

Krzysztof Maliszewski

ŻĄDZA PRZEJRZYSTOŚCI. DWUZNACZNY UROK KOMEŃSKIEGO

Słowa kluczowe: Jan Amos Komeński, horyzont myśli pedagogicznej/andragogicznej, teoria i historia myśli pedagogicznej, poszukiwanie najlepszej części, przezroczystość, unum necessarium, metodyczna orientacja, utopia, ważność w kulturze

Streszczenie: Tekst jest próbą konfrontacji z dziełem Jana Amosa Komeńskiego. Co w jego dorobku może nam się przydać w zmaganiu z pułapkami nowoczesności, a co okazać się może balastem? Czeski uczony zapisał się w pamięci jako śmiały myśliciel wyprzedzający swój czas nowatorskimi ideami (dynamiczna natura, edukacja całościowa, pokój i współpraca międzynarodowa, powszechna szkoła, kształcenie kobiet, pogładowość w dydaktyce etc.). A jednak jest przedstawicielem myśli przedkrytycznej, co rodzi dystans między nim a współczesną wrażliwością. Dla Komeńskiego poznanie czyni świat całkowicie czytelnym, współczesność ma już w tej kwestii świadomość komplikacji, fragmentaryczności, zapośredniczenia kulturowego. „Żądza przejrzystości” to ukryty napęd myśli Komeńskiego, a to symboliczna zapowiedź i sukcesów, i porażek nowoczesności. Uczony jest prekursorem nie tylko wartościowych składników edukacji, ale także pułapek jej metodycznej i utopijnej orientacji. Zbyt wiele się wydarzyło od śmierci Komeńskiego, abyśmy mogli bez krytycznych pytań, bez zastrzeżeń, a czasem negacji, powoływać się na jego dzieło.

Horyzont

Kto nie odnosi się do horyzontu – pisał Hans-Georg Gadamer – zazwyczaj przecenia to, co leży w pobliżu. Stawką jest tutaj nasza zdolność *widzenia*. Poszerzanie pola widoczności oraz *otwieranie* nowych horyzontów dokonuje się między innymi przez konfrontację z tym, co minęło. „W rzeczywistości horyzont współczesności nieustannie się kształtuje, skoro wszelkie nasze uprzedzenia musimy ciągle poddawać próbom. Do takich prób zalicza się również spotkanie z przeszłością i rozumienie tradycji, z której się wywodzimy. Horyzont współczesności nie kształtuje się więc w ogóle bez przeszłości. Nie istnieje horyzont współczesności sam dla siebie, tak jak nie istnieją horyzonty historyczne, do których można by docierać. *Raczej rozumienie jest zawsze procesem stapiania się takich rzekomo dla siebie istniejących horyzontów*”¹. Tradycja to

¹ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa 2004, s. 420.

rezerwuar idei i pytań, również intuicji, nastawień, przed-założeń, z którego czerpiemy, próbując zrozumieć własną sytuację. Od naszej zdolności penetracji dziedzictwa kulturowego zależy nośność, wnikliwość, wielostronność analizy terażniejszości. Lech Witkowski ostrzegał w tym kontekście przed niedoczytaniem klasyki (w tym źródeł myśli pedagogicznej), co owocuje zwykle kulturowym uwiadem i wyjąłowieniem, wraz ze ślepieniem na biedę, w która się popadło: „Dobrze jest pamiętać o nieustannie powracającej groźbie wydziedziczenia kulturowego współczesności, o zapomnieniu historii, a nawet o zapomnieniu o... zapomnieniu, zacierającym ślady obecności przeszłości w terażniejszości, skazującym nas na świat zmarniały ontologicznie, gdzie brak jest tym większy, im mniej go widać i mniej czuje się stratę powstałą wskutek tego »wyzerowania«, które nie pozwala nawet zobaczyć skali spustoszenia i powierzchownego funkcjonowania, ślizgania się po powierzchni zjawisk bez ich głębszego przeświełtania”².

Tekst niniejszy to próba poszerzenia horyzontu myślenia o wychowaniu o niektóre wątki zaczerpnięte z twórczości Jana Amosa Komeńskiego, a raczej – zgodnie z potrzebą nieustannego ponawiania lektury i Gadamerowską ideą testowania współczesnego pola widzenia – przez konfrontację z jego dziełem. W czym warto ożywiać Komeńskiego? Co mówi on nam o nas samych? Co w jego dorobku może nam się przydać w zmaganiu z pułapkami nowoczesności, a co okazać się może balastem ściągającym na kulturowe mielizny? Nie mam holistycznych ambicji – jest to szkic tylko, przymiarka, w której przyglądam się wielkiej tradycji, aby spróbować uporządkować własne myśli i odpowiedzieć na pytania: W jakim zakresie okazuje się historyczny spadek po czeskim uczonym ważny dla mnie? Na ile potrafię nim operować? Co mówi mi o rzeczywistości edukacyjnej? W jaki sposób modyfikuje mój horyzont pedagogiczny/andragogiczny?

Komeński – bliski czy daleki?

Jeśli zachodni nowoczesny świat uczynić układem odniesienia, nie jest łatwo usytuować Jana Amosa. Z jednej strony Komeński przeszedł do historii jako umysł wybitny, prekursor wielu idei, które wyprzedzały wiek XVII i z czasem przeobraziły życie społeczeństw europejskich, stając się integralnym składnikiem współczesności, z drugiej zaś – jego formacja intelektualna wydaje się przebrzmiała, czego symptomem jest odświętny, laurkowy sposób dzisiejszych odwołań i rzadkość, z jaką sięga się po jego teksty, aby uzyskać z nich coś więcej niż odnotowanie/upamiętnienie dawnej wynalazczości.

Czeski uczony rzeczywiście zapisał się w pamięci jako śmiały myśliciel, dystansujący konwencjonalne przekonania swoich czasów. Ukazał dynamiczny

² L. Witkowski: *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej*. W: Sztobryn S., Miksza M.(Red.): *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*. Kraków 2007, s. 150.

charakter porządku naturalnego, wpisując *de facto* nauczanie – jako jeden tylko z aspektów – w szeroko rozumiany proces rozwoju. Ten wątek szczególnie cenił Jean Piaget: „[...] Komeński jest nam w rzeczywistości bliższy w swojej koncepcji rozwoju człowieka jako części i składnika natury, aniżeli w wielu swoich tezach, których broni w *Wielkiej dydaktyce*”³. Nie brakuje też opinii, że twórczość ostatniego biskupa braci czeskich okazała się fundująca dla pedagogiki jako nauki, jako że ogarniała całokształt problematyki kształcenia, a naukę o wychowaniu czyniła rdzeniem ogólnego systemu filozoficznego (*pansofia*)⁴. Oczywiście, stał się czeski myśliciel także wielkim promotorem edukacji jako praktyki całożyciowej, zapowiadając niejako ideę *społeczeństwa wychowującego*. Zabiegał usilnie o realizację europejskiego projektu pokojowego za pomocą organizacji nauczania, co czyni go – wedle określenia Piageta – „apostosem międzynarodowej współpracy w zakresie edukacji” oraz „prekursorem UNESCO”⁵. Wbrew długiej szkolnej tradycji i mentalnym nawykom własnej epoki opowiadał się za utworzeniem powszechnej szkoły podstawowej i za kształceniem bez barier stanowego pochodzenia, majątku, płci, a nawet poziomu umysłowego, jawiąc się tym samym jako rzecznik idei demokratyzacji oświaty. Podręcznikiem *Orbis sensualium pictus* (1658) zrewolucjonizował poglądowo dydaktykę. Skłoniło to Normana Daviesa do użycia takiej oto hiperboli: „Każde dziecko, które czyta komiks, ogląda książkę z obrazkami, lekcję w telewizji, film w kinie lub kasetę wideo, powinno złożyć hołd Komeńskiemu jako swojemu mentorowi”⁶.

