

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Justyna Żak-Szwarc** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Redakcja naukowa: **Rafał Godoń**

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2025

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Studio DTP: **Beata Stełęgowska**

Druk i oprawa: POZKAL

Spis treści

Rafał Godoń – Wstęp	7
---------------------------	---

A R T Y K U Ł Y

Andrzej Radziewicz-Winnicki – Instynkt, poryw intelektualny i wyjątkowy talent egzemplifikujące dzieła Lecha Witkowskiego	9
Stefan M. Kwiatkowski – Kalejdoskop relacji: mistrz–uczeń	21
Anna Wiłkomirska – Jeśli pedagogika jest na serio – to jest krytyczna	33
Krzysztof Maliszewski – Eksplozja pojęcia – przebudzenie wyobraźni teoretycznej (w pedagogice, edukacji i nie tylko)	47
Maria Reut – Bardzo praktyczna obrona pedagogicznej teoretyczności, czyli: czy będziesz wiedział, co czytałeś („czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”)	61
Jan Rutkowski – Lech Witkowski pod stopami, czyli rozważania o autorytecie, tradycji i lataniu	71
Antonia Sochaczewska – Przebudzenie czy dostosowanie? Refleksje o normalizującej roli prawdy w pedagogice w perspektywie myśli Michela Foucaulta i Simone de Beauvoir	81
Rafał Godoń – O popularyzacji i przebudzeniu (na przykładzie pedagogicznego ujęcia problemu tożsamości człowieka)	93
Noty o Autorach	107

Contents

Rafał Godoń – Introduction	7
----------------------------------	---

ARTICLES

Andrzej Radziewicz-Winnicki – Instinct, intellectual drive and exceptional talent embodying Lech Witkowski’s works	9
Stefan M. Kwiatkowski – Kaleidoscope of relationships: Master–Disciple	21
Anna Wiłkomirska – If pedagogy is serious – then it is critical	33
Krzysztof Maliszewski – Explosion of the concept – the awakening of theoretical imagination (in pedagogy, education, and beyond)	47
Maria Reut – A very practical defence of pedagogical theoreticity, or: will you know what you have read (“will you know what you have experienced?”)	61
Jan Rutkowski – Lech Witkowski underfoot, or reflections on authority, tradition, and flying	71
Antonia Sochaczewska – Awakening or adaptation? Reflections on the normalising role of truth in education from the perspective of the thought of Michel Foucault and Simone de Beauvoir	81
Rafał Godoń – On popularisation and awakening (using the example of the pedagogical approach to the problem of human identity)	93
Contributors to this issue	107

Wstęp

Jesienią 2024 r. profesor Lech Witkowski obchodził pięćdziesięciolecie pracy akademickiej. Z tej okazji środowisko naukowe przygotowało książkę okolicznościową, która wyjątkowo uroczyście odnotowała osiągnięcia i wkład Jubilata w kształtowanie się polskiej myśli humanistycznej, w tym pedagogicznej. Nie oznacza to jednak, że wszystko zostało już w tym zakresie powiedziane. W gronie kilku zaprzyjaźnionych z Witkowskim osób uznaliśmy, że chcemy jeszcze raz, w nieco innym trybie, pokazać wyjątkowe znaczenie jego dorobku. Dlatego przygotowaliśmy kilka artykułów, które na różne sposoby dyskutują z myślą Profesora i ukazują jej inspirujące oddziaływanie. Kategorią, którą uznaliśmy za wiodącą jest „przebudzenie”. Któż bowiem, jak nie Witkowski najlepiej daje do myślenia i właśnie pobudza do innego spojrzenia, bardziej wnikliwego i krytycznego, a zarazem dającego nadzieję na uchwycenie sensu? Któż lepiej popycha do wysiłku, nie pozwala na lenistwo i zadowolenie z dotychczasowych wyników, któż lepiej niż Profesor zachęca do stawiania sobie jeszcze wyższych wymagań i lepszych celów? Oczywiście mówimy tu nie tylko o indywidualnym, wychowawczym oddziaływaniu, lecz o pracy nad nauką, o pracy nad pokoleniem badaczy.

Jako uczniowie i uczennice, a zarazem przyjaciele w dociekaniach i myśleniu, wskazujemy na kilka obszarów, które właśnie dzięki pracom Witkowskiego mają dla nas szczególne znaczenie i pozwalają nam lepiej zobaczyć sprawy pedagogiczne. Wśród autorów tego zeszytu znaleźli się przedstawiciele różnych pól badawczych, różnych pokoleń, różnie odczytujących inspiracje płynące z prac Witkowskiego i różnie, często nie wprost, podejmujących jego zachętę do myślenia.

Kierujemy te testy do czytelników w przekonaniu, że ich lektura odsłoni jeszcze inne pola dociekań i odczytań Witkowskiego, a także, że jeszcze raz da świadectwo temu, że warto patrzeć na świat krytycznym okiem i w skomplikowany sposób układać sobie ścieżkę poznawczą. Warto wybierać drogę okrężną, a nie na skróty. W studiowaniu i badaniach zachęcamy do wybierania prac Witkowskiego, one na pewno nie pozwolą na stosowanie ułatwień czy pójście krótszą drogą.

Rafał Godoń
Warszawa, listopad 2025 r.

ARTYKUŁY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 2025

NUMER III(277)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Andrzej Radziewicz-Winnicki, 2025

CREATIVE COMMONS UZNANIE AUTORSTWA 4.0 (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2025-3.1>

Andrzej Radziewicz-Winnicki

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN

ORCID: 000-0001-6227-8700

Instykt, poryw intelektualny i wyjątkowy talent egzemplifikujące dzieła Lecha Witkowskiego

Summary

INSTINCT, INTELLECTUAL DRIVE AND EXCEPTIONAL TALENT EMBODYING LECH WITKOWSKI'S WORKS

This article is a collection of reflections and inquiries devoted to the work of Lech Witkowski, an outstanding scholar, philosopher, sociologist, educationalist, and social anthropologist. The author discusses the most important features of Witkowski's scholarly work, highlighting the thought-provoking and genuinely creative nature of his writing. Among the qualities particularly emphasised in this article are his talent, intuition, and instinct in conducting intellectual inquiries. The reflections presented reveal an exceptional figure in Polish pedagogical thought and his influence on academic education and other areas of knowledge.

Keywords: Lech Witkowski, creativity in research, educational research, humanities and social sciences

Wstęp

Niniejszy artykuł jest zaledwie zbiorem moich myśli, refleksji oraz kolejnych poszukiwań pewnych trendów, uwidaczniających się w twórczości Lecha Witkowskiego, wybitnego filozofa, pedagoga, socjologa, a nade wszystko humanisty, który od lat wywiera wpływ na rozwój także innych dyscyplin (i subdyscyplin) w naukach społecznych – nie tylko w Polsce, ale również w światowej humanistyce (Babicka-Wirkus i in., 2024, s. 11–19; Giroux, 2024; McLaren, 2024; Maragiliano, 2024). Z oczywistych względów, prezentowane poniżej uogólnienia z konieczności, jak i wobec ograniczonych moich kompetencji – socjologa wychowania i transformacji

czy też pedagoga społecznego – nie mogą być wyczerpujące w pełni czy tylko zadowalająco, nawet przy próbach obiektywnego spojrzenia w prowadzonych przez mnie dywagacjach. Dominować z pewnością będzie moje własne indywidualne spojrzenie nie wolne przecież od uproszczeń, jednostronności czy nieuchronnych powtórzeń, nawiązujących do wcześniej artykułowanych już przeze mnie opinii o autorytecie Witkowskiego. Jego prace zawierają ogromny ładunek wiedzy teoretycznej, nowatorskich rozważań metodologicznych, empirycznych, czy z rzadka pojawiających się eksploracyjnych uogólnień definicyjnych, a nade wszystko unikalnych inspiracji twórczych (Radzewicz-Winnicki, 2025, s. 19–29). Uważam również, że bardzo istotne znaczenie dla kształtowania się postawy krytycyzmu naukowego Witkowskiego miało piastowanie w przeszłości przez niego wielu akademickich ról społecznych, w tym pokaźna liczba wykładów prowadzonych w charakterze profesora wizytującego w różnych uczelniach świata. Świadczyć mogą o tym, chociażby listy i okolicznościowe eseje pochwalne nadesłane spoza naszego kraju na ręce J. M. Rektora Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku w dniu jubileuszu dostojnego intelektualisty (zob. Babicka-Wirkus i in., red., 2024, s. 97–174). Nikt nie wątpi, że osobiste oddziaływanie wyjątkowych humanistów tego świata w relacjach *face to face* stworzyło warunki do samodzielnego i odrębnego eksplorowania przez Witkowskiego dzieł światowej klasyki. Nasuwa się zaraz pytanie, czy zatem jest to wyjątkowa postać naszego Uczzonego, która łatwo ulega wpływom swego własnego środowiska? Z pewnością nie, aczkolwiek z wieloma z nich się zgadza i utożsamia z nimi nie tylko własne poglądy, lecz równie często manifestuje trwałe więzi, na przykład z niedawnym opiekunem naukowym, przyjmującym rolę życzliwego życiowego tutora.

W życiu Witkowskiego zawsze dominował i wciąż dominuje nonkonformistyczny bodziec lub instynkt popędu, czy też poryw samokształceniowy, który od lat świadczy o zdecydowanej autonomii i odmiennym spojrzeniu, wiążącym się ze szczególnym obliczem jego własnego krytycyzmu. Profesor zarazem jest cierpliwym i wymagającym stylistą słowa. Cecha ta uwidacznia się w licznie prowadzonych dyskusjach formalnych i nieformalnych, w tym: tych przypadkowo wzniesionych przy wielu okazjach. Głęboko humanistyczna nauka o społeczeństwie, którą Witkowski uprawia od kilku dekad, staje się prawdziwą wiedzą o naszej rzeczywistości. To także nawiązanie do szczytnych idei Maxa Webera. Pragniemy przecież interpretować wiarygodnie otaczającą nas rzeczywistość codziennej egzystencji, w którą jesteśmy włączeni w jej swoistości – z jednej strony, a więc przedstawiając relacje i znaczenie kulturowe pojedynczych jej zjawisk, występujące w dzisiejszej formie. Zaś z drugiej strony są to bezsprzecznie powody ich takiego właśnie, a nie innego, opisu trwałego zróżnicowania historycznego (Krasnodębski, 1985, s. 26–27; Weber, 1975, s. 171). Na każdym etapie ewolucji pojawiają się kryzysy

społeczne, które Witkowski wnikliwie analizuje z perspektywy humanistyki filozoficznej. Pomimo nieustannego odradzania się gromadzonego w normatywnie często alogicznej złożoności, stara się odnajdować sposób na pełne sukcesu radzenie sobie z analizą tej wieloczynnikowości, przypominające 'buszowanie' po teoriach wzorów rozmytych w matematyce. Wypowiada zgrabnie szereg nowych ustaleń, dowodząc realnej prawdziwości własnych osądów. Tak po trosze literacko ujęta formuła, sygnalizowana jest trafnie w intencji tematycznej tego tomu dedykowanego Jubilatowi od *przebudzenia, wyzwolenia, odnowienia, wybudzenia ze snu, ku realnej odwilży i odnowy a nawet rewitalizacji*, poprzez analizę treści światowej literatury przedmiotu, intencjonalnie dziś odczytywaną we właściwej interpretacji jej twórców i propozycji Witkowskiego. Co więcej, dobitne i często stanowcze wypowiedzi odpowiadają jego poglądom. Nigdy nie próbował tuszować ich czy też drastycznie zmieniać. Ludzie szukają w zasadzie nowych form wyrazu – wydaje się twierdzić – a kiedy staną się one zinternalizowane, a więc przyswojone przez nich, doznają często poczucia pustki. Zatem, każdy humanista winien się wciąż doskonalić, aby ponownie mógł odnaleźć właściwe sobie – i aktualne wobec splotu wydarzeń codzienności – nowe formy wyrazu i ich indywidualnej interpretacji, nie pozostające jednakże w sprzeczności z jego przekonaniami. Towarzyszy zjawisku, które określam jako świat filozofii i lektur Witkowskiego, zindywidualizowany fenomen wsparcia motywacyjnego, pewna i nieustająca samozwrotność niebywałej podatności intelektualnej tudzież porywów namiętności prawdziwie kreacyjno-naukowego samokształcenia. Z tych też powodów, rekapitulując niniejszą wstępną część tekstu, uważam iż ten tom „Kwartalnika Pedagogicznego” poświęcony twórczości Witkowskiego zasługuje na szczególną uwagę z wielu względów, m.in.:

- z racji na konsekwentne – od lat prezentowanie (w rezultacie prowadzonych badań i rozważań teoretycznych) szeregu zjawisk i faktów wpływających na *dynamikę społeczną* świadomości młodzieży, rekrutującej się z różnych środowisk i miejsc zamieszkania, w ich ograniczonej dostępności do rodzimej edukacji;
- z uwagi na wyjątkowo konsekwentną samodzielność i wieloletnią wytrwałość oraz pełną i prawdziwą pasję badawczą, przewijającą się w piśmiennictwie naukowym autorstwa Witkowskiego w kraju i za granicą, uwidaczniającym związek zmian (relacji) osobowości i procesu społecznego w przedstawionym przez siebie schemacie socjalizacyjno-wychowawczym społeczeństwa liberalnego;
- z powodu sporządzenia niezmiernie ważnej, trafnej i wiarygodnej, systematyzacji czynnikowej szeregu terminów i zależności wyjaśniających rolę procesów socjalizacyjnych i ich wpływu na aktywizację – tj. pomyślnie uczestnictwo społeczne jednostki. Tym samym proponuje Witkowski, aby traktowanie procesu socjalizacji, wzbogaconego o *intencjonalne działania wychowawcze* (ale również

socjotechniczne) było postrzegane w kategoriach osiągnięcia oczekiwanego rezultatu, jakim staje się twórcze *uspołecznienie jednostek i grup społecznych*;

- mając na uwadze ważny fakt, iż całość prowadzonych analiz treści wielu tomów bogatej literatury przedmiotu filozofii i innych nauk społecznych, stanowi jakże udaną egzemplifikację interdyscyplinarnego spojrzenia na procesy *uspołeczniania* wychowanka we wzajemnym integralnym postrzeganiu powyższych kwestii ze strony innych dyscyplin. To swoista propozycja scalania doświadczeń różnych obszarów humanistyki, w sferze zarówno teorii, jak i praktyki publicznej na rzecz kreatywności innowacyjnej;
- ze względu na wyjątkową wieloletnią postawę twórczo-poszukiwawczą w samokształceniu, w uprawianiu dydaktyki akademickiej i wpływu społecznego na kształtowanie się aspiracji edukacyjnej w środowisku młodzieży studenckiej, jak również przez szereg zaleceń teoretycznych wiążących się z reformowaniem działalności wyższych uczelni w Polsce poprzez intensyfikowanie współpracy interpretacyjnej w ożywianiu kontaktów naukowych w wymianie nauczycieli akademickich oraz studentów w przestrzeni międzynarodowej.

Dzięki takim luminarzom nauki to właśnie dialog, parabola, alegoria, czy chociażby niemy przekaz poprzez mimikę twarzy (ale przecież to transpozycja sensu ukrytego), kultura słowa i gromadzony w toku własnej relacji sens dociekań przyciągają studenta, i ludzi akademickiego świata nauki, przeobrażają, a mogą nawet zmienić trajektorię ich życia (Neyman, 2005, s. 12–13). Humanistyka we współczesnym świecie nie staje się przecież zagubiona poprzez utratę własnej rozdrobnionej tożsamości. Jest ona traktowana jako praktyka społeczna wciąż poszukująca nowych form ekspresji, odmiennej interpretacji, zgoła nowatorskiego jej charakteru relacji oraz związków łączących ją w praktyce społecznej z pozostałymi elementami systemu publicznego. Zinstytucjonalizowane działania wpływu społecznego na rzecz funkcjonalności i pragmatyzmu to działania konstruowane poprzez społeczny zasób wiedzy, której interesujący wizerunek inferuje Witkowski w swoich licznych dziełach i rozprawach.

Analiza treści versus dyskurs polemiczny

Refleksje, które pozwalam sobie przedłożyć czytelnikom, są przedmiotem bardziej lub nieco mniej skupionej przeze mnie uwagi nad wieloma pracami Witkowskiego. Prawie wszystkie najbardziej charakterystyczne cechy jego twórczości odnajduję w książce wydanej przez Oficynę Universitas w Krakowie. Dzieło zostało opatrzone tytułem: *Eseje zbuntowane. Horyzont metahumanistyki i transdyscyplinarności* (Witkowski, 2025). W dziele tym Autor pisze:

Wypracowałem sobie przez lata pewne pojęcia, postulaty, propozycje i perspektywy, które wraz z towarzyszącą mi niepokorą, a nawet 'buntem', rzucają wyzwania z wnętrza lektur tradycji, spoza granic poszczególnych dyskursów oraz wiążą się z moją radykalną, głęboką niezgodą na to, aby przestrzenie humanistyczne były widziane jedynie jako siedlisko rozmaitych poglądów, czyli opinii i mniemań [...] Dotyczy to także refleksji nad historią idei, ze szczególnym dążeniem aplikacyjnym w stronę doświadczenia edukacyjnego i jakości tego, co dzieje się w szkołach oraz w przestrzeni interakcji symbolicznych kolejnych pokoleń. Oznacza to konieczność pojmowania nauki bez uroszczenia scjentyzmu, tradycji bez redukcji do tradycjonalizmu, przeciw u(p)roszczeniom dualizmów różnej maści, niezdolnych do integrowania różnic w zespoloną złożoną całość relacji trudnej do harmonizowania, wymagającej wyrafinowania i uporczywych wysiłków ponawianych i sytuacyjnie niuansowanych (Witkowski, 2025, s. 31–33).

Przedstawione nam teksty w różnych aplikacjach i zaprezentowane motywy narracyjne tworzą określony horyzont myślenia, którym Witkowski dzieli się z nami dla celów także dydaktycznych. Wnikliwa analiza treści wielowątkowego tomu służy także kształtowaniu określonej wyobraźni filozoficzno-edukacyjnej, jaka jest nam potrzebna dla postrzegania siebie samych wśród przyszłych kreatorów porządku naszego społecznego globu. Czytelnik poprzez recepcję zawartych opisów uczy się postrzegania i respektowania norm wzorów bądź wartości, ale również często pojawiającej się specyficznej konwencji wyrazu, by na kolejnych etapach socjalizacji intelektualnej osiąść kompetencje do ich obiektywnego relatywizowania już na podstawie własnych opinii, sądów i przemyśleń. Powyższe wyjaśnienia, kreślone piórem swego twórcy wyjaśniają nam w całej rozciągłości, z jakich racji i powodów upomina się on od kilku już dekad o przyzwolenie na artykulację publiczną własnej twórczości odpowiadającej na pytanie: Jak uprawiać w dobie zmiany społecznej i niebezpiecznej współczesności dzisiejszą humanistykę? Nie wątpię, że kluczem sukcesu pozostaje na co dzień stosowana analiza treści. Stanowi ona znaczącą w humanistyce technikę badawczą, służącą do systematycznego opisu jawnej treści różnych przekazów informatycznych. Taką właśnie analizę krytyczną literatury przedmiotu prowadzi nieustannie Witkowski od pięćdziesięciu już lat. Uznaje on z pewnością jako integrujący, syntetyzujący i metanaukowy charakter prowadzonych przez siebie analiz komparatystycznych, dających antropologiczną wiedzę o *indywiduum*. Można tym samym wywierać także określony wpływ socjalizacyjny na wychowanków w kolejno przebiegających różnych fazach ich życia. Koncentruje przy tym uwagę zarówno na samej treści, jak i na poddanej jej formie różnych cechach stylistycznych. Na tej podstawie dyskretnie prowadzi rozległe studia nad ich autorami w oparciu o edytowane i znane już wcześniej treści. Wyciąga wnioski dotyczące osobliwości charakterologicznych, innymi słowy nieustannie poszukuje szeregu czynników, wyznaczających materiał symboliczny na podstawie analizy samego dobraneo przez siebie materiału (Nowak, 1965,

s. 149–151). Równocześnie uzewnętrznia się nam, prawie we wszystkich pracach zwartych, intencjonalnie prowadzony dyskurs, jako struktura pośrednicząca w prowadzonym toku wywodu. Warto zwrócić uwagę na interpretację tego pojęcia, przez Aleksandrę Grzymała-Kazłowską, jako strategicznego wykorzystania języka przekazu. Wielu filozofów i lingwistów jest przekonanych, że z dyskursem mamy do czynienia wtedy i tylko wówczas, kiedy występuje w intencji autorów wyraźna ich argumentacja jako wypowiedzi zrygoryzowanej logicznie bez dodatkowych elementów natury ekspresyjnej (Grzymała-Kazłowska, 2004, s. 14–15). Oczywiście, w innych fragmentach analiz – a jest ich przecież sporo – posługuje się Witkowski również aparatem pojęciowym o wielorakiej opisowo – oceniającej treści, kiedy to dostrzegamy obok drobnych sporów natury merytorycznej także czysto komunikacyjne funkcje odpowiadających im terminów stosowanych przez naszego Jubilata. Można doszukiwać się także drobnych i łagodnych określeń zabarwionych emocjonalnie na rzecz wyjaśniania sobie (przy polemikach oczywistych przecież w świecie bezgranicznej humanistyki) takiej, a nie innej operacjonalizacji i sprecyzowania problemu. Podyktowane są one ewentualną odmienną percepcją różnie podejmowanych funkcji impresywnych języka naukowego (Nowak, 1970, s. 125–127).

Takie sytuacje mają miejsce, jak twierdzi Stefan Nowak, kiedy badacz-analityk podejmuje się rozstrzygnąć podjętą przez siebie kwestię o relatywnie silnym ładunku emocjonalnym, a przecież jakże często niejasnej wypowiedzi danego autora. Witkowski precyzuje ją wówczas, kierując się pod wieloma względami nie tylko podjętą poznawczą przydatnością danego terminu, ale także innymi motywami, które uznaje za trafne, chociażby ze względu na funkcje impresywne tj. na sprawdzoną przydatność do wywoływania określonych ocen w gronie potencjalnych czytelników (Nowak, 1970, s. 127) bieżących i następujących po sobie kolejnych jego książek. Sądzę, że podobne lub inne sygnały pojawiających się emocji, wyróżniające się w fenomenie twórczości Witkowskiego, zapewne zapisane zostaną także przez innych członków zespołu autorskiego niniejszego numeru „Kwartalnika Pedagogicznego”. Kończąc powyższy fragment mego artykułu, pozwolę sobie w kolejnym odnotować swoistość prowadzonej narracji.

Charakterystyka narracji Witkowskiego

Narracja jest kategorią nader często przyjmowaną przez humanistykę. To znane i szeroko rozpowszechnione pojęcie pełni nie tylko funkcję poznawczą, ale wpisane jest w szerszą historię społeczną, odzwierciedlając często sam światopogląd autora czy poniekąd idee polityczne pojawiające się w aurze zainteresowań publicznych twórcy. Wspomina się – może niezbyt często – o subdyscyplinie

nauk społecznych, jaką staje się z wolna *narratologia* lub też snuje się domniemania o występowaniu *tożsamości narracyjnej* wśród członków *grup wzorotwórczych*, a z pewnością elit intelektualnych. Stanowi ona z pewnością ważne wyzwanie epistemologiczne dla Witkowskiego (Bokszański, 1995, s. 109; Kulas, 2014, s. 111–112; s. 119; Witkowski, 1989). Dla przedstawicieli humanistyki, którzy posługują się na co dzień kategoriami znaczenia i rozumienia, podstawowa teza narracyjna wydaje się oczywista. Orzeka ona, w trywialnym nieco odczuciu, iż gatunek *homo sapiens*, którego osobnicy pragną zrozumieć własne miejsce w świecie i nadać swemu życiu określony sens, nieustannie podejmuje rekonstrukcję bądź rewitalizację różnego typu opowieści/opisów powstałych na bazie rozumu i wiary. Większość narratologów reprezentujących różne dyscypliny nauki podkreśla, używając języka i terminów charakterystycznych w danym czasie historycznym, iż nader ważkie dla ich własnej nauki pozostają grupowe doświadczenia egzystencjalne (Kulas, 2014, s. 115–116). Niezależnie od przydatności samego pojęcia, trzeba także napomnieć, iż szeroka jego interpretacja, może utrudniać badaczom ostateczną operacjonalizację metodologiczną. Z tych to zapewne powodów poza Witkowskim niewielu z nich konsekwentnie dzieli się doświadczeniami *o sobie* i *o świecie* doczesnym, konstatuując przy tym własną „odrębność” i „inność” wolną od zakłamań, utartych schematów i narzuconych klasycznych kanonów wyrazu (Tulibacki, 1999, s. 8).

Styl narracji i wypowiedzi Witkowskiego już dawno uznałem za życzliwie zawadiacki, a może nawet miejscami przekorny. Bywa wręcz czupurny, co nadaje mu w konsekwencji bardzo zgrabny i niepowtarzalny styl literacki własnego przekazu. Pisałem już o tych moich odczuciach przed blisko dwudziestoma laty. Uznałem wówczas, że pisarze społeczni uprawiający pomyślnie eseistykę codzienności (nie zawsze bowiem występują oni wyłącznie w roli ludzi nauki) poszukują form moralnych – dla ich powszechnego wdrożenia za pośrednictwem szeroko rozumianej edukacji – dla liberalnych stosunków mikro- i makroekonomicznych we współczesnym świecie, bądź też dla przeprowadzenia politycznych obrachunków. Są to często teksty z pogranicza literatury, filozofii społecznej, filozofii nauki czy etyki, które w recepcji odbiorców zapisały swoją akonwencjonalną (czasami burzliwą) nową historię. Sygnalizując odmienny, zaledwie zarysowujący się wymiar przekazu, opieram się przede wszystkim na moich analizach (oczywiście często uproszczonych, powierzchniowych) odnoszonych m.in. do wielu prac pedagogicznych Zbigniewa Kwiecińskiego oraz Witkowskiego (por. Witkowski, 2009).

W podtekstach niektórych idei formułowanych przez wymienionych autorów, ale także i dla innych, których wiedza z obszaru nauk współpracujących z pedagogiką wydaje się rozległa, można odczytać cel i program pracy współczesnego pedagoga. Twórcy współczesnej pedagogiki piszą dużo i na różne tematy, ale uwiarygodniając pozycję reprezentatywnej przez nich subdyscypliny. Pojawiają się więc

wątki często wyrosłe w dobie pozytywizmu, jak m.in. obligowanie jednostki do prowadzenia użytecznej pracy, działalności charytatywnej bądź świadczenia usług jako nadrzędny postulat moralny, solidaryzm społeczny, kult edukacji (oświaty) jako dźwignia awansu cywilizacyjnego (Radzewicz-Winnicki, 2008, s. 174–176).

Kumulacja wszystkich form aktywności naukowej czy też doradczo-eksperskiej jest przecież powszechna. To nie tylko tzw. efekt św. Mateusza, który sygnalizuje Robert Merton (1968) i praw do kumulowania się przewag. W przypadku Witkowskiego udział w międzynarodowym świecie nauki nastąpił po wczesnym relatywnie osiągnięciu szczytu własnej pozycji w rodzimej piramidzie akademickiej.

W nauce występuje proces spiralnego gromadzenia nagród, zasług oraz uznania – tak interpretuje owo zjawisko Elżbieta Wnuk-Lipińska – przez tych, którzy wcześniej już uzyskali poważanie w środowiskach naukowych. Obserwuje się przy tym wyraźny związek między ustaloną reputacją uczonego a kolejnym coraz to większym, napływającym nań uznaniem powiększającym jego/jej kapitał publiczny. Kumulowanie się przewag pozostaje zjawiskiem z reguły trwałym (Wnuk-Lipińska, 1996, s. 146). Implikować bowiem można szanse dostępu do kolejnego nabycia nowych możliwości, które przynoszą dalszy wzrost poważania i prestiżu. Witkowski już u schyłku ubiegłego stulecia przekonał różnymi formami aktywności o swym trwałym i godnym pozazdrosczenia nobilitowanym obywatelstwie akademickim. Składa się na to pisanstwo naukowe, recenzowanie i opiniowanie prac awansowych, zasiadanie w renomowanych towarzystwach i radach naukowych, radach redakcyjnych itp. Niestety o „wyjątkowych” nagrodach, nominacjach czy zaszczytach, których by doświadczył i był z nich dumny, naprawdę nic nie wiem. Nie dopatrzyłem się ich przychyłu, studiując pilnie aurę naukowych, motywujących wyróżniająco korzyści. Role pozytywisty, autorytetu, eksperta, rzetelnego i wspaniałego mistrza, nie są w dobie dzisiejszej zbyt popularne. Nie stawał nigdy w szranki walki konkurencyjnej, zwłaszcza o charakterze pozanaukowym. Wystarcza mu monopol autorytetu naukowego, jakim od lat może się szczycić. Inne względy to obce dla myśliciela pokusy. Wystrzegał się ich zawsze, bowiem uważa, że prowadzą one donikąd, podobnie jak trywializacja myśli pojawiająca się często w bezrefleksyjnym społeczeństwie, ale również we współczesnej humanistyce. Największe znaczenie we własnej karierze naukowej przypisuje sobie intensywnemu publikowaniu eksploracji myślowych, co zwraca powszechną uwagę. Wewnętrzny imperatyw nakazuje Autorowi stałe przestrzeganie anglosaskiej dyrektywy przyświecającej pisarstwu naukowemu, a zawierające się w hasło: „*Publish and/or perish*” (co oznacza w dowolnym przekładzie „Publikuj/ pisz albo znikaj”). Z tych także względów nieodmiennie wyrażam zachwyt nad odważnymi analizami dorobku klasyków, a rewitalizowanych przez Witkowskiego zupełnie od nowa, wskrzeszającymi ich idee i tożsamość w publicznej aktualnej obecności w naszym dzisiejszym świecie.

Pozostają nimi m.in.: Michaił Bachtin, Erik H. Erikson, Jürgen Habermas, Bogdan Nawroczyński, Helena Radlińska, Alfred North-Whitehead – i szczególnie mi bliiski – Florian Znaniecki (Radzewicz-Winnicki, 2025, s. 24–28). Aż prosi się w tym miejscu tekstu, by przypomnieć trafne spostrzeżenie, w zasadzie porównanie Ewy Rewers sprzed dwóch dekad, dotyczące niektórych pojęć nauk społecznych. Ich historia oto przypomina falowanie oceanu. Na powierzchni żywiołu pojawiają się wciąż nowe fale wynosząc z głębin zapomniane terminy, które na szczycie nowej fali zaczynają ponownie mienić się własnym blaskiem i niespodziewanymi nadanymi im obecnie znaczeniami. Trudno właściwie powiedzieć, w której to chwili łacińskie pojęcia *discursus* oraz *narratio* weszły na nowo do światowej humanistyki (Rewers, 1995, s. 37). Dla mnie jest to również zauważalna zasługa Witkowskiego. W zależności od przyjętych założeń na plan pierwszy wysuwają się filozoficzne, etnometodologiczne czy to semiologiczne rodowody jego interpretacji przy udziale znaczącej roli socjolingwistyki.

Witkowski w historycznym rodowodzie swoistego *challenge* w humanistyce

Ocena miejsca, które zajmuje się w hierarchii społecznej klasyków, to wyjątkowo kłopotliwe wyzwanie. Jakże trudna to i niebezpieczna próba, zwłaszcza w przypadku spojrzenia na dzieje w pewnej historycznej odmienności różnych epok. Hegemonia inteligentka już przed wieloma laty utraciła swoją uprzywilejowaną pozycję, którą zajmowała w XIX- i początkach XX w. Interesować więc nas będą – być może – zmiany częstotliwości uznania z perspektywy kilkupokoleniowej, ale pomijając sytuacje całkowitego dziedziczenia określonej pozycji społecznej, istotne jeszcze w nie tak odległej przeszłości (casus całożyciowy prestiż z racji urodzenia w rodzinie arystokratycznej). Skupiłem się zatem na awansie akademickim w świecie nauki poprzez własną edukację tudzież ponadprzeciętną i wyjątkową kreatywność (Kula, 2014, s. 13–15). Niewiele wspomina się też o jego działaniach propublicznych, prospołecznych czy wręcz politycznych Witkowskiego, który nigdy nie łączył jednak własnej pasji naukowej z namiętnościami politycznymi.

