

MARIA REUT

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: maria.reut@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-1108-601X

## Pedagogika i „pytanie o sens życia”

W artykule zawarto polemikę z takim myśleniem o pedagogice, które – z jednej strony – oczekuje od tej dyscypliny odpowiedzi na pytania o sens ludzkiego życia i pożądaną, projektowaną obraz świata, a z drugiej – w sytuacji rozczarowania, braku tak określonych odpowiedzi – mówi o słabości i rezygnacji pedagogiki z jej zobowiązania. Autor tekstu, będącego punktem wyjścia do prowadzonej w tym artykule polemiki, proponuje hermeneutyczny namysł nad otwartością pytań, a także zwraca się ku sztuce (literaturze) jako inspiracji pedagogicznej. Dlatego w opracowaniu podjęto zagadnienie interpretacji myśli hermeneutycznej, dotyczącej wątków literackich, etycznych, pedagogicznych.

**Słowa kluczowe:** pedagogika, pytanie, sztuka, literatura, hermeneutyka

*O ile (...) na pytanie, jak się rzeczy mają, a także, chociaż częściowo, jakie mogłyby być, nauka podejmuje próbę udzielenia mniej lub bardziej miarodajnych odpowiedzi, o tyle na pytanie, jaki świat/życie/człowiek powinien być – podobnie jak na pytanie o sens ludzkiego życia – od udzielenia odpowiedzi, a nawet od postawienia tego pytania, nauka zdecydowanie się uchyla. Z poszukiwania odpowiedzi na to pytanie nie może jednak zrezygnować pedagogika – czytamy w tekście „Sztuka pytania – pytania sztuki”. Chociaż znane są jej starania, żeby także za solidną naukę została uznana, odważę się stwierdzić – bluźnię? – że pytanie, jaki człowiek powinien być, niekonieczne dla pedagogiki jako nauki, ale konieczne dla pedagogiki jako humanistycznej refleksji o wychowaniu człowieka, to pytanie źródłowe. (Depta 2015, s. 164).*

Taka myśl, takie oczekiwania, takie powinności, takie rozczarowania i takie nadzieje to jeden z niezwykle często podejmowanych, złożonych wątków w refleksji i w debatach pedagogicznych, w różnych kontekstach wracających do owego pytania

źródłowego. Autor zacytowanego opisu w swoich rozważaniach na ten temat inspirował się, jak zaznacza, myślą hermeneutyczną, a szczególnie koncepcją H.-G. Gadamera i jego charakterystyką roli pytania, również pytania pozornego. Wskazuje także na znaczenie wyzwań kierowanych z obszaru sztuki. Zachęca do otwartości pedagogicznych pytań.

Takimi wskazówkami się kierując, wróćmy raz jeszcze do pytania, z którego „nie można zrezygnować”. Od zastanowienia się nad znaczeniem, miejscem, rolą takiego pytania zaczniemy refleksję na temat tak bardzo domagający się odpowiedzi. Zastanówmy się też, na czym miałyby polegać taka odpowiedź, a także nad tym, dlaczego znane już odpowiedzi uznawane są za niezadowolające. Taki powrót to mnożenie pytań. Tak właśnie chcę potraktować to pytanie. Nie jedynie jako zachętę czy zobowiązanie do udzielenia odpowiedzi w otwieranej (wyznaczanej) przez to pytanie perspektywie, ale także jako możliwość odniesienia się do tej perspektywy, wskazania na jej nieoczywistość, na – wyzwalane przez postawienie i usłyszenie tego pytania – opory, ujawnienia odmienności, kontynuacje zapytywania, chęci polemiki. Jest to bowiem ważny dla myślenia pedagogicznego temat. To pytanie, które domaga się mniej lub bardziej określonej i przewidywanej odpowiedzi, a – w sytuacji braku takiej właśnie – prowadzi często do krytyki koncepcji (pedagogiki), która od takiej odpowiedzi się uchyla. Postawę taką w owych dyskusjach nazywa się wycofaniem, niepraktycznością, biernością, brakiem zaangażowania, czy – jak widzimy – brakiem solidności.

Dodajmy więc do tego rozbudowanego pytania następne znaki zapytania. Co to znaczy, że od takiego pytania nauka się uchyla, czyli – jeśli rozumiemy to określenie – bez żadnego samousprawiedliwienia nie podejmuje stawianego jej (zobowiązującego) pytania? Czy rzeczywiście – a jeśli tak, to dlaczego – odpowiedź na to pytanie jest zadaniem pedagogiki? Jakiej odpowiedzi od pedagogiki się oczekuje? Jakie są jej, pedagogiki, starania, by zostać uznaną za solidną naukę? Jaka to nauka jest solidna? Dlaczego pedagogika nie jest (jeszcze?) solidna? Dlaczego na pytanie, „jaki świat/życie/człowiek powinien być” oraz na pytanie „o sens ludzkiego życia” miałyby odpowiadać ta, dopiero starająca się o uznanie własnej solidności, nauka? Czym uzasadniane jest przekonanie, że zadaniem, zwłaszcza pedagogiki, jest dostarczenie człowiekowi odpowiedzi (a przynajmniej ich solidne poszukiwanie) na pytania o to, jaki powinien być świat/życie/człowiek, a także o to, jaki jest sens ludzkiego życia?

