

MARIA REUT

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
e-mail: maria.reut@wp.pl

Sokratejskie pytanie, wyobrażenia narracyjna i światowe obywatelstwo*

W artykule autorka podejmuje problem społecznej roli współczesnej edukacji oraz znaczenia humanistyki i kształcenia humanistycznego. Czyni to w kontekście analizy i komentarzy do poglądów Marthy C. Nussbaum zawartych głównie w jej pracy *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Tekst prezentuje interpretację pedagogicznego manifestu, jakim jest *Not for Profit* i analizuje problem „etycznego pouczenia”, roli literatury w kształceniu oraz etycznego wymiaru narracyjności. Krytycznie komentuje wybrane wątki współczesnych polskich debat na temat miejsca i znaczenia humanistyki w kształceniu ogólnym.

Słowa kluczowe: humanistyka, demokracja, etyka, edukacja, pytanie, wyobrażenia narracyjna, literatura, sztuka

Poglądy Marthy C. Nussbaum, zwłaszcza te dotyczące bezpośrednio szkolnictwa wyższego, nie są polskiemu czytelnikowi nieznane. W 2008 roku ukazało się tłumaczenie jej pracy *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Nussbaum 2008). Obszerny wstęp do tej książki napisany przez J. Szackiego zawiera analizę i interpretację zarówno propozycji edukacyjnej Autorki, jak i złożonego filozoficznego oraz społeczno-politycznego kontekstu jej poglądów. *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (Nussbaum 2010) jest też wypowiedzią na tematy dotyczące edukacji. Francuskie tłumaczenie książki (Nussbaum 2011) już

* Tekst jest wstępem do polskiego wydania książki M.C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010, przekład K. Liszka, A. Zembruska (w druku). Pochodzące z niej cytaty zostały zaczerpnięte z manuskryptu tłumaczy.

w tytule zawiera pytanie: jak kształcić obywatela XXI wieku? Pedagogiczna propozycja M. Nussbaum wielorako wiąże się z jej filozoficznymi, etycznymi, politycznymi i literaturoznawczymi rozważaniami. Propozycja ta – jak podkreśla Autorka – ma formę manifestu, jest więc głosem w ważnej, aktualnej, publicznej i niejednoznacznej sprawie, angażującej różne grupy społeczne. Taki tekst wymaga argumentacji skierowanej nie tylko do specjalistów. Wymaga też uwzględnienia i krytycznej analizy poglądów organizujących publiczne debaty, odwołujące się często do potocznych przekonań. Jest to jednak głos wielowątkowo uargumentowany.

Wypowiedź *Not for Profit* jest wielorako powiązana z rozważaniami Autorki w jej głównych pracach, za które można w tej dziedzinie uznać przede wszystkim: *The Fragility of Goodness* (Nussbaum 1986), *Frontiers of Justice* (dedykowaną pamięci Johna Rawlsa) (Nussbaum 2009), a także *Poetic Justice* (Nussbaum 1995).

W *Not for Profit* odnajdujemy zarówno nawiązania do znanych historycznych i współczesnych przykładów pedagogicznej argumentacji dotyczącej znaczenia edukacji humanistycznej (ze wzbogaconą ich filozoficzną interpretacją), jak i – co szczególnie inspirujące – analizy zróżnicowanych praktycznych rozwiązań i projektów pedagogicznych.

W tej niewielkiej objętościowo książce spotykamy się z wielopoziomowym wywodem (zawierającym współczesne interpretacje tradycyjnych koncepcji oraz konkretnych pomysłów edukacyjnych) podważającym utrwalone, niejednokrotnie zbanalizowane formy argumentacji obecne w dyskusjach na te tematy. Sytuacja banalizowania problemu i bezrefleksyjnego powielania *quasi*-argumentów (podkreśla się niekiedy, że procedury te są dosyć powszechnie obecne współcześnie w codzienności) prowadzi – jak wiemy – do utraty szansy stymulowania myślenia, które może być kształcone przez autentyczne uczestnictwo w debacie. W takiej sytuacji uczestnicy rozmowy skazani są na wybory pozorne i decyzje powierzchowne, nie uczą się odpowiedzialności. Nie tylko unieważnia się wówczas znaczenie tych konkretnych argumentów i konfrontacji z nimi, ale odbiera w ogóle sens dialogowi, sprowadzając jego znaczenie do zestawienia subiektywnych mniemań. Promuje się przez to i ćwiczy wyuczoną bezradność, odbiera moc sprawczą obywatelskiemu uczestnictwu.

Not for Profit zawiera polemikę z bezdyskusyjnie czasem przyjmowanym sposobem rozumienia idei liberalizmu i wolności, roli tradycji, kulturowego zróżnicowania poglądów i postaw, roli i sensu pytania, relacji filozofia – kształcenie, znaczenia humanistyki. Jest tu też dyskusja z utrwalonym sposobem pojmowania kształcących funkcji literatury oraz statusu i roli wyobraźni narracyjnej. Rozumienie wolności i liberalizmu – podobnie jak u J. Rawlsa – nie łączy się z nieproblematycznym przyjmowaniem prymatu czynnika ekonomicznego, z nastawieniem na efektywność, lecz z umieszczeniem w centrum rozważań niełatwego, dramatycznego problemu sprawiedliwości i dobra wspólnego. Wielość i zróżnicowanie tradycji to podstawa do pytania i dialogu, do takiej rozmowy, której celem nie jest ujednolicenie poglądów, podporządkowanie inności i nie jest nim unieważnienie czy zignorowanie różnicy. Stoicka

źródłowo idea światowego obywatelstwa wiąże się z postulatem niezamykania myślenia o człowieczeństwie i tradycji w obrębie własnej lokalności, rodzi także – podobnie jak myślenie o wolności – dylematy związane z wielokulturowością, różnicą, odmiennością. Nie prowadzi jednak do relatywizmu. Sokratejskie pytanie to podstawa możliwości samozakwestionowania, autokrytycyzmu, otwartości, poszukiwania, badania. Dziedzicząca to doświadczenie filozofia kształcenia jest więc filozofią krytyczną. Nie podporządkowuje kształcenia jakiegś (filozoficznej, politycznej, ideologicznej) wizji świata, nie czyni go bezdyskusyjnym instrumentem zmiany społecznej. Nie unika jednak wartościowania.