Przez wiele lat przypatrując się zmaganiom naukowym o parę lat młodszego ode mnie humanisty, przyrównywałem go do innej wybitnej postaci filozofa humanisty/socjologa urodzonego jeszcze w XIX w., a dokładnie w 1859 r. – Ludwika Joachima Franciszka Krzywickiego, historyka, etnologa, ekonomisty po trosze, aż wreszcie, jak wspominałem uprzednio *stricte* teoretycznego socjologa. Dorobek Krzywickiego również budził moje zdumienie zarówno rozległością nagromadzonych obserwacji, jak i ogólnością opracowań teoretycznych. To za sprawą Krzywic-

kiego, entuzjasty i propagatora prac Marksa i Engelsa, dzieje polskiej socjologii wchłonęły także ich dorobek. Jakkolwiek nie zawsze – jak autorytatywnie stwierdzała Alina Molska – prostymi i wolnymi od zbłąkań drogami. Swoimi dziełami Krzywicki wprowadził marksizm do historii akademickiej nauki polskiej. Może z tych powodów niesłusznie niewiele wspomina się o nim, zwłaszcza w pedagogice? (Molska, 1962, s. 146–158; por. Radzewicz-Winnicki, 2025, s. 25–26). Krzywicki służył ruchowi robotniczemu i rozwojowi ideologii socjalistycznej zaledwie piórem. Witkowski również eksplorując myślenie o zjawiskach społecznych, łączy w sobie umiejętność pedantycznej uwagi ze stałym umiłowaniem prowadzenia szerszych syntez teoretycznych.

Witkowski od wielu lat przyjmuje na siebie frontalną krytykę tradycyjnego rodzimego, pospolitego niestety myślenia. Podobnie krytycznie ocenia on wartościowanie i ogląd pojawiających się faktów, tych z zewnątrz, przez mniej wykształconą część społeczeństwa. Nigdy nie należał do tego typu myślicieli, których wiązano by z pojęciem *filozofa platońskiego*. Nieznany wydaje mu się przedział między *uniwersum* zbioru idei a światem otaczających go realiów. Uwagę filozofa zajmuje głęboka wrażliwość na ‘aure’ publiczną, którą eksploruje jakże wiarygodnie i nonkonformistycznie, a jednocześnie radykalnie. Podejmując ów wątek w sygnalizowanym powyżej spostrzeżeniu, zdaję sobie sprawę, iż Witkowski traktuje misję nie tylko z dużym zapalem, ale również z rzadka spotykanym upodobaniem, przytłaczającym niekiedy jego byt codzienny. Dzisiejsze wszelkie próby bilansowania twórczości Witkowskiego są przedwcześnie. Dalej śledzić będziemy doniosłość następnych jego opracowań zwartych na rzecz rozwoju filozofii, historii myśli społecznej, kultury antropologii społecznej, czy szerzej edukacji.

References

- Babicka-Wirkus, A., Campa, R., Jaworska-Witkowska, M. (2024). Wstęp do wydarzenia. W: A. Babicka-Wirkus, R., Campa, M., Jaworska-Witkowska (red.), *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej* (s. 7–11). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Babicka-Wirkus, A., Campa, R., Jaworska-Witkowska, M. (red.). (2024). *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Boksański, Z. (1995). Tożsamość aktora społecznego a zmiana społeczna. *Studia Socjologiczne*, 3–4, 109–123.
- Giroux, A. (2024). *My dear Lech*. W: A. Babicka-Wirkus, R., Campa, M., Jaworska-Witkowska (red.), *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej* (s. 19–22). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Grzymała-Kazłowska, A. (2004). Socjologicznie zainteresowana analiza dyskursu na tle współczesnych badań nad dyskursem. *Kultura i Społeczeństwo*, 48(1), 89–105.
- Krasnodębski, Z. (1985). Maxa Webera projekt socjologii rozumiejącej. *Studia Socjologiczne*, 96(1), 13–26.
- Kula, M. (2014). Buława w plecaku? Uwagi o awansie społecznym w dziejach. *Kultura i Społeczeństwo*, 58(4), 13–26.
- Kulas, P. (2014). Narracja jako przedmiot badań oraz kategoria teoretyczna w naukach społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 58(4), 123–138.
- Maragliano, R. (2024). Eksplodując z Lechem Witkowskim. W: A. Babicka-Wirkus, R. Campa, M. Jaworska-Witkowska (red.), *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej* (s. 23–26). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- McLaren, P. (2024). The winds of change: Lech Witkowski's critical contributions. W: A. Babicka-Wirkus, R., Campa, M. Jaworska-Witkowska (red.), *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej* (s. 27–32). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56–63.
- Molska, A. (1962). Krzywicki – propozycja socjologii otwartej. W: B. Baczek (red.), *Filozofia i socjologia XX wieku* (s. 399–408). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Neyman, E. (2005). Uczta skończona? O mistrzu i uczniu. *Studia Socjologiczne*, 49(3), 5–26.
- Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak, S. (red.). (1965). *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Radziejewicz-Winnicki, A. (2025). Wprowadzenie *Eseje zbuntowane. Horyzont metahumanistyki i transdyscyplinarości*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Rewers, E. (1995). Teorie dyskursu i ich znaczenie dla badań nad literaturą. *Kultura i Społeczeństwo*, (39)1, 37–49.
- Tulibacki, W. (1999). *Od redaktora*. W: W. Tulibacki, Z. Frydryszak (red.), *O literaturze i filozofii. Problemy – twórcy – dzieła* (s. 5–6). Olsztyn: Wydawnictwo ART.
- Weber, M. (1975). *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: Eberhard Karles Universität.
- Witkowski, L. (1989). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika E. Eriksona*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (2009). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty. Postacie. Pojęcia. Próby*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: Dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2025). *Eseje zbuntowane. Horyzont metahumanistyki i transdyscyplinarości*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Wnuk-Lipińska, E. (1996). *Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych*. Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.

Stefan M. Kwiatkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

ORCID: 0000-0001-6312-2732

Kalejdoskop relacji: mistrz–uczeń

Summary

KALEIDOSCOPE OF RELATIONSHIPS: MASTER–DISCIPLE

This article analyses a set of Master–Disciple relationships in higher education institutions. An attempt was made to characterise the Master in the academic space, taking into account the model approach. The constitutive characteristics of the Master are distinguished and described in the context of relationships with Disciples. A hypothetical catalogue of Disciples' expectations of the Master is also presented. The importance of the Master's personality traits in relationships with Disciples is highlighted, and charismatic and transformational Masters are characterised. A separate section is devoted to the problems of popularising science by the Master. Attention is also drawn to the pathological nature of relationships, both on the part of the Master and the Disciples.

Keywords: master, disciple, mutual relations, master model, student expectations

Z moich rozważań wynika, że zdolność do bycia autorytetem [...] zależy przede wszystkim od tego, czy sami pedagodzy potrafią sobą zaświadczyć, że ktoś dla nich samych taką życiodajną rolę kulturową spełnił.
(Witkowski, 2011, s. 695)

Wprowadzenie

Relacja: mistrz–uczeń jest przedmiotem zainteresowania już od czasów starożytnej Grecji – dzięki Sokratesowi uważanemu za czołowego przedstawiciela sofistów. Podstawą relacji między mistrzem a jego uczniami – w sokratejskim

ujęciu był dialog–rozmowa, wymiana myśli prowadząca do odkrywania prawdy. Jej istota sprowadzała się do zadawania przez mistrza pytań, które stymulowały uczniów do samodzielnego poznawania prawdy, do zdobywania wiedzy i jej praktycznego wykorzystywania. Warto przy tym podkreślić, że sam Sokrates zasłużył bez cienia wątpliwości ma status mistrza, bowiem to właśnie pod jego skrzydłami swe pierwsze kroki stawiał Platon – najwybitniejszy z jego uczniów, który z czasem sam zyskał rangę mistrzowską (por. Kot, 1996, s. 49–52).

Z biegiem lat ten rodzaj mistrzostwa prawie całkowicie zaginął. Stało się tak za sprawą zwiększającego się tempa życia zawodowego, braku czasu na systematyczne kontakty mistrz–uczeń, a być może także z powodu stopniowego, ale dającego się zauważyć, zaniku autorytetów – braku prawdziwych autorytetów, a także zapotrzebowania na nie ze strony uczniów.

Pojęcie „mistrz” nie stanowi już także podstawy konstrukcji, na której opiera się nasze myślenie o funkcjach uczelni wyższych. Można intuicyjnie przypuszczać, że jest ono sporadycznie obecne w uczelniach technicznych i medycznych (mistrz jako ekspert w danej dyscyplinie, organizator pracy zespołów badawczych, lider w procesie aplikowania o granty i w czasie ich realizacji, osoba o wysokim poziomie interdyscyplinarnej wiedzy, umiejętności teoretycznych i praktycznych oraz kompetencji społecznych), rzadziej występuje w uczelniach humanistycznych i społecznych, ściślej rzecz ujmując, na takich kierunkach.

W języku potocznym „mistrz” nie jest utożsamiany z profesorem uczelni wyższej, jest to w powszechnym odczuciu raczej „mistrz w zawodzie” lub „mistrz świata lub Europy” w jakiejś dyscyplinie sportowej. Czasami rezultatowi czyjejś pracy przypisujemy „mistrzostwo świata”, wyrażając w ten sposób swoją aprobatę dla twórcy i jego dzieła. W sporcie mówimy o „mistrzowskim zagranium” (w piłce nożnej, siatkówce, koszykówce lub w tenisie), a także, w ujęciu instytucjonalnym o „szkołach mistrzostwa sportowego”. W szkole uczeń może zostać „mistrzem olimpiady przedmiotowej”, a nauczyciel „mistrzem dydaktyki”.

Wracając do relacji: mistrz–uczeń w uczelniach wyższych, należy z ubolewaniem zauważyć, że trudno o precyzyjną diagnozę w tym obszarze. Dlatego też w treści artykułu dominować będą modelowe propozycje dotyczące współdziałania mistrzów z uczniami – bez systematyzowania i hierarchizowania ich. Można tylko żywić nadzieję, że niektóre z nich otworzą pole do dyskusji w tym, w mojej opinii, bardzo istotnym aspekcie dla budowania tożsamości indywidualnej (mistrz, uczniowie) i społecznej (uczelnie wyższe – pracownicy naukowo-dydaktyczni i administracyjni). Trzeba zdawać jednak sobie sprawę z faktu, że nawet najlepiej teoretycznie uzasadnione propozycje, opisujące istotę relacji: mistrz–uczeń wymagają weryfikacji empirycznej. W tym duchu należy także podejść do rozważań będących treścią niniejszego artykułu, który zgodnie z jego tytułem jest rodzajem kalejdo-

skopu relacji: mistrz–uczeń, z wszystkimi konsekwencjami charakterystycznymi dla takiej formy autorskiej wypowiedzi.

Model mistrza w przestrzeni akademickiej

Przy założeniu, że model stanowi idealizację rzeczywistości, trudny do osiągnięcia stan, lub nawet stan nieosiągalny, spróbujmy wyróżnić konstytutywne cechy mistrza rozpatrywane w kontekście jego relacji z uczniami.

Podstawą relacji, o których mowa, jest transmisja aksjologiczna mistrz–uczeń polegająca na przekazie wartości wyznawanych przez mistrza i jego wzorów zachowania w różnych sytuacjach. Zadaniem mistrza jest ukazanie uczniowi istoty dobra, piękna i prawdy w realnym życiu akademickim. Może on to czynić odwołując się do własnej hierarchii wartości i umożliwiając uczniom udział w prowadzonych przez siebie lub pod swoim kierownictwem badaniach. Mistrz uwzględnia poglądy uczniów (nie narzucając mu własnych) oraz jest życzliwy i gotowy do udzielania niezbędnego wsparcia w pracy naukowej i, jeżeli to konieczne, także w sferze osobistej. Uzupełniając ten swoisty dekalog postaw i działań mistrza, warto zwrócić uwagę jeszcze na znaczenie utożsamiania się z własnymi badaniami, szacunek dla odrębności, szeroko rozumiane zaufanie i ciągłe uczenie się (w tym od swoich uczniów – w ramach mentoringu odwróconego).

Myślenie o mistrzu zakłada autorytet oparty na cechach osobowości, autentycznej wiedzy, erudycji, zdolności do analizy, a następnie syntezy rozpatrywanych zjawisk i procesów (Kwiatkowski, S. M., 2025, s. 11–12).

W kontaktach z uczniami mistrz to osoba znacząca (znaczący *inny*), rozumiejąca współczesne uwarunkowania pracy naukowej i życia osobistego, zarażająca optymizmem, a jednocześnie konsekwentna i skuteczna w realizacji celów naukowych i popularyzacji uzyskiwanych wyników badań. Przy tym sprawiedliwa w ocenie osiągnięć uczniów i zaangażowana w promowanie ich w świecie nauki.

Budując modelowy wizerunek akademickiego mistrza, można pokusić się także o szkic jego osobowości, choć nie jest możliwe skonstruowanie modelu osobowości, który byłby odpowiedzią na zarysowane tu już cechy i działania mistrza (które dodatkowo nie stanowią zbioru zamkniętego). Już same teoretyczne rozważania nad czynnikami osobowości potencjalnego (modelowego) mistrza pozwalają jednak skupić uwagę na różnorodności w tym zakresie.

Przyjmując za punkt wyjścia pięcioczynnikowy model osobowości Paula T. Costy i Roberta R. McCrae (McCrae i Costa, 2008, s. 163–164), możemy zauważyć, że wyróżnione w nim czynniki (tzw. wielka piątka cech osobowości obejmuje: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenia, ugodowość oraz

sumienność) z różną siłą wpływają na realne zachowania mistrza w relacji z uczniami. Można nawet bez odpowiednich badań jednoznacznie stwierdzić, że wysoki poziom neurotyczności utrudnia w znaczący sposób nawiązanie interesujących nas relacji. Z kolei wysoki poziom dwóch, kluczowych z perspektywy interpersonalnej, czynników, czyli ekstrawertyczności i ugodowości, gwarantuje zazwyczaj sukces relacyjny – z całą pewnością stanowić może doskonały punkt wyjścia do osiągnięcia tego celu. Z drugiej strony można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że wysoki poziom otwartości na doświadczenia i równie wysoki poziom sumienności sprzyjają wysokiemu poziomowi relacji: mistrz–uczniowie.

Pozostając w sferze czynników wewnętrznych warunkujących kształt oraz szeroko pojmowaną jakość relacji: mistrz–uczeń, należy odwołać się do jakże kluczowych w tym obszarze kompetencji społeczno-emocjonalnych (KSE), bez dysponowania którymi (w odpowiednio wysokim natężeniu) nie sposób wyobrazić sobie nawiązywanie, a następnie podtrzymywanie i ustawiczne wzmacnianie przez jednostkę relacji interpersonalnych (zarówno poziomych, jak i pionowych, charakterystycznych dla analizowanej tematyki) satysfakcjonujących dla każdej z zaangażowanych w nie stron. Zaliczamy do nich następujące rdzeniowe kompetencje: samoświadomość, zarządzanie sobą, świadomość społeczną, umiejętności interpersonalne oraz odpowiedzialne podejmowanie decyzji (CASEL, 2012, s. 9; Gresham, 2018, s. 62; Kwiatkowski S. T., 2021, s. 104–109; Weissberg i in., 2015, s. 6–7). Nie ma żadnych wątpliwości co do tego, że mistrzem w ujęciu przywołanym w kolejnych akapitach niniejszego artykułu, ma szansę stać się przede wszystkim taka jednostka, która – zarówno dzięki rozumieniu samej siebie (swoich emocji, myśli i zachowań) oraz zdolności do kierowania sobą (np. poprzez odpowiednie motywowanie się do działania czy radzenie sobie ze stresem czy presją otoczenia), jak i dzięki rozumieniu innych ludzi (poprzez zdolność do przyjmowania ich perspektywy czy wysoki poziom empatii) oraz biegłości w zakresie wychodzenia naprzeciw ich potrzebom oraz skutecznego komunikowania się z nimi – potrafi „zapanować” nie tylko nad poznawczym aspektem kontaktu z uczniem, lecz także docenić i należycie wykorzystać znaczenie aspektu społecznego i emocjonalnego, bez których trudno jest budować fundamenty trwałych relacji.

Z osobowością wiąże się również charyzmatyczność mistrza, czyli wyjątkowa zdolność wpływania na uczniów. Mistrz obdarzony tą cechą skupia wokół siebie uczniów–wyznawców swoich teorii, przekonanych o jego nieomyślności, niezwyklej intuicji badawczej i ponadprzeciętnej sprawczości. Za takim mistrzem uczniowie często podążają bezrefleksyjnie, idealizując go i obdarzając bezgranicznym zaufaniem.

Bliski mistrzowi charyzmatycznemu jest ten o cechach mistrza transformacyjnego. Należą do nich: *indywidualizacja* (indywidualne podejście do każdego ucznia), *stymulacja* (wyzwalająca wśród uczniów kreatywność pozwalającą na odejście od

przyjętych konwencji, paradygmatów i standardów metodologicznych), *inspiracja* (w wymiarze motywacyjnym – pobudzanie wyobraźni uczniów do rozważań na temat perspektyw uprawianej dyscypliny naukowej) i *autokreacja* (samoocena zintegrowana z wiedzą o oczekiwaniach uczniów). W taki sposób charakteryzowałem mistrza transformacyjnego blisko 20 lat temu, myśląc o Lechu Witkowskim – w kontekście jego ówczesnego jubileuszu (Kwiatkowski, S. M., 2008, s. 440–442).

Przyjmując konwencję modelu, ze wszystkimi jego ułomnościami, warto także zastanowić się nad modelem ucznia i dającymi się przewidzieć konsekwencjami, wynikającymi z różnic lub podobieństw natury osobowościowej między mistrzem a jego uczniami. Dla tego problemu można sformułować szereg uwag dotyczących współpracy mistrz–uczeń przy występowaniu hipotetycznych różnic, ale także podobieństw między nimi. Z praktyki bowiem wiemy, że w indywidualnych przypadkach niemożliwa jest (lub staje się niemożliwa na określonym etapie) współpraca np. promotora (mistrza) z doktorantem (uczniem) lub kierownika projektu naukowego (grantu) z jednym z wykonawców. Przyczyną mogą być względy merytoryczne i metodologiczne, ale też osobowościowe.

Co ciekawe, można być pod silnym wpływem mistrza nie będąc jego uczniem. Jest to sytuacja, w której obcujemy z mistrzem za pośrednictwem jego dzieł. Ma to miejsce głównie w sferze sztuki (poezja, proza, muzyka, malarstwo, architektura, teatr, film), ale można też doszukać się przykładów z innych obszarów. W pedagogice takimi mistrzami dla kolejnych pokoleń studentów i pracowników naukowych byli i są z pewnością Janusz Korczak, Maria Grzegorzewska, Irena Wojnar, Stefan Wołoszyn, Bogdan Suchodolski, Tadeusz Nowacki, Tadeusz Lewowicki, Czesław Kupisiewicz, Zbigniew Kwieciński, Wincenty Okoń (można tę listę znacznie rozszerzyć), czy też najczęściej cytowani w pracach dyplomowych, magisterskich i habilitacyjnych mistrzowie metodologii: Tadeusz Pilch, Mieczysław Łobocki, Władysław Zaczyński, a w ostatnich latach Krzysztof Konarzewski.

Można też wyczuć „ducha mistrza” w instytucjach naukowych. Miałem okazję przekonać się o tym kierując Instytutem Badań Edukacyjnych, w którym na każdym kroku spotykałem uczniów Wincentego Okonia i mogłem dowiedzieć się od nich, jaki miał styl pracy naukowej i w jaki sposób zarządzał Instytutem „przy Górczewskiej” – jak mówił. Przejmując od niego styl nazywany w teorii zarządzania „stylem zadaniowym”, starałem się zapraszać do współpracy takich mistrzów, jak wspomniani tu już Lewowicki, Kwieciński, a także Witkowski. Mistrzowskie wykłady tego ostatniego, wygłaszane w ramach seminarium doktorskiego, weszły do historii Instytutu. Prowadzone z niezwykłą erudycją i rozległą interdyscyplinarną wiedzą, stanowiły (dzięki możliwości ich nagrania) gotowe tworzywo do publikowania w postaci książkowej.

Interesującym wątkiem jest poszukiwanie mistrza przez młodych pracowników nauki. Cieszący się autorytetem mistrz jest obiektem pożądania studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych, szczególnie jeśli w swoim środowisku nie znajdują odpowiednich osób. Taka sytuacja jest znana nie tylko z historii nauki (poszukiwania mistrzów w najważniejszych w danym czasie ośrodkach naukowych), ale też ma wymiar współczesny. Potencjalni uczniowie starają o nawiązanie kontaktów z mistrzem podczas konferencji, seminariów, otwartych wykładów, a także w trakcie publicznych obron prac doktorskich. Jest wówczas możliwość do zaprezentowania swoich osiągnięć i zainteresowania mistrza przemyśleniami natury metodologicznej. Inną możliwość stwarzają staże w instytucjach naukowych. Podczas staży przed doktoratem, habilitacją i profesurą istnieją warunki do bliższego poznania mistrza (opiekuna stażu) w jego naturalnym środowisku pracy (wykłady, laboratoria, zebrania w ramach instytutów, katedr i zakładów). Nie bez znaczenia jest poznanie mistrza, jego poglądów naukowych i przekonań w sytuacjach towarzyskich. Można wówczas dowiedzieć się, dlaczego mistrz preferuje takie, a nie inne strategie badawcze (w przypadku nauk społecznych: ilościowe czy jakościowe), jakich narzędzi pomiarowych używa w swoich badaniach oraz np. jaki ma stosunek do wyników analiz statystycznych dotyczących konkretnych problemów badawczych lub możliwości uogólnień wyników badań jakościowych, szczególnie autoetnograficznych. Ten aspekt poznania mistrza wymaga od niego podzielenia się gromadzoną latami „wiedzą ukrytą”, czyli wiedzą wynikającą z jego doświadczenia badawczego i organizacyjnego.

Zdarza się też, że to mistrz poszukuje uczniów – do realizacji różnego rodzaju przedsięwzięć naukowych. Na ogół zwraca się o pomoc w tym zakresie do innych mistrzów, z innych ośrodków naukowych, z prośbą o wskazanie najzdolniejszych studentów, magistrów lub doktorów.

Jednym z istotnych zadań mistrza jest popularyzacja nauki. Chodzi tu zarówno o popularyzację wiedzy samodzielnie wytworzonej, jak i wiedzy będącej rezultatem analiz prac innych autorów. W praktyce oba te rodzaje wiedzy wzajemnie uzupełniają się, tworząc obraz fragmentu rzeczywistości naukowej w danej dyscyplinie.

W pierwszym przypadku chodzi o wiedzę „z pierwszej ręki”, wiedzę wytworzoną w trakcie badań, którą mistrz przenosi ze swojego laboratorium (w szerokim znaczeniu tego pojęcia) do sali wykładowej. Ten rodzaj wiedzy ma dla uczniów (studentów) walor autentyczności, szczególnie gdy mają możliwość czynnego lub nawet biernego (obserwacja) udziału w realizacji procedur badawczych opracowanych przez mistrza lub zespół, którym kieruje. Czynny udział stwarza warunki do kształtowania wybranych umiejętności badawczych, sprzyja również nawiązywaniu emocjonalnej więzi z mistrzem. Z kolei udział bierny pozwala na ogląd sytuacji z punktu widzenia zewnętrznego obserwatora, ułatwia chłodną ocenę działalności

badawczej, bez nadmiernego utożsamiania się z mistrzem i sposobem (metodą) jego pracy. Ważne jest także, niezależnie od form udziału w badaniach, uczestniczenie w dyskusjach, których tematem jest analiza kolejnych etapów metodologii badań, analiza uzyskanych wyników oraz możliwości ich implementacji.

Popularyzacja dotyczy także upowszechniania wiedzy „z drugiej ręki”, dzieleńia się własnymi przemyśleniami związanymi z wiedzą innych autorów (ujawnianą w ich tekstach i wystąpieniach) – teoretyków i praktyków z danej dyscypliny.

Trudno jednoznacznie ocenić, który typ popularyzacji ma silniejszy wpływ na uczniów (studentów). Zależy to bowiem w dużej mierze od talentu dydaktycznego mistrza. Innymi słowy samodzielne badanie rzeczywistości nie jest warunkiem niezbędnym do skutecznej popularyzacji przedmiotu badań, procedur badawczych i uzyskiwanych wyników.

Zabiegi popularyzujące wiedzę mogą rozprzestrzeniać się poza salami wykładowymi wyższych uczelni. Mistrz może prezentować osiągnięcia badawcze (swoje i cudze) na otwartych spotkaniach w różnego rodzaju instytucjach i przy rozmaitych okazjach (targi książki, wystawy, pokazy, a także konferencje, sympozja, seminaria i warsztaty). Interesującym nas efektem popularyzacji jest zainteresowanie potencjalnych uczniów omawianą problematyką, a następnie rozszerzenie istniejących już grup współpracujących z mistrzem.

Warto zauważyć, że elementem wpływającym na skuteczność relacji mistrz–uczeń jest tzw. dystans intelektualny lub/i merytoryczny oraz metodologiczny, występujący między tymi dwoma podmiotami. Z jednej strony zbyt duży dystans tego rodzaju powoduje trudności we wzajemnej komunikacji, z drugiej zbyt mały, stawia pod znakiem zapytania celowość współpracy.

Oczekiwania uczniów wobec mistrza

Zasygnalizowane tu wcześniej oczekiwania uczniów wobec mistrza są ważnym elementem tej relacji. Nie da się bowiem analizować modelu mistrza bez odwoływania się do jego uczniów. Z oczywistych powodów relacja: mistrz–uczeń jest relacją zwrotną, dwustronną, w której obie strony mają specyficzne oczekiwania względem siebie. Spójrzmy zatem na nie, akcentując tym razem punkt widzenia uczniów.

W modelowej sytuacji, którą rozważamy, uczeń oczekuje od mistrza przede wszystkim wsparcia na różnych etapach swojego rozwoju. Chodzi oczywiście o wsparcie merytoryczne, metodologiczne, ale także o wsparcie psychologiczne w chwilach zwątpienia i załamania niepowodzeniami. Ten ostatni aspekt wsparcia może mieć decydujące znaczenie w momentach krytycznych dla ucznia – może sprawić, że mimo braku sukcesów pozostanie on w strukturach naukowych, nie

odejście z uczelni kuszony intratnymi propozycjami płynącymi z różnego rodzaju korporacji.

Uczeń oczekuje także zrozumienia jego uwarunkowań w sferze pozanaukowej – rodzinnej. Przejawia się ono w elastycznym podejściu mistrza do obowiązków naukowych ucznia – np. przedłużeniem terminu złożenia raportu z badań, artykułu lub przesuwaniem w czasie odbywania praktyk i staży naukowych.

Oczekiwania ucznia dotyczą wyjaśnienia przez mistrza form dotyczących kontaktów społecznych i towarzyskich (obowiązujących, chociaż nie skodyfikowanych norm) w środowisku naukowym skupionym wokół danej dyscypliny. Pozwala to na uniknięcie niezręcznego zachowania na konferencjach – podczas rozmów kulturalowych i w innych nieformalnych kontaktach. Uczeń oczekuje więc, że mistrz będzie wzorem interpersonalnym – osobą godną naśladowania w tym względzie. Modelowy mistrz to także dla ucznia arbiter elegancji, dobrego stylu i ucieleśnienie inteligencji emocjonalnej. Przy formułowaniu kolejnych oczekiwań w stosunku do mistrza, należy pamiętać o metaforze drogowskazu, który wskazuje kierunek, ale nie podąża w nim. Przy tym zastrzeżeniu otwarte pozostaje pytanie o relacje natury osobowościowej między mistrzem a uczniami, o których już wspomniano. Można je sformułować następująco: czy określone cechy osobowości ucznia pozwalają (lub nie) na skuteczną współpracę z mistrzem? Innymi słowy: czy mistrz ze swoimi cechami osobowości gromadzi wokół siebie uczniów o określonych (być może zbliżonych) cechach osobowości?

Takie pytania rodzą się w kontekście relacji występujących między mistrzem a uczniami tworzącymi w okresie międzywojennym słynną lwowską szkołę matematyczną (można powiedzieć, że myśl o tej szkole zrodziła się w roku 1916 w Krakowie na Plantach, gdzie Hugo Steinhaus poznał Stefana Banacha). W tym przypadku mistrzem był Steinhaus, a do grona jego uczniów należał Banach. Co ich na tyle zbliżyło, na gruncie osobowościowym, że potrafili godzinami dyskutować o zadaniach matematycznych, przenosząc te dyskusje z gabinetów Uniwersytetu Jana Kazimierza do lwowskich kawiarni? Przypomnijmy, że do uczniów Steinhausa należeli, oprócz Banacha, który z czasem z ucznia stał się jego najbliższym współpracownikiem, m.in.: Kazimierz Kuratowski, Stanisław Mazur oraz Stanisław Ulam, nazywany ojcem chrzestnym bomby wodorowej (wyjechał w sierpniu 1939 r. do Stanów Zjednoczonych). Czy był między nimi jakiś specyficzny wspólny rys osobowości, który byłby, obok fascynacji matematyką, wyznacznikiem ich wybitnych osiągnięć naukowych? Zapewne na to pytanie nie uzyskamy już odpowiedzi, ale nie oznacza to, że nie powinno ono pojawiać się we współczesnej przestrzeni naukowej. Podobne pytanie można by sformułować w kontekście działalności naukowej grona archeologów skupionych wokół mistrza – Kazimierza Michałowskiego, który utworzył w roku 1959 Stację Archeologii Śródziemnomorskiej na Uniwersytecie

Warszawskim, funkcjonującą przez ponad 20 lat w Kairze, czy też działalności mistrza konserwacji zabytków Jana Zachwatowicza i jego współpracowników, wśród których byli Aleksander Gieysztor i Stanisław Lorentz.

W praktyce akademickiej uczeń od mistrza oczekuje także (choć rzadko nagleśnia to wśród najbliższych współpracowników) uczciwości przejawiającej się obiektywną oceną wkładu poszczególnych członków zespołu w osiągnięte rezultaty pracy naukowej. Chodzi tu przede wszystkim o wynalazki, opisy oryginalnych procedur badawczych i technologicznych (wdrożeńiowych), ale również o publikacje – ich współautorstwo (kolejność nazwisk autorów). Uczciwość to też odrzucenie przez mistrza pokusy „dopisywania się” do osiągnięć uczniów (takie patologiczne zachowania są, niestety, normą w niektórych dyscyplinach). Super patologią bywa zawłaszczanie pomysłów koncepcji badawczych uczniów. Mistrz, dzięki swoim koneksjom, może opublikować jako autorskie, wyniki dyskusji prowadzonych z uczniami. Często tego typu praktyki pozostają bez konsekwencji.

Jak łatwo zauważyć, oczekiwania uczniów w stosunku do mistrzów obejmują cały wachlarz realnych sytuacji występujących w różnych fazach ich współpracy. Niektóre z nich kładą się cieniem na portrecie mistrza, na modelu mistrza opisanego wcześniej.

W kalejdoskopie relacji: mistrz–uczeń nie może zabraknąć refleksji dotyczącej niewdzięczności ucznia. Zdarza się bowiem, że uczeń po uzyskaniu wsparcia od mistrza, minimalizuje publicznie jego rolę w swoim rozwoju. Można to określić mianem „syndromu wyparcia mistrza i jego roli” w procesie budowania kariery naukowej ucznia. Następnym krokiem bywa przejmowanie jego pozycji – w myśl zasady: „umarł mistrz, niech żyje mistrz”. Tacy uczniowie bez skrupułów odsuwają swoich mistrzów od pełnienia funkcji akademickich, a także, co szczególnie naganne, od pełnienia funkcji w stowarzyszeniach naukowych, redakcjach czasopism i komitetach naukowych konferencji.