Autor komentowanego tekstu krytykuje takie pytania pedagogiczne, które – według znanego rozróżnienia dokonanego przez Gadamera – są pytaniami niepedagogicznymi.

*Być może, że takie niepedagogiczne (!) pytania pedagogiczne – pisze – również są potrzebne. Jest raczej mało prawdopodobne, że w toku wychowania (edukacji?) z takich pytań całkowicie się zrezygnuje. Konieczne jest jednak – czytamy – także podjęcie odpowiednich działań, stworzenie sprzyjających warunków umożliwiających stawianie rzeczywistych pytań. Pytań otwartych! Takie pytania stawia sztuka.*

*Artyści pytają, ponieważ nie wiedzą, nie są pewni, ponieważ poszukują.* (tamże, s. 165).

Z tego też powodu propozycja Autora zmierza do zwrócenia uwagi na znaczenie sztuki (tekstów literackich) jako nośnika pedagogicznych wartości oraz do podkreślenia jej roli jako miejsca istotnych, z pedagogicznego punktu widzenia, pytań.

Pójdźmy więc tropem owych otwartych pytań, zarówno mając w pamięci przykłady artystycznych (literackich) odwołań oraz przypomnień przedstawionych w interpretowanym tekście o sztuce pytania, jak i przypominając przykłady inne, wyraźnie dokumentujące ową otwartość. Pytamy zatem i o odpowiedzi sztuki, i (nie wprost) o pedagogiczne na nie zapotrzebowanie, i o ich pedagogiczne znaczenie.

*Takie twórcze „nie wiem” – czytamy jeszcze dalej – wyznacza poszukiwania nie tylko prawdziwego poety, ale każdego prawdziwego artysty. Wydaje się, że w naszych czasach sztuka (może już tylko sztuka!) pozwala choć częściowo zaspokoić dręczący współczesnego człowieka głód sensu. Płonna okazała się nadzieja, że ten sens – sens ludzkiego życia – odsłoni nauka. Zdecydowanie osłabła także nadzieja, że nauka pozwoli na dotarcie do pełnej prawdy, która stanowiłaby dla ludzi niezawodny punkt oparcia* (tamże, s. 165). I dalej, musimy jeszcze przedłużyć cytowanie: *to właśnie ludzie nauki przyznali, że nieosiągalne jest dotarcie do – jak ją określono – „wiecznej prawdy” – wszechobejmującej i powszechnie obowiązującej. (...) Pytanie o sens ludzkiego życia to wielkie pytanie sztuki. Na to pytanie (...) także sztuka nie udziela pewnej, uniwersalnej odpowiedzi. Można, oczywiście, uznać, że w porównaniu do religii, ta niepewność sztuki w tej sprawie jest wyrazem jej słabości i bezradności. Ale można także stwierdzić, że dowodzi to jej uczciwości. Bo prawdopodobnie jedyną sensowną (!!!) odpowiedzią na pytanie o sens ludzkiego życia, jest stwierdzenie, że sensem życia jest... poszukiwanie sensu życia* (tamże, s. 165–167).

Czym – zapytajmy zatem, nie ustając w pytaniu – byłaby ta pełna prawda, która stanowiłaby dla ludzi niezawodny punkt oparcia? Autor, podkreślając potrzebę i wartość pytań otwartych, odwołuje się – jak wspomniałam – do myśli hermeneutycznej, do rozważań Gadamera i jego krytyki pytań pozornie pedagogicznych. Czym jest więc – pytamy – to pytanie, pytanie hermeneutyczne? *Logika humanistyki jest (...) logiką pytania* – pisze H.-G. Gadamer (1993, s. 344). To, co się określa jako otwartość hermeneutycznego pytania zaznaczmy – nie polega jednak tylko na tym, choć to niezwykle ważne, że *nie rozumiemy innego lepiej, niż on sam siebie rozumie*, a więc że dopuszczamy różnorodność, zamiast powszechnie obowiązującej prawdy, a dopuszczamy, bo nie wiemy. Owo otwarcie na różnorodność nie jest, choć tak się to niekiedy pojmuje, rezygnacją z poszukiwania prawdy. Ale – przede wszystkim – to także taka otwartość, w której odpowiedzi nie zamykają dalszego pytania. Pytania – jak wspomniałam – również o to pytanie. Jakaż bowiem odpowiedź miałyby zamknąć pytanie o sens życia? Jaka odpowiedź miałyby być powszechnie obowiązująca? Jaka miałyby

zamknąć pytanie o to, jaki świat powinien być? A jeśli trwamy w takim pytaniu, to czy to znaczy, że można stwierdzić, iż *prawdopodobnie jedyną sensowną (!!!) odpowiedzią na pytanie o sens ludzkiego życia, jest stwierdzenie, że sensem życia jest... poszukiwanie sensu życia?* Poszukiwanie owo, w takim kontekście, stawałoby się jałową procedurą, niczego niemówiącym sloganem, ucieczką od wywołanego problemu.