Autorka bada współczesny sens argumentów znanych i wielokrotnie w debatach społecznych i pedagogicznych powtarzanych. Dlaczego warto do nich wracać, analizować ich złożoność i kontekstowość? Dlaczego warto – zarówno śledząc tropy tradycji, jak i chcąc badać współczesność – rozumieć i docenić wartość narracyjnej wyobraźni jako pewnego wyróżnionego pojęcia w dyskusji na temat demokracji i edukacji? Dlaczego powinno się – do czego skłania m.in. lektura prac M. Nussbaum – jeszcze raz, w zmieniających się okolicznościach, zauważając banalizację przedmiotu sporu w debatach publicznych, podjąć i krytycznie zanalizować argumenty uczestników takich debat na temat humanistyka – wartości – kształcenie?

We wspomnianej wydanej wcześniej pracy, obszernie (i w podobnym duchu) analizującej problemy współczesnej edukacji, M. Nussbaum cytuje, a następnie komentuje poetę:

*Przemawiam wieloma niemilknięcymi głosami pozbawionymi brzmienia,
Głosami niezliczonych pokoleń więźniów i niewolników,
Głosami chorych i zrozpaczonych, złodziei i karłów
(...),
Przemawiam zakazanymi głosami,
(...) Głosami zakrytymi, z których zdzieram zasłonę,
Głosami nieprzyzwoitymi, które oczyszczam i przekształcam
(...) (Whitman 1992, s. 61–62)*

Dlaczego oto poezja (i – szerzej – literatura w ogóle, co w dalszej części tego wводу zostanie wyeksponowane), czyli te „oderwane od rzeczywistości” typy refleksji – jak zwykło się uważać w ramach scjentystycznie petryfikowanego dyskursu racjonalności – zostają tak poważnie i zobowiązująco potraktowane? Dlaczego szeroko rozumiana współczesna filozofia, a szczególnie pewne nurty filozofii politycznej, w tym m.in. rozważania M. Nussbaum, H. Arendt, Ch. Taylora, P. Ricoeura, J. Ranciere’a, a także filozofii edukacji J. Brunera, zwracają się ku specyficznie pojmowanym literackim narracjom? Tych powodów (i ich interpretacji) jest wiele. W tym miejscu zwróćmy tylko uwagę na sprawę fundamentalną. Oto dokonujące się we współczesnej filozofii zakwestionowanie Kartezjańskiej zasady samoprzejrzystości podmiotu prowadzi do pytań odmiennych niż we wcześniejszej perspektywie poznawczej, ekspozycji

nowanej często jako jedyne źródło tradycji. Ch. Taylor (2001, s. 3–7, 724–909) badając konsekwencje takiego przeformułowania, mówi o potrzebie subtelniejszego języka. Tę potrzebę uzasadnia niemożnością opisaną nowoczesnej, złożonej i niejednoznacznej tożsamości za pomocą dostępnego aktualnie języka filozoficznego. Jest on bowiem zbyt ubogi, a ponadto – co zapewne trudniejsze do zdiagnozowania – tożsamość współczesna *jest znacznie bogatsza w źródła moralne, niż skłonni są przyznać ci, którzy ją potępiają, lecz (...) to bogactwo stało się niewidzialne za sprawą nędzy filozoficznego języka jej najbardziej żarliwych obrońców* (tamże, s. 6).

Podmiot, który sam dla siebie nie jest bezpośrednio dostępny, przejrzysty, który rozpoznaje siebie w tym, co zewnętrzne, który chce rozumieć siebie poprzez to, co nie jest nim samym, szuka odpowiedniej do tego zamiaru artykulacji. Nie premiuję już opisu w kategoriach scjentystycznie pojmowanej ścisłości. Szuka takiej artykulacji doświadczenia podmiotowości, która odda jego złożoność, wielość, niebezpośredniość, nie redukuje tego doświadczenia do autoanalizy. Poszukuje takiej artykulacji, która uwzględni powiązany z tą złożonością dramatyczny, a także tragiczny charakter sfery etyczności. Szuka także, a nawet przede wszystkim, uprawomocnienia wyjścia w myśleniu o zobowiązaniu etycznym poza schemat: dyrektywne pouczenie – moralny relatywizm (czy oportunizm lub cynizm). Rozumienie siebie jest bowiem w takiej perspektywie problemem etycznym.

M. Nussbaum w swojej książce poświęconej kruchości dobra (*The Fragility of Goodness*) zajmuje się grecką tragedią i bada uwarunkowania wiedzy praktycznej (czyli etycznej) jako wiedzy nieredukowalnej do dyskursu naukowego, a także do jej „zastosowania”. Takie potraktowanie tragedii (i literatury w ogóle), jako miejsca wyraźnego ujawniania się dylematów etycznych, a zatem też jako obszaru krytycznie traktowanego kształcenia, pozwala dostrzec zarówno złożoność sytuacji etycznej, znaczenie uczestniczenia w niej, sens bycia przez nią zobowiązanym, jak i ważność odmiennego niż dyrektywne wspomaganie myślenia i działania innych ludzi. Poezja cytowanego wyżej W. Whitmana – komentuje M. Nussbaum w *Cultivating Humanity* – jest przeniesieniem wartości i zasad idei ateńskiej demokracji do współczesności (Nussbaum 2008, s.107).

