dyskutować z zombie? Jak wprowadzać tych, które_ych uznawaliśmy za pozbawionych języka – jak chociażby nieludzkie zwierzęta. Chociaż z niektórymi ludźmi też mamy problem – wszak zombie to metafora robotników, imigrantów czy innych, którzy niby są ludzcy, ale nie do końca.

Gramsci: dyskusje do niczego nie prowadzą. Iluzja filozoficzna, ale też pedagogiczna: pod wpływem argumentów ludzie zmieniają poglądy. Porzucają te, które są słabo uargumentowane, na rzecz tych, po której stronie stoją argumenty mocne. Może dotyczy to kwestii, które są dla nas nieistotne. W które się nie angażujemy. Jednak nie wiem, czy ktokolwiek zmienił swój punkt widzenia pod wpływem argumentu. Czy nie jest tak, że pokonani w dyskusji, wracamy, by się lepiej uzbroić? To, że nas pokonano, świadczy tylko o naszej słabości, a nie o słabości poglądów, po stronie których

¹⁶ M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, Wrocław 2008; też, *Not for profit*.

¹⁷ M. Perrot, *Kobiet głos publiczny*, tłum. P. Laskowski, Poznań–Warszawa 2017.

stoimy. Zauważa to też Gramsci, kiedy się zastanawia, jak rozpowszechniają się nowe poglądy filozoficzne. Dostrzega, że w przypadku masowości filozofia istnieje jako wiara:

[...] w masach filozofia może istnieć jedynie w postaci wiary. Trzeba wczuć się w intelektualną sytuację człowieka z ludu; wypracował on sobie poglądy, przekonania, kryteria oceny i normy postępowania. Każdy, kto ma punkt widzenia sprzeczny z jego własnym punktem widzenia, jeśli stoi wyżej pod względem umysłowym i lepiej umie uzasadniać swoje twierdzenia, pokona go logiką swych wywodów. Czy jednak dlatego miałby człowiek z ludu zmieniać swoje przekonania? Dlatego że z bezpośredniej dyskusji nie potrafi wyjść zwycięsko? Ależ w takim razie przyszłoby mu zmieniać przekonania może codziennie, za każdym razem, kiedy napotka przeciwnika ideologicznego przeważającego go pod względem umysłowym. Na jakich elementach opiera się więc jego filozofia, a w szczególności ta forma filozofii, która ma dla niego największe znaczenie jako norma postępowania? Czynnikiem najważniejszy nosi niewątpliwie charakter nie rozumowy, lecz charakter wiary. Ale wiary w kogo i w co? Przede wszystkim w grupę społeczną, do której należy i o której zwykł myśleć, że jest doń podobna; człowiek z ludu sądzi, że na tyłu ludziach nie można się zawiesić, jak to chciałby w niego wmówić przeciwnik; on sam, co prawda, niezdolny jest do uzasadnienia i rozwinięcia swoich racji równie przekonująco, jak to czyni przeciwnik, ale w jego grupie są tacy, którzy potrafiliby to zrobić z pewnością nawet lepiej aniżeli ów przeciwnik. Pamięta, że rzeczywiście słyszał kiedyś logiczne uzasadnienie słuszności jego wiary i że ono go przekonało. Nie pamięta dokładnie tych argumentów i nie umiałby ich powtórzyć, ale wie, że istnieją, bo sam słyszał, jak je przed nim rozwijano i trafiły mu do przekonania. Fakt, że już raz w ten sposób został przekonany, stanowi dlań trwałą rację stałego obstawania przy tym przekonaniu, nawet jeżeli nie umie go logicznie uzasadnić¹⁸.

To, co opisuje Gramsci, nie wydaje się właściwe jedynie człowiekowi z ludu. Kiedyś podczas studiów filozoficznych jeden z wykładowców obiecał, że jak znajdziemy filozofa, który pod wpływem dyskusji zmienił swoje stanowisko, to zafunduje nam wystawną kolację. Nie znaleźliśmy takiego. Jedliśmy w barach mlecznych.

Gramsci wskazuje na konformistyczny i kolektywny charakter filozofii, a mianowicie, że jest ona zakorzeniona w pewnej grupie społecznej. Filozofia jest elementem życia tej grupy; jej samorozumienia i praktyk nie tylko myślowych; to forma życia, doświadczenia. Kolektywne sensory w danej

¹⁸ A. Gramsci, *Zeszyty filozoficzne*, s. 232–233.

grupie są tym, co decyduje o wyłanianiu się określonej filozofii. Zmiana nie następuje ani dzięki odwołaniu do rozumu istniejącego poza światem konkretnych grup, ani przez używanie racjonalnych zasad myślenia oraz mocy samych argumentów. Moc argumentu tkwi w doświadczeniach życiowych i jego relacji z dominującym w danej grupie rozsądkiem. Zmiana wiąże się z jakimś kryzysem. Wtedy może i argumenty – jasne, racjonalne rozumowanie – mogą odgrywać pewną rolę.

Deleuze: dyskusje do niczego nie prowadzą. Deleuze jest sceptyczny wobec dialogu sokratejskiego. Nie traktuje go jako narzędzia poznania, porozumienia, ale jako monologu eliminującego wrogów. Filozofia nie jest dla niego racjonalną komunikacją.

Bezużyteczne jest, przekonuje Deleuze, uczestniczenie w rozważaniach filozoficznych, jeśli nie bierze się ona z intensywności, która wami kieruje, z zapalczowości, która was inspiruje. Podczas niekończących się uwag uczestników seminarium górujący nad nimi filozof poleruje sobie pazury, żeby jakoś spędzić czas, a następnie wymrukuje pobłażliwe odpowiedzi, żeby stało się zadość rytuałowi pedagogicznemu. Wystarczy usłyszeć łaskawość i swobodę w tonie udzielonych rozmówcom odpowiedzi, by łatwo się domyślić innego, obojętnego nastawienia filozofa. Według niego uwagi są cześć, a dyskusje do niczego nie prowadzą¹⁹.

Afektywny stosunek do naszego światopoglądu czyni nas argumentoodpornymi. Problemem nie są emocje, które zaburzają umysł i nie pozwalają dostrzec prawdy. Emocje są nieodłączne od myśli. Są mocą myśli, tym, czym się ona żywi. Tak jak życiem. Dialog wydaje się co najmniej niewystarczającym narzędziem ustanawiania tego, co wspólne. Możliwe, że filozofia to przede wszystkim perswazja czy uwodzenie.

Filozofia w obszarze pedagogiki wiązałaby się nie tyle z logiką, ile z wyobraźnią. Podejście właściwe analitycznej filozofii, dbające o precyzję, argumenty, jasność definicji, dość łatwo łączy się z technicznymi ujęciami tego, co edukacyjne. Grozi instrumentalizacją rozumu, a tym samym uruchomieniem jego mrocznych chorób²⁰. Wyobraźnia jest lepsza od analizy, bo nastawiona jest na wrażliwość i na to, czego nie ma. Wyobrażać sobie (edukacyjne) światy

¹⁹ C. Jaeglé, *Portret oratorski Gilles'a Deleuze'a*, s. 12–13.

²⁰ M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*.

możliwe, inspirować do przekształcania finalnych słowników, do praktyk, których nie ma – może to jest zadaniem filozofii? I może to jest też zadaniem edukacji niebędącej treningiem do zawodu?

Dygresja: Sprawa Diogenesa

Niewątpliwie Sokrates jest ważny dla samorozumienia filozofa. To postać o takiej wadze dla filozofii, jak Jezus dla chrześcijan. Bliski jest nawet tym, którzy z nim walczą²¹. Mnie jednak bardziej pociągał Sokrates Szalony. Diogenes stał się dla mnie postacią znacznie ciekawszą. I co istotniejsze kimś, kto dzisiaj jest znacznie bardziej aktualny. Zwłaszcza w obszarze edukacji. Sokrates przecież cierpi na fiksację na punkcie intelektu. Jest przykładem tych edukatorów, którzy myślą, że wszystko rozgrywa się w umyśle, a umysł ten zamknięty jest w szklanym słoju, stojącym na blacie ławki. Sokrates jest też chętnie wykorzystywany przez liberalnie nastawionych pedagogów, ułatwiając funkcjonowanie „ślepych plamek” liberalizmu. Diogenes nie daje się tak łatwo dopasować do dominujących struktur myślenia. Wciąż pozostaje na uboczu jako obietnica i wyzwanie.