Dlaczego niepewność sztuki (a także ludzkiego namysłu w ogóle) w tej sprawie miałyby być wyrazem jej słabości i bezradności? I w czym wyrażałaby się jej uczciwość? Na czym więc – pytamy jeszcze dalej – miałyby polegać *podjęcie odpowiednich działań, stworzenie sprzyjających warunków umożliwiających stawianie rzeczywistych pytań. Pytań otwartych! Takie pytania stawia sztuka* – podkreśla Autor. *Artyści pytają, ponieważ nie wiedzą, nie są pewni, ponieważ poszukują* (Depta 2015, s. 170).

Myśl hermeneutyczna nie jest jedynie podkreślanie wieloznaczności, różnorodności. To – jak analizuje A. Wierciński (por.:2012, s. 162–163) – przypomnienie faktu polifoniczności rozumienia, jego historyczności, niedokończenia każdej rozmowy. Podobnie jak A. Wierciński, podkreślam istotny edukacyjny sens tak rozumianej niejednoznaczności, a także, w tym kontekście, znaczenie Ricoeurowskiej *długiej drogi* samorozumienia, czyli rozumienia siebie w tekstach kultury, w sztuce. To zwrócenie uwagi na pośredniość samorozumienia. Ale czy to znaczy, że na tej drodze podmiot dokonuje pełnego samorozpoznania, że np. sztuka daje gotowe, obowiązujące odpowiedzi? A jeśli nie uznamy tej pośredniości samorozumienia jako drogi do uzyskania pewnych, uwalniających od wątpliwości odpowiedzi, to czy świadczy to o bezradności sztuki i o jej „niewiedzy”?

W *niejednej opowieści ten-który-jest-sobą poszukuje swej tożsamości właśnie na szczyblu całego życia (...)* – pisze P. Ricoeur (2003, s. 191). *Nie ma opowieści obojętnej etycznie. Literatura jest wielkim laboratorium, w którym wypróbowuje się wartościowania, oceny, sądy, uznania i potępienia (...)* (tamże, s. 192). Jak wiemy, szczególnie miejsce w rozważaniach na temat sztuki, literatury, jej etycznego, a także pedagogicznego znaczenia (m.in. u P. Ricoeura, H.-G. Gadamera, M.C. Nussbaum, J.S. Brunera), zajmuje zagadnienie (greckiej) tragedii. Zwrócenie uwagi na znaczenie tego miejsca pytań otwartych odnajdujemy także w komentowanym tekście.

Tragedia to pytania otwarte, to nie jest odpowiedź, pouczenie, wskazówka, wszechstronna analiza motywacji bohaterów (znajdujących się w trudnej sytuacji) i wskazanie na właściwy wybór. To już wiemy, taki zamysł jednoznacznego dydaktyzmu potrafiśmy (także w szkolnych analizach) skrytykować. Tragedia to opowieść o nieusuwalności konfliktu, ale – zaznaczmy polemicznie – nie chodzi tu tylko o konflikt racji, punktów widzenia, poglądów. *Aby dostrzec miejsce konfliktu, musimy pozwolić, by rozległ się inny głos niż filozofii – nawet moralnej lub praktycznej – jeden z głosów niefilozofii, głos greckiej tragedii* – pisze P. Ricoeur (tamże, s. 399). Ricoeur zaznacza, że oczekuje tu wstrząsu oraz *pouczenia etyczności przez tragiczność*. Tragiczność – podkreśla filozof – *opiera się integralnemu powtórzeniu w dyskursach etyki i moralności* (tamże). Mądrość tragiczna nie dostarcza *bezpośredniej i jednoznacznej nauki* (tamże); ona

kieruje mądrość praktyczną jedynie na próbę sytuacyjnego sądu moralnego (tamże). Jest to więc uczestnictwo, działanie, a nie jedynie przyjęcie odpowiedzi. To ma się stać, dokonać, to jest aktywność, praca do wykonania, a nie jedynie przyjęcie lub nieprzyjęcie zewnętrznego rozstrzygnięcia (czy zauważenie i podkreślenie nierozstrzygalności!). Jest to więc wykroczenie *poza wszelką intencję bezpośrednio dydaktyczną*. Jest tak nie tylko dlatego – zaznaczmy – że tekst, spektakl nie dostarczają wskazówki na temat właściwego wyboru, że komplikują, splatają racje i ich uwarunkowania. Otwartość dramatycznego pytania nie sprowadza się tu do ukierunkowania myślenia na temat (nierozstrzygalnego) konfliktu postaw, charakterów, motywów. Dlaczego tragedia dotyka nas dzisiaj tak bardzo? – pyta Jean-Pierre Vernant. Dlaczego jest tak aktualna? Nie chodzi tu tylko o spektakl literacki, ale o tragicznego człowieka: zastanawiającego się nad swoimi czynami, Ci, którzy uczestniczą dziś w losach Edypa czy Antygony, zastanawiają się, kim sami są i jaki jest sens ich istnienia (patrz: Vernant 2005).