A jednak, mimo tylu odważnych konceptów zbliżających Komeńskiego do współczesnego oglądu świata, tkwi w jego dziele niepokonana obcość, odsuwając w inne rejony żywe zainteresowanie. Komeński pozostaje w przedkrytycznej fazie myśli, której nie potrafimy już z nim podzielać. Na przykład Biblię ma za autorytet naukowy i traktuje ją jak niepodważalną księgę historyczną albo jedno z podstawowych źródeł wiedzy o przyrodzie⁷. Ten dystans ukazał mi się wyraźniej, kiedy natrafiłem na fragment, w którym czeski uczoney udziela praktycznych porad co do książek, jakie należy czytać. W *Pampedii* dystansował się od często spotykanego przekonania: „A więc całe biblioteki? Tak się powszechnie uważa, a mianowicie, że przyszedł mędrzec musi przeczytać wiele książek i że jeżeli nie znajdzie się ich dostateczna ilość dla wszystkich, niewielu będzie mogło dobić się do mądrości. Ale Pan Bóg przekazał nam tylko trzy księgi wystarczające dla wszystkich: wokół nas świat pełen dzieł jego, umysł pełen rozumu w

³ J. Piaget: *Jan Amos Komeński*. W: Kupisiewicz C., Wojnar I. (Red.): *Myśliciele – o wychowaniu*. T. 1. Warszawa 1996, s. 441.

⁴ Ibidem, s. 438; por. też: B. Suchodolski: *Trzy pedagogiki*. Warszawa 1970, s. 22; J. Gnitecki: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań 1994, s. 20.

⁵ Por. J. Piaget: *Jan Amos Komeński*...

⁶ N. Davies: *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków 1998, s. 654.

⁷ Por. T. Bieńkowski: *Komeński w nauce i tradycji*. Wrocław 1980, s. 14; Idem: *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*. Pułtusk 2000, s. 58.

nas samych i wyrażone w słowach objawienie, powstałe przed nami w postaci Pisma”⁸. Nie chodzi mi nawet o możliwą interpretację tego passusu jako utrwalania – wbrew opinii o społecznym radykalizmie Komeńskiego – *status quo*, pozwalającego w imię zdrowego rozsądku i pobożności ignorować wysiłek intelektualny profesjonalistów. Choć łatwo tutaj ześliznąć się w pochwałę obskurantyzmu albo niechlubną obronę interesów kasty tych, którzy jednak do książek dostęp mają, rzeczywiście mądrość nie jest tożsama z erudycją. Efekt obcości tkwi gdzie indziej. Nie trzeba całych bibliotek. Wystarczy zatem przeczytać, co? Świat, umysł, objawienie... I tu wpadamy w zakłopotanie, nietowarzyszące najwyraźniej Komeńskiemu. Przecież to gąszcz nieprzenikniony! Przeczytać świat wokół, rozum ludzki i słowo Boga to przeczytać... wszystko! Współczesny czytelnik nie może pojąć tej redukcji. W jaki sposób może się komuś wydawać, że to jest uproszczenie, ułatwienie zadania? Komeński najwidoczniej wierzył, że wskazuje drogę prostoty, przejrzystości, bezpośredniego dostępu. Współczesność ma (nie)stety świadomość komplikacji. Kto dziś próbuje czytać świat, natrafia na złożoność i różnorodność przekraczające granice percepcji i puszczając w ruch hermeneutyczną maszynę, *de facto* rozpoczyna *never-ending story*. Zagadka umysłu, którego praca tylko w części jest jawna, oraz filtry języka, kultury, lokalnych tradycji, przez które odszyfrowywane jest objawienie, odbierają dziś niekwestionowaną pewność prawdziwości, słuszności i autentyczności przyswojonej mądrości. W tym sensie Komeński jest od nas naprawdę odległy. Pochodzi ze świata, gdzie poznanie wydawało się strumieniem czystego, niezapośredniczonego światła.

Ale właśnie przez tkwiące w Komeńskim napięcie nowoczesności i antynowoczesności przyglądanie się mu jest naprawdę ciekawe i może wzbogacić nasz horyzont.

Mapa życia

Dziełu Jana Amosa Komeńskiego towarzyszy nieubłagany cień straty. W kataklizmach wojennych XVII stulecia dwukrotnie przepadała jego biblioteka i rękopisy. Po raz pierwszy w czasie wojny trzydziestoletniej, gdy w 1621 roku wojska habsburskie w trakcie tłumienia rebelii protestantów czeskich zajęły morawskie miasto Fulnek. Drugi raz – podczas „potopu szwedzkiego”, kiedy w 1656 roku oddziały polskie spaliły proszwedzkie Leszno. Czeski pedagog przez zbrojne konflikty nie tylko został bez książek, ale przede wszystkim utracił rodzinę i opuścić musiał – jak się okazało bezpowrotnie – ojczyzne strony. W ten sposób boleśnie doświadczył konsekwencji rozgorzałych na starym kontynencie politycznych i religijnych antagonizmów. W rozprawie *Via lucis* pisał: „A teraz widzę moją ojczyznę, jej kościoły i szkoły, wszystko w ruinie. Kiedy zaś płomień wojny przeniknął poza jej granice, by ogarnąć najpierw sąsiednie kraje, a

⁸ J.A. Komeński: *Pampedia*. Wrocław 1973, s. 84.

potem całą Europę, grożąc klęską i spustoszeniem całemu światu chrześcijańskiemu, ja nie miałem większego pocieszenia ponad to, jakie znalazłem w odwiecznych obietnicach Boga, że najwyższa i ostateczna światłość rozproszy w końcu ciemności. A jeśli potrzeba do tego jakiejś ludzkiej pomocy, sądziłem, że może się ona przejawiać przez lepsze uczenie młodzieży [...], skoro ma się ją wyprowadzić z bezdroży tego świata”⁹. **Intensywne pragnienie rozproszenia ciemności, odzyskania przejrzystości, odnalezienia mapy życia, która gwarantowałaby rozpoznanie celu egzystencji i właściwego miejsca każdego wydarzenia, wydaje się kluczową namiętnością, podstawowym motorem pracy Komeńskiego.** W projekcie całożyciowego kształcenia pisał: „Trudno więc wymyślić cokolwiek równie skutecznego dla powstrzymania (albo przynajmniej zmniejszenia) owego chodzenia po manowcach, panoszącego się w całym rodzie ludzkim, jak to tylko, aby wszyscy ludzie zaczęli rozważać i rozumieć, po co tutaj istnieją i równocześnie czemu służy każda inna rzecz istniejąca i aby wedle tej wiedzy zaczęli organizować swe działanie”¹⁰. W tej potrzebie pełnej orientacji czeski uczonej jawi się jako nowoczesny, „modernistyczny”, rzecz można, intelektualista. Wszak – pokazywał Zygmunt Bauman – to właśnie projekt nowoczesny charakteryzuje strach przed niedostatkiem jednoznacznych i dla wszystkich wiążących standardów: „O powszechnym strachu przed próżnią, niepokoju powodowanym nieobecnością jasnych instrukcji, jakie pozwalałyby uniknąć dręczącej konieczności ryzykownego wyboru, dowiadujemy się ze sprawozdań intelektualistów, owych – ze społecznego i własnego mianowania – interpretatorów doświadczenia ogólnoludzkiego”¹¹.