Cynizm²² rzuca wyzwanie zwyczajom i kulturze. Pisma Diogenesa „atakowały zwyczaje, konwencję i wszelkiego rodzaju tabu”²³. Ich performensy, ich bezwstydnosc i styl wypowiedzi miały charakter dydaktyczny. Cynicy zdemaskowali trzy wielkie iluzje: „poszukiwanie przyjemności, przywiązanie do bogactwa, żądza władzy”²⁴, które pochłaniają ludzi i prowadzą ich do nieszczęścia. Diogenes podobnie jak Sokrates widział swoją misję w nawoływaniu, by ludzie zamiast zdobywać pieniądze, zatroszczyli się o swoją duszę²⁵. Z tym, że dusza ulega ucieleśnieniu. Dla Giovanniego Reale cynicy sprawiają, że dusza zostaje pozbawiona znaczenia na skutek tego, że

²¹ Zobaczcie, ile na jego temat napisał Nietzsche.

²² Ze względu na negatywne używanie słowa cynizm w języku potocznym, niektórzy próbują dokonywać rozróżnień między cynizmem jako stanowiskiem filozoficznym, a cynizmem jako epitetem czy opisem pewnych niemoralnych zachowań i stanowisk. Niekiedy przez użycie wielkiej litery w pierwszym przypadku czy stosowania słowa kynizm, jak robi to Sloterdijk (zob. P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnell, Wrocław 2008, s. 19–25).

²³ D.R. Dudley, *A History of Cynicism*, London 1937, s. 30.

²⁴ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. III, s. 70–71.

²⁵ D.R. Dudley, *A History of Cynicism*, s. 28.

odrzuconiu ulegają kultura i wiedza, a sam człowiek zostaje sprowadzony do bytu zwierzęcego²⁶. Trudno jednak zgodzić się z Reale, że cynicy byli antykulturalni i odrzucali wiedzę. Należy raczej wskazać na ich kontrkulturowy charakter oraz na to, jak ujmowali wiedzę, jakiej wiedzy poszukiwali, a jaką odrzucali. Poszukiwanie zaś mądrości u zwierząt niekoniecznie musi poniżać człowieka. Może być wręcz przeciwnie. Całkiem możliwe, że zwłaszcza dzisiaj, w obliczu kryzysu klimatycznego, powinny być one naszymi nauczycielami dobrego, sensownego życia²⁷. Sergei Prozorov pisze: „Cynicy przekształcają negatywną postawę w pozytywny telos ludzkiej egzystencji, zgodnie z którym zwierzęcość nie jest dana do opanowania lub podbicia przez nas samych, ale jako model, który ma zostać osiągnięty w życiu poprzez odważne praktyki prawdy, które zrywają z ustalonymi sposobami życia”²⁸. To zwierzęce życie jest życiem wywrotowym i jednocześnie życiem pogodzone. Louisa Shea, charakteryzując starożytny cynizm, zauważa: „zwierzęce życie oznacza ascetyczne życie”²⁹, życie życiem zwierzęcym „to trenowanie ciała i umysłu, aby uwolnić się od iluzji i osiągnąć klarowność umysłu”³⁰. To wyjście z iluzji pragnień, zdobycie niezależności. Autonomii. Życie zwierzęce to też forma uprawiania krytyki społecznej.

Prozorov stwierdza, że cynizm jest strategią demokratycznych ruchów społecznych, które lokują inne życie w samym stawianiu się życia. Podobnie wiedza, która jest produkowana, nie ma charakteru oderwanej spekulacji, ale staje się praktyką, jest ucieleśniona w stającej się nowej formie. Cyniczne, nagie życie stawało się już prawdą, było elementem kształcącym i uprawianiem filozofii osadzonej w życiu fizycznym, powiązanym ze sztuką bycia. I tak też przejawiała się ich troska o innych.

Cyniczna filozofia jest zakorzeniona w tym, co jest, w tu i teraz. Nie jest spekulacją, nie jest rozważaniem abstrakcyjnych problemów, ale praktyką mającą stwarzać inne światy³¹.

²⁶ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. III, s. 45.

²⁷ Zob. O. Szwabowski, *Anim(al)izacja i pedagogie Bestii. Pedagogika krytyczna w 2050 roku*, „Parezja” 1 (15), 2021.

²⁸ S. Prozorov, *Foucault Affirmative Biopolitics: Cynic Parrhesia and the Biopower of the Powerless*, „Political Theory” 45 (6), 2017, s. 810.

²⁹ L. Shea, *The Cynic Enlightenment. Diogenes in the Salon*, Baltimore 2010, s. 14.

³⁰ Tamże, s. 15.

³¹ Tamże, s. xii.

Cyniczna szkoła filozofii jest jednym z pierwszych przykładów powszechnej antyinstytucjonalnej etyki, która łączyła się z krytyką panującego porządku społecznego. Ta szkoła jest szczególnie interesująca ze względu na sposób, w jaki zmobilizowała pierwszą formę ascezy w swojej krytyce porządku społecznego i instytucjonalnego. Zgodnie z cynikami panowanie nad sobą nie było wymagane po to, aby panować nad innymi, tak jak w filozofii stoickiej, ale jako akt stałej krytyki panującego porządku społecznego³².

Taka filozofia jest stawianiem się, praktykowaniem pewnego stylu życia, które uwalnia podmiotowość z konwencjonalnych sposobów egzystencji, uruchamiając inne formy upodmiotowienia. Dawanie świadectwa, zamiast dawania argumentów, jest strategią samo-transformacji, a jednocześnie transformowania innych i całego świata.

Filozofia cyniczna to prowokowanie, prowokowanie do zmiany. Swoimi uwagami, humorem, cynicy próbowali doprowadzić do moralnej przemiany, atakowali hipokryzję, pretensjonalność³³. Stanowili „skandal ucieleśnionej prawdy”³⁴. Ich aktywizm filozoficzny nie rozgrywał się poza światem, to nie filozofia ze świata wycofana, zrywająca relacje, bytująca w przestrzeni dostępnej dla niewielu, ale zanurzona w świecie, w relacjach. „Cynicy żyją pośrodku świata, przeciwko światu, w horyzoncie innego świata”³⁵.

Filozofia cyniczna jest więc specyficznym rodzajem misji społecznej, która splata się z pedagogicznym podejściem. Cynicy są wychowawcami, ale przede wszystkim poprzez dawanie świadectwa, odważne występowanie przeciwko władzy, normom, przejawom hipokryzji. Ich bezkompromisowy styl ma przede wszystkim charakter dydaktyczny. „Cyniczna agresja jest prawdziwa, fizyczna i werbalna. Ma na celu zmianę świata”³⁶. Filozofia jest praktyką życia, w której zarówno formy krytyki, jak i formy wiedzy jednoczą się z tym, co cielesne.

Filozofia cyniczna może stanowić inspirację dla przemyślenia krytyki i pedagogiki. Nie tylko przez rzucenie wyzwania „obiektywnej” wiedzy, różnym napuszonym teoriom, odrywaniu myśli od życia, ale również przez

³² I. Munro, *Organizational Ethics and Foucault's 'Art of Living': Lessons from Social Movement Organization*, „Organization Studies”, 35 (8), 2014, s. 1133.

³³ Zob. G.E. Yoos, *The Rhetoric of Cynicism*, „Rhetoric Review” 4 (1), 1985.

³⁴ J.L. Eagan, *Withholding the Red Ink. Occupy, Foucault, and the Administration of Bodies*, „Administrative Theory & Praxis”, 36 (2), 2014, s. 247.

³⁵ G. Raunig, *Singers, Cynics, Molecular Mice: The Political Aesthetics of Contemporary Activism*, „Theory, Culture & Society”, 31 (7/8), 2014, s. 75.

³⁶ L. Shea, *The Cynic Enlightenment*, s. 184.

wytwarzanie nowych form krytyki. Przez skierowanie filozoficznej refleksji w stronę filozofii jako stylu życia zaangażowanego, troskliwego życia chroniącego przed oczywistością stwarzaną przez władzę. „Przemysłowanie władzy, kształcenia i ucieleśnienia może prześledzić, jak codziennie, subtelnie taktyka władzy dyscyplinarnej, dokonywana jako wiedza, a nie tylko jako ideologia, stopniowo przyzwyczajają do akceptowania instytucjonalnych norm zachowania jako zdrowego rozsądku i ponad wszelkimi wątpliwościami”³⁷. Ucieleśniona kontr-władza cyników pozwala kwestionować oczywistości, wymknąć się instytucjom i rozwijać własne projekty siebie. Cynik inspirował do bycia intelektualistą wypowiadającym się przeciwko władzy, podkreślającym jednocześnie własną odporność na pragnienie władzy i władzy pragnienia.