Nie jest to jednak odpowiedź, na którą oczekuje i której domaga się podmiot pragnący usunięcia wątpliwości, poznania właściwej drogi, uzyskania „niezawodnego punktu oparcia”. Oczekiwanie zaspokojenia tych pragnień kierowane są bowiem, w takim nastawieniu podmiotu, ku komuś innemu niż on sam, niż pytający podmiot. To ktoś inny – bohater literacki, autor tekstu, tłumacz-interpretator, naukowiec, pedagog – miałby mu udzielić odpowiedzi. Tragedia uczy – odnajdujemy jednak filozoficzne wskazanie (odmienne od oczekiwanego przez kogoś poszukującego niezawodnego, zewnętrznego, uwalniającego od wątpliwości, punktu oparcia) – ponieważ *wyraża coś wyjątkowego, co dotyczy nieuchronności konfliktu w życiu moralnym* (Ricoeur 2003, m.in. s. 402). Źródłem tej nieuchronności nie jest jednakże wielość, niedających się pogodzić, punktów widzenia, racji. Los Antygony uzmysławia coś innego. Tragedia ta dotyczy *agonistycznego sedna ludzkiego doświadczenia* (tamże, s. 402). W tym uczestnictwie dokonuje się *rozpoznanie siebie*, które jest *podróżą* (tamże, m.in. s. 402) poprzez owe konflikty. Nie chodzi więc o „pełną prawdę” i „niezawodny punkt oparcia”. A brak wskazania takiej pełni nie jest oznaką słabości i bezradności. To *przekroczenie katharsis* (tamże, s. 409).

Konflikty moralne, wbrew utrwalonej tradycji myślenia na ten temat (zarówno w pewnych nurtach tradycji filozoficznej, etycznej, jak i w analizach literackich i pedagogicznych), nie są wyrazem niedojrzałości świadomości moralnej. Nieuchronność konfliktu nie jest jedynie wynikiem różnorodności postaw (*charakterów*), opinii, wartości. Powodem jest *jednostronność moralnych zasad* (tamże, s. 413). *Mądrość praktyczna* (etyczna) nie sytuuje się zatem – podkreślmy – między pouczeniem a brakiem pouczenia, między jednoznaczną odpowiedzią a unikaniem odpowiedzi, między jednostronnością a dowolnością decyzji, między podporządkowaniem wskazówkom a brakiem orientacji. Takie bowiem dylematy są udziałem myślenia (przekonania moralnego) oczekującego zewnętrznej odpowiedzi bądź rozczarowanego jej brakiem. Myślenia, które unika indywidualnej decyzji. Indywidualnej, która nie musi być subiektywna czy nieuwarunkowana.

To własne uczestnictwo w literackiej sytuacji (tragicznej) jest drogą do *zalożenia apelacji do instancji etycznej* (tamże, s. 414). Pouczenie, jakie daje tragedia, nie jest zatem, jak wskazywałam, jedynie udokumentowaniem nieuchronności i nierozwiązywalności konfliktu. P. Ricoeur, nawiązując do rozważań M. Nussbaum, pokazuje, że i Kreon, i Antygona pozostają w swoich ograniczeniach (tamże, m.in. s. 405). Tę *konwersję spojrzenia*, która dokonuje się dzięki literaturze, należy teraz rozwijać w swojej (etyki) własnej mowie (tamże, s. 406).

Nie jest to pewne i pełne rozpoznanie siebie.

*Czasem o zmierzchu zobaczysz oblicze  
Patrzące z głębi jakiegoś zwierciadła,  
Sztuka winna być głębią owego zwierciadła,  
które objawi twe własne oblicze.* (Borges 1998a, s. 109) –

pisze poeta, w wyraźnie akcentowanym, Szekspirowskim, hermeneutycznym duchu.

Zmierzch, głębia, własne-niewłasne oblicze. To hermeneutyczna droga (zob. szerzej na ten temat: Reut 2010). Nie wystarczy jednak jedynie zerknąć w zwierciadło, żeby zobaczyć siebie. To teksty czytane przez teksty, obrazy przez obrazy. Nie wystarczy jedynie zerknąć, bo jednocześnie

*Nigdy nie będzie drzwi. Jesteś we wnętrzu  
I twierdza obejmuje wszechświat,  
I nie ma awersu ani rewersu,  
Ni ostatecznej ściany, ni sekretnego centrum.  
Nie spodziewaj się, że twa nieubłagana droga,  
Która uparcie rozwidła się w inne,  
Będzie mieć kres. Twe przeznaczenie jest z kamienia  
Tak jak twój sędzia.  
(...) Nie spodziewaj się niczego.* (Borges 1998a, s. 109)

A (tak bardzo pożądana) wskazówka i – jeden z najbardziej znanych w kulturze – opis wyboru?...

