

Piotr Zamojski

Troska nauczania

Postawienie zagadnienia troski w kontekście edukacyjnym niejako automatycznie przywołuje na myśl zupełnie podstawowy wymiar relacji dorosłego z dzieckiem, który nazywamy opieką. Zwyczajowo więc wchodzimy tutaj w imaginarium cierplivej, niestrudzonej i nieskończonej, ciągle ponawianej pracy odtwarzania warunków do życia i wzrostu nowych, młodych ludzi, którzy sami pozostają jeszcze wciąż niezdolni do „zajmowania się sobą”. Troska w tym odniesieniu jest troską o dziecko czy o dzieci i – jako taka – odsyła do nieustannej uważności w odpowiadaniu na ujawniające się potrzeby młodych oraz uważności w ich chronieniu czy chowaniu (jak wskazuje rdzeń polskiego *wychowania*) przed niebezpieczeństwami tego świata. Tak rozumiana troska wymaga bycia w pobliżu [Noddings 8], towarzyszenia w cielesnej obecności. To ciało dziecka jest pierwotnie obiektem troski dorosłego, ale nawet wówczas, gdy troskliwa opieka dotyczy rozwoju emocjonalnego czy poznawczego – fizyczne przebywanie w sąsiedztwie otoczonego opieką jest sprawą pierwszorzędą, bez której trudno mówić o tym, że się naprawdę o kogoś troszczymy. Chociaż zatem owo pojmowanie troski zakłada uważność wobec świata, a właściwie uważność na płynące zeń zagrożenia, to jednak kluczowe jest tutaj skoncentrowanie na tych, o których się troszczymy [14].

W tym przypadku troska odsyła zatem do sfery prywatnej, do *oikos*, do miejsca schronienia się przed światem. Miejsca, w którym w bezpieczny sposób

zajmujemy się wrażliwymi, intymnymi wymiarami naszego życia: chorowaniem, snem, rodzeniem, myciem, opatrywaniem ran, gojeniem, utrzymywaniem ciepła i tak dalej. Opiekuńcza troska wiąże się właśnie z wyobrażeniem chowania dzieci przed światem w domu, czyli tam, gdzie jest bezpiecznie i można ułożyć się do snu czy przemyć rany. Świat pojmowany jako zagrożenie, jako coś, przed czym należy chronić młodych, jest tutaj jednak tylko kontekstem – to na dzieciach skupia się troska, a z tym i uwaga zatroskanych.

Chociaż nie jest to jasne przy pierwszym spojrzeniu, to strukturalnie obracamy się tutaj w obrębie nowoczesnego pojmowania edukacji, które wiąże ją z pojęciem emancypacji. Jak w połowie wieku XVII pouczał Jan Amos Komeński: „nie można przeto oczekiwać pełnego szczęścia, póki się nie doprowadzi do tego, aby tak jak teraz świat cały jest pełen głupców, tak kiedyś świat cały pełen był mądrych” [17].

Zło tego świata wynika przeto z nieumiejętności ludzi używania światła rozumu, którym „obdarowywani są wszyscy, ale używać tego, co wszyscy mają, nie wszyscy umieją, jeśli się ich tego nie nauczy” [16]. Edukacja jest zatem medium indywidualnej emancypacji, wyzwolenia się z własnej niedojrzałości – jak nieco później ujmie to Immanuel Kant [164]. To właśnie dzięki nauce *posługiwania się własnym rozumem bez obcego kierownictwa* możliwa stanie się transformacja świata, polegająca na wykorzenieniu zła i ustanowieniu harmonii (vide Państwo Celów).

Za sprawą doświadczenia Zagłady, od połowy XX wieku, idąc tropem wskazanym przez Theodora W. Adorno, o związku edukacji i emancypacji myśli się już raczej w kategoriach niekończącej się krytyki świata i permanentnego zadania emancypacji [Freire 54]. Nowoczesne projekty ogrodnicze – jak nazywa je Zygmunt Bauman [200] – obiecując pełnię szczęścia doskonale urządzonych społeczeństw, wiązały się z wykluczeniem jakiejś grupy ludzi, którą w końcu skazywano na zagładę. Za sprawą tej krytycznej wiedzy o mechanizmach wykluczenia nowoczesne marzenia o nowym wspaniałym świecie ludzi wyedukowanych, wolnych i równych, żyjących w pełnej harmonii ze sobą, straciły swój powab i zaczęły budzić grozę. Edukacja jednak dalej jest tutaj powiązana z emancypacją, tyle tylko, że owo indywidualne wyzwolenie nie prowadzi finalnie do realizacji jakiegoś całościowego projektu społecznego, ale jest elementem utrzymywania krytycznego napięcia na wojnie ze światem. Świat jest bowiem strukturalnie niesprawiedliwy i opresyjny dla jednostek, które muszą być przez edukację wyposażane w narzędzia oporu wobec tego nacisku. Edukacja w obrębie logiki emancypacji daje młodym narzędzia do walki ze światem o poszerzenie pola ich własnej autonomii [Giroux].