Dziedzictwo z balastem

Żądza przejrzystości, jak nazwałem ukryty napęd myśli Komeńskiego, zapowiada zarówno twórczy, jak i destruktywny potencjał nowoczesności. W uwznioślającej recepcji wielkiego prekursora rzadko podkreśla się pułapki, w jakie wikła się jego koncepcja, mimo że po doświadczeniach trzech stuleci od jego śmierci mało kto nie ma ich świadomości. Przeceniał morawski uczonej rolę metody w edukacji, oczekując, że zdoła nauczyć wszystkich wszystkiego, w dodatku łatwo, bez przykrości, a zarazem gruntownie¹². Nie chodzi tylko o nieuzasadniony optymizm tej idei, falsyfikowanej codziennie przez wychowawczą rzeczywistość, ani o to, że nie przekonuje dziś – co nie znaczy, że się w kiczowatej pedagogice nie pojawia – wizja precyzyjnie zaplanowanej i harmonijnej edukacji, zapoznającej rozwojowe znaczenie przypadku, bólu inicjacyjnego, buntu, kryzysu etc. Większe znaczenie ma to, że metodyczna orientacja, której

⁹ J.A. Komeński: *Droga światłości*. W: B. Suchodolski: *Komeński*. Warszawa 1979, s. 125.

¹⁰ J.A. Komeński: *Pampedia*..., s. 18.

¹¹ Z. Bauman: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa 1995, s. 288.

¹² Por. J.A. Komeński: *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956, s. 5, 93.

Komeński był potężnym promotorem, wepchnęła pedagogikę w koleiny tego, co Sergiusz Hessen nazwał – w odniesieniu do zjawiska XIX i XX-wiecznego – *pedagogizmem* – doktryny definiującej nauczyciela jako technika, który ma sprawnie przekazać wiedzę wytworzoną gdzie indziej i wedle celów określonych przez innych. Ten tor myślenia o pracy pedagogicznej pokutuje do dziś, premiując efektowny pozór, rutynę, niesamodzielność, brak krytycyzmu, polityczną i biurokratyczną dyspozycyjność podmiotów edukacyjnych, i zasłaniając przede wszystkim to, od czego naprawdę zależy wartość pracy pedagogicznej. „Ciągłe dalej się kształcić – pisał Hessen, prezentując koncepcję Giovanniego Gentile – pracować wciąż nad kulturą własnego ducha – oto co stanowi istotne zawodowe przygotowanie nauczyciela, a nie posiłkowanie się rzekomym mechanizmem nauczania. [...] Wynika stąd niemożność zastąpienia nauczyciela w szkole, którego nie wyręczą żadne, nawet najpiękniejsze książki i najkunsztowniej wymyślane chwytły pedagogiczne”¹³. Ostrzeżenia przed złudzeniami metodycznej orientacji w myśleniu o edukacji pojawiają się także dziś w literaturze pedagogicznej i to w ostrym tonie: „Jest zgoła występłą nieodpowiedzialnością kojarzenie roli nauczyciela przede wszystkim z metodyką przekazywania treści programowych i redukowanie wagi zaplecza poznawczego, przygotowującego na trudności interakcyjne z młodzieżą, u której notorycznie może dochodzić do odmowy zaangażowanej edukacyjnie pracy i wysiłku w zakresie nie uznanym przez nią za sensowny”¹⁴.

W twórczości Jana Amosa Komeńskiego wyraźnie widoczny jest rys nowożytnego zaufania do metody, a tym samym zręby nie tylko technicznej dydaktyki, ale również nowoczesnej ideologii naukowej (tylko pozornie dziś przezwyciężonej). Jego projekt pansofii jako totalnego i statycznego systemu wiedzy o wszystkim „w porządku niewzruszonym i faktycznie nie dającym się nigdy złamać”¹⁵ to mocna wersja utopijnej koncepcji, wedle której nauka jest bezinteresownym, służącym dobru powszechnemu, poszukiwaniem prawdy, dostarczającym wiedzy gwarantowanej, ucieleśniającej uniwersalną ludzką racjonalność. Jak pokazał Stefan Amsterdamski, za taką wizją ukryte jest założenie, że podmiot poznający pozostaje autonomiczny, że wolny od historycznych okoliczności na świat patrzy z zewnątrz (*view from nowhere*). Otóż tego założenia – wydawałoby się – nie sposób już podzielać: „[...] im więcej wiemy o świecie, o sobie samych i o tym, jak poznajemy, tym trudniej jest nadal wierzyć, że wiedza nasza może nie zależeć ani od naszych cech gatunkowych, ani od sposobu funkcjonowania naszego mózgu, ani od języka, z którego korzystamy, ani od kultury,

¹³ S. Hessen: *Szkola i demokracja na przelomie*. Warszawa 1997, s. 230.

¹⁴ L. Witkowski: *Pięć lat później. Wstęp redaktora książki*. W: Witkowski L.(Red.): *Szkola polska między barbarzyństwem i Europą. Lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?* Toruń 2009, s. 15.

¹⁵ J.A. Komeński: *Droga światłości...*, s. 127.

którą dziedziczymy, ani od sytuacji społecznej, w której żyjemy”¹⁶. W rzeczy samej, moglibyśmy pomyśleć, że po konwencjonalizmie Poincarego, rewolucji paradygmatycznej Kuhna albo w humanistyce po zwrotach antypozytywistycznym, lingwistycznym, etycznym – trudno utrzymać nieproblematiczne podejście do ideału nauki. Mimo to wciąż spotykamy się – w psychologii i naukach o wychowaniu nagminnie – z praktyczną wiarą w jakieś procedury, które jako jedyne gwarantują uprawianie „prawdziwej” nauki, i umożliwiają uzyskanie o rzeczywistości wiedzy „pewnej”. Pojawiło się nawet współcześnie pojęcie *metodologicznego fundamentalizmu* na określenie próby forsowania w nauce metod ilościowych jako jedynej reprezentacji autentycznych i wiarygodnych badań¹⁷.

Utopijny wątek twórczości Komeńskiego ważny jest również w etyczno-politycznym aspekcie. Jeśli metoda otwiera dostęp do zupełnego i niepodważalnego systemu wiedzy, zyskuje status arbitra wszelkich konfliktów międzyludzkich. Czeski pedagog marzył o budowie harmonijnego świata, urządzonego za pomocą: powszechnego nauczania, ponadnarodowej organizacji uczonych i nowego uniwersalnego języka¹⁸. Chciał, by Europejczycy stali się jednym „dobrze zorganizowanym społeczeństwem, złączonym jednolitymi więzami jednokowej wiedzy, jednakich praw i prawdziwej religii”¹⁹. Pokój, solidarność, integracja to żywotne idee Zachodu, dlatego nie dziwi gotowość do wpisywania Komeńskiego w poczet protoplastów współczesnej wizji zjednoczonego świata. Niemniej jednak i w tym aspekcie zdobyliśmy doświadczenia, które skłaniają raczej do rezerwy niż peanów. Można mieć przynajmniej dwa zastrzeżenia.

Po pierwsze, fałszywe jest przekonanie, że edukacja stanowi lekarstwo na wszelkie spory i nieszczęścia tego świata. Zbigniew Kwiecieński nazwał kiedyś mniemanie tego typu *megapedagogizmem*: „[...] nierzadko przyjmowana jest postawa adresowania do edukacji wszystkich beznadziejnych problemów, przed którymi stoi nasz świat. Jeśli gdzieś mordują się wzajemnie [...], to woła się o edukację do miłości między narodami. Jeśli gdzieś uszkodzony reaktor atomowy zatruł wielkie obszary na nieokreślony czas, to tworzy się potem programy edukacji ekologicznej. Jeśli gdzieś setki tysięcy dzieci umierają z głodu, to apeluje się, aby ludzi wychowywać do dzielenia się z uboższymi od nas. [...] Nie trzeba zbytnej lotności umysłowej, by zauważyć, że taki megapedagogizm opiera się na elementarnych błędach, takich jak brak rozpoznania przyczyn owych kryzysów i zagrożeń, nieuprawnione ekstrapolacje opisywanych zjawisk na skalę

¹⁶ S. Amsterdamski: *Utopia i antyutopia w rozważaniach o nauce*. W: *Historia i wyobrażenia. Studia ofiarowane Bronisławowi Baczce*. Warszawa 1992, s. 27-28.