*Jest li w istocie szlachetniejszą rzeczą  
Znosić pociski zawistnego losu  
Czy też, stawivszy czoło morzu nędzy,  
Przez opór wybrnąć z niego?*<sup>1</sup> (Szekspir 2003, akt III scena 1)

Warto tu odnieść się do cytatu tak przecież znanego, tak powszechnie obecnego w kulturze, w różnych ujęciach powtarzanego, przetwarzanego i komentowanego, że przypis do niego traktuję przede wszystkim jako formalne udokumentowanie kontekstu, do którego cytowana wypowiedź odsyła; kontekstu, który obrazuje jej złożoność

<sup>1</sup> Tłum. J. Paszkowski.

i wieloznaczność. We wszystkich polskich tłumaczeniach Szekspirowskiego monologu odnajdujemy różnorako precyzowane pytanie o to, która droga życiowa jest szlachetniejsza<sup>2</sup> (*Whether 'tis nobler*). Wybór dramatycznie dotyczy więc sfery etycznej, nie jest pytaniem o skuteczność działania, o jego powodzenie czy powszechną aprobatę. To trudna alternatywa, a właściwie dylemat. Mamy wprawdzie podpowiedź, że to „rozważa czyni nas tchórzami”, ale jednocześnie dostrzegamy przecież przewrotną ironię takiej podpowiedzi i takiego wyjaśnienia.

Nie o Szekspirowską fantazję literacką tu jednak chodzi. Obecność Szekspirowskiego motywu w tych rozważaniach tłumacząc dwojako. Po pierwsze – wybór, konflikt, opór, krytyka, przeciwstawienie się – jak dokumentuje ten jeden z najbardziej znanych w europejskiej kulturze zapis monologu – to odwieczny, podstawowy, złożony, niejednoznaczny, dramatyczny, autentyczny, nieusuwalny problem ludzkiego działania. Jest to zarówno temat wielorakich badań, literackich dociekań, jak i etycznych i pedagogicznych interpretacji. Po drugie powołuję się – jak wcześniej wspominałam – na uwagi Ch. Taylora na temat ważności języka literackiego dla humanistów, a także na badania J.S. Brunera – mówiące, że to właśnie (w pewien sposób interpretowana) literatura może pozwolić humanistyce, a także pedagogice, wzbogacić jej język, dostrzec właśnie owe moralne źródła, a nie tylko pouczenia, przykłady, wskazówki, odpowiedzi. Hermeneutyczne interpretacje Szekspirowskich pytań – przedstawiane zarówno w obszarze interpretowanych tu koncepcji filozoficznych, jak i w tekstach filozoficzno-literackich (J.L. Borges), teatrologicznych (M.C. Nussbaum, P. Brook), etycznych i edukacyjnych (M.C. Nussbaum, J.S. Bruner) – to także właśnie pedagogiczne pouczenie. Czy jest więc „szlachetniejszą rzeczą”? Czy ta opowieść dostarcza odpowiedzi? A jeśli nie znajdziemy tu jednoznacznego, tak pożądanego niekiedy przez pedagogów, pouczenia, wskazania (zwłaszcza w tym trudnym wyborze) drogi właściwej, przedstawienia obowiązującego sensu – to będzie tak dlatego, że literatura jest „bezzadna” albo „uczciwie” przyznaje, że „nie wie”?

(...) „*Życie dobre*” – pisze Ricoeur – *jest dla każdego<sup>1</sup> mgławicą ideałów i marzeń o spełnieniu, ze względu na którą życie uważa się za mniej lub bardziej spełnione lub niespełnione. Jest to płaszczyzna czasu straconego i czasu odnalezionego* (Ricoeur 2003, s. 296). *Jesteś wszystkim, co oddałeś na zatracenie* – mówi J.L. Borges (2003). Ricoeur pisze o owej niepewności życia i powołuje się na określenie *fragility of goodness* autorstwa M.C. Nussbaum. Przypominany przez autora tekstu *Sztuka pytania – pytania sztuki* H.-G. Gadamer, gdy rozważa zagadnienie literackiej tragedii, zaznacza, że owo tragiczne spotkanie to *pogłębienie ciągłości {związku} z samym sobą* (Gadamer, 1993, s. 146). Dokonuje się tu oto – możemy więc powiedzieć – owo (Borgesowskie) *spotkanie z samym sobą*.

<sup>2</sup> Por. m.in.: S. Barańczak: „Kto postępuje godniej” (...); W. Bogusławski: „Jestże szlachetniejszym dla duszy (...); J.S. Sito: „Czy dla umysłu godniej jest (...); M. Słomczyński: „Czy szlachetniejszym jest (...);” W. Tarnawski: „Czy szlachetniejszy widny duch w znoszeniu (...);” S. Trembecki: „Już czas z nieporuszonym wybierać obliczem (...).”

