
Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie

Dotyk w pedagogicznym horyzoncie może pojawić się na wiele sposobów. Na przykład jako jedna z podstawowych czynności poznawczych w pierwszym, sensomotorycznym stadium rozwoju (dziecko chwyta, ssie, smakuje, przemieszcza świat). Także jako fundamentalny czynnik budowania więzi, bez którego poczucie bezpieczeństwa, normalny rozwój, międzyludzka bliskość – a czasem nawet samo przeżycie – nie są możliwe; między innymi dlatego Jean Jacques Rousseau zalecał zażyłe obcowanie z niemowlętami: „Niechaj tylko jednak matki zechcą same karmić, a obyczaje zmieniają się same przez się, przyrodzone uczucia obudzą się we wszystkich sercach [...]”¹. Dotyk może być także traktowany jako środek wychowawczy – nagroda (np. głaskanie) lub kara (klapsy); jako zjawisko, któremu edukacja musi stawić czoło – agresja, molestowanie (naruszanie osobistej nietykalności oraz niszczenie czyjejś wartości „dotykające do żywego”); jako sposób terapii albo po prostu forma komunikacji, przez którą ludzie wyrażają sobie nawzajem wsparcie i sympatię².

Warto odnotować, że w wychowaniu znamionujący bliskość dotyk był przez wieki postrzegany jako zagrożenie. Pisał w jednej z pierwszych pedagogicznych książek na ziemiach polskich Erazm Gliczner (1558 r.): „[...] jest zaraza a skaza jako wielkie kochanie a pieszczenie [...]. I jest to i po dziś dzień nie tylko u ziemiaństwa, ale i w mieściech, gdzie w wielkiej rozkoszy a pieszczocie mieszczenie chowają syny swe, z których zaś wielkich lekkości i sromoty dostawają”³. Pouczająca jest również tyrada Jakuba Wujka z 1584 roku przeciw zabawom tanecznym: „[...] taniec iest warstat kaźdey wszeteczności, cudzołóstwa, y wszelakiego zbytku y cielesności: tam nieuczciwe dotykania, tam wszeteczne szeptania, namowy, śpiewania, całowania [...]. Paweł święty wiedząc krewkość a niebezpieczeństwo nasze, które z tego obcowania pochodzi, tak powiada: Iż

¹ J.J. Rousseau: *Emil, czyli o wychowaniu*. Przeł. W. Husarski. T. 1. Wrocław 1955, s. 21.

² Por. W. Sikorski: *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii*. Kraków 2004.

³ E. Gliczner: *Książki o wychowaniu dzieci*. W: *O edukacji dawnych Polaków. Materiały z XVI–XVII wieku*. Oprac. T. Durańska-Macheta. Warszawa 1982, s. 278, 280–281.

dobra jest rzecz człowiekowi nie dotykać się niewiasty⁴. Hierarchiczne i militarne tradycje społeczne odzwierciedlone w poglądach edukacyjnych w dotyku (pieszczocie, łagodności) widziały czynnik zniewieścienia, czyli takiego zmiękczenia życia, które może okazać się zabójcze dla dyscypliny i storpedować posłuszeństwo – najistotniejszą wojskową i feudalną (oraz – dodajmy – technokratyczną) cnotę. Chodziło również o głęboko zakorzeniony w myśli europejskiej motyw antropologiczny. Jeśli ciało jest czymś pośledniejszym – więzieniem duszy (Platon), synonimem życia w grzechu (św. Paweł) – jeśli Jeckyll (rozum) musi nieustannie walczyć z Hydem (zmysłami, emocjami, popędami, impulsami podświadomości), dotyk – jako język ciała – musi znajdować się w stanie podejrzenia. Nie tylko zresztą asocjacja z seksualnością/utrąta kontroli marginalizowała go w praktyce edukacyjnej. Prawdopodobnie istnieje dodatkowa przyczyna. „Akt dotyku – pisała Jolanta Brach-Czaina – zdaje się wyczerpywać we wzajemnym kontakcie i nie wymaga przedłużenia kulturowego. Doświadczenie dotyku niezbyt dobrze przekłada się na słowa, niezręcznie wyraża. Jest doraźne i jakby takim chciało pozostać, wyslizguje się spod zastępczych znaków i umyka wtórnym przywołaniom⁵. Ulokowane w przestrzeni symbolicznej kształcenie ma kłopot z fenomenem dotyku, jako że ten wyprowadza człowieka ze sfery refleksji w obszar bezpośredniego, pojęciowo nieuchwytnego doświadczenia.

Alisci właśnie o osobiste doświadczenie, o transformujące przeżycie w wychowaniu chodzi – nawet jeśli nie potrafimy później dobrze tego opowiedzieć. Najgłębsze zdarzenia pedagogiczne mają charakter wstrząsu, przypominają religijną konwersję. Werner Jaeger tak opisywał Platońską paideię: „[...] kształcenie człowieka to nic innego jak właśnie ustawienie jego duszy w stosunku do źródła światła [...]. Istota filozoficznego wychowania polega zatem na »odwróceniu się«, czyli na nawróceniu w pierwotnym, konkretnym znaczeniu tego wyrazu⁶. To, co przytrafiło się Szawłowi w drodze do Damaszku („oślnięło go nagle światło z nieba” – por. Dz 9, 3), mogłoby stanowić alegorię wychowania. Często najwartościowsze przeżycia edukacyjne to spotkania, które porażają, obalają z nóg, oślniewają, oświecają, frapują, dają do myślenia, zakłócają spokój, zmieniają perspektywę. Bogdan Suchodolski w latach trzydziestych XX wieku ostrzegał, że przeceniamy w wychowaniu znaczenie techniki, i przypominał, że kształcenie dokonuje się nie na powierzchni zachowań, ale głęboko we wnętrzu człowieka, który odkrywa nieznanne mu dotąd możliwości, „nawraca się”, doznaje wstrząsu. „Nie jest to – tłumaczył Suchodolski – zjawisko codzienne – ale to tylko,

⁴ J. Wujek: *Wykład Pisma Świętego. Postilla catholica*. Cz. 1. Komorów 1997, s. 241 (reprint: Kraków 1868–1870).

⁵ J. Brach-Czaina: *Błony umysłu*. Warszawa 2003, s. 59–60.

⁶ W. Jaeger: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa 2001, s. 876.

co sięga aż do korzeni naszej osobowości, jest trwałe. Tam zaś wewnątrz nie przeniika technika, nie znaczą tam nic zręczność podejścia, chytrych wybrania chwili, chwyt wyuczony psychologią. Jakaś wielka idea widziana w płonącej duszy innego człowieka, czyjs entuzjazm i poświęcenie – oto, co wdziera się w głąb i [...] dociera do jądra naszej osobowości, dokonywa twórczego przewrotu, określa oś krystalizacyjną⁷. Chciałbym tak właśnie rzecz ująć: sekret wychowania to sekret przemieniającego dotknięcia.