O ile zatem opiekuńcza troska chowa dzieci przed światem w *oikos*, aby chronić je i odpowiadać na ich potrzeby, o tyle emancypująca edukacja

przygotowuje dzieci do życia w złym świecie w taki sposób, aby mogły one stawiać mu czoła i podejmować nieskończoną walkę o poszerzenie pola wolności. W obu przypadkach świat jest strukturą silnie opresyjną, przed którą młode pokolenie należy chronić oraz z którą należy nauczyć je walczyć o wolność (zarówno swoją, jak i wolność innych ludzi). Wydaje się, że taki stosunek do świata jest dominującą perspektywą w pojmowaniu edukacji zainicjowanym w nowoczesności, także w swoich najnowszych i najbardziej perwersyjnych wersjach, w których emancypacja jest zastąpiona przez indywidualny sukces, wolność zostaje utożsamiona z potencjałami własnych kapitałów, a sama edukacja – jako zredukowana do kształcenia zawodowego – wyobrażana jest jako proces produkcji ludzi o pożądanych właściwościach [Potulicka and Rutkowiak]. Także wówczas świat jest terenem walki o siebie, walki, do której należy się odpowiednio przygotować, zdobywając wiedzę i umiejętności, umożliwiające odnajdywanie i korzystanie z zasobów tego nieprzyjaznego świata.

Właśnie w tym kontekście pytania stawiane przez Bruno Latoura są dla pola nauk o edukacji rewolucyjne.

Wojny. Tyle wojen. [...] Wojny kulturowe [...] i wojny przeciw terroryzmowi. Wojny przeciw biedzie i wojny przeciw biednym. Wojny przeciw ignorancji i wojny wynikłe z niewiedzy. Moje pytanie jest proste: czy i my powinniśmy być na wojnie? My akademicy, intelektualiści? Czy rzeczywiście naszym obowiązkiem jest dodanie nowych ruin do tych już istniejących? Czy rzeczywiście zadanie humanistyki polega na uzupełnieniu destrukcji przez dekonstrukcję? [225]

Dzisiaj – mocniej niż kiedykolwiek – coraz bardziej jawna staje się słabość świata, który systematycznie niszczy. Chronienie przed nim i toczenie z nim walki o własną autonomię (lub o własny sukces) wydaje się dzisiaj postawą trudną do obrony, szczególnie jeśli ma być jedyną możliwością, w której konceptualizuje się edukację. Właśnie w tym sensie zasadne staje się zainteresowanie logiką odpowiedzialności dla pojmowania edukacji. Nie chodzi jednak o normatywny sens odpowiedzialności (zarówno w jego etycznym, jak i prawnym znaczeniu), ale o jej rozpatrywanie na poziomie ontologicznym [Filek 9]. Odpowiedzialność odsyła wówczas do specyficznej relacji ze światem, który jawi się jako słaby – potrzebujący naszej troski. Są w świecie rzeczy, których istnienie jest zagrożone, chociaż my możemy coś zrobić w ich sprawie [Jonas 171]. Jeśli mogę, jeśli mam przestrzeń dla wolnych działań (*Spielraum* – jak nazywa to Georg Picht [323]), to *jestem* w relacji odpowiedzialności do tego bytu, tej sprawy. Ta relacja jest pierwotna wobec tego, czy rozpoznam tę odpowiedzialność, czy ją podejmę – i z jakim

skutkiem. Najpierw jestem w relacji odpowiedzialności i dopiero dlatego mogę działać / zachować się (nie)odpowiedzialnie.

Logika odpowiedzialności wiąże się zatem z zupełnie inną niż nowoczesna relacją człowieka ze światem. Oto są w świecie sprawy, które są dobre, warte naszej uwagi i troski (jak nazywa je Latour: *matters of concern*), a jednocześnie „leżą w zasięgu naszej mocy” [Jonas 171]. Możemy coś dla nich zrobić, możemy się o nie zatroszczyć.

Edukacja

Ogromny wzrost zainteresowania koncepcją edukacji Hannah Arendt wśród teoretyków edukacji w ostatniej dekadzie można zapewne tłumaczyć na wiele sposobów. Nie można jednak nie zauważyć, że Arendt w zadziwiająco przekonujący sposób potrafi powiązać ze sobą imaginarium związane z logiką emancypacji (pozostawioną nam w spadku przez nowoczesność) i to związane z logiką odpowiedzialności, którą Georg Picht i Hans Jonas opracowywali w obliczu zagrożenia wojny jądrowej, najpewniej nie podejrzewając, jak bardzo ta perspektywa stanie się aktualna pół wieku później w sytuacji nadchodzącej klimatycznej katastrofy.