Jak można rozumieć taki komentarz? Czy chodzi tylko o metaforyczne (wieloznaczne) podkreślenie potrzeby zauważenia odmienności, o zainteresowanie innością, o „dopuszczenie do głosu”, o jego usłyszenie? *Upór, z jakim Whitman domaga się wysłuchania głosu wykluczonych* – zaznacza M. Nussbaum – *ma swoje dalsze rozwinięcie: aby literatura mogła odgrywać społeczną rolę, musi uzyskać przyzwolenie, a nawet zaproszenie do naruszania naszego spokoju. Spontaniczne sympatyzowanie czytelnika z postacią literacką ma ograniczoną wartość moralną; takie doświadczenie dość łatwo może się przeobrazić w samozadowolenie płynące z naszego współczującego nastawienia* (Nussbaum 2008, s. 109).

Dostrzegamy więc oto wyraźną przestrogę formułowaną i w *Cultivating Humanity*, i w *Not for Profit*, obecną także w rozważaniach zawartych w *The Fragility of Good-*

ness przed zbyt uproszczonym i pospiesznym (ukierunkowanym na nasze samouspokojenie, a zatem mylącym) i nawet, można powiedzieć, demoralizującym niby-rozumieniem zarówno owych demokratycznych wartości, jak i wartości literackiego przeżycia. Dostrzegamy zarazem, że badanie literackiej narracji nie jest redukwalne do obszaru psychologii. Nie o sobie bowiem tylko pisze poeta, choć pisze w pierwszej osobie. Pisząc tak, na siebie jednak bierze ciężar odpowiedzialności – obowiązek upomnienia się. Tak potraktowana narracja nie jest czymś obojętnym etycznie.

Mylących tropów interpretacyjnych dostarczałaby taka droga badania narracji literackiej, która koncentrowałaby się na zewnętrznym oglądzie zdarzeń, na powierzchownym, niezobowiązującym sentymencie w stosunku do postaci, na bezpiecznym oddaleniu od inności, na wyższościowym współczuciu. Jednakże zdając sobie sprawę z niemożności rzeczywistego postawienia się w miejscu innego człowieka, nie tając ograniczeń i trudności związanych z zamiarem odtworzenia jego intencji, gdyż nie o romantyczną zamianę ról tu chodzi, mamy oto podjąć pewne ryzyko związane z naruszeniem naszego spokoju, z zakłóceniem naszego bezpiecznego oddalenia, z zakwestionowaniem oczywistości przedmiotowo-podmiotowej relacji.

Badania greckiej tragedii kierują ku interpretacji kontaktu z literaturą jako pewnego rodzaju uczestnictwa, a nie tylko jako oglądu. To do nas jako osób dramatycznie włączonych w „wyobrażoną” sytuację etyczną, a nie tylko jako widzów konsumencko traktowanego spektaklu kierowane są literackie pytania o przemyslenie i uzasadnienia moralnych wyborów, które są udziałem literackich postaci. To właśnie między innymi tu, w literacko uwyrażnionym kontekście, w konkretnej sytuacji, realizuje się Sokratejska zasada dociekliwego życia jako stałej troski o własne człowieczeństwo. W takich właśnie, nierealnych okolicznościach kształcone mogą być umiejętności niezbędne do rozumienia tej zasady. Sokratejskie pytanie należy więc pojmować nie tylko jako pytanie o moją wiedzę/niewiedzę, nie tylko winno ono skłaniać do namysłu i samokrytycyzmu. W równym stopniu zobowiązuje ono do pewnego rodzaju cnoty, do dbałości o model życia obywatelskiego.

Po co więc humanistyka, po co „nauki nieścisle”, a także po co w szczególności refleksja nad literaturą i na czym polega wartość literatury i literackiej wyobraźni? Możemy oto obserwować (nie tylko w Polsce) powrót pewnej wersji tradycyjnych pytań o status, funkcję, a zwłaszcza o „przydatność” wiedzy i kompetencji humanistycznych. Nie są to pytania nowe ani w dziedzinie refleksji metanaukowej, ani w debatach pedagogicznych, ani w dyskusjach potocznych. Niełatwo też dostarczyć na te pytania zupełnie nowych odpowiedzi. Podjęcie nad nimi dyskusji wymaga odniesienia się przynajmniej do niektórych kontekstów historycznego sporu. Pytania o „przydatność” zazwyczaj nie wynikają z wcześniejszej krytycznej analizy sporów na ten temat. Traktowane są jako bezkontekstowe, domagające się rozstrzygających odpowiedzi, a nie ironicznie i lekceważąco traktowanego „filozofowania”. W pytaniach tych zwraca się szczególną uwagę na przydatność rozumianą jako techniczna, bezpośrednia użyteczność. Skazuje się więc humanistów na poszukiwanie argumentacji obronnej,

na wskazywanie takich obszarów własnej pracy, które mogą być uznane za spełniające narzucone kryteria ważności.

Przyjęcie tych kryteriów prowadzi jednak do postawy defensywnej, z góry skazanej na przegraną. Jak więc nie tyle „bronić” humanistyki (próbując wykazać jej przydatność w ramach ustalonego przez oponenta systemu wartościowania), ile zakwestionować oczywistość uprawnień tego systemu do narzucania kryteriów wartościowania? Jak mówić o innej praktyczności?