¹⁷ Por. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln: *Przedmowa*. W: . Denzin N.K., Lincoln Y.S.(Red.): *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa 2009.

¹⁸ Por. J.A. Komeński: *Droga światłości...*

¹⁹ J.A. Komeński: *Panegersia*. W: B. Suchodolski: *Komeński...*, s. 93.

powszechną i na bliską przyszłość oraz przypisywanie edukacji wszechmocy sprawczej”²⁰.

Po drugie, po doświadczeniach XX wieku nie sposób już traktować utopii jak niewinnej trampoliny umysłu, dobroczynnie wystrzeliwującej myśli poza aktualny horyzont. To wszak nie tylko *nie-miejsce*, czyli wyobrażenie, iluzja²¹, ale także niebezpieczna podwalina programów inżynierii społecznej. Czeski pedagog co prawda pragnął braterstwa i jedności dobrowolnie przyjętych, aliści wiemy już, że program taki nie daje się powszechnie wprowadzić bez despotii, która by „falszywą świadomość” opornych przełamywała²². Koncepcja zunifikowanej Europy, jaką głosił Komeński, bliska była temu, co Jerzy Szacki nazywał *utopią polityki*: „[...] zaczyna się tam, gdzie ktoś – jednostka lub grupa – stawia sobie zadanie zmiany społeczeństwa od podstaw”²³. Doświadczenie uczy, że intencja tego typu zgoła nie jest nieproblematyczna: „to myślenie sprzyja strategii wielkich skoków, prowadzącej zazwyczaj do wielkich głupstw i wielkiej zbrodni”²⁴. Dla utopii polityki charakterystyczne są przeświadczenia o konieczności zerwania z całym aktualnym stanem rzeczy jako bezwzględnie złym, a także o możliwości ostatecznego rozwiązania wszystkich problemów człowieka. Komeński z idei grzechu pierworodnego wyciągał radykalne wnioski co do kondycji ludzkiej naznaczonej nienawiścią, mordem, krzywdą, kłamstwem i pychą: „Wypędzono nas na pustkowiezi i sami staliśmy się pustynią, wstrętnym i plugawym wprost pustkowieciem”²⁵. W *Panegersii* pisał: „Bo – jak sądzę – wszystko w filozofii, religii i nauce – jest zepsute”²⁶. Myślenie w kategoriach *całkowitego upadku* nasiliło się zwłaszcza w ostatnich latach życia czeskiego uczonego, kiedy to – wedle barwnej metafory Bronisława F. Trentowskiego – „rzucił się w polipie pierścienie zawsze obrzydliwego pietyzmu”²⁷. W Amsterdamie Komeński uległ fascynacji egzaltowaną wizjonerką Antoinette Bourignon, która wieszczyla wszechobecność diabła i demaskowała bez wy-

²⁰ Z. Kwieciński: *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*. W: Paławska K. (Red.): *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996*. Kraków 1996, s. 89-90.

²¹ Bardziej niż oczekiwania Komeńskiego przekonująca jest diagnoza Leszka Kołakowskiego: „Skłócenia dotyczące celów, ostatecznych wartości i miar słuszności, są rzeczywiste, a ludzka skłonność do narzucania innym środkami przemocy, jeśli inaczej nie można, własnych systemów wartości jest tak potężna, że nadzieja na moralną harmonię ludzkości wynikłą z postępów edukacji ma nadzwyczaj wątpliwą podstawę”. L. Kołakowski: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*. Londyn 1984, s. 91.

²² Por. L. Kołakowski: *Śmierć utopii na nowo rozważona*. W: Idem: *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków 1999.

²³ J. Szacki: *Spotkania z utopią*. Warszawa 2000, s. 62.

²⁴ Ibidem, s. 63.

²⁵ J.A. Komeński: *Wielka dydaktyka...*, s. 12.

²⁶ Idem: *Panegersia...*, s. 100.

²⁷ B.F. Trentowski: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wrocław-Warszawa-Kraków 1970, s. 668.

technienia skażenie ducha chrześcijańskiego, przekonana, że wszyscy prócz niej opuścili Boga. Komeński „uwierzył bez zastrzeżeń, że Jezus Chrystus przemawia jej ustami; tytułował ją »Electa Virgo« i prosił o wyjaśnienia dotyczące upadku kościołów oraz sposobów rozpoznawania prawdziwych nauczycieli bożych”²⁸. Czeski uczoney był przekonany, że zepsucie może zostać naprawione przez nauczanie i to skutecznie, i ostatecznie. W traktacie *Via lucis* zapowiadał, że ogłosi wkrótce, w jaki sposób „dostosować można wiedzę, religię i rządy do pewnych danych nam, niezmiennych zasad i założeń, do najlepszej ich organizacji, tak aby w całym świecie zamilkły ignorancja, niepewność, wrogi rozprawy, hałas i zamęt swarów, kłótnie i wojny [...]”²⁹.

Biografia Jana Amosa Komeńskiego potwierdza dwuznaczność jego utopijnego konceptu. Wszak retorykę uniwersalnego pojednania łączył z wyraźnym politycznym zaangażowaniem antyhabsburskim. Bracia czescy, którzy w 1628 roku znaleźli schronienie w Lesznie, pragnęli jak najszybciej powrócić do ojczyzny³⁰. Nie było to możliwe bez kontynuacji wojny i klęski obozu katolickiego. Dlatego czescy emigranci uczestniczyli w tworzeniu protestanckiej koalicji przeciw Habsburgom i mieli udział w przygotowywaniu szwedzkiego najazdu na sprzymierzoną z cesarzem Rzeczpospolitą³¹. Komeński wykorzystywał w tej sprawie swoje międzynarodowe koneksje³². Pisząc w 1655 roku *Panegiryk Karolowi Gustawowi*³³, dał wyraz postawie, która oznacza gotowość wsparcia jednej ze stron konfliktu (najeźdźcy), jeśli oczekuje się po niej sprawiedliwszych rządów. Ten wątek życiorysu potwierdza zaangażowanie morawskiego uczonego w utopijną politykę, dla której – jak przypomniał Szacki – charakterystyczne są paradoksy: „[...] terror stosowany z miłości do ludzi i nienawiści do przemocy, wojny prowadzone w imię świata bez wojen, kłamstwo mające utorować drogę królestwu Prawdy”³⁴.

To, co zostało powiedziane, to nie są, rzecz jasna, zarzuty kierowane bezpośrednio w stronę Jana Amosa Komeńskiego. Dziś mamy inny horyzont. Dlatego są to raczej uwagi dotyczące recepcji jego twórczości, która nie może się ograniczać do powierzchownego przywoływania idei, które głosił, albo których był prekursorem, jakbyśmy nie wiedzieli, jaki kształt mogą przybrać. Zbyt wiele się wydarzyło od śmierci Komeńskiego, abyśmy mogli bez krytycznych pytań,

²⁸ L. Kołakowski: *Świadomość religijna i więź kościelna*. Warszawa 2009, s. 458.

²⁹ J.A. Komeński: *Droga światłości...*, s. 128.