Filozoficzna specyficzność cynizmu tkwi właśnie w niepokojącym połączeniu moralności i satyry, enotliwości i grubiaństwa. To właśnie sprawia, że Diogenes jest tak interesującą postacią do dyskusji o roli współczesnego intelektualisty: odpowiada na dążenie do odważnego stawiania czoła niesprawiedliwości, które nękają społeczeństwo, nawet gdy zmusza do bezpośredniej konfrontacji z ciemnymi aspektami woli zmiany świata³⁸.

Cyniczna filozofia odżywa w praktykach ruchów społecznych nastawionych na radykalne przekształcenie systemu. Staje się jednocześnie sposobem nowego życia w starej, zaschniętej skorupie tego, co jest; jak również manifestacją, uderzeniem w tę skorupę, bez konieczności zastępowania jednej hierarchii inną hierarchią. Musimy chyba dzisiaj poświęcić temu „innemu oświeceniu” znacznie więcej uwagi – ucząc nie tyle o Sokratesie, ile o jego szalonym nie-bliźniaku. Odzyskując potencjał, który z różnych przyczyn traktowany jest jako przypis, jako eksces, a nie jako równoprawna, inspirowana tradycja filozoficznego bycia.

Możemy znaleźć argumenty przemawiające przeciwko przywoływaniu tradycji cynicznej. Wątpliwości wysuwane przez Slavoję Žižka mogą wydawać się przekonujące. Wskazuje on, że obecnie mamy do czynienia z obsceniczną przestrzenią publiczną i z obscenicznym Panem. Przykładem takiej nieemancypacyjnej obsceniczności jest dla niego Donald Trump.

³⁷ J.P. Burns, *Power, Curriculum, and Embodiment. Re-thinking Curriculum as Counter-Conduct and Counter-politics*, Cham 2018, s. 142.

³⁸ L. Shea, *The Cynic Enlightenment*, s. 200.

Tradycyjnie (a przynajmniej w naszym wstecznym postrzeganiu tradycji) bezwstydną obsceniczność działała wywrotowo, jako element podkopujący tradycyjną dominację, pozbawiający Pana fałszywej godności. Z własnej młodości w latach 60. pamiętam, że protestujący studenci lubili używać obscenicznych słów i gestów, by zawstydzać ludzi z kręgów władzy i, jak twierdzili, obnażać ich hipokryzję. Jednak wraz ze współczesnym wzrostem publicznej obsceniczności nie dochodzi do zniknięcia autorytetów, postaci Pana, lecz do ich energicznego ponownego wkroczenia – dostajemy coś, co kilkadziesiąt lat temu było niewyobrażalne: obscenicznych Panów³⁹.

Žižek stwierdza, że postać Trumpa czyni siebie odporną na próby ośmieszenia, że sam jest dla siebie najlepszym komikiem. To, co emancypacyjne, staje się tym, co wspiera bezwiedną władzę – czyni ją jeszcze bardziej skuteczną. Dodatkowo sama postawa cyniczna nie jest u Žižka powiązana z kontrkulturą, ale stanowi niejako fundament współczesnej kultury. Wszyscy jesteśmy cynikami, wydaje się mówić, dlatego władza trwa i ma się dobrze.

Žižek nie dostrzega dwoistości obsceniczności. Kiedy cynicy kwestionują Prawdę, kiedy atakują dominującą moralność i ukazują pozór, to czynią to z perspektywy ucieleśnionej prawdy. Cynicy, co istotne, przemawiają bez władzy. Ich gesty są dzięki temu radykalnie inne. Gdy cynik odmawia dialogu i udziału, to robi coś innego, niż gdy czyni to władca. Žižek odwołuje się raczej do potocznego rozumienia cynizmu niż do filozoficznych korzeni oraz sposobów ich politycznego i społecznego działania.

Obsceniczność władzy nie oznacza przyzwolenia na obsceniczność ludu. Rodzime przykłady reakcji na formy oporu ruchów społecznych stanowią potwierdzenie tej tezy. Nie tylko pewne wartości stają się nienaruszalne (i nikt nie chce mówić, że są one narzędziem sprawowania władzy – w tym sensie władza wciąż nie jest obsceniczna), ale próbuje się karać za „wulgarność” krytyki władzy. Nawet gdy władza staje się beczelna, obrzydliwa i częściowo autoironiczna, to czyni to na własnych zasadach. Ukrywa coś, udając, że jest naga. Uświęca pewne wartości, które mają charakter czystej przemocy i pragnienia panowania. Cyniczna krytyka wciąż ma do odegrania kluczową rolę. I to może nawet bardziej teraz niż kiedykolwiek. I również w obszarze „uświęcającej się” edukacji. Krytyczna pedagogika powinna zanurzyć się w „innym oświeceniu”.

³⁹ S. Žižek, *Pandemia 2. Kroniki straconego czasu. Relacja*, tłum. J. Maksymowicz-Hamann, Warszawa 2021, s. 182.

Kwestia wyjaśniania. To chyba jedno z tych silnie zakorzenionych, zdroworozsądkowych podejść do pracy edukacyjnej – nauczyciel wyjaśnia. Im lepiej wyjaśnia, tym lepszym jest nauczycielem. Tym samym nauczyciel musi mieć jasność przedmiotu, posiadać określoną wiedzę, nie może nie wiedzieć jak Sokrates, nie może być ignorantem. Wyjaśnienie wpisuje się w model transmisyjny. Wyjaśnienie też powstrzymuje przed oświeceniem, przed samodzielnością myślenia. Podtrzymuje również nierówności. Ta pedagogiczna oczywistość okazuje się w spojrzeniu filozoficznym czymś, co powinno zostać usunięte z praktyk pedagogicznych.

Jacques Rancière jest piratem, który wprowadza pojęcie „nauczyciela ignoranta”, czyli nauczyciela, który nie wie, ale wie, że nie wie. Nie jest to więc potocznie rozumiany ignorant, który myśli, że wie, chociaż nie wie. Nauczyciel Rancièra posiada niczym Sokrates świadomość swojej niewiedzy. I staje się on istotną figurą dla przemyślenia pedagogiki w duchu demokratycznym.

Rancière odróżnia swoją koncepcję do postawy Sokratesa, uważając majeutykę za zamaskowaną formę klasycznej pedagogiki, w której udaje się niewiedzę, by wydobyć wiedzę, którą się zakłada⁴⁰. Nauczyciel ignorant nie odnosi się do wiedzy, ale do woli: „nauczyciel, który nie wie, wcale nie oddziałuje intelektem na intelekt. Jest zaledwie władzą, zaledwie wolą, nakazującą niewiedzącemu, by wyruszył w drogę, to znaczy, by uruchomił zdolności już posiadane – te, którymi wykazuje się każdy człowiek”⁴¹. Nauczyciel zakłada tutaj równość, każdy jest zdolny do samodzielnego opanowania materiału. Tym samym podważa wspomniane zdroworozsądkowe przekonanie o konieczności wyjaśniania. Uderza w zastygłe fundamenty pedagogicznego podejścia, jego rozumu: „Celem rozumu pedagogicznego jest nauczanie niewiedzącego tego, czego ów nie wie, przewyciężanie dystansu dzielącego niewiedzącego od wiedzy. Środkiem zaś jest wyjaśnianie. Wyjaśnianie polega na rozporządzaniu elementami

⁴⁰ My wiemy, zgodnie z naszą dygresją o Sokratesie, że majeutyka przynależy do ducha platońskiego i samego Sokratesa możemy wyobrażać sobie jako elenktikę, ironistę – w którym bardziej chodziłoby o oczyszczanie z pozornej wiedzy niż przekazywanie jakiegokolwiek. Niemniej majeutyka jest szkolną manipulacją wydobywania wiedzy już istniejącej, właściwej. Chodzi więc o brak kompetencji ucznia do uświadomienia sobie, przypomnienia, prawdy. A nauczyciel zajmuje się przede wszystkim tym kompetencyjnym brakiem, nieumiejętnością używania własnego rozumu. Nauczyciel ignorant nie interesuje się brakiem kompetencji, zakłada równość używania rozumu i jego zdolność – nie potencjalnie, ale aktualnie.

⁴¹ J. Rancière, *O nauczycielach, którzy nie wiedzą*, tłum. P. Laskowski, Poznań–Warszawa 2020, s. 8.

przekazywanej wiedzy zgodnie z ograniczonymi, jak się zakłada, zdolnościami nauczanych umysłów⁴². To, co wydaje się proste i oczywiste, okazuje się skomplikowane. Okazuje się, że wyjaśnienie jest nieskończone. Wychodząc od założenia o nierówności, nieustannie te nierówności potwierdza. Gert Biesta, komentując myśl Rancière, posługuje się metaforą „edukacyjnego respiratora”⁴³. Nauczyciel wyjaśniający myśli oddycha za innych, a tym samym czyni ucznia zależnym do siebie, nieustająco niezdolnym do samodzielnego myślenia i oddychania.