Należy zauważyć też mistrzów, którzy nie są autorytetami naukowymi, ale swoją wysoką pozycję w świecie nauki zawdzięczają pozanaukowej aktywności. Uczniowie wiedząc o tym, nie liczą na wsparcie merytoryczne i metodologiczne, ale ułatwienie rozwoju kariery naukowej dzięki kontaktom mistrza. Ten typ uczniów to koniunkturaliści, którzy porzucają mistrza po realizacji swoich planów. Nie muszą go wspierać, bo traktowali go wyłącznie instrumentalnie.

Zakończenie

Zaprezentowane refleksje dotyczące relacji naukowych mistrz–uczeń z pewnością nie wyczerpują zagadnienia. Ich celem było subiektywne, oparte na wielolet-

nim doświadczeniu i obserwacji, zwrócenie uwagi na znaczenie mistrza, a szerzej rzecz ujmując szkół naukowych, w rozwoju danej dyscypliny naukowej. Jest to o tyle istotne, że obserwujemy społeczne przyzwolenie, a nawet satysfakcję z niszczenia autorytetów, w tym autorytetów pochodzących ze środowiska naukowego (niektórzy jego przedstawiciele dają do tego podstawy). Można ograniczyć zasięg tego zjawiska tworząc w uczelniach wyższych i instytutach naukowych możliwości sprzyjające tworzeniu i podtrzymywaniu relacji: mistrz–uczeń. Proponuję zaliczyć do nich np. interaktywne archiwa dzieł mistrzów – z wykorzystaniem sztucznej inteligencji, utrwalane na odpowiednich nośnikach wykłady mistrzów (z uwzględnieniem nieżyjących klasyków dyscypliny), a także otwarte, systematyczne spotkania dyskusyjne. Takie zabiegi mogłyby doprowadzić do nawiązywania silnej więzi intelektualnej mistrz–uczeń, do zwiększenia zainteresowania uczniów podejmowaniem ambitnych i oryginalnych wyzwań badawczych, a także do kontynuowania przez uczniów prac rozpoczętych przez mistrzów.

Można w tym zakresie wzorować się na przywołanej tu lwowskiej szkole matematycznej lub na zajęciach prowadzonych w ramach Letniej Szkoły Młodych Pedagogów i Pedagożek im. Marii Dudzikowej – organizowanej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, gdzie w programach tych corocznych szkół są „Spotkania z Mistrzem” mające na celu wzajemne poznanie się, prezentowanie przez uczniów swoich koncepcji badawczych i dyskusje nad nimi w gronie uczniów i mistrzów. Niesłabnące zainteresowanie takimi spotkaniami świadczy o potrzebie poszukiwania autorytetów naukowych oraz wzmacniania więzi międzypokoleniowych mistrz–uczniowie.

References

- CASEL. (2012). *CASEL guide: effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Gresham, F. M. (2018). *Effective interventions for social-emotional learning*. New York: The Guilford Press.
- Kot, S. (1996). *Historia wychowania*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowski, S. M. (2008). Szkic do portretu przywódcy transformacyjnego. W: Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego* (s. 435–443). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwiatkowski, S. M. (2025). Knowledge as a constitutive component individual education capital. *Studia z Teorii Wychowania*, 16(1), 9–20.
- Kwiatkowski, S. T. (2021). Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli i uczniów. W: A. Jegier, S. T. Kwiatkowski, B. Szuruwska (red.), *Nauczyciel w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata. W perspektywie kształcenia i pracy zawodowej* (s. 89–157). Warszawa: Difin.

- McCrae, R. R., Costa, P. T. (2008). The Five-Factor Theory of Personality. W: O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 159–181). New York: The Guilford Press.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present and future. W: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (red.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (s. 3–19). New York: The Guilford Press.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Anna Wilkomirska

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-2413-245X

Jeśli pedagogika jest na serio – to jest krytyczna

Summary

IF PEDAGOGY IS SERIOUS – THEN IT IS CRITICAL

The article provides a summary of Lech Witkowski's achievements in introducing the reflections and theses of the co-creators of critical pedagogy, in particular Henry Giroux, into Polish pedagogy. A more detailed analysis is provided of the section entitled "Education in the face of the challenge of democracy. Lech Witkowski's conversation with Henry A. Giroux" from the monograph *Education and the public sphere. Ideas and experiences of radical pedagogy* (2012). In his interview with Giroux, Witkowski asks questions that are key to the identity of pedagogy, such as the nature of criticism, the non-authoritarian nature of pedagogical theory and practice, the subjectivity of educators and students, and civic engagement. Also crucial is the reflection on the scope of the radicalisation of pedagogy and the category of struggle resulting from the concern and responsibility of pedagogy and education. The interlocutors discuss the concepts of the public intellectual and the transformative intellectual, which are key to critical pedagogy. Teachers carry out an important public mission in schools, which should be a public sphere where the struggle against all forms of oppression takes place. The questions raised by Witkowski after 35 years of socio-political transformation in Poland seem surprisingly relevant today.

Keywords: critical pedagogy, public intellectual, transformative intellectual, teacher, Lech Witkowski, Henry Giroux

Poznanie teorii krytycznej na większą skalę w Polsce dokonało się wiele lat po jej powstaniu, co nie oznacza, że idee myślenia krytycznego nie były obecne w latach wcześniejszych w pracach polskich filozofów, socjologów oraz pedagogów. Rozwój teorii krytycznej wiążemy z aktywnością tzw. szkoły frankfurckiej, skupiającej wybitnych niemieckich intelektualistów w Institut für Sozialforschung. Jednym z bardziej znaczących przedstawicieli nurtu był Max Horkheimer (1983),

który – w opozycji do jego zdaniem autorytarnej teorii tradycyjnej – domagał się społecznej troski wobec wszystkich ucimionych. Apelowal o calkowita przemiana społeczenstwa, bo tylko taka umozliwi wyzwolenie czlowieka z ucisku systemu społecznego. Wolnosc ta jest niezbedna do swiadomej autokreacji i dokonywania jednostkowo waznych wyborow, w tym podejmowania krytyki niesprawiedliwej rzeczywistosci społecznej i walki o zmianę.

Początki teorii krytycznej w Polsce

Działania opozycji antykomunistycznej w Polsce w drugiej połowie lat 70. i emanacja konfliktu z władzą PRL w sierpniu 1980 r., pomimo jej próby zgładzenia przez reżim wprowadzeniem stanu wojennego były żyznym gruntem dla pojawienia się w polskiej humanistyce i naukach społecznych nurtu krytycznego. W ten początkujący w Polsce pod koniec drugiej połowy XX w. dyskurs, włączyli się również pedagodzy, a wśród nich pionierem-apologetą był na pewno Lech Witkowski. Zmagając się na początku lat 80. z etatystycznym gorsetem, stanowiącym ramę relacji państwo–edukacja, obejmującym także edukację i naukę (ważna tu była niewątpliwie inspiracja i aktywność badawcza Zbigniewa Kwiecińskiego), próbował poszukiwać „nowej formacji”. W tym trudnym dla Polski okresie Witkowski, po części w duchu heglowskim, nie odrzucał istotnej roli państwa w definiowaniu celów, organizacji i programu edukacji, wskazywał jednak zgodnie z podejściem krytycznym istotne zagrożenia upaństwowienia czy – jakbym to osobiście ujęła – raczej upartyjnięcia edukacji (wszak PZPR była partią sprawującą władzę totalną). Tak o tym pisał:

Muszą być tu pogodzone dwa, pozornie wykluczające się kierunki dążeń: orientacja pro-państwowa, akceptująca rolę i miejsce instytucji państwa w całości życia społecznego – w tym zwłaszcza w jego organizacji i koordynacji – oraz orientacja antyetatystyczna, wymierzona w potencjalną groźbę blokady procesów uspołecznienia (także w szkole i poprzez szkołę), jaką może nieść szczególna struktura państwa (Witkowski, 1986, s. 68).

Witkowski bronił orientacji propaństwowej, próbując jednocześnie budować relację państwo–społeczeństwo, bez udziału tej drugiej struktury idee krytyczne nie mogą się rozwijać. Kontynuował ten wątek pisząc:

Państwo jest zawsze strukturą krystalizującą się wewnątrz społeczeństwa. Takie ujęcie pozwala uniknąć błędu stawiania państwa poza obrębem substancjalistycznie pojmowanego społeczeństwa, w ramach którego instytucje państwa stają się czymś zewnętrznym i obcym (Witkowski, 1986, s. 68).

Wskazywany błąd, zdaniem Witkowskiego, oznaczałby pozycjonowanie państwa na poziomie przedkonwencjonalnym. Nie jest jasna teza, że państwo kryształizuje się wewnątrz społeczeństwa, zwłaszcza państwo totalitarne. Czy pisząc słowo „społeczeństwo” Witkowski miał na myśli społeczeństwo obywatelskie czy rozproszony byt społeczny w obrębie państwa? Różni teoretycy społeczeństwa obywatelskiego o całkiem odmiennej proveniencji, jak John Locke czy Georg W. F. Hegel oraz wielu innych, jak m. in. Antonio Gramsci, w opozycji do nurtu klasycznego istotę społeczeństwa obywatelskiego upatrywali (bardzo się różniąc w koncepcjach) w określonej suwerenności społeczeństwa w relacjach z państwem, nadając społeczeństwu wyraźną podmiotowość i reguły samoorganizacji, zaś państwu pozostawiając tworzenie ram prawno-społecznych dla funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Witkowskiemu było bardzo daleko do radykalizmu Thomasa Paine’a, który już pod koniec XVIII w. pisał w początkowo anonimowo wydanym w 1776 r. słynnym pamflecie *Common sense: Addressed to the inhabitants of America*: „Społeczeństwo w każdym stanie jest błogosławieństwem, a rząd nawet w najlepszej formie – złem koniecznym, a w swym najgorszym wydaniu stanowi zło nie do zniesienia” (Paine, 1776, s. 1). I chociaż polityczna zależność Ameryki od brytyjskiej korony, z którą walczył Paine, jest dziś historią, podobnie jak zależność socjalistycznej Polski od ZSRR, to jego prace, z najważniejszą *Rights of Man*, trwale wpisują się w rodowód koncepcji separacji społeczeństwa od państwa. W latach 90. wyraziście pisał o tym Ralf Dahrendorf, szukając właściwej przestrzeni dla więzi społecznych, niedestrukcyjnych dla wolności: „Musimy być w stanie myśleć o społeczeństwie obywatelskim – i urzeczywistniać je – ani jednej marnotrawnej myśli nie poświęcając państwu (Dahrendorf, 1991, s. 16).

Jednak w Polsce lat 80., po doświadczeniach sierpnia 80 i stanu wojennego uwaga pedagogów skupiała się raczej na „konstruktywnej krytyce wypaczeń” państwa w sferze edukacji i rekomendacji naprawy w duchu dialogu, podmiotowości, demokratyzującej zmiany społecznej bez nawoływania do walki w duchu markowskim czy radykalnej teorii krytycznej. Witkowski próbując połączyć pozornie wykluczające się byty autorytaryzmu i autonomii, pisze:

Tymczasem dla teorii krytycznej w pedagogice staje się jasne, że nie każdy typ sprawowania mecenatu i nadzoru przez ogniwa państwa nad programową działalnością szkoły służy jej posłaniu emancypacyjnemu i humanistycznie odnoszącemu własny wysiłek do afirmacji osobowości autonomicznych (Witkowski, 1986, s. 68).

I zgodnie z wizją Jürgena Habermasa ma nadzieję, że:

Dla edukacji tymczasem wydaje się możliwe uwzględnianie roli państwa jako wyspecjalizowanej struktury wewnętrznej społeczeństwa w zakresie koordynacji i instytucjonalizacji, jako

„zasady organizującej” praktyczne życie społeczne na podstawie „legislacyjnej umowy społecznej” z jednoczesną negacją i odrzuceniem praktyk i wizji etatystycznych (Witkowski, 1986, s. 69).

Pisząc w latach 80. o edukacji (w kontekście analiz sierpnia 80 i jego politycznych i społecznych następstw) i wychodząc od idei marksowskich, Witkowski wskazuje trzy wymiary nowej formacji:

Triada: zasady ustrojowe – losy pokoleniowe – nastawienia normatywne wyznacza układ odniesienia dla charakterystyki zabiegów edukacyjnych, które w żadnych okolicznościach nie mogą nie liczyć się z odmiennością czy wręcz zderzaniem się zasad, losów i nastawień, formujących się w realiach budowy nowego ustroju, zarówno nadawców jak i adresatów przekazu edukacyjnego (Witkowski, 1986, s. 55).

Ostrożnie budując swój dynamiczny triadowy układ, Witkowski powraca do myślenia o polskiej edukacji z wątkiem marksowskim sprzed kolonizacji go przez polityków obozu komunistycznego oraz pokazuje go w relacji z przedstawicielami szkoły frankfurckiej, takimi jak m. in. Horkheimer i Habermas. Już pierwsi frankfurczycy, m.in. wspomniany Horkheimer, zdecydowanie za cel nauki uważali zmianę zniewalającego systemu społecznego poprzez jej ścisłe powiązanie z badaniem i rekonstrukcją praktyki społecznej. Jednak formułowanie takiej tezy w połowie lat 80. (i to nie w wariacie socjalistycznej, reżimowej interpretacji Karola Marksa) przez uniwersyteckiego pedagoga nie było powszechne. Na gruncie praktyki społecznej były to raczej przekonania opozycji, której stan wojenny nie pozbawił woli walki ze słabnącym reżimem komunistycznym w duchu idei demokracji i liberalizmu, idei, które już były rozwinięte w świecie Zachodu, także z diagnozą ich ograniczeń.

Przedstawiciele szkoły frankfurckiej po II wojnie światowej (m in. Horkheimer, Teodor W. Adorno, Erich Fromm) podjęli głęboką krytykę zbrodniczych ustrojów totalitarnych, takich jak narodowy socjalizm, komunizm oraz krytykę rozwijającej się demokracji amerykańskiej, zniewalającej w inny sposób poprzez podziały ekonomiczne i bariery biurokratyczne.

Jednak w literaturze pedagogicznej (i nie tylko) w Polsce na początku lat 80. brakowało głębszych, teoretycznych analiz narodu, państwa, społeczeństwa obywatelskiego. W 1989 r. ukazuje się pierwszy tom z cyklu *Rozmów w Castel Gandolfo*, w dużej mierze poświęcony społeczeństwu obywatelskiemu. W 1997 r. wydana zostaje klasyczna już antologia tekstów pod redakcją Jerzego Szackiego *Ani książe, ani kupiec: Obywatel*. Stopniowo problematyce tej poświęca swoje prace coraz więcej socjologów i filozofów. Pedagogów interesuje przede wszystkim sfera edukacji i jej związki z formacją państwa. Wydaje się, że na przełomie lat 70. i 80. słabo znana była w Polsce praca Samuela Bowlesa, Herberta Gintisa, *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life* (1976), która w nurcie

krytycznym wiąże system edukacji oraz jego reformowanie z systemem polityczno-społecznym. Krytyka dotyczy oczywiście reżimu kapitalistycznego i szczególnego przypadku USA jako generującego nierówności społeczne poprzez edukację stanowiącą mechanizm kontroli ekonomiczno-społecznej, a nie proces rozwoju uczniów. Ten wątek rozwinięty w różnych wariantach przez pochodzących z odmiennych miejsc na świecie przedstawicieli nurtu krytycznego w latach 70. i później dotyczył edukacji w nastawionej komercyjnie, na zysk osobisty i w gospodarce kapitalistycznej. Jednak jego tezy dotyczące humanistycznej wolności jednostki, ograniczania jej potencjału, eliminowania nieakceptujących polityczno-ekonomicznych priorytetów i wynikających z nich ograniczeń rodzących nierówności społeczne – na pewno można odnieść do cech politycznych krajów komunistycznych.

Świadomość zagrożeń demokracji liberalnej w Polsce, nawet jeżeli istniała, to były one traktowane jako daleko mniej istotne niż wolność od komunistycznego totalitaryzmu. Tymczasem już w 1950 r. Thomas Marshall dostrzegał niebezpieczeństwa płynące z pokonania władzy niedemokratycznej i powstania nowego katalogu praw i uprawnień obywatelskich oraz obowiązków formalnych. To one są jądrem społeczeństwa obywatelskiego. Ostrzegał jednak, że aktywność obywatelska ograniczona do obowiązków płacenia podatków czy uczestnictwa w wyborach może wykształcić przekonanie, że jest to wystarczający wkład w dobro wspólne.

W połowie lat 70. powstał słynny raport *The crisis of democracy – Trilateral commission*, którego autorzy podkreślali szereg zagrożeń dla trwania i rozwijania się demokracji, są to przede wszystkim trudności wynikające z:

- niemożności zbudowania wspólnej orientacji aksjologicznej,
- wielości i rozproszenia organizacji społeczno-politycznych o bardzo zróżnicowanych celach,
- związku między dobrobytem a spadkiem obywatelskiej partycypacji i odpowiedzialności,
- rosnącego znaczenia mass mediów w dyskursie społecznym oraz
- stopniowego spadku autorytetu instytucji sprawujących władzę (Crozier, Huntington, Watanuki, 1975).

Wszystkie te zjawiska w większym nasileniu niż pięćdziesiąt lat temu obserwujemy dzisiaj.

Podobnie pod koniec XX w. Dahrendorf (1989) przestrzegał wyzwalające się kraje Europy Środkowo-Wschodniej przed powtórzeniem błędów demokratycznych krajów Zachodu, gdzie praktyka demokracji prowadzi do kryzysu postaw obywatelskich. Podobne doświadczenia szereg lat później miały stać się naszym udziałem. Poznanie nurtu krytycznego oraz apele pedagogów ze szczególną wrażliwością społeczną, nie uchroniły nas przed wadliwymi rozwiązaniami w edukacji, już w warunkach demokratycznych.

Pedagogika (jest) musi być inna

Na pewno wielką zasługą Witkowskiego (należącego do wybitnej grupy polskich pedagogów skupionych wokół profesora Zbigniewa Kwiecińskiego) było odkrycie dla polskiej pedagogiki amerykańskiej pedagogiki krytycznej, początkowo prac Henry'ego Giroux (z czasem także innych myślicieli radykalnych) i zrozumienie, a potem gorąca teza, że **pedagogika (jest) musi być inna**. Dla polskiej pedagogiki istotną publikacją była z pewnością monografia *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (2012). Stanowi ona ważne zestawienie tekstów, które polscy pedagodzy odkrywali na przełomie wieków, w czasie szczególnie dla kraju oraz rodzimej nauki i pedagogiki.

Chciałabym szczególnie skupić się na części zatytułowanej „Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henry A. Girouxem” w rozdziale „Rozmowy: o wyzwaniach, marzeniach i uczelniach”. Próba włączenia się w dyskurs krytyczny w humanistyce rozwijający się w nowych kierunkach od lat 70. (ze znacznie starszymi tropami) wymagała nie tylko otwarcia się na nowe podejście myślowe i metodologiczne, ale i rozległych, niełatwych (także ze względu na niską dostępność) studiów nad literaturą, w Polsce raczej nieznaną. Podjęcie tego wysiłku przez nielicznych polskich pedagogów w latach 80. nie było daremne, relatywnie szybko grupa entuzjastów podejścia krytycznego wzrastała, aż Rafał Włodarczyk (2021, 2023) uznał, że polska pedagogika ogólna została skolonizowana przez pedagogikę krytyczną. Włodarczyk dyskutował liczne i niejednolite źródła oraz kierunki analiz pedagogiki krytycznej przez polskich pedagogów przełomu wieków. Badał przede wszystkim filozoficzne tropy prowadzące od szkoły frankfurckiej. Śladowo jedynie wspominał przedstawicieli tzw. nowej socjologii, która rozwinęła się w latach 70. XX w. Ten artykuł nie ma na celu włączania się w ten dyskurs, oddaję to pole filozofom edukacji.

Refleksja i dyskusja nad naukowymi i tożsamościowymi zawirowaniami pedagogiki w latach 80. i 90. była dość ożywiona, także ze względu na strategiczną ewakuację niektórych pedagogów z odmetów pedagogiki socjalistycznej. Ewolucji tożsamości pedagogiki poświęcony był pierwszy Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w 1993 r., w którym aktywny udział brał Witkowski. Zebrani zmagali się m.in. w odróżnieniu pedagogiki jako teorii i jako ideologii. Różnicowanie jest istotne ze względu na kluczowe dla pedagogiki pytanie o aksjologiczne podstawy wychowania i zakresy autorytetu i wolności podmiotów tego procesu (Kwiatkowska, 1994).

Dość bliskie mi jest podejście, które odczytuję z prac Witkowskiego, że istotna jest problematyczność przedmiotu analiz, a nie podział na subdyscypliny, kierunki, nurty, które mają charakter porządkujący, syntetyzujący (też ważne w nauce),

często jednak za cenę ograniczenia zakresu i głębokości badań i refleksji. Jak pisał Witkowski:

[...] w stosunku do każdej pedagogiki należy zadawać te same pytania: o jej potencjał nie-autorytarności, o stopień radykalizowania wezwań humanizmu, o charakter postulowanego krytycyzmu, o skale i zakres dążeń emancypacyjnych, o zdolność do otwarcia międzykulturowego, o zdolność do zaangażowania praktyki dekonstrukcji, czy o jakość osadzenia w przestrzeni sporów o (po)nowoczesność, o wizje podmiotowości obywatelskiej, o stosunek do tradycji, o projekt wolności i zaangażowania, o ideał miejsca sprzyjającego rozwojowi, o otwarcie na wartość głosu czy funkcję granicy w kulturze etc. (Giroux, Witkowski, 2010, s. 59).

Ta długa i niezamknięta lista kluczowych dla pedagogiki zagadnień prowadzi Girouxa do pytania o inherencję myślenia i działania pedagogicznego i wskazanie wybranych dominant w postrzeganiu tego, co ważne dla edukacji. Oznacza to według Witkowskiego konieczność ufilozoficznienia każdej pedagogiki, włączając namysł nad praktyką. Kolejnym postulatem płynącym z recepcji prac Girouxa jest wymóg radykalizacji dyskursu pedagogicznego, wynikający z troski i odpowiedzialności edukacji za rozwój świata, co oznacza zaangażowanie pedagogiki w wyzwania związane ze zjawiskami zarówno globalizacji czy terroryzmu, jak i napięć filozoficzno-politycznych na linii konserwatyzm – (neo)liberalizm.

Nie jest tak, że wzrastająca popularność amerykańskiej pedagogiki krytycznej była jednoznacznie pozytywnie oceniana przez wszystkich polskich pedagogów. Janusz Gnitecki krytykował ten nurt jako lewicowy, zbyt radykalny oraz jako ideowo (czy ideologicznie?) obcy polskiej pedagogice: „Radykalizm pedagogiki krytycznej prowadzić też może do anihilacji, czyli unicestwienia pedagogiki” (Gnitecki, 1999, s. 167).

Myśląc sarkastycznie, jeżeli pedagogika „musi być inna”, jak apeluje Witkowski, to obawa o jej unicestwienie – przy założeniu, że jest tylko jedna pedagogika i jej naukowa i ideologiczna tożsamość jest już raz na zawsze określona – jest jak najbardziej uzasadniona. Podobnie jak osąd, że: „Za szkodliwe i nieuzasadnione uważa włączanie do dorobku polskiej pedagogiki oraz edukacji obcych kulturowo i ideologicznie nurtów, kierunków i orientacji pedagogicznych” (Gnitecki, 1999, s. 175).

Mowa tu oczywiście także o antypedagogice czy pedagogice oporu. Chociaż nie podzielam ideologicznych obaw Gniteckiego (jednocześnie zgadzając się z nim w kwestii lewicowego charakteru nurtów myśli krytycznej, nie widząc jednak powodu by podejście lewicowe odrzucać z dyskursu tożsamościowego), to nie można zapominać, że radykalizm w praktyce społecznej ma także ciemne oblicza. Nie oznacza to jednak, by eliminować go jako zagrożenie unicestwiający polską pedagogikę. Dzisiaj, ćwierć wieku później, radykalizm na nowo staje się zarówno ideologią, jak i praktyką społeczną, którą pedagogika powinna analizować jako

istotny kontekst społeczny, budzący określone szanse i zagrożenia, niektóre z tych drugich są formami skrajnie destruktywnymi, jak konflikty zbrojne lub terroryzm.

Pedagogika radykalna

Sygnalizowany już fragment rozdziału „Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henry A. Girouxem” jest zapisem wywiadu z 1992 r. opublikowanym w „Kwartalniku Pedagogicznym” (Witkowski, 1992). Czy warto wracać do niego po ponad 30 latach? Te lata to okres burzliwych zmian politycznych, społecznych, ekonomicznych, nie tylko w Polsce i tzw. obozie socjalistycznym, ale również w świecie Zachodu, w tym w USA – kolebce demokracji oraz krajach afrykańskich i lokalnie w wielu miejscach na świecie. Drugi niezwykle interesujący aspekt wiąże się z oceną pedagogiki krytycznej jako projektu pedagogicznego, zarówno w wymiarze etycznym, jak i konstrukcji praktyki społecznej. Odpowiedzi na pytania zadawane przez Witkowskiego pokazują stanowisko, mało znanego wówczas w Polsce Girouxa, co było wartością poznawczą samą w sobie, same pytania zaś nakreślały pole konceptualizacji i powiązanych z nią praktyk społecznych samego pojęcia i nurtu pedagogiki krytycznej, niewystępującego w polskiej pedagogice peerelowskiej, choć niektórych polskich pedagogów można by do tego kierunku włączyć.

Pierwsze pytania mają charakter porządkujący ramy pojęciowe, dotyczą kluczowych określeń radykalizmu pedagogicznego i kategorii walki. Giroux w odpowiedzi, pierwsze pojęcie – radykalności – powiązał z ideą państwa demokratycznego. Natomiast walka to kluczowy atrybut pedagogiki. Wynika to z jej funkcji tworzenia wiedzy, tożsamości, stosunków społecznych i wartości, trudno zaprzeczyć, że są to obszary konfliktu. Zapytany o usytuowanie w tej walce autonomii, kompromisu i współistnienia odmienności, Giroux mówi, że pedagogikę określiłby jako walkę przeciw formom monumentalizmu i totalitaryzmu, demagogii i uciskowi, co tworzy relacje zamknięte na odmienność. Wymiar etyczny pedagogiki wiąże się z promowaniem demokratycznego życia publicznego. Formułuje nawet wniosek, że „pojęcie radykalności i pojęcie demokracji zasadniczo stają się synonimiczne” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 67). Dopytany o walkę z ukrytymi formami ucisku Giroux uzupełnia, że pedagogika radykalna także musi odkrywać milczące i symboliczne formy manipulacji i dominacji. Witkowski nie rozwijając interesującego wężła walki i demokracji, skupia się raczej na kategorii opresji i walki z nią (oczywiście kluczowych dla wielu nurtów krytycznych), a następnie na pozycji pedagogiki krytycznej do dwóch dominujących nurtów pedagogiki amerykańskiej – neokonserwatyzmu i neoliberalizmu. Giroux zarzuca konserwatystom brak wiary w poten-

cjał rozwojowy jednostek i praktykowanie pedagogiki transmisji i adaptacji oraz niezauważaniem dynamiki zmian kulturowych i deprecjacją różnicy, a liberałom skupienie na wolności podmiotu i rozumieniu wiedzy, bez dostrzegania, że jest ona konstrukcją społeczną i przedmiotem walki politycznej. Liberałowie nie chcą zauważyć, że funkcją szkoły jest reprodukcja polityczna i ekonomiczna państwa.

Giroux podkreśla, że w pedagogice radykalnej różnicę postrzega się jako kategorię centralną. Podważanie kanonu oznacza dla niego decentrowanie kanonu jako elementu programu programów edukacyjnych, a wręcz dereifikację kanonu – kanon nie jest nienaruszalnym przedmiotem czci, ma pozwalać zrozumieć relację między wiedzą a władzą, powinien mieć charakter emancypujący, pozwalać na dialog między nimi. W rozmowie o kanonie pojawiło się ważne pytanie o charakterze ideologicznym – „[...] jak kanony wykorzystywane są do umacniania poszczególnych form autorytetu, czyjemu interesowi służy taki autorytet oraz w jakim stopniu taki autorytet jest skorelowany z zamysłem radykalnej zmiany demokratycznej” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 72). Giroux czyni autorytet terenem walki, jednak daleki jest od rezygnacji z wszelkiego autorytetu, ponieważ zarazem byłoby to zrzeczeniem się odpowiedzialności. Jego zdaniem „autorytet dostarcza podstawy do działania, które problematyzuje i wychodzi naprzeciw szczególnemu interesowi, jak i dostarcza im przesłanki umożliwiającej określenie siebie jako zaangażowanego intelektualistę publicznego w służbie zmiany” (tamże, s. 73).

Szkoła jako sfera publiczna

Intelektualista publiczny mocno zaangażowany w zmianę społeczną – czy to wymóg stawiany także, a może przede wszystkim pedagogom? Na pewno tak, chodzi o zapewnienie wychowankom warunków rozwoju i zdobywania wiedzy, pozwalającej na rozumienie świata, historii, poznawania tego, kim się jest i podejmowania odpowiedzialności za to, kim stają się uczniowie w toku edukacji.

Termin „intelektualista” pojawia się także w pracach Giroux z innym przymiotnikiem opisowym – transformatywny. Pytanie Witkowskiego o tę kategorię jest jednym z najważniejszych w całym wywiadzie. Istotnie redefiniuje bowiem rolę nauczycieli oraz przestrzeń ich działania. W późniejszych latach to pytanie często pojawiało się w polskiej literaturze pedagogicznej i to nie tylko w kontekście nurtu pedagogiki krytycznej. Jako punkt wyjścia Giroux proponuje odrzucić podział na myślenie i wdrażanie, gdzie pierwsze jest atrybutem władzy, a drugie bierną realizacją narzuconego politycznie lub ideologicznie programu i to nierzadko w złych warunkach pracy, których nie są w stanie zmienić. To myślenie czyni nauczycieli podmiotem. Co ważne, nie należy umiejscawiać nauczycieli jedynie w klasie

szkolnej. Jako obywatele świata realizują misję publiczną. Nauczyciel transformatywny, publiczny intelektualista na drodze upełnomocnienia siebie i uczniów, aktywnie angażuje się w walkę z palącymi problemami społecznymi (Giroux, Witkowski, 2010, s. 75–76).

W wywiadzie prowadzonym przez Witkowskiego pojawia się jeszcze jedna istotna kategoria – odwagi cywilnej, w tym w praktyce szkolnej. Chodzi o to, by szkoła zamiast socjalizować (i selekcjonować) do dziedziczenia określonej pozycji społecznej, kształtowała podmiotową zdolność do walki uczniów o siebie i o swoje miejsce w społeczeństwie, a także rozwijała odwagę zmieniania świata. Funkcjonowanie szkoły w perspektywie pedagogiki krytycznej traktuje Giroux jako „absolutnie centralną służbę publiczną w życiu narodu. Funkcjonowanie szkoły bowiem niesie ze sobą szanse i okazje społeczne do zaangażowanie się i wyedukowania narodu i jego przyszłych pokoleń do walki o demokrację” (Giroux, Witkowski, 2010, s. 74).

Nie jest dla mnie jasne dlaczego pojawia się tu kategoria narodu, trochę sprzeczna z promocją nauczycieli jako obywateli świata oraz z promowaniem sfery publicznej przez Girouxa jako przestrzeni dyskursu wielu krytycznych kultur publicznych (a nie sfery względnie jednolitej jak u Habermasa) (Giroux, Witkowski, 2010, s. 74–75). Współczesne postmodernistyczne teorie społeczne raczej traktują naród jako ekwiwalent społeczeństwa obywatelskiego, jako wspólnotę kulturowo-polityczną, wspólnotowo-zrzeszeniową i niehomogeniczną (Paleczny, 2013). Rozmówca Witkowskiego wyróżnia silne i słabe sfery publiczne: słaba – tylko powszechna debata i dialog, silna – sprzężenie dialogu z możliwością realnego wpływu na politykę.