M. Nussbaum w wielu swoich pracach rozważa problem narracji, rozumienia, znaczenia wiedzy praktycznej (czyli – po Arystotelesowsku – etycznej), roli literatury, wyobraźni, znaczenia dramatyczności i tragedii jako konfrontacji perspektyw etycznych. W niezwykle ważnej dla badaczy problemu etyczności, narracji i kształcenia książce *The Fragility of Goodness* przedstawia obszerną argumentację dotyczącą tego, że wiedza praktyczna nie opiera się jedynie na naukowym rozumieniu. Wiedza ta wymaga więc też 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.

M. Nussbaum przestrzega przed uproszczeniami w pojmowaniu wyobraźni narracyjnej sprowadzającymi jej znaczenie do bezpośredniej pomocy w zrozumieniu innego. W pracy *W trosce o człowieczeństwo* pisze wprawdzie, że *literacka wyobraźnia jest doskonałym przygotowaniem do etycznych działań. Nawyki empatii i snucia domysłów sprzyjają kształtowaniu pewnego typu obywatelstwa oraz określonego rodzaju wspólnoty, która pielęgnuje empatyczne udzielanie odpowiedzi na potrzeby innych oraz rozumie różne okoliczności kształtujące te potrzeby z uwzględnieniem odrębności i prywatności innego. Dzieje się tak, ponieważ literacka wyobraźnia pobudza głęboki namysł nad losem postaci oraz przypisuje im bogate życie wewnętrzne, niedostępne całkowicie zewnętrznemu oglądowi* (Nussbaum 2008, s. 101). Autorka podkreśla też, że narracja uczy postawy personifikującej wobec innych (tamże). Jest nawet tak, że pozbawiając się opowieści, pozbawiamy się pewnych sposobów postrzegania i rozumienia ludzi (tamże, s. 100). To wszystko jednak – zauważmy – nie likwiduje dystansu, nie usuwa dramatu, nie czyni niedostępnego dostępnym, nie buduje łatwego pomostu do zrozumienia, nie czyni poznania innego łatwiejszym, a inności czymś przejrzyście, nie zamyka pytania. M. Nussbaum zaprzecza oczywistości wyobrażeń o zaletach obcowania z literackimi narracjami i zwraca uwagę na niejednoznaczny i dramatyczny charakter spotkania z literaturą. Zaznacza przy tym jednak, że *zaduma wywołana przez opowieść wskazuje także na ograniczenia naszego dostępu do innych ludzi* (tamże, m.in. s. 100).

Można zatem powiedzieć, że zaduma ta chroni przed pośpiesznością łatwego rozpoznania, przed nieproblematycznym upodobnieniem, przed zredukowaniem statusu

inności do badanego przedmiotu. Nie chodzi o to, co odróżnia analizowany tu pogląd od popularnych sądów na temat walorów literackiego kształcenia, żeby dzięki literaturze „dokładniej poznać”, nauczyć się na przykładach, uwrażliwić, przeżyć zastępczo, uczynić zrozumiałym, znanym, oswojonym, rozpoznawalnym oraz zbliżyć się do innych. To wszystko może być w pewnej formie ważne i kształcące. Nie można, oczywiście, lekceważyć takiego znaczenia literatury. O tyle jednak takie działanie może być rzeczywiście kształcące, o ile łączy się ze świadomością samoograniczenia i z nieinstrumentalnym, nieredukcyjnym traktowaniem zarówno samej narracji literackiej, nie sprowadzającym jej do roli przykładu, ilustracyjnego materiału dydaktycznego, czy narzędzia potocznie rozumianej arteterapii, jak i inności przedstawionych postaci oraz złożoności sytuacji (zob.: Reut 2010, s. 85–89).

Patrząc na omawiany problem z innej strony, trzeba zaznaczyć, że celem przeprowadzanej tu krytyki założenia przejrzystości, bezproblemowej dostępności rozumienia innego (w literaturze) nie jest zastąpienie tego założenia pesymistyczną konstatacją o niedostępności, tajemniczości i niepoznawalności innego, a zatem rezygnacja z zamiarów racjonalnego poznania i przejście do „poetyckiego” obszaru wyobraźni. Wyobraźnia narracyjna nie jest zastępnikiem racjonalnego poznania doświadczającego swojej ograniczoności, a „fikcyjne światy” nie są jedynie produktem nieodpowiedzialnego fantazjowania. Wyobraźnia ta pozwala jednak na uzmysłowienie sobie, że „może być inaczej”, a zatem nie pozwala łatwo zgodzić się, że *whatever is, is right*.

Bez wyobraźni kształconej przez literaturę, humanistykę oraz – co warto podkreślić – przez pewne rodzaje kreacyjnej zabawy, a także przez refleksyjne spotkania z odmiennymi kulturami, nie będę w stanie postawić się w sytuacji innego człowieka, rozumieć innej kultury, odmiennych postaw. Wyobraźnia tak pojmowana jest zatem ważnym kontekstem indywidualnej charakterystyki sytuacji etycznej. M. Nussbaum – co jeszcze raz podkreślam – przestrzega jednak przed ułatwionym traktowaniem odmienności i jej rozumienia, bowiem wyobraźnia chronić może (choć nie automatycznie) przed nadużyciami pośpiesznego, upodabniającego rozumienia. Nigdy bowiem nie będę owym innym, nie będę dosłownie na jego miejscu, nie mogę więc za niego decydować nawet gdy go „rozumiem”. Ta ważna hermeneutyczna zasada, dotycząca rozumienia (nie przypisywania sobie możliwości rozumienia innego lepiej, niż on sam siebie rozumie), staje się tu nieodłączna od rozważania etycznego problemu podmiotowej wolności i odmienności. Właśnie narracja literacka, jako opowieść o konkretnej sytuacji, za pomocą owego nieuogólniającego, subtelniejszego języka, a zarazem jako uwyrażnienie etycznej wymowy tej sytuacji – co podkreślał także P. Ricoeur – umożliwia doświadczenie niejednoznaczności, złożoności i zobowiązującego charakteru sytuacji etycznej.