Nauczyciel ignorant przeciwstawia wolę woli. Zmusza do podjęcia działania, zakładając, że uczącemu się niczego nie brakuje. Punktem wyjścia jest wolność. Domaga się samodzielności (i ją wspiera). Co jednak oznacza to w praktyce? Biesta odpowiada: „Droga, którą przejść musi uczeń, gdy wzywa się go do wykorzystania własnej inteligencji, jest nieznana, ale to, od czego uciec nie zdoła, to według J. Rancière, ćwiczenie (egzekwowanie) własnej wolności, które dokonuje się przez trzyczęściowe pytanie: *Co widzisz? Co o tym myślisz? Jak to wykorzystasz?*”⁴⁴. Nauczyciel nie odnosi się do wiedzy, ale do woli – rzuca wyzwanie, wysyła na wyprawę.

Stan wyjątkowy. Giorgio Agamben ma dwa oblicza – radosne i ponure. Z jednej strony rozwija myśl mroczną, koncentrując się na mechanizmach, zniewala; z drugiej strony myśl utopijną, ukazującą świat wyzwolony, nowy sposób bycia. Ciemna strona myśli rozwijana jest wokół koncepcji *homo sacer*, obozów i stanu wyjątkowego. Mroczna refleksja stanowi próbę opisu naszej rzeczywistości. Według Agambena stan wyjątkowy jest paradygmatem władzy. Sposobem organizowania naszego życia państwowego i ponadpaństwowego.

Stan wyjątkowy jest obszarem nierozróżnialności między wolą suwerena a prawem. Jednym z modeli jego funkcjonowania jest obóz. Przetrawanie tam zależało nie od kodeksów, ale od woli funkcjonariusza. Jednym z przykładów stanu wyjątkowego jest państwo nazistowskie, które zawiesza prawo, ale go nie

⁴² Tamże, s. 8–9.

⁴³ G. Biesta, *Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy*, „Teraźniejszość, Człowiek – Edukacja”, 3 (63), 2013, s. 9.

⁴⁴ Tamże, s. 11.

likwiduje – w którym woła suwerena staje się jednocześnie prawem, gdzie nie ma rozróżnienia na anomie i *nomos*⁴⁵.

W tym sensie szkoła jako instytucja funkcjonująca w ramach stanu wyjątkowego jest przestrzenią w której suweren-nauczyciel ustanawia prawo zgodnie ze swoimi humorami, z własną wolą. Uczeń zostaje sprowadzony do *homo sacera* – wyłączonego z prawa, zdanego na łaskę. Niczym obozowy więzień uczy się funkcjonować w stanie nieustannej anomii, wiedząc, że regulaminy są wykorzystywane zgodnie z interesem nauczyciela-suwerena wtedy i tylko wtedy, gdy pokrywają się z jego wolą.

Edukacyjny stan wyjątkowy jako stan permanentny stanowi narzędzie opisu doświadczeń szkolnych i jej rzeczywistości. Pozwala też spojrzeć na proces wychowania z innej perspektywy – jako dostosowywanie do mrocznego świata. Podległości władzy suwerennej, akceptowania jej woli i uświadamiania własnej bezsilności i braku znaczenia. Opis rzeczywistości szkolnej przy zastosowaniu agambenowskiej koncepcji stanu wyjątkowego jest też mocniejszy. Myślenie o szkole jako obozie może motywować nas do praktyk zaradczych. Jednocześnie uświadamiając, że problemem nie jest kwestia formalno-prawna.

Szkoła jako obóz, jeden z wielu obozów w (po)nowoczesnej polityce, nie może być zniesiona przez powrót szkoły prawa. Podobnie jak globalny stan wyjątkowy. Nie ma powrotu do państwa prawa⁴⁶. Stan wyjątkowy nie jest rodzajem wypadku przy pracy, zboczeniem, zapomnianą (a może po prostu użyteczną dla władzy) tradycją, pozostałością nazistowskiego momentu nowoczesności. Stan wyjątkowy jest istotowo wpisany w prawo i władzę – jest jej stykiem.

Edukacyjny stan wyjątkowy jest stanem „normalnym”, permanentnym w szkole, która staje się przestrzenią przemocy i oswajania z przemocą, szaleństwem władzy i uczeniem milczenia. Wyjście poza ten stan możliwe jest między innymi poprzez praktyki studiowania, zawieszenie stanu wyjątkowego, odcięcia go od władzy. Spadnięcia w otchłań⁴⁷.

⁴⁵ Zob. G. Agamben, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, tłum. M. Salwa, Warszawa 2008; tenże, *Co zostaje z Auschwitz*, tłum. S. Królak, Warszawa 2008; tenże, *Stan wyjątkowy*, tłum. K. Pękacka-Falkowska, Kraków 2008.

⁴⁶ G. Agamben, *Stan wyjątkowy*, s. 127.

⁴⁷ G. Agamben, *Wspólnota, która nadchodzi*, tłum. S. Królak, Warszawa 2008.

Schole. Radosna wersja Agambena pojawia się w innych sposobach zawieszania, porzucania. Już nie jak nagie życie pod butem faszystowskich i demokratycznych państw, ale jako istnienie poza spojrzeniem władzy. W studio-waniu, w zabawie, w czasie poza czasem. „Kiedyś ludzkość będzie się bawić prawem, tak jak dzieci bawią się przedmiotami, które wyszły z użycia – nie po to, aby przywrócić je dawnym, kanonicznym formom użytkowania, ale po to, aby je od nich ostatecznie uwolnić”⁴⁸.

Wydaje się, że radosne oblicze Agambena, zniesiony stan wyjątkowy, możemy odnaleźć w pracach Jana Masscheleina i Maartena Simonsa. O ile w przypadku ponurej wersji mamy raczej opis, który chce wskazywać, jak jest w szkole, o tyle u Masscheleina i Simonsa „opis morfologiczny”. W swojej pracy starają się oni

[...] określić, co sprawia, że szkoła jest szkołą, a przy tym chcemy także wskazać, dlaczego szkoła ma wartość sama w sobie i dlaczego zasługuje na zachowanie lub – lepiej i precyzyjniej – na ponowne odkrycie. Nazywamy to morfologicznym rozumieniem szkoły i odróżniamy je od rozumienia funkcjonalistycznego (socjologiczne lub ekonomiczne spojrzenie na szkołę w kategoriach funkcji, ról i potrzeb społecznych) oraz od rozumienia idealistycznego (filozoficzne spojrzenie na idee lub znaczenia edukacji i szkolnictwa). Nasza morfologia edukacyjna nie jest jednak rodzajem rozbudowanej teorii, lecz raczej zestawem propozycji lub zaproszeń do myślenia o szkole w szczególności i być może bardziej owocny sposób w kategoriach „form gromadzenia się i działania”, a nie funkcji i instytucji. Rzeczywiście, z perspektywy morfologicznej szkoła nie jest rozumiana ani jako instytucja (uzyskująca legitymizację dzięki transcendentnej idei lub ideałowi), ani jako (wielofunkcyjna) organizacja (uzyskująca legitymizację dzięki pełnieniu funkcji), ale odnosi się do szczególnej formy zgromadzenia. To właśnie tę „formę scholastyczną”, to, co ona robi (lub tworzy), oraz bardzo konkretną architekturę, technologie, praktyki, postaci, doświadczenia i akty, które ją tworzą, staramy się wyjaśnić, wskazując przynajmniej na niektóre z jej głównych cech. Ważne jest, aby od początku było jasne: nie próbujemy wyobrazić sobie „idealnej szkoły” czy szkoły jako „idei”, ale próbujemy opisać szkołę jako bardzo konkretny, materialny wynalazek, obejmujący bardzo szczególną formę gromadzenia (edukacyjnego)⁴⁹.

⁴⁸ G. Agamben, *Stan wyjątkowy*, s. 95.

⁴⁹ J. Masschelein, M. Simons, *Education in times of fast learning: the future of the school*, „Ethics and Education”, 10, 2015, s. 85.