Dotknąć to nie tylko ukazać, lecz także poruszyć. Moc wprawiania życia duchowego w wibracje może mieć nietrywialna mowa, otwierająca przed uczniem nowe przestrzenie, sięgająca za horyzont, niedokończona. Pisał rosyjski pedagog Sergiusz Hessen: „Siła każdego słowa tkwi nie w tym, co wypowiada, lecz w tym, co jest w nim »domyślnego«. Słowo, które powiedziało wszystko, co wypowiedzieć chciało, poza którym słuchacz nie czuje nic niedopowiedzianego, jest słowem powierzchownym i płytkim, mało mówiącym. Cała sztuka mowy na tym polega, aby pozwolić odczuć poza rzeczą wypowiedzianą głębię niewypowiedzianą, której tylko nieznaczna część, ale też kryjąca w sobie ogarniająca ją całość, jest treść wypowiedziana”⁸. *Dotknięcie* oznacza opuszczenie bezpiecznej powierzchowności, wytrącenie z kolein usypiającego szablonu, remedium na zastój, bladeść, impas życia. Virginia Woolf pisała o „chwilach istnienia”, o wstrząsach przerywających wątek codzienności: „Każdy dzień zawiera o wiele więcej nieistnienia niż istnienia. [...] chociaż to był dobry dzień, dobro było osadzone w czymś w rodzaju nijakiej waty. Tak jest zawsze. Wielkiej części każdego dnia nie przeżywa się świadomie. Chodzę, jem, widzę różne rzeczy, zajmuję się tym, co trzeba zrobić: popsutym odkurzaczem, dyspozycjami co do kolacji, napisaniem poleceń dla Mabel, praniem, gotowaniem obiadu, oprawianiem książek. Kiedy dzień jest zły, proporcja nieistnienia jest o wiele większa. [...] Tydzień za tygodniem mijał w St Ives i nic nie zostawiało na mnie żadnego śladu. Potem, z nieznanego mi powodu, nastąpił gwałtowny wstrząs; coś wydarzyło się tak gwałtownie, że pamiętam to przez całe życie”⁹. *Dotknięcie* może być zatem pojmowane jako coś, co zostawia ślad, co wyłamuje się z mechanizmu codziennego upływu energii, co koncentruje rozwodnione zazwyczaj istnienie. Michał Paweł Markowski pisał: „Ta możliwość bycia dotkniętym – przez oczy, przez dłonie i przez słowa innych – ma swoją nazwę: to egzystencja”¹⁰.

W takiej perspektywie *dotknięcie* to wy-dar-ze-nie. Przedrostek „wy-” wskazuje na ruch wydobywający – wybuch, rozbłysk, uwolnienie. Słowo „darzenie”

⁷ B. Suchodolski: *O wychowaniu*. „Kultura i Wychowanie” 1933–1934, z. 1, s. 5.

⁸ S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Przel. A. Zieleńczyk. Warszawa 1997, s. 295.

⁹ V. Woolf: *Chwile istnienia. Eseje autobiograficzne*. Przel. M. Lavergne. Warszawa 2005, s. 180–181.

¹⁰ M.P. Markowski: *Nieobliczalne. Eseje*. Kraków 2007, s. 23.

z kolei odsyła do aktu ofiarowywania, do strumienia łaski, do daru, do tego, co zjawia się niespodziewanie i zmienia sytuację. Takim wstrząsającym, olśniewającym, emancypacyjnym darem może być spotkanie z nauczycielem.

Wykorzystując dwie metodologiczne przesłanki: po pierwsze, dużej wartości literatury jako laboratorium ludzkich przeżyć, pozwalającego sięgnąć głębiej w rzeczywistość niż przy badaniach przypadkowej próby; po drugie, humanistycznej wagi materiałów autobiograficznych udostępniających świat osobistego przeżycia – chciałbym *wydarzenie* nauczyciela – czyli, innymi słowy, fenomen pedagogicznego *dotknięcia* spotkaniem z mistrzem, wychowawcą, opiekunem – przesledzić w twórczości Eliasa Canettiego (1905–1994), autora między innymi głośnej powieści *Auto da fe* (1935), laureata literackiej Nagrody Nobla (1981), przenikliwego komentatora manifestacji i zakamarków ludzkiej duszy. W swoich autobiograficznych książkach Canetti zaprezentował niemal pełne spektrum postaw nauczycielskich: od pogodnych, zrównoważonych, nieprojektujących pedagogów, dzięki którym lubi się szkołę, przez dydaktyków rzetelnych, tworzących dobre warunki nauki, lecz nieinspirujących, oraz tych nijakich, niepozostawiających żadnego wrażenia, aż po belfrów, którzy nie zadają sobie trudu tłumaczenia tego, co wykładają, którzy nudzą, dyrygują, poniżają i po których nie pozostaje nic poza zniechęceniem i nienawiścią. Jednak w niniejszym tekście w pedagogicznych spotkaniach pisarza interesuje mnie tylko to, co uznać można za *dotknięcie*, czyli co pozostawiło głęboki ślad, miało charakter konwersji, wstrząsu, olśnienia, przewartościowania.