Dlaczego warto podkreślić znaczenie takiej drogi samorozumienia, dlaczego warto wracać do tej argumentacji i analizować, od różnych stron, jej złożoność i kontekstowość? Dlaczego warto w tym kontekście zwrócić uwagę na wartość narracyjnej wyobraźni i wartość literatury (sztuki) w tym pedagogicznym/etycznym wywodzie? Dlaczego to właśnie literatura (i szerzej – sztuka w ogóle), czyli te oderwane od rzeczywistości typy refleksji – jak zwykle się często twierdzić w ramach systemu przekonań o ”solidności” nauki – zostają tak poważnie i zobowiązująco potraktowane? Dlaczego szeroko rozumiana współczesna filozofia, a szczególnie pewne nurty filozofii hermeneutycznej i politycznej (m.in. rozważania P. Ricoeura, H.-G. Gadamera, M.C. Nussbaum, H. Arendt, Ch. Taylora), a także filozofii edukacji (J.S. Brunera oraz M.C. Nussbaum), zwracają się ku – odmiennie od utrwalonego sposobu pojmowanym – literackim narracjom? Tych powodów (i ich interpretacji) jest wiele. W tym miejscu chcę zwrócić uwagę na kilka spraw fundamentalnych. Miałam możliwość przedstawienia szczegółowej analizy tego zagadnienia w innym opracowaniu (Reut 2014). Teraz podkreślę, nawiązując do tamtych rozważań, tylko najistotniejsze (dla prowadzonego tu krótkiego wywodu) wątki z dopisaniem dodatkowej argumentacji. Oto dokonujące się we współczesnej filozofii zakwestionowanie Kartezjańskiej zasady samoprzejrystości podmiotu (wypunktowuję w tym akapicie, w skrótovej wersji, fragmenty argumentacji zawartej w artykule: Reut 2014) prowadzi do pytań odmiennych niż w tradycyjnej perspektywie poznawczej. Ch. Taylor (2001, szczeg. s. 3–7 oraz 724–909), badając konsekwencje takiego przeformułowania, mówi o potrzebie subtelniejszego języka. Tę potrzebę uzasadnia niemożnością opisaną nowoczesnej złożonej tożsamości za pomocą dostępnego aktualnie języka filozoficznego. To właśnie m.in. M.C. Nussbaum w swojej książce poświęconej *kruchości dobra* (*The Fragility of Goodness*), która to praca jest dla hermeneutyki miejscem wielu odniesień i interpretacji, zajmuje się szczególnie grecką tragedią i bada uwarunkowania wiedzy praktycznej (czyli etycznej) jako wiedzy nieredukowalnej do dyskursu naukowego, a także do zastosowania. To pedagogiczna literatura, odmieniająca jednak w zasadniczy sposób pojmowanie pedagogicznych pytań, ponieważ odmieniająca też sposób pojmowania sytuacji etycznej. Jej pedagogiczne znaczenie to także krytyka takiego pouczenia, które domaga się uznania gotowych odpowiedzi oraz krytyka oczekiwań na takie pouczenia, które uwalniałyby od wątpliwości, ponieważ formułowałyby tzw. wyższe racje. Jest to ponadto krytyka takiego myślenia, które – zauważając trudności na drodze realizacji powyższych oczekiwań, czy nawet godząc się z faktem ich nierealizowalności – wyrazi rezygnację z pytania. Powie o uchylaniu się, czy o bezradności pedagogiki. Byłoby to bowiem pośrednie podtrzymanie przeświadczenia o tym, że jedynym możliwym rodzajem pedagogicznego głosu jest pouczająca odpowiedź.

Koncepcja, nauka, teoria nie (od)powie mi, co w tej konkretnej sytuacji etycznej, w jakiej się znajduję, powinienem zrobić. Decyzja ta nie jest bowiem wynikiem uszczegółowienia i zastosowania ogólnej wiedzy. Te sytuacje są niepowtarzalne. A jednak – i to jest ważna hermeneutyczna (pedagogiczna) lekcja – powinienem właśnie

dostrzec, do mnie skierowane, *moralne wymagania sytuacji*. Rola zatem tej wiedzy nie jest sprowadzalna do sformułowania uzasadnionego polecenia działania. *Lektura wprowadza mnie w imaginacyjne przemiany „ego”* – pisze P. Ricoeur (1992, s. 182–192). Tu właśnie – zaznacza filozof – możliwa jest najbardziej podstawowa szansa uprawiania krytyki złudzeń podmiotu (tamże, s. 188).