Analiza literackiej sytuacji tragicznej, tego od antyku po współczesność wielorako podejmowanego motywu, pokazuje szczególnie wyraźnie, że konflikt moralny nie jest wyrazem niedojrzałości moralnej, i że owa dojrzałość nie wyraża się brakiem wątpliwości. *Antygona* Sofoklesa – pisze M. Nussbaum – *wydaje się do tego celu najwła-*

ściwsza, ponieważ sztuka ta bada dwie próby uniknięcia konfliktu i napięcia poprzez uproszczenie struktur zobowiązań i uczuć postaci. Pyta, jakie były motywacje tych prób, co się z nimi stało w chwili tragicznego kryzysu i wreszcie: czy jest mądrością życiową przyjmować taką strategię, czy może jest nią zupełnie inny stosunek do świata (Nussbaum 2005 s. 144). *Antygona* – pisze dalej Autorka – jest sztuką o rozumie praktycznym i o tym, jak rozum praktyczny postrzega świat (tamże). W takim kontekście pojmowania praktyczności, można zrozumieć, że – jak zaznacza M. Nussbaum – jest to także 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 uchwytniej (tamże).

Jest to więc opowieść o tym, co wiem, a czego nie wiem o własnej wiedzy. Ale też o tym, do czego mnie zobowiązuje ta wiedza o niewiedzy i – co najistotniejsze – co w tej sytuacji powinienem zrobić. *Od pewnego siebie stwierdzenia o tym, co jest pewne w tej skomplikowanej sytuacji, (Antygona) dochodzi do stwierdzenia: „Dokąd się zwrócić, gdzie spojrzeć w niedoli?” i wreszcie do przeczucia, że w rzeczywistości została właśnie ujawniona mądrość mniej pewna* (tamże). Jest to jednak – zauważmy – mądrość innego rodzaju, nie pochodząca już jedynie ze świadomego poddania się zewnętrznemu nakazowi. Tragedia jest więc kształcąca, choć nie daje ani jednoznacznego moralu, ani nie wskazuje powtarzalnej drogi dochodzenia do niego. Ten ważny problem etyczny, podejmowany także m.in. przez P. Ricoeura w jego koncepcji narracyjnej tożsamości, stanowi zarazem istotne wyzwanie dla myślenia pedagogicznego.

Tragedia (i literatura w ogóle) uczy i zobowiązuje. Ujawnia jednocześnie, że wybór moralny nie jest sprowadzalny do powtarzalnego, racjonalnego rozpoznania właściwej w danej sytuacji opcji, a pedagogiczne wspomaganie tego wyboru (etyczne pouczenie) nie może polegać tylko na przedmiotowym wzbogaceniu racjonalnej wiedzy. Dokonujące się w tym kontekście i świadome owych uwarunkowań kształcenie narracyjnej wyobraźni byłoby – podkreślmy – czymś zupełnie odmiennym od praktyki zawłaszczania przez kulturę popularną tematów literackich, które – jak pisze M. Nussbaum w *Not for Profit – opowiedziane na nowo między innymi w popularnych wersjach telewizyjnych pozbawiane bywają całej złożoności opisu „dobrych” i „złych” bohaterów*, a zamiast tej złożoności i zachęty od refleksji zawierają mniej czy bardziej wyraźnie przedstawianą, zideologizowaną wizję świata. Sądzić można, że powszechna obecność takiej procedury w kulturze popularnej i skojarzenie narracji literackiej z takim jej obrazem, to jedna z okoliczności ułatwiających (osobom godzącym się na takie skojarzenie) radykalizację argumentów krytycznych wobec postulatów zwiększenia roli literatury i humanistyki w kształceniu ogólnym. Proponowany przez te dziedziny rodzaj refleksji zostaje bowiem umieszczony na przeciwnym biegunie w stosunku do myślenia określanego jako racjonalne.

Warto zaznaczyć, że w skład tej przeciwstawiającej się argumentacji wchodzi jednocześnie tezy zupełnie odmienne. Występują one wówczas, gdy debata dotyczy nie tyle owej popularnej wersji tematów literackich, ile raczej złożoności, niejednoznacz-

ności, „fikcyjności” literatury w ogóle. To właśnie problemowość i brak jednoznacznego pouczenia stają się powodami unieważniania praktycznego znaczenia literackiej narracji. Interpretacyjna bezradność wobec niedyrektywności opowieści prowadzi do unieważnienia etycznej wymowy dzieła.

Wywód M. Nussbaum zmierza do wykazania, że rola sztuki, literatury jest podobna pod pewnymi względami do roli innych form wspomagania krytycznego namysłu twórczego. Wobec tego nawet w argumentacji odwołującej się przede wszystkim do wartości „biznesowych” powinny te dziedziny być docenione jako wspomagające myślenie kreatywne, zdolność do projektowania zmian, otwartość na nowe rozwiązania, zdolność do wykraczania poza rozwiązania rutynowe, poszukiwanie nowości, przekształcanie zastanych okoliczności. Nie znajdujemy się – podkreśla Autorka – w sytuacji rozłącznego wyboru między *formą edukacji, która promuje zysk, a formą edukacji, która promuje dobre obywatelstwo. Kwitnąca gospodarka wymaga takich samych umiejętności jak te, które wzmacniają obywatelstwo (...)*.