Tą formą gromadzenia, jej istotą, jest bycie zawieszonym, bycie czasem wolnym⁵⁰. Taki stan zawieszenia obowiązującego porządku nie zawiesza prawa, by wydać zgromadzonych nieograniczonej władzy suwerenna, nie po to, by poddać szkołę jego woli. Szkoła jako czas wolny nie odnosi się do czasu wolnego jako czegoś podporządkowanego czasowi pracy, jako prostego odwrócenia tego rodzaju czasu, co jest właściwe mieszczańskiemu sposobowi ujmowania życia⁵¹. Tym bardziej szkoła jako czas wolny nie stara się organizować czasu wolnego w produktywny, rozwojowy i pożyteczny sposób, co przenika niektóre typowe pragnienia pedagogów. Jest czasem zawieszenia, czasem poza czasem, oderwanym od świata i jego spraw. Czasem bezproduktywnym, bezcelowym, niepraktycznym. Zawieszeniu ulegają problemy właściwe dla „normalnego” życia. Społeczne pochodzenie, klasa, płeć, rasa – również ulegają zawieszeniu. Wszystkie codzienne problemy pozostają za drzwiami. Szkoła jako czas wolny „daje szansę (tymczasowo, na krótką chwilę) pozostawić przeszłość i rodzinny kontekst za sobą”⁵². Ten rodzaj „utopijnego” doświadczenia wyzwala to, co edukacyjne z logiki użyteczności, z kapitalistycznych czy społecznych wymagań. Nie służy ani postępowi, ani partii, ani żadnej władzy suwerennej. Przypomina raczej trwanie w otchłani⁵³, gdzie bawimy się rzeczami, które nie odnoszą się do żadnego użytku. Mówiąc językiem Tysona Lewisa – edukacja staje się swobodnym majsterkowaniem. „Przez majsterkowanie nie mamy na myśli tego rodzaju majsterkowania celowego, które można obecnie znaleźć w wielu branżach kreatywnych, ale raczej majsterkowanie uwolnione od celów (zysku). Byłoby to majsterkowanie jako rodzaj bezcelowej celowości”⁵⁴. W tym momencie klasyczni pedagodzy powinni podnieść krzyk: „Jak to bezcelowa edukacja!? To nie jest możliwe!”. Filozofia przynoszona przez piratów kpi sobie ze zdroworozsądkowych niemożliwości.

⁵⁰ Zob. J. Masschelein, M. Simons, *In defence of the school. A public issue, E-ducation*, Leuven 2013.

⁵¹ T.W. Adorno, *Minima moralia. Refleksje z poharatanego życia*, tłum. M. Musierowicz, Kraków 1999; zob. też o nędzy podzielonego czasu: G. Debord, *Korzystanie z czasu wolnego*, w: *Miasto w sztuce – sztuka miasta*, red. E. Rewers, Kraków 2010.

⁵² J. Masschelein, M. Simons, *Szkoła jako czas wolny*, tłum. M. Jagodziński, Poznań–Warszawa 2020, s. 11–12.

⁵³ Zob. G. Agamben, *Wspólnota, która nadchodzi*, s. 11–13.

⁵⁴ T.E. Lewis, D. Friedrich, *Educational States of Suspension*, „Educational Philosophy and Theory”, 48 (3), 2016, s. 238.

Dygresja: O eseju Rorty'ego

Sokrates został skazany na śmierć za psucie młodzieży. To był zarzut, który słyszeliśmy ze stron konserwatywnych, to obraz Arystofanesa, gdzie Sokrates demoralizuje. Zamiast wprowadzać w tradycje, uczył kwestionowania, pytał zamiast przekazywać, wąpił zamiast wyznawać. Pedagogiczno-filozoficzny wymiar jego aktywności naruszał stabilność społeczeństwa. Zagroził wartościom i przesądom.

Takie głosy słyszymy nie tylko w przypadku Sokratesa. Skierowane są one wobec tych, którzy próbują zmieniać świat, budzić świadomość, wspierają samodzielność mas. Słyszymy je dzisiaj ze strony rządu wobec tych wszystkich „marksistów, feministów, genderowców”. Wobec zgnilizny zachodniego relatywizmu.

Konserwatyści dostrzegają zagrożenie we wszystkich liberalnych koncepcjach wychowania. Toczy się wielka wojna o instytucje edukacyjne. Czy będą one służyły formowaniu prawdziwego Polaka katolika czy staną się narzędziem w rękach kosmopolitycznych tęczowych sił. Inaczej, czy będą konserwowały porządek społeczny, czy będą stały na straży tradycji i odwiecznych wartości, czy może też będą nakierowane na zmianę społeczną, na podważanie i kwestionowanie tradycji, na uczenie posługiwania się własnym rozumem. Spór to fundamentalny. Obie strony są mocno okopane. Konwencjonalna i niekonwencjonalna broń jest w użytku. Nikt nie chce brać jeńców. Nie widać szans na pokój.

W tym kontekście warto przyrzeć się esejowi Rorty'ego. Na ile pozwala nam on rozwiązać ten spór?

Rorty zauważa, że demokracje liberalne rozwiązały ten problem dzięki kompromisowi: konserwatyści mają władzę nad szkolnictwem podstawowym i średnim, lewica nad wyższym. I tak do osiemnastego roku życia mamy do czynienia z socjalizacją, czyli procesem „wpajania uczniom zasad społecznie dominującego zdrowego rozsądku w zakresie moralności i polityki”⁵⁵. Gdy ktoś trafia na studia, sytuacja się zmienia i próbuje się go nauczyć krytycyzmu, sokratejskiego wąpienia. Kompromis ten wydaje się obrazować to, o co chodzi w edukacji, czyli jej oblicze zarówno socjalizacji, jak i krytycyzmu. Niedostrzeżenie tej dwoistości jest białą plamką

⁵⁵ R. Rorty, *Edukacja jako socjalizacja i jako indywidualizacja*, w: *Filozofia a nadzieje na lepsze społeczeństwo*, tłum. J. Grygień, S. Tokariew, Warszawa 2013, s. 169.

konserwatystów i liberałów oraz przyczyną ich zacieklej sporów. Tymczasem różnica między nimi nie wydaje się aż taka duża.

Nawet zaciekli radykałowie, z ich nawoływaniami o „kształcenie dla wolności”, mają skrytą nadzieję, że szkoły podstawowe będą uczyć dzieci zdolności czekania na swą kolej, niestrzelania gumą z majątek, posłuszeństwa nakazom policji, sylabizowania, przestrzegania reguł interpunkcji, mnożenia i dzielenia. Nie chcą, by szkoły średnie co roku wypuszczały całe klasy absolwentów-amatorskich Zaratustrów. Podobnie tylko najbardziej zgorzkniali i zaślepieni konserwatyści pragną, by uniwersytety zatrudniały wyłącznie nauczycieli podtrzymujących status quo. Sprawy się komplikują, gdy próbujemy ustalić, w którym momencie powinna kończyć się socjalizacja, a zaczynać krytycyzm⁵⁶.

Rorty w sporze między liberałami a konserwatystami w obszarze edukacji sytuuje się pomiędzy. Tym samym istniejący podział wpływów na instytucje edukacyjne wydaje mu się sensowny. Argumentuje to tym, że nie istnieje natura ludzka, nie ma żadnego prawdziwego Ja. Ja dopiero musi zostać ukształtowane, zwierzę przemienić się musi w człowieka, a dzieje się to nie na drodze wolności, ale konserwatywnej socjalizacji. Dopiero po tym, jak Ja zostanie stworzone, może nastąpić jego uwolnienie.

To edukacyjne uczłowieczanie uzasadnia transmisyjny model edukacji podstawowej. W niej ma dochodzić do zaznajomienia z tym, co starsze pokolenie uważało za prawdę, nie zaś nauczanie kwestionowania jej. Rorty podkreśla wagę wpajania podstawowych informacji. Argumentuje, że bez znajomości faktów wszelkie narracje, również te o wolności, będą po prostu niezrozumiałe. Socjalizacja w duchu wolności i nadziei jest niemożliwa, jeżeli socjalizowani w ten sposób nie zostaną poddani treningowi wytwarzającemu podmioty, które daną opowieść są w stanie zrozumieć. Uważa, że sprawne funkcjonowanie uniwersytetów jako maszyn uruchamiających autokreację, indywidualizujących i uczących krytycznego spojrzenia na socjalizację jest uwarunkowane sprawnie działającymi maszynami konserwującymi, przystosowującymi na etapie szkolnictwa podstawowego i średniego.

Stanowisko Rorty'ego wydaje się sensowne. A historycznie ustanowiony konsensus – odpowiadać samej naturze edukacji. Jest to stanowisko, które słyszę często od studentek i studentów, chociaż nie aż tak filozoficznie

⁵⁶ Tamże, s. 170.

uzasadnione. Ani powszechność takich twierdzeń, ani filozoficzne uzasadnienia Rorty'ego nie sprawiają, że jest ono przekonujące.