Przy tak określonej wizji zadań szkoły i nauczyciela, natychmiast pojawia się pytanie, które Witkowski oczywiście zadał – jak przygotować takich nauczycieli? Zdaniem Girouxa konieczne jest redefiniowanie celu szkoły, jakim powinno się stać przygotowanie do budowy demokratycznego życia publicznego. Nauczyciele powinni być kształceni nie na urzędników, ponieważ praca edukacyjna jest pracą polityczną. Potrzebny nauczycielom jest dyskurs krytyki i kształcenie w języku możliwości, ale pozwalającym na ich przekraczanie. Programy szkolne nie powinny być związane z dyscyplinami, które często nie mają związku z praktyką społeczną, tym samym „stanowią formę gwałtu epistemologicznego i etycznego” (Giroux, 1997, s. 77). Dyscypliny może sprzyjają kształceniu specjalistów, ale nie intelektualistów publicznych. Edukacja szkolna powinna uwzględniać aktywne włączanie się nauczycieli w problemy życia publicznego, by rozumieli problemy społeczne i byli świadomi odpowiedzialności za swoje wybory prób ich rozwiązywania, by kwestie te stały się przedmiotem edukacji. Giroux używa też pojęcia radykalnej nadziei, uznając go za kluczowe dla pedagogiki krytycznej – to, co robimy może się liczyć, możemy zmienić bieg wydarzeń i w to musimy wierzyć i nauczyciele, i uczniowie, to jeden z celów edukacji.

Czy dzisiaj w kilkukrotnie już reformowanej po roku 1989 polskiej edukacji, dzięki wielokrotnie zmienianej podstawie programowej, wprowadzaniu rewolucyjnych zmian ustrojowych szkoły (1999 r.) i potem ich odwracaniu (2017 r.) w czasach dyskursu niemniej krytycznego niż w latach 80. wobec szkoły i nauczycieli, i nie mającej miejsca w historii powojennej pauperyzacji finansowej nauczycieli, te postulaty są możliwe do spełnienia? Czy właśnie w takiej sytuacji nabierają szczególnego znaczenia? Trzeba pamiętać, że to demokratyczne formy zniewolenia i nierówności w różnych sferach życia, także w edukacji stały się przedmiotem amerykańskiej myśli krytycznej, w tym pedagogiki krytycznej. Byłoby naiwnością sądzić, że Polsce uda się tych mechanizmów stratyfikacyjnych uniknąć. Pokazują to doświadczenia wielu zachodnich demokracji. Reformy edukacyjne w Polsce, których celem słusznie było upowszechnienie edukacji na poziomie średnim i następnie wyższym, dawały szansę ograniczenia nierówności, ale nie ich wyraźną eliminację.

W latach przełomu ustrojowego w Polsce i pierwszej dekadzie XXI w., kiedy pedagogika krytyczna zyskiwała na znaczeniu i system oświaty w toku reform systemowych uwalniał się od jarzma totalitaryzmu, jednocześnie się biurokratyzując oraz demokratyzując przede wszystkim w wyniku działań obywatelskich, Polska zaczęła brać udział w międzynarodowych badaniach kompetencji uczniów. Niezależnie od krytyki operacjonalizacji tych kompetencji przez pedagogów krytycznych, wyniki cyklicznych badań PISA jasno pokazują, że w dominującej liczbie krajów demokratycznych status społeczno-ekonomiczny rodziny decyduje o osiągnięciach szkolnych dziecka. Pozytywnie wyróżniają się, takie kraje jak Dania i Finlandia, gdzie zależność ta jest słabsza. Status ten jest silnie związany z wykształceniem rodziców. W Polsce na początku reform w 2000 r. w liceach ogólnokształcących ponad 40% uczniów pochodziło z rodzin, w których przynajmniej jeden rodzic miał wyższe wykształcenie, w szkołach zawodowych – 6%. W roku 2022 odpowiednio 51% i 10% (Kazimierczak, Bulkowski, 2024). Takie rozwarstwienie jest na pewno jedną z miar nierówności.

Czy polscy nauczyciele mogą podjąć walkę z selekcyjnym systemem poprzez edukację obywatelską? W latach istotnych pierwszych reform w edukacji, Polska dwukrotnie wzięła udział w badaniach wiedzy i postaw obywatelskich: Civic and Citizenship Study w 1999 r. i International Civic and Citizenship Study w 2009 r. Badania prowadzone w wielu krajach, poza uczniami, obejmowały również nauczycieli. W 1999 r. dominująca większość spośród nauczycieli (wiedzy o społeczeństwie [WOS], języka polskiego i historii) młodzieży (14 lat) uznała edukację obywatelską jako obszar bardzo ważny dla rozwoju społeczeństwa. Prawie wszyscy z nich wierzyli, że szkoła ma potencjał, by przygotować młodych ludzi do życia w demokratycznym społeczeństwie, wyposażając ich w potrzebną wiedzę i umiejętności. Jednocześnie pedagodzy mieli świadomość, że w społeczeństwie polskim

nie ma zgody, dotyczącej celów i treści edukacji obywatelskiej. Rozumieli, że w sytuacji ograniczonej podstawy programowej, na nauczycielach spoczywa obowiązek wypełnienia sensem i treściami procesu kształcenia obywatelskiego. Twierdzili dezaprobująco, że w szkolnej edukacji obywatelskiej jest zbyt duża koncentracja na przekazywaniu wiedzy o polityce, państwie, społeczeństwie, a mniej wagi przykładła się do rozwijania krytycznego myślenia uczniów. Jednocześnie przyznawali, że wśród stosowanych metod, co także wynikało z opinii uczniów, dominowało podające uczenie o faktach (Wiłkomirska, 2013).

W drugim studium z 2009 r. 2/3 polskich nauczycieli (wszystkich przedmiotów) zdecydowanie scedowało odpowiedzialność za edukację obywatelską na nauczycieli WOS. Niewątpliwie pokazuje to istotną wadę polskiej szkoły i mentalności nauczycieli, czyli fragmentaryzację odpowiedzialności, w najlepszym razie, według kryteriów formalnych. Odpowiedzialność szkoły jako funkcjonalnej całości, polscy pedagodzy wskazywali wyraźnie rzadziej niż nauczyciele innych krajów, z których uczniowie osiągalni dobre wyniki z zakresu wiedzy obywatelskiej. Jedna czwarta nauczycieli jako osobę odpowiedzialną za edukację obywatelską wskazywała przede wszystkim dyrektora szkoły, wyraźnie ograniczając pole własnego zobowiązania. Wskazując cele edukacji obywatelskiej, ponad połowa polskich nauczycieli wskazała upowszechnianie wiedzy na temat praw i obowiązków obywateli, podczas gdy ten cel za bardzo ważny uznała tylko 1/3 nauczycieli z Finlandii (uczniowie fińscy byli liderami w zakresie wiedzy i kompetencji obywatelskich). Zdecydowana większość pedagogów z tego kraju za najważniejszy cel uznała zachęcanie uczniów do krytycznego i niezależnego myślenia (polscy nauczyciele wskazywali ten cel dwukrotnie rzadziej niż fińscy). Tylko 1/5 polskich nauczycieli za ważne zadanie uważa wspieranie zdolności obrony własnego punktu widzenia i zaledwie kilka procent walkę z rasizmem czy ksenofobią. Czy pedagodzy krytyczni uznaliby polskich (i nie tylko) nauczycieli za intelektualistów publicznych?

Giroux (1997) zachęca nauczycieli do aktywnej współpracy z środowiskiem lokalnym zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i osobistym. Tylko wspólna walka o demokrację oraz zmianę nierówności społecznych może przynieść powodzenie i akurat we wspomnianych badaniach ICCS ponad 1/3 polskich nauczycieli (znacznie wyższy odsetek niż w wielu innych krajach) za jednej z najważniejszych celów edukacji obywatelskiej uważa wspieranie aktywnego udziału uczniów i szkoły w życiu społeczności lokalnej (Wiłkomirska, 2013).

Autor *Pedagogy and the politics of hope* opisując swoją pracę ze studentami (także przyszłymi nauczycielami) za najważniejsze uważa: przedstawienie im modelu intelektualisty publicznego, przekazanie poczucia zrozumienia – co to znaczy angażować się w świat i ukształtowanie zdolności bronięcia swojego stanowiska. Współczesny świat akademicki w Polsce pewnie w jakimś zakresie stara się to ro-

bić, jednak wspomniana walka z formami monumentalizmu wydaje się wysiłkiem syzyfowym, co nie znaczy bezsensownym.

Pożądana dla pedagogów krytycznych, i może nie tylko, wydaje się teza Margret Rasfeld i Stephana Breidenbacha – autorów znanej książki *Budząca się szkoła*. Głosi ona, że reformowanie edukacji jest fasadowe, ponieważ nie zmienia starego systemu, a tym samym myślenia o edukacji wszystkich w nią zaangażowanych (co interesujące, wyraźne są tu echa przekonań jednego z pierwszych frankfurczyków – Horkheimera). Jednak różne z tej krytyki płyną wnioski, dotyczące praktyk prowadzących do zmiany w edukacji. Niemieccy pedagodzy próbują zmieniać system szkolny, budując alternatywne szkoły, w których uczniowie współkreują cele edukacji, mając wizję świata przyszłości i uczą się jak być odpowiedzialnymi za swoją edukację i swoją rolę w nadchodzących, dynamicznie zmieniających się dekadach. Takie idealistyczne wizje i nawet realne ruchy społeczne są dla pedagogów radykalnych niewystarczające, choć pewnie nauczyciele w budzących się szkołach mają ważne cechy transformatywnych intelektualistów, to brakuje radykalnych idei. Wyraźny polityczny wymiar edukacji krytycznej wymaga nie tylko szukania alternatyw dla wadliwego systemu, ale wskazywania i piętnowania wszelkich form opresji i nierówności oraz relacji między władzą a kształtem edukacji. To kategoria walki różni pedagogikę krytyczną od innych jej nurtów oraz koncentracja na politycznym wymiarze pracy nauczycieli (od czego sami pedagodzy chętnie uciekają). Radykałowie nie poprawiają systemu poprzez innowacje, ich celem jest zmiana, szkoła, zwłaszcza dla teoretyków transformatywnych, ma być sferą publiczną, którą uważają za kluczową dla demokracji (Freire, Giroux, 2010). W tej sferze istotny ma być głos podmiotów szkolnych, głównie uczniów doświadczających niesprawiedliwości lub ucisku wzmacniany przez silnych w swej podmiotowości nauczycieli – transformatywnych intelektualistów. Giroux jasno określa zadania, jakie stoją przed nauczycielami:

Nauczyciele muszą zdefiniować siebie jako intelektualistów transformacyjnych, którzy działają jako radykalni nauczyciele i edukatorzy. Nauczyciel radykalny jako kategoria określa pedagogiczną i polityczną rolę nauczycieli w szkołach, podczas gdy pojęcie radykalnej edukacji odnosi się do szerszej sfery interwencji, w której ta sama troska o autorytet, wiedzę, władzę i demokrację redefiniuje i poszerza polityczną naturę ich pedagogicznego zadania, jakim jest nauczanie, uczenie się, słuchanie, mobilizowanie w interesie bardziej sprawiedliwego porządku społecznego (Giroux, 1997, s. 112, tłum. AW).

Szkolna sfera publiczna ma w ten sposób wpływać na politykę oświatową. Byłoby to realne, gdyby konserwatyści, liberałowie i radykałowie różnych odłamów potrafili toczyć konstruktywne spory na szerokim forum społecznym, także w pozaszkolnej sferze publicznej. Dzieje się to rzadko, boje polityczne, w których ważniejsze jest zwycięstwo partyjne i pognębienie przeciwników politycznych

niż sprawiedliwość społeczna (często przez oponentów odmiennie rozumiana ze względu na różnice ideologiczne) nie może służyć edukacji.

References:

- Crozier, M. J., Huntington S. P., Watanuki, J. (1975). *The crisis of democracy*. Pobrane z: https://ia801308.us.archive.org/23/items/TheCrisisOfDemocracy-TrilateralCommission-1975/crisis_of_democracy_text.pdf (otwarty 4.12.2025).
- Dahrendorf, R. (2010). Wolność a więzi społeczne. Uwagi o strukturze pewnej argumentacji. W: K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo* (s. 9–22, t. 2). Warszawa; Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Dahrendorf, R. (1991). *Rozważania nad rewolucją w Europie*, tłum. M. Gottesman. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.
- Freire, P., Giroux, H. A. (2010). *Edukacja, polityka i ideologia*. W: H. A. Giroux, L. Witkowski (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 105–122). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gnitecki, J. (1999). *Zarys pedagogiki ogólnej*. Gorzów Wielkopolski: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling (A critical~reader)*. Boulder: Westview Press, A Member of the Perseus Btznks Group.
- Giroux, H. A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Horkheimer, M. (1983). Teoria tradycyjna a teoria krytyczna. tłum. J. Łoziński. *Colloquia Communia*, 2, 39–64.
- Każmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2024). *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (1994). *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne; Wydawnictwo IHNOIT.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: CUP.
- Paine, T. (1776). *Common sense: Addressed to the inhabitants of America*. Philadelphia: R. Bell.
- Palczyński, T. (2013). Społeczeństwo obywatelskie w najnowszych teoriach kultury W: M. Banaś (red.), *Teoretyczne i praktyczne problemy kultury politycznej: studia i szkice* (s. 93–108). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rasfeld, M., Breidenbach, S. (2015). *Budząca się szkoła*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Wiłkomirska, A. (2013). *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Witkowski, L. (1986). Edukacja dla nowej formacji. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia wychowania* 6(166), 51–75.
- Witkowski, L. (1992). Edukacja wobec wyzwań demokracji. Lech Witkowski rozmawia z Henry Girouxem. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 3–19.
- Włodarczyk, R. (2021). Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część pierwsza). *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 9–41.
- Włodarczyk, R. (2023). Kolonizacje. Pedagogika krytyczna w okresie transformacji ustrojowej w Polsce (część druga). *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 9–41.

Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0001-9044-8156

Eksplzja pojęcia – przebudzenie wyobraźni teoretycznej (w pedagogice, edukacji i nie tylko)

Summary

EXPLOSION OF THE CONCEPT – THE AWAKENING OF THEORETICAL IMAGINATION (IN PEDAGOGY, EDUCATION, AND BEYOND)

The article argues that in the works of Lech Witkowski, an outstanding contemporary philosopher of education, a theoretical approach that can be described as a conceptual turn comes to the fore. The text is an attempt to reconstruct and develop this position using the tropes of contemporary humanities. Additionally, the text seeks to justify the existential and political importance of orienting education and research toward conceptual work in the context of the condition of human imagination. The author does so in several steps. After a short introduction, he first builds a context concerning faulty educational and research practices that damage individual and social imagination. Next, he discusses the postulate of the explosive impact of intellectual work in terms of awakening and clarifies the concept of imagination. Against such an outlined background, he reconstructs the theoretical turn towards conceptual thinking. Then – using the analyses of, among others, Gaston Bachelard, Barbara Skarga, Gilles Deleuze, Ernst Cassirer, Hans-Georg Gadamer, and Mieke Bal – he characterises the idea of concept more broadly, indicating how it can work for the imagination within the framework of the conceptual turn (groundbreakingly implemented by Lech Witkowski).

Keywords: Lech Witkowski, conceptual turn, concept, entertainment of the notion, imagination, awakening, reading, education

Wprowadzenie: zwrot pojęciowy

W twórczości Lecha Witkowskiego – poza programowo badanym przez niego i rozwijanym przełomem dwoistości jako perspektywą rozpoznawania złożoności

ontologicznej świata (ontodynamiki relacyjnej, wedle autorskiego określenia) (por. Witkowski, 2013; Witkowski, 2020) – dochodzi do głosu coś, co nazwać można *zwrotem pojęciowym* i co otwiera możliwość przebudzenia wyobraźni teoretycznej w obszarze pedagogiki oraz praktyk edukacyjnych (ale i szerzej: w całej humanistyce, naukach społecznych, wsparciu socjalnym i działaniu publicznym). Możliwość – powiadam – bo jak to w przypadku przełomów i zwrotów teoretycznych bywa, nie oznaczają one zgoła opcji większościowych i nie odnoszą się do statystyki praktyk naukowych, lecz wskazują na szansę nowego spojrzenia na poziomie tzw. trzeciego świata wytworów symbolicznych, ustanawiając faktyczne lub potencjalne wspólnoty nowego słownika oraz innej – niż ugruntowane warianty – orientacji badań. W tym sensie *turn* to zdarzenie na gruncie teorii, w które można się wpisać, które można podjąć, o ile rozpozna się i doceni jego wagę w poznawczym mierzeniu się z rzeczywistością. Niniejszy tekst stanowi próbę rekonstrukcji podejścia do języka teoretycznego w dziele Witkowskiego oraz próbę uzasadnienia przekonania o przełomowym charakterze tego podejścia w polskiej pedagogice, ważkiego dla kondycji współczesnej edukacyjnej – i w ogóle naukowej i społecznej – wyobraźni.

Letarg języka

Fakt, że mówimy o terytorium humanistyki i nauk społecznych, gdzie pierwszoplanową rolę odgrywają narracja oraz wpisane w nią polisemia (wieloznaczność słów) i polifonia (różnorodność głosów), nie powoduje wcale, że precyzja wypowiedzi traci znaczenie. Potoczne oraz scjentyistyczne skojarzenia z dowolnością trzeba uznać za z gruntu chybione. Sposób użycia języka w odniesieniu do spraw ludzkich jest epistemologicznie i metodologicznie kluczowy, a przy tym nie chodzi zgoła o komunikatywność (łatwość osiągnięcia porozumienia), tylko o dokładność ujęcia (zdolność uchwycenia rzeczy). O człowieku można mówić mniej lub bardziej trafnie i przenikliwie, lepiej lub gorzej reprezentując czy rozświetlając jego doświadczenie.

To zastrzeżenie jest istotne. Trudno bowiem zrozumieć znaczenie podejścia, jakie wyczytuję z twórczości Witkowskiego, bez uwzględnienia kontekstu wadliwych, uszkodzonych i spłyconych sposobów konstruowania dyskursu społecznego (w tym pedagogicznego). W fali powodziowej współczesnej nadprodukcji tekstów – tym, co George Steiner nazywa „bezdenną studnią gderliwego echa” komentarzy w społeczeństwie konsumpcyjnym (Steiner, 1997, s. 37) – nagminnie natrafiamy na pozór, gnuśność i samozadowolenie. Okazuje się, że można poruszać się w kulturze bez busoli ciekawości i bez głodu znaczenia. Publikacje, wypowiedzi medialne, wykłady

akademickie, zajęcia szkolne bardzo często bazują płytko na warstwie informacyjnej, obywając się bez szerszego i głębszego kontaktu ze źródłami kulturowymi, wyzerowując – by użyć celnej formuły Zbigniewa Kwiecińskiego (2007, s. 141–164) – całe połączenie kultury w świadomości uczestników aktu komunikacji. Co gorsza, często odbywa się to w aurze eksperckiej pychy, fortyfikującej własne zamknięcie i czyniącej z ignorancji cnotę specjalizacji, co oznacza gubienie złożonej rzeczywistości ludzkiej na rzecz operacyjnych schematów i ideologicznych klisz. Zawsze w polu kultury grożą nam banał i arogancja, złudna oczywistość i uprzedzenie.

Witkowski właśnie dlatego upomina się w pracy intelektualnej o *pamięć teoretyczną*, walczy z praktyką odwołań bezrefleksyjnych, z szufladkowaniem nieoddającym sprawiedliwości danej myśli, z przeglądowym surfowaniem pozbawionym analitycznego prześwietlenia, z krytyką pedantyczną bądź wyniosłą, lecz niezdolną do odniesienia realnej korzyści z kontaktu z krytykowanym tekstem, z podręcznikowymi nakładkami i scjentystycznymi uroszczeniami, z akademickim blefem i sfingowanymi spotkaniami z dziełem kultury. Pisze:

Dobrze jest pamiętać o nieustannie powracającej groźbie wydziedziczenia kulturowego współczesności, o zapomnieniu historii, a nawet o zapomnieniu o... zapomnieniu, zacierającym ślady obecności, skazującym nas na świat zmarniały ontologicznie, gdzie brak jest tym większy, im mniej go widać i mniej czuje się stratę przy jego pomocy nam samym wyrządzaną tym »wyzerowaniem«, które nie pozwala nawet zobaczyć skali spustoszenia i powierzchownego funkcjonowania, ślizgania się po powierzchni zjawisk bez ich głębszego prześwietlenia (Witkowski, 2009a, s. 172–173).

Konwencje i rutyny zamieniają się w pułapki. Grożą nam w kontakcie kulturowym – punktuje autor – rozmaite style neutralizowania znaczenia: estetyzacje *zdobnicze*, w których dokonanie nie przebija się przez skrótowość przypisu; estetyzacje *strzępiące*, w których operuje się fragmentem w trybie historycznie zamkniętego już znaczenia; estetyzacje *zrównywania*, gdzie prezentuje się różne ujęcia i szkoły jako równoprawne, bez analizy ich ciężaru gatunkowego, zawartych w nich możliwych skoków teoretycznych bądź regresów; estetyzacje *odstawienia*, w których akcentuje się słabości niespełniania aktualnych standardów narracyjnych bądź odnoszenie się do nieistniejących rzeczywistości, uniemożliwiając recepcję osiągnięcia przykrytego etykietą anachronizmu; estetyzacje *przekreślenia*, w których wymóg traktowania dzieła w całości wymusza odrzucenie tej całości na podstawie uwypuklonej słabości fragmentu (por. Witkowski, 2018, s. 71–72). Zwrot pojęciowy, który staram się w tym tekście skonceptualizować, nabiera znaczenia, gdy odczytamy go jako postulat na tle wszechobecnych praktyk symbolicznej amnezji i estetycznego unieważniania treści.

Przebudzenie (efekty wybuchowe)

Uczeń i nauczyciel, student i wykładowca, polityk i dziennikarz, wytwórca i odbiorca mediów – wszyscy żyjemy dziś w ogłuszającej powodzi słów, pod anestetyzującą lawiną produkcji kulturowej, która atoli rzadko daje nam do myślenia i nieczęsto pozwala wniknąć poważnie w meandry losu ludzkiego. Nie chodzi tylko o trudność wyboru z ogromnych rozmiarów oferty, ale przede wszystkim o znieczulający oraz usypiający efekt nadprodukcji symbolicznej i rutyny językowej. W umysłowym letargu wywołanym kiepskimi praktykami intelektualnymi poczucie zaległości zanika, pytania zamierają, głody i dziury – narkotycznie uśmierzone – nie dokuczają, płycizny egzystencjalne nie boją i nie niepokoją. Okazuje się nagle, że w redukcyjnych estetyzacjach nic nas już nie uwiera i nie potrafimy sobie nawet wyobrazić, że można by z treścią tekstu robić coś innego niż ją zdobić, strzępić, zrównywać, odstawiać i przekreślać, słowem manewrować konwencjonalnie bez znaczenia dla własnego życia bądź dla rearanżacji życia publicznego.

W polu języka potrzebne jest zatem przebudzenie. Peter Sloterdijk wskazuje na źródłowy sens myślenia (sięgający epoki jońskiej) jako na *bycie-bezsennym* (por. Sloterdijk, 2014, s. 240). Ten, kto myśli, czuwa – nasłuchuje, wpatruje się, jest uważny. Jeśli nasz sposób użycia języka (czytania, mówienia, pisanie) ma sprzyjać pobudzaniu myślenia, musi zawierać pierwiastek eksplozywny, który będzie torpedował skłonności do frazesowych, rutynowych, zdroworośdkowych czy eksperckich drzemek umysłu. Rzecz dotyczy również postawy pedagogicznej, w której – wbrew rutynie dydaktycznej i ideałom oświatowej techno-biurokracji – stawką jest nie pewność rezultatu, lecz zdolność inicjowania refleksji. Witkowski pisze:

Postawa pedagogiczna, także wobec dojrzałego odbiorcy, nie musi epatować pewnością. Wystarczy, jeśli dzieli się niepokojami i rozdarzami, prowokuje do myślenia. [...] Interesują mnie tezy, które określam jako «najbardziej wybuchowe hipotezy humanistyki», nad którymi refleksja nie musi dawać poczucia pewności i słuszności, a raczej rodzić niepokój mobilizujący do uwalniania się od iluzji, naiwności, prowadzący do czujności wobec ryzyka błędu, także etycznego w naszych działaniach (Witkowski, 2007, s. 115–116).

Akcent położony tutaj na wybuchowość treści, którymi warto zajmować się w polu edukacji i kultury, odsyła do metafory eksplozji Jurija Łotmana, za pomocą której rosyjski semiotyk wyraża ideę – skądinąd hermeneutyczną – zderzenia języków (przyswajającego i przyswajanego) jako sposobu wyłaniania się nowych zdarzeń symbolicznych. W kulturowym wybuchu powstaje wiązka nieprzewidywalności, a nieprzewidywalność to rezerwuariat procesów rozwojowych (por. Łotman, 1999, s. 123, 186). Jak tłumaczy Witkowski, chodzi o to, aby poprzez efekt wybuchowy w trakcie lektury bądź tworzenia tekstu coś *zburzyć* (na przykład,

naiwność oczekiwań i wyobrażeń, z jakimi przystąpiliśmy do dzieła), czemuś *utorować* drogę (na przykład, nowemu ujęciu otwierającemu oczy), a także *przemienić się* (na przykład, przejąc się jakimś rozwiązaniem na tyle, aby stało się niezbędne we własnej nowej perspektywie) (por. Witkowski, 2024, s. 42). Triada poziomów funkcjonalnych eksplozji kulturowej: *burzenie – torowanie – przemienienie* znajduje analogie w innych potrójnych konstelacjach wyprowadzanych finezyjnie z różnych kontekstów przez autora, na przykład w inicjacyjnym układzie zainspirowanym fabułami Hermanna Hessego *przeżycie – przebudzenie – przemiana* albo w potrójnym odniesieniu do kultury jako gleby wywiedzionym z dzieła Heleny Radlińskiej *wrastanie – wzrastanie – wyrastanie* (por. Witkowski, 2014, s. 370). W tych edukacyjnych rytmach zawsze chodzi o to samo – żeby poprzez jakiś wstrząs doszło do przebudzenia i realnej transformacji.

Oto okazuje się, że można używać języka detonacyjnie i że ma to egzystencjalne znaczenie. Daje się pomyśleć bowiem odniesienie do kultury, w którym nie tylko standardowo produkujemy teksty i realizujemy programy, nie tylko zdobimy, strzepimy, zrównujemy, odstawiamy i przekreślamy osiągnięcia kulturowe w dobrze naoliwionych młynach naukowej i edukacyjnej pracy produkcyjnej, ale takie, w którym coś na serio, czyli ryzykownie, burzymy, czemuś torujemy drogę, w czymś się przemieniamy, słowem – coś rewitalizujemy (napełniamy nowym życiem). Jedną z kluczowych stawek jest tu wyobraźnia.

Wyobraźnia teoretyczna

Fundamentalne znaczenie dla prezentowanej argumentacji ma rozpoznanie, że wyobraźnia nie jest jakąś spontaniczną zdolnością generowania obrazów, lecz efektem spotkań kulturowych. Chodzi o to, co jesteśmy w stanie pomyśleć, co potrafimy nazwać lub chociażby w przybliżeniu określić, na co się przygotować i wobec czego reagować, co włączyć we własny myślowy krwioobieg. Język jest tutaj kluczowy, nawet wtedy, gdy natrafiamy na jego ograniczenia czy zgoła granice.

Witkowski w ten sposób rzecz ujmuje:

To, jak żyje kultura i jak my żyjemy kulturą, zależy od tego, jakimi tekstami nasiąkamy. Zwłaszcza że teksty generują naszą kompetencję językową. Mówienie «własnym» językiem zależy od nasiąkania «cudzym» słowem [...]; ja nie umiem mówić o sprawach, które by się nie sprzęgały z tym, jakie lektury przemyślałem, przeżyłem, jakie wycisnęły piętno myślowe, ucząc mnie nowego potencjału języka (Witkowski, 2007, s. 183).

Zwrot pojęciowy – ten akcent uważam za niezwykle istotny – to nie jedna z wielu teoretycznych propozycji w magazynie metodologicznych rozwiązań, tylko

żywotna kwestia tego, co jesteśmy w stanie w edukacji i w życiu społecznym pomyśleć i zrobić. Dopiero teraz dochodzimy do sedna.

Orientacja: myślenie pojęciowe

Broniąc złożoności i otwartości pola humanistyki, nieusztyniającego podejścia interdyscyplinarnego oraz przedmiotowego nastawienia inspirowanego praktyką *close reading*, Mieke Bal zwraca uwagę na myślenie pojęciowe: „[...] interdyscyplinarność w humanistyce – nieodczowna, podniecająca, poważna – musi poszukiwać swoich podstaw heurystycznych i metodologicznych nie w *metodach*, lecz w *pojęciach*” (Bal, 2012, s. 27). Nie chodzi przy tym o z góry ustalone terminy, wyznaczające granice sektorowych dociekań, tylko dynamiczne kategorie, które ożywają w dialogicznym sporze i *wędrują* poprzez konteksty oraz dyscypliny (nie dając się przyszpilić, a tym samym wpisać ostatecznie w jakieś tło lub dziedzicowe ramy). Stawką jest tu naukowa owocność, ucieczka przed pułapką błahego przeglądu. Orientacja na pojęcia to alternatywa teoretycznego uwiądu, intelektualnego zamknięcia: „W warunkach interdyscyplinarności przegląd – klasyków, okresów czy stuleci, wszystkich głównych teorii danej dziedziny – nie wchodzi już w grę, podobnie jak akademicka bylejakość” (Bal, 2012, s. 30).

Kiedy w latach 90. XX w. Witkowski relacjonuje stanowisko amerykańskich pedagogów radykalnych, podkreśla ich tezę o niewystarczającej obecności w szkole właśnie myślenia pojęciowego, z groźnym efektem blokady zdolności do postawy krytycznej (por. Witkowski, 1997, s. 119–120). Nawyk odrzucania tekstów „za trudnych”, niegotowość do operowania abstrakcyjnymi kategoriami przenoszącymi pamięć kulturową i wskazującymi poprzez swoją złożoność na relacyjny charakter rzeczywistości skazuje (młodych) ludzi na uleganie perswazji dominujących dyskursów, czyli podporządkowanie – często nieświadome – ośrodkom władzy.

Nie tylko w dydaktyce szkolnej czy akademickiej, ale także na poziomie badań Witkowski – jak Bal – upomina się o wycofujące się z bezkrytycznej powierzchowności myślenie pojęciowe:

[...] należy zerwać z nagminnym w pedagogice trybem relacjonowania podręcznikowego i w badaniach, w których skupiamy się nie na analizowaniu wariantów dyskursu, a więc nie na śledzeniu sposobów »profilowania« danego pojęcia na gruncie jakichś założeń czy diagnoz [...], ale omawiamy rejestracyjnie jedynie kolejne poglądy (Witkowski, 2009b, s. 22).

Trzeba zastrzec przy tym od razu, że ten radykalny język *zerwania* nie ma deprecjonować inaczej zaprojektowanych wysiłków badawczych (o ile są gruntowne, przemyślane, poważne) – to retoryczny sygnał wskazujący na realność deficytu.

Autor w następnym zdaniu zastrzega bowiem: „Uwypuklam to nie jako dualistyczną alternatywę, ale jako wskazanie na dwubiegunowe napięcie dyskursu, wymagającego śledzenia pola między poglądami i pojęciami” (Witkowski, 2009b, s. 22).

To, co nazywam zwrotem pojęciowym, dochodzi wyraźnie do głosu w twórczości Witkowskiego w postulacie czytania nie-scholarskiego. Wysiłek samokształceniowy i badawczy, który nie godzi się na redukcyjne estetyzacje, ale ukierunkowuje na budzące wyobraźnię efekty burzenia, torowania i przemiany, nie może koncentrować się na zabiegach o integralność systemu myślowego i ścisłe podążanie śladem twórcy tego systemu. Innymi słowy, jego celem nie może stać się pielęgnowanie szkoły teoretycznej czy kultywowanie raz wyznaczonych standardów. Chodziłoby raczej o śledzenie dynamiki obecnego w tekście pojęcia – pojęcia, które pozwala coś ważnego zobaczyć, nawet bez uwikłania w rekonstrukcję całości dzieła bądź intencji autorskiej. Witkowski tak o tym pisze:

Podjęty wysiłek lektury musi realizować strategię, którą kiedyś nazwałem pokornym pasozytowaniem na tekstach, szukającym potrzebnych nam impulsów w poprzek całości dorobku, bez roszczenia ogarniania całości w jednej właściwej strategii, ale w intencji nieuronienia miejsc, w których ważne dla nas wątki miały okazję się pojawić, choćby i na marginesie innych, chwilowo bardziej podstawowych dla autora (Witkowski, 2022, s. 62).