Spotkanie ze sztuką, z literaturą – w interpretowanej tu perspektywie – jest, jak podkreślałam, uczestnictwem, a nie tylko oglądem. Przedstawiona (fikcyjna) sytuacja nie jest więc przykładem, wzorem, pouczeniem. To do nas (ale jako osób dramatycznie włączonych w wyobrażoną sytuację etyczną, a nie tylko jako biernych widzów czy czytelników) skierowane są literackie pytania o przemyślenie i uzasadnienia moralnych wyborów, które są udziałem literackich postaci. A nie-bierność owa nie ma się wyrażać jedynie w empatycznym wczuciu i towarzyszeniu, ze wzruszeniem, losom bohatera, w ocenianiu jego postępowania, w pytaniu: co ja bym w tej sytuacji zrobił. Taka refleksja może być ważna w pewnym typie literackiej interpretacji, jednakże literatura (tragedia) uczy czegoś więcej. Ta wiedza wymaga więc innych niż wiedza teoretyczna sytuacji jej zdobywania czy przekazywania. Jej w ogóle nie da się przekazać, jeśli przez to określenie mielibyśmy rozumieć możliwość bezpośredniego wykorzystania cudzego doświadczenia w roli pouczenia. Nie wyraża się też ona w umiejętności zastosowania ogólnej zasady (ogólnej teorii), którą wystarczy uszczegółowić w konkretnej sytuacji. A przecież wiedza ta nie jest sferą subiektywnych mniemań i dotyczy – jak to analizował Arystoteles – życia wspólnego (por. szerzej: Reut 2014).

Właśnie to przekazywanie stanowi jeden z podstawowych problemów pedagogicznych i wyznacza jeden z podstawowych motywów prowadzonego tu polemicznego wywodu. Bo to przecież od pedagoga (i od literackiej opowieści) oczekuje się wsparcia, które niejednokrotnie tak właśnie, jako ów przekaz, jest formułowane. Literatura (dramat) nie zamyka jednak pytania. Dramat może chronić przed przyjęciem ułatwionego rozpoznania, przed instrumentalnym redukowaniem inności, motywowanym m.in. potrzebą usunięcia niepewności, uzyskania pouczenia. M. Nussbaum pisze o *Antygonie*, że jest to *sztuka o nauczaniu i uczeniu się, o zmienianiu swojej wizji świata, o traceniu pewności co do czegoś, co wyglądało na niewzruszoną prawdę i o dochodzeniu do mądrości znacznie mniej uchwytnej* (Nussbaum 2004–2005). Czy pedagog może być usatysfakcjonowany, gdy zamiast pewności (już prawie posiadanej, choć potrzebującej czasem potwierdzenia) oferuje mu się dramatyczną niepewność?

Ta mądrość – zauważmy – jest jednak innego rodzaju, nie opiera się na wiedzy pochodzącej już jedynie ze świadomego poddania się zewnętrznemu nakazowi. Tragedia (literatura) jest więc kształcąca, choć nie przedstawia ani jednoznacznego moralu, ani powtarzalnej drogi dochodzenia do niego, ani rozstrzygającego autorytetu. Hermeneutyka podkreśla, że tragedia, poprzez to *zakłócenie spojrzenia*, otwiera podmiotowi drogę do działania *na swoje ryzyko i na swój koszt*. Tragiczność *nie dostarcza bezpośredniej i jednoznacznej nauki*, kieruje ona *mądrość praktyczną na próbę sytuacyjnego sądu etycznego*. Taka samodzielność nie jest samotnością, nie jest opuszczeniem

(„słabością” czy „bezradnością”). Taka właśnie droga – jak wspomniałam – *może uchronić przekonanie moralne przed niszczącą alternatywą jednoznaczności lub dowolności*. Tak oto ujawnia się najważniejszy problem etyczny, a zarazem problem statusu moralnego pouczenia, problem pedagogiczny: konfrontacja z instancją etyczną to nie to samo, co odniesienie się do treściowego nakazu (por. szerzej: Reut 2014). Sztuka nie udziela więc uniwersalnej odpowiedzi, która miałaby zamknąć owo otwarte pytanie. Jednakże właśnie w tej dramatycznej wspólnotcie uczestnictwa, poprzez bycie włączonym, dokonuje się (ten wątek szczególnie eksponuję w przedstawionej tu interpretacji wybranych wątków myśli hermeneutycznej i ich pedagogicznego znaczenia) spotkanie z samym sobą. M. Butor komentuje zdanie M. Prousta: *nie będą oni moimi czytelnikami, ale czytelnikami samych siebie [...], dzięki mojej książce dostarczę czytelnikom sposobu czytania w nich samych*. (Butor 1971). Sztuka nie jest więc niewiedzą, sztuka wie. Powściągliwość jej wypowiedzi nie wynika z niechęci czy z niemocy stawiana pytań i udzielania odpowiedzi. Oto jeszcze dwa, wybrane ze względu na swoją wyrazistość, tego przykłady:

Pierwszy to Trurl, bohater opowiadania S. Lema *Kobyszcze*. Ten konstruktor, który chciałby wytworzyć stan dostępnej wszystkim szczęśliwości (zamiast aktualnego świata pozorów i namiastek), musi przejść długą drogę prób. Przedstawione w tej wielowątkowej filozoficznej rozprawie próby stworzenia owego kontemplatora bytu szczęśliwego (kobyszcze) kończą się dramatyczną porażką. I to wcale nie z powodu bezradności konstruktora, ale m.in. również właśnie dlatego, że wiele on może, wiele potrafi i ma rozległą znajomość koncepcji (naukowych, filozoficznych) oraz umiejętność zarządzania życia według założeń tych koncepcji.