Po pierwsze, problematyczne u Rorty'ego jest oddzielenie socjalizacji od indywidualizacji. Zakłada, że najpierw mamy do czynienia z uspołecznieniem, narracją wspólnotową, włączającą nowe istoty w świat starych, a później, na poziomie akademickim, uruchamia się mechanizmy wyłączające jednostkę ze świata starych i próbujące uczynić ją kreatorem nowych światów, wartości i samej siebie. Co jest w tym problematycznego? Kilka rzeczy: 1. Jak sam zauważa, socjalizacja jest jednocześnie indywidualizacją – w jej ramach produkowany jest podmiot. Dobrze socjalizowany podmiot nie będzie dostrzegał różnicy między posłuszeństwem a autokreacją. Dobrze to widać na przykładzie neoliberalizmu, który wspiera samorozwój jednostek, jednak nie ma krytycznego potencjału i nie narusza konsensusu. 2. W takim przypadku należy raczej mówić o różnych formach socjalizacji, do różnych porządków i różnych podmiotowości.

Po drugie, należy zauważyć, że „uczłowieczanie” nie odbywa się jedynie w szkole – wprowadzenie w świat starych, w ich prawdy odbywa się również, jeśli nie przede wszystkim, poza murami szkoły. Jak ma się uspołecznienie szkolne do uspołecznienia pozaszkolnego? Czy następuje tu prosta kontynuacja, czy może zerwanie?

To prowadzi do trzeciej wątpliwości, mianowicie Rorty nie uwzględnia zróżnicowania społecznego. Tak jakby uspołecznienie zawsze było uniwersalne, wolne od kulturowej przemocy. Założenie, że edukacja działa na tym, co zwierzęce, pozwala łatwo uniknąć konfliktu między socjalizacjami, wizjami podmiotów, a jednocześnie oczyścić konserwatyzm z przemocy symbolicznej. To przecież naturalny proces „uczłowieczania”. Odgrywanie różnicy na poziomie starzy/nowi maskuje zróżnicowanie starych.

Po czwarte, traktowanie różnicy między liberałami a konserwatystami jako sporu o to, czy należy przekazywać podstawowe informacje, czy nie, jest redukcyjne. Problemem nie są same informacje, ale ich zbiór oraz sposób traktowania.

Po piąte, chociaż filozoficznie to zarzut mniej istotny, warto zwrócić uwagę, że dostęp do edukacji wyższej jest mniej zdemokratyzowany. Czy miałyby to oznaczać, że dostęp do autokreacji jest umożliwiony jedynie uprzywilejowanym? Masy zaś mają być posłuszne, podporządkowane temu, co starzy uważają za prawdę?

Krótko mówiąc, alternatywa postawiona przez Rorty'ego jest ustanowiona błędnie, tymczasem dzięki temu udaje mu się harmonijnie połączyć to, co

określa socjalizacją i indywidualizacją. O ile harmonia ta może być kojąca dla wolnościowego sumienia (a może i konserwatywnego), to jest niebezpieczna przez maskowanie relacji władzy.

Konserwatywna edukacja nie tyle przekazuje podstawowe wiadomości, ile traktuje to, co przekazuje jako świętość. Wartości i prawda nie są czymś, o czym można dyskutować, ale czymś, czemu należy oddawać hołd, czymś, co należy wyznawać. Tradycja, którą przekazują, nie jest poligonem doświadczalnym, czymś, wobec czego można wnosić wątpliwości, ale jako coś z natury swojej cennego. W takim podejściu Ja jest powoływane jako Ja-posłuszne, wierzące, a nie wątpiące. Uczy się powtarzania, a nie pytania, wierzenia, a nie wątpienia. Istnieje radykalna różnica między „gruntowaniem cnót niewieścich” a perspektywą genderową. O ile pierwsze próbuje narzucić pewien wzór kobiecości jako normy, o tyle druga ukazuje mechanizmy tworzenia płci kulturowej, ukazuje konsekwencje pewnych upłciowień oraz różne sposoby kwestionowania panowania oraz odpowiadania na nie. Jeżeli chodzi o informacje, zasób faktów, to raczej „gruntowanie” jest mniej informujące, jeżeli nie dezinformujące, utrzymujące w niewiedzy. Myśl krytyczna, kwestionująca, jest nie tylko myślą bystrzejszą, ale też wykopująca „fakty” zakopane przez konserwatystów wraz z historycznymi i aktualnymi aktami oporu. Inaczej mówiąc, „gruntowanie” naturalizuje⁵⁷ i pokazuje jako dane to, co społecznie jest wytwarzane – nie tylko jest narzędziem przemocy Idealnego Ja, ale legitymizuje nierówności (a tym samym przemoc⁵⁸) jako coś wynikającego z samej natury. Myśl krytyczna zaś ukazuje to, co dane jako to, co wytworzone i zadane. Ukazuje sposoby tworzenia Idealnego Ja i jego funkcjonowanie, de-naturalizując to, co uległo mistyfikacji – pokazując społeczne mechanizmy nierówności.

W konserwatywnej edukacji nie wytwarza się zdolności dociekania. Podmioty mają być pewne, zamknięte – „zszyte” z systemem i żywione przez system. Takie podmioty, kiedy wkroczą w obszar zdominowany przez ducha sokratejskiego, nie będą mogły się odnaleźć. Nie przejdą płynnie i bezproblemowo na obszar krytyki uspołecznienia. Mogą go traktować jako coś wrogiego, jako że jest to też obszar samokrytyki, kwestionowania Ja, własnej tożsamości wyprodukowanej przez konserwatywne

⁵⁷ Zob. jak uzasadniano odmową dostępu do edukacji, praw obywatelskich, politycznych i społecznych dla kobiet, powołując się na ich „naturę”, na biologiczne funkcjonowanie ich ciał. Ch. Shilling, *Socjologia ciała*, tłum. M. Skowrońska, Warszawa 2010.

⁵⁸ O łączności między kulturowym wyciszaniem kobiecych głosów a fizyczną przemocą wobec nich zob. R. Solnit, *Mężczyźni objaśniają mi świat*, tłum. A. Dierzgowska, Kraków 2017.

podporządkowywanie-upodmiotawianie. Inną jeszcze konsekwencją może być utrwalanie milczenia i wykluczenia przez wyższą edukację, która z założenia Rorty'ego ma przecież służyć emancypacji. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie edukacyjne, z tej dobroci autokreacji i kwestionowania będą korzystać przede wszystkim ci, których edukacja podstawowa i średnia naznaczyła przywilejem mówienia. Ci z piętnem skazującym na milczenie mogą dalej milczeć. Zwłaszcza że całe kwestionowanie dotyczy tylko jednej rodziny, jednych „starych”. Inni są przecież dziećmi psów i kotów, a czasami wilków.

Możliwe, że problem Rorty'ego jest problemem liberałów, liberalnego podejścia do edukacji, którą łączy z konserwatyzmem ślepotą na społeczne i kulturowe zróżnicowanie. Powiedzmy to wyraźnie: do szkoły nie przychodzą zwierzęta, ale podmioty mające różnych „starych”, wyprodukowane przez różne tradycje. W konserwatywnej wizji ta wielość ma zostać ujednolicona według „ideału”, dopasowana do tego, co obiektywne, uniwersalne. Podejście krytyczne zakłada upodmiotowienie w ramach socjalizacji – i zarówno Ja jako dane, jak i „wspólnota” jako dana są przedmiotem interwencji pedagogicznej. Odrzucając kanon, „podstawową wiedzę”, nie tyle odrzuca się informacje, tak zwane fakty, ile ustanawia się inną relację z tym, co dane. Nie chodzi o wybór między czytaniem tego, co sprawa przyjemność, a tego, co nie sprawia – ale o czytanie, które odnosi się do przeżyć i jest przeżywane. I jeszcze jeżeli chodzi o „podstawową wiedzę”, to jest ona często o wiele uboższa niż ta, która wyłania się i bierze udział w uczniowskich dociekaniach.

Demokracja nie wymaga zgody co do fundamentów – raczej jej fundamentem jest nieustanna niepewność, dialog, negocjowanie. Ustalając fundament jako coś niepodważalnego, jako coś niedyskutowanego, a jednocześnie jako warunek dostępu do udziału w dialogu, sprawia się, że można powiedzieć niewiele istotnego. Sam Rorty z jednej strony uważa, że liberalna demokracja nie potrzebuje fundamentów, spoiwa. Z drugiej strony zauważa, że ironia ma charakter negatywny, reaktywny, pracuje więc na formach uspołecznienia, potrzebuje ich, by zaistnieć. W innym miejscu pisze:

Nie potrafię wyobrazić sobie kultury, która uspołeczniałaby młodzież w taki sposób, by budzić w niej wątpliwość co do samego procesu uspołecznienia. Ironia wydaje się czymś ze swej istoty prywatnym. Zgodnie z moją definicją, ironistka nie może sobie poradzić bez przeciwstawienia słownika finalnego, który odziedziczyła, słownikowi, który usiłuje sama dla siebie stworzyć. Ironia jest

czymś, jeśli nie z istoty swej wrogim, to przynajmniej relatywnym. Ironiści nie potrafia się obyć bez czegoś, w co by powątpiewali, od czego byliby wyobcowani⁵⁹.