Trop uważności, wskazujący, aby niczego ważnego w tekście *nie uronić*, nie utracić, nie przegapić, nie zgubić wydaje mi się kluczowy w perspektywie zwrotu pojęciowego. Pojęcia stają się tu wehikułami istotności, a ostatecznie chodzi przecież o to, by w praktykach kulturowych nie minąć się z tym, co może tchnąć w nas nowe życie. W masowej nadprodukcji ozdobnych aluzji, postrzępionych narracji, zrównanych ujęć, odstawionych dyskursów i przekreślonych dokonań wiednie wyobraźnia i usychają źródła krytycyzmu. Płaska przeglądowość, dyscyplinarne zamknięcie i metodologiczna rutyna scholarzy generują wygodny dla ośrodków władzy, ale zabójczy dla jednostkowej egzystencji i dla życia zbiorowego letarg horyzontu. Nie sposób pomyśleć świata inaczej. Nie ma na to języka. Brakuje pojęć otwierających przestrzeń.

Dlatego tak ważne jest, aby czytać nie tylko w kluczu autobiograficznym, nie tylko pod kątem ewolucji stanowiska twórcy bądź wątków uznanych już podręcznikowo za najważniejsze w dyscyplinie, słowem nie tylko *informacyjnie*, ale też *pojęciowo*. Nie chodzi tylko o rejestrację danych, o gromadzenie wiadomości na określony temat w określonych ramach, lecz o to, by zebrane informacje dały nam do myślenia, by gdzieś odsyłały, do czegoś prowokowały, coś kwestionowały. Słowa dają do myślenia wtedy, gdy zostają wprawione w ruch, gdy – by użyć formuły Bal – *wędrują*, gdy dzięki dialogicznej dynamice pozwalają zobaczyć ukryte za nimi nieobliczalne zaplecza. Witkowski pisze w tym duchu: „Geneza i jej kontekst nie

muszą wyznaczać zakresu znaczenia, a tym bardziej ograniczać stosowalności uzyskanych efektów” (Witkowski, 2022, s. 73). Trzeba – z zachowaniem dialektycznego napięcia – oddzielać odnoszenie się do poglądów autora (w tym ich ewolucji czy niekonsekwencji) od odnoszenia się do tez, pojęć, postulatów, pozycji (jakimi warto się przejąć i jakie warto przejąć). Kluczowe jest zwracanie w tekście uwagi na to, co otwiera nowy lub po prostu ważny (egzystencjalnie, społecznie, kulturowo) horyzont. Nie musimy też ulegać ciężeniu dzieła jako gotowego i już rzekomo zamkniętego (dającego się tylko szkolnie powtarzać i naukowo klasyfikować), skoro można wydobywać z niego te wglądy w rzeczywistość, które wymagają podjęcia (otwarcia na nowo) – pogłębienia, uzupełnienia, finezyjnej refutacji – jako istotne punkty orientacyjne doświadczenia oraz trampoliny twórczości.

Istotą *conceptual turn* jest – przebudzające wyobraźnię teoretyczną (czyli horyzont tego, co może być pomyślane i zrobione) – przesunięcie uwagi w kontakcie kulturowym z odtwarzania opinii i poglądów na rekonstruowanie dyskursywnych manewrów dających pogłębiony wgląd w rzeczywistość oraz wydobywanie z tekstu *operatorów myślowych* (por. Witkowski, 2022, s. 240) jako narzędzi rozwiązywania problemów i nowego (bardziej wrażliwego, wyczulonego na redukcje) radzenia sobie z życiem.

Pojęcie – wehikuł wyobraźni

Pozostaje jeszcze próba zogniskowanego objaśnienia, co mamy na myśli, kiedy mówimy o pojęciu, a w konsekwencji, dlaczego akurat śledzenie pojęć jawi się jako tak ważne w pedagogicznym czytaniu i humanistycznej pracy badawczej.

Michał Paweł Markowski podkreśla, że nauki humanistyczne nie powinny być traktowane jak niewykłana teoria, lecz raczej jak obserwacja uczestnicząca, która pozwala na formacyjne (w sensie *Bildung*) przepracowywanie problemów. Aby mogły tak funkcjonować, trzeba: (1) analizować pojęcia (ekwipunek, jaki mamy do dyspozycji); (2) uwzględniać kontekst, czyli mieć świadomość okoliczności, w jakich myślimy; oraz (3) odnajdywać własny stosunek do treści, to znaczy wiedzieć, jak efekty myślenia wpływają na nasze życie (por. Markowski, 2013, s. 52–53). Stawką jest bowiem nie system twierdzeń o wycinku świata, lecz mądrość życiowa pozwalająca sytuacyjnie i etycznie radzić sobie z rzeczywistością. Pojęcia są zatem nieodzownym składnikiem *phronesis*. Za ich pomocą wnikamy w złożoność sytuacji, w jakiej się znajdujemy.

Funkcje pojęć – jak pokazuje Barbara Skarga – są same w sobie złożone: od uogólniania (operacji podporządkowywania różnych przedmiotów jednemu terminowi) i organizowania doświadczenia (wprowadzania ładu w chaos naoczno-

ści dzięki definiowaniu), przez umożliwianie rozumienia (hermeneutyczną fuzję horyzontów interpretatora i interpretowanego), aż po kreację (szukanie nowych sposobów ujęcia rzeczy) i transcendowanie (podprowadzanie pod próg takich dziedzin, których myślenie nie może objąć, ale które i tak są ważne i myśleniu nieodzowne) (por. Skarga, 2002, s. 145–159). Pojęcie zatem to nie zwykły termin, lecz skomplikowane symboliczne narzędzie, pełne napięć, łączące w sobie *ograniczenie*, *konfrontację*, *otwarcie* i *odesłanie*. Innymi słowy, posługiwanie się pojęciem oznacza jednocześnie wytyczanie ram doświadczenia, zderzanie heterogenicznych znaczeń, tworzenie nowych odcieni semantycznych i sugerowanie tego, co pozostaje aktualnie poza bezpośrednim zasięgiem myślowym. Ująłem tu rzecz syntetycznie w perspektywie funkcjonalnej, wiemy jednak z analiz Gastona Bachelarda, że pojęcia można także profilować z punktu widzenia filozoficznej „dojrzałości” (dystansu do doświadczenia potocznego i odchodzenia od uproszczeń).

Mamy wtedy pojęcia z poziomu realizmu naiwnego (operujące odwołaniem do wyobrażonej intensywności jakiejś cechy jako oczywistej i łatwo uchwytnej), realizmu empirycznego (powołujące się na wyniki doświadczeń pomiarowych), racjonalizmu prostego (wyznaczane poprzez współzależność z innymi pojęciami), racjonalizmu złożonego (odnoszące się do własnej wewnętrznej wieloaspektowej struktury) oraz z poziomu racjonalizmu dialektycznego (jako propozycje ujęcia nieznanego zjawiska, jakiego nie daje się pomyśleć na gruncie dotychczasowych utartych kanonów poznawczych) (por. Bachelard, 2000, s. 25–41; Witkowski, 1983, s. 43–45). Można – jak widzimy – traktować pojęcie jako niewyrafinowane narzędzie pośpiesznego pojmovania doświadczenia z roszczeniem do oczywistości i pewności albo jako nazwę dla przedmiotów oraz zjawisk wymiernych bądź posiadających jednoznacznie identyfikowalne cechy. Niemniej jednak taka praktyka charakterystyczna jest tylko dla redukcyjnych ujęć potocznych i pozytywistycznych. Na poziomach bardziej zaawansowanego wglądu pojęcie staje się wehikułem: całego układu kategorii, własnej wieloaspektowej konstelacji wewnętrznej oraz innowacji teoretycznych. W ten sposób dzięki myśleniu pojęciowemu widoczne stają się dla nas *powiązania*, *napięcia* oraz *szanse* tkwiące w języku i w doświadczeniu.

Sprzężenie języka i doświadczenia ma zresztą fundamentalne znaczenie – to sprzężenie zwrotne, rekurencyjna pętla. Pojęcia nie mogą być traktowane jak neutralne sprawozdania z rzeczywistości, bo kształt tej rzeczywistości współtworzą, same odkształcając się pod presją realności. Alfred North Whitehead tak o tym pisze:

Po pierwsze trzeba pamiętać, że porządek obserwacyjny zawsze interpretuje się za pomocą terminów dostarczonych przez porządek konceptualny. [...] Ponadto prawdą jest, że nowe obserwacje modyfikują porządek konceptualny. Ale tak samo nowe pojęcia podsuwają nowe możliwości obserwacyjnych rozróżnień (Whitehead, 2020, s. 185).

W humanistyce i naukach społecznych, gdzie najczęściej nie obserwujemy niemego świata oddziaływań, tylko ludzkie przekazy symboliczne oraz wytwory uwikłane w uprzednio istniejące sieci znaczeń, sprzężenia mogą zachodzić między poziomami konceptualizacji. Jean-Marie Barbier, zakładając w duchu Bachelarda, że funkcją nauki jest konstruowanie znaczeń innych niż te, które ludzie nadają swoim czynom spontanicznie (analiza aktywności ma zdać relację z tego, co ludzie czynią i jak o tym mówią, a nie po prostu powtórzyć potoczny dyskurs), rozróżnia *pojęcia mobilizujące* – te, które sprzyjają zaangażowaniu podmiotów w aktywność) oraz *pojęcia analizy (pojmovalności)* – te, które umożliwiają tworzenie wiedzy na temat aktywności (por. Barbier, 2016, s. 20).

Gdy mówimy o zwrocie pojęciowym w humanistyce i naukach społecznych ważne jest, aby nie kojarzyć pojęcia z precyzyjnie zdefiniowanym terminem technicznym. Pojęcie nie jest i nie może być – przynajmniej na poziomie wykraczającym poza codzienną bądź pozytywistyczną naiwność odniesienia do świata – jednoznaczne i definitywne. To operator myślenia, a tym samym element dynamiczny, w dodatku odnoszący się do ludzkiej – nieobliczalnej, podmiotowej, a nie egzemplarycznej i zreifikowanej – rzeczywistości. Ernst Cassirer pokazuje, że pojęcia kulturowe są naznaczone nieokreślonością (na przykład, „człowiek renesansu” to oznaczenie bardzo różnych zestawów cech, dla których trudno znaleźć odpowiednik empiryczny – życia nie da się wywieść z jednej zasady). Pojęcia zatem – tłumaczy niemiecki myśliciel – powstają przez abstrakcję idealizującą, czyli nie przez identyfikację konkretnej cechy, lecz dzięki zdolności do partycypacji w pewnym duchu (por. Cassirer, 2011, s. 92–94). Pojęcia to nie etykiety ustalonych znaczeń, tylko wiertła, którymi przebijamy się przez pancerze oczywistości bądź niemoty, oraz sondy, jakie zapuszczamy w odmętę tradycji i doświadczenia, by się w nich rozeznąć.

Kiedy Hans-Georg Gadamer dystansuje się od tzw. historii problemów jako niewystarczającej, bo opartej na dogmatycznym przyjęciu tożsamości problemu na przestrzeni dziejów, odwołuje się do kluczowej roli pojęcia: „Także we współczesnych interpretacjach tylko świadomość historyczno-pojęciowa może wkroczyć w akt myśli, poszukującej swego właściwego języka, by móc pójść za prawdziwą intencją tego aktu” (Gadamer, 2000, s. 114). Nie chodzi przy tym wyłącznie o wyjaśnienie historyczne używanych pojęć, ale przede wszystkim o „odnowienie napięcia myśli” w miejscach, w których relacja słowa i treści myślowej przestaje się „domykać” (Gadamer, 2000, s. 116–117). Myślenie – przekonuje Gadamer – dokonuje się pośród alikwotów słów, to nieustanny głód języka. Trzeba tedy nieustannie przełamywać skostnienie „chemicznie czystych pojęć” (Gadamer, 2000, s. 117). Coś podobnego słyszymy w głosie Skargi: „Rozwijająca się myśl raczej cieniuje znaczenia pojęcia, wprowadza coraz nowe ich warianty, i stara się zerwać ze swymi

nawykami, pozbywa się często krępującej ją aparatury lub ją przekształca, kierując się na nowe tory i unikając stereotypów” (Skarga, 2002, s. 149).

Widzimy więc wyraźnie, że tworzenie pojęć to akt twórczy, usiłujący wydobyć myśl z zastanych kolein. Motyw ten jako wiodący obecny jest w twórczości Gilles’a Deleuze’a. Abstrahuję od dokonanego przez francuskiego myśliciela mocnego rozróżnienia – którego założen sam nie podzielałam – nauki i filozofii jako zupełnie odmiennych sfer, założenia, na mocy którego tylko filozofia polega na wynajdywaniu pojęć, a nauka zadawała się operowaniem twierdzeniami. Nie trzeba podzielać tej dychotomicznej wizji, aby docenić intuicje zawarte w koncepcji Deleuze’a. Po pierwsze chodzi o ideę wypracowywania nowego języka dla życia jako ciągłego ruchu – w konsekwencji naturalnym stanem pojęcia jest *przelot*: „Filozof stale przekształca, a nawet zmienia swoje pojęcia; niekiedy wystarczy nieznaczny punkt, który powiększa się i powoduje nowe zagęszczenie, dodaje lub odejmuje składniki” (Deleuze, Guattari, 2000, s. 29). Pojęcie pozwala dostrzec zmiany i usłyszeć nieznanne głosy, umożliwia tym samym *zdarzenie*. Deleuze mówi o pojęciu: „sprawia, że myślenie nie może być wyłącznie mniemaniem, poglądem, głosem w dyskusji, czczą gadaniną. Każde pojęcie jest z konieczności paradoksem” (cyt. za: Markowski, 1999, s. 230). Po drugie radykalna twórczość oraz płynność wpisane w myślenie pojęciowe wcale nie oznaczają, że nie ma pojęć lepszych i gorszych. Dzięki pojęciu musi się coś *zdarzyć*, im bardziej coś się wyłania, im lepiej potrafimy coś zobaczyć, gdzieś się przebić, odkryć jakieś mosty, tym lepszego gatunku jest pojęcie; i odwrotnie – im bardziej nic się nie dzieje, nie słyszymy niczego nowego, nie powstają żadne turbulencje, nie odsłaniają przejścia, tym niższej jakości praca filozoficzna: „Jakieś pojęcie dopóty jest pozbawione znaczenia, dopóki nie daje się uzgodnić z innymi pojęciami i nie wiąże się z problemem, który rozwiązuje albo do którego rozwiązania się przyczynia” (Deleuze, Guattari, 2000, s. 90–91).

Pojęcia – powtarzam – nie są zwykłą reprezentacją przedmiotu, ustalonym związkiem słowa i znaczenia przypisanego jakiemuś obiektowi. Jak pisze Bał, one „robią coś więcej” – zawierają miniaturowe teorie i działają jak teoretyczne skróty, które przenoszą nas w miejsce jakiegoś punktowego wglądu czy wyjaśnienia (por. Bał, 2012, s. 47–48). Pojęcie zawsze gdzieś odsyła – w newralgiczne miejsce doświadczenia, w gęsty punkt kultury, w jakiś splot czy prześwit, w jakieś pytanie, w jakiś kontekst, w jakiś odcień znaczeniowy. Kiedy mówimy o kartezjańskim *cogito*, w tle słyszymy teoretyczne sprzężenie: wątpić – myśleć – być (por. Deleuze, Guattari, 2000, s. 32) jako próbę poradzenia sobie z wolnością i odpowiedzialnością człowieka w obliczu ofensywy naukowego determinizmu (por. Biesta, 2020, s. 10). Kiedy czytamy o strukturze u Sergiusza Hessena, wpadamy w węzeł: całość – hierarchia – autonomia jako złożoną odpowiedź na redukcyjne roszczenia atomizmu i totalizmu, genetyzmu i naturalizmu (por. Hessen, 1997, s. 265). Pojęcia to

foldery doświadczeń kulturowych, portale inicjacji w ciemny nurt życia, wehikuły wyobraźni.

Zakończenie – roz(g)rywanie pojęć

Bez pojęć pozostajemy w jaskini idiosynkratycznych mniemań – odcięci od bibliotek świata, niezdolni do uchwycenia oraz wyrażenia subtelniejszych przeżyć cudzych i własnych, niepotrafiący wyobrazić sobie niczego poza *status quo*; może i sprawni w przeliczaniu opinii czy wojnach poglądów, lecz w gruncie rzeczy bezradni – bez poczucia dyskomfortu – wobec megafonów i suflerów. To dlatego zdobnicza, strzępiąca, zrównująca, odstawiająca i przekreślająca nauka i edukacja informacyjno-przeglądowa nie są niewinne. Ich efektem ubocznym jest paraliż wyobraźni.

W twórczości Witkowskiego do głosu dochodzi strategia, którą można określić jako zwrot pojęciowy – badawcza i (samo)kształceniowa reorientacja wysiłku intelektualnego z rekonstrukcji poglądów i szkół (opinii) w stronę analizy pojęć i postulatów (operatorów myślowych). Jak starałem się pokazać, tego rodzaju *turn* zupełnie inaczej estetyzuje praktyki w humanistyce, umożliwiając szereg zaawansowanych operacji myślowych (jednoczesne *ograniczanie* i *otwieranie* doświadczenia, *dialogiczną konfrontację* i *transcendujące odesłanie*, szukanie *powiązań* i widzenie zmiennych *napięć*, a także artykulację *szans*). Jest to możliwe, ponieważ pojęcie – wbrew potocznym skojarzeniom – nie jest terminem (wyrazem z konwencjonalnie ustalonym znaczeniem). Pojęcie nie jest elementem gotowego i obowiązującego lokalnie kodu komunikacyjnego, lecz składnikiem etycznej mądrości, którą Grecy nazywali *phronesis*, a która pozwala przenikliwie rozpoznawać skomplikowane i niepowtarzalne sytuacje oraz dobrze w nich działać. Dlatego owocność tworzenia pojęć zależy od głębi partycypacji w tradycjach kulturowych, w pewnym duchu, w imaginariach społeczno-kulturowych. Pojęcia to oczy i uszy umysłu, a dobrze widzą i dobrze słyszą ci, którzy mają rozeznanie i wiedzą, na co można patrzeć i czego nasłuchiwać. W tym sensie pojęcia to inteligentne detektory doświadczenia, zmieniające się pod jego wpływem. Tworzenie pojęć napędza głód języka w niepowstrzymanym nurcie życia – nasze myślenie karmi się wciąż nowymi odcieniami znaczenia i znaczącymi zdarzeniami. W pojęciach odnajdujemy miniaturowe teorie, inspirujące i podatne na nieustanne modyfikacje.

Biorąc to wszystko pod uwagę, można powiedzieć, że *modus operandi* zwrotu pojęciowego polega na roz(g)rywaniu pojęć. Tym zwrotem Witkowski tłumaczy formułę Whiteheada *entertainment of the notion*, wskazującą na konieczność rozciągania słów poza ich potoczne znaczenie (por. Witkowski, 2024, s. 179). W translacji znakomicie przebija się *rozgrywka* (jako strategiczne poruszanie się w złożonym

polu), jak i *rozrywanie* (próbowanie, naciąganie, przemieszczanie i przeobrażanie znaczeń) – dwa żywioły myślenia pojęciowego. W gruncie rzeczy chodzi o to, aby tak pojęciem grać, by doszło do jego rozerwania, detonacji – uwolnienia energii symbolicznej. Tadeusz Sławek pokazuje, że stawka nie jest czysto akademicka ani tylko indywidualna:

Odmierna tonacja jest de-tonacją słowa, którego sensu byliśmy do tej pory niewzruszenie pewni. [...] Wszelki wysiłek czytelnika zmierza do tego, by wyprowadzić go poza tekst. Książka musi przemówić do nas innym «tonem» niż ten, który zwykle słyszymy w jej słowach. Owa zmiana tonu jest de-tonacją współczesnego świata: zmiana tonu ma charakter nie tylko hermeneutyczny, lecz także polityczny (Sławek, 2009, s. 209–211).

Tylko eksplodujące pojęcie może zmienić to, jak sobie świat wyobrażamy. Z tego powodu zwrot pojęciowy uważam za jedną z najważniejszych i najdonioślejszych idei, jaką możemy znaleźć w dziele Witkowskiego. Zadanie do podjęcia. Warunek kulturowego i egzystencjalnego przebudzenia w epoce miałkiego komentarza, opancerzonych opinii i banalnego zła uległości.

References

- Bachelard, G. (2000). *Filozofia, która mówi nie*, tłum. J. Budzyk. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Bal, M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. E. Marynowicz-Hetka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Biesta, G. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. London; New York; Oxford; New Delhi; Sydney: Bloomsbury Academic.
- Cassirer, E. (2011). *Logika nauk o kulturze. Pięć studiów*, tłum. P. Parszutowicz. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2000). *Co to jest filozofia?* tłum. P. Pieniążek. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hessen, S. (1997). *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Łotman, J. (1999). *Kultura i eksplozja*, tłum. B. Żyłko. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Markowski, M. P. (1999). *Anatomia ciekawości*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Markowski, M. P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Skarga, B. (2002). *Ślad i obecność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Sloterdijk, P. (2014). *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, tłum. J. Janiszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławek, T. (2009). *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Steiner, G. (1997). *Rzeczywiste obecności*, tłum. O. Kubińska. Gdańsk: Instytut Kultury; Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Whitehead, A. N. (2020). *Przygody idei*, tłum. M. Piwowarczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski, L. (1983). *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha (na tle problemów współczesnego racjonalizmu)*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2009a). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2009b). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2020). *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2024). *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Maria Reut

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

ORCID: 0000-0002-1108-601X

Bardzo praktyczna obrona pedagogicznej teoretyczności, czyli: czy będziesz wiedział, co czytałeś („czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”)

Summary

A VERY PRACTICAL DEFENCE OF PEDAGOGICAL THEORETICITY, OR: WILL YOU KNOW WHAT YOU HAVE READ (“WILL YOU KNOW WHAT YOU HAVE EXPERIENCED?”)

In this text, I draw on the work of Maria Janion, who – commenting on Theodor Adorno’s diagnosis – analysed the effects of “the domination of the culture industry, that is, the suffocation of culture in the ubiquitous cult of kitsch”. I address the educational consequences of this process. I discuss the importance of interpretation, as well as the ethical role of distance, criticism, and resistance to reducing education to “preparation for a mythical job market”. I comment on Lech Witkowski’s concept of “applied humanities” and his exploration of the dangers associated with “kitschy humanism”.

Keywords: pedagogy, ethics, kitsch, literature, practicality

Zawłaszczenia

Maria Janion pisze: „Adorno przewidywał – w dobie panowania przemysłu kulturowego – zaduszenie się kultury we wszechobecnym kulcie kiczu¹. Kicz w tym rozumieniu to niczym nieuzasadnione dążenie do harmonii, tania apologia „prostych” wartości moralnych, uchylenie tragizmu i sprzeczności, opatrywanie

¹ Piszę o tym problemie, w innym kontekście, w artykule: *Realistyczne utopijne pedagogie nadziei – uwagi na marginesie dyskusji o krytycznych badaniach społecznych* („Dociekania Edukacyjne”, 2026, nr 1 – w druku).

wszystkiego, co się da, happy endem” (Janion, 2007, s. 334). Autorka, badając takie zawłaszczenia (nie tylko w sferze estetycznej, ale też – co nieoddzielne – etycznej), zachęcała, by „porzucić etyczną arogancję” (tamże, s. 346). Janion pisała o dramatycznych wydarzeniach historycznych i o ich interpretacjach. Ta wieloobszarowa diagnoza Theodora W. Adorno, a także komentarze Janion, mogą być także drogą wyjścia do interpretacji różnych współczesnych kontekstów społecznych.

Adorno, w dyskusji z historyczną kategorią „piękna naturalnego”, zaznacza: „z winy malarskich kiczów ucierpiały same zachody słońca” (Adorno, 1994, s. 133). Nie chodzi tu więc tylko o sposób opisu, o wartości estetyczne i o etyczne uproszczenia (tamże, s. 431). „Kicz – zaznacza filozof – nie jest, jak chciałaby wiara w wykształcenie, wyłącznie odpadowym produktem sztuki [...]; jednym z jego najbardziej uporczywych znamion jest udawanie, a tym samym neutralizowanie, nieistniejących uczuć. Kicz parodiuje *katharsis*” (tamże).

Lektura bogatej, wieloobszarowej literatury na temat kiczu prowadzą do pytania: dlaczego tak rozumiana apologia „prostych”, „oczywistych” wartości, poprzez owo zawłaszczenie, może zagrażać rozumieniu wartości? Jakie to może mieć znaczenie w dziedzinie edukacji? Dlaczego zatem refleksja pedagogiczna (jaka?) powinna być wyczulona, krytycznie refleksyjna wobec zbyt prostych, zwłaszcza patetycznych proklamacji? W jaki sposób ta refleksyjność może wspomagać zarówno myślenie o edukacji, jak i interpretowanie jej kulturowych kontekstów i uwarunkowań?

Etyczność i tragizm (wypisy, powtórzenia, drogi interpretacji)

Filozoficzna analiza sytuacji tragicznej (niebezpieczeństwa pomijania, łatwego upraszczania refleksji nad nią przedstawia m.in. Janion) dokumentuje, że konflikt moralny nie jest wyrazem niedojrzałości podmiotu (por. m.in.: Paul Ricoeur, Hans-Georg Gadamer, Martha C. Nussbaum) i że owa dojrzałość nie wyraża się w braku wątpliwości, jak to ujmuje myślenie potoczne. Opowieść tragiczna to uwyrażenie nieredukowalnych dylematów etycznych, współlistnienia dóbr, złożoności wyborów, niejednoznaczności, uwikłań. Literacka tragiczna opowieść jest relacją o tym, co się rzeczywiście dzieje, czym jest *sytuacja etyczna*. To opowieść o istocie etycznego wyboru, nie o podleganiu, podprządkowaniu i zastosowaniu, a zatem – o „uczeniu się, o zmienianiu [...] wizji świata, o traceniu pewności co do czegoś, co wyglądało na niewzruszoną prawdę i o dochodzeniu do mądrości znacznie mniej uchwytniej” (Nussbaum, 1986, s. 144). Jest to jednak mądrość – podkreślmy – innego rodzaju, niepewna, nie pochodząca już jedynie z poddania się zewnętrznemu nakazowi. Literacka sytuacja tragiczna może więc być kształcąca, choć nie daje ani

prostej wskazówki działania, ani jednoznacznego morału, ani powtarzalnej drogi dochodzenia do niego. Tragedia (m.in. poprzez literaturę) włącza się w tę sytuację; tragiczne pouczenie i zobowiązanie nie polega jednak na dostarczeniu wzoru postępowania. Tragedia ujawnia jednocześnie, że wybór moralny nie jest sprowadzalny do powtarzalnego, racjonalnego rozpoznania jednoznacznie „właściwej”, niewątpliwiej w danej sytuacji opcji, a pedagogiczne wspomaganie tego wyboru (etyczne pouczenie) nie może polegać tylko na przedmiotowym wzbogaceniu racjonalnej wiedzy².

Kształcąca funkcja literatury, uczestnictwo w (literackiej, kulturowej) tradycji nie polega więc na dostarczaniu/zdobywaniu moralistycznych wzorców, jednoznacznych pouczeń, bądź przestróg. To kształcenie/pouczenie dokonuje się poprzez dialektykę oddalenia–przybliżenia do realnego życia, poprzez włączenie w sytuację i jej *moralne wymagania*. To aktywność, praca interpretacji, a nie wybór między przyjęciem a odrzuceniem.

Kanon

Stałym, ciągle aktualnym wątkiem w dyskusjach na temat obecności literatury w kształceniu, jest pytanie o podstawy i kryteria doboru „pouczających treści”. Janion analizuje postulaty edukacyjnych praktyków, wskazujących na potrzebę usunięcia z kanonu np. klasyków literatury. Postulat taki opiera się często na przeciwstawianiu literatury i wiedzy historyczno-literackiej bezpośredniemu doświadczeniu czytelników. Autorka, komentując wyrażenie takiej potrzeby i takiego dostosowania, stwierdza, że ta postawa to „rzekomo nowoczesne, wolnorynkowe barbarzyństwo” (Janion, 2007, s. 7–8) i nie byłoby ono możliwe „bez poczucia bezkarności i bezradności, jakie rodzi załamywanie się na naszych oczach dotychczasowego systemu kultury polskiej” (tamże).

Wiemy, że powody i okoliczności owego załamywania się mogą być różne. Teraz jednak pójdźmy tropem wskazanej zależności. Wiemy też, że zawsze, jak pisze także Janion, młodzież „pod ławką” (i nawet warto to doceniać), czyta co, co sama wybiera. Janion wskazuje jednak:

Beztróskie manipulowanie kanonem lektur szkolnych jest w ogólności dość niebezpieczne. Kanon szkolny, choć nieraz w odruchu krytycznym traktowany – i słusznie – lekceważąco, groteskowo i satyrycznie, wyznacza jednak narodową przestrzeń kultury. Nie może być ona dowolnie zapełniana produktami masowej kultury [...]. To byłby dopiero neokolonializm kulturalny.

² Piszę o tym szerzej w: *Sokratejskie pytanie, wyobraźnia narracyjna i światowe obywatelstwo* (Reut, 2014).

Porozumiewanie się [...] jest uwarunkowane nie tylko przez wspólny język potoczny, ale również przez „głębokie” istnienie języka literackiego (Janion, 2007, s. 7–8).

Właśnie owe – obecne także w języku potocznym – nawiązania, krytyki, dowcipy, ironiczne cytaty, subwersywne gry językowe, służą nie tylko przecież uobecnianiu i utrwalaniu kanonu, czy dokumentowaniu jego znajomości, czy deklaracji przynależności do określonego kręgu kulturowego, ale – i to jest tu istotne – wyrażaniu wielopiętrowości każdej (możliwej) ludzkiej komunikacji, jej kontekstowości, otwartości, wieloznaczności, złożoności, nieoczywistości.

Postulowana redukcja – czyli ciągle ponawiane propozycje usunięcia z kanonu tego, co trudne, niezrozumiałe, nie korespondujące z bezpośrednim aktualnym doświadczeniem, odległe – może doprowadzić do tego, na co też wskazuje autorka *Płaczu generała*, że ludzie nie będą rozumieli nawet języka potocznego i popularnych dowcipów. Nie będą też rozumiane różnorodne interpretacje i gry z kiczem, na przykład *kamp*, który – niekiedy w szczególnie wyrafinowany sposób i z istotnym przekazem społecznym – obrazuje, jak ważny jest interpretacyjny współczynnik, intencja, kontekst, ironia, niebezpośredniość.

Kicz „wie lepiej”

Kultura masowa – pisze Janion – współtworzy (choć, jak wiadomo, jest ona zróżnicowana) tzw. światopogląd konsumpcyjny. Jej cechą konstytutywną jest właśnie założenie „odbioru bezalternatywnego”, bez możliwości wyboru. Janion pisze też o krytycznej filozofii hermeneutycznej, jako o perspektywie zróżnicowanego interpretacyjnego rozumienia. Milan Kundera – nawiązuje literaturoznawczyni – przestrzega: „celem interpretacji kiczotwórczej, a więc i kultury masowej, jest to, żebyś nigdy nie wiedział, co przeżyłeś” (Janion, 2007, s. 7–8).

Edukacja, która może podjąć „wysiłek interpretacji kultury masowej”, badania jej formy oraz krytycznego analizowania jej bezalternatywności, może wspomagać opór wobec tego kulturowego przymusu. Ta bezalternatywność bowiem, oczywistość opisów i rozstrzygnięć, redukująca prostota odczuć albo ich sentymentalizowanie, to podążanie drogą stereotypów. Stereotypy zniewalają. Dystans, krytyka i opór wobec takiego pojmowania czytania/uczestnictwa – podkreślmy – nie są motywowane chęcią edukacyjnego utrudnienia, zagmatwania, wprowadzenia niejasności. Ale sztuka, która umożliwi rozumienie tej złożoności, może być rzeczywiście „nieodzowną pomocą”, również edukacyjną.