³⁰ Por. H. Gmiterek: *Bracia czescy a kalwini w Rzeczypospolitej. Połowa XVI – połowa XVII wieku*. Lublin 1987, s. 149-150.

³¹ Por. Z. Wójcik: *Międzynarodowe położenie Rzeczypospolitej*. W: Tazbir J.(Red.): *Polska XVII wieku*. Warszawa 1977, s. 49.

³² Por. J. Dworzaczek: *Bracia czescy w Wielkopolsce w XVI i XVII wieku*. Warszawa 1997, s. 165-169.

³³ J.A. Komeński: *Panegiryk Karolowi Gustawowi, bezkrwawemu zwycięzcy Sarmacji*. W: *Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*. Oprac. Z. Ogonowski. Warszawa 1979, s. 281-298.

³⁴ J. Szacki: *Spotkania z utopią...*, s. 63.

bez zastrzeżeń, a czasem refutacji, powoływać się na jego „metodę”, „pansofię” czy utopię „zunifikowanego świata”³⁵.

Najlepsza częśćka

W niemalym zbiorze pism, jakie biskup braci czeskich poświęcił koncepcji organizacji bezkolizyjnego świata za pomocą edukacji opartej na uniwersalnej i niepodważalnej wiedzy, szczególnie interesujący jest traktat *Unum necessarium*. Sędziwy Komeński wydał go w 1668 roku w Amsterdamie – ostatnim porcie swojej tułaczki – i zadedykował księciu Rupertowi, synowi „zimowego króla” Czech Fryderyka V. Dzieło stanowi analizę przyczyn konfliktów międzyludzkich i jest jednocześnie próbą sformułowania recepty na choroby trawiące ludzkość. Jak postaram się pokazać, próbą ciekawą również z perspektywy współczesnej pedagogiki i w ogóle humanistyki.

Według Jana Amosa, trzy wady i nieszczęścia nawiedzają ludzki żywot: błędy umysłu, uchybienia w działaniu oraz niezaspokojenie pragnień. Świadczy o takim stanie rzeczy autorytet Biblii, mądrość starożytnych i doświadczenie – wszystkie nasze życiowe utrapienia. Komeński przywołuje Księgę Koheleta, która zawiera pełne goryczy skargi: nie można wysledzić sensu spraw rozgrywających się pod słońcem (Koh 8, 17), dzieła ludzkie to próżny mózół, bo nic na ziemi nie jest trwałe (Koh 2, 11), człowiek nie może się niczym nasycić (Koh 1, 8). Sięga także do mitologii. Opowieść o labiryncie wybudowanym z rozkazu króla Krety dla ukrycia potwora Minotaura jest symbolem splątanych zaułków ludzkiej myśli i błędzenia bez końca. Historia władcy Koryntu skazanego na nieskończone i daremne wtaczanie głazu na szczyt stromej góry jest alegorią życia, w którym kres jednego trudu stanowi tylko początek następnego. Dzieje zaś torturowanego głodem i pragnieniem Tantalosa, sprzed którego spierzchniętych warg umykają owoce i woda, to metaforyczny wizerunek wszystkich śmiertelnych skazanych na chroniczne niezaspokojenie pragnień. Oprócz mądrości biblijnej i antycznej obserwacja życia (nieustających sporów filozoficznych, konfliktów politycznych, wojen, nienawiści religijnej) przekonuje, że nic w świecie nie jest wolne od skażenia błędzeniem, niedomaganiem i nienasyceciem³⁶.

Jakie są korzenie tego zła, które na człowieka spada? Wedle morawskiego uczonego, podstawowa przyczyna jest jedna: „[...] ludzie albo nie umieją odróżnić cennego od lichego [...], albo też nie dbają o to lub nawet po prostu otwarcie nie chcą, idąc – jak trzoda – nie tam, gdzie iść trzeba, lecz tam, gdzie idą wszyscy, albo wreszcie nie umieją porzucić tego, co im się raz spodobało,

³⁵ To oczywiście tylko przykłady, rzecz dotyczy także innych wątków twórczości Komeńskiego, np. słynnej *zasady poglądowości*, której krytykę przeprowadził już dawno Sergiusz Hessen. Por. S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997, s. 356-358.

³⁶ J.A. Komeński: *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*. Wrocław 1999, s. 26-35.

niezależnie od tego, czy było to dobre, czy złe³⁷. Większość ludzi łączy w swoim życiu pragnienie dobra z niechęcią do niego w obliczu napotkanych w realizacji trudności, dociekliwość w drobiazgach – z niedbałością w kwestiach najistotniejszych, *oś życia* wyznaczających. „I zaprzecz tu temu – pisał Komeński – że ludzie są kowalami swego losu i to najmarniejszymi kowalami, ilekroć – niezadowoleni z tego, co konieczne (w czym Bóg i natura nigdy nie zawodzą) – za głupim podszeptem nierozwagi rzucają się ku temu, co niekonieczne³⁸. Jak widzimy, w koncepcji czeskiego pedagoga przyczyną ludzkich nieszczęść jest w gruncie rzeczy głupota jako niezdolność do uchwycenia *ważności* (w postaci: albo nieumiejętności odróżnienia tego, co cenne lub nieodzowne, od tego, co niewarte zachodu czy drugorzędne, albo indyferentyzmu wobec tego typu różnic – z lenistwa, w zaślepieniu społecznym bądź pod wpływem uwiedzenia).

Lekarstwo, jakie przepisał Komeński, nawiązuje do 10 rozdziału *Ewangelii według św. Łukasza*, w którym Jezus bierze w obronę zasłuchaną w jego słowa kobietę, zwracając się do jej krzającej się i zabieganej siostry: „Marto, Marto, troszczysz się i niepokoisz o tak wiele, a przecież jednego tylko potrzeba. Maria wybrała najlepszą część, która nie zostanie jej zabrana” (Łk 10, 41-42). Oto właśnie odpowiedź czeskiego duchownego. Aby uniknąć błędów umysłu, zaniebdań woli i nieprzerwanych frustracji pragnienia, trzeba oprzeć się na regule Chrystusa: *jednego tylko potrzeba* (jedno jest konieczne, *unum necessarium*)³⁹. Komeński proponuje zatem etykę wyrzeczenia, samoograniczenia, wybór tego, co najistotniejsze. I tu raz jeszcze ujawnia się dwuznaczność jego idei, jako że daje się ona obrócić i w dogmatyczny rygoryzm, i w strategię poszukiwawczą, a tym samym przekuć albo w mechanizm kontroli w ramach socjalizacji, albo w kapitalny trop pedagogiczny.

Jeśli *jedno* rozumiane będzie w trybie ekskluzywnym jako jedyna samoistna wartość, o której pierwszeństwo w każdej sytuacji zabiegać trzeba, otwieramy drogę do budowy unieruchamiającego moralność kodeksu etycznego i do praktyki społecznej cenzury o jednolitość wpływu i jednoznaczność kulturowej transmisji zatroskanej. Leszek Kołakowski pokazał w eseju *Mala etyka*, jak szkodliwy może być taki *monizm moralny*. W wersji „silnej” monizm zakłada, że jest tylko jedna wartość sama w sobie (Bóg, zbawienie, świętość, szczęście, równość, wolność etc.), a wszystkie inne służą jej za narzędzia, i wobec tego każda kwestia moralna może być rozwiązana przez odwołanie się do tej wartości. W wersji „słabej” stanowisko monistyczne przyjmuje, iż jest więcej wartości samoistnych, ale tworzą one ścisłą hierarchię, w taki sposób, że w kolizyjnej sytuacji zawsze wiemy, którą wartość wybrać. Tym samym monizm umożliwia pozbycie się konfliktów i dwuznaczności w etyce, ale sprzeciwia się elementar-

³⁷ Ibidem, s. 38.

