

Teksty Drugie 2004, 6, s. 174-181



# **Libido sciendi w Instytucie. Kilka uwag w sprawie edukacji.**

Elżbieta Rybicka

## Elżbieta RYBICKA

### *Libido sciendi* w Instytucie. Kilka uwag w sprawie edukacji

Uczyć – dzisiaj? Kulturowe wzorce, filozoficzne koncepty, towarzyskie anegdoty, publicystyczne dyskusje, spory i frazesy, ale także regulaminy studiów doktoranckich narzucają się same – *Lekcja* Ionesco przypomina o *Nauczycielu* Berenta, *Silaczka* spotyka się z *Bładaczką*, tezie o władzy wiedzy Foucaulta towarzyszą obrazy bezradności nauczycieli wobec przemocy ze strony uczniów. Świadomie przywołują te różne niewspółmierne porządki, ale to właśnie one – w tym pomieszaniu, połączone jeszcze z własnymi doświadczeniami – współtworzą zarówno wyobrażenie nauczania, jego standardów oraz anomalii, jak i *milieu*, w którym toczy się dyskusja nad współczesnymi pedagogikami i nad edukacją, refleksja, którą warto chyba z wielu powodów przynajmniej mieć w pamięci.

Wiele z tych przykładów zarówno historycznych, fikcyjnych, jak i z legend czy opowieści biograficznych przywołuje także w swej książce *Les Maîtres et les disciples*<sup>1</sup> George Steiner, postać kontrowersyjna, jeden z najbardziej osobliwych herezjarchów współczesności, uparczywie podważający rutynowe przekonania i głoszący niepoprawne i niewczesne poglądy<sup>2</sup>. W ten sposób w wykładach ku czci T.S. Eliota (zebranych następnie w pracy *W zamku Sinobrodego. Kilka uwag w kwestii przededefiniowania kultury*) polemizował z jego wydanymi w 1948 roku *Uwagami w kwestii zdefiniowania kultury*, wypominając poecie amnezję w sprawie Zagłady. W *Rzeczywistych obecnościach* prowokacyjnie zmuszał do ponownego przemyślenia

---

<sup>1/</sup> G. Steiner *Maîtres et disciples*, tłum. z ang. P.-E. Dauzat, Paryż 2003.

<sup>2/</sup> Świetnym wprowadzeniem w „dyskusyjność” Steinera i jego książki *Rzeczywiste obecności* jest tematyczny numer antropologicznego czasopisma „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 1999 nr 3-4.

dawno, wydawałoby się, odsuniętych przynajmniej od głównego nurtu literaturoznawstwa, kwestii. Bo czyż w 1989 nie pobrzmiwała zarazem prowokacyjnie, jak i anachronicznie teza, że „u podłoża wszelkiego logicznego zrozumienia tego, czym jest język, w jaki sposób funkcjonuje, a także wszelkiego logicznego wy tłumaczenia zdolności mowy ludzkiej do przekazywania znaczeń i uczuć leży, w ostatecznym rozrachunku, założenie obecności Boga”<sup>3</sup> A następnie bezkompromisowo i sarkastycznie krytykował przerost i inflację wtórnego, pasożytniczego dyskursu, metakomentarzy, komentarzy do komentarzy.