Zaznaczmy jednak, że omawiane formy i dziedziny kształcenia nie mogą być poddane w tej sytuacji standaryzowanemu testowaniu i – co najistotniejsze – zredukowane do formalnego wspomagania dyspozycji przydatnych w innych, „rzeczywiście ważnych” dziedzinach. Warto też zauważyć, że choć wyżej wymienione modele edukacji (i powiązane z nimi rodzaje wartości) nie muszą pozostawać ze sobą w sprzeczności, to jednak zdarza się, że do takiej sprzeczności interesów i związanych z tym konfliktów na różnych szczeblach decydowania i z różnych powodów dochodzi. Koncepcję *Not for Profit* można więc ująć w tym kontekście jako wsparcie argumentacji, która dążyłaby do zakwestionowania oczywistości i nieproblematyczności takiego sposobu rozstrzygania owych konfliktów, który odwołuje się jedynie do wartości ekonomicznych. Humanistyka, jako obszar *not for profit*, to dokumentacja wartościowania tego, co nieinstrumentalne, co nie istnieje jedynie dla bezpośrednich, wymiernych korzyści. To jednocześnie obszar możliwej argumentacji uwidoczniającej ograniczoność, ułomność, zwodniczość i (wbrew pozorom) niepraktyczność argumentacji oponentów przedstawiających kryteria ważności różnych rodzajów wiedzy.

„Obrona” humanistyki nie może zatem wyrażać się jedynie w aspirowaniu do uznania jej roli w obszarze, w którym – z powodu przypisywanej jej nieprzydatności – jest lekceważona i z którego jest usuwana. W często prezentowanej argumentacji obrońców – piszę o tym w końcowej części tego wywodu – przejmującej język adwersarzy, przesłania się bowiem istotę sporu, czyni się niewidzialnymi wartości humanistyki (i literatury) i przez to utrudnia się ich rozumienie.

Zadaniem dziwnym może wydawać się w XXI wieku obrona wartości nieinstrumentalnych (podobnie jak klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego). Czyżby dziedziny te wymagały jakiejś nowej, teoretycznie uzasadnionej obrony, czyżby były zagrożone nie tylko z powodu określonych, ukierunkowanych głównie na szybki (choć niekiedy iluzoryczny) zysk, decyzji ekonomicznych i politycznych, ale też

wskutek nieaktualności, słabości czy niesłyszalności dyskursu społecznego, który próbuje dać im świadectwo ich znaczenia?

Jak mówić współcześnie o dylematach wolności i etyczności? Demokracje – konkluduje M. Nussbaum – *są wielkimi racjonalnymi i zdolnymi do wyobraźni siłami. Mają (jednak) również skłonność do pewnych poważnych błędów w rozumowaniu, do zaściankowości, braku rozważań, niechłujstwa, samolubstwa, małoduszności. Edukacja oparta głównie na kryterium zysku na globalnym rynku wzmacnia te tendencje, wspomagając (...) technicznie wytrenowane posłuszeństwo, które zagraża samej istocie życia demokracji i które z pewnością szkodzi budowaniu godnej kultury światowej.* Nie żyjemy w świecie idealnym, a dobro jest kruche, wymaga więc naszych starań, dbałości, pracy. Demokracja nie jest przecież ładem danym ani zadany. Jest ona tworzona, jej los i trwanie zależy od nas. Ta Deweyowska z ducha zasada łączy się też z przekonaniem o sprawczej roli edukacji: ona zarówno przygotowuje do przyszłego uczestnictwa oraz wspomaga kompetencje do tego potrzebne, jak i – tu i teraz – poprzez odpowiednią organizację procesu edukacyjnego umożliwia takie uczestnictwo.

Jeżeli nie będzie nam zależało na owej – jak podkreśla Autorka – samoistnej wartości nauk humanistycznych, jeśli nie zrozumiemy ich znaczenia, jeśli nie docenimy ich roli w edukacji, to zostaną one uznane za bezwartościowe, ponieważ nie wiążą się one z tym, co bywa bezdyskusyjnie przyjmowane jako rzeczywiście ważne, czyli przynoszące bezpośredni zysk. Ich rola jest jednak dużo cenniejsza – argumentuje dalej – *sprawiają (one), że świat jest wart zamieszkania, tworzą ludzi zdolnych widzieć inne istoty ludzkie w pełni ich człowieczeństwa, z ich własnymi, zasługującymi na szacunek i empatię myślami i uczuciami; tworzą narody zdolne do przekraczania lęku i podejrzliwości w zamian za solidarną i przemyślaną debatę. Owe zdolności myślenia i wyobraźni sprawiają, że nasze relacje są raczej relacjami ludzkimi niż relacjami opartymi na korzyści i manipulacji. Jeśli w naszych spotkaniach (...) nie nauczyliśmy się w ten właśnie sposób widzieć zarówno siebie jak i innych ludzi, wyobrażając sobie w innym człowieku jego wewnętrzne zdolności myślenia i uczucia, demokracja jest skazana na niepowodzenie, ponieważ demokracja zbudowana jest na szacunku i zaangażowaniu (...).*

Praca M. Nussbaum jest – jak mówiliśmy – manifestem. Musi więc odwoływać się do tez znanych i zrozumiałych, obecnych zarówno w dyskursach pedagogów, jak i powtarzanych w debatach publicznych. Nie może być jedynie głosem akademickiego badacza, zbiorem naukowych argumentów, ponieważ argumenty te we współczesnych dyskusjach na temat edukacji są często bagatelizowane. One bowiem trudniej docierają do publicznej świadomości. Sądzić można, że jednym z zadań takiego manifestu jest spowodowanie, aby tezy formułowane przez badaczy życia społecznego nie funkcjonowały jedynie w środowiskach akademickich. Kryzys (edukacji, demokracji), który analizuje M. Nussbaum, jest cichy, milczący. Między innymi dlatego właśnie, że tak skrywany i trudno zauważalny, jest tak niebezpieczny. Manifest jest więc uargumentowanym i czytelnym opisem oraz ujawnieniem zjawisk, które nie mogą już być

pomijane w publicznych debatach. Jest zobowiązującym zaproszeniem do dialogu. Jest głosem w sprawie, która przez to przestaje być cicha.

Odwołując się do znanych argumentów i rozważając je w powiązaniu z rozległą, wielowątkową tradycją filozoficznego, politycznego, pedagogicznego myślenia o etyczności, wolności i godności, wypowiedź ta skłania do namysłu nad wcale nieoczywistym sposobem współczesnego rozumienia tych wartości. Wyzwała więc krytykę takiego pojmowania relacji filozofia – pedagogika, które redukuje zadanie filozofii edukacji do deklaratywnego prezentowania wartości, które nie łączy się z badaniem ich złożoności, niejednoznaczności, konfliktowości.

Prezentując i komentując argumenty znane, trudne do pominięcia i przemilczenia, bo obecne w tradycji, praca *Not for Profit* pokazuje jednocześnie, że mają one konkretne uzasadnienia, że odwołujący się do nich dyskurs nie jest tylko moralistyką. Może być bowiem tak, że pewna wersja popularnej argumentacji humanistycznej odgrywa podobną rolę jak tezy opisywanych przez Ch. Taylora „obrońców” moralnych źródeł tożsamości. Są bowiem takie rodzaje „obrony”, w których prezentowany obraz humanistyki dostarcza oponentom argumentów ułatwiających i usprawiedliwiających jej krytykę. Badanie takiej sytuacji, jako edukacyjne wyzwanie, może stanowić szczególną okazję do ćwiczenia racjonalnego, krytycznego myślenia łączącego w swoim zamyśle edukacyjnym refleksję metateoretyczną, metafizyczną z analizą codzienności.

Not for Profit będąc manifestem i dokumentując osobiste zaangażowanie Autorki, nie tylko przypomina, komentuje i wzbogaca zestaw argumentów używanych w sporach o humanistykę, filozofię, literaturę i wartości z nimi związane. Praca ta uczy też sztuki argumentacji, zwraca uwagę na zadanie krytycznego myślenia, które może stanowić obronę przed aksjologicznym redukcjonizmem.

Uwzględnienie dziedzictwa Sokratejskiej sztuki dialogu, które każe doceniać wagę i precyzję argumentu, konsekwentną logikę wywodu, uzasadnienia, wątplenia, ale i kontekstu zdania odmiennego, to jednocześnie wspomaganie umiejętności przeciwstawienia się słownym nadużyciom, obrona przed demagogią, ochrona przed bezradnością wobec słownej manipulacji. Pojmowanie rozmowy jako dialogu, a nie sporu grup interesu, a jednocześnie zwrócenie się ku idei etycznie rozumianego obywatelstwa, łączy się z wyraźnym przedstawieniem, że choć ludzie mają także różne interesy ekonomiczne i spierają się o nie, to model rozmowy opisujący taki spór nie jest modelem jedynym i dyskusyjne jest jego przenoszenie do innych dziedzin życia społecznego. Ten problem, jak wiemy z Sokratejskiej lekcji, podejmują współcześnie hermeneutyczna koncepcja logiki pytań i Habermasowska teoria racjonalności komunikacyjnej.

Jeśli tak pojmujemy dialog i krytycyzm, to również lekturę *Not for profit* możemy traktować jako zachętę nie tyle do przejęcia i powielania gotowych, przedstawionych w tekście argumentów, ile raczej do podjęcia rozmowy, a zatem również do stawiania pytań i polemiki. Takie krytyczno-polemiczne nastawienie jest uzasadnione nie tylko

tym, że rozważane sprawy nie są oczywiste i niejednokrotnie kontrowersyjne. Ważne jest ponadto podkreślenie, że wymagają one za każdym razem interpretacji w odmiennym kontekście społecznym, politycznym czy historycznym, a więc dalszej racjonalnej debaty. Wymagają dialogu pojmowanego nie tylko jako możliwość artykulacji inności, różnorodności (a tak w pedagogicznych ujęciach bywa on często przedstawiany), ale – jeśli uwzględnimy hermeneutyczną perspektywę myślenia o tożsamości – także jako zobowiązanie do odpowiedzi na głos innego.

Zaproponowany przez M. Nussbaum sposób argumentacji pokazuje wyraźnie, że spory o rodzaj kształcenia (w kontekście pytań o rozumienie naukowości i racjonalności, o kryteria przydatności wiedzy), to dyskusja o współczesnej *paidei*, a zatem nie tylko o jakimś wydzielonym wąskim fragmencie życia społecznego, obejmującym problemy uczniów i nauczycieli, ale o etycznym i politycznym kształcie rzeczywistości. A krytyczne myślenie filozoficzne nie jest dziedziną abstrakcyjnych, odległych od realnego życia, nieprzydatnych praktycznie rozważań, lecz dotyczy również spraw codziennych. Potrzeba filozofii pojawia się wówczas – podkreśla wielokrotnie Autorka – gdy ceni się samodzielne myślenie, wątplenie, poszukiwanie, kiedy ponadto temu myśleniu, wątpleniu i poszukiwaniu nie wyznacza się jedynie celu charakteryzowanego jako bezpośrednia użyteczność.