Pierwszymi nauczycielami najczęściej stają się rodzice. Oczywiście, życie rodzinne to ocean rozmaitych wydarzeń. Przedstawiam pojedynczy epizod, aby ukazać moc oddziaływania „znaczących innych”. Jedno z najważniejszych przeżyć dzieciństwa Canettiego dokonało się, gdy – tuż po rozpoczęciu nauki szkolnej – ojciec przyniósł mu w prezencie książkę (*The Arabian Nights*), przeczytał wybrane opowiadanie i zachęcił do samodzielnej lektury, a później każdego wieczoru rozmawiał z synem o przeczytanym fragmencie i kiedy przygoda dobiegła końca, kupował następną książkę. „Łatwo byłoby wykazać – pisał Canetti – że niemal wszystko, z czego się później składałem, zawarte było w tych książkach, które przeczytałem w siódmym roku życia ze względu na ojca. Spośród postaci, które mnie już potem nigdy nie opuściły, brakowało tylko Odyseusza”¹¹. Rozmowy z tatą były dla małego Eliasa życiodajne – doświadczał w nich rzadkiego w kontaktach z dziećmi szacunku. Wspominał: „Z wielkim naciskiem pytał mnie, kim chcę zostać, a ja bez zastanowienia odpowiedziałem: – Doktorem! – Zostaniesz, kim zechcesz – powiedział z czułością tak wielką, że obaj zatrzymaliśmy się. – Nie musisz być kupcem tak jak

¹¹ E. Canetti: *Ocalony język. Historia pewnej młodości*. Przeł. M. Przybyłowska. Warszawa 1986, s. 69.

ja i wujowie. Będziesz studiować i wybierzesz to, co ci się najbardziej spodoba”¹². Inny niezatarty ślad rozmów z rodzicem przywoływał tak: „[...] nigdy mnie nie odsyłał, nie opowiedziawszy mi na pożegnanie jakiejś nowej historii, której jeszcze nie znałem. – Pomyśl o tym – mówił [...]. Wydawałem się sobie ważny, gdyż miałem o czymś rozmyślać, ojciec nigdy nie zapomniał mnie o to zapytać, nieraz po wielu dniach. Przysłuchiwał się wówczas ze szczególną uwagą i w końcu przyznawał mi rację. Może rzeczywiście zgadzał się ze mną, a może tylko dodawał mi odwagi; uczucie, które mi towarzyszyło, gdy polecał mi o czymś pomyśleć, mogę określić tylko jako wczesną odpowiedzialność”¹³. Nauczyciel, który staje się *wydarzeniem*, to taki, który **dostarcza znaczących opowieści** – niejednokrotnie nieopuszczających człowieka nigdy, budujących horyzont rozumienia świata – który troszczy się o wolność ucznia, tworzy dla niego przestrzeń wyboru, który daje do myślenia i – *last but not least* – który słucha uważnie.