³⁸ Ibidem, s. 45-46.

³⁹ Por. ibidem, s. 50-62.

nej prawdzie życia ludzkiego – tej, która podpowiada, że ludzie naprawdę pragną różnych dóbr i zderzają się ze sobą, a wybór jednej wartości nie sprawia, że pozostałe tracą walor. W praktyce traktowanie wszystkich wartości jako jednorodnych, na jednej przejrzystej skali umieszczonych, nieodmiennie łączy się z fanatyzmem⁴⁰. Nietrudno też zgadnąć, że w edukacji myślenie tak nastrojone łączyć się będzie najłatwiej z ograniczaniem palety możliwości, aby nie zakłócać i nie utrudniać oczywistego wyboru. Po co marnotrawić ryzykownie czas na manowcach, skoro znamy to *jedno*, które jest potrzebne?

Jeśli jednak *unum* czytać inkluzyjnie i sytuacyjnie, otwiera się przed nami strategia poszukiwania *najlepszej części* – tego, co w danych okolicznościach najważniejsze, najbardziej energetyczne, najkorzystniejsze. To jeden z kluczowych humanistycznych tropów. Kiedy Viktor E. Frankl prezentował nieświadomy, intuicyjny, ale też radykalnie osobisty charakter sumienia, posługiwał się tą samą ewangeliczną formułą co Komeński: „Jest przecież zadaniem sumienia odślaniać człowiekowi »to jedno, co jest konieczne«. Ale owo jedno jest w danym momencie jedyne. Chodzi tu o jednorazową i jedyną w swoim rodzaju możliwość konkretnej osoby w jej konkretnej sytuacji, którą Max Scheler usiłował uchwycić w pojęciu wartości sytuacyjnej. Chodzi tu więc o coś absolutnie indywidualnego, o indywidualną »powinność bytową«, a więc o coś, czego nie sposób ująć w żadnym ogólnym prawie, w żadnej ogólnej formule »prawa moralnego« [...]»⁴¹. Orientacja na *jedno* oznacza u wiedeńskiego logoterapeuty kompetencję wykrywania sensu życia, ale nie w ogólnym, i abstrakcyjnym rozumieniu tej kategorii, lecz jako umiejętności dostrzegania ważności konkretnych sytuacji i wydarzeń, jakimi życie zagaduje człowieka. Tym samym poszukiwanie *najlepszej części* staje się podstawowym zadaniem edukacyjnym, jeśli tylko przyjmujemy, że wychowanie ma rzeczywiście służyć orientacji w sobie samym i w świecie. W jaki sposób można to interpretować? Na czym polega poszukiwanie *najlepszej części*? Na przykład, na mierzeniu się z ważkimi tekstami (dziełami kulturowymi), które mogą dostarczyć języka do opisu rzeczywistości i założeń do poszerzania horyzontu poznawczego. Sergiusz Hessen podkreślał: „Wdrożenie w żywą tradycję wymaga umiejętności »czytania« tzw. »dóbr kulturowych«, tzn. dzieł naukowych, artystycznych, technicznych. Człowiek wykształcony potrafi przeczytać te dzieła, zrozumieć je samodzielnie, nie będąc uzależniony od pośrednika. [...] Tę umiejętność [...] osiąga się przez długie, ciągłe obcowanie ze »źródłami« kultury, tj. z najlepszymi i najpiękniejszymi wytworami geniuszu ludzkiego [...]»⁴². Rumuński filozof Constantin Noica w trosce o ostrość umysłu i koncentrację ducha jednego ze swoich uczniów napominał go: „[...] nie bij się z byle kim. Wroga wybieraj starannie. Z kim się bijesz – z jakimś profesorkiem na emeryturze, który przez całe życie

⁴⁰ Por. L. Kołakowski: *Czy diabeł...*, s. 93-96.

⁴¹ V.E. Frankl: *Nieuświadomiony Bóg*. Warszawa 1978, s. 27.

⁴² S. Hessen: *Pisma pomniejsze*. Warszawa 1997, s. 83.

niczego nie dokonał? Z garstką amatorów? Jeśli już się bić, to z bogami, nie z lokajami”⁴³. Tej orientacji na *jedno* sytuacyjnie sensotwórcze, *najlepszą częstkę*, która „nie zostanie zabrana” (będzie egzystencjalnie owocna), *źródła* kultury, *bogów*, z którymi warto się zmagać, brakuje bardzo w piśmiennictwie pedagogicznym i praktyce oświatowej. Niedawno Aleksander Nalaskowski pisał o „pedagogicznych żarnach”, w które wpadają znaczące dokonania myślicieli, naukowców, artystów, wychodząc z nich w postaci spłaszczonego, zwulgaryzowanego akapitu, który nie generuje żadnej żywej idei i jest prostą drogą do tego, by „wiedzieć nieprawdzwie”⁴⁴.

Powróćmy jednak do Jana Amosa Komeńskiego, jako że miał on własny pomysł na edukacyjną aplikację reguły *unum necessarium*. Gdyby zechciano w szkołach ściśle się nią kierować, należałoby: 1) postępować w wychowaniu za jednym tylko mistrzem – Chrystusem; 2) na wszystkich kierunkach studiów wprowadzić profesora *konieczności* lub *prostoty*, który uczyłby, jak wiele jest rzeczy, bez których ludzie mogą się obyć; 3) ustanowić profesora *mowy spartańskiej*, który szkoliłby młodych ludzi w sztuce wypowiedzania się czynem bardziej niż słowem oraz leczyłby ich z gadulstwa i pustosłowa⁴⁵. Propozycja Komeńskiego, jeśli potraktować ją dosłownie, może wydawać się anachroniczna, jednakowoż i tutaj tkwi niebłahy ładunek pedagogiczny. Pomijając konfesyjny i ascetyczny charakter tego projektu – na tle XVII-wiecznych humanistycznych kolegów zakonnych o wiele bardziej naturalny niż w odniesieniu do dzisiejszych szkół – warto poskrobać trochę historyczną powierzchnię i poszukać pod nią ideowego jądra, ruchu kulturalnego, który podyktował takie właśnie, a nie inne, rozwiązania. W gruncie rzeczy morawski uczonej sytuuje edukację w sferze aksjologicznej i podpowiada ważkie myśli.

Po pierwsze, że wychowanie nie może się obejść bez autorytetu i że trzeba je wspierać na najlepszych wzorcach. To kluczowa kwestia pedagogiczna. Kołakowski przypominał nam dobitnie, że efektywne przejmowanie wartości zawsze na mocy autorytetu zachodzi, i że nawet rewolta wobec autorytetu i tradycji moc czerpie z odziedziczonych zasobów⁴⁶. Uznanie tego faktu nie wygasza wcale sporu o kształt i funkcjonowanie autorytetu, czyli na przykład o to, czy będziemy go postrzegać w trybie posłuszeństwa i naśladownictwa, czy w trybie inspiracji i wyzwania. O edukacyjnych pułapkach sentymentalizowania tej kategorii oraz o tkwiącym w niej potencjale wedle tzw. skali A (autorytet jako „autonomiczny autor autotelicznych aspektów autentycznie afirmowanych”) ważną

⁴³ G. Liiceanu: *Dziennik z Păltinișu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*. Sejny 2001, s. 234.

⁴⁴ Por. A. Nalaskowski: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków 2009, s. 9.

⁴⁵ J.A. Komeński: *Unum necessarium...*, s. 95-96.