Pomocą nie jest jednak taka pedagogiczna reakcja na fakt zauważanej wielości, zróżnicowania, niejednorodności, nieprzejrzystości, która sprowadza rozpoznanie do stwierdzenia: każdy ma swoje racje, a dialog – do przedstawienia i zewidencjo-

nowania poglądów. Interpretacja (np. tekstu kultury) w takiej perspektywie pojmowana jest jako rekonstrukcja intencji twórcy. Edukacyjna praktyka interpretacji balansuje w tej sytuacji między gotowym, schematycznym rozstrzygnięciem, a dowolnością; między (komentowanym już nawet przez internetowe memy) pytaniem: „co autor miał na myśli?” a „z czym ci się to kojarzy?” A dzieło pozostaje nieme.

Strefa edukacji

W tej nieustannie toczącej się dyskusji o kanonie szkolnych lektur znajdujemy też taką diagnozę: „Na to pytanie, czy potrzebujemy kanonu lektur, nie ma odpowiedzi. To zależy od tego, czego chcemy od edukacji i czemu właściwie ma służyć edukacja humanistyczna”. Czyli jednak jest odpowiedź, a nawet może być ich wiele, w zależności – zaznaczymy – nie tylko od tego, czemu edukacja „ma służyć”, ale też od tego, jak rozumiemy cel tego pytania.

Mamy jednak oto taką, często powtarzaną, ocenę: „Kanon lektur na poziomie szkoły ponadpodstawowej jest problematyczny – przede wszystkim dlatego, że większość uczniów go nie czyta. Niezależnie od tego, jakie utwory zostaną do niego wprowadzone, ich odbiór przez młodzież pozostaje minimalny.”

Zapytajmy: skąd wiadomo, że niezależnie? A może ów „odbior” od czegoś innego zależy? Zauważmy, że możemy obserwować nawet pewnego rodzaju modę na przyznawanie się tzw. osób publicznych w wywiadach: nie czytałem, nie znam, a zdałem itd.

W internetowej Strefie Edukacji czytamy:

Zmiany w kanonie lektur to cykliczny proces – każda nowa ekipa rządowa dokonuje rozszad, często usuwając jednych autorów na rzecz innych [...]. Jednak te zmiany nie mają realnego wpływu na poziom czytelnictwa – uczniowie nie czytali wcześniejszych lektur i nie będą czytać nowych (Klejnocki, w: Ignaciuk, 2025).

Przyczynę tego nieczytania Jarosław Klejnocki widzi w tym, że lektur jest zbyt dużo. A przecież „nie każdy uczeń interesuje się literaturą – wielu chce rozwijać się w innych dziedzinach [...]. Dla nich literatura powinna być raczej formą rozrywki niż obowiązkiem szkolnym” (Klejnocki, w: Ignaciuk, 2025).

W tak wyznaczonym obszarze problematyzacji pytania o humanistyczną edukację jej edukacyjny potencjał w ogóle nie dochodzi do głosu.

Bunt i pedagogika

Jeśli mielibyśmy zatem odnieść się do znanej diagnozy dotyczącej „kiczu jako sztuki szczęścia”, to zauważmy, że jest ona, obietnica tej sztuki (współcześnie)

obietnicą niespełnioną. Kicz powoduje oddalenie, wycofanie. Nie jest już wyrazem „mieszkańskiego buntu”, lecz miejscem oporu wobec sztuki wysokiej i rezultatem zmęczenia się nią.

Janion pisze o wartości wychowania przez sztukę. Wspomina o Gadamerowskiej „aktualności piękna”, która „nie przemija”. „Wrastanie w dzieło sztuki oznacza zarazem wyrastanie ponad siebie [...]” (Janion, 2007, s. 23). Konfrontując problem edukacji i „światopoglądu tragicznego” badaczka literatury mówi o znaczeniu przedstawiania rozmaitych alternatyw, możliwości. „Istotą światopoglądu tragicznego – wielokrotnie podkreśla – jest [...] nieprzejrzystość [...]” (Janion, 2007, s. 48). Uświadamianie tej nieprzejrzystości bytu Janion charakteryzuje jako „jeden z podstawowych problemów kultury europejskiej XIX i XX wieku” (Janion, 2007, s. 48). Dotyczy on – podkreślmy – także współczesności.

To nieoczywiste pole pracy edukacyjnej. Wymaga buntu. Bunt... – warto rozumieć to określenie i rozważać jego konteksty. Lech Witkowski w wielu swoich pracach pisze o humanistycznych przebudzeniach, rozważa edukacyjne impulsy literatury, bada złożony problem kiczu, traktowanego jako temat nieredukowalny do obszaru estetyki. Witkowski, w kontekście m. in. rozważań o „humanistyce stosowanej”, stwierdza: „Jestem «zbuntowanym pesymistą», bo nie ma tu żadnych gwarancji ani łatwych rozwiązań, ale bunt zawsze jest punktem wyjścia do zmiany” (Witkowski, w: Kamiński, 2024). Dlatego w wielu tekstach Witkowski mówi o znaczeniu otwierania się „na złożoność zjawisk i ich różnorodne naświetlenia i przekroje” i – w tym ujęciu – badanie „zlekceważonego, uszkodzonego kontaktu z osiągnięciami kultury jako skarbnicy, której tylko nominalnie bywamy dziedzicami”. Dlatego też wielokrotnie argumentuje, że „w każdym naszym działaniu zawiera się aspekt pedagogiczny” (tamże).

Nie oznacza to pojmowania pedagogiki jako nadrzędnej metanauki, jako dyktatu, ale otwarcie zarówno na złożony, kulturowy charakter edukacji (i edukacyjny potencjał tekstów kultury), jak i na uwikłania samej pedagogiki. Rozumienie kultury jako „niewidzialnego środowiska”, „gruntu symbolicznego”, to traktowanie edukacji jako „sprzyjania przebudzeniom, pasji poznania [...]” (tamże).

To właśnie edukacyjne sprawstwo – podkreślmy – umożliwiające rozumienie tego środowiska, stwarza szansę świadomego oporu i buntu wobec częstego upraszczania, redukcji kształcenia do „przygotowania do mitycznego rynku pracy”. Takich szans nie daje bowiem przeciwstawianie dyscyplin i wiedzy, określanych jako praktyczne, tym dyscyplinom, którym takiego miana się odmawia.

Jest to nieustannie powracająca kwestia w dyskusjach na temat dyscyplin humanistycznych i społecznych. Zakładane w tych dyskusjach, jako oczywiste, rozumienie praktyczności skazuje często humanistów na strategię obronną, która może wzmacniać argumenty z obszaru potocznej praktyczności. Dlatego tak ważne jest

owo odmienne rozumienie edukacyjnego sprawstwa. W tym kontekście warto też przypomnieć (bardzo wyraźnie przedstawiający kwestie edukacyjne) komentarz Dariusza Dolińskiego, dotyczący wieloletnich prac nad ustawą o zawodzie psychologa. Doliński wskazuje, że „głównym problemem są sprzeczne interesy różnych środowisk, w tym środowisk, które z prawdziwą psychologią mają niewiele wspólnego” (Doliński, 2025). Zdecydowanie zaznacza, że traktowanie spraw dotyczących standardów kształcenia studentów jako oddzielnych i mniej ważnych jest „skrajnie błędne, a nawet niebezpieczne” (tamże). Zastępowanie kształcenia akademickiego zredukowanym „profilem praktycznym”, uzasadnianie takich decyzji „praktycznym” charakterem zawodu i potrzebami rynku pracy, wiąże się nie tylko ze schematycznym traktowaniem wiedzy akademickiej, czy wręcz z jej deprecjonowaniem. To także, co warto uwidocznic, nierrefleksyjne pojmowanie praktyczności, promowanie bezkrytyczności i utrwalanie bezradności. Doliński radykalnie stwierdza, że „bez odejścia od tzw. profilu praktycznego, będącego, niemal bezwyjątkowo, fikcją kształcenia, nie sposób tej patologii zlikwidować” (tamże).

Zauważmy, że taka tendencja pozornego (hasłowego) upracticznienia dotyczy także innych dyscyplin. Pedagogika jest obszarem, w którym szczególnie wyraźnie artykułowane są argumenty w tych sporach. Tendencja potoczne pojmowanego upracticznienia poszczególnych dyscyplin wyraża się nie tylko w treściach reklam modnych i obleganych kierunków studiów, bądź w zachętach do takich kierunków, które są rzadko wybierane, a dzięki temu upracticznieniu mają być odnowione. Taki zamysł i taki język współokreśla też niektóre debaty akademickie, a także projekty edukacyjnych reform. Upracticznienie to jest pozorne, ponieważ opiera się na założeniu o odrębności czy opozycyjności hasłowo pojmowanej „teorii” i redukcyjnie traktowanej praktyki. Sprowadza tę praktyczność do umiejętności posługiwania się poznanymi scenariuszami „skutecznego” działania, do bezkrytycznego przyjmowania reguł, celów, sensu tego działania, uczy bezradności wobec nakazów.

Niekiedy zdarza się – dodajmy jeszcze – że charakteryzowane tu postulaty występują w formie karykaturalnej. Aktualna pedagogiczna (medialna) debata na temat – czy nauczycielką/nauczycielem w przedszkolu może być osoba bez wykształcenia pedagogicznego – dostarcza, starych i nowych (wielokrotnie już analizowanych) przykładów pojmowania relacji: teoria–praktyka. Częstym argumentem jest tu wskazywanie na to, że w tej pracy ważne jest edukacyjne doświadczenie oraz empatia (tak, jakby akademicy pedagogicy lekceważyli te wartości), a nie czytanie o pedagogicznych, abstrakcyjnych teoriach i sławnych pedagogach. Ten dorobek „abstrakcyjnych pedagogicznych teorii” nie zaistniał więc w obszarze kulturowej komunikacji, pozostał głosem niemym.

Myślenie o kształceniu przez pryzmat – w ograniczony sposób pojmowanych: rynku, edukacyjnych potrzeb, rynku pracy, redukowanie praktyczności do umiejęt-

ności zastosowania repertuaru gotowych porad, czyni z edukacji dziedzinę podporządkowaną innym niż – patetycznie deklarowane – cele.

Witkowski zaznacza, że takie (bez)myślenie może niszczyć nie tylko sferę zawodową i pracę akademicką, ale też redukuje „troskę o jakość umysłów do umiejętności, procedur, posłuszeństwa władzy, wydziedziczając z kultury i obywatelskiej tożsamości” (zob. Witkowski, w: Kamiński, 2024). Co więcej – podkreślmy – czyni to niekiedy w sposób niewidoczny, niezauważalny, dostarczając jednocześnie różnych popkulturowych „produktów zastępczych”. Może też unieważniać, banalizować opór i bunt.

Witkowski przypomina, że „człowiek przebudzony” (wg Hermanna Hessego) to ten, który „szuka drogi do siebie”. Jednak w świecie akceptującym różne rodzaje „kulturowego barbarzyństwa” obiekty kulturowe stają się nie tylko nieme, zapomniane, ale – co warto zaznaczyć – też czynnie lekceważone, a nawet wzbudzające zachowania agresywne.

„Barbarzyństwo kojarzenia edukacji z przygotowaniem do rynku pracy i ról zawodowych jest związane właśnie z zapominaniem, że musimy się przygotowywać do nadawania sensu własnemu życiu [...]” – stwierdza Witkowski (w: Kamiński, 2024; zob. także: Witkowski, 2015).

Możemy więc obserwować, że w sytuacji bezkrytyczności i ekspansywności kiczu, a nawet jego promocji, nie czyni się już z niego narzędzia możliwego oporu wobec (niezrozumiałej) „wysokiej” kultury, nie buduje on drogi wycofania, nie tworzy enklawy spokojnego, osobnego, zadowolenia. A wtedy, gdy ta bezkrytyczność może osiągać akademii i edukacji, bunt staje się istotnym wyzwaniem edukacyjnym.

Tworzenie podstawy rzeczywistego oporu³, wspomagającego wolne działania, to właśnie m.in. zadanie edukacji. Nie takiej jednak, która „nadaje” wolność (por. Sztobryn, 2009, s. 11). Jest to bowiem stała praca, a nie sentymentalne debaty o podmiotowości.

Wskazanie na pułapki „kiczowatego humanizmu” (Witkowski, 2007, s. 136–139; zob. też: Witkowski, Kwieciński, 1998), ale także na meandry wyższościowej krytyki kiczu, która sama w kicz może popadać – na co uwrażliwia Witkowski – to uwyrażnienie znaczenia interpretacji, której nieodzownym warunkiem jest krytyczne zakotwiczenie w kulturze. Taka edukacja może uczyć otwartości, nielekceważenia złożoności i niejednoznaczności, a jednocześnie rozumienia wymagań *sytuacji etycznej*.

³ Problem oporu i odporu wobec procesów urynkowania edukacji podejmują – w obszernie badanym (filozoficznym, społecznym, edukacyjnym) kontekście, formułując koncepcję pedagogiki radykalnej solidarności – Maksymilian Chutorzański i Oskar Szwabowski („Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, t. 19, nr 1, s. 53–72). Zob. też: prace Tomasza Szukdlarka.

Poeta pisze:

[...] moje ja musi być wyraziste
zauważalne w całej swojej niejednoznaczności
a tak dzieje się tylko
gdy coś zostaje bądź zostało napisane już wcześniej a potem znika
każde dzieło ma swoje własne ja
bez tego ja pisanie traci swój ruch
i swój kierunek
te tak różne ja, chociaż nadal zauważalne
te różne ja, które każde dzieło tworzy i
które tworzą dzieło
są czymś
być może właśnie tym czymś o czym pisanie nam opowiada (Fosse, 2024).

References

- Adorno, T. W. (1994). *Teoria estetyczna*, tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doliński, D. (2025). Komentarze PTP: głos nauki w sprawie regulacji zawodu 18.07.2025. Komentarz w sprawie aktualnie procedowanych regulacji prawnych istotnych dla zawodu psychologa. Pobrane z: <https://psych.org.pl/aktualnosci/aktualnosc/komentarze-ptp-glos-nauki-w-sprawie-regulacji-zawodu> (otwarty: 3.12.2025).
- Fosse, J. (2024). *Pies i anioł*, tłum. E. Frątczak-Nowotny. Kołobrzeg: Wydawnictwo Biuro Literackie.
- Ignaciuk, M. (2025). Kanon lektur się zmienia. To odpowiedź na to, czego chcemy od edukacji. [Wywiad z J. Klejnockim]. Pobrane z: <https://strefaedukacji.pl/kanon-lektur-sie-zmienia-to-odpowiedz-na-to-czego-chcemy-od-edukacji/ar/c5p2-27345985> (otwarty: 10.09.2025)
- Janion, M. (2007). *Plac generała*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Kamiński, G. L. (2024). Jestem tu „zbuntowanym pesymistą”, bo nie ma tu żadnych gwarancji ani łatwych rozwiązań, ale bunt zawsze jest punktem wyjścia do zmiany – rozmowa z prof. Lechem Witkowskim o jego książce „Humanistyka stosowana”. Pobrane z: <https://ksiazka.net.pl/rozmowa-z-prof-lechem-witkowskim-o-jego-ksiazce-humanistyka-stosowana> (otwarty: 10.09.2025).
- Sztobryn, S. (2009). *Jaka wolność taka edukacja*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Witkowski, L. (1998). Nieobecne dyskursy. *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, 6, 7–36.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2015). Wartościowanie i normatywność: Uwagi w poszukiwaniu narracji problematyzującej kwestie podstawowe. W: M. Jaworska-Witkowska (red.), *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pedagogice i edukacji* (s. 21–31). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Jan Rutkowski

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-3347-9420

Lech Witkowski pod stopami, czyli rozważania o autorytecie, tradycji i lataniu

Summary

LECH WITKOWSKI UNDERFOOT, OR REFLECTIONS ON AUTHORITY, TRADITION, AND FLYING

The article discusses tradition, authority, and education, inspired by a metaphor proposed by Lech Witkowski. The analysis of the concepts under consideration began with Hannah Arendt's reflection on the relationship between authority and responsibility for the world that adults must assume. The educational difficulties that arise after accepting the philosopher's belief that the thread of tradition has been broken were also shown. Next, Lech Witkowski's original metaphor of the square of authority, inspired by Martin Heidegger's thought, was recalled and discussed. In addition, the perspective presented by Leo Strauss and his students was taken into account, in which the essence of education is to engage in dialogue with the great thinkers, the teachers of humanity. The differences and similarities between the positions of the authors cited were highlighted. The conclusions contain reflections on the role of tradition and culture in education, the importance of the figure of the master in education, and the significance of the master-student relationship.

Keywords: authority, education, tradition

Wstęp

Opublikowany niedawno przez badaczki z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego raport dotyczący odchodzenia młodych nauczycieli z zawodu zatytułowany *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły* (Dobkowska i in., 2024) jako przyczyny zjawiska – obok braku społecznego szacunku i niskiego prestiżu zawodu nauczyciela – wymienia kryzys autorytetu nauczyciela (Dobkowska i in., 2024, s. 53–54, s. 65). W wypowiedziach badanych nauczycieli wielokrotnie

pojawia się przekonanie, że ich praca nie znajduje uznania w społeczeństwie, zarobki są niewystarczające oraz nieadekwatne do ponoszonej odpowiedzialności i wagi wykonywanych zadań, zaś autorytet jest niski. Zdaniem autorek raportu „Te wszystkie aspekty mają duże znaczenie przy podejmowaniu przez nauczycieli decyzji o porzuceniu zawodu” (Dobkowska i in., 2024, s. 106). Czy zatem źródła autorytetu, z których do niedawna czerpali pedagodzy wyschły, czy i dzisiaj jest miejsce na autorytet w edukacji, czy też stał się on kategorią anachroniczną i raz na zawsze odrzuconą? Jakie są związki między tradycją, autorytetem i edukacją?

W artykule zatytułowanym *Autorytet i wartości u stóp* Lech Witkowski z właściwą sobie pasją opisuje i piętnuje objawy zwyrodnienia i barbaryzacji współczesnej kultury. Przejawy degradacji bezpośrednio związane są właśnie z zagadnieniami tradycji, autorytetu i kształcenia. Dotyczą świata kultury i – w nie mniejszym stopniu – akademii (Witkowski, 2013). Problematyka autorytetu poruszana była i dogłębnie analizowana przez Witkowskiego we wcześniejszych, obszernych pracach (Witkowski, 2009; Witkowski, 2011), jednak poniżej szczególnie uwaga zostanie skupiona na przywołanym artykule, ze względów, które staną się jaśniejsze podczas dalszego wywodu.

Opisywane wielokroć i piętnowane zawłaszczenia i nadużycia autorytetu prowadzące do autorytarnego tworzenia arbitralnych hierarchii nie mogą być usprawiedliwieniem dla nihilizmu i relatywizmu, a czasami wręcz cynizmu, postrzeganych jak remedium na autorytaryzm – jak słusznie zauważa Witkowski:

Coraz częściej bywamy uczestnikami nie tylko rytuałów społecznych, w których w poszanowaniu polityki poprawności nie wypada mówić ostro czy dobitnie, ale gdzie wręcz kategorie głupoty, nikczemności, pozorów, zdrady, katastrofy nie mają już tolerowanego zastosowania i to mimo tego, że zjawiska pod nie podpadające występują w spektakularnych przejawach, a nawet w nadmiarach. Gdzie nie tylko panuje estetyka ale wręcz terror relatywizmu, a wraz z nim ostentacja cynizmu (Witkowski, 2013, s. 46).

Zdaniem Witkowskiego odmowa poważnego traktowania tradycji jest symptomem przywołanego cynizmu. Tradycję traktuje się albo jako coś, czemu trzeba całkowicie ulegać i się podporządkować, albo – odrzucić *tout court*. Nie bierze się pod uwagę, że tradycja wymaga „wysiłku uprzedniego wniknięcia, czy zdobycia się na przetworzenia, przezwyćżenia, nowe odczytania, posługujące się takim odniesieniem jako inspiracją i odbiciem (Witkowski, 2013, s. 47). Tradycja jawi się jako rzeczywistość stawiająca opór, ale tym samym umożliwiającą odbicie się od niej.

Autorytet a odpowiedzialność za świat

Kilkadziesiąt lat temu, w klasycznych już dzisiaj rozważaniach na temat związków tradycji, autorytetu i wychowania, Hannah Arendt autorytet wychowawcy wprost wiązała z przyjmowaniem odpowiedzialności za świat (Arendt, 1994). Wychowawcy są reprezentantami świata. Przedstawiają go młodym i jednocześnie biorą za niego odpowiedzialność. Kto tego nie robi, zgodnie ze stanowczą deklaracją Arendt, nie powinien uczestniczyć w wychowaniu. „Ten, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do uczestniczenia w ich wychowaniu” (Arendt, 1994, s. 225)

Współcześnie jednak coraz powszechniej dorośli odrzucają tę odpowiedzialność. Nie aprobują świata takiego, jakim jest i nie chcą brać za niego odpowiedzialności. Coraz częściej zdają się deklarować:

W tym świecie nawet my nie jesteśmy szczególnie bezpiecznie zadomowieni; także i dla nas tajemnicą jest to, jak się w nim poruszać, co poznać, jakie umiejętności opanowywać. Musicie zorientować się sami najlepiej jak potraficie; w każdym razie nie macie prawa nas rozliczać. Jesteśmy niewinni, umywamy od was ręce (Arendt, 1994, s. 227).

Dzisiejsi dorośli coraz częściej deklarują, że nie rozumieją świata, są nim rozczarowani i nie znają przepisu na rozwiązanie palących problemów ludzkości. Nie sposób jednak – jak słusznie zauważa uczennica Arendt, Chantal Delsol – żyć cały czas w rozczarowaniu (Delsol, 2020, s. 67) i beznadziejności, dlatego dorośli przesadne nadzieje wiążą z młodymi. Wierzą w młodych i od nich oczekują recepty na uzdrowienie świata. Obarczeni i przytłoczeni tymi nadmiernymi oczekiwaniami młodzi oczywiście zawodzą, bo zawieść muszą. Tak opisuje tę wiarę, nauczyciel Arendt, Karl Jaspers:

[M]łodzież sama w sobie staje się wartością. Ba, oczekuje się od niej tego wręcz, co w świecie dorosłych już zaginęło. [...] Ma się wrażenie, jakby od młodzieży wymagano, by stworzyła sama z siebie to, czego nauczyciele już nie posiadają. Nadchodzące pokolenia obarcza się tak winami państwa, jak i konsekwencjami roztrwonienia duchowego dobra, które mają one na nowo zdobyć. Młodzież, której przypisuje się całkowicie nieprawdziwą wagę, musi zawieść, ponieważ człowiek tylko wtedy może się stawać, gdy wzrasta w wiekowej ciągłości [...] (Jaspers, 1993, s. 83).

Odpowiedź Arendt jest jednak problematyczna, gdy przypomnimy, że zdaniem filozofki nić tradycji została zerwana. Zatem związek tradycji, autorytetu i edukacji wymaga ponownego przemyślenia i uzasadnienia. Zerwanie nici tradycji spowodowało upadek autorytetu w sferze polityki, jednak cały czas ma on być nieodzowny w wychowaniu. Powoduje to konieczność odseparowania od siebie tych dwóch sfer i niejako „wyjęcia” edukacji ze świata. Tak pisze o tym:

Musimy zdecydowanie oddzielić sferę edukacji od innych dziedzin – przede wszystkim od obszaru życia publicznego, politycznego, i zastosować w niej, i tylko w niej, pojęcie autorytetu i określić postawę wobec przeszłości, których nie cechuje jednak żadna ważność powszechna obowiązująca w świecie dorosłych (Arendt, 1994, s. 231).

Sygnalizowaną problematyczność stanowiska filozofki podsumować można wątpliwością: na ile takie odseparowanie jest możliwe i czy nie zawiera w sobie sprzeczności wewnętrznej?

Można uznać, że odpowiedzią Arendt na te zastrzeżenia jest dwoistość jej stanowiska w stosunku do konserwatyzmu. W sferze polityki konserwatyzm jest krytykowany i stanowczo odrzucany:

W polityce postawa konserwatywna — akceptująca świat jakim jest, dążąc jedynie do zachowania *status quo* — może prowadzić tylko do destrukcji, ponieważ świat, jako ogół i w swych szczegółach, jest nieodwołalnie skazany na niszczące oddziaływanie czasu, jeśli ludzie nie są zdecydowani by interweniować, zmieniać, tworzyć nowe (Arendt, 1994, s. 228).

Zgoła innymi regułami ma się jednak rządzić sfera edukacji; w niej, mimo zerwania nici tradycji, autorytet jawi się jako kategoria niezbędna. Arent zauważa:

[K]onserwatyzm rozumiany jako zachowawczość, 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. Nawet ogólna odpowiedzialność za świat, jaką w ten sposób się przyjmuje, zakłada oczywiście postawę konserwatywną (Arendt, 1994, s. 228).

Czy jednak edukację, która miałaby być konserwatywna, da się odseparować od świata, w którym na konserwatyzm nie ma miejsca?

Cztery kierunki autorytetu

Inaczej swój stosunek do tradycji i autorytetu opisuje Lech Witkowski. Czyni to za pomocą metafory zainspirowanej myślą filozofa, który wywarł wieloaspektowy wpływ na twórczość i życie Arendt, Martina Heideggera. Specyfika zjawiska autorytetu miałaby polegać bowiem na tym, że – wbrew temu, co sądzą liberałowie – „nie wystarczy mieć do czynienia z wyborem, z mozaiką możliwości, czy z widokami, które można podziwiać bez angażowania się [...]” (Witkowski, 2013, s. 62). Istotne jest bowiem skąd, z jakiego kierunku dobiegają do nas „impulsy znaczeń”, gdyż zawsze mamy przy tym do czynienia z jakimś wymogiem, imperatywem, poczuciem konieczności. Kwestionując obiegowe skojarzenia, zarówno pozytywne,

jak i negatywne, dotyczące strategii budowania sensownej kulturowo, perspektywy afirmacji autorytetu, Witkowski proponuje nowatorski „kwadrat autorytetu”.

Autorytet i znaczenia mogą do nas dobiegać z czterech kierunków. Po pierwsze mogą pojawiać się od góry. Autorytet jawi się wtedy jako coś wyższego, nadrzędnego. Może być odbierany jako ciężar, coś, co przytłacza i ogranicza. Nie można wybić się ponad niego czy go przekroczyć. Ale jednocześnie potrafi wywoływać podziw, zachwyt i uległość. Majestat odgórnego autorytetu przyciąga i odpycha. Powoduje uwielbienie albo wywołuje wrogość i poczucie zniewolenia.

Kiedy mówi się, że autorytet stoi za nami i nas wspiera, wskazuje się na drugi kierunek pochodzenia autorytetu, niejako „od tyłu”. Wzmacnia nasze racje, ale też może uwalniać od potrzeby ich uzasadniania. Witkowski tak o tym pisze:

W pozytywnym sensie widzi się tu wsparcie racjami, nawet zwalniające z potrzeby myślenia i poszukiwania racji. W negatywnym dostrzega się tu oznaki władcze (mundur, pozycję, dalsze przejawy tradycji), które uległości oczekują nie czekając na nasze uznanie, założone jako apriorycznie dane (Witkowski, 2013, s. 62).

Znaczenia mogą również docierać z przodu, to jest trzeci kierunek. Wtedy to, co jest przed nami oczekuje na uznanie, może jednak być przywołane erudycyjnie, jako coś, co nas nie dotyczy. W wersji pozytywnej pojawia się erudycyjne opanowanie i reprodukcja wiedzy, zaś negatywną stroną stanowi przymus odwoływania się do wiedzy odbieranej jako nie istotna, nieciekawa, martwa; zaśmiecająca głowę i niepotrzebnie absorbująca czas w procesie kształcenia.

Czwarty kierunek identyfikuje autorytet jako zlokalizowany pod nami; w naszej glebie duchowej. **Autorytet pod stopami.** Stąpamy po naszej glebie duchowej „czasem wdeptując jednym krokiem treści, którym odmawiamy uznania, zrozumienia czy poznania” (Witkowski, 2013, s. 63). Miarą barbaryzacji współczesnej kultury jest sytuacja, w której „podłoże znaczeń bywa notorycznie zdeptywane przez harcówników, albo zwykłe tłumy pozbawione wyobraźni, a mające społecznie podkute buty i kulturowo zdegradowaną butę do lekceważenia tego, co przekracza ich (nieistniejącą jeszcze często) wyobraźnię (Witkowski, 2013, s. 63).

Dopiero zdobycie się na wysiłek refleksji pozwala dostrzec, że czerpiemy życiodajne soki z kulturowej gleby symboli i przejawów dziedzictwa, które dają szansę na ruch myśli i życie duchowe. Ten czwarty kierunek – jest zdaniem Witkowskiego – najważniejszy, chociaż najczęściej analizując relacje z autorytetem opisuje się go jako będący ponad nami, za nami lub przed nami i z tych pozycji zwykle słyszany jest – jeśli w ogóle – imperatyw respektowania go. **Do Witkowskiego ciche nawoływanie autorytetu dobiega spod stóp, z gleby kulturowej,** po której z mniejszą lub większą gracją stąpamy również my wszyscy, akademicy.

Takie odmienne lokowanie autorytetu powoduje również, że w nowej perspektywie jawi się to, co można nazwać „wielkością”. Gdy autorytet dochodzi z góry wielkość wywołuje i zasługuje na uległość. W drugim wypadku (tył), wielkość rości sobie pretensje do nieomyślności. Gdy autorytet mamy przed sobą, wielkość jest niedostępna, nieosiągalna i za bezowocne uznaje się próby dorównania jej.

Jedynie w czwartym kierunku, który *de facto* zaprzecza trzem pozostałym, spotkanie z wielkością nie przytłacza, nie zniewala i nie zwalnia z myślenia, ale może być – chociaż nie musi – inspiracją, katalizatorem a czasami ponagleniem do wysiłku myślowego. Napotkana wielkość daje szansę na samodzielne zapuszczenie korzeni w głębę kulturową, ponieważ potrafi unaocznic skalę i powagę problemu, który staje przed nami. Jest głosem, który domaga się uwzględnienia, ustosunkowania się do niego, nierzadko odrzucenia, zanegowania. Wielkość wynika, przede wszystkim, z wielkości sporów, jakie toczy. Nie tyle wywołuje czołobitną uległość, ile raczej czujność i świadomość wagi problemu. Inspiruje błysk myśli, który może pojawić się przypadkiem, czasami bardziej sprowokowany jedną trafną metaforą, niż całymi opasłymi tomami. Właśnie w ten sposób fragment *Bycia i czasu* zainspirował Witkowskiego, który z kolei w podobny sposób inspiruje swoich czytelników i słuchaczy. Tak sam opisuje spotkanie z myślą Heideggera:

[...] najważniejsze dla mnie było to, że dzięki niemu sam początek własnego myślenia okazał się tu możliwy, przez co i wdzięczności za obcowanie w prawdziwie wielką myślą nie ma potrzeby ukrywać. Nic mi nie nakazała, do niczego mnie nie zmusiła, wyzwoliła jedynie pomysł, zapewne dla wielu banalny, albo błędny, a dla mnie odkrywczy, bo nie był on dla mnie dostępny gdy pisałem swoje dwa opasłe tomy o autorytecie, a stał się możliwy, gdy „po swojemu” przeczytałem kilka stron z *Bycia i czasu* i to tak, że przemówiły do mnie w sposób, który wcześniej mi się nie narodził. Tak działa spotkanie z wielkością myśli, której nie do końca zawierzyliśmy, ale i uniknęliśmy jej zdeptania w krzątaniu bez znaczenia (Witkowski, 2013, s. 65).