Wspominana książka jest francuskim przekładem *Lessons of the Masters* i wynika z pięćdziesięcioletniego doświadczenia dydaktycznego Steinera, doświadczenia – dodam – nabytego na pięciu kontynentach, w różnych krajach, czyli w konsekwencji w różnych systemach szkolnictwa wyższego, między innymi na Uniwersytecie Genewskim i Cambridge. Drugim natomiast impulsem do jej napisania była – jak wyznaje – niepewność towarzysząca pytaniu o legitymizację „profesji” nauczycielskiej. Bo rzeczywiście Steiner zadaje pytanie naszej codziennej oczywistości, kto dał mi prawo do nauczania? Co stoi u podstaw autorytetu? Próbując odpowiedzieć na pytanie o rację nauczania, nie unika Steiner patosu oraz kwestii drażliwych i podobnie, jak w *Rzeczywistych obecnościach* heretycko przypominał o teologicznym wymiarze sztuki, tak w tym wypadku przypomina o najzupełniej poważnych początkach i tradycjach w refleksji nad kształceniem. W nauczaniu autentycznym widziano bowiem *imitatio* działania transcendentnego, aktu odsłonięcia prawdy. Mistrz, nauczyciel był w tej koncepcji posłańcem, zwiastunem Logosu, a sam model ściśle powiązany z przekazywaniem słowa, z objaśnianiem Tory, Koranu czy Nowego Testamentu. Ten paradygmat – przekonuje Steiner – rozszerzył się następnie na transmisję i kodyfikację świeckiej wiedzy. Niemniej uczyć to także, jak dowodzi etymologia (*dicere*), pokazywać. Nauczyciel byłby zatem z definicji *show-manem*? Owszem, naucza przecież żyjąc – wystawiając się na pokaz – demonstrując sobą. Tutaj nauczanie nie jest sprawą słowa, lecz egzystencji. W trzeciej natomiast tradycji pedagogicznej nauczanie jest formą władzy psychologicznej, społecznej i fizycznej, a formowanie deformacją. I takie, w uproszczeniu, mogą być podstawy autorytetu – kompetencyjne (przekazywana wiedza), osobowościowe albo związane z władzą.

Namysł nad pytaniem ogniskuje się na kwestii relacji między mistrzem a uczniem i tych destrukcyjnych dla którejś ze stron procesu dydaktycznego, i tych obiecująco twórczych dla obu, kiedy założeniem „scenariusza lekcyjnego” staje się wzajemna wymiana oraz interakcja. Książka jest właściwie zbiorem przykładów z historii tych relacji, od presokratyków począwszy, Sokratesa i Alcybiadesa, Platona, tradycji chrześcijańskich, przez tak niekonwencjonalne przykłady, jak związek Fernanda Pessoa i jego Mistrzem, Albertem Caeiro, Husserla i Arendt z Heideggerem, pojawiają się również mistrzowie Zen i rabini, a także liczne egzempla literackie (*Uczeń Bourgeta, Lekcja Ionesco, Hańba Coetzee’ego*). Steiner

<http://rcin.org.pl>

<sup>3/</sup> G. Steiner *Rzeczywiste obecności*, przekł. O. Kubińska, Gdańsk 1997, s. 7.

wskazuje zarazem na różnice między nauczaniem i stosunkiem do autorytetów w humanistyce i naukach ścisłych, przywołując Richarda Feynmana, Stanisława Mazura, Stanisława Ulama i Stefana Banacha. Steiner podejmuje też przy okazji kilka innych wielkich tematów – kwestię oralności, dyskusji wokół kanonu i nauczania klasyki, współczesnej depersonalizacji nauczania, emocji związanych z relacjami zdrady, wierności, naśladowania, podkreśla też uwikłanie *libido sciendi* w tryby instytucjonalne.

Nie będę za Steinerm odtwarzać historii nauczania, istotny i odróżniający w czasach krytycznego stosunku do autorytetów wydaje się zwłaszcza nacisk położony na związek z tradycją. Książka prowokuje pytania – odpowiedzi na nie szukać by jednak należało raczej w pedagogicznej *praxis*. Formą rezonansu na kilka przynajmniej problemów jest natomiast druga z opublikowanych w ubiegłym roku we Francji książek Steinera, *Eloge de la transmission. Le maître et l'élève*<sup>4</sup> – zapis rozmowy z Cécile Ladjali, nauczycielką literatury i języka francuskiego w szkole średniej, w Drancy, na przedmieściach Paryża. I tutaj koniecznych jest kilka uwag wyjaśniających. Uczniowie Ladjali to w większości dzieci pochodzenia maghrebijskiego, a topografia mówi tutaj wiele. Drancy na mapie symbolicznej to francuski odpowiednik Umschlagplatz, Maghreb to zmityzowana przestrzeń egzotycznej inności, teraz włączona w porządek dyskursu postkolonialnego, a przedmieścia paryskie słyną głównie z konfliktów etnicznych i społecznych.