Jednym z nauczycieli, którzy wywarli ogromne wrażenie na Canettim, był historyk w szwajcarskiej szkole Eugen Müller. Canetti przyznawał, że liczył dni tygodnia według jego lekcji. Müller zauroczył go dziejami Greków, które obudziły w sercu chłopca fascynację wolnością, podziw dla oporu wobec potężnej przemocy zagrażającej niezależności. Tajemnica nauczyciela tkwiła w mocy opowieści: „[...] jego duże, szeroko otwarte oczy wydawały mi się oczami jasnowidza w transie, wcale na nas nie patrzył, patrzył na to, o czym mówił, słowa padały niezbyt szybko, ale bez przerwy, miały rytm toczących się ciężko fal; czy walczone na lądzie, czy na wodzie, zawsze człowiek czuł się jak na morzu. [...] Prowadził lekcję zachłystując się entuzjazmem, kiedy nabierał oddechu do nowego uniesienia, wydawało się, że pije. Czasem jednak marnowało się czas, a to wtedy, gdy odpytywał. [...] Wówczas człowiekowi szkoda było każdej chwili, w czasie której mógłby wziąć nas znowu na morze. Zgłaszałem się często do odpowiedzi, już choćby po to, żeby to szybciej minęło, ale także by udowodnić mu swoją miłość do każdego zdania, które wypowiadał”¹⁴. Bliski jestem myśli, że przeceniamy w nauczaniu tak zwane metody aktywizujące, czyli te, które starają się wycofać z pierwszego planu nauczyciela i słowo. Rzecz jasna, potrzebne jest uczenie się samodzielnego wyszukiwania informacji, rozwiązywania problemów, współdziałania, ale byłoby stratą zapomnienie, że jedną z najbardziej angażujących, inspirujących i wartościotwórczych form kształcenia jest opowieść. Uczniowie często nie mają jeszcze wystarczającego kapitału kulturowego, aby samodzielność mogła być satysfakcjonująca. Niejednokrotnie są po prostu nieukierunkowaną otwartością, która oczekuje na pożywny pokarm. Czasem

¹² Ibidem, s. 72.

¹³ Ibidem, s. 95.

¹⁴ Ibidem, s. 256.

przeciwnie – są ukierunkowanym przez socjalizację (wzorce rodzinne, środowiskowe, medialne, szkolne etc.) z zamknięciem, nieświadomym możliwości życia w duchowej suwerenności. Dlatego *dotykające* spotkanie z nauczycielem to spotkanie z kimś, kto ma ofertę, ma coś do powiedzenia, nie tylko „realizuje materiał”, ale **jest zaangażowany w treść, którą przekazuje**, ma do niej stosunek, daje odczuć przez nią to, co domyślne, niewypowiedziane.

Drugi nauczyciel historii, Friedrich Witz, uwalniał uczniów od sztywności instytucji szkolnej. Pomijał swój autorytet, nie przemawiał *ex cathedra*, siadał na ławce, zwracał się do każdego ucznia, mówił żywo, interesująco, ale bez patosu. Omawiał zagadnienia historyczne, nie koncentrując się na datach i liczbach, lecz na postaciach. Wykorzystywał przy tym literaturę piękną. Canetti dzięki niemu uwolnił się od wyniesionego z domu uprzedzenia do współczesnych autorów. Tak opisywał *dotknięcia*, jakie zawdzięczał temu pedagogowi: „[...] uruchamiał we mnie wiele ciemnych punktów równocześnie, które zaczynały świecić. Nie kroczyłem naprzód, znajdowałem się raz tu, raz tam, nie było celu [...], z pewnością dowiadywałem się wielu rzeczy, ale jeszcze bardziej uczyłem się wrażliwości dla spraw zaniedbanych albo ukrytych. Wzmacniała to przede wszystkim radość z przemian: istniało tyle spraw, których człowiek nie przeczuwał, wystarczyło usłyszeć o czymś, by się tym *stac*”¹⁵. Głęboko zapadła pisarzowi w pamięć rozmowa z Witzem w pociągu, w trakcie powrotu z wycieczki: „[...] zaczął mówić o sobie i był przy tym tak szczery, tak pozbawiony myśli o ochronie przed zdaniem innych, że nie bez zmieszania otrzymałem obraz człowieka, który wciąż jeszcze się *stawał*, wcale nie pewnego swojej drogi, jeszcze rzeczywiście otwartego, pozbawionego pogardy i potępienia, co tak dobrze znałem z domu. [...] Wciąż szuka i nie znajduje. Nie wie, co robić, jak żyć. Ten człowiek, [...] który napawał mnie taką miłością, za którym poszedłbym wszędzie na ośle, wcale nie wiedział, dokąd idzie, zwracał się to ku temu, to ku owemu, pewne było w nim tylko to, że chciał być niepewny i choć tak bardzo mnie to pociągało, gdyż wynikało z jego słów, wychodziło z jego ust, było tak cudownie rozpraszające – dokąd miałbym za nim pójść?”¹⁶ Kluczowe zdanie charakteryzujące pedagogiczne znaczenie spotkania z Friedrichem Witzem Canetti sformułował tak: „Nie były to regularne lekcje, dawał nam to wszystko, co go samego wypełniało”¹⁷. Nauczyciel oznaczający dla ucznia *wydarzenie* to ktoś **zdolny do odłożenia formalnych ram instytucji, aby stać się świadkiem własnych przeżyć kulturowych**; ktoś otwarty, kto nie zawęży pola kształcenia, nie stawia murów, tylko je burzy – nie rozsiewa wśród uczniów uprzedzeń i pogardy (np. wąskich arbitralnych hierarchii, indeksów zakazanych utworów) – to przewodnik wypo-

¹⁵ Ibidem, s. 415.

¹⁶ Ibidem, s. 422.

¹⁷ Ibidem, s. 411.

sążący w ważne, kulturowo orientujące nazwiska i teksty; ktoś, kto oświetlając ukryte, **uruchamia w jednostce punkty wrażliwości**; kto wcale nie jest pewny, czy obrał właściwą drogę, i ceni sobie tę niepewność.

W latach trzydziestych XX wieku mistrzem Canettiego został niejaki doktor Sonne, Żyd znający na pamięć Biblię, człowiek o niezwykłej erudycji. Pisarza urzekło, że mówił zawsze z dystansem, rzeczowo i bezinteresownie. Canetti przez wiele lat pozostawał pod wpływem krytycznie miazdzących, ładotwórczych wykładów Karla Krausa, wiedeńskiego publicyisty i filozofa walczącego o czystość języka. Autorytatywny dyskurs pełen polemik i oskarżeń – mimo długotrwałej atrakcyjności i zniewalającej mocy – okazał się w końcu przytłaczający. Sonne – fizycznie podobny do Krausa – stanowił wybawienie: wypowiadał się o innych zawsze z szacunkiem, przepowiadał zło bez jakiegokolwiek satysfakcji, niczego nie narzucał. Canetti charakteryzował jego sposób prowadzenia rozmowy tak: „Na amorficzną pasję jak najszerszej wiedzy [...] jest tylko jedno lekarstwo: obcowanie z kimś, mającym dar poruszania się wewnątrz wszelkiej wiedzy, bez porzucania jej, zanim została zgłębiona, i bez ostatecznych rozwiązań. Sonne niczego nie zbywał i niczego nie kwitował. Wszystko stawało się jeszcze bardziej interesujące niż przedtem, bardziej przejrzyste i rozświetlone. Budował w słuchaczu całe krainy, gdzie przedtem istniały tylko ciemne, niewyjaśnione punkty”¹⁸. Veza, żona Canettiego, zarzucała mężowi, że stał się niewolnikiem doktora, lecz pisarz stanowczo odrzucał taką sugestię: to zaufanie – tłumaczył – a nie zależność. Sekret rozległego wpływu, jaki wywierał na niego Sonne, przedstawiał jako głęboką potrzebę własnej natury, „wstydzącej się swych osadów i mogącej się poprawić lub przynajmniej usprawiedliwić tylko przy pomocy zdyscyplinowanych rozmów z o wiele doskonalszym duchem”¹⁹. Nauczyciel będący *wydarzeniem* nie porzuca wiedzy, nie ucieka w jednoznaczne schematy, nie upraszcza zanedo zagadnień, nie blokuje rozmowy restrykcyjnymi pointami, **nie stawia definitywnych kropek**, zamiast tego – naświetla i tłumaczy, czyniąc przedmiot dyskusji ciekawym, widzianym z niedostępnych wcześniej perspektyw. Transformujące może być również spotkanie z pedagogiem, który **ma głęboki, autentyczny szacunek dla innych**, przez co staje się lustrem dla ciemnych osadów naszego wnętrza.

Czy edukacja, jaką znamy, jest *wydarzeniem*? Czy umożliwi rozwójowe *dotknięcia*? Aby odpowiedzieć na te pytania, trzeba znaleźć odpowiedź na szereg innych pytań. Jak często szkoła (dom, kościół, media): obdarza opowieściami, w których migocze sens (nie jedno z wielu zwykłych znaczeń, tylko coś istotnego, jakiś szyfr transcendencji)?; umożliwia realny i poważny wybór, uświadamiający ludziom ich suwerenność i wartościowość?; frapuje, daje do myślenia?;

¹⁸ Idem: *Gra oczu*. Przeł. M. Przybyłowska. Warszawa 1991, s. 190–191.

¹⁹ Ibidem, s. 345.

tworzy przestrzeń i czas, aby uważnie człowieka wysłuchać?; intelektualnie i emocjonalnie angażuje się we własny przekaz?; poświęca formalne zasady, aby być bardziej życiodajna?; w sposób nowoczesny i nietrywialny orientuje w kulturze?; przed nauczaniem stawia budzenie wrażliwości?; akcentuje częstkowość i niepewność własnej oferty?; podtrzymuje dialog, rezygnując z rozstrzygnięć?; stanowi przestrzeń prawdziwego respektu dla granic i wrażliwości drugiego? Niestety, rzadko towarzyszy nam przeświadczenie, że współczesne kształcenie może człowiekiem wstrząsnąć, porazić go, olśnić, wewnętrznie przemienić, czyli naprawdę *dotknąć*. Pisał Lech Witkowski: „W relacjach – nie tylko zapewne moich dzieci, gdy czasem usiłuje się dociec jakości codzienności szkolnej przez pryzmat tego, co działo się na lekcjach konkretnego dnia – dominuje zwykle odpowiedź: NIC. Nie zmienia tej odpowiedzi nawet drażnienie kwestii; bo to nic – to nic istotnego, nic wartego uwagi i komentarza, wszystko jak zwykle, bez znaczącego przeżycia, chyba że była wywołująca bunt niezapowiedziana klasówka albo niesprawiedliwa ocena”²⁰. Wata, wata, wata... Oczywiście, nikt nie mógłby funkcjonować pośród nieustannych fajerwerków i permanentnych transformacji. Wydarzenie jest możliwe tylko na tle zwyczajnego biegu spraw. W kształceniu potrzebny jest również czas na dojrzewanie, na intelektualne i emocjonalne uspokojenie. Edukacyjne *dotknięcie* – w sensie głębokim, przemieniającym, jaki mu tutaj przypisałem – możliwe jest tylko od czasu do czasu i dokonuje się zawsze na tle powszedniej, systematycznej pracy. Niemniej jednak musi pozostawać w horyzoncie pedagogicznej troski, w przeciwnym wypadku grozi wychowaniu rutyna, powierzchowność, dominacja nieistnienia, co wszelako nie pozostaje bezkarne – niszczy egzystencję uczniów (przez brak *dotknięć*), a z nauczycieli czyni w najlepszym wypadku – według określenia George’a Steinera – „życzliwych grabarzy”, „zamykaczy”, nieświadomych prawdziwej stawki wychowania²¹.

Ostatecznie: Jaki nauczyciel staje się *wydarzeniem*? Jakiego pragnie młody aktywny człowiek? Canetti ujął rzecz tak: „Tylko tych spośród nich, którzy się nie poddali, którzy promieniuja wiedzą dla niej samej, kocha niezmierną miłością, składa im hołd, szybko reagując na ich słowa, bez ustanku dziękuje za ich nieustanne promieniowanie”²². Tylko dzięki takim, którzy się nie poddali, człowiek czuje się uwalniając *dotknięty*.

²⁰ L. Witkowski: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą*. Warszawa 2007, s. 282.

²¹ Por. G. Steiner: *Nauki Mistrzów*. Przeł. J. Łoziński. Poznań 2007, s. 26.

²² E. Canetti: *Ocalony język...*, s. 359.