Zdarza się, że w zasadzie jedyny i incydentalny tekst Arendt dotyczący edukacji (o ile pominiemy *Refleksje nad Little Rock* jako tekst de facto niedotyczący edukacji¹) bywa uznawany za próbę obrony europejskiej, konserwatywnej wizji edukacji. Arendt oczywiście daje ku temu liczne powody, dokonując nie zawsze przekonującej krytyki amerykańskiego progresywizmu edukacyjnego, ale także wprost pisząc, że „edukacja musi

1 Chociaż *Refleksje nad Little Rock* biorą za punkt wyjścia wydarzenie ze szkolnego świata, mianowicie rozpoczęcie nauki dziewczęciorga czarnoskórych uczennic/uczniów w liceum dotychczas dyskryminującym czarnoskórych obywateli (Central High School w Little Rock, AR, wydarzenia z 4 września 1957), to jednak argument, który Arendt przeprowadza w tym tekście, nie dotyczy edukacji, tylko relacji pomiędzy równością polityczną, społecznym różnicowaniem i wolnością stowarzyszania się. Nawet sprzeciw Autorki wobec przerzucania trudu rozwiązywania problemów politycznych przez dorosłych na dzieci [224, 233] nie jest kwestią edukacyjną, tylko zagadnieniem politycznej odpowiedzialności dorosłych. Mimo że Arendt wprost pisze w tym tekście o ciężkiej zbrodni niewolnictwa [228], wini rasistowskie prawodawstwo za ciągle trwanie tej zbrodni [227] i apeluje o zniesienie ustaw zakazujących małżeństw rasowo mieszanych [226], to jednak jej stanowisko jest wyrażone w sposób budzący kontrowersje do dzisiaj. Arendt uznaje bowiem za stosowne nadać pojęciu dyskryminacji również pozytywne konotacje (o ile dyskryminacja odbywa się poza sferą polityczną), co prowadzi ją do ustaleń w zakresie tego, co jest sprawą publiczną, a co nią nie jest, które dzisiaj wydają się dyskusyjne. Jednak te kontrowersje nie wiążą się w żaden sposób z pojmowaniem edukacji, które Arendt wyklada w *Kryzysie edukacji*, i nie wnoszą do niego niczego nowego.

być konserwatywna” [“Kryzys edukacji” 232]. Jednak sprawa jest daleko bardziej złożona, niż wskazują na to takie powierzchowne odczytania.

Arendt zwraca bowiem uwagę na to, że edukacja jest sferą życia ludzkiego, która – podobnie jak polityka – wynika z ontologicznej konieczności. O ile dla polityki o tej konieczności decyduje fakt wielości (*plurality*), o tyle w przypadku edukacji chodzi o fakt pojawiania się nowych pokoleń w starym świecie (który to w języku angielskim Arendt oddaje eleganckim *natality*) [“The Crisis in Education” 196]. Edukacja jest zatem sferą, w której nowo przybyli do świata ludzie (*newcomers*) są doń wprowadzani przez reprezentantów dorosłego pokolenia. Sedno edukacji polega więc na relacji międzypokoleniowej, ale treścią tej relacji nie są ani pokolenia, ani konkretne osoby i ich potrzeby, ani też projekty, pragnienia i marzenia pokolenia dorosłych. Treścią tej relacji jest wspólny świat, zamieszkiwany przez młodych i starych, nowych i dorosłych. Ten świat jest jeden – jedyny, jaki mamy – i jest wspólny [“Kryzys edukacji” 217]. Właśnie dlatego nowych ludzi trzeba doń wprowadzać.

Jednak owo „wprowadzanie” jest u Arendt praktyką bardzo złożoną. Z jednej bowiem strony chodzi o wspomniane już chronienie dzieci przed światem, z drugiej jednak – też o ochronę świata przed nowymi nieobebranymi z nim ludźmi.

Odpowiedzialność za rozwój dziecka obraca się w pewnym sensie przeciwko światu; dziecko wymaga szczególnej ochrony i troski, aby nie spotkało go nic złego ze strony świata. Ale także świat potrzebuje ochrony przed niszczącym naporem nowych przybyszy, którzy uderzają weń wraz z każdym nowym pokoleniem [225].