Książka jest konsekwencją paroletnich kontaktów i trudno jednoznacznie określić ich początek. Ladjali przyznaje, że lektura *W zamku Sinobrodego i Rzeczywistych obecności* skłoniła do myślenia o zadaniach szkoły i nauczania literatury. I dzięki temu rozmowa – jak głosi zresztą podtytuł – ukazuje w działaniu wielostopniową relację i wielokierunkową transmisję między mistrzem a uczniem, ale także transmisję między wiedzą akademicką (której przedstawicielem, choć krytycznym, mimo wszystko pozostaje Steiner) a szkolną praktyką. Ladjali uczy bowiem języka i literatury przez rozwijanie umiejętności „twórczego pisania”, literackiej kreatywności i inwencji. Nietrudno więc zauważyć, że jej przedsięwzięcia, pobudzenie inwencji pisarskiej uczniów, bliskie są poglądom Steinera, iż najlepszą odpowiedzią na dzieło sztuki jest twórczość. Rezultatem takiej pracy był napisany przez uczniów zbiór sonetów poświęconych mitowi Upadku, przesłany następnie Steinerowi. Ten po ich lekturze najpierw w liście do Ladjali stwierdził, że to w szkole średniej rozstrzygają się istotne dla współczesności problemy, „walka przeciw barbarzyństwu i pustce”, a później napisał wstęp do opublikowanego w 2000 roku zbioru wierszy.

Ladjali i Steiner rozmawiają o rzeczach wydawałoby się oczywistych, o tym, że uczenie jest sprawą pasji, o marginalnym miejscu poezji i o roli klasyki w nauczaniu, kontekst polityczny i kulturowy rozmowy pozwala zobaczyć w niej wszakże swoiste *exemplum* jątrzących od dawna problemów, w mniejszej skali wprawdzie, ale za to w praktyce. Warto przy tym dodać, że dylematy nie dotyczą jedynie kwe-

<http://rcin.org.pl>

<sup>4/</sup> G. Steiner, C. Ladjali *Éloge de la transmission. Le maître et élève*, Paris 2003.

stii szkolnictwa we Francji, sytuacji skomplikowanej ze względu na narastające konflikty już nie tylko etniczne czy religijne, ale też społeczne. Dla uczniów język francuski, język poezji, którą tworzą, jest językiem obcym, oni sami są najczęściej najnowszą odmianą wygnańców. Są – jak pisze we wstępie do ich wierszy Steiner, przypominając Dantego i Celana – „poza prawem”. Jeżeli ma się w pamięci *Jednojęzyczność innego* Derridy czy *Porażkę myślenia* Finkielkrauta, to uczenie języka i literatury francuskiej dzieci emigrantów ujawni swą i wielowymiarowość, i kłopotliwość.

Inność nie jest w tym wypadku filozoficznym konstruktem, rozmiennianym coraz bardziej na drobne liczmanem, ale szkolnym konkretem, drugą osobą zdaną na łaskę i niełaskę. Praktyka Ladjali sytuuje się wobec tego w samym środku współczesnych dyskusji wokół pedagogiki, a kontrowersje wydają się nierozstrzygalne. Nauczanie znajduje się bowiem z jednej strony pod naciskiem instytucjonalnych wymogów edukacyjnych, narzucających siłą rzeczy asymilację, z drugiej natomiast – pod presją opinii publicznej przeczulonej na punkcie potencjalnej opresyjności systemu szkolnego, a problemem jest getto językowe, z którego często przybywają uczniowie. Jak zatem można się było spodziewać, Cécile Ladjali zarzucano „przemoc symboliczną” wobec uczniów. W tej perspektywie wszak nauczanie klasyki literatury europejskiej to narzędzie wprzęgnięte w system utrwalania dominacji kulturowej i społecznej, ujawniające pomimo pozornej uniwersalności i apolityczności swój opresywny charakter instytucji potwierdzającej władzę.

Wszystkie te problemy oczywiście nie są nowe, co najwyżej można powiedzieć, że od września 2001 nabrzmiewają coraz mocniej potencjalną eksplozją. Warto więc wspomnieć, że drugie, napisane razem, dzieło uczniów Cécile Ladjali, dramat *Tohu bohu* (także opublikowany i wystawiony na scenie), poświęcony był mitowi wieży Babel, tak ważnemu i dla Steinera, i dla kultury XX wieku. Wspólna praca różnojęzycznych dzieci to jakiś pomysł na życie „na gruzach wieży Babel”. Jest w tym zresztą głęboko ironiczna logika paradoksu, że opowieść o pomieszaniu języków stała się przyczyną wspólnoty doświadczenia kulturowego ponad partykularyzmami.

\*

Powody, dla których problematyka edukacyjna tak bardzo zyskała obecnie na znaczeniu – zwłaszcza w kulturze angielskiej i amerykańskiej – wydają się oczywiste. Punktem wyjścia dyskusji nad oświatą był z reguły krytyczny namysł nad nowoczesnym dyskursem pedagogicznym, prowadzący do zakwestionowania postępowego i emancypacyjnego charakteru wiedzy, jej obiektywności i uniwersalności, procedur i uprawomocnień. Myślowym zapleczem, rzecz jasna, teoria wiedzy/władzy Foucaulta, włączona później i rozwinięta (a niekiedy doprowadzona do absurdu) w dyskursie postkolonialnym. Stawką (i nadzieją) natomiast – nie tylko nowa koncepcja podmiotowości, hybrydycznej, niesuwerennej i niedookreślonej, ale i sfera życia publicznego, która dzięki przemieszczeniu strategii emancy-

pacyjnej ze skali makro- na mikroskalę świata życia codziennego, mogła być kształtowana w otwarciu na to, co inne. W przełożeniu na praktykę oznaczało to wspieranie wielokulturowości, polityki różnicy, artykulacji indywidualnych stanowisk, niewykluczające jednak potencjalnej wspólnoty. Niezaprzeczalną zasługą ponowoczesnej pedagogiki krytycznej (myślę tu przede wszystkim o Henry'm Giroux) wydaje się więc fakt, że wzmocniła ona polityczną orientację na wspólnotowość, odpowiedzialność i solidarność oraz zastąpiła podmiotem ontycznym etycznym<sup>5</sup>.

Ponowoczesne *libido sciendi* musiało jednak siłą rzeczy zetrzeć się z presją instytucjonalną, polityką i pragmatyką edukacyjną i w dzisiejszej perspektywie mniej oczywiste (ze względu na krytykę z różnych zresztą opcji pochodząca) wydają się konsekwencje tej konfrontacji. Liberalizacja postrzegana jest jako barbaryzacja, polityka różnicy i głosu jako dyktatura mniejszości, pluralizm jako nihilistyczny relatywizm – zarzuty znane są od dawna. Niemniej oczekiwania wobec uniwersytetu i nowej pedagogiki są nadal olbrzymie, a nawet coraz większe. I jeszcze raz podkreślę, że nie chodzi tu wyłącznie o wąsko pojmowane kwestie szkolne (choć to one są podstawą i nadzieją), ale o problem tożsamości indywidualnej i zbiorowej, potencjalny kształt przestrzeni społecznej, a z rzeczy bliższych literaturoznawcom również redefinicję literatury. Nie da się bowiem ukryć, że dyskusje edukacyjne zrewidowały – przy okazji polemik wokół kanonu – pojęcie tego, czym jest i czemu może służyć literatura, a także profesje jej badaniu poświęcone.

Oto parę przykładów. Wyrziste zmiany, ze względu na pole zainteresowań oraz światopoglądowe zaplecze, zarysowały się w kręgu nowego historyzmu, polemizującego (konsekwentnie i przekonująco) z orientacją na język „jako taki”. Literatura, czytanie i pisanie, a także nauczanie są w tej perspektywie zarówno wytworami społecznymi, jak i sposobami działania, wpływającymi na sferę publiczną. W tę chiazmatyczną, dynamizującą relację wpisuje się również autorefleksja nad statusem badacza i nauczyciela. Louis A. Montrose, z jednej strony, nie ma w sprawie instytucjonalnych determinacji profesji żadnych złudzeń:

moja zawodowa praktyka jako badacza-nauczyciela jest także areną częściowo nieświadomych, częściowo wykalkulowanych negocjacji między żądaniami i oczekiwaniami dyscypliny, instytucji i społeczeństwa [...]. Polityka akademii wykracza poza to, co zwykle określamy mianem „polityki akademickiej”: badania i nauczanie związane z poetyką kultury uwikłane są w politykę kultury o szerszym zakresie, w której nie ma grup bezinteresownych i stanowisk obiektywnych.

Stawianie pytań literaturze, pojmowanej nie jako „transhistoryczna siedziba” dziedzictwa, ale „niestabilne i agonistyczne pole praktyk słownych i społecznych”

---

<sup>5/</sup> Zob. H.A. Giroux *Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy*, w: *Cultural Studies*, wyd. L. Grossberg, C. Nelson, P.A. Treichler, New York, London 1992; T. Szkudlarek *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, s. 117-120, 248-261; Z. Melosiak *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995, s. 44-46.

## Rybicka *Libido sciendi* w Instytucie

przynosi jednak, w jego przekonaniu, możliwość wykraczania poza instytucjonalne naciski:

Jeśli przez wybór sposobu lektury tekstów renesansowych wpajamy swoim studentom i sobie samym poczucie własnej historyczności, zrozumienie naszego usytuowania wewnątrz ideologii, wówczas jednocześnie ukazujemy ograniczoną, lecz mimo to wyraźną możliwość przeciwstawienia się panowaniu władzy i wiedzy, które nas określa i zarazem ogranicza.<sup>6</sup>

Inną z możliwości rekontekstualizacji i redefinicji literatury znaleźć można w książce Marthy C. Nussbaum *Cultivating Humanity: a Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Proponuje ona odnowienie zadań uniwersytetu przez połączenie politycznego posłannictwa liberalnego wykształcenia z rozwijaniem krytycznej autoanalizy i z kształceniem wyobraźni narracyjnej przez lekturę. Dzięki literaturze bowiem możliwe jest empatyczne obcowanie z odmiennymi punktami widzenia, a w konsekwencji poszerzanie solidarnej wspólnoty<sup>7</sup>. Kolejnym przykładem rewizji pojęcia mogą być mocne wersje teorii instytucjonalnej, w której literatura (pod postacią lektur obowiązkowych, programów nauczania, podręczników szkolnych i uniwersyteckich) staje się aparatem władzy<sup>8</sup>.

Jaki zatem wizerunek literatury wylania się z tych debat edukacyjnych? Z pewnością politycznej (nawet w apolityczności) i etycznej, wielorako zaangażowanej i śmiertelnie poważnej w przypisywanych jej zadaniach, wpływającej na rzeczywistość, a zarazem podlegającej wpływom współczesnej kultury i polityki. Zatem literatury uwarunkowanej i warunkującej, zinstrumentalizowanej jako narzędzie władzy, ale i obdarzonej mocą sprawczą. Daleko odeszliśmy więc od „celowości bez celu”, ludyczności i autoteliczności.

Przypominam te dość ogólne kwestie, gdyż pozwalają one chyba spojrzeć na książkę Steinera i szkolną praktykę Ladjali z szerszej perspektywy. Umożliwiają także odniesienie się do polskiej dyskusji oświatowej. Pomimo olbrzymich różnic kulturowych wydaje się, że istnieje wiele wspólnych problemów. Oczywiście i wymownym przykładem może być polemika wokół kanonu narodowego, niezbieżnie świadcząca (niezależnie od opcji światopoglądowej) o politycznym i etycznym usytuowaniu literatury<sup>9</sup>.

---

<sup>6/</sup> L.A. Montrose *Badania nad Renesansem: poetyka i polityka kultury*, przeł.

M.P. Markowski, w: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. IV, cz. 2, oprac. H. Markiewicz, Kraków 1996, s. 146, 147.

<sup>7/</sup> Zob. też R. Rorty *Etyka zasad i etyka wrażliwości*, przeł. D. Abriszewska, przekład przejrzał A. Szahaj, „Teksty Drugie” 2002 nr 1-2.

<sup>8/</sup> Zob. V.B. Leitch *Figuring (in) Institutions*, w: tenże *Cultural Criticism, Literary Theory, Poststructuralism*, New York 1992.

<sup>9/</sup> Zob. np. J. Prokop *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*; M. Inglot, T. Patrzałek *Nad kanonem literackim w szkole*; M. Kwiatkowska-Ratajczak *Jedna czy dwie polonistyki? Dyskusja o edukacji na Zjeździe Polonistów*, s. 961-963; powyższe prace w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995, Warszawa 1996*.

## Opinie

Podobnie przy okazji niedawnych dyskusji o kondycji uniwersytetu okazało się, że problemem jest nie tylko reforma edukacyjna, konieczność dostosowania do wymogów europejskich czy sytuacja ekonomiczna, ale też kwestie, najogólniej mówiąc, etyki kształcenia. Etyczny współczynnik uniwersytetu powraca bowiem w wielu wypowiedziach, świadcząc o znamienym przesunięciu akcentów, przejściu do obiektywistycznej wizji nauki do orientacji etycznopolitycznej. Jerzy Brzeziński twierdzi na przykład, iż uniwersytet nie powinien ograniczać się do przekazywania wyłącznie wiedzy naukowej, gdyż człowiek uniwersytetu to człowiek empatyczny, wrażliwy na inne wartości; Sławomir Magała wskazuje, że ratunkiem i alternatywą dla coraz bardziej pragmatycznego uniwersytetu mogą być akademickie enklawy bezinteresownego rozwoju<sup>10</sup>. Interesujące są zwłaszcza opinie młodych środowisk, myślę o dyskusji *Uniwersytet. Model do składania*, opublikowanej w „ResPublice Nowej”<sup>11</sup> (przechodzącej od idei uniwersytetu otwartego do teorii reprodukcji Bourdieu i uniwersytetu jako ośrodka utwierdzenia władzy) oraz o tematycznym, pierwszym numerze krakowskich „Pressji”, zatytułowanym prowokacyjnie *Dlaczego w Polsce nie ma Uniwersytetu?*<sup>12</sup> Czasopismo to projektuje wizje uniwersytetu wyraziście, wszechstronnie i pluralistycznie, prezentując poglądy zarówno zdecydowanie konserwatywne (A. Blooma), jak i bardziej liberalne (Marthy C. Nussbaum), wyciągając z archiwum korpus podstawowych szkiców (Humboldta, T.S. Eliota, Ortegi y Gasset, Michała Bobrzyńskiego), konfrontując „powinności moralne” z „rynkową grą”, przypominając zarówno idee platońskie, nauczania jako poszukiwania prawdy, jak i groteskowe studenckie zmagania z rzeczywistością uczelnianą.

W niemal wszystkich wypowiedziach uporczywie powraca kwestia relacji „mistrz – uczeń”, a jej podjęcie jest, jak można przypuszczać, nie tylko efektem nostalgii za autorytetem. Sytuacja wygląda trochę tak, jakby jedynym lekarstwem na radykalizmy zarówno z prawa, jak i z lewa, na postępujące urynkowanie czy – jak powiadają inni – makdonaldyzację uniwersytetu, na niepewność nieodłącznie towarzyszącą wolności była personalizacja kontaktów, „sokratejska rozmowa”, relacje osobowe. Zakrawa to zresztą na drobny paradoks, że liberalny model edukacji znajduje finał w związku „mistrz – uczeń”.

Ale czy te problemy w ogóle dotyczą instytutów polonistyki? We współczesnych regulaminach studiów doktoranckich nie ma już przecież zapisów mówiących o kształceniu w oparciu o relację „mistrz – uczeń”. Czyżby więc *libido sciendi* zostało dzięki temu uwolnione od instytucjonalnej władzy? A może w pragmatyce uniwersyteckiej nie ma już tak staroświeckich potrzeb? Bo rzeczywiście, dzisiejszy doktorant jest obserwatorem nie tyle dyskusyjnych problemów, co dyskusyjnych emocji środowiskowych oraz błyskawicznej inflacji problemów; podstawową wiedzą jest

---

<sup>10/</sup> J. Brzeziński *Czy potrzebny jest nam uniwersytet w zbójceckich czasach?* „Odra” 2002 nr 11; S. Magała *Akademie dla nomadów*, „Odra” 2002 nr 10.

<sup>11/</sup> *Uniwersytet. Model do składania*, „ResPublica Nowa” 2002.

<sup>12/</sup> „Pressje”. Teka pierwsza Klubu Jagiellońskiego, zima 2002.



dla niego ta o wskaźnikach cytowalności, kto jest (jeszcze? już?) *trendy*, a cytowanie kogo będzie „obciachem”, ma coraz większą świadomość instytucjonalnego zderzenia poczyniń naukowych, ich retoryczności i medialności; wie, ile zależy od talentów autoprezentacyjnych, a wychowanemu w kręgu problematyki wewnątrzliterackiej pojęcia reprodukcji struktur społecznych i polityki edukacyjnej są nieznane.

Gdyby pozwolić sobie na tymczasowe podsumowanie, to wypadaloby na początek zauważyć, że problematyka edukacyjna również świadczy o przechodzeniu we współczesnej refleksji od fazy krytycznej do pozytywnej, że nauczanie (także literatury) sytuuje się gdzieś pomiędzy iluzją autonomii a indoktrynacją, że polityka edukacyjna jest wpisana w nasze życie, czy o tym pamiętamy, czy nie, że odpowiedzią na ekonomiczną pragmatyzację uniwersytetu są mikrostrategie emancypacyjne i relacje osobowe, że niebezpieczeństwem jest zapomnienie o najważniejszym problemie współczesnego polskiego szkolnictwa, czyli reprodukcji struktur społecznych. I że relacja mistrz–uczeń obywa się bez regulaminów instytucjonalnych.

I jeszcze jedna uwaga. Być może dyskusje edukacyjne są tylko ekspresją kompensacyjnych iluzji badaczy, być może kolejnym sygnałem przerostu metadyskursu i spekulacji teoretycznych nad praktyką. Jeśli pamięta się *Kondycję ponowoczesną* Lyotarda możliwy jest też inny punkt widzenia. Ten raport o stanie wiedzy, swego czasu traktowany jako jeden z manifestów postmodernistycznych, był przede wszystkim diagnozą kryzysu uprawomocnienia nauki oraz kryzysu „wielkich narracji” nowożytności. Sposobem na ten generalny i globalny kryzys wiedzy, powiada wszakże Lyotard, będzie świadomość, że legitymizacji dostarczyć może tylko „własna praktyka językowa i interaktywność komunikacji”<sup>13</sup>.

Na koniec przywołam więc jego list w sprawie nauczania, rozwijający się zgodnie z paradoksalną logiką późnej nowoczesności:

Wiemy, że wokół słowa *k s z t a ł c e n i e*, *B i l d u n g*, a zatem wokół pedagogiki i *r e f o r m y* toczy się w myśleniu filozoficznym, od Protagorasa i Platona, od Pitagorasa, zasadnicza rozgrywka. U jej podstaw tkwi założenie, że ludzki umysł nie jest taki, jak trzeba i że musi być on zreformowany. Dziecięcość to monstrum filozofów. [...] Nie może być umysłem filozoficznym taki umysł (w tym także umysł profesora filozofii), który podchodzi do problemu z gotowym rozwiązaniem, a ucząc, nie zaczyna zawsze od początku. [...] Konieczność wytrzymania sytuacji braku postępu (w sensie policzalnym, jawnym), ciągłego tylko rozpoczynania, kłóci się z powszechnie obowiązującymi wartościami rozwoju, nastawienia na przyszłość, dążenia do celu, skuteczności, szybkości, wywiązywania się z umów, egzekwowania obietnic, korzystania z życia. [...] Niczego Cię więc nie nauczę (z założenia).<sup>14</sup>

<sup>13/</sup> J.-F. Lyotard *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, przekł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997, s. 119.

<sup>14/</sup> J.-F. Lyotard *Pismo w sprawie nauczania filozofii*, w: *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencje 1982–1985*, przekł. J. Migasiński, Warszawa 1998, s. 132, 133, 135.