⁴⁶ Por. L. Kołakowski: *Obecność mitu*. Wrocław 1994, s. 31-32.

książkę napisał Lech Witkowski, przekonany zresztą, że „dyskusja nad głębokim sposobem badania autorytetu na dobre jeszcze się nie zaczęła”⁴⁷.

Po drugie, że wychowanie nie może polegać li tylko na adaptacji do zastanych w kulturze zjawisk, ale wymaga uczenia się krytycznego dystansu do nich. Wiele składników naszej rzeczywistości ma rozwojowo niszczący charakter i jesteśmy w stanie – wbrew pozorom – obyć się bez nich, pomyśleć i w mikroskali przynajmniej wybrać alternatywę. Profesor *prostoty* Komeńskiego to metafora krytycznej i emancypacyjnej funkcji edukacji. To synonim tych sił w pedagogice, które bronią się przed sprowadzeniem oświaty do systemu instruktazowego, przypominając, że chodzi w niej o coś niepomierne istotniejszego niż życiowe przystosowanie, które często równoznaczne jest z prawdziwym zagnębieniem.

Po trzecie, że w kształceniu potrzebne są rzeczowość i dyscyplina umysłowa. W świecie symulaków i konsumpcyjnego spektaklu socjalizacja wywiera przede wszystkim presję na umiejętność „sprzedawania się”, na wizerunkowy styl i spryt, nawet gdy nie stoi za tym – a często właśnie *dlatego*, że nie stoi za tym – żadna solidna treść. Nie dziwota zatem, że coraz częściej sfera publiczna, kultura, pedagogika, oświata etc. (po)rażone są *epistemologią uniku* (niedostrzeganiem pozoru)⁴⁸ i *blefem kulturowym*: „Mam poczucie konieczności OPORU kulturowego wobec tego, co coraz bardziej uchodzi za niepodważalną normę społeczną, za nieodwracalne trendy nowoczesności czy postępów modernizacji w edukacji. Tylko szaleniec – boję się – ma prawo czuć się w tej przestrzeni w pełni komfortowo i widzieć jedynie pozytywy demokratyzacji, globalizacji, europeizacji, standaryzacji, transformacji, rywalizacji... zamiast rytualizacji pozoru, blefu kulturowego, redukcji złożoności świata i wygodnictwa”⁴⁹. W zaproponowanej przez Komeńskiego figurze nauczyciela *mowy spartańskiej* tkwi – aktualnie w cień zepchnięty, ale dla jakości kultury i rozwoju jednostki nieodzowny – potencjał pokory, uważności, autentyczności i znaczącej mowy.

Żądza przejrzystości

Reguła *unum necessarium* – której aktualność próbowałem pokazać – była dla Jana Amosa Komeńskiego jak wiązka światła skierowana w nieprzenikniony mrok. Osobiste nieszczęścia i świadomość zła obecnego w świecie naznaczyły myśl czeskiego uczonego czarną smugą: „[...] jeśli ktoś zechciałby się przyjrzeć

⁴⁷ L. Witkowski: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009, s. 389-390.

⁴⁸ Por. T. Szkudlarek: *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*. W: Kwieciński Z. (Red.): *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa 2000, s. 105-109.

⁴⁹ L. Witkowski: *Jaka kultura? (tezy, dopowiedzenia i podsumowanie)*. W: Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (Red.): *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin 2007, s. 259.

etapom ludzkiego życia, płciom, stanom i warstwom, to odkryłyby wyłącznie labirynty i głazy, i wieczne niespełnienie pragnień. Ma oczywiście swoje labirynty młodzież, mają starcy; nie są od nich wolni mężczyźni ani kobiety. Mają swoje utrapienia rolnicy, rzemieślnicy, kupcy i żołnierze, któż wreszcie ich nie ma w całym życiu?⁵⁰ Nie chciał się jednak morawski pedagog pogodzić z takim stanem rzeczywistości. Usilnie poszukiwał oczywistości, pewności, gwarancji, drogowskazu, jasności, przejrzystości. Cała jego twórczość napędzana jest pragnieniem *uproszczenia, aby jasno widzieć*. Człowiek wszędzie jest jednaki: „Wszyscy ludzie, w jakichkolwiek okolicach ziemi mieszkają, mają jedną i tę samą naturę, to samo wyposażenie w zmysły i zdolność myślenia, w wolę i popędy, w zdolności do działania i stykają się z jednakowymi przedmiotami i ich postaciami, jednakowe są ich czyny i doznania, mają tego samego Boga”⁵¹. Do utrzymania zgody między ludźmi potrzebny jest porządek, ale ponieważ stojąca na straży ładu wielość władców, wielość praw i wielość adwokatów powodują ciągle spory, lepszy jest jeden król⁵². Należy wprowadzić łatwy i uniwersalny język jako wehikuł oświecenia: „[...] ośmieliliśmy się dążyć do [...] ustanowienia języka absolutnie nowego, absolutnie łatwego, absolutnie racjonalnego, krótko mówiąc pansoficznego jako uniwersalnego nosiciela światłości”⁵³. W posługiwaniu się językiem ważna jest jednoznaczność i złożość, wedle ewangelicznej reguły „tak, tak, nie, nie”⁵⁴. Klarowna, niezawiała metoda w nauczaniu daje pewność sukcesu pedagogicznego: „[...] nie ma na świecie tak wysokiej skały ani wieży, na którą wejść nie mógłby każdy, komu nóg nie brak, byleby tylko przystawić należycie drabiny. [...] Że zatem tak niewielu dociera do szczytów wiedzy [...] nie stąd wynika, jakoby cokolwiek było niedostępne dla umysłu ludzkiego, lecz że stopnie nie były dobrze rozmieszczone, były za krótkie, połamane i grożące zawaleniem się, to jest, że metoda była zawiła. To pewna, że schodami rozmieszczonymi należycie, całymi, mocnymi i bezpiecznymi, można każdego wprowadzić na dowolną wyżynę”⁵⁵. W tym pragnieniu jasności i powszechności reguł jest Komeński – wspominaliśmy – wyjątkowo nowoczesny⁵⁶, ale że wiemy dziś – o czym przekonują chociażby liczne książki Zygmunta Baumana – iż w ładuotwórczym imperatywie zachodniej cywilizacji tkwi groźny potencjał redukcji wyjąławiającej kulturę i stygmatyzacji społecznej, to i idee czeskiego uczonego nie jawią się już bez ładunku dwuznaczności.

⁵⁰ J.A. Komeński: *Unum necessarium...*, s. 32.

⁵¹ Idem: *Panegersia...*, s. 93.

⁵² Por. idem: *Unum necessarium...*, s. 97-99.

⁵³ Idem: *Droga światłości...*, s. 128.

⁵⁴ Por. idem: *Unum necessarium...*, s. 70.

⁵⁵ Idem: *Wielka dydaktyka...*, s. 93.

⁵⁶ O współczesnym nawrocie potrzeby przejrzystości pisze ciekawie Marek Bieńczyk: *Przezroczystość*. Kraków 2007.

Zakończenie

„Największą jednak zasługą wielkiego czeskiego pedagoga jest zwrócenie uwagi na wiele nowych problemów” – pisał Jean Piaget⁵⁷. Najbardziej interesuje mnie właśnie sfera problemów, pytań, jakie generuje twórczość autora *Pansofii*, mniej – historyczne pole odpowiedzi, jakich udziela. Nie zajmuje mnie czeski uczyony jako prekursor idei powszechności nauczania, edukacji kobiet czy *lifelong education*, bo to są dziś kwestie oczywiste, przez wszystkich przywoływane. Owszem, trzeba morawskiemu pedagogowi oddać sprawiedliwość, lecz to należy do porządku upamiętniania, celebracji, a nie do porządku myślenia – to jest Komeński „muzealny”. Komeński „życionośny” to z jednej strony *obcy*, to *inny* – człowiek z XVII stulecia, który nie rozumiał *wielości*, który całe życie walczył z *różnicą* jako zarzewiem inwazji zła, a zatem ktoś, kto nie przystaje do pluralistycznej współczesności, ale przez to – być może – uczy nas gestu dystansu do niektórych jej aspektów. Z drugiej strony, Komeński, którego warto dziś studiować, to *nie-inny*, czyli ten, którego trawia nowoczesne pasje, a przez to mamy jeszcze jedną okazję, żeby się im krytycznie przyjrzeć.

Nie potrafię czytać Jana Amosa Komeńskiego bez poczucia ambiwalencji. Uważam za niesłychanie dla pedagogiki/andragogiki ważną ideę wyboru *najlepszej części*, ale gdy jej *szukanie* podmienić na *wiedzę*, osuwamy się nie tylko w estetycznie nieprzyjemny, ale dla wychowywania sumienia szkodliwy, monizm moralny. Inspirująca jest powaga, z jaką Komeński traktuje edukację, świadom, że stawką jest kształt życia i to w newralgicznych egzystencjalnie sferach, ale ta postawa jest marnowana przez wolę pewności, uciszenia przygodności i wszelkiego konfliktu. Bez krytycznie afirmatywne przywoływanie dziś Komeńskiego – w duchu jednoznacznej pochwały prostoty, harmonii i jedności – może zaciemniać i tak niewystarczającą świadomość rozwojowego znaczenia kolizji, sporów i trudu.

A to, co w twórczości morawskiego uczonego uważam za najcenniejsze dla własnego myślenia, to pytania, jakie z lektury jego tekstów (zwłaszcza traktatu *Unum necessarium*) można wysnuć – o nasze kompetencje dostrzegania i respektowania *ważności*, o *dystans* do aktualności, o opór wobec *pozoru*. W tym kontekście Komeński to dla współczesności figura krytyczna. Jego horyzont pozwala nam zrelatywizować nieco przesadną presję dzisiejszych tendencji.

Bibliografia

1. Amsterdamski S.: *Utopia i antyutopia w rozważaniach o nauce*. W: *Historia i wyobraźnia. Studia ofiarowane Bronisławowi Baczce*. Warszawa 1992.

⁵⁷ J. Piaget: *Jan Amos Komeński...*, s. 454.

2. Bauman Z.: *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa 1995.
3. Bieńczyk M.: *Przezroczystość*. Kraków 2007.
4. Bieńkowski T.: *Jan Amos Komeński o nauczaniu i wychowaniu*. Pułtusk 2000.
5. Bieńkowski T.: *Komeński w nauce i tradycji*. Wrocław 1980.
6. Davies N.: *Europa. Rozprawa historyka z historią*. Kraków 1998.
7. Denzin N.K., Lincoln Y.S.: *Przedmowa*. W: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (Red.): *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa 2009.
8. Dworzaczkowa J.: *Bracia czescy w Wielkopolsce w XVI i XVII wieku*. Warszawa 1997.
9. Frankl V.E.: *Nieuświadomiony Bóg*. Warszawa 1978.
10. Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa 2004.
11. Gmiterek H.: *Bracia czescy a kalwini w Rzeczypospolitej. Połowa XVI – połowa XVII wieku*. Lublin 1987.
12. Gnitecki J.: *Zarys pedagogiki ogólnej*. Poznań 1994.
13. Hessen S.: *Pisma pomniejszych*. Warszawa 1997.
14. Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1997.
15. Hessen S.: *Szkoła i demokracja na przełomie*. Warszawa 1997.
16. Kołakowski L.: *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*. Londyn 1984.
17. Kołakowski L.: *Obecność mitu*. Wrocław 1994.
18. Kołakowski L.: *Śmierć utopii na nowo rozważona*. W: L. Kołakowski: *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków 1999.
19. Kołakowski L.: *Świadomość religijna i więź kościelna*. Warszawa 2009.
20. Komeński J.A.: *Droga światłości*. W: B. Suchodolski: *Komeński*. Warszawa 1979, s. 125.
21. Komeński J.A.: *Pampedia*. Wrocław 1973.
22. Komeński J.A.: *Panegersia*. W: B. Suchodolski: *Komeński*. Warszawa 1979.
23. Komeński J.A.: *Panegiryk Karolowi Gustawowi, bezkrwawemu zwycięzcy Sarmacji*. W: *Filozofia i myśl społeczna XVII wieku*. Oprac. Z. Ogonowski. Warszawa 1979.
24. Komeński J.A.: *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*. Wrocław 1999.
25. Komeński J.A.: *Wielka dydaktyka*. Wrocław 1956.
26. Kwiecieński Z.: *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*. W: Paćławska K. (Red.): *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921-1996*. Kraków 1996.
27. Liiceanu G.: *Dziennik z Pältinişu. Pajdeja jako model w kulturze humanistycznej*. Sejny 2001.
28. Nalaskowski A.: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków 2009.

29. Piaget J.: *Jan Amos Komeński*. W: Kupisiewicz C., Wojnar I. (Red.): *Myśliciele – o wychowaniu*. T. 1. Warszawa 1996.
30. Suchodolski B.: *Komeński*. Warszawa 1979.
31. Suchodolski B.: *Trzy pedagogiki*. Warszawa 1970.
32. Szacki J.: *Spotkania z utopią*. Warszawa 2000.
33. Szkudlarek T.: *Wyzwanie „trzeciego paradygmatu”: dylematy konstrukcji i dekonstrukcji teorii pedagogicznych*. W: Kwieciński Z. (Red.): *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa 2000.
34. Trentowski B.F.: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. T. 2. Wrocław-Warszawa-Kraków 1970.
35. Witkowski L.: *Jaka kultura? (tezy, wypowiedzenia i podsumowanie)*. W: Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (Red.): *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. Lublin 2007.
36. Witkowski L.: *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej*. W: Sztobryn S., Miksza M. (Red.): *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*. Kraków 2007.
37. Witkowski L.: *Pięć lat później. Wstęp redaktora książki*. W: Witkowski L. (Red.): *Szkoła polska między barbarzyństwem i Europą. Lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?* Toruń 2009.
38. Witkowski L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009.
39. Wójcik Z.: *Międzynarodowe położenie Rzeczypospolitej*. W: Tazbir J. (Red.): *Polska XVII wieku*. Warszawa 1977.

Desire of transparency. The ambiguous allure of Comenius

Key words: John Amos Comenius, thought horizon of pedagogy/andragogy, theory and history of pedagogy, looking for the best part, transparency, unum necessarium, methodical orientation, utopia, importance within culture

Summary: The text is an investigation of John Amos Comenius. What part of his legacy could be useful in our struggles with modern traps, and what would be a burden? The Czech researcher has left an image of a daring thinker, ahead of his time with his novel ideas (dynamic nature, lifelong learning, peace and international cooperation, school open to everyone, education of women, clarity in didactics etc.). However he is also a representative of the precritical school of thought, which sets him apart from today's sensibilities. For Comenius knowing the universe renders it completely clear, while modern thought is conscious of complications, fragmentation, culture's intermediary nature. The „desire of transparency” is the hidden power behind Comenius' ideas and an omen of the successes and failures of modernity. The researcher is not only the precursor of valuable elements of

education, but also of the traps of its methodical and utopian orientation. Too much has happened since Comenius' death for us to call on his work without any critical questions, reservations and sometimes negation.

Dane do korespondencji:

Dr Krzysztof Maliszewski

Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania

Instytut Pedagogiki

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Śląski

ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice

e-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl