

Tadeusz Sławek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

E-MAIL: tadeuszslawek@poczta.onet.pl

Nie będzie zysku, gdzie nie ma radości. Edukacja, jednostka, wspólnota

STRESZCZENIE

Autor stawia w tekście wyrazistą tezę: potrzebna nam jest szkoła, która od początku uczy niedostosowywania się do uznanych sposobów organizacji świata, co oznacza zgodę na jego obecny kształt, ale pobudza postawy rozumnej niezgody i konstruktywnego sprzeciwu. By te cele można było osiągnąć nieodzowne staje się kształcenie delikatności myślenia, a z tego dalej już wynikają: troska o to, co „małe”; wypowiedanie posłuszeństwa niecierpliwości świata domagającego się od nas, aby być „tym” lub „tamtym”; sprzeciw wobec przekonania, że to zawodowi przysługuje ostateczne prawo określania tego, czym jest człowiek. Autor ukazuje pedagogikę jakiej możemy uczyć się od Szekspira, wyprowadzając szereg zadań dla pedagogów, pośród których kluczowe to: pytania „co myślisz?”; wychowanie do bycia człowiekiem a nie tylko kształcenia do zawodowej biegłości; odzyskanie godności radości i cierpienia tak, by mowa służyła empatycznemu włączaniu a nie antagonizującemu wyłączeniu.

SŁOWA KLUCZOWE: Szekspir, edukacja, jednostka, wspólnota, delikatność myślenia, dialog.

1.

Szczególna jest ta sztuka osadzona niczym skrzyż się dowcipem, szlachetny kamień w szorstkiej oprawie. Nim pojawią się bohaterowie, jest „on”, Okpisz, opój i huncwot (dawny przekład Józefa Paszkowskiego obdarzy go imieniem „Szlaja”, Maciej Słomczyński powie „Ukradek”), z profesji „naprawiacz garnków”, który pokłóciwszy się z karczmarką zaraz zlegnie na ziemi. „Walnął się jak świnia/I leży bydlę” (przeł. S. Barańczak), powie Dzedzic, zanim urządzi mu kawał. Z pomocą wędrownej trupy aktorskiej zaaranżuje przedstawienie, w którym biedak i prostak stanie się możliwym panem. Liczne pierścienie przyozdobią jego palce, głowa, do tej pory skołtuniona, zacznie pachnieć wonnymi olejkami. Wszystko, co zobaczymy, to właśnie ów spektakl rozgrywający się między snem a jawą. Spektakl ma być żartem, ale także nauczka, pouczeniem, i to podwójnym. Pierwsza lekcja jest następująca: twarda rzeczywistość może okazać się snem, bowiem granica między

snem a jawą jest płynna. W istocie nigdy nie możemy być do końca pewni czy śnimy, czy też żyjemy na jawie. W dzisiejszej rzeczywistości, w której jesteśmy – świadomie lub nie – podłączeni do globalnej sieci nieustannie grozi nam to, że nasze działanie będzie mimowolnie działaniem pod czyjeś dyktando. Rodzi się podejrzenie, że jesteśmy aktorami w czyjejś sztuce. Tak ujmuje to Okpisz, gdy zaczyna nabierać przekonania, że ostatnie 15 lat „nawet budząc się, wciąż był we śnie”: „Więc jestem panem? I mam taką żonę?/ Śni mi się? Czy też śniło mi się wszystko/ Dotąd?”. Dokuczliwy problem, który trudno pominąć: do jakiego stopnia życie jest istotnie życiem **moim**, do jakiego zaś jest jedynie snem pewnego społecznego stanu rzeczy.

Inna nauka dotyczy relacji społecznych: pan zabawia się kosztem biedaka, każąc mu przelotnie odgrywać rolę pana. Wszystko kontroluje przy pomocy aktorów, czyli teatralnego przedstawienia, które starannie reżyseruje. Oto więc lekcja druga: sztuka może stwarzać namiastkę rewolucji, w istocie podtrzymując *status quo*. Sztuka okazuje się sztuką rządzenia, a nawet wręcz zarządzania tak, by wszystko pozostało po starym, przy zachowaniu pozorów zmiany. Rozgardiasz i zamęt dzisiejszego świata to w gruncie rzeczy namiastki działania przysłaniające powtarzanie tej samej gry, przesuwania z miejsca w miejsce tych samych elementów.

Na pytanie, czego nam brakuje w tak skonstruowanym świecie odpowiemy: brakuje niezgody na jego kształt, innymi słowy, brakuje wizji przemiany i nakreślenia jej kierunku. Amerykański filozof Norman O. Brown pisał:

Utopijne rozważania muszą znów stać się popularne. Są bowiem sposobem podtrzymywania wiary w to, że możliwe jest rozwiązanie problemów dziś uważanych za niemożliwe do rozwiązania. Wszak w dzisiejszym świecie nawet nadzieja na przetrwanie ludzkości wydaje się utopijna (Brown, 1959, s. 305).

Potrzebna nam jest szkoła, która od początku uczy nie dostosowywania się do uznanych sposobów organizacji świata, co oznacza zgodę na jego obecny kształt, ale pobudza postawy rozumnej niezgody i konstruktywnego sprzeciwu.

2.

Nieodzwonne staje się to, co nazwałbym **kształceniem delikatności myślenia**. W przeciwieństwie do prostackiego, „grubego” myślenia uprawianego powszechnie przez partyjną politykę, jest ono zdolne do konkluzji, że świat nie jest czarno-biały, że cnota i grzech nie rozkładają się symetrycznie tak, by cnota była „nasza”, a grzech wyłącznie „ich”. To myślenie zdolne do dostrze-

gania odcieni i niespieszące się z przyznawaniem racji i odsądzaniem od czci i wiary. Delikatność myślenia jest niezgodą na widzenie zablokowane, operujące jedynie ogólnym schematem i schemat ten utwierdzającym. W przeciwieństwie do tego sposoby postrzegania świata, myślenie delikatne nie ma ambicji całościowych, nie wyrasta z pragnienia i dążenia do doskonałości. Przeciwnie, rozpoznając niedoskonałość fragmentu, szczegółu, detalu zmierza ku sensom nie roszczącym sobie pretensji do tego, by „stanąć w prawdzie”. Gdy prawda bywa „cała” i tym samym zapełnia całą rzeczywistość, nie zostawiając miejsca na nic innego, myśl delikatna cofa się, by innemu zrobić miejsce. Algirdas Greimas tak ujmie to w swych rozważaniach o niedoskonałości:

Każda drobina jest niezależna, każda cząsteczka materii zawiera potencjalnie wszystkie formy i energie [...]. Każdy przedmiot jest wart rozważenia [...]; opadający liść pozostaje światem w sobie. Uprawiane przez nas obsesyjne dążenie do całości można zastąpić kontemplacją tego, co nieskończenie małe... (Greimas, 1993, s. 59).

Ową „małość” musimy rozumieć także etycznie i społecznie. Małość tego, co wymaga troski i osłony; małość tego, który w słabości swej społecznej pozycji wymaga osłony i wsparcia. Z punktu widzenia praktyki troszczenia się o to, co „małe”, stawką szkoły byłaby w mniejszym stopniu *prawda*, w większym zaś *sprawiedliwość* i *dobro*.

3.

Delikatność myślenia nie jest właściwością współczesności, zajętej coraz spieszniejszym wytwarzaniem dóbr i coraz większą zapobiegliwością w ich sprzedaży. Nie bez powodu kategoria „towaru” stała się tak istotna. Zakłada ona powszechną mierzalność wszystkiego, a tym samym sprzyja narastającej technoburokracyzacji życia. Towar bowiem, aby zaistnieć na rynku, musi odpowiadać miarom, spełniać normy i posiadać odpowiednie certyfikaty. Towaryzacja idzie pod rękę z proceduralnością i certyfikacją. Nawet takie wartości, z gruntu niemierzalne, jak zdrowie i edukacja, są poddane rygorom miar wszelakich, a co za tym idzie – stają się w coraz większym stopniu zbiurokratyzowane. Na tym polega, w wielkim skrócie, zafałszowanie zarówno pracy, jak i procesu szkolnego kształcenia. Obydwie te fundamentalnie ważne dziedziny zostały w dużej mierze pozbawione zdolności do tego, aby być źródłem bezinteresownej życiowej radości. Przez „radość” rozumiem dyspozycję do spokojnego i samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach, w których przyjęty sposób organizacji świata chce na nas wymu-

sić pospieszne i jednoznaczne decyzje i działania. „Radość” to nic innego jak nieuleganie takim presjom; np. pogładowi, który nakazuje nam wierzyć, że człowiek spełnia się jedynie w zawodzie i przez zawód. Przystępując próg liceum, uczeń powinien już wiedzieć, kim chce być; brak jasno zarysowanej tzw. ścieżki „kariery” dyskwalifikuje go jako członka społeczeństwa, w którym liczy się głównie to, co „użyteczne”. Wszystko to powoduje, że nasze życiowe wybory w coraz mniejszym stopniu wydają się być naszym dziełem, a coraz bardziej są na nas wymuszone. W świetnym opowiadaniu Hermanna Brocha, które weszło w skład LUNATYKÓW, leczący frontowe rany porucznik Jaretzki ze zdziwieniem spogląda na często pogrążonego w lekturze lekarza, doktora Fluhrschütza: „Niech mi pan powie, ale uczciwie, naprawdę czyta pan tę kupę książek, które walają się w pańskim gabinecie? – Tak. – Dziwne... i ma to jakiś sens i cel? – Najmniejszego. – To się uspokoilem” (Broch, 1997, s. 575). Właśnie to, co „bezużyteczne”, co wypowiada posłuszeństwo niecierpliwości świata domagającego się od nas, aby być „tym” lub „tamtym”, właśnie to *kształci*, czyli *nadaje kształt* mojej relacji z drugim, a zatem doskonalą nasze bycie-razem. Dopiero tam zakorzeniają się nasze zawodowe sprawności, stamtąd czerpią swoją energię do tego, aby być prawdziwie przydatnymi.

4.

Peter Capelli w książce WILL COLLEGE PAY OFF? A GUIDE TO THE MOST IMPORTANT FINANCIAL DECISION YOU'LL EVER MAKE mówi o końcu logiki „ludzkiego kapitału” (Capelli, 2015, s. 28). Nie tylko dlatego, by upomnieć się o tradycję kształcenia uniwersyteckiego; przede wszystkim dlatego, że to właśnie działanie wyspecjalizowanego „kapitału ludzkiego” przyczyniło się do tego, by zachwiać pozycją tegoż kapitału. Nieustająca presja innowacyjności i efektywności pracy nieuchronnie prowadzi do zmiany jej charakteru. Wysoce zmienny rynek pracy, robotyzacja, outsourcing radykalnie przemodelowały relacje między człowiekiem a trudem jego wysiłku. Latem 2015 roku magazyn „Philosophie” przewidywał, że wszelkiego rodzaju mechanizacja i robotyzacja są źródłem niepokoju, bowiem aż procent pracowników musi realnie liczyć się z możliwością tego, że zostaną zastąpieni przez maszyny. Stąd nieodzowna i paląca potrzeba kształcenia, które zachowując niezbędny szacunek dla szkolenia w zakresie konkretnych umiejętności zawodowych, byłoby jednocześnie kształceniem poza schematami nieuchronnie właściwymi dla edukacji czysto zawodowej. Píše Capelli, iż

Mocną stroną tej edukacji nie jest obietnica przyszłych wysokich zarobków, lecz coś zgoła innego, a co staje się coraz bardziej nieodzowne – to, że wzbogaci nasze

życie i dostarczy nam nauki wykraczającej daleko poza wszelką wiedzę ściśle zawodową. Racje przemawiające za takim kształceniem mają wielowiekową tradycję (Capelli, 2015, s. 28).

Dostrzegali je wyraźnie wielcy klasycy myślenia o uniwersytecie, co ciekawe, niewahający się akcentować społecznego rezonansu edukacji w duchu kształcenia delikatności myślenia. Nieprawdziwy jest bowiem zarzut, iż kształcenie tego rodzaju jest nieprzydatne, niepraktyczne jako szczególny modus narcystycznego pięknoduchostwa. Wręcz przeciwnie, zachowując należyty szacunek dla umiejętności zawodowych, kształcenie uniwersyteckie musi wszelako dbać o to, by absolwent nie był jedynie biernym narzędziem obowiązującego stanu rzeczy. Johann Gottlieb Fichte w 1795 roku przenikliwie zauważał, że brak tego, co zwiemy delikatnością myślenia przynosi szkodę nie tylko jednostce, ale i społeczeństwu. Sprowadzając edukację do odpowiedzi na żądania rynku pracy, obniżamy znaczenie zarówno jednostki, jak i samej pracy. Kształcą w ten sposób, pisze Fichte,

Pragniemy mieć cząstkę społeczeństwa, a uzyskujemy narzędzie [...]. Pragniemy wolnego współpracownika [...], a uzyskujemy podlegający przymusowi, cierpiący instrument społeczeństwa. Zabijamy w nim człowieka, ponieważ tak wiele zależy od nas, i dopuszczamy się przestępstwa na nim i na społeczeństwie (Fichte, 2012, s. 60 (s. 59)).

5.

To, co Fichte nazywa z całą surowością „zabijaniem człowieka” odnosi się do dwóch procesów. Jednym jest pozbawianie jednostki zdolności rozwoju przez ograniczanie jego zainteresowań i możliwości kształcenia w dziedzinach inne niż te ściśle przygotowujące do zawodu. Drugim zaś coraz mocniej utrwalające się przekonanie, że to właśnie zawodowi przysługuje ostateczne prawo określania tego, czym jest człowiek. Friedrich Schiller dostrzegł to niebezpieczeństwo nowoczesności już w 1795 roku pisząc, iż człowiek

rozwija się jedynie jako fragment; wiecznie słysząc tylko monotony szmer koła, które sam obraca, nigdy nie rozwinię harmonijnie swej istoty, i zamiast odcisnąć w naturze swej piętno człowieczeństwa, sam staje się tylko odbiciem swego zawodu i swej specjalności” (Schiller, 2011, s. 58).

To, co stanowi o chorobie nowoczesności, to narastające przyzwolenie, aby człowiek stawał się „odbiciem swego zawodu”. Znakomicie ułatwia to wpisanie edukacji w schematy biurokratyzacji życia; wszak pragmatyka czynności zawodowych podlega mniej lub bardziej precyzyjnym przepisom, które – przy założeniu, iż jednostka całkowicie powierza się zawodowi i w zawodzie

całkowicie się mieści – w coraz większym stopniu rzutują na sposób pozazawodowego zachowania człowieka. Prowadzi to do przyjęcia za naturalną sytuacji, w której wyznacznikiem postępowania człowieka nie tyle jest *być*, co *znać reguły działania*. Pedagogika delikatności myślenia proponuje odwrotność tego założenia. D. H. Lawrence sprowadzi zasady takiej pedagogiki do prostej, acz niełatwej do zastosowania w praktyce szkolnej (bowiem pozostającej całkowicie poza regułami biurokratycznego nadzoru) zasady – „Celem ostatecznym nie jest wiedzieć, lecz być (*The final aim is not to know, but to be*)” (Lawrence, 1974, s. 68), bowiem „wiedza nie jest wprost proporcjonalna do bycia” (Lawrence, 1974, s. 76). Wspomniany wielokrotnie Fichte dopowie, że ruch ten będzie zmierzał w stronę splecenia z sobą zdolności osoby działającej we własnym imieniu z wrażliwością na działania innych. Takie uzgodnienie Fichte przypisze *kulturze*:

Aby osiągnąć to powołanie potrzebujemy pewnej umiejętności, którą zyskuje się i doskonali tylko dzięki kulturze, mianowicie chodzi o umiejętność dawania (oddziaływania na innych), a także umiejętność wrażliwości przyjmowania (korzyść z oddziaływania innych na nas), (Fichte, 2012, s. 49).

6.

Delikatność myślenia powinna stanowić zatem główną siłę pedagogiki, gdyż sprzyjając uzgodnieniu działania indywidualnego z działaniem innych przyjmującym dla jednostki postać działania zbiorowego sprzyja budowie rozumnego społeczeństwa obywateli. Broch nieustrudzenie przestrzega przed „brutalną i agresywną logiką” niepozwalającą na jakiegokolwiek „odchylenie od funkcjonalnej formy”, logika, której finalną postacią jest „zawodowiec”, ofiara prowadzania „wszystkiego do jednej jedynej wartości, która stała się jego zawodem, [i] któremu nie pozostaje nic innego jak stać się funkcją tej wartości”. Zawodowiec – „pożarty przez radykalną logiczność wartości, w której pazury się dostał” (Broch, 1997, s. 580–581).

7.

Wróćmy do Szekspira. Już pierwsza scena sztuki nasuwa kilka godnych uwagi spostrzeżeń. Nie mogąc w tym miejscu zajmować się nim szczegółowo zauważmy, że ważne jest już to, że o czym chce nas pouczyć rama całej komedii: wszystko ma być nauką, uczeniem się czegoś, nawet jeśli jest tylko „ucieszną komedią”. Całe życie jest uczeniem się. Żart sceniczny urządzony przez Dziedzica zaczyna się na poważnie od kwestii nauki. Lucencjo mówi o tym już w pierwszym zdaniu: „Tranio, spełniło się moje marzenie:/Chcąc ujrzeć Padwę, tę kolebkę nauk,/Przybyłem wreszcie do żyznej Lombardii”

(przeł. S. Barańczak). Lucencjo jest synem zamożnego mieszczanina i jego ambicją jest, by nie zawieść ojca „i wzorowym życiem/dać mu kolejny dowód łask Fortuny”. To znamienne pragnienie: finansowe powodzenie i, jak powie Szekspir, „handlowe talenty”, nie wyczerpują losu człowieka. Niezbędne jest „wzorowe życie”, co – jeśli spojrzymy na oryginał – oznacza nic innego, jak cnotliwe czyny, *virtuous deeds*. Ojciec Lucencja jest przeciwieństwem innego geniusza handlowego, Shylocka, który w Wenecji buduje swoje finansowe imperium. Dla weneckiego bankiera cnota sprowadza się do troski o interesy. Dobro jest dla niego akumulacją dóbr. Gdy córka ucieknie z przystojnym chrześcijaninem zabierając kosztowności, wykrzyknie, że wolałby widzieć ją martwą u swych stóp, lecz by kunsztownej roboty kolczyki znajdowały się w jej uszach. Dobrostan ekonomiczny dopiero stowarzyszony z cnotliwymi czynami tworzy udane życie, aby zaś umożliwić ów mariaż należy traktować wszystkie okoliczności życiowe jako sposobność do uczenia się. Ta niedoskonałość człowieka sprawiająca, że nie znajdujemy się nigdy w posiadaniu „całości”, że wszelkiego rodzaju „całości” traktujemy, słusznie, z podejrzliwością, jako sposoby ideologicznego porządkowania świata i podporządkowania jednostek tymże zbiorowym ideologiom, kieruje nas ku pedagogice – wspomnianego już przez Greimasa – *troskliwego spojrzenia*. Źródłem delikatności myślenia jest uważne spojrzenie skierowane ku drobnym zjawiskom i przedmiotom, jakie los rozsiewa w naszym życiu.

8.

Pedagogika, której inspiracje czerpiemy z Szekspira zaczynałaby się od tych trzech tez:

- (1) Zjawiskowość świata jest przebogata i wstępem, a może wręcz warunkiem, każdego uczenia się jest uważne spojrzenie potrafiące dojrzeć to, co rozgrywa się w naszym otoczeniu. Makbet stojąc przed bramą swego zamku, w którym już niebawem zajdą dramatyczne wydarzenia, podziwia jaskółki budujące gniazda w załomach murów. Z miłosnym upodobaniem szczegółu Szekspir kreśli wygląd i nazwy kwiatów w wieńcu na głowie szalonej Ofelii. *Nic nie jest bez znaczenia*.
- (2) Wszelako chociaż człowiek rozszerza swoje wpływy bogacąc się (w KUPCU WENECKIM galeony wypełnione dobrami żeglują po niebezpiecznych morzach), trzeba liczyć się z narastającym ryzykiem. Jesteśmy zaryzykowani w świat, w którym wszystko właściwie stało się „zasobem” do zagarnięcia, ale w którym wszystko równie dobrze może zagarnąć nas, odebrać nas nam samym.

W KUPCU WENECKIM Antonio straci majątek, a jego życie zawisnie na włosku, gdy jego statki zatoną wraz z towarem, a on nie będzie w stanie spłacić zaciągniętego kredytu. Tymon Ateńczyk straci majątek rozrzuconym brakiem gospodarności w imię świadczenia dobra innym. Krótko mówiąc: *uczenie się przebiega w świecie ryzyka, w którym nie ma już prostych recept i odpowiedzi*, ląd jest niepewny, a morza wzburzone. Odyseusz tak o tym mówi w 1 akcie TROILUSA I KRESYDY: „Odrzuć precz stopnie, rozstrój jedną strunę/ I słuchaj! Cóż za dysonanse: wszystko walczy ze wszystkim”. W rezultacie – „Prawo jest siłą. [...] Wszystko się w końcu opiera na sile./Siła na woli, a wola na żądzy... Żądza zaś musi pożreć sama siebie” (przeł. Z. Siwicka).

- (3) Jeśli cnota nie daje gwarancji powodzenia w świecie labiryntowych intryg i politycznych podstępów (jak przekonuje się o tym cnotliwa Desdemona czy Ofelia), a pragnienie władzy jest przemożne, a władzę sprawujący ani przez chwilę nie zawaha się przed użyciem przemocy, zatem postawienie pytania o to, czym jest cnota, a w konsekwencji – czym jest „dobre życie” jest pytaniem palącym. Gdy Lucencjo mówi o „wzorowym życiu” zastanawia się właśnie nad tym, nad tym, co Grecy nazywali *eu dzen*.

Jednym zdaniem: przebogaty, zjawiskowy świat, i my weń zaryzykowani, pytający o godziwe życie – oto założenia pedagogiki wedle angielskiego mędrca. Wymaga ona nie tylko kalkulującego, pragmatycznego rozumu, ale przede wszystkim wyobraźni.

Aby prowadzić dobre życie, potrzeba świata, który wykracza poza i wnosi się ponad wymogi pragmatyczne: świata wyobraźni, niekoniecznych aktywności, bezużytecznych idei i tym podobnych (Heller, 2012, s. 176).

9.

Lucencjo pragnie zacząć od filozofii. „[...] chcę najpierw się zająć/ Zgłębianiem tego działu filozofii,/Który traktuje o zjawisku cnoty/I osiągnięciu przez cnotę szczęścia”. Ale jednocześnie na tym projekcie pojawia się szczelina, która okaże się kolejnym warunkiem kształcenia: to, co przedstawia się jako monolityczne zamierzenie, ugaszenie gwałtownego pragnienia wiedzy („chciałbym z płytkiej mielizny dać nura/ W głębinę, byle napić się do woli”), pęka, rozdwaja się, okazuje się niejednorodne i niezakończony. Tą szczeliną jest zaproszenie do dialogu: *moje zamierzenie jest ważne, waży, ma swoją wagę, ale jego powaga zależy od stopnia, w jakim zechce ono wysłuchać gło-*

sów innych niż mój własny. Ten nader istotny czynnik, przybiera na początek postać skromnego zapytania: „Co myślisz?” skierowanego do służącego Trania. W oryginale jest nawet to ujęte nawet mocniej: *Tell me thy mind*, co od razu wikła w sprawę kształcenia i dobrego życia umysł, siedlisko myślenia, a nawet – jeśli przyjąć Kartezjańskie *cogito ergo sum* – wręcz samo życie i istotę człowieka. Bez dialogu nie ma kształcenia; może być, co najwyżej, nabywanie wiedzy, którą później poddaje się teoretycznym testom.

Trudno jest żyć dobrze nie pytając Drugiego, co myśli, nie odnosząc się do myślenia innego niż moje, wierząc, że jedynie mój pomysł jest słuszny i tylko jemu przysługuje status prawdy. W takiej sytuacji *myśl* stacza się do roli *zamysłu* (przebiegłego rozgrywania otoczenia na rzecz własnych, partykularnych interesów), a społeczność staje na krawędzi rządów autorytarnych. Kto nie pyta „*co myślisz?*”, zagraża dobru wspólnemu. To ważne ostrzeżenie stanowi kolejny element Szekspirowskiej pedagogiki.

10.

Nic dziwnego, że natychmiast przechodzimy do niemal Sokratejskiego dialogu. Zapytany, co myśli, Tranio, niczym Sokrates, zaczyna od utwierdzenia swego pana w jego przekonaniu. Tak, istotnie, wybór jest całkowicie trafny: „Podzielam wszystkie twoje przekonania”, należy „spijać nektar słodkiej filozofii”. Ale teraz czeka nas następny krok i rada, którą za chwilę Lucencjo uzna za „dobrą radę”. Rada ta brzmi następująco: formalne studium filozofii (czy jakiegokolwiek innej nauki) musi prowadzić, paradoksalnie, do odróżnienia „wiedzy” od „dialektyki”. Giorgio Colli wyprowadza z tego odróżnienia rodowód nowoczesnej myśli. Dialektyka, o której mówimy nie jest tym, za co uważa się ją obecnie. Oznacza dla Greków „sztukę prowadzenia rozmowy, i to rozmowy konkretnej, przez dwie bądź przez wiele osób istniejących realnie, a nie przez postacie stworzone w wyobraźni jako literacka fikcja” (Colli, 1991, s. 70). Tak też dzieje się u Szekspira: projekt edukacyjny młodego człowieka zostaje poddany próbie rozmowy, której początkiem jest pytanie „*co myślisz?*”. Zrozumiałe zatem, że w dalszym ciągu dialogu to, co teoretycznie poznane musi sprawdzić się w praktycznej wymianie zdań. „Logikę stosuj w dysputach przy winie./Ćwicz retoryczne chwytły w targach z krawcem” – trudno dobitniej sformułować ten postulat pedagogiczny: nie zachęca on do tego, by uczyć „praktycznie”, wyłącznie tego, co odpowiada potrzebom chwili, nie chodzi o biegłość w dobrze wyuczonym zawodzie. Stawką nie jest to, co bezpośrednio, tematycznie „przydatne”. Taka polityka wychowawcza prowadzi do utrwalenia *status quo* i właściwa jest politycz-

nym dyktatorom. Edukacja winna nie tyle odpowiadać na potrzeby chwili, co je stwarzać poprzez przesyłanie materii codziennego życia rozumnym postępowaniem. To zaś kształtuje się w rozmowie rozpoznającej racje różnych stron. Nie trzeba kursu „jak targować się z krawcem” (choć nie mogę oprzeć się podejrzeniu, że kurs taki byłby ozdobą każdego odpowiadającego na wydumane potrzeby administratorów nauki szablonu sporządzonego na potrzeby KRK, po to, by następnie cieszyć oczy biurokratów w tabelkach sprawozdań); trzeba uczyć logiki i filozofii, by rozumnie i po ludzku można było porozumieć się z krawcem, szewcem, premierem rządu. Tymczasem nasza przestrzeń społeczna staje się coraz bardziej bezsłowna, co stwarza sytuację, w której rodzi się przemoc jako forma komunikacji w istocie komunikowanie się niszcząca. Ryszard Kapuściński ostrzegają:

Spółeczeństwa mogą istnieć właśnie dlatego, że posiadły zdolność komunikacji, że mają wspólny język i mogą się porozumieć. Jeśli język porozumiewania się stanie się ubogi i niezrozumiały, nasze społeczeństwa rozpadną się (Kapuściński, 2008, s. 27).

Edukacja będzie kreatorem potrzeb, gdy będzie edukacją dynamiczną, dialektyczną, służącą rozmowie, w której rozum moderuje wolę i pragnienia jednostek nie odmawiając im racji bytu, lecz dążąc do rozsądnego kompromisu.

11.

Rozmowa Trania i Lucencja toczy się nadal. Sam ten fakt ma znaczenie kapitalne: wszak to rozmowa pana i służącego, zwierzchnika i podległego, niejako ucznia i nauczyciela, a więc to istna szkoła demokracji, w której „pan” (czy nie tak mówią jeszcze dzisiaj dzieci o swych nauczycielach w młodszych klasach) może się mylić, a nade wszystko ma odwagę zapytać nie – „powiedz mi, co wiesz”, ale „powiedz mi, co myślisz”. A ta różnica między „wiedzieć” a „myśleć” jest fundacyjnym aktem każdej edukacji, ale także każdej demokracji. Wszak demokracja to system, w którym ludzie wspólnie zastanawiają się nad tym, co robić. Przypomnijmy, że podstawą demokracji jest „człowiek i głos” (Kapuściński, 2008, s. 40); demokracja to wzajemne zapytywanie się „co myślisz?”, jakie myśli wypełniają twój umysł, *tell me thy mind*. Czy nie tak przedstawia demokrację Platon w swym dialogu PROTAGORAS?

[...] kiedy wypadają obrady nad czymś z gospodarki państwowej, wtedy wstaje i rad im udziela w takich rzeczach równie dobrze cieśla jak kowal, szewc, kupiec, dowódca okrętu, bogaty, biedny, z dobrej rodziny, czy byle kto. I takiemu nikt

tego nie gani [...], że nigdzie się nie uczył i nie ma żadnego nauczyciela, a jednak sam się ośmiela głos zabierać w radzie. To przecież jasna rzecz; bo nie sądzą, żeby się tego można było nauczyć (Platon, 1991, s. 8).

12.

Świetny fragment, warty choćby szybkiego, z konieczności, spojrzenia. Odśloni nam ono przynajmniej trzy ważne sprawy:

- (1) Demokracja nie jest do nauczenia. Człowiek może i powinien nauczyć się różnych dyscyplin wiedzy, osiąść wiele praktycznych umiejętności. Tą właściwością dysponuje od początku, to znaczy, jeśli posłuchać mitu, od chwili gdy Prometeusz obdarzył go tym, co Grecy nazywali *techne*. Demokracja nie jest „przedmiotem”. Jest jednak nieodzowna do dobrego bycia razem, a zatem jest wynikiem naszego myślowego wysiłku włożonego w studiowanie tego, co techno-tele-biurokracji zarządzającej nauką wydaje się całkowicie niepraktyczne i nieużyteczne, kłopotliwe, bowiem nie mieszczące się w żadnych tabelach. Hannah Arendt ubolewa nad sytuacją edukacji, w której instytucje przeznaczone do pobierania nauk zostały przemienione w instytucje przygotowujące do zawodu, a kryzys ten rozciąga na całą sferę kultury nowoczesnej, którą określa mianem „filisterskiej”, co oznacza „mentalność oceniającą wszystko w kategoriach bezpośredniego użytku i wartości materialnych, a zatem mentalność nie mającą szacunku dla tego rodzaju przedmiotów i zajęć, jakie są domeną kultury i sztuki” (Arendt, 2011, s. 242). Edukacja ma być więc protestem przeciwko rozwijającemu się bujniemu duchowi filisterstwa.
- (2) Już sama sytuacja edukacyjna (o ile nie poddawać jej rygorom sylabusów i szablonów, nieustannej mniej lub bardziej bezcelowej parametryzacji) jest ćwiczeniem w demokracji: tam biedak i bogacz spotykają się w jednym miejscu, by udzielić rady. Nie po to, by uczyć się, co najczęściej sprowadza się do tego, by dać komuś *nauczkę*, ale aby *służyć radą*. „Rada” jest wynikiem empatii: radę uczciwie daje ten, kto w jakimś sensie potrafi wczuć się w sytuację pytającego. Każda odpowiedź na pytanie „co myślisz?” jest „radą”, bowiem zmusza słuchającego do tego, by jego myśl biegła dwoma torami: jego własnym i torem myślenia odpowiadającego. Sam musi ustalić miejsce ich przecięcia. Radą nie jest odpowiedź na pytanie „co wiesz?”. To co najwyżej sprawdzian (ulubione narzędzie tele-techno-biurokracji władającej nauką i nauczaniem), w najgorszym razie popis próżności. Pytanie „co wiesz?” porusza się w królestwie wiedzy. Wraz z pytaniem „co myślisz?” przechodzimy do

sferę ODPOWIEDZIALNOŚCI. Wiedza bez odpowiedzialności jest pozbawiona nadziei, odpowiedzialności bez wiedzy brakuje siły do zmieniania świata.

Edukacja to dialektyczna rozmowa, w której otrzymuję radę, sam służąc radą innym. Taki jest sens w pedagogice wyrażenia „dać komuś do myślenia”. Oznacz to „dać komuś radę”, ale w sensie tego wyrażenia zgoła innym niż to, które się przyjęło w dyskursie politycznej propagandy. Tam „dać radę” jest równe wezwaniu do „wycięcia” przeciwnika; nie do współpracy z tymi, którzy przyszli na miejsce spotkania, lecz do eliminacji tych, którzy nie przyszli. Może też – wtedy, gdy polityk wykrzykuje do tłumu „damy radę!” – oznaczać płytki, jałowy i niemądry optymizm służący wyborczemu sukcesowi. Powtórzmy zatem: edukacja to ćwiczenie w radzie, wezwanie do współobecności innych, a nie do ich wykluczenia. Edukacja jest domeną inkluzji, podczas gdy często bywa używana do celów ekskluzji.

13.

I trzeci wynik spojrzenia na zacytowany fragment dialogu: w radzie nikt nie pyta o nauczyciela, mówi Platon. Czy to oznacza, że nauczyciel jest nieważny? Wprost przeciwnie, ale ważność ta ma wiele wspólnego z powagą, a nawet o tej powadze decyduje. Skoro demokracja, wspólnota, dobre bycie razem, zależą od zdolności do służenia radą, przeto autorytet, także nauczyciela, musi zejść ze sceny. Inaczej byłby tym, który przeszkadza, a Platon mówi wyraźnie, że tym, którzy spotkali się, by radzić, nikt nie powinien przeszkadzać. Nauczyciel „umiera” w uczniach, z którymi wypracował zdolność pytania „co myślisz?”. Jeśli rację ma wielki znawca kultury politycznej antyku Pierre Vidal-Naquet, że „tragedia była demokratyczna w tej mierze, w jakiej jej tematem jest śmierć króla” (Vidal-Naquet, Vernant, i in., 2007, s. 42), w takim razie lekcją demokracji w pedagogice jest „śmierć” nauczyciela, jego niewidoczna i niewidzialna obecność w jego wychowankach wtedy, gdy przystępują do dobrej rady. Gdy uczeń staje się zdolny do służenia radą, do stania „nie w prawdzie”, lecz we wspólnocie radzących – nauczycielowi nie wolno mu przeszkadzać.

Edukacja wskazuje na arystokratyczny zacyzyn demokracji: zaczyna od dialogu pana i sługi, nauczyciela i ucznia. Dopiero to przygotowuje ucznia do obywatelskiego uczestniczenia w zgromadzeniu tych, którzy służą radą. Dlatego tele-techno-biurokracja zarządzająca nauczaniem odnosi się niechętnie do wszelkiego rodzaju jednostkowych eksperymentów w kształceniu. Ożywia ją bowiem prymitywne pojmowanie demokracji jako praktyko-

wania z góry danej równości (stąd kult testów i programów, najlepiej jednakowych dla wszystkich); tymczasem edukacja wskazuje na „arystokratyczne” początki kształcenia: oto ja pytam ciebie „co myślisz?” i słucham twojej odpowiedzi. **Demokracja i równość nie są dane; trzeba do nich dorosnąć, lub trafniej – trzeba się ich dopracować.**

14.

W akcie trzecim POSKROMIENIA ZŁOŚNICY jesteśmy świadkami sceny nauczania. Lucencjo, przedstawiający się jako nauczyciel po to, by dostać się w pobliże ukochanej Bianki, przynosi na lekcję tekst Owidiusza i przystępuje do ćwiczeń z translacji. Osobliwa to lekcja, w której łaćński dwuwiersz odgrywa zupełnie inną rolę: ćwiczenie bowiem, któremu służy nie jest ćwiczeniem w przekładzie, lecz w komunikowaniu się dwojga ludzi. Tekst pośredniczy między ludźmi i ich uczuciami. Wiedza ustępuje przed nastrojeniem. Oto dystych Owidiusza: „Hic ibat Simois, hic est Sigeis tellus,/Hic steterat Priami regia celsa senis”, co w przekładzie brzmi następująco: „Tu płynęła rzeka Simois, tu jest równina sygejska, tu stał wyniosły pałac starego Priama”. Tak wygląda sprawa, gdy chcemy zamienić jeden tekst na drugi. Gdy dochodzą do głosu sprawy ludzkie, tekst nabiera innego znaczenia. Oto jak oddaje go Lucencjo: „‘Hic ibat’, jak ci już mówiłem; ‘Simois’, jestem Lucencjo; ‘hic est’, syn Vincencja z Pizy; „Sigeia tellus”, w przebraniu, aby zyskać twoją miłość; ‘hic steterat’, a ten Lucencjo, który tu przychodzi w konkury; ‘Priami’, to mój sługa Tranio; ‘regia’ który udaje mnie; ‘celsa senis’, żeby wyprowadzić w pole tego starego safandulę”. Za chwilę piękna Bianka odpowie podobnym szyfrem: „Nie znam pana, nie ufam panu, uważaj, żeby nie podsłyszał, nie wyobrażaj sobie za wiele, ale nie trać nadziei”. Oboje kłamią, i oboje mówią najgłębszą prawdę. Kłamią, bowiem nie zachowują wierności tekstowi; pomijają go, czytają wbrew niemu, niemal pomimo. A jednak jest on niezbędny, by mogli wyjawić prawdę o sobie, swoich doznaniach i uczuciach. Chodzi o odzyskanie możliwości mówienia o sobie i swoich odczuciach w sposób autentyczny, a nie jakby to była recytowana lekcja.

15.

Jeszcze lepiej widać to w tak szczególnej komedii, jaką jest SERC STARANIA STRACONE. Nazywam ją szczególną, bowiem Szekspir pozwala językowi na dowolne harce: metafora goni metaforę, *conchetto* wspiera *conchetto*, oksymorony piętrzą się, a wszystko tworzy wielki popis językowej i poetyckiej biegłości. Ale tylko pozornie, bowiem w istocie cel mistrza jest odwrotny. Chodzi nie o nieskrępowaną niczym językową zabawę, a przeciwnie – o odzyska-

nie powagi języka. **Co czynić, aby mowa umożliwiła człowiekowi oddanie po-wagi życia, jednorazowego i niemożliwego do powtórzenia?** Odpowiedź Szekspira jest podwójna. Najpierw niezbędne są studia. Od tego zaczyna się komedia: czwórka młodych arystokratów postanawia zostać „dziedzicami wieczności” (przeł. M. Słomczyński), to zaś w ich przekonaniu jest do osiągnięcia przez naukę prowadzoną tak, aby wyeliminować wszelkie uczucia i pragnienia. Nauka jako radykalne odcięcie się od emocji i pragnień. Założenia Akademii Nawarry są twarde: pełne trzy lata bez kobiet, bez wystawego jedzenia i bez wygodnego snu. „Nie wolno kobiet widywać w tym czasie”, „raz w tygodniu nie dotykać jada”, „prócz tego sypiać tylko trzy godziny” – oto krótkie podsumowanie tych założeń dokonane (z wątpliwym zresztą entuzjazmem) przez jednego z adeptów. Ale nadchodzi godzina próby, która sprawdzi wartość takiej edukacji. Próba ta nie jest żaden test ani sprawdzian; nie chodzi o egzamin i stopień, nie o odpytanie na ocenę. Wszystko to jest nieważne i złudne. Chodzi o próbę prawdziwą i jedyną, a jest nią życie. Życie, czyli namiętność i cierpienie. W tych sytuacjach wiedza stanowi jedynie tło. Wobec piękna (np. kobiety) i bólu (np. śmierci i rozstania) „Wiedza jest tylko dodatkiem człowieka/I tam się znaleźć musi, gdzie on pójdzie” (4.3). Niezwykłe zdanie, warte całego seminarium: *Learning is but an adjunct to ourselves/And where we are our learning likewise is*. To miłość i cierpienie mierzy naszą wiedzę. Michel Serres nie mówi nic innego, gdy pisze: „Wiedza jest bez wątpienia dobrem, ale jeżeli rości sobie prawo do tego, aby być dobrem najwyższym i jedynym, i jeśli tak postępuje, otwiera drzwi szaleństwu. Wiedza staje się mądrością, gdy potrafi powstrzymać się od czynienia wszystkiego, co może uczynić” (Serres, 1997, s. 122). Powtórzmy zatem: to miłość i cierpienie są próbą wiedzy, ponieważ dopiero w tych sytuacjach, kiedy musimy ZMIE-RZYĆ SIĘ z tymi potężnymi siłami wiedza okazuje, co jest warta dla mnie jako człowieka. *Wiedza idzie z człowiekiem*: nie z lekarzem, nauczycielem, stolarzem, hydraulikiem, ale *z człowiekiem* i sprawdza się w sytuacjach granicznych cierpienia lub miłości.

16.

Teraz czas na drugą część odpowiedzi Szekspira na pytanie, jak sprawić, byśmy mogli z powagą mówić o własnym i wspólnym życiu. Może to nastąpić wtedy, gdy wyuczona, manipulatorska retoryka ustąpi miejsca próbie porozumienia. Frazy szekspirowskie ujmą to tak: z jednej strony są „jedwabne zwroty, aksamitne zdania / I hiperbole dziergane sztucznością. / Szkolna wymowa pełna wymuskania...”, z drugiej „uczciwe proste słowa przenikają / Ucho boleści najprościej”. Stąd, gdy zachmurzy się niebo i śmierć spotka bli-

skie nam osoby, na nic nie zda się wiedza, o ile nie została wcześniej przetworzona w materię naszego człowieczeństwa. Mówiąc banalnie: wychowanie do bycia człowiekiem (dzisiaj zaniechane w szkole i na uczelniach) musi biec równolegle do tak dzisiaj hołubionego kształcenia do zawodowej biegłości. Bez tego pierwszego, drugie będzie jałowym ćwiczeniem się w rzemiośle zdającym egzamin tak długo, dopóki niebo nad nami jest bezchmurne, a cierpienie nieobecne. Friedrich Schiller w swych niezrównanych LISTACH O ESTETYCZNYM WYCHOWANIU CZŁOWIEKA ostrzegwał w 1793 roku przed takim sposobem urządzenia świata, który czyni go „sztucznym mechanizmem skleconym z nieskończenie wielu martwych części”. I dalej: „...użycie oddziela się od pracy, środek od celu, trud od nagrody”. W tej sytuacji człowiek

słszy tylko monotonny szmer koła, które sam obraca, nigdy nie rozwinię harmonijnie swej istoty, i [...] staje się tylko odbiciem swego zawodu i swej specjalności (Schiller, 2011, s. 58).

Arcymistrz znad Avonu znów daje wskazówkę: trzeba leczyć mowę. Kształcenie to leczenie dyskursu, uczenie to troska o język. Bez tego wszystko jest próżnością, a społeczeństwo staje się niezdolne do empatii. Dlatego piękna Rosalina stawia kandydatowi na męża, człowiekowi nadzwyczajnie wyćwiczonemu w retorycznej biegłości, o którym „wielkie usta świata” (kolejna piękna fraza Szekspira: powiedzielibyśmy, że usta pedagogiki mówią oszczędnie i zwykle nie to, co wygadują „wielkie usta świata”; **pedagogika to sprawa małych ust**) mówią, „że jest człowiekiem pełnym szyderstwa, skłonny do porównań i drwin raniących”, nieodwołalny i kategoriyczny warunek: „Musisz przez cały rok odwiedzać chorych, którym mowę/już odebrało. I do tych jęczących/Biedaków będziesz mówił. Twa powinność/Polega na tym, abys najzarliwiej/Próbował boleść zmusić do uśmiechu”. Rozum i wiedza muszą otworzyć nas na świat i możliwość jego zmiany, tego zaś nie da się dokonać, jeśli nie uzgodnimy wiedzy i rozumu ze śmiechem i płaczem, o których Odo Marquard mówi jako o reakcjach granicznych. Uzgodnienie polega na tym, że śmiech nie jest już prześmiewczym i rehotliwym szyderstwem i kpiną (a tym stał się na scenie politycznej wartej lichego kabaretu), a płacz nie jest banalnym roztkliwianiem się nad losami bohaterów seriali (także tych odgrywanych na scenie politycznej). **Odzyskać godność radości i cierpienia tak, by mowa służyła empatycznemu włączaniu, a nie antagonizującemu wyłączeniu – to zadanie pedagogiki.**

17.

Następna lekcja Szekspirowskiej pedagogiki: nie można wyrzec się pragnień i namiętności. Kto będzie próbował tak uczynić, kto będzie tego uczył, ten stanie bezradny wobec Drugiego, zawsze uwikłanego w jakiś nastrój, namiętność, cierpienie i śmierć. Kto traci łączność z uczuciami i cielesnością bycia, szybko gubi poczucie społeczności, powierzając je całkowicie decyzjom tzw. „ekspertów”. Teksty komunikują ludzkie uczucia i namiętności, są ich szyfrem (widzieliśmy to w scenie lekcji „przekładu”, jakiej udzielił Lucencjo Bianco). Wiedza oceni te szyfrację jako błąd, ale to błąd wiodący do prawdy, chociaż prawda ta nie ma nic wspólnego z akuratnością wiedzy. Bliżej jej do greckiej *alethei*, prawdy rozbłyskującej i gasnącej, niedającej się pochwycić, pojawiającej się i znikającej. Pamiętajmy o tym, co dla wspólnoty jest tak istotne: „wiedza jest tylko dodatkiem” do człowieka. Jest *logos rethoricos* i *logos eroticos*, mówi Cezary Wodziński (Wodziński, 2014, s. 109). Jeśli tak jest, nauczyciel stoi zdecydowanie po stronie tego drugiego. Szekspir doskonale znał pułapki demagogii politycznej, retoryki, która mówi jedno, by osiągnąć drugie, a wszystko po to, by manipulatorsko porwać za sobą tłumy, które przysłużą się politycznej sprawie. Słynna przemowa Marka Antoniusza z 2 sceny 3 aktu JULIUSZA CEZARA: im częściej powtarza on frazę głosząca, iż „Brutus czcigodnym był mężem”, tym bardziej oczywiste staje się, że wzywa tłum do rozprawy z Brutusem w imię właśnie grzebanego Cezara.

18.

Co z tego wynika dla pedagogiki? Najpierw to, że nauczycielowi nie wolno absolutyzować przedmiotu swego nauczania: najlepsze czego uczymy jest „nie na temat”, „obok tematu”, „pomimo” i „wbrew tematowi”. Potem przypuszczenie dłaczego tak się dzieje: otóż dlatego, że powoli zaczyna powstawać nic zaufania między nauczycielem a adeptem. Bianka mówi „nie ufam panu”, ale zaraz doda „nie trać nadziei”. **Zaufanie prowadzące do nadziei – oto wspólnota edukacji.**

Aby mogła się ona tak kształtować, nieodzowny jest pewien stopień niezależności – niezależności od „tematu”, od „sylabusu”, od „programu nauczania”. To są siły przypatrujące się bacznie uczeniu, siły konkurujące z nauczycielem w jego porozumieniu z uczniem. Dlatego Bianka powie: „uważaj, żeby nie podsłyszał” mając na myśli drugiego, starego zalotnika. Dobre kształcenie, jeśli ma prowadzić do dobrego życia, ma w sobie ducha pewnej nieoficjalności, undergroundowej alternatywy. Jeśli ma *inspirować*, musi *konspirować*. Jeśli ma nadać adeptowi szerokość oddechu i prowadzić do nadziei, musi być rodzajem wspólnoty nieoficjalnej, alternatywnej wobec *officium* struk-

tur szkolnych. Bliskość oddechu i nadziei w łacinie jest bezcenna: *dum spiro spero* – póki oddycham, póty mam nadzieję; czy zatem nie budzi grozy szkoła, w której uczniowie – jak mówią – duszą się. *Con-spiro* – oddycham wspólnie z innymi; *wspólnota jest wspólnotą tych, którzy oddychają swobodnie we wspólnej radzie*. W tej radzie nauczyciel jest tym, który *nie przeszkadza* w tym sensie, że nie narzuca gotowych rozwiązań, nie podaje ich do wierzenia, a wręcz przeciwnie: prowokuje do ich kwestionowania. Doprecyzujmy więc: nauczyciel nie przeszkadza uczniom, natomiast *przeszkadza* wszystkiemu, co wyznacza i ustanawia zastany porządek rzeczy. Tej szczególnej sytuacji nie waham się nazwać „Sokratesową”. Tego mistrza pedagogiki oskarżono ostatecznie o nic innego, jak o to, że psuje ateńską młodzież. Na czym polegało owo psucie? Najkrócej odpowiadzmy: na tym, że nie pytał „co wiesz?”, ale „co myślisz?”, i dalej „co myślisz o tym, co inni, a i ty sam w tej chwili, uważasz za oczywiste i całkowicie jasne i uporządkowane”. A w OBRONIE SOKRATESA przedstawi się jako ten, kto jak bąk dokucza miastu kłopotliwymi pytaniami. Z TEAJTETA dowiemy się, że Sokrates, nauczyciel, to ten, kto pyta innych, sam wszelako nic nie odpowiada w żadnej sprawie. Nauczyciel *nie przeszkadza* uczniowi; przeszkadza *miastu* i jego instytucjonalnie sankcjonowanej pewności rozwiązań. Nauczyciel uczy, ale przede wszystkim od-ucza.

Czyni to w sprawie NADZIEI. A nadzieja ta to wiara, że możliwy jest inaczej zorganizowany świat, w którym sprawiedliwość i demokracja nie będą narzędziami demagogii. Świat nowy = świat młody. Pisze Arendt:

Nasza nadzieja spoczywa zawsze w nowym, które przynosi z sobą każde pokolenie; ale właśnie dlatego, że tylko na tym możemy opierać nasze nadzieje, niweczymy wszystko, kiedy my, starzy, próbujemy roztaczać nad tym, co nowe, kontrolę dyktującą, jak ma ono wyglądać (Arendt, 2011, s. 232).

O to chodzi w edukacji: o otwarcie możliwości świata innego niż ten, który zgotowaliśmy sami sobie. Takie jest DOBRO kształcenia: otwiera możliwość myślenia o przemienionym świecie. DOBRO pedagogiki: pedagogika to praktyka zmierzająca w stronę DOBREGO świata, świata, w którym jest więcej DOBRA. Pisze Michel Serres:

Mamy do dyspozycji wiele skutecznych pojęć i narzędzi; wciąż nie dopracowaliśmy się sfery intelektualnej wolnej od przymusu. Mamy tyle prawd, a tak mało dobra. Tysiące pewników, i tak rzadkie chwile prawdziwej inwencji. Nieustającą wojnę, dotkliwy brak pokoju (Serres, 1997, s. 136).

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (2011). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Przekł. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Aletheia.
- Broch, H. (1997). *Lunacy*. Przekł. S. Błaut. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Brown, N. O. (1959). *Life against Death. The Psychoanalytical meaning of History*. New York: Vintage Books.
- Capelli, P. (2015). *Will college pay off? A guide to the most important financial decision you'll ever make*. New York: Public Affairs.
- Colli, G. (1991). *Narodziny filozofii*. Przekł. S. Kasprzysiak. Warszawa: Res-Publica Oficyna Literacka.
- Fichte, J. G. (2012). *Kilka wykładów o powołaniu uczzonego*. Przekł. T. Kupś. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Greimas, A.J. (1993). *O niedoskonałości*. Przekł. A. Grzegorzczkova. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Heller, A. (2012). *Trzy logiki nowoczesności i podwójne związanie wyobraźni*. Przekł. W. Bulara. W: tenże. *Eseje o nowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kapuściński, R. (2008). *Dalem głos ubogim*. Kraków: Znak.
- Lawrence, D. H. (1974). *Fantasia of the Unconscious*. Penguin Books.
- Platon. (1991). *Protagoras*. Przekł. W. Witwicki. Warszawa: PWN.
- Schiller, F. (2011) *Pisma teoretyczne*. Przekł. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Serres, M. (1997). *The Troubadour of Knowledge*. Przekł. Ang. SF. Glaser i W. Paulson. Ann Arbor: Michigan University Press.
- Vidal-Naquet, P., Vernant, J. P., Brisson, J. P., Brisson, E. (2007). *Zrozumieć demokrację i obywatelstwo. Dziedzictwo grecko-rzymskie*. Przekł. K. Malaga. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wodziński, C. (2014). *Esseje pierwsze*. Gdańsk: Fundacja Terytoria Książki.

STRESZCZENIE***There will be no gain where there is no joy.*****Education, individual, community**

The author puts forward a clear thesis in the text: we need a school that teaches from the beginning not to conform to recognized ways of organizing the world, which means the consent to its present shape, but encourages attitudes of rational discord and constructive opposition. In order to achieve these goals, it is indispensable to teach the gentleness of thought, and from that on, what follows: the concern for what is "small"; expressing the obedience of the impatience of the world demanding from us to be "this" or "that"; object to the belief that a professional has the ultimate right to define what a person is. The author shows the pedagogy that we can learn from Shakespeare, leading a number of tasks for pedagogues, among which the key is: the question "what do you think?"; education to be a human being and not just education to professional proficiency; recovering the dignity of joy and suffering so that the speech serves empathetic inclusion rather than antagonizing exclusion.

KEY WORDS: Shakespeare, education, individual, community, gentleness of thought, dialogue.