Dziecko i świat stanowią zatem dla siebie wzajemnie zagrożenie i właśnie dlatego – powiada Arendt – „konserwatyzm, w sensie zachowawczości, należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem zawsze jest pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym” [231]. Już w tym miejscu staje się jasne, że to, co Arendt nazywa konserwatyzmem, w odniesieniu do edukacji przekracza zarówno logikę emancypacji (świat jako zagrożenie), jak i logikę odpowiedzialności (jest dobro w świecie, o które warto się troszczyć), wiążąc je ze sobą w niezwykle zaskakujący i nieoczywisty sposób. Jesteśmy tutaj jednak dopiero w połowie drogi. Konserwatyzm, o którym pisze Arendt, nie ma bowiem nic wspólnego z wulgarnym, transmisyjnym wariantem edukacyjnego konserwatyizmu, który nakazuje narzucanie młodym określonej wizji świata. Wprowadzanie do świata jest bowiem konieczne z jeszcze jednego kluczowego powodu.

Świat ten, jako dzieło śmiertelników, niszczy się, a ponieważ nieustannie zmienia mieszkańców, ponosi ryzyko, że stanie się równie śmiertelny jak oni. Aby chronić świat przed śmiertelnością jego twórców i mieszkańców, należy go ciągle odnawiać. Problem polega po prostu na tym, by edukować w taki sposób, aby odnawianie to było wciąż możliwe, nawet jeśli nigdy nie uda się tego w pełni urzeczywistnić. Nasza nadzieja spoczywa zawsze w nowym, które przynosi ze sobą każde nowe 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 ono ma wyglądać. Właśnie w imię tego, co w każdym dziecku nowe i rewolucyjne, edukacja musi być konserwatywna; musi chronić tę nowość i wprowadzać ją do starego świata [232²].

Skoro edukacja musi być konserwatywna w imię tego, co jest w każdym dziecku rewolucyjne, to mowa tutaj o bardzo specyficznym konserwatyzmie, którego istotą jest otwarcie na ryzyko radykalnie nowego. Nowość, o której pisze Arendt, jest bowiem przeciwieństwem wszelkiej eschatologii, politycznych utopii czy futuryzmu i oznacza niewiadomą. Nie wiemy, co ze światem zrobi nowe pokolenie, i nie mamy prawa narzucać mu żadnej wizji przyszłości – jej kształtowanie jest wyłącznym prawem młodych. Może to być dla nas – dorosłych – bardzo bolesne. Może się bowiem okazać, że młodzi odrzucą to, co my kochamy w tym świecie, i uznają – dla przykładu – że projekt demokracji się wyczerpał i trzeba spróbować czegoś innego. Możemy się z tym nie zgadzać w sferze polityki, ale nic nam do tego jako nauczycielom. Nauczyciele są bowiem zwrócenii w inną stronę – w kierunku starego świata, do którego wspólnego studiowania próbują zachęcić młodych.

Szkoła

Bardzo trudno wyobrazić sobie, jak ów sens edukacji zrekonstruowany przez Arendt pracuje w „zwykłej polskiej szkole”. Przynajmniej o tyle, o ile o szkole dalej myślimy jako o instytucji. Jednak Jan Masschelein i Maarten Simons oferują inną perspektywę. Wychodząc od greckiego *scholē* – źródłowego dla *school*, *Schule*, *l'école*, *escuela*, szkoła i tak dalej – które oznacza czas wolny, wskazują oni na specyficzną *morphe* szkoły jako takiej.

Szkoła – powiadają oni – jest czasem wolnym, który możemy poświęcić na myślenie, studiowanie i ćwiczenie [Masschelein 530]. Ów czas pojawia się

2 Przekład zmieniony zgodnie z oryginałem.

dzięki serii technologicznych zabiegów umożliwiających separację od świata z jego codzienną bieganiną oraz kolektywne skupienie uwagi na danym wymiarze świata [Masschelein and Simons 46-58]. W tym sensie należy mówić o wydarzeniu się czasu, który przeżywany jest jako radykalnie terażniejszy (strukturalnie przypominający *kairos* [Vlieghe and Zamojski 41]). *Scholē* wydarza się, kiedy tak mocno poświęcamy się wspólnemu studiowaniu czegoś, tak bardzo intensywnie dyskutujemy o tym, tak silnie skupiamy swoją uwagę, że nasza codzienność zostaje zawieszona i *hic et nunc* przestaje nas obowiązywać, a my tracimy poczucie upływu czasu oraz – w pewnym sensie – znikamy na rzecz sprawy, którą wspólnie studiujemy. To ona zabiera całą uwagę. Jak trafnie to ujmują ci belgijscy badacze: w szkole *rzecz jest położona na stole* [Masschelein and Simons 92]. Szkoła powstaje wokół jakiejś rzeczy, która jest dostępna dla wszystkich zebranych wokół niej studiujących ją osób wówczas, gdy skupiają one na jej poznawaniu swoją uwagę do tego stopnia, że „zapominają o Bożym świecie”. Naturalnie rzecz, którą studiujemy w szkole, jest częścią świata, a jej pojawienie się „na stole”, czyli dla wszystkich *zainteresowanych*, jest gestem jej upublicznienia jako części *wspólnego* świata, czyli czegoś, co powinno nas wszystkich obchodzić, co domaga się naszej uwagi i troski [46-48].

Doświadczenie *scholē* wiąże się zatem z objawianiem się zrębów tego, co wspólne. Jednak studiowanie świata wymaga dystansu, oddzielenia się, separacji od świata [32-36]. Tak radykalne skupienie się wiąże się z zamknięciem drzwi i usunięciem z pola uwagi wszystkiego poza wspólnie studiowaną rzeczą. Stąd, kiedy jesteśmy w szkole, nasze społeczne tożsamości zostają zawieszane. Uczeń – po łacinie *pupillus* – to inaczej sierota, człowiek oddzielony od swojego społecznego pochodzenia. W szkole jest jedynie rzecz, która nas pociąga ku sobie, od której „nie można się oderwać”, która gromadzi wokół siebie studiujących ją ludzi.

Nieporozumienia dotyczące tej rekonstrukcji idei szkoły biorą się z prób jej kwalifikacji jako utopijnego ideału. Tymczasem Masschelein i Simons próbują oddać nasze realne doświadczenia. Zdarza nam się przecież być tak pochłoniętym przez studiowanie jakiejś rzeczy, że zapominamy o swoich obowiązkach, ucieka nam pociąg, stygnie posiłek i tak dalej. To właśnie jest doświadczenie *scholē*. Zgoda, że jest to doświadczenie coraz rzadsze i być może coraz trudniejsze. Cierpimy wszyscy na brak czasu wolnego, na askolię. Nie mamy czasu na myślenie, na to, żeby coś „w spokoju” postudiować, poćwiczyć. Musimy być produktywni, żyć zgodnie z logiką *chronos*. Nasze instytucje – w tym instytucja szkoły – zostawiają coraz mniej miejsca na *scholē*. Trudno nam dzisiaj pomyśleć o powszechnej edukacji szkolnej w kategoriach bezinteresownego daru czasu wolnego, który młodzi dostają od pokolenia dorosłych, żeby mieli jak zaznajomić się z naszym

wspólnym światem i pomyśleć o nowych początkach, które chcieliby do tego świata wprowadzać [Zamojski 144]. Raczej jesteśmy o władnięci praktyką mierzenia efektywności szkół, które pozycjonujemy w zależności od tego, na ile uczniom i nauczycielom uda się wyprodukować wcześniej określone i rzekomo pożądane rezultaty kształcenia.

Tym ważniejszym zadaniem staje się troska o doświadczenie *scholē*, wyrażająca się zarówno w uważności na to doświadczenie, jak i w ponawianiu prób jego uruchamiania. Jako nauczyciele stoimy przed zadaniem edycji czasu, to jest zadaniem tworzenia warunków do wydarzania się czasu wolnego – szczególnie w instytucjach edukacyjnych, które należy odnawiać tak, aby z powrotem zaczęły temu sprzyjać.

Studiowanie

Jak trudne jest to zadanie, widać najwyraźniej, gdy zdajemy sobie sprawę, co oznacza studiowanie rzeczy. Sprawę studiowania podjął ostatnio Tyson Lewis, który wychodząc od parostronicowej wskazówki Giorgio Agambena³ [63-65], opracował szeroko komentowany wgląd w istotę tej praktyki edukacyjnej.

Studiowanie jest nieskończonym badaniem świata, rozpoczynającym się od podążania za rzeczą, która nas frapuje, zastanawia i nie daje się poznać, uchwycić. Ten ruch bycia pociągany przez rzecz, która wymyka się nam (i w tym wymykaniu dalej nas pociąga ku sobie), przez Martina Heideggera został nazwany myśleniem [15]. Jednak w studiowaniu okazuje się, że wymykanie się rzeczy naszych studiów odsyła nas do innych kwestii, których wcześniej nie widzieliśmy jako powiązanych. Studiowanie danej sprawy oznacza liczne rozwidlenia drogi, wymuszające wielokrotne zboczenie z trasy i podążanie za wymykaniem się innej rzeczy [*Inoperative Learning* 44, 79, 90]. Ta meandryczność ruchu studiowania powoduje, że – powiada Lewis – studiowanie czyni nas głupimi [94, 131]. O ile bowiem studiujemy, jesteśmy w stanie nieodróżnialności: jeszcze nie mamy odpowiedzi, której szukamy, jeszcze nie wiemy, chociaż przecież tak wiele już dowiedzieliśmy się, choć tak różne odpowiedzi poznaliśmy [35]. Dlatego ilekroć ktoś zapyta studiującego: „Co ci wychodzi?” – ta czy ten może jedynie odpowiedzieć: „Jeszcze nie wiem. Myślałam/em, że wiem, ale to było dawno, potem wiele

3 Zauważmy na marginesie, że polski przekład tekstu *Idea della prosa* tłumaczy *studio* jako „nauka” [*Idea prozy*]. Nie wdając się w polemikę dotyczącą tej decyzji translatorskiej, trzeba przyznać, że czyni ona to tłumaczenie nieprzydatnym dla uchwycenia sposobu, w jaki Lewis podjął trop zaferowany przez Agambena.

razy myślałam/em, że już wiem – ale teraz mam poczucie, że już nic nie rozumiem”.

Zupełnie inaczej jest z uczeniem się. Uczenie się jest przejściem od braku do posiadania. Najpierw nie umiemy pływać, potem uczymy się pływać, a na końcu potrafimy już pływać. Najpierw nie znamy anatomii człowieka, potem uczymy się i na końcu już znamy. Właśnie dlatego uczenie się – jako proces ewidentnie produktywny – stało się dziś najważniejszym procesem edukacyjnym. Jak dowodzi Gert Biesta, na poziomie globalnym mamy dziś do czynienia z redukcją wszelkich procesów edukacyjnych do uczenia się (co oddaje on trudnym w tłumaczeniu neologizmem *learnification of education*) [15]. Bank Światowy, Unia Europejska, rządy państw w swoich oficjalnych politykach edukacyjnych redukują edukację do uczenia się, które świetnie spina się z ideą gospodarki opartej na wiedzy, ale także znakomicie nadaje się do tego, żeby wzmacniać wyobrażenie edukacji jako procesu produkcyjnego i dlatego rozliczalnego.

W przeciwieństwie do uczenia się studiowanie jednak nie dotyczy wiedzy, która już istnieje, ani umiejętności czy kompetencji, które już ktoś posiada. Studiowanie anatomii człowieka nie polega na nauczaniu się tego, co już wiadomo o anatomii, ale na poszukiwaniu i badaniu tego, co w niej jeszcze niewiadome. Studiowanie jest badaniem niewiadomego, które ogłupia. Oczywiście, studiując, wiele się również uczymy, jednak owo uczenie się – powiada Lewis – jest nieczynne, nieskuteczne, nieproduktywne [*On Study*]. O ile jeszcze studiujemy, o tyle nie nadajemy się do niczego – jesteśmy istotowo nieproduktywni. Znamy doskonale to doświadczenie! Ono właśnie pojawia się, gdy nie możemy przestać studiować, chociaż wiemy, że już trzeba – bo zbliża się termin oddania artykułu, książki, pracy i trzeba coś wyprodukować, coś napisać. Studenci zapamiętali studiujący muszą być w pewnym momencie upomniani przez swoich promotorów, że „czas już zacząć pisać”, że „już dość”. W tym właśnie sensie Lewis zwraca uwagę na kluczowe dla Agambena pojęcie czystej potencjalności: studiowanie jest przebywaniem w stanie czystej potencjalności [*On Study* 41-45], w którym możliwość nie daje się zaktualizować. Dlatego też nie da się ukończyć studiowania – można je co najwyżej porzucić czy przerwać. Dopiero wtedy okazuje się, ile się nauczyliśmy, ile potrafimy, ile odpowiedzi mamy w zanadrzu.

Jeśli zatem szkoła jest wydarzeniem się czasu wolnego na myślenie, studiowanie i ćwiczenie, to powstaje pytanie: na ile jesteśmy w stanie wyobrazić sobie instytucje edukacyjne, które dają przestrzeń dla nieproduktywnych praktyk? Czy na uniwersytecie można jeszcze studiować? To pytanie dotyczy oczywiście również badaczy, akademików – czy mamy jeszcze czas na studiowanie, na badanie niewiadomego, które czyni nas głupimi, czy też musimy już tylko być produktywni? Czy uczniowie w szkole mogą wspólnie

z nauczycielami badać świat, zaznajamiać się z nim, myśleć o nim (i o swoich nowych początkach), czy też w instytucji szkoły nie ma czasu wolnego i chodzi jedynie o zewnętrzny egzamin testowy, realizację programu albo wyprodukowanie określonych podstawą programową właściwości uczniów?

Nauczanie

Te pytania nie są jedynie górnolotnym apelem zwracającym uwagę na warte ocalenia praktyki i doświadczenia edukacyjne. Nie chodzi tylko o naszą troskę o *scholē czy studii*. Kwestia, z której naprawdę musimy sobie zacząć zdawać sprawę, to troska wydarzająca się w praktyce studiowania z nauczycielką/em. Jak wykazujemy to z Jorisem Vlieghe, podstawowy gest nauczyciela/ki jest afirmacją czegoś w świecie jako rzeczy, która jest warta wysiłku wspólnego studiowania [Vlieghe and Zamojski 36, 57]. Jeśli zatem odjąć z empirycznego obrazu pracy nauczyciela/ki to, co jest przypadkowe albo nie jest nauczaniem (będąc jednak częścią pracy osoby zatrudnionej na stanowisku nauczyciela/ki, np. biurokracja, opieka, terapia, praca socjalna etc.), zostaje nam wskazywanie na rzeczy (zagadnienia, sprawy, elementy naszego wspólnego świata), które się afirmuje jako ważne i fascynujące. To jest afirmacja bezwarunkowa. Podczas gdy polityk/czka mówi: „To będzie wspaniały świat, jak tylko zlikwidujemy całe to zło i ukarzymy tych winnych ludzi”, nauczyciel/ka mówi po prostu: „To jest wspaniały, fascynujący świat, chodźcie, podejdźcie bliżej, nie bójcie się, przypatrzmy się temu razem” [120-121]. O ile zatem polityka jest praktyką przebudowy świata warunkowaną przez rozpoznanie zła [160], które w nim tkwi, o tyle nauczanie jest praktyką zapraszania do wspólnego badania tego, co w tym świecie jest piękne, dobre, ciekawe czy z jakiegokolwiek powodu ważne. Nawet jeśli to, na czym skupia uwagę nauczyciel/ka, jest w oczywisty sposób złe, chociażby wówczas, gdy nauczamy o Zagładzie czy – dlaczego nie – o wirusach. Nawet wtedy bezwarunkowo afirmuje się tę sprawę jako wartą naszego połączonych wysiłku intelektualnego.

W tym sensie praktyka nauczania zawsze stawia kwestię wspólnego świata. Nauczyciel/ka zawsze składa jakąś propozycję w zakresie tego, co jest częścią tego świata, co powinno być ważne dla wszystkich, co wymaga naszej troski wyrażającej się w wysiłku wspólnego studiowania.

Wysiłek ów polega na wspólnotowym podążaniu za rzeczą w tym, jak wymyka się ona naszym próbom jej uchwycenia (w sensie przyjętym powyżej). Studiowanie z nauczycielką/em nie oznacza wycieczki z przewodnikiem. Studiowanie dotyczy bowiem niewiadomego. Nauczyciel/ka zatem nie wie tak samo jak jego/jej uczniowie. Kiedy już coś razem studiują – wszyscy są studentami (w performatywnym sensie tego słowa) [Vlieghe and Zamojski

56-57]. Każdy – nawet najmniej doświadczony student – może dostrzec coś, czego nikt inny do tej pory nie zauważył. Nie znaczy to jednak, że nauczyciel/ka rozplywa się we wspólnym studiowaniu i przestaje istnieć. Nauczyciel/ka jest o tyle, o ile jest troska nauczania. „Oto jest rzecz – zdaje się każdorazowo mówić nauczyciel/ka – chodźmy, przyjrzyjmy się jej bliżej, bądźmy uważni i bądźmy gotowi na to, co nam ujawni, co nam udostępni, co się nam ukaże, co stanie się jasne, co wyda nam się bardziej złożone niż przedtem”. Nauczanie jest zatem wyrazem troski o byt, jest zaproszeniem do uważności, do wrażliwości na to, jak to, co wspólnie studiuujemy, nam się ujawnia. Studiując wspólnie z innymi, nauczyciel/ka troszczy się o to, co jest rzeczą naszych studiów, zwraca uwagę na to, co się w tej naszej badawczej pracy odsłania, jak owa rzecz się nam udostępnia, w jaki sposób może być to dla nas wszystkich ważne. *Uważność wobec tego, co istnieje*, co nam się daje uchwycić w jakiś sposób, co się nam udostępnia w swym byciu, jest troską nauczania.

Co istotne, uważność ta nie jest ukierunkowana na użyteczność, na jakiś zewnętrzny wobec siebie cel. Jeśli tak jest, nie mamy do czynienia z nauczaniem, tylko z treningiem, tresurą, terapią, opieką albo jeszcze czymś innym. Niekoniecznie czymś gorszym od nauczania, ale na pewno innym niż nauczanie. Jest też jasne, że te inne praktyki może wykonywać osoba zatrudniona na stanowisku nauczycielki/a. Nie zmienia to istoty sprawy: troska nauczania dotyczy uważności na ujawnianie się tego, co istnieje, bez jakiegokolwiek zewnętrznego celu wobec tego afirmatywnego wysiłku skupienia się na studiowanej rzeczy. W nauczaniu chodzi wyłącznie o zaproszenie do wspólnego studiowania wspólnego nam świata dla niego samego.

Zwykle zapominamy, że jest to niezbywalna istota nauczania jako takiego, to jest że nie da się mówić o nauczaniu bez owej bezwarunkowej afirmacji, która nie ma celu poza sobą. Dziś raczej chcemy nieustannie instrumentalizować nauczanie, czynić je kwestią skutecznych środków do osiągnięcia tego czy innego celu, do formowania takich czy innych ludzi. Wówczas nie mamy jednak do czynienia z nauczaniem, ale raczej z urabianiem czy indoktrynacją. To, o czym zapominamy, jest jednocześnie dla nas w naszej obecnej sytuacji prawdopodobnie najbardziej pilne. Troska nauczania generuje bowiem bardzo specyficzną i rzadką formę bycia razem: podzielanej i afirmującej uważności na to, co istnieje. Ćwiczenie się w tej formie bycia razem wydaje się tym bardziej istotne, im bardziej w naszym codziennym, zwyczajnym funkcjonowaniu przyczyniamy się do niszczenia naszego wspólnego świata we wszystkich jego wymiarach.

LISTA PRAC CYTOWANYCH

- Agamben, Giorgio. *Idea of Prose*. Translated by Michael Sullivan, and Sam Whitsitt, State University of New York Press, 1995.
- . *Idea prozy*. Translated by Ewa Górniak Morgan, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, 2018.
- Arendt, Hannah. "Kryzys edukacji". *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, translated by Mieczysław Godyń, and Wojciech Madej, Wydawnictwo Aletheia, 2011, pp. 211-236.
- . "Refleksje na temat Little Rock". *Odpowiedzialność i władza sądzona*, edited by Jerome Kohn, translated by Wojciech Madej, and Mieczysław Godyń, Prószyński i S-ka, 2006, pp. 223-243.
- . "The Crisis in Education". *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, The Viking Press, 1961, pp. 173-196.
- Bauman, Zygmunt. *Nowoczesność i Zagłada*. Translated by Tomasz Kunz, Wydawnictwo Literackie, 2009.
- Biesta, Gert J.J. *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishing, 2010.
- Filek, Jacek. *Ontologizacja odpowiedzialności*. Wydawnictwo Baran i Suszczyński, 1996.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, 2005.
- Giroux, Henry A. *On Critical Pedagogy*. Continuum, 2011.
- Heidegger, Martin. *Co zwie się myśleniem?* Translated by Janusz Mizera, PWN, 2000.
- Jonas, Hans. *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*. Translated by Marek Klimowicz, and Tomasz Kowalski, Platan, 1996.
- Kant, Immanuel. "Co to jest oświecenie?". Translated by Adam Landman, and Tadeusz Kroński, *Kant*, Wiedza Powszechna, 1966, pp. 164-173.
- Komeński, Jan A. *Pampaedia*. Translated by Krystyna Remerowa, Ossolineum, 1973.
- Latour, Bruno. "Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern". *Critical Inquiry*, vol. 30, 2004, pp. 225-248.
- Lewis, Tyson E. *Inoperative Learning. A Radical Rewriting of Educational Potentialities*. Routledge, 2018.
- . *On Study. Giorgio Agamben and Educational Potentiality*. Routledge, 2013.
- Masschelein, Jan. "Experimentum Scholae: The World Once More... But Not (Yet) Finished". *Studies in Philosophy and Education*, vol. 30, 2011, pp. 529-535.
- Masschelein, Jan, and Maarten Simons. *In Defence of the School. A Public Issue*. Education, Culture & Society Pub., 2013.
- Noddings, Nel. *Caring. A Relational Approach to Ethics & Moral Education*. University of California Press, 1984.
- Picht, Georg. "Der Begriff der Verantwortung". *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung. Philosophische Studien*, Klett-Cotta, 1969, pp. 318-342.
- Potulicka, Eugenia, and Joanna Rutkowiak. *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Impuls, 2010.
- Vlieghe, Joris, and Piotr Zamojski. *Towards an Ontology of Teaching. Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer, 2019.
- Zamojski, Piotr. "Dialektyka funkcjonalizacji szkoły". *Subsumcje edukacji*, edited by Maksymilian Chutorański, et al., Katedra, 2017, pp. 123-147.

ABSTRACT

Piotr Zamojski

The Care of Teaching

The author attempts to broaden the educational understanding of care. Starting from the traditional view of educational care in the category of welfare, he shows how it is related to the modernist imaginary of the logic of emancipation at the level of assumptions made about the world. Following the logic of responsibility, he proposes a different set of references, consisting of the understanding of education introduced by Hannah Arendt, the morphology of the school by Jan Masschelein and Maarten Simons, the conceptualization of studying devised by Tyson Lewis, and the immanent ontology of teaching that the latter author develops with Joris Vlieghe. Within such a constellation, this essay poses a question about the care of teaching expressed in the teaching-specific way students and teachers spend time together, considering that teachers' attentiveness to what emerges in studying the world together creates a peculiar relationship with what exists.

keywords: care of teaching, education, school, studying, care for being, attentiveness for what exists