Nawet takie założenie nie uzasadnia oddania szkoły konserwatystom. Uspołecznienie odbywa się przed szkołą. Do szkoły nie przychodzą puste naczynia, ani nie żyją one w pustce. Są już nasączone i nieustannie nasiąkają dominującym językiem, dominującymi opisami.

Problemem jest również wyobrażenie sobie kultury wątpliwej w uspołecznienie. Samo bycie liberalną ironistką to rodzaj uspołecznienia. Tego Rorty nie dostrzega. Zapomina, że w jego opisie jest też moment twórczy – tworzenie nowych języków, nowych opisów. Ja jakoś jestem w stanie wyobrazić sobie kulturę ironiczných twórców.

Miedzy działaniem ironisty a pirata trudno niekiedy dostrzec różnicę. Wydają się silnie współpracować. Możliwe, że dary pirata nasączone są ironią. Możemy całkiem pewnie stwierdzić, że ironistki są przez piratów wspierane. Teoretyczno-poetyckie bomby eksplodują wszak w najdrażliwszych rejonach zdrowego rozsądku pedagogicznego. Tak jak koncepcja człowieka jest pewnym zabetonowaniem języka i praktyki edukacyjnej, tak samo pojęcie rozwoju. W edukacji chodzi o pomoc w rozkwicie czy w realizowaniu potencjału danej osoby. Zakwestionowanie takiego podejścia to niemal zakwestionowanie samej istoty wychowania i kształcenia.

Profanacja. Konserwatywna myśl lubi ujmować edukację jako pracę. A im mniej jest w tej pracy radości, tym lepiej. Ujmowana jako praca uruchamia wszystkie mechanizmy alienacji, które znamy ze świata pracy najemnej. Nie tylko redukuje praktyki pedagogiczne do treningu do zawodu, a samo wychowanie i kształcenie staje się dostosowywaniem podmiotów do „świętego” tego, co jest, ale również czyni „świętą” wiedzę przekazywaną przez nauczycieli-kapłanów czymś oddzielnym od życia jednostek, ich potrzeb i pragnień. Smutna subsumcja przejawia się w różnych formach pogardy, agresji, znudzenia czy utraty sensu. Takie podejście nawet zabawę stara się czynić funkcjonalną, mającą rozwijać podmioty pożądanе przez panujący porządek społeczny. Sprawia

⁵⁹ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, s. 143.

to, „że współczesny człowiek nie potrafi się już bawić”⁶⁰. Konserwatywne podejście wiąże się z dominacją religii kapitalistycznej, z jej destrukcyjnymi, pełnymi pogardy dla życia praktykami, perspektywą zniszczenia świata, a nie jego zbawienia.

Konserwatywne narracje i praktyki edukacyjne łączą to, co święte, z utratą, z grzechem, z ponurą egzystencją trudu i znoju. Edukacja staje się jednym z brzemion, jedną z kar narzuconą jednostkom. Tymczasem praktyki profanacji są w tym ujęciu kontr-praktykami pedagogicznymi. Uruchamiają inne myślenie o edukacji – poza dostosowaniem, użytkowaniem i produkcyjną efektywnością. Oddzielają się od pracy i opowiadają się za zabawą, która nie odnosi się do żadnych zewnętrznych celów.

Agamben wskazuje, że zabawa była powiązana ze strefą *sacrum*, jednocześnie ją przekształcając. Jest to specyficzne przekształcenie, niepokrywające się z sekularyzacją, ale profanujące to, co święte.

Należy odróżnić profanację od sekularyzacji. Sekularyzacja jest rodzajem stłumienia, które nie narusza żadnych sił, lecz jedynie prowadzi do ich translokacji. [...] zadowala się przekształceniem monarchii niebiańskiej w monarchię ziemską, sama władza pozostaje jednak nietknięta. Profanacja neutralizuje swój przedmiot. To, co było niedostępne i oddzielone, wskutek profanacji traci swoją aurę i może zostać przywrócone użyciu. W obu wypadkach mamy do czynienia z zabiegami politycznymi: pierwsza operacja dotyczy jednak sprawowania władzy, którą legitymizuje, odnosząc ją do uświęconego modelu; druga natomiast dezaktywuje mechanizmy władzy i przywraca wspólnemu użytkowi zawłaszczone dotychczas przestrzenie⁶¹.

Profanowanie przywraca swobodny użytek pozbawiony celu. Praktyka używania jest uwolniona od relacji z władzą, uwolniona od typowego, nawykowego używania. Nie jest również zawłaszczaniem czy konsumowaniem, ale wykorzystywaniem tego, co równie swobodnie trwa. Użytkowanie to ma charakter bezproduktywny, na nowo rozgrywający podziały, jednocześnie je rozbrajając. „Profanowanie jest bowiem czymś więcej niż zwykłym obalaniem

⁶⁰ G. Agamben, *Pochwała profanacji*, w: tegoż, *Profanacje*, tłum. M. Kwaterko, Warszawa 2006, s. 97.

⁶¹ Tamże, s. 98.

i znoszeniem separacji – to poszukiwanie dla niej nowych zastosowań, nauka igrania z istniejącymi formami rozdziału”⁶².

Profanowanie edukacji byłoby nie tylko zniesieniem rozdzielania między wiedzą a użytkownikami, pozbawieniem jej władzy nad pojedynczościami i kolektywami, ale rozegranie podziału między tym, co szkolne, a tym, co pozaszkolne. Przede wszystkim poprzez zawieszenie jej efektywności, jej odniesienia do pracy, do efektów i do realizacji *curriculum*⁶³.

Lewis podaje przykład profanowania uniwersytetu. Wskazuje na grupy studiujących jako taktykę zawieszania i uruchamiania innej przestrzeni. Polega ona na wyzwoleniu się z uniwersytetu jako maszyny pochwytywającej i nastawionej na produkowanie. Zawieszeniu ulega cała jego administracyjna logika. Studiująca grupa nie jest nakierowana na efekty, nie jest podporządkowana dominującemu podejściu edukacyjnemu, ale jest spotkaniem wokół tekstu. Tekstu, który nie ma nic wspólnego z prowadzonymi badaniami, z rozwojem kariery, którego studiowanie jest czystym środkiem, zabawą spełniającą się samą w sobie. W tym sensie profanowanie uniwersytetu oznacza wytwarzanie swoistej podwspólności otwartej dla wszystkich i niewidocznej dla systemu⁶⁴.

Profanacja w wydaniu Agambena nie jest do końca jasna. Na czym polega zawieszenie podziału, a nie jego zniesienie? W przypadku gdy odnosi on to do podziałów klasowych, trudno wyobrazić sobie jego bezklasowe społeczeństwo: „Społeczeństwo bezklasowe nie jest społeczeństwem, które unicestwiło i wymazało z pamięci wszelkie podziały klasowe, jest to raczej społeczeństwo, które zdołało unieszkodliwić mechanizmy odpowiedzialne za te podziały, wynalazło dla nich nowe zastosowania, przekształciło je w czyste środki”⁶⁵. Bez wątplenia brzmi to zgrabnie, ale o jakich mechanizmach jest tutaj mowa? Czy chodzi o mechanizm tworzący klasy, który polega na posiadaniu lub nie kapitału? Czy nowe zastosowanie znajdują możliwość kupowania ludzkiego czasu i siły? Czy może chodzi o wolność od pracy, właściwą nieposiadającym, która w systemie kapitalistycznym niszczy życie? Wydaje się, że sam Agamben

⁶² Tamże, s. 110.

⁶³ T.E. Lewis, *On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality*, Routledge 2013.

⁶⁴ T.E. Lewis, *Profaning the University Apparatus: A Plea for Study Groups*, w: *Post-critical Perspectives on Higher Education*, red. N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, Cham 2020.

⁶⁵ G. Agamben, *Pochwała profanacji*, s. 110.

wymaga sprofanowania, uczynienia z niego bardziej radykalnego, społecznego użytku. Zwłaszcza gdy przechodzi się na płaszczyznę edukacji.

Filozofia edukacji jest maszyną profanującą. Zawiesza funkcjonowanie, uruchamiając jałowy bieg, w którym to, co założone, ukryte, obowiązujące na mocy nawyku, tradycji, staje się przedmiotem do zabawy – edukowaniem (o) edukacji. Sama też musi ulegać nieustannemu profanowaniu, zwłaszcza gdy próbuje stać się praktyczną, służyć radą i regulować to, co edukacyjne, zgodnie z odkrytą przez siebie prawdą.

Przepis na sprofanowany uniwersytet à la Lewis

Profanujące spotkanie, zorganizuj je według następujących zasad, a wyzwolisz edukację, że stanie się ona przedmiotem swobodnej zabawy, a wy staniecie się dziećmi skazanymi na trwanie w otchłani. Co jest podobno bardzo przyjemne – jedno i drugie.

Wybierz tekst, którego nikt nie zna, a więc który może stać się przedmiotem wspólnego zainteresowania.

Upewnij się, że każdy może wziąć w nim udział (nie muszą to być studenci, nie muszą to być pracownicy uczelni).

Zajmij miejsce, które jest niesankcjonowane lub niewidoczne dla administracji.

Wspólnie z innymi przeczytaj tekst i przedyskutuj go.

Jeśli są wyniki, to co z tego! Nie przywiązuj do tego zbyt dużej wagi, ponieważ koncentrowanie się na wynikach doprowadzi jedynie do przechwycenia niestabilnych sygnifikatorów grupy studiującej przez aparat uniwersytecki (i jego publikacje, konferencje, matryce księgowe).

Pozwól, aby studiowanie inicjowało życie edukacyjne uczących się i w ten sposób sprawiło, by transmisja transmisyjności (zwana też historią) stała się ponownie możliwa⁶⁶.

⁶⁶ T.E. Lewis, *Profaning the University Apparatus*, s. 143.

O studiowaniu słowo na marginesie Dygresja albo podsumowanie

Studiowanie jest specyficznym doświadczeniem; również edukacja; również szkoła; również uniwersytet. Studiowanie to przede wszystkim przeżycie egzystencjalne. Pojawia się pytanie, na ile swoiste doświadczenie edukacyjne rzeczywiście zawiesza to, co społeczne⁶⁷ i na ile jest uniwersalne – w tym sensie, że możemy mówić o istocie studiowania, o istocie edukacji, o istocie szkoły. Czyli na ile te nasze formy filozoficznego „piratowania” są wyrazem rzeczywistości wyzwolonego świata – czyli zepchniętego do otchłani i nie do naprawienia – a na ile pragnieniem uprzywilejowanych, by ich uprzywilejowanie stało się istotą tego, co edukacyjne? Na ile udaje się wytworzyć przestrzeń poza władzą, a na ile władza jest ignorowana tylko dzięki przywilejowi?

Ciekawą krytykę studiowania proponuje David Romero, który nie tylko wskazuje na ignorowanie kwestii klasowych, rasowych, genderowych i związanych ze sprawnościami przy opisywaniu/wytwarzaniu doświadczenia studiowania, ale ponadto uważa, że tak ujęte studiowanie podtrzymuje wspomniane nierówności⁶⁸. Wydaje się to ciekawym punktem przemyślenia zarówno pirackich interwencji, jak filozoficznych prowokacji. Jakie pragnienia zaspokaja filozofia? Porozmawiamy o tym w przerwie między zajęciami.

⁶⁷ Pewnej skromnej krytyki studiowania podjąłem się w tekście: O. Szwabowski, *Autonomia, exodus, zaangażowanie*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2, 2018.

⁶⁸ D. Romero, *Studying as Privilege: Latin American Travelers, the German Painter, and the Flâneur*, w: *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*, red. C.W. Ruitenberg, New York–London 2017.

Nie-ostatnie słowo

Filozofia jest drogą. Nie prowadzi nas do celu – filozof to miłośnik mądrości, a nie ktoś, kto ją ma. Miłość ta jednak nigdy się nie spełnia – trwa w napięciu, w świadomości braku. W tym szepcie sokratejskiego demona niepozwalającym na zastygnięcie, na ostatnie słowo. Bo nie jest tak, że kiedy nie istnieje Prawda, wtedy wszystkie odpowiedzi są dobre. Jest raczej na odwrót – wszystkie są błędne. Błąd ten nie wynika jednak z niezgodności myśli z rzeczą, ale z tego, że nasze konstrukty nieustannie niedomagają, a kiedy zaczynają działać bezbłędnie, oznacza to tylko, że utraciły moc tarcia – czyli tak oddzielił się od życia, że nie stawia ono już oporu naszym fantazjom, a nasze sny nie wywołują już iskrzenia¹; albo też tak dobrze dopasowały się do tego, co jest, że jedynie powtarzamy zdroworozsądkowe prawdy, reprodukujemy świat tak dobrze, że nie ma szans na wyłonienie się nowego, nie ma szans otworzenia się na nieznanne.

Filozofia jako droga to filozofowanie, to praktyka myślenia. Nie zaś dyscyplina, nie zestaw informacji do zapamiętania. Jako filozofowanie jest nastawieniem – pewnym nastrojeniem się wobec tego, co zwiemy światem, czy doświadczeń, które wydają się naszymi. Filozofowanie jest czujnością i wątpliwością. Filozofia przede wszystkim zajmuje się wtedy tworzeniem problemów. Wynajduje je, by nie pozwolić zasnąć sobie i innym. W drodze tej nie ma ukojenia, jest nieustanne napięcie. Ta droga to zagubienie i radowanie się zagubieniem.

Ta czujna, podejrzliwa, paranoiczna postawa czyni naszą pracę nieskończoną. Czyni nas też niesocjalizowanymi. Stawia niejako obok praktyk, obok wierzeń, obok uświęconych wartości przekazywanych przez klechów, belfrów i polityków. Oczywiście, co trzeba podkreślić, nie oznacza to, że będziemy niemoralni. Oznacza to tyle, że nie możemy czcić moralności. Oznacza to również,

¹ Zob. M. Chollet, *Tyrania rzeczywistości*, tłum. A. Dwulit, Warszawa 2013.

choć nie zawsze, niechęć do Prawdy i innych Pojęć. Oznacza to tyle, że nie ma świętości. A tym samym nie ma niczego, co zwalniałoby nas z myślenia.

To jest chyba najważniejsza lekcja, jakiej może udzielić filozofia. I to bywa jej największą słabością. Nie spełnia naszego pragnienia pewności. I bardzo dobrze. Jest to bowiem pragnienie, wobec którego należy być podejrzliwym – zwłaszcza w edukacji. Pragnienie nadania porządku, sensu i uruchomienia maszyn dydaktycznych w strefach nierozpoznania. Tymczasem praktyka kształcenia jest chaosem². Możemy wprowadzać kojące narracje, ale będą one tylko opium dla nauczycieli. Nauczyć się trwać w niepewności i niewiedzy jako tej przestrzeni, w której zdarzają się cuda, to praktykowanie filozofii – filozofii edukacji.

Nie ma nic prostszego niż filozofowanie – ani nic bardziej trudnego. Nawet gdy jesteśmy sceptyczni – i słusznie – wobec obietnicy Oświecenia, odwaga nam się przyda. I nie tylko w odniesieniu do filozofii. Mnie pozostaje żywić nadzieję, że to krótkie wprowadzenie rozbudziło pragnienie podróży. Może zaintrygowało, może zirytowało. Filozofia ma więcej wspólnego z emocjami, niż jest w stanie przyznać. W słowach rozbrzmiewa pewien nastrój. Niektórych filozofów nie mogę czytać z powodu ich brzmienia. Tego dziwnego związku ze światem, który odzywa się raczej w naszym ciele niż w samym umyśle. Może znajdziecie swoich muzyków i towarzyszy podróży. Tego wam życzę. Powodzenia.

² Dorota Klus-Stańska to dostrzega, chociaż nie do końca chce zaufać chaosowi. Zob. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Warszawa 2010. Ja podchodzę do tego trochę inaczej – nie można nic zrobić poza próbą przetrwania w tej dziwnej przestrzeni, jaką jest edukacja i mutowania się w niej. Zob. O. Szwabowski, *Zmiksowani(e) i dydaktyczne stawianie się*, „Ars Educandi”, 16, 2019.



Niewątpliwie jest to skrypt dla studentów, ale książka ta może być również potraktowana jako swoista deklaracja filozoficzna – w tym sensie będzie ona funkcjonować również jako tekst naukowy. (...) Recenzowany maszynopis jest rzeczywiście wprowadzeniem do filozofii edukacji, a właściwie jest wprowadzeniem do filozofowania edukacji czy też być może lepiej – jest wrzuceniem, umieszczeniem czytelników w żywiole filozoficznego myślenia.

z recenzji dr. hab. Piotra Zamojskiego, prof. UG



71-101 Szczecin, ul. Mickiewicza 64
tel. 91 444 20 06, 91 444 20 09
e-mail: wydawnictwo@usz.edu.pl
www.wn.usz.edu.pl



ISBN 978-83-8419-099-9 (online)
ISBN 978-83-7972-553-3 (print)



9 788379 725533