Na zakończenie tych rozważań warto zamieścić jeszcze jedną ogólną uwagę. Polski czytelnik pracy *Not for Profit*, bardziej może nawet niż czytelnik amerykański, będzie skłonny postawić w trakcie (a zwłaszcza na początku) jej lektury następujące pytania: jaka literatura, jaka humanistyka, jaka filozofia? Przecież nie każdy rodzaj refleksji filozoficznej i humanistycznej, a zwłaszcza ich popkulturowych rekonstrukcji, nie każdy rodzaj narracji literackiej wspomaga samodzielne myślenie, wątplenie i poszukiwanie. Są przecież takie ich rodzaje, które wspierają i popularyzują zideologizowane wizje świata społecznego czy banalizują tytułowe problemy. Niekiedy nawet wskazuje się, że ta często krytykowana cecha dyscyplin humanistycznych i społecznych, te ich ideologiczne uwarunkowania, znacząco różnią je od dyscyplin „ścisłych”. Tak sformułowana, uproszczona diagnoza łatwo staje się wówczas podstawą argumentacji deprecjonujących wiedzę z obszaru humanistyki i nauk społecznych w ogóle.

Na dwie sprawy chcę w tym kontekście zwrócić uwagę. Warto zaznaczyć, że – po pierwsze – to właśnie w ramach pewnego typu refleksji humanistycznej, społecznej, filozoficznej owe ideologiczne uwarunkowania mogą być ujawniane i badane. Krytycznie interpretowane nauki społeczne – jak to ujmują J. Habermas – mogą demistyfikować treści ideologiczne. Po drugie – zauważmy – że do deprecjonowania roli humanistyki przyczyniają się niekiedy sami humaniści, a nie tylko przedstawiciele nauk ścisłych, politycy czy dziennikarze, ujmujący praktyczność jako bezpośrednią ekonomiczną użyteczność. Bywa, że znaczenie wiedzy humanistycznej i społecznej redukuje się do pełnienia deklaratywnie wyrażanej roli przechowywania wartości, utrwalania historycznego zakotwiczenia, budowania jednoznacznej historycznej tożsamości

i pielęgnowania tradycji. W badaniach pozostających pod wpływem tradycji nie odróżnia się autorytetu tradycji (co podkreślał H.-G. Gadamer) od autorytaryzmu. Mamy wówczas do czynienia ze szczególnie trudną sytuacją, zwłaszcza z pedagogicznego punktu widzenia. Z jednej bowiem strony debatuje się o „upadku autorytetów”, a z drugiej, nie podejmuje się analizy postępującego wydziedziczenia z tradycji.

W takiej sytuacji utrwała się również potoczny pogląd, w ramach którego znaczenie i rolę humanistów sprowadza się do przekazywania wiedzy o przeszłości i prezentowania kulturowej ogłady. Sfera szeroko pojmowanej kultury staje się dziedziną „niepraktyczną”. Kiedy nie podejmuje się w takiej debacie transdyscyplinowych tematów, jakimi są wspomaganie krytycznego rozumienia współczesności, badanie uwarunkowań i kontekstów różnych rodzajów wiedzy, kształcenie kompetencji interpretacji (a nie tylko przyswajania) nowych obszarów i nowych kodów kulturowych, to wspiera się nie tyle obronę humanistyki, ile raczej jej autodestrukcyjną charakterystykę.

W tym kontekście warto podkreślić ważność tak spopularyzowanej lektury tekstów współczesnej humanistyki, w tym także książki *Not for Profit*. Budowanie argumentacji krytycznej wobec zideologizowanych wizji świata, wobec uzurpacji ideologów, wobec popkulturowych banalizacji problemów etycznych może się dokonywać nie tylko poprzez deklaracje dotyczące sfery abstrakcyjnie pojmowanych wartości, lecz – przede wszystkim – poprzez wnikliwe, praktyczne rozważanie problemu instancji etycznej (Sokratejskie pytanie) i uwarunkowań rozumienia innego człowieka (światowe obywatelstwo).

Bibliografia

- NUSSBAUM M.C., 1986, *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NUSSBAUM M.C., 1995, *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Beacon Press.
- NUSSBAUM M.C., 2004–2005, *Antygona Sofoklesa: konflikt, spojrzenie i uproszczenie*, tłum. M. Smulewska, Teologia Polityczna, nr 2 (tekst jest fragmentem pracy M.C. Nussbaum, *The Fragility of Goodness*, rozdz. 3, *Sophocles' Antigone: conflict, vision and simplification*).
- NUSSBAUM M.C., 2006, *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, The Belknap Press.
- NUSSBAUM M.C., 2008, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wstęp J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- NUSSBAUM M.C., 2010, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press.
- NUSSBAUM M.C., 2011, *Les Emotions democratiques. Comment former le citoyen du XXI-e siècle?*, Traduit par S. Chavel, Climats, Editions Flammarion.

- REUT M., 2010, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- TAYLOR Ch., 2001, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- WHITMAN W., 1992, *Pieśń o sobie*, [w:] W. Whitman, *Pieśń o sobie*, przeł. A. Szuba, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Socratic questioning, narrative imagination and world citizenship

In the article *Socratic questioning, narrative imagination and world citizenship* I focus on the problem of social role of contemporary education and the meaning of the humanities and the humanistic education. I address these issues in the context of the analysis and comments to Martha C. Nussbaum's book *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. I present my interpretation of the pedagogical manifesto of this book and also consider the problem of "ethical instruction", the role of literature in education and ethical dimensions of narrative. In addition, I critically comment on selected topics of contemporary Polish debates on the place and importance of the humanities in general education.

Key words: *The humanities, democracy, ethics, education, questioning, narrative imagination, literature, art*