Drugi przykład, to przedstawieni przez J.L. Borgesa w opowiadaniu *O ścisłości w nauce* kartografowie (Borges 1998b, s. 110). Chcą oni stworzyć perfekcyjną mapę. Powiększają ją więc nieustannie, bo mapa każdej następnej wielkości nie jest wystarczająco dokładna. Sporządzono wreszcie mapę cesarstwa wielkości cesarstwa, która się z nim dokładnie pokrywała. Ta mapa okazała się z czasem niepotrzebna, za bezużyteczną też uznano wobec tego w ogóle pracę kartografów i wszelkie dyscypliny geograficzne.

Wiedza sztuki, wyrażana m.in. przez powyższe przykładowe opisy, metaforycznie i ironicznie przedstawiające zarówno wyraźnie wyartykułowane zamiary rozpoznania i zarządzania świata (oraz zapewnienia sensu życia i szczęścia ludziom), jak i nieumiejętność uczenia się poprzez zrozumienie własnych na tej drodze błędów, to istotna wskazówka oraz przestroga i przed uniwersalnością takich odpowiedzi, i przed banalizowaniem owego spotkanie z samym sobą. To przestroga przed pospiesznością odpowiedzi, ale także przed pospiesznością rezygnacji. Warto bowiem nie wyrzucać wszelkich map, warto nie przestawać pytać.

Pedagogika, która może (się) otworzyć na takie doświadczenie otwartości, nie jest wyrazem słabości, rezygnacji, wycofania, nie unika ona rozmowy na ten temat, nie unika też o(d)powiadania. O czym innym jednak opowiada. Nie tylko wówczas, gdy

projektuje dydaktyczne wykorzystanie tekstów (m.in. literackich), ale także wówczas, gdy rozważa własne uwarunkowania. Ta inna odpowiedź oddaje bowiem namysłowi etycznemu (pedagogicznemu) obszar, zawłaszczany (niekiedy niezauważalnie, a niekiedy z wieloma wyrafinowanymi usprawiedliwieniami takiej właśnie potrzeby) przez stechniczowaną naukę, popkulturowe ułatwienia i uprzyjemnienia, pseudopedagogiczne porady, dydaktyczną rutynę, czy zideologizowane wizje świata społecznego. Doświadczenie takie jest zatem szansą dla ”pedagogiki jako humanistycznej refleksji o wychowaniu człowieka”, podejmującej owe „pytania źródłowe”.

## Bibliografia

- BORGES J.L., 1998a, *Ars poetica*, [w:] idem, *Twórca*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- BORGES J.L., 1998b, *O ścisłości w nauce*, [w:] idem, *Twórca*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- BUTOR M., 1971, *Powieść jako poszukiwanie*, tłum. J. Guze, Czytelnik, Warszawa (<http://encyklopedia.interia.pl/literatura-swiatowa/news-michel-butor-powiec-francuska>).
- DEPTA H., 2015, *Sztuka pytania – pytania sztuki*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2(236).
- GADAMER H.-G., 1993, *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków.
- NUSSBAUM M.C., 2004–2005, *Antygona Sofoklesa: konflikt, spojrzenie i uproszczenie*, tłum. M. Smulewska, Teologia Polityczna, nr 2 (fragment pracy M.C. Nussbaum, *The Fragility of Goodness*, rozdz. 3, *Sophocles' Antigone: conflict, vision and simplification*).
- REUT M., 2010, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- REUT M., 2014, *Sokratejskie pytanie, wyobraźnia narracyjna i światowe obywatelstwo*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 17, nr 2(66).
- RICOEUR P., 2003, *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- RICOEUR P., 1992, *Ku hermeneutyce krytycznej*, tłum. A. Dutka, Pamiętnik Literacki, 83/1, s. 182–192 (przekład wg: P. Ricoeur, *Pour une herméneutique critique*, [w:] *Du Texte à l'action. Essai d'herméneutique*, Edition du Seuil, Paris 1986).
- SZEKSPIR W., 2003, *Hamlet*, tłum. J. Paszkowski, Warszawa.
- TAYLOR Ch., 2001, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- VERNANT J.P., 2005, *Aux racines de l'homme tragique*, rozmowa F. Darge, “Le Monde”, z 14.03.
- WIERCIAŃSKI A., 2012, *Paula Ricoeura antropologiczna hermeneutyka osoby jako l'homme capable*, *Analiza i Egzystencja*, 19.

## Pedagogy and “the question of the sense of life”

The article contains a polemic with such thinking about pedagogy, which – on the one hand – expects from this discipline answers to questions about the meaning of human life and the desired, projected image of the world, and on the other hand – in a situation of disappointment, lack of such defined answers, speaks about weakness and resignation of pedagogy from its obligation. The author of the text, which is

the starting point for the polemics conducted in this article, proposes a hermeneutical reflection on the openness of questions, and also turns to art (literature) as a pedagogical inspiration. Therefore, the paper deals with the issue of interpretation of hermeneutical thought, concerning literary, ethical and pedagogical motifs.

**Keywords:** *pedagogy, question, art, literature, hermeneutics*