Czerpiemy z tradycji jej życiodajne soki dzięki zakorzenieniu w niej. Nie zawsze jednak potrafimy być nawet „inteligentnym pasożytem”, gdyż to wymaga wysiłku, indywidualnego przetworzenia i zakorzenienia w treściach tradycji. Również wyboru miejsca, w którym warto to zrobić i w którym zamysł ten może się powieść. Edukacja w ujęciu Witkowskiego byłaby zatem:

[...] takim procesem, takim usiłowaniem i takim stawaniem się zdolnym do zespolenia się poprzez zakorzenienie z dziedzictwem wszystkich, choć wymagającym naszego własnego, indywidualnego pomysłu, projektu, wysiłku, w którym nikt i nic nas nie zastąpi ani w którym nie da się iść na skróty, ani w masowym podejściu bez stawania się kimś kto stanie się zdolny samemu się na to otworzyć (Witkowski, 2013, s. 65).

Monologi przekształcić w dialog

Inny student Heideggera, Leo Strauss, filozof, z którym Witkowskiemu najprawdopodobniej w większości spraw nie byłoby po drodze, przedstawia jednak zadziwiająco podobną wizję stosunku do tradycji, kultury oraz tego, co jest istotą kształcenia. Podobnie jak Witkowski nawiązuje w swej metaforyce do „rolniczego” słownictwa zastosowanego w stosunku do edukacji. Oczywiście obaj kontynuują spostrzeżenie Cycerona, że ludzka dusza, podobnie jak gleba wymaga pielęgnacji, starań i troski o nią. Pojęcie, które pochodzi od łacińskiego słowa *colere* i pierwotnie dotyczyło uprawy ziemi (*cultus agri*), przetransponowane zostaje w sferę ducha i edukacji i staje się uprawą duszy: *cultura animi*. Witkowski stąpa uważnie po glebie sensów symbolicznych, szuka miejsc gdzie może zapuścić korzenie i czerpać żywotne soki z gleby kultury. Strauss również odwołuje się do tej metaforyki, dodaje jednak, że kształcenie, podobnie jak i uprawa ziemi jest pielęgnowaniem, które ma odbywać się zgodnie z naturą. „«Kultura» (*cultura*) oznaczała pierwotnie agrokulturę; kultywowanie ziemi i jej produktów, pielęgnowanie ziemi, podnoszenie jakości ziemi w zgodzie z jej naturą. «Kultura» oznacza następnie – a dziś przede wszystkim – kultywowanie umysłu; pielęgnowanie i rozwijanie wrodzonych zdolności umysłu w zgodzie z jego naturą” (Strauss, 2005, s. 217).

Jak ziemia potrzebuje rolnika, tak umysł potrzebuje nauczyciela. Problem polega jednak na tym, że nauczyciele również są uczniami. Należy więc starać się wejść w dialog z największymi umysłami. Niestety takie osoby są rzadkością; zdaniem Straussa: „Najprawdopodobniej nie spotkamy żadnej z nich na sali wykładowej. Pewnie nigdzie jej nie spotkamy. To łut szczęścia, jeśli komuś dane jest żyć w epoce, w której żywot pędzi choć jedna z nich” (Strauss, 2005, s. 217). Ta nieco pesymistyczna konstatacja prowadzi do przekonania, że jedyną formą kontaktu z największymi umysłami jest lektura „wielkich ksiąg”. Problem polega jednak na tym, że wielcy myśliciele nie zgadzają się ze sobą w kwestiach podstawowych i w rzeczywistości wygłaszają monologi. Zadaniem każdego z nas jest więc wsłuchać się w ich głos, a następnie samodzielnie spróbować skonfrontować ze sobą te monologi i starać się przekształcić je w dialog. Jest to też najbardziej zasadnicze zadanie edukacji.

Prowadzona przez wieki konwersacja ma dotyczyć sprawy najistotniejszej: poszukiwania najlepszego rodzaju życia dostępnego człowiekowi. Staje się ona jednak niemożliwa gdy zaczyna dominować – krytykowane zarówno przez Witkowskiego, jak i Straussa – przekonanie, że wszystkie perspektywy są równe. Zdaniem ucznia Straussa, Stanleya Rosena, przekonanie to jest „prostą wersją «woli mocy»”, pozbawioną jednak *quasi*-transcendentalnych Nietzscheańskich kategorii. Dzieje się tak na skutek supremacji namiętności i podporządkowania im rozumu.

Wtedy również zanika podział na to, co wyższe i niższe, dlatego że nie zauważa się, „iż emancypacja pragnień nie prowadzi do wzniosłości, lecz do pospolitości” (Rosen, 1999, s. 12, 15).

Taki typ konwersacji zostaje również pozbawiony znaczenia gdy jako pewnik zostanie przyjęty historycystyczny dogmat głoszący, że **wszystkie** koncepcje są **jedynie** wyrazem swych czasów oraz indywidualnych preferencji twórców. Ten typ historyzmu – jak zauważa uczeń Straussa, Thomas Pangle – „[...] wzmacnia łańcuchy ściągające w dół ducha ludzkiego, z góry ogłaszając niemożliwość jakiegokolwiek ucieczki z jaskini” (Pangle, 1994, s. 282).

Gdy Strauss postuluje lekturę wielkich ksiąg, nie chodzi mu oczywiście o stworzenie zamkniętego, biurokratyzowanego i narzuconego kanonu „czcigodnych lektur”. Takie tendencje do uniformizacji uczelni wyższych i wyznaczania powszechnie obowiązujących programów nauczania, treści, zagadnień, sylabusów, a nawet lektur, nie mają nic wspólnego z popieraną przez Straussa ideą kształcenia ogólnego (*liberal education*). Rzeczywistym ich źródłem jest – wielokrotnie krytykowane przez Witkowskiego – kierowane logiką zysku ekonomicznego, traktowanie uniwersytetu jako zakładu usługowego, którego najważniejszym zadaniem jest produkcja pracowników-specjalistów zamawianych przez rynek.

W swej najgłębszej istocie kształcenie jest wyzwoleniem. Zdaniem Straussa prowadzi do niego dialektyka, która w znaczeniu źródłowym jest filozofią. Jest poszukiwaniem dobra, czyli oświeceniem *per se*. Ludzkie poznanie wychodzi od mniemań (*doxa*), rozpoczyna się w platońskiej jaskini społeczeństwa i kultury. Usiłuje się jednak z niej wydostać i tym samym pyta o naturę. Właśnie ta kategoria natury, odziedziczona przez Straussa i jego uczniów z klasycznej filozofii greckiej byłaby najprawdopodobniej kością niezgody w dialogu Witkowskiego ze „straussistami”.

Można jednak zaryzykować twierdzenie, iż – mimo zasadniczych różnic – obaj myśliciele zgodziliby się ze Straussovskim postulatem „by utarte poglądy traktować jak zwykle opinie lub by opinie umiarkowane – które okazują się mylne co najmniej równie często jak opinie najdziwniejsze lub najmniej popularne – traktować jak opinie skrajne”. Przyjęliby również – jak można sądzić – lapidarne i dosadne określenie istoty kształcenia ogólnego zaproponowane przez Straussa: „Edukacja liberalna jest wyzwoleniem od prostactwa” (Strauss, 2005, s. 223).

Kategoria prostactwa bliska jest opisywanemu przez Witkowskiego „chamstwu kulturowemu” rozumianemu – za Tadeuszem Kantorem – nie tylko jako aktywna agresja czy wulgarne słowne zachowania, ale – jako „brak uwagi” i „niezdolność do skupienia uwagi” towarzyszące często konwencjonalnej uprzejmości, zubożonej tolerancji „nie dopuszczającej do realnego spotkania i wydarzenia się daru głębokiego dawania do myślenia” (Witkowski, 2013, s. 47). Tolerancyjny, grzeczny i najczęściej znudzony „cham kulturowy” nie dostrzega też piękna. Jak zauważa

Strauss: „Grecy mieli piękne słowo na określenie „prostactwa»; nazywali je *apeirokalia*, brakiem doświadczenia w przedmiocie piękna. Edukacja liberalna dostarcza nam doświadczenia w przedmiocie piękna” (Strauss, 2005, s. 223).

Mistrz, który umożliwi latanie

Tradycja jako gleba kulturowa, z której czerpiemy, ale jednocześnie jako ziemia, po której stąpamy. Daje nam oparcie, ale też możliwość odbicia. Możemy się odbić dlatego, że stawia nam opór. Wśród orientalistów oraz ludzi praktykujących wschodnie sztuki walki powtarzana jest opowieść o legendarnym taoistycznym mistrzu, który miał się charakteryzować – obok wielu na poły magicznych zdolności – szczególną umiejętnością chwytania ptaków (Tokarski, 1989; Huang, 2000). Otóż, ów mistrz tak potrafił rozluźnić swoje ciało i zsynchronizować się z ruchami ptaka, że ten, gdy już usiadł na jego dłoni, nie mógł z niej poderwać się do lotu, bo ręka nie stawiała najmniejszego oporu. Im mocniej ptak próbował się odbić, tym bardziej mistrz rozluźniał dłoń. Nie napotykając na opór i nie mogąc się odbić, ptak – *de facto* – stawał się więźniem. Uległość mistrza zaś, stanowiła źródło możliwej władzy nad ptakiem. Ta dwuznaczna opowieść nie tylko pokazuje zasadnicze różnice kulturowe między Wschodem i Zachodem, ale może być również dobrą ilustracją złożoności, niejednoznaczności i – by posłużyć się określeniem zapożyczonym od bohatera niniejszego tomu – dwoistości relacji pedagogicznych. Jak w soczewce widać tu wzajemne zapętlenie zagadnień tradycji, edukacji i autorytetu.

Lech Witkowski – w zgodzie z jego rozważaniami na temat autorytetu – sam jako mistrz i autorytet może być i bywa inspiracją, katalizatorem wywołującym błysk myśli. Może być też glebą kulturową, z której każdy, kto potrafi będzie czerpał ożywcze soki. Inaczej niż taoistyczny mistrz, dzięki śmiałości, rozmachowi, bezkompromisowości i nierzadko radykalizmowi swojego myślenia, u uważnego i wrażliwego czytelnika może wywołać opór, ale dzięki temu daje możliwość odbicia się od jego myśli. Możliwość odbicia, wystartowania i szansę na własny lot. Oczywiście lot, jak nam pokazał mitologiczny Ikar, niesie za sobą ryzyko upadku, sromotnej klęski. Ci, których przeraża możliwość porażki powinni poszukiwać mistrzów miękkich, łagodnych, bezpiecznych. Kto chce mieć szansę na poderwanie się do lotu, niech się odbija od Lecha Witkowskiego.

References

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń i W. Madej. Warszawa: Fundacja ALETHEIA.

- Delsol, Ch. (2020). *Czas wyrzeczenia*, tłum. G. Majcher. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dobkowska, J., Zielińska, A., Żytko, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Huang, C. A. (2000). *W uścisku z tygrysem. Powrót na górę. Istota tai ji*, tłum. P. Jankowski. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jaspers, K. (1993). Uwagi o wychowaniu, tłum. G. Sowiński. *Znak*, 45(9|460), 81–90.
- Pangle, T. L. (1994). *Uszlachtetnianie demokracji. Wyzwanie epoki postmodernistycznej*, tłum. M. Klimowicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Rosen, S. (1999). *Rozmyślając nad oświeceniem*. W: *Oświecenie dzisiaj*, przygotował i przedmową opatrzył Krzysztof Michalski, Kraków; Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak; Fundacja im. Stefana Batorego.
- Rosen, S. (1999). *Rozmyślając nad oświeceniem*. W: K. Michalski (red.), *Oświecenie dzisiaj* (s. 136–157). Kraków; Warszawa: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak; Fundacja im. Stefana Batorego.
- Strauss, L. (2005). Czym jest edukacja liberalna? *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 1(53), 217–223.
- Jaworski, W., Dziwisz, M. (red.). (1988). *Taoizm*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Prasowe RSW „Prasa–Książka–Ruch”.
- Tokarski, S. (1989). *Sztuki walki. Ruchome formy ekspresji filozofii wschodu*. Szczecin: Wydawnictwo Glob.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2013). Autorytet i wartości u stóp. *ER(R)GO. Teoria–Literatura–Kultura*, 1(26), 44–69.

Antonia Sochaczewska
Uniwersytet Warszawski
ORCID: 0000-0002-2329-2777

Przebudzenie czy dostosowanie? Refleksje o normalizującej roli prawdy w pedagogice w perspektywie myśli Michela Foucaulta i Simone de Beauvoir

Summary

AWAKENING OR ADAPTATION? REFLECTIONS ON THE NORMALISING ROLE OF TRUTH IN EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE THOUGHT OF MICHEL FOUCAULT AND SIMONE DE BEAUVOIR

This article reconsiders the traditional understanding of “awakening,” which in Western thought (from Plato’s allegory of the cave, through Kantian enlightenment, to the tradition of the *Bildungsroman*) is perceived as a linear path towards objective truth and liberation. Drawing upon the ideas of Michel Foucault and Simone de Beauvoir, the article argues that categories of both stable identity and absolute truth are not accessible to humans. Instead, “awakening” is revealed not as an ultimate discovery of objective reality but as the transformation of one form of understanding into another, always conditioned and entangled in networks of power and dominant discourses, which has ethical consequences. The analysis presented in the article aims to demonstrate how attempts to “enlighten” and “form” can paradoxically lead to normalisation and new forms of subjugation, suppressing individual subjectivity and freedom. The text concludes with a question about the direction for a pedagogy that seeks to move beyond imposing conformity and to support individual human identity.

Keywords: awakening, truth, normalisation, ethics of ambiguity – education

Wprowadzenie

W świecie naznaczonym szybkim tempem zmian, gdzie niepewność i lęk stają się nierzadką reakcją na otaczającą rzeczywistość, rośnie zapotrzebowanie na proste pewniki i schematyczne prawdy. Właśnie w tym kontekście popularność

rozmaitych koncepcji rozwojowych, które obiecują „przebudzenie” czy „odkrycie prawdziwego ja”, jest ściśle związana z tradycyjnymi, esencjalistycznymi wizjami rozwoju obecnymi w myśli zachodniej. W niniejszym artykule podważam te wizje argumentując, że dążenie do tak rozumianego przebudzenia nie tylko nie prowadzi do wyzwolenia, ale może być subtelnym narzędziem normalizacji, które zamiast wzmacniać, ogranicza podmiotowość jednostki.

W ramach tradycyjnych wizji rozwojowych postrzega się rozwój jako linearny proces przechodzenia od niewiedzy do wiedzy, od chaotycznej subiektywności do obiektywnej prawdy. Ten paradygmat, oparty na logice esencjalizmu i teleologii, obiecuje, że w wyniku wysiłku człowiek odnajdzie prawdę i tożsamość. Choć intencje są szczytne, w prostych interpretacjach założenia te stanowią grunt dla sztywnego i ograniczonego myślenia o rozwoju.

W pierwszej części tekstu dokonuję genealogicznej analizy kanonicznych koncepcji: od Platona, który oddziela świat cieni od obiektywnych idei, przez Kanta, który definiuje oświecenie jako obowiązek wyjścia z „zawinionej niedojrzałości”, aż po tradycję *Bildungsroman*, gdzie dojrzewanie polega na przyjęciu społecznie zdefiniowanej roli.

Korzystając z poglądów Michela Foucaulta oraz Simone de Beauvoir, formułuję krytykę tych tradycyjnych wizji. Opierając się na Foucaultowskiej koncepcji prawdy jako konstruktowi władzy, przedstawiam, w jaki sposób dyskursy pedagogiczne, posługując się językiem obiektywności, definiują i normalizują ludzkie doświadczenie. Odwołując się do *Pour une morale de l'ambiguïté* [Etyki niejednoznaczności - przyp. i tłum. AS¹] de Beauvoir, wprowadzam do dyskusji wymiar wolności i moralnej odpowiedzialności, argumentując, że rozwój człowieka nie polega na dążeniu do odnalezienia z góry danej „esencji”, ale na akceptacji niejednoznaczności w sobie i w świecie.

W końcowej części artykułu łączę perspektywy Foucaulta i de Beauvoir, aby zaproponować kierunek dla pedagogiki, która uznaje własną historyczność i ograniczenia, a także opisać rolę nauczyciela w świecie pełnym zmian, niepewności i lęku.

Tradycyjne wizje przebudzenia: koncepcje filozoficzne i *Bildungsroman*

Naświetlając wspólne mianowniki tradycyjnych wizji przebudzenia, nie sposób pominąć ich platońskich korzeni. Alegoria jaskini, przedstawiona w VII księdze *Państwa* Platona, jest jednym z najbardziej wpływowych obrazów w historii filozofii.

¹ Tytuł tego dzieła, jak i wszystkie cytowane dalej w tekście słowa Beauvoir są w moim własnym tłumaczeniu – A. Sochaczewska

Analizując jej fragmenty, wskażę kilka kluczowych aspektów, które stanowią podstawę dla późniejszych, tradycyjnych wizji rozwoju.

W dialogu z Glaukonem, Sokrates pyta o więźniów:

SOKRATES: Czy myślisz, że w swoim położeniu mogą oni cokolwiek z siebie samych albo z siebie nawzajem dostrzec oprócz cieni rzucanych przez ogień na tę ścianę jaskini, która jest przed nami?

GLAUKON: Jakżeby mogli, skoro skazano ich na to, że przez całe życie mają głowę nieruchomą? (Platon 1999, s. 247).

Już ten fragment określa początkowy stan niewiedzy. Więźniowie są zmuszeni do patrzenia jedynie na cienie rzucane na ścianę. Dla nich stanowią one jedyną prawdę i rzeczywistość. Ten stan reprezentuje niewiedzę, w której człowiek jest uwięziony w swoich iluzjach i ograniczeniach poznawczych, niezdolny do dostrzeżenia „rzeczywistości”.

Na tym etapie więźniowie są całkowicie bierni. Ich brak ruchu symbolizuje ograniczoną perspektywę i brak samodzielnej refleksji, co definiuje ich pozycję. To Sokrates, jako ucieleśnienie przewodnika i nauczyciela, musi przyjąć aktywną postawę, aby rozpocząć proces „przebudzenia”.

Dalsza część dialogu między Sokratesem a Glaukonem przedstawia wyzwalenie z ciemności jaskini i stopniowe przyzwyczajanie się do prawdziwego światła. Kiedy jeden z więźniów zostaje uwolniony i zmuszony do wyjścia, Sokrates zastanawia się:

SOKRATES: Gdyby go wyciągnięto siłą i powleczono na wysokie urwiska, i nie chciano wypuścić z rąk, ażby się wynurzył na światło słońca, czyż nie cierpiałby i nie oburzał się na to wleczenie, a gdyby już doszedł do tego światła, nie byłby nim tak oślepiiony, że nie mógłby dostrzec żadnego z przedmiotów, jakie tu nazywamy rzeczywistymi?

GLAUKON: Nie mógłby, przynajmniej na razie.

SOKRATES: Myślę, że musiałby się dopiero przyzwyczać do patrzenia na górny świat. Z początku najlepiej dostrzegałby cienie, następnie obrazy ludzi i innych przedmiotów, odbite w wodzie, wreszcie same przedmioty. Po takich doświadczeniach, podnosząc wzrok ku światłu gwiazd i księżyca, łatwiej by nocą oglądał to, co jest na niebie, i samo niebo, niż za dnia słońce i jego blask.

GLAUKON: Bez wątpienia.

SOKRATES: W końcu, jak myślę, na samo słońce, już nie na jego odbicie w wodzie i nie na pozór słońca tam, gdzie go nie ma, lecz na takie, jakie jest ono samo w sobie, we własnym swoim miejscu, umiałby patrzeć.

GLAUKON: Z pewnością (Platon, 1999, s. 248).

Wizja Platona jest w swojej istocie celowościowa i obiektywistyczna. Prawda, symbolizowana przez słońce, czeka na odkrycie, stanowiąc ostateczny cel poznania. Zwróćmy też uwagę, że więzień zostaje „wyciągnięty siłą i powleczony

na wysokie urwiska”. To pokazuje, że początkowe przebudzenie nie jest aktem wolnego wyboru, a przymusu. Więzień cierpi i oburza się, bo traci swoją dotychczasową „falszywą” rzeczywistość (cienie na ścianie) na rzecz „obiektywnej” prawdy.

Fragment ten sugeruje również pewien model pedagogiki. To Sokrates-nauczyciel, który jest świadomy wyższego porządku, musi prowadzić („wlec”) ucznia ku światłu. Uczeń, w tej wizji, nie ma zdolności do samodzielnego odkrycia prawdy. Musi zostać przewleczony przez mistrza, który już poznał rzeczywistość, czy też przynajmniej tak sądzi.

W dalszej części dialogu Platon wyraźnie oddziela „cienie” (fałszywe lub niepełne rzeczywistości) od „samych rzeczy” (prawdziwych obiektów) oraz słońca (idei Dobra). Proces przyzwyczajania się do światła sugeruje, że prawda, choć wymaga stopniowego wysiłku poznawczego, jest obiektywna i dostępna dla rozumu. Nie jest to kwestia interpretacji, ale odkrycia *tego, co jest*. Sam proces wychodzenia z jaskini nie jest otwartym poszukiwaniem, lecz ścieżką do obiektywnie lepszego stanu.

Podobne ujęcie przebudzenia, także związane z teleologią i obiektywizmem, znajdujemy w sztandarowym dla epoki oświecenia tekście Kanta *Czym jest oświecenie?* (2005). Choć punkt ciężkości jest w nim położony na autonomii podmiotu i wyjściu z zależności, a nie na dotarciu do metafizycznej prawdy, to ciągle jest to proces o jasno zdefiniowanym celu i wizji idealnego stanu, do którego człowiek powinien dążyć. Zwróćmy uwagę, że Kant, pisząc: „Niedojrzałość jest nieumiejętnością posługiwania się własnym rozumem bez przewodnictwa innych” (Kant, 2005, s. 44), przedstawia niedojrzałość (*Unmündigkeit*) nie jako stan naturalny i niewinny, ale jako stan „zawiniony” (*selbstverschuldete*). W ten sposób to, co mogłoby być postrzegane jako bierny stan braku wiedzy, staje się moralnym błędem – osobistym zaniechaniem, za które człowiek ponosi odpowiedzialność. Kant podkreśla: „Gnuśność i tchórzliwość są przyczynami tego, że tak wielu ludzi, choć z natury wolni od obcego przewodnictwa, to jednak chętnie przez całe życie pozostają niedojrzali, dlatego też inni tak łatwo stają się ich opiekunami” (Kant, 2005 s. 44).

Przejsie do oświecenia to moralne wezwanie: „odwaga posługiwania się własnym rozumem” to stan, za który człowiek ponosi odpowiedzialność, a brak tej odwagi jest osobistym zaniechaniem. W tym miejscu Kant, podobnie jak Platon, wprowadza do procesu rozwoju przymus. Człowiek ma obowiązek, by poddać się nowemu, uniwersalnemu wzorcowi racjonalności. Odejście od tego ideału, podobnie jak w platońskiej jaskini, jest błędem, tyle że nie poznawczym, a etycznym.

Podkreślmy: Kant ustanawia nowy, świecki ideał, uniwersalną racjonalność, do której dążenie jest obowiązkiem moralnym. W tym ujęciu, „przebudzenie” to proces dostosowywania się do normy racjonalności, która choć nie jest narzucona siłą, staje się uniwersalnym wzorcem, a odstępstwo od niej jest określane jako „zawinione”.

Kantowska wizja oświecenia, choć rewolucyjna, w prostych interpretacjach staje się fundamentem dla totalizującego paradygmatu pedagogicznego. W tej perspektywie, edukacja przestaje być procesem wspierania autonomii, a staje się narzędziem normalizacji. Dziecko, które nie posługuje się „właściwie” rozumem (np. nie spełnia norm wiekowych w rozwoju poznawczym, wykazuje „trudne” zachowania), jest postrzegane jako „niedojrzałe” lub „zawinione”. Rola nauczyciela, w tak rozumianym ujęciu, sprowadza się do „opiekuna” w kantowskim sensie, który, posługując się obiektywnymi teoriami naukowymi (np. psychologicznymi, pedagogicznymi), kieruje ucznia ku „właściwemu” rozwojowi. W ten sposób oświeceniowy ideał, który miał wyzwolić, może paradoksalnie prowadzić do dyscyplinowania jednostki w imię z góry narzuconych norm.

Krytyka tej wizji nie jest oczywiście atakiem na sam rozum, lecz na jego totalizację. W takiej interpretacji rozum, zapominając o swojej historycznej i kulturowo uwarunkowanej naturze, przestaje być narzędziem krytyki, a staje się narzędziem dominacji.

To właśnie to ujęcie, gdzie rozwój staje się moralną koniecznością, stanowi fundament dla tradycyjnych wizji dojrzewania, które odnajdziemy w literaturze. *Bildungsroman*, czyli klasyczna powieść formacyjna, koncentruje się na rozwoju bohatera, który przechodzi od zagubienia do samoświadomości i integracji z otoczeniem.

Kluczowe jest to, że rozwój zazwyczaj jest przedstawiany jako proces zmierzający do osiągnięcia określonej, idealnej formy dorosłości. W powieściach tego typu często mamy do czynienia z bohaterem, który poszukuje swojego „prawdziwego Ja”, „powołania”, „talentu” lub „miejsca w świecie”. Zakłada się, że istnieje jakaś wewnętrzna istota lub potencjał, który ma zostać odkryty i w pełni zrealizowany. Proces ten jest przedstawiany jako naturalna, choć często burzliwa, droga do osiągnięcia jakiejś pełni. Finałem jest zazwyczaj harmonia między jednostką a światem, odnalezienie swojego przeznaczenia lub roli, która jest „właściwa” dla bohatera, co przynajmniej sugeruje, że istnieje obiektywnie dobra lub prawdziwa forma istnienia. Ten rodzaj normalizacji nie jest w powieści formacyjnej postrzegany jako negatywne, ale wręcz przeciwnie, jako szczytowe osiągnięcie edukacyjne.

Przyjrzyjmy się temu na podstawie pierwszej powieści zaliczanej do tego gatunku, tj. *Lat nauki Wilhelma Meistra* Goethego.

Główny bohater od początku powieści odczuwa niejasne pragnienie, by odkryć swoje przeznaczenie i „prawdziwe Ja”. Liczne doświadczenia miłosne, artystyczne, zawodowe Wilhelma przedstawiane są jako etapy na drodze do zidentyfikowania tej wrodzonej esencji. Mówi do siebie lub innych o konieczności odkrywania siebie, swojego przeznaczenia, talentu, powołania- jest to wątek, wokół którego rozwija się fabuła powieści. Podróż Wilhelma, mimo zakrętów, jest przedstawiona

jako proces zmierzający do określonego, idealnego stanu dorosłości. Ostatecznie, jego droga prowadzi do towarzystwa, którego członkami mają być potomkowie „pięknej duszy” (Goethe, 2024, 166). Przyjmują oni na siebie rolę przewodnika Wilhelma, działając jak „opiekunowie” w kantowskim sensie. Choć nie narzucają celów wprost, to kierują procesem rozwoju Wilhelma, pokazując mu „właściwą” ścieżkę do dojrzałości, mówiąc np.: „Tylko ksiądz zdawał się mnie rozumieć; wszędzie śpieszył mi z pomocą, zaznajamiał mnie z samą sobą, z tymi pragnieniami i skłonnościami i uczył mnie, jak je zaspokajać celowo” (Goethe, 2024, s. 284) lub „chciałbym prawie powiedzieć, że lepiej jest błędzić zgodnie z regułami niż błędzić według samowoli naszej natury, pędzącej nas w różne strony; a kiedy patrzę na ludzi, zdaje mi się, że w ich naturze tkwi zawsze jakiś brak, który można wypełnić jedynie stanowczo ogłoszonym prawem” (Goethe, 2024, s. 284).

O duchownym, który czuwa nad naukami Wilhelma, jeden z członków „pięknych dusz” mówi w następujący sposób:

[...] co mu w pewnej mierze daje panowanie nad nami wszystkimi, to ten swobodny a bystry pogląd, którego mu udzieliła natura na wszystkie siły, jakie tylko przebywają w człowieku, i na sposób, w jaki każda z nich może być rozwinięta. Większość ludzi, nawet znakomitych jest ograniczona; każdy ceni w sobie i innych tylko niektóre zalety, tylko te wspiera, tylko te pragnie wykształcić. Zupełnie inaczej robi ksiądz; ma on zmysł do wszystkiego, przyjemność we wszystkim, by to poznać i rozwinąć (Goethe, 2024, s. 260).

Towarzystwo nie tylko wskazuje wzory do naśladowania, ale także działa jako instytucja, która posiada wiedzę o tej obiektywnej ścieżce i pomaga Wilhelmowi przyspieszyć jego „przebudzenie” do właściwej formy.

Koniec powieści ukazuje Wilhelma jako człowieka dojrzałego, spełnionego w swojej roli, co potwierdza, że cel został osiągnięty. Ponadto finałem *Lat nauki...* jest nie tylko wewnętrzny rozwój Wilhelma, ale także jego integracja z wyższą sferą społeczną oraz przyjęcie roli, która jest społecznie produktywna i harmonijna. Odrzucenie artystycznego życia na rzecz społecznej akceptacji i zawodowej produktywności przedstawiane jest jako dojrzały wybór, zgodny z obiektywnie „lepszym” porządkiem. Jego tożsamość jest w pełni ukształtowana, kiedy zostaje dopasowana do oczekiwań i funkcji w ramach społecznego ładu. Wilhelm z radością poddaje się normalizacji, bo wierzy, że prowadzi go to do „lepszego” życia.

Michel Foucault: prawda jako technologia władzy

W ujęciu Foucaulta, platońska i kantowska wizja „przebudzenia” – a także jej literackie odpowiedniki w *Bildungsroman* – nie są uniwersalnym procesem odkrywania obiektywnej prawdy, lecz wytworem dyscyplinarnej władzy. Foucault odrzuca

ideę, że prawda jest czymś zewnętrznym, czekającym na odkrycie. Zamiast tego, uważa, że „prawda” jest produkowana wewnątrz określonych dyskursów władzy. To, co Platon nazywa „Prawdą”, a Kant „racjonalnością”, Foucault postrzega jako sieć norm i wiedzy, która określa, co jest dopuszczalne, a co nie.

W tej perspektywie „prawda” o człowieku, rozwoju czy normach jest konstruowana w ramach określonych dyskursów (np. medycznego, psychologicznego, pedagogicznego). To te dyskursy decydują o tym, co jest „normalne”, a co „patologiczne” lub ujmując rzecz subtelniej, co jest „pożądane” lub „niepożądane” w rozwoju:

Jesteśmy poddani produkcji prawdy przez władzę i nie możemy sprawować władzy inaczej jak tylko przez produkcję prawdy. [...] Władza nigdy nie zaprzestaje swej ingerencji, swej inkwizycji, swej rejestracji prawdy. Ona instytucjonalizuje, profesjonalizuje i nagradza jej poszukiwanie (Foucault, 2002, s. 162).

To z kolei, w ujęciu francuskiego filozofa, wiąże się z rodzajem przemocy, wykluczając lub „naprawiając” tych, którzy nie pasują do dominujących ram. Władza normatywnych dyskursów polega m.in. na tym, że ustanawia ona to, co nazywamy zdrowiem i chorobą, normą i zaburzeniem. Kategorie te konstruowane są w drodze normatywnych wykluczeń. Medycyna jest w tym ujęciu rodzajem języka, który Foucault określa mianem *werydycznego*, tj. roszczonego sobie pretensje do prawdziwości, a także pewnej szlachetności, polegającej na nieposiadaniu pragnień do sprawowania władzy i kontroli (Foucault, 1981). Myślę, że z łatwością można wskazać paralele do języka psychologii i pedagogiki, które przecież także operują kategoriami roszczeniowymi do uniwersalności i obiektywności, arbitralnie definiując, co jest „normą psychologiczną” lub „normą rozwojową”. Mówimy o „dysfunkcjach”, „deficytach”, „nieprawidłowościach”, „zaburzeniach” itd. Testy, skale, kwestionariusze, wywiady z ekspertem, mają „obiektywnie” mierzyć i klasyfikować ludzkie doświadczenie. Kiedy psycholog orzeka, że czyjeś zachowanie jest „zaburzeniem”, nie tylko stawia diagnozę, ale również legitymizuje określoną interwencję (terapię, leczenie farmakologiczne, a nawet hospitalizację). To orzeczenie ma moc sprawczą: pozwala determinować ścieżkę edukacyjną, zawodową, a nawet status prawny jednostki. Język ten maskuje fakt, że definicje „zdrowia” i „zaburzenia” są kulturowo uwarunkowane i historycznie zmienne, a same diagnozy często odzwierciedlają normy społeczne, a nie jedynie „obiektywne” stany. Nie inaczej jest z językiem pedagogiki, który także określa „dojrzałość szkolną”, „etapy rozwoju poznawczego”, „umiejętności społeczne”.

Dzieci, które nie pasują do tych ram (np. nie spełniają norm wiekowych, wykazują „trudne” zachowania, mają nietypowe zainteresowania), bywają klasyfikowane

jako „problematyczne”, „niedojrzałe” lub „wymagające specjalnego wsparcia”. Język pedagogiczny posługuje się terminami, które brzmią naukowo i obiektywnie (np. „strategie rozwojowe”, „pedagogika oparta na dowodach”, „indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne”). Jednostka, poddana tym dyskursom, ma się „przebudzić” do narzuconej jej „prawdy” o sobie (np. jako o osobie z zaburzeniem, jako o dziecku z deficytem), co w istocie jest formą zaklasyfikowania, które poza tym, że jest normatywnym opisem, stanowi też pewnego rodzaju kreację.

Także Foucaultowska koncepcja „panoptyzmu” oferuje metaforę szkolnej normalizacji. Panoptikon to budowla, w której centralna wieża nadzoru jest tak skonstruowana, że strażnik może obserwować każdego więźnia, nie będąc samemu widocznym. Kluczowy jest tu nie sam fakt bycia obserwowanym, lecz świadomość, że można być obserwowanym w każdej chwili. To prowadzi do uwewnętrznienia nadzoru – więzień dyscyplinuje się sam, bo nie wie, kiedy jest obserwowany, a kiedy nie. Koncepcja Foucaulta, zainspirowana projektem więzienia Jeremy’ego Benthama, jest metaforą działania władzy w nowoczesnym społeczeństwie.

W edukacji panoptyzm manifestuje się na wielu poziomach. Uczeń, podobnie jak więzień, jest stale poddawany ocenie, monitoringowi i ewaluacji. Nauczyciel i dyrektor, choć nie zawsze widoczni, reprezentują wszechobecny system nadzoru. Testy standaryzowane, rankingi szkolne, a nawet systemy oceniania, które śledzą postępy, tworzą poczucie ciągłej obserwacji. To zmusza uczniów do internalizacji norm i dostosowywania swojego zachowania, myślenia, a nawet zainteresowań do stawianych im, zestandaryzowanych oczekiwań.

Ostateczne pytanie, jakie stawia Foucault, nie dotyczy tego, jak uciec od panoptyzmu (bo w jego ujęciu jest on wszechobecny), ale jak podważyć jego logikę. Zamiast zastanawiać się, jak ulepszyć system, by był bardziej efektywny, postawić pytanie: jak myśleć o edukacji poza paradygmatem normalizacji?

Simone de Beauvoir i etyka wolności: przekraczając granice Foucaultowskiej krytyki

Fundamenty tradycyjnych wizji rozwojowych można podważyć, odwołując się do poglądów Simone de Beauvoir, zawartych w *Pour une morale de l’ambiguïté*. Tekst ten, choć pozostaje w obszarze filozofii egzystencjalnej, w wielu miejscach przekracza klasyczną myśl Jeana-Paula Sartre’a. Przywołuję go, aby poszerzyć dotychczasową analizę: podczas gdy Foucault skupia się na mechanizmach władzy i dyskursu, Beauvoir koncentruje się na odpowiedzialności podmiotu i moralnym wymiarze wolności.

Filozofka wprowadza pojęcie „człowieka poważnego” (*l’homme sérieux*), by opisać tych, którzy uciekają od swojej wolności. „Człowiek poważny” to ktoś, kto

„zmusza się, aby zanurzyć swoją wolność w treściach akceptowanych przez społeczeństwo. Ztracając się w przedmiocie, unicestwia swoją podmiotowość” (de Beauvoir, 1948, s. 46). Ukrywa swoją wolność, udając, że żyje w świecie, w którym wartości i sens są mu narzucone z zewnątrz, przez religię, ideologię, czy normy społeczne. Człowiek poważny wierzy, że wartości są obiektywne i transcendentne, narzucone przez Boga, społeczeństwo, państwo, naukę czy tradycję. Traktuje je jako absolutne i nie uznaje, że są one konstruowane społecznie.

W tym miejscu Beauvoir poszerza krytykę Foucaulta: o ile francuski filozof pokazuje, *jak* dyskursy konstruują prawdę i normalizują, o tyle Beauvoir dodaje, *dlaczego* ci, którzy operują tymi dyskursami i wierzą w ich absolutną obiektywność, są moralnie odpowiedzialni za swoją „złą wiarę” (*mauvaise foi*), czyli ucieczkę od wolności i odpowiedzialności. Dla autorki *Pour une morale de l'ambiguïté*, dogmatyzm jest nie tylko mechanizmem władzy, ale także formą samookłamywania się i moralnego błędu. Odbywa się to przez uznanie, że człowiek jest zdeterminowany przez czynniki zewnętrzne, role społeczne, przeszłość czy właśnie z góry ustalone „prawdy”.

Koncepcja „człowieka poważnego” doskonale pasuje do postaci Wilhelma Meistra, który porzuca swoje artystyczne pasje na rzecz życia we właściwym towarzystwie. Wilhelm z radością poddaje się swoistemu procesowi normalizacji i „dostosowania” do społeczeństwa. Przyjmuje rolę, która jest „słuszna” i „właściwa”, ponieważ uważa, że te wartości są obiektywne i transcendentne. To, co Platon nazwałby „prawdą”, a Kant „racjonalnością”, dla Beauvoir jest właśnie „powagą” – iluzją, która pozwala Wilhelmowi uniknąć odpowiedzialności za własne wybory. Znajduje on pocieszenie w tym, że jego życie ma z góry nadany sens, co chroni go przed koniecznością ciągłego mierzenia się z niejednoznacznością i wolnością.

Właśnie w tej ucieczce od niejednoznaczności i wolności tkwi sedno moralnego wyzwania. Od podstawowej, choć budzącej niepokój, cechy ludzkiej kondycji – bycia jednocześnie wolnym i uwarunkowanym – Beauvoir rozpoczyna swoją etykę:

Dramat pierwotnego wyboru polega na tym, że dzieje się on moment po momencie przez całe życie, że zachodzi bez powodu, przed jakimkolwiek rozumem, że wolność jest tam obecna, jakby tylko w formie przypadkowości. Ta przypadkowość przypomina w pewnym sensie arbitralność łaski rozdawanej przez Boga w doktrynie kalwińskiej. Tu również istnieje rodzaj predestynacji, która nie wynika z zewnętrznej tyranii, ale z działania samego podmiotu (Beauvoir, 1948, s. 38).

W tej perspektywie istnieje rodzaj predestynacji, ale będącej przypadkowym początkiem, nieokreślonym przez siłę zewnętrzną w rodzaju przeznaczenia lub Boga, ale raczej okoliczności zewnętrzne, które mają charakter ziemski – jak np. warunki społeczne lub ekonomiczne. To jest świat dany, która narzuca pewne ramy. Wewnętrzne wybory są odpowiedzią na te zewnętrzne ramy, tym samym także wolnością każdego człowieka.

Dla Beauvoir przebudzenie nie jest jednorazowym momentem odkrycia obiektywnej prawdy, lecz ciągłym uświadamianiem sobie niejednoznaczności ludzkiej kondycji: człowiek jest zarówno wolny, jak i ograniczony. Jego wolność nie jest absolutna, ale zawsze osadzona w konkretnym kontekście historycznym, kulturowym i społecznym. Jednocześnie, pomimo tych uwarunkowań, jest on odpowiedzialny za swoje wybory i za to, kim się w związku z nimi staje.

Etyka w tej perspektywie nie sprowadza się do przestrzegania sztywnych reguł, ale do afirmacji wolności. Jest to postawa, którą Leszek Kołakowski określił później jako „etykę bez kodeksu” – świadomość, że wartości mają charakter wewnętrznie antynomiczny i skonfliktowany. Ten rodzaj etyki wymaga ciągłej czujności, refleksji i gotowości do nowych rozstrzygnięć, co powinno być kształtowane i wspierane w toku edukacji.

W tym kontekście pedagog, który traktuje swoją „prawdę” (np. normy rozwojowe, wyniki testów) jako obiektywną i absolutną, popełnia moralny błąd. Jego działalność zaś, niebezpiecznie przesuwając się z obszaru edukacji w stronę indoktrynacji.

Podsumowanie: w stronę pedagogiki pokory poznawczej

Nawet najbardziej „obiektywne” teorie pedagogiczne czy psychologiczne są osadzone w konkretnych dyskursach, historycznie i kulturowo uwarunkowanych. Nie są to uniwersalne, niezmiennie prawdy, lecz narzędzia, które mogą być użyte zarówno wspierająco, jak i opresyjnie. Właśnie dlatego, kwestionowanie przez nauczyciela własnych przekonań, dotyczących „normy”, „talentu” czy „potencjału” uczniów, staje się koniecznością o charakterze etycznym. Rozwijanie w sobie wrażliwości na subtelne mechanizmy normalizacji i władzy to warunek, jeśli pedagog chce skutecznie chronić swoich podopiecznych przed pułapkami „miękkiego autorytaryzmu” (Giroux, 2015), gdzie wolność jest dyskretnie zamieniana na konformizm.

Odrzucenie tej świadomości, tj. pogrążenie się w „złej wierze” (używając terminu Beauvoir), czyni nauczyciela narzędziem normalizacji, nieświadomie lub świadomie narzucającym uczniom zdefiniowane z zewnątrz „esencje”. Tymczasem odpowiedzialność pedagoga polega na nieustannym demaskowaniu tych mechanizmów, poczynając od własnego sposobu myślenia. To nie tylko otwartość na nowe informacje, ale przede wszystkim odważne mierzenie się z faktem, że nasze „prawdy” są z konieczności ograniczone, a proces przebudzenia nie jest prostą drogą do obiektywnego celu.

Kierunkiem tak rozumianej pedagogiki nie jest „formowanie” ani „oświecanie” do jakiejś z góry narzuconej esencji, lecz wspieranie zdolności do doświadczania

własnej niejednoznaczności, włącznie z bólem, lękiem i wewnętrznymi sprzecznościami. W tej perspektywie nauczyciel ma stworzyć warunki, by uczeń mógł swobodnie eksplorować swoją tożsamość we wszystkich jej manifestacjach. Tym samym, zamiast dostarczać gotowe odpowiedzi, być partnerem w stawianiu pytań, wzmacniając w uczniach to, co de Beauvoir nazywa „odwagą istnienia” (de Beauvoir, 1948, s. 154).

W takim ujęciu prawdziwym sprawdzianem dla pedagogiki nie jest miara posłuszeństwa czy osiągnięć w standaryzowanych testach, ale zdolność ucznia do samodzielnego i odpowiedzialnego tworzenia sensu w świecie, który nie dostarcza gotowych reguł. Ostatecznie, zadanie pedagoga polega na tym, by pomóc uczniom odrzucić iluzję „człowieka poważnego” i odkrywać wolność, która jest niepokojąco, ale także wspaniale niejednoznaczna.

References

- Beauvoir, S. de (1948). *The ethics of ambiguity*, tłum. B. Frechtman. New York: Citadel Press.
- Beauvoir, S. de (2003). *Pour une morale de l'ambiguïté*. Paris: Gallimard.
- Dilthey, W. (1922). *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin* [PDF]. Leipzig: B.G. Teubner. Pobrane z: <https://archive.org/details/daserlebnisunddi00diltuoft/page/2/mode/2up?view=theater> (otwarty: 11.09.2025).
- Foucault, M. (1981). The order of discourse. W: R. Young (red.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (s. 48–78). Boston; London; Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*, tłum. M. Kozłowski. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant. Warszawa: Aletheia.
- Giroux, H. (2015). *Dangerous thinking in the age of the new authoritarianism (Critical interventions: politics, culture, and the promise of democracy)*. Nowy Jork: Routledge.
- Goethe, J. W. von (2024). *Lata nauki Wilhelma Meistra*, tłum. P. Chmielowski. Fundacja Wolne Lektury. Pobrane z: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/lata-nauki-wilhelma-meistra.pdf> (otwarty: 11.09.2025).
- Kant, I. (2005). Odpowiedź na pytanie: Czym jest oświecenie? W: *Rozprawy z filozofii historii*, tłum. T. Kupś (s. 44–49). Kraków: Antyk.
- Kołakowski, L. (2000). Etyka bez kodeksu. W: L. Kołakowski, *Kultura i fetysze. Eseje* (s. 137–173). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Platon. (1999). Państwo. Alegoria jaskini, tłum. Z. Kubiak. W: Z. Kubiak, *Literatura Greków i Rzymian* (s. 246–251). Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.

Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0001-8263-6894

O popularyzacji i przebudzeniu (na przykładzie pedagogicznego ujęcia problemu tożsamości człowieka)

Summary

ON POPULARISATION AND AWAKENING (USING THE EXAMPLE OF THE PEDAGOGICAL APPROACH TO THE PROBLEM OF HUMAN IDENTITY)

The article problematises popularisation as a pedagogical experience in which the personal awakening of participants plays a fundamental role. Using the example of the concept of human identity, discussed in Polish literature by Lech Witkowski, the article shows the conditions under which an issue that is the subject of pedagogical research and reflection can genuinely evoke cognitive interest and lead to truly fruitful research pursuits. The considerations are based on two lectures by Lech Witkowski. It allows for a discussion of the way human identity is problematised in a discourse directed at a relatively broad group of recipients, as well as for determining the substantive style of embedding the issue presented by Witkowski, and also for formulating, from a pedagogical point of view, the conditions under which awakening can occur.

Keywords: philosophy of education, popularisation, awakening, human identity, Lech Witkowski, pedagogy

Wprowadzenie

Problematyka tożsamości człowieka od dawna jest w centrum uwagi badaczy z różnych dyscyplin naukowych, szczególnie z obszaru nauk humanistycznych i społecznych. Rzecz jasna, także pedagogowie włączają to zagadnienie w pole swoich badań. Jednak zainteresowanie naukowe wiąże się nie tylko z narastającą liczbą projektów badawczych i publikacji, lecz przede wszystkim z dążeniem do odkrywania prawd o świecie, z pogłębianiem i doskonaleniem zdobywanej wiedzy

oraz z dostrzeganiem jej ważności dla społeczeństwa. Wydaje się więc, że miarą rangi naukowej danej problematyki jest wartość poznania, którą ewokuje oraz siła oddziaływania zdobytej w ten sposób wiedzy na otoczenie. Oznacza to, że najbardziej ważne naukowo zagadnienia nie tylko zasługują na popularyzację, ale wręcz jej wymagają. Gdy są eksplorowane i metodycznie rozważane, ujawniają swój sens i możliwości, które niesie on dla codzienności. Za sprawą zaś upowszechniania, komunikowania poza instytucjonalny obszar nauki tego, co oznaczają, zyskują społeczne uprawomocnienie. Nawet jeśli nie są podatne na popularyzację, są godne uwagi, gdyż mają niezaprzeczalny wpływ na codzienne życie. Prowokują do namysłu i odsłaniają palące problemy. Dlatego też, zagadnienie wtedy staje się naprawdę problemem naukowym, kiedy najogólniej rzecz ujmując, daje do myślenia. A to, jeśli się wydarza, zawsze dotyczy konkretnej osoby. Jest jej przeżyciem, które zmienia jej sposób myślenia o świecie i o sobie samej. Zatem wartość poznania i siła oddziaływania wiedzy mają przede wszystkim znaczenie w wymiarze personalnym.

Niekoniecznie więc naukowa moda daje wyraz temu, co autentycznie porusza badaczy i co powoduje, że ich działania są rzeczywiście cenne poznawczo. Co więcej, nie zawsze społeczne uznanie i podziw są odzwierciedleniem tego, co najcenniejsze w poznaniu naukowym. Czasami jedyną miarą doniosłości poznania jest rozumienie samego badacza i uchwycenie przez niego tego, jak ta zdobyta wiedza wpływa na los jego i innych.

Czy zatem tożsamość człowieka jest w pedagogice ostatnich dekad tylko modnym wątkiem, przewijającym się w dyskusjach naukowców, ale nieporuszającym ich autentycznego zainteresowania, czy też koncentruje ona uwagę i troskę pedagogów w sposób, niepozostawiający wątpliwości, co do rozmachu i głębi swojego na nich oddziaływania? Jakie więc warunki muszą być spełnione w badaniach, w tym przez badaczy, i jakie okoliczności zaistnieć, aby problematyka ta była prawdziwą inspiracją naukowych poszukiwań pedagogicznych? Kiedy mamy do czynienia z popularyzacją, która naprawdę zachęca do myślenia i stanowi zwrotny punkt w ludzkim doświadczeniu prowadząc do przebudzenia?

Inspiracja

Pośród licznych zagadnień, które dyskutowane są w pedagogice ostatnich dekad, problematyka tożsamości człowieka przyciągnęła moją uwagę bardzo wcześnie. Już w 1990 r., kiedy byłem studentem drugiego roku pedagogiki uczestniczyłem w wykładzie dra Lecha Witkowskiego „O problemie tożsamości w cyklu życia człowieka”, wygłoszonym dla instruktorów harcerskich w ramach seminarium „Aktualność i perspektywa harcerskiego wychowania” zorganizowanego przez Radę

Naczelną ZHP¹. Postaram się dziś, po ponad 35 latach, spojrzeć na ten wykład jako na wydarzenie, które stanowiło dla przynajmniej części z nas, słuchaczy i słuchaczek wówczas dra Witkowskiego, pedagogiczne przebudzenie. I to na podstawie przede wszystkim tego właśnie wykładu odpowiem na pytanie o tożsamość człowieka w ujęciu pedagogicznym, a także o popularyzację i jej zdolność do prowokowania przebudzenia.

11 listopada 1988 r. dr Lech Witkowski z okazji 70-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości wygłosił referat „O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka” w Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego². Wykład ten traktuję w moich rozważaniach jako materiał uzupełniający lub kontekst, umożliwiający ukazanie przebudzenia jako warunku udanej popularyzacji. Podobnie jak wykład dla instruktorów ZHP, także ten tekst dotyczy tożsamości człowieka i ma przede wszystkim charakter popularyzatorski, a dokładniej stanowi nie tyle prezentację wyników analizy i rekonstrukcji badanego materiału, ile przedstawia główny zamysł i tło większego projektu, którym Witkowski zajmował się niezwykle wnikliwie i owocnie, a omawiał go szczegółowo w innych publikacjach (Witkowski, 1988, 1989c).

Rozważę zatem dwa teksty autorstwa Witkowskiego, pochodzące z okresu przełomu transformacyjnego i wyrażające w pewnym stopniu panującą wówczas atmosferę intelektualną w Polsce. Należy już w tym miejscu dodać, że wykład dla instruktorów ZHP był zapowiadany jako wydarzenie niezwyklej rangi, oddające głos jednemu z najważniejszych teoretyków edukacji ówczesnej polskiej pedagogiki. Dziś nie ma wątpliwości, że były to słowa prorocze i że nie sposób przecenić wpływu Profesora na kształtowanie się myśli pedagogicznej po 1989 r.

Pytanie, które zadaję tym dwóm wykładom dotyczy tego, kiedy dane zagadnienie, w tym przypadku problematyka tożsamości człowieka, pobudza zarówno indywidualnych badaczy, jak i całą dyscyplinę, do autentycznego wysiłku myślowego i poznawczego. Formułuję tę wątpliwość w przekonaniu, że wykłady te, mające wyraźnie inkluzywny i propedeutyczny charakter, stanowią wyjątkową próbę popularyzacji dorobku naukowego w zakresie rozumienia fenomenu tożsamości człowieka. Postaram się uchwycić główne cechy koncepcji popularyzacji, jaka wynika z tekstów Witkowskiego i ukazać jej możliwości we współczesnym kontekście, a także przedstawić pedagogiczną strategię oddziaływania na odbiorcę, która wydaje się dominować w jego wykładach.

¹ Seminarium odbyło się w siedzibie Głównej Kwatery ZHP, ul. M. Konopnickiej 6 w Warszawie, 19 maja 1990r. Tekst wykładu zachował się w formie broszury – wewnętrznej publikacji Rady Naczelnej ZHP (archiwum własne autora), a także został opublikowany w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie” (Witkowski, 1989a).

² Tekst tego referatu zachował się w formie broszury (archiwum własne autora), został również opublikowany w „Miesięczniku Literackim” (Witkowski, 1989b).

Postawienie sprawy tożsamości

Decydujące znaczenie dla siły oddziaływania tekstów Witkowskiego ma sposób, w jaki ujmuje on poruszane zagadnienie. Tożsamość człowieka nie jest kolejnym tematem, który niczym trampolina pozwala Autorowi odbić się i na nowo zaistnieć ze swoim dziełem pośród czytelników. Nie chodzi o zwykłe znalezienie tematu, który wyda się atrakcyjny odbiorcom, a u autora wyzwoli zapał do wypowiedzienia się. Początek ma oczywiście być niczym magnes, ma przyciągać uwagę, ale jednocześnie ma poruszać i to w sposób, który nie tyle troszczy się o satysfakcję odbiorców, ile otwiera przed nimi możliwość zobaczenia spraw inaczej, nie ma więc wiele wspólnego z zapewnianiem poczucia komfortu, przyjemności czy samozadowolenia.

W wykładzie „O problemie tożsamości w cyklu życia człowieka” Witkowski już we wstępie sygnalizuje trudność problematyki tożsamości człowieka i wnikliwie pokazuje, na czym ona polega. Tożsamość człowieka jest, zdaniem Witkowskiego, w deficycie, a jej stan odsłania zasadniczy dramat współczesności. Przedstawia trzy wymiary tożsamości, w których uwidaczniają się jej deficyty i które stanowią mocne wprowadzenie w poruszaną w wykładzie tematykę.

Po pierwsze niedostatki tożsamości współczesnego człowieka przejawiają się w jego kondycji egzystencjalnej, tj. nie tylko

[...] w radzeniu sobie ze światem, lecz również [...] w radzeniu sobie ze sobą samym, w budowaniu trwałego poczucia uczestniczenia w godnym afirmacji projekcie własnej biografii. Życie jakby dokonywało się coraz częściej pozbawione autonomicznych źródeł energii witalnej, wepchnięte w tryby masowości, standaryzacji, ale także fragmentaryczności i bezsensu (Witkowski, 1989a, s. 32).

O dramacie tożsamości człowieka decyduje więc sfera codzienności, w której człowiek nie daje sobie rady z podstawowymi pytaniami i wątpliwościami natury egzystencjalnej. I co gorsza, jak zauważa Witkowski, osoby cierpiące na brak oparcia egzystencjalnego, czy „wykorzenienie” psychiczne z otoczenia” (tamże, s. 33), nierzadko doświadczają tego bezwiednie.

Po drugie deficyt tożsamości przejawia się również w trudnościach, związanych ze świadomą artykulacją koncepcji siebie, twierdzi Witkowski. Umiejętność określenia siebie na tle możliwych ujęć człowieka i jego przynależności do świata, stanowi ważny element samookreślenia się osoby tak w stosunku do świata, jak i do innych, a także do samej siebie. Rzecz jasna, w różnych momentach swojego życia, w różnych kontekstach i sytuacjach człowiek potrzebuje różnych punktów odniesienia i form naśladownictwa. Jednak zasadnicze znaczenie ma to, jakie realnie możliwości wyboru wzorców istnieją w danej społeczności. Niestety brak takich

możliwości i nieporadność w określaniu własnej koncepcji siebie, nie pozostawiają osoby bez uszczerbku w zakresie jej tożsamości.

Po trzecie wymiarem tożsamości, który w najbardziej wyrazisty sposób wyraża stan gotowości jednostki do podejmowania „wyzwań tożsamości” jest jakość kompetencji do działania w świecie, do radzenia sobie ze światem w różnych okolicznościach i sytuacjach. Wysokie umiejętności w tym zakresie świadczą o integralności doświadczeń danej osoby i przyjętego przez nią „stylu syntezy doświadczenia” życiowego” (Witkowski, 1989a, s. 33).

Te trzy wymiary tożsamości człowieka – kondycja, koncepcja siebie oraz kompetencje do radzenia sobie ze światem – są pomocne w uchwyceniu tego, co pozwala Witkowskiemu dość kasandrycznie, lecz jakże przekonująco, opisać sytuację człowieka. I choć rozważania akademickie, uprawiane w specjalistycznym stylu dyskursu naukowego, mogą się wydać dość zawiłe, a może nawet hermetyczne, czytelnik lub słuchacz wykładu Witkowskiego nie ma wątpliwości – sytuacja jest poważna, a zmienić może ją każdy, choćby dziś, tu i teraz, przez własne zaangażowanie się w rozpoznanie kondycji człowieka, w wypracowanie koncepcji Ja, która może być uznana i wdrożona, a także przez podnoszenie własnych kompetencji do radzenia sobie z trudnościami w działaniu i zmienianiu rzeczywistości. Oczywiście, każdy słuchacz czy czytelnik samodzielnie, w idiosynkratyczny sposób dochodzi do wniosków czy konkretnych konkluzji, które z natury rzeczy pokazują, jak bardzo różni się w interpretacji świata i naszego w nim zamieszkiwania. Jednak decydujące znaczenie ma samo pobudzanie do refleksji. Ma ono także znaczenie pedagogiczne, a może przede wszystkim, pedagogiczne, gdyż stwarzając możliwość rozumienia, nie pozwala beczynnie tkwić w samozadowoleniu i samouwielbieniu. Inaczej mówiąc, takie postawienie sprawy prowokuje do zastanowienia się, do przyjęcia krytycznej postawy i do niepokornego działania, tj. pobudzającego do innego wyboru, innego stylu myślenia, innej drogi działania – do innego życia.

Z kolei w wykładzie „O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka” Witkowski rozpoczyna swoje rozważania od trzech przykładów – sytuacji, które bardzo konkretnie unaoczniają problem, który proponuje słuchaczom do przemyślenia.

Pierwszy przykład – to jego własne doświadczenie związane z uczestnictwem w lekcji z wychowawcą, który

[...] bezbarwnym, zupełnie niezainteresowanym głosem w kilku okrągłych zdaniach skwitował kolejną, nieokrągłą rocznicę Rewolucji Październikowej, po czym – uznając, że nie ma nic więcej do powiedzenia o aktualnie ważnych wydarzeniach – przerwał lekcję i ku uciesze większości też niezainteresowanej klasy, pozwolił wcześniej pójść do domu. Większość nie zdała sobie wtedy sprawy z tego, co się faktycznie stało. Wielokrotnie ta scena mnie prześladowała, jak wyrzut sumienia, że tak prosto i tak łatwo dzieją się tak straszne rzeczy (Witkowski, 1989b, s. 127).

Autor opatruje ten opis krótkim komentarzem, mówiąc o „daleko posuniętym stopieniu wrażliwości na [...] gwałt symboliczny” (Witkowski, 1989b, s. 127). To zestawienie opisu sytuacji ze szkoły z obserwacją dotyczącą zniekształcenia historii przez usuwanie z jej nauczania wybranych faktów i wydarzeń o charakterze symbolicznym, kulturowym i politycznym nie pozostawia właściwie miejsca na postawę bezkrytyczną czy obojętną. Zmusza ono słuchacza lub czytelnika do zadania własnych pytań o przyczyny i znaczenie takiego stanu rzeczy. Zmusza do zastanowienia.

W drugim przykładzie, zasadnicze znaczenie ma odpowiedź uczestników festiwalu w Jarocinie, krzyczących „uwolnić słonia!”, na pytanie o to, co właściwie kieruje nimi i co mają na celu, krzycząc takie hasło, a brzmiąca „Szukamy czegoś, co by nas rzuciło na kolana” (Witkowski, 1989b, s. 127). I znów w krótkim komentarzu odbiorca może znaleźć wsparcie, wskazówkę, która nie pozwala mu na zbagatelizowanie sprawy. Młodzi ludzie, zauważa Witkowski, odczuwają bolesny brak sytuacji, idei, symboli, które w radykalny sposób przyciągałyby ich uwagę i ukierunkowywałyby myślenie i działanie. Ten głód symboli, jak stwierdza w dalszych już rozważaniach, jest przyczyną zepchnięcia młodzieży, gdzieś na obrzeża, czy margines „poza obręb dominujących instytucji oficjalnych świata społecznego” (tamże, s. 129).

I trzeci przykład, wynikający z praktyki akademickiej Witkowskiego, a dotyczący braku językowych kompetencji studentów, w tym zwłaszcza kompetencji pojęciowych. Takie deficyty przejawiają się nieporadnością w radzeniu sobie zarówno z tekstami kulturowymi, jak również z realnymi sytuacjami, które wymagają uprzedniego zrozumienia siatki pojęciowej, niezbędnej do poruszania się w rzeczywistości społeczno-politycznej. Ostatecznie grożą one tym, że zwłaszcza młodzi ludzie przestają interesować się światem i popadają w stan obojętności, nic ich nie jest w stanie zadziwić. „Nie umiając się wysławić, czy niezdolni chwycić «słowo», z wolna przestają mieć *co* wysławiać, a nawet najbardziej szlachetne i porywające «słowo» przestaje im «dawać do myślenia»” (Witkowski, 1989b, s. 128) – dostrzega Autor.

Należy zauważyć, że trzy przywołane przez Witkowskiego sytuacje są przez niego traktowane jako wstępne, jakże jednak istotne, zasygnalizowanie problemu. Stanowią więc raczej egzemplifikację czy ilustrację tego, co dostrzega on jako przedmiot godny uwagi, pomocną bardziej odbiorcom niż samemu autorowi. Jednak Witkowski odnotowuje, że „o klimacie i kierunku refleksji teoretycznej decyduje często to, jakie jednostkowe fakty, zdarzenia i doświadczenia traktuje się jako wzorcowe, szczególnie wymowne, jako skupiające jak w soczewce stany i procesy szersze i głębsze, będące przedmiotem zainteresowań badacza” (Witkowski, 1989b, s. 127). Czy zatem takie przykłady, egzemplifikacje, rzeczywiście

mają jedynie charakter dydaktyczny, tj. czy mają służyć jedynie odbiorcom, ułatwiając im dostrzeżenie tego, co stanowi sedno przekazu w wykładzie? Czy może mają jednak jakiś wpływ na zainteresowania badacza?

Sądzę, że sposób w jaki zostały one wprowadzone, ma decydujący wpływ na styl odczytania i zrozumienia całego wykładu. Odbiorca, którego wyobraźnię pobudzą nie jest pozostawiony sam z semantyczną całością przekazu. Nie musi więc bronić się przez brakiem rozumienia, skupianiem się na jakimkolwiek znaczeniu, na czymkolwiek, co uzna za wyróżniające się w zakresie treści czy formy. A bez przebudzenia, bez uruchomienia własnej wyobraźni, nie jest w stanie uchwycić całości, gdyż nie dostrzega w wystarczającym wymiarze ani horyzontu znaczeniowego wypowiedzi, ani jej ukierunkowania. Przykład w pewnej mierze pomaga mu skupić się na przekazie. Nawet jeśli znaczenie jest dla niego wciąż mgliste, to jednak odczuwa jego potencjał i zyskuje możliwość ukierunkowania dalszych wysiłków. I właśnie o te wysiłki chodzi. Jakże często adepci nauki zapoznając się po raz pierwszy z tekstami kulturowymi, wykazują właśnie brak chęci do podjęcia prawdziwego wysiłku. Jest to w istocie deficyt kompetencji lekturowej czy czytelniczej. Pytani o sens przekazu są w stanie jedynie przedstawić wykaz słów, pojęć zagadnień, które wyróżnili w tekście, wyczytali z niego. Brakuje im ochoty do większej, poważniejszej pracy. Mówiąc inaczej, takie postawienie sprawy utrudnia odbiorcom kazuistyczne skupianie się na szczegółowych informacjach, zazwyczaj prowadzące ich donikąd, i dzięki pobudzaniu wyobraźni i wzmacnianiu jej krótkimi komentarzami umożliwia im rzeczywiście zaangażowany i krytyczny stosunek do całości wypowiedzi. Dlatego strategia zastosowana przