

*Alicja Kuczyńska*  
Warszawa

## **Władysława Tatarkiewiczza wizja *Innego***

[...] Żli nauczyciele, być może nieświadomie mszcząc się za swą mierność, zamordowali dla milionów ludzi matematykę, poezję, myślenie logiczne.

*Georg Steiner*<sup>1</sup>

### **Czas pamięci**

Materia wspomnieniowych pomników pamięci stanowi niezwykle kruche tworzywo. Wbrew przekonaniu starożytnego poety nie bywa ono trwalsze od spiżu. Pamięć aktywna, która odegrała decydującą rolę w kształtowaniu się europejskiej kultury, obecnie powoli traci rację bytu. Jej degradacja na rzecz formy biernej staje się coraz bardziej oczywista w sytuacji, gdy w każdej chwili usłużny komputer, telefon itp. sprawnie podpowie to, co zapomniane, co chcemy przypomnieć. W dobie natłoku środków masowego przekazu przywoływanie wspomnień coraz częściej traci osobisty, intymny charakter, wyobcowuje się z aury emocji, uniezależnia od troski i zabiegów o umiejętność ich podtrzymywania. Figura możliwie szybkiego przypominania samoredukuje się wtedy do zbioru powierzchownych informacji, czasem wyrywkowych i – co ważniejsze – skutecznie rozpraszających pierwotną źródłową pasję motywującą potrzebę odwoływania się do wspomnienia. Paradoksalnie – w tych warunkach – powierzchowność staje się cnotą, a namysł przeszkodą hamującą pośpieszne przepływy coraz nowych fal rosnącej wokół nas wiedzy. Stosowane kryteria awansu starają się sprostać sytuacji, sugerując ilość

---

<sup>1</sup> G. Steiner, *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2007, s. 26.

działań jako obiektywną miarę rozwoju. Ale czy np. nakaz pośpiesznej publikacji stanowi rzeczywisty ratunek w podnoszeniu poziomu i oceny pracy naukowej, czy jest tylko dość rozpaczliwym wyrazem bezradności w obliczu zalewu nowych informacji? Jaki rodzaj związku z efektywnością prowadzonych badań mogą prezentować obecne uznawane standardy ocen i kryteria (np. ilość cytowań)?

## Czas dyskrecji

W czasach Władysława Tatarkiewicza pojęcie dialogu nie uzyskało jeszcze obecnej pozycji słowa-klucza używanego jako narzędzie otwierające prawie wszechwładnie wszystkie złożone problemy relacji międzyludzkich<sup>2</sup>. Profesor Tatarkiewicz, powszechnie znany ze swego upodobania do klarowności pojęć, przede wszystkim poddałby je drobiazgowej analizie, której rezultaty prawdopodobnie mogłyby nadwątlić późniejszą karierę ikony naszego świata. Nie oznacza to jednak, że należy całkowicie przekreślić możliwość posłużenia się kategorią dialogu jako dodatkowym instrumentem badawczym w interpretacji dokonań Profesora w zakresie relacji student – wykładowca.

W teoriach filozofii dialogu orientacja transcendentálna wyraźnie akcentująca samotnicze ja współistnieje z nurtem, dla którego pierwotnym źródłem jest przede wszystkim doświadczenie *in nego*. Podział – najbardziej ogólny z możliwych – na dwa nurty jest jawnie nieostry i niewykluczający się wzajemnie, co staje się widoczne szczególnie wyraźnie w polu relacji *nauczający – nauczani*, a więc w relacji, która dawniej niejednokrotnie kryła się w nieco patetycznej – obecnie wstydliwie pomijanej – formule mistrz – uczeń. W licznych teoriach dialogu zastanawia powtarzający się scenariusz zakładający *a priori* analogię (jeśli nie identyczność) pozycji wyjściowej uczestników. Natomiast wyraźnie zaznacza się w tej konstrukcji myślowej brak miejsca dla namysłu nad relacją *nauczający – nauczani*, relacją, która niejako z definicji ma charakter zależnościowy jako, że jedna ze stron już na wstępie dysponuje znaczącą przewagą, doświadczeniem psychospołecznym oraz siłą połączoną z atrybutami władzy, obietnicy lub groźby. Czy w tej przestrzeni jest miejsce na dialogowe partnerstwo i jaki jest jego zakres? Inaczej, czy nauczający filozof uznaje w swojej praktyce teoretyczne uzasadnienie, aby postrzegać studenta w kategoriach wiedzy, jaką uprawia, a więc jako *In nego*? Jest to problem tym bardziej istotny, że – jak pisze George Steiner – „prawdziwe nauczanie może być straszliwie groźne. Żywy mistrz ujmuje w dłonie najbardziej intymną część swoich uczniów, kruchą i łatwopalną materię ich możliwości”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Władysław Tatarkiewicz nie zdążył już zająć się w swoich pracach kategorią dialogu ani poglądami jego teoretyków.

<sup>3</sup> G. Steiner, *op. cit.*, s. 110.

Nauczanie filozofii jest obciążone dodatkowymi obligacjami. Fenomen zawodu filozofa polega m.in. na tym, że „nie jest się filozofem nie będąc wzorem osobowym, choć można, oczywiście być wzorem osobowym nie będąc filozofem”<sup>4</sup>. Tatarkiewicz ujmuje problem wyraźnie: „Dla historyka filozofii nie dość jest znać filozofię: musi też być filozofem”<sup>5</sup>. Przywołanym opiniom towarzyszy wypowiedziane przez innego autora, powstałe w odmiennym środowisku, gorzkie przekonanie, że „w dzisiejszych czasach istnieją profesorowie filozofii a nie filozofowie”<sup>6</sup>. Pesymistyczna ocena, której można doszukać się *implicite* w pierwszym cytacie, ujawnia się już wprost i bezpośrednio w drugim. Uzupełnić je może ironizująca uwaga Georga Steinera, który oceniając obecny stan profesji nauczyciela, zauważa, że „Dobrzy nauczyciele, którzy rozpalają ogień w duszach uczniów, są być może rzadsi od wirtuozów sztuki czy mędrców”<sup>7</sup>.

Trudno odmówić słuszności tym spostrzeżeniom, szczególnie wówczas, gdy potraktujemy je jako sądy uogólniające, ale niewyczerpujące w pełni oceny przywołanej sytuacji. Jak wiadomo próby przywrócenia obecności Mistrza w kulturze Zachodu nie przyniosły efektu. Jeden z autorów takiej próby Herman Hesse ukazuje w powieści *Gra szklanych paciorków* szczególny rodzaj więzi duchowej, która opiera się na wspólnocie celu łączącym Mistrza i ucznia. Autor, sakralizując i absolutyzując postać Mistrza, wydaje się być jednym z niewielu wtajemniczonych i uprawnionych do udzielenia kompetentnej odpowiedzi w tej kwestii. Obecnie jednak, ulegając duchowi czasu, starannie usiłujemy omijać pojęcie mistrzostwa, wraz z wpisaną w nie zależnością i posłuszeństwem, które są nie do zaakceptowania przez chwiejny i zdekoncentrowany umysł ponowoczesny. Zapowiedzi i przejawy tych procesów już dawno zauważył Weber, pisząc, że „profesora zwyczajnego w starym stylu dzieli ogromna przepaść od szefa wielkiego kapitalistycznego przedsiębiorstwa jakim stał się uniwersytet”<sup>8</sup>.

Pomijając w tym miejscu wątpliwość czy chlubne wyjątki, stanowiące jawne zaprzeczenie przytoczonych poglądów, są w stanie je podważyć czy nawet zniwelować, przywołujemy pamięciowe obrazy, które uporczywie domagają się powrotu określenia M i s t r z . W pewnych sytuacjach potrzeba jego przywołania narzuca się z oczywistością, której nie sposób kwestionować niezależnie od wyznawanych sympatii czy poglądów. Prześwituje ono bowiem czasem zbyt mocno, aby można było je całkowicie usunąć z pola widzenia. Staje się wręcz niezbędne i powraca

<sup>4</sup> J. Garewicz, *Uwagi o metodzie akademickiego nauczania filozofii w Polsce*, „Edukacja Filozoficzna”, vol. 5, 1988, s. 15.

<sup>5</sup> W. Tatarkiewicz, *O pisaniu historii filozofii*, w: *idem*, Droga do filozofii i inne rozprawy filozoficzne, PWN, Warszawa 1971, s. 85.

<sup>6</sup> D. Thoreau, *Walden czyli życie w lesie*, przeł. H. Cieplińska, PIW, Warszawa 1991, s. 38.

<sup>7</sup> G. Steiner, *op. cit.*, s. 26.

<sup>8</sup> M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie* w: *idem*, Polityka jako powołanie, przeł. P. Dybel, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1998, s.114.

w pełnym znaczeniu, gdy myśląc o dziełach i życiu Władysława Tatarkiewicza, przypominamy trwałą obecność myśli Mistrza w naszym świecie wartości.

## Czas dialogu

Mogłoby się wydawać, że zdołano już zinterpretować wszystkie możliwe dziedziny wiedzy, do których Władysław Tatarkiewicz wniósł poważny wkład; historia filozofii, estetyka, etyka, historia sztuki, historia architektury. Pozostaje jednak stale jeszcze jako wymagająca namysłu i uzupełnień sfera relacji Profesora z młodymi ludźmi, ze studentami, asystentami, wychowankami. Był to dla niego poważnie traktowany, znaczący rozdział życia. Stanowił klarownie zarysowaną przestrzeń, w której Uczony realizował ideę *j e d n o ś c i* filozofowania i sztuki życia.

Była to jedność zakładająca równoczesność afirmacji filozofii rozumianej dwojako, filozofii „jako teorii i filozofii jako sztuki przeżywania – między książkami a życiem”<sup>9</sup>.

Wykłady Profesora poświęcone teorii estetyki i filozofii były jasne, przemyślane i czytelne. Zawarte w nich myśli mogą służyć jako klasyczny przykład dbałości o strukturę i uporządkowanie jej elementów. Nie było w nich miejsca na dygresje czy aluzje, a wątki osobiste pojawiały się rzadko i jakby nieśmiało. Przekroczenie tych surowych zasad graniczyłoby nieomal z ekshibicjonizmem. Natomiast w kontaktach osobistych Profesor starał się łączyć oba sposoby uprawiania filozofii, starannie jednak przestrzegając wyznaczonej granicy poufałości. Doskonale zdawał sobie sprawę z niebezpieczeństw, jakie mogą czyhać w relacjach między prawdziwym nauczycielem i uczniem. Ukrywać się może w nich wiele pułapek i uzależnień tym groźniejszych, że na tzw. pierwszy rzut oka niewidocznych szczególnie dla postronnych. A cóż dopiero dla studenta obsadzonego tym razem równocześnie w podwójnej roli osoby uzależnionej i niezależnej – jako *I n n y*. Być może dlatego Profesor był oszczędny w okazywaniu swoich upodobań, preferencji i emocji, podobnie jak skrupulatnie i długo wyważał pochwalne oceny (jeśli już na nie ostatecznie się zdecydował!). Przestrzegane drobiazgowo dyskrecja i skromność znalazły wyraz w znanym określeniu samego siebie jedynie jako „porządkującego obserwatora”. Uczony podkreślał, że „nie miał innych ambicji jak wyjaśnianie, porządkowanie myśli i kształtowanie właściwego obrazu świata”<sup>10</sup>. Być może pod koniec życia nieco żałował konsekwentnie przestrzeganej powściągliwości. „Wielu mnie chwaliło ale mało kto poszedł za mną” – wyznał w jednym

<sup>9</sup> Korzystam tu z formuły, której użył R. Shusterman (*idem, Praktyka filozofii, filozofia praktyki*, przeł. A. Mitek, Universitas, Kraków 2005, s. 4).

<sup>10</sup> W. Tatarkiewicz, *Droga do filozofii*, s. 8

z wywiadów w 1976 r.<sup>11</sup> A równocześnie nie ukrywał swoich poglądów pisząc: „Między wierszami oczywiście pewne moje zapatrywania wychodzą na jaw”.

W przestrzeni stosunków Mistrz – uczeń, zgodnie z poglądem Levinasa, doświadczenie spotkania *Ja z Innym*<sup>12</sup> (tak odmiennym od *ja*) pozostawia po sobie ślad, daje możliwość lepszego poznania *ja*. Uczestnik dialogu może wypowiedzieć nowy sąd o sobie samym, przez spotkanie z tym, co inne<sup>13</sup>. Zauważmy jednak, że w nauczaniu relacja etyczna między *Ja a Innym* nie ogranicza się jedynie do wymiaru jednostkowego. Pojawia się bowiem szczególna transformacja formy dialogu, a mianowicie taka, gdy jedność (*ja*) rozdrabnia się, niejako rozpływa nie tylko w doświadczaniu innego (*ty*), lecz również w ich wielości (*inni*). Podobnie jak spotkanie z *Innym* nigdy nie jest obojętne, bez znaczenia, również spotkanie z *Innym* zmienia partnera wzywając do odpowiedzialności za *Innego*.

W przypadku interpretacji procesu nauczania pogląd, że „człowiek staje się *Ja* w relacji do *Ty*”<sup>14</sup> wypada uzupełnić przez zamianę *Ty* na formę *zwielokrotnioną*, a więc na liczbę mnogą – *oni*, *inni*, *tamci*. Analogicznie dydaktyczne „*ja*” z racji swojego dialogicznego charakteru ulega nieustannemu rozdzieleniu, roztopia się w *wielości*. Proces ten jest wspomagany przez przypisanie Mistrzowi kwestionowanie własnego statusu. Jest to zabieg nieuchronny, potrzebny po to, aby zapobiec groźbie „produkcji” według własnego szablonu, według własnego wyobrażenia, traktowanego jako ostateczny cel. Jego treść w wersji Steinera daleko odbiega od wizji powielania czy biernego naśladownictwa. Wyraża się w przekonaniu o powołaniu nauczycielskim.

Nie ma umiejętności bardziej uprzywilejowanej. Nie ma piękniejszej przygody, niż rozbudzić moce drzemiące w innej osobie, wyzwolić marzenia sięgające dalej, niż ważył się śnić nauczyciel, rozpalic w drugim miłość do tego, co samemu się kocha<sup>15</sup>.

Przeświadczenie to sprawia, że właśnie mistrzowie chronią siebie i słuchaczy przed rozprzestrzenianiem banalizacji i bylejakości, jaka może tkwić w nauczaniu, profesji niebezpiecznej (w skutkach dla nauczanych).

<sup>11</sup> *Trwanie i twórczość*. Rozmowa z Profesorem Władysławem Tatarkiewiczem, „Studia Filozoficzne”, 1976, nr 4.

<sup>12</sup> E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Eseje o zewnętrznosci*, przeł. M. Kowalska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1998, s. 66-67.

<sup>13</sup> J. Baniak, *Istota i znaczenie prawdziwego dialogu*, w: *Filozofia dialogu*, t. 1, pod red. J. Baniaka, Poznań 2003, s. 27.

<sup>14</sup> M. Buber, *O Ja i Ty*, w: *Filozofia dialogu*, opr. B. Baran, przeł. J. Doktor, Znak, Kraków 1991, s. 52.

<sup>15</sup> G. Steiner, *op. cit.*, s. 192.

## Czas goryczy

Porażki i gorycz Tatariewicz traktował jako normalność, nieuchronnie i niejako programowo wpisaną w działalność wychowawcy. „Nigdy nie należy liczyć na żadną wdzięczność” – mawiał wielokrotnie, a kiedyś po namyśle dodał przewidyjaco: „Brak ataku też stanowi jakąś formę uznania”. George Steiner, zajmując się osobistym kontaktem między mistrzem i uczniem, interpretuje niezwykle skomplikowaną i subtelną grę władzy, zaufania, goryczy i rozczarowań. Przedstawione przez Steinera relacje między Mistrzem a uczniem zgrupowane zostały w trzy możliwe scenariusze: niszczenia, zdrady i przyjaźni<sup>16</sup>. Pierwszy z nich to ten, w którym Mistrzowie przez natrętną dominację niszczą swoich uczniów psychicznie. (Uważa nawet, że czasem nawet fizycznie, co wydaje się współcześnie mało prawdopodobne). Równie emocjonalnie pojmuje Steiner drugi możliwy scenariusz, który uosabia układ odwrotny, czyli uczeń niszczy swojego Mistrza. Mogłoby się wydawać, że w tym kontekście użycie określenia zdrada jest nieco przesadne, jednak choćby przypomnienie relacji Husserl – Heidegger, a szczególnie arogancki „rewanż” Heideggera wobec swego mistrza, uzasadnia surowość tej oceny. Nie są to jednak przypadki unikalne, niejednokrotnie nabierają charakteru rutynowego, jakkolwiek *decorum* względów ideowych coraz częściej ustępuje miejsca pospolitej chęci kariery czy mściwej satysfakcji jedynowładztwa.

## Czas odrzucenia

George Steiner trzeźwo zauważa, że w praktyce najczęściej dochodzi do różnych kombinacji wymienionych typów związków, a czyste, modelowe sytuacje w jego podziale scenariuszy występują raczej rzadko. Należy do nich Tatariewicz: można mu bowiem przypisać miejsce w trzecim rodzaju relacji, w której uczeń czerpie od Mistrza, a Mistrz uważnie przysłuchuje się uczniowi. Pomiędzy nimi panuje zaufanie i przyjaźń. „Dzięki wzajemnemu oddziaływaniu, osmozie Mistrz czerpie od ucznia – kiedy go naucza”<sup>17</sup>.

Niezależnie od okresowej dominacji jednego czy drugiego scenariusza, epilog pozostaje zazwyczaj ten sam. Mistrz na końcu zawsze zostaje samotny (nie ma Platona przy śmierci Sokratesa, Piotr wypiera się Jezusa itd.). Jest to świadomość powszechnie znana.

„A teraz mnie zostawci”, żąda Zaratustra. Wittgenstein również zakłada, że prawdziwa nauka kończy się odrzuceniem. Uczeń musi nauczyć słuchać się samego

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 124.

siebie. Najwyższą cnotą mistrza [...] „cnotą darzącą” jest ofiarowanie daru, który musi zostać odrzucony<sup>18</sup>.

Władysław Tatarkiewicz sam całe życie, stale, na co dzień celebrował wartość i znaczenie kontaktów ze studentami. Ale niezwykłość tej relacji ujawniła się ze szczególną siłą w momentach, gdy odsuwano go od młodzieży. Profesor dwukrotnie poznał gorzki smak oficjalnego odrzucenia przez instytucje administracyjne i co za tym szło (a było ważniejsze), osierocenia przez studentów. Po raz pierwszy stało się to w 1950 r., gdy publicznie oskarżono go o wrogość ideową i odsunięto od zajęć z młodzieżą, po raz drugi – gdy po przejściu na emeryturę odmówiono mu zgody na gościnne prowadzenie 30-godzinnego wykładu na uniwersytecie<sup>19</sup>. Wtedy właśnie my młodzi asystenci otrzymaliśmy twardą lekcję, w której doświadczyliśmy wiedzy o potrzebie, niezbędności, a wręcz konieczności bycia z *I n n y m i*, ze studentami, z wychowankami. Do tamtej pory nie zdawaliśmy sobie sprawy z powagi ich obecności i roli, jaką odgrywali w życiu Profesora. Poznaliśmy problem w szczególnej sytuacji. Pewne jej ślady, ale starannie wyretuszowane, znajdują się w autobiografii Uczzonego<sup>20</sup>. Bezlitosność zaserwowanej nam wiedzy o realnej stronie życia ujawniła się wówczas z całą siłą. Mistrz był w świetnej formie, ale musiał ustąpić, jakkolwiek za tą decyzją ówczesnych władz nie stały żadne racje merytoryczne. O kulisach wydarzeń my młodzi nie mieliśmy wówczas pojęcia.

## Czas „południa”

Zresztą czy istnieje jakaś bezbolesna formalna oprawa dla tego rodzaju wydarzeń?

Tkwiąca do dzisiaj w mojej pamięci scena, gdy Tatarkiewicz słyszy od swego wychowanka i sukcesora o braku dla siebie miejsca, coraz częściej powiela się jako żalony wzorcowy paradygmat tzw. pożegnań swego zawodowego środowiska. Powtarza się archetypiczny obraz. Schemat osamotnienia i odchodzenia Mistrza staje się nieomal nieuchronny. Finał relacji mistrz – uczeń w analogiczny sposób rysuje Hesse<sup>21</sup>. W tej kwestii poglądy filozofa- nauczyciela zbiegają się z wizją powieściopisarza w jednym punkcie, tworząc nieomal archetypiczną figurę odrzucenia. I u Hermana Hessego, i u Georga Steinera, w powieści i w teoretycznym opisie, ten proces nie zaczyna się od razu, nagle. Pierwsze jego zapowiedzi pojawiają się sporadycznie, narastają stopniowo, bywają niezauważane lub lekcewa-

<sup>18</sup> „Uczniowie nie tylko powinni porzucić Zaratustrę, ale winni wręcz obrzucić go kalumniami i wyrzec się go, nie cofając się przed morderstwem” (*ibidem*, s. 125).

<sup>19</sup> Byłam wtedy asystentką Profesora, promotora mego doktoratu.

<sup>20</sup> T. i W. Tatarkiewiczowie, *Wspomnienia*, PIW, Warszawa 1979.

<sup>21</sup> H. Hesse, *Gra szklanych paciorków*, przeł. M. Kurecka, Oficyna Wydawnicza Jednoróżec, Poznań 1992.

żone, szczególnie wówczas, gdy bohaterowie pozostają w trzecim Steinerowskim scenariuszu, charakteryzującym się obopólną przyjazną wymianą wartości.

Śledząc, zarówno za Hessem jak i Steinerem, interpretację źródeł procesu odrzucania mistrzów – zgodnie z Nietzscheańskim wyobrażeniem – nie przekreślamy idei wielkiego południa – a więc nadziei na powrót. Wręcz przeciwnie, odrzucanie wydaje się stanowić nieodzowne ogniwo w rytuale nobilitacji. Gdy więc w ramy tego schematu wpisujemy koleje losu Władysława Tatarkiewicza, celebруем jego powrót jako powrót Mistrza.

### **Władysław Tatarkiewicz's Vision of the Other**

by Alicja Kuczyńska

#### *Abstract*

The author locates her memoirs about Tatarkiewicz in the context of dialogical philosophy of Levinas and the Georg Steiner's category: master – pupil.

**Keywords:** Władysław Tatarkiewicz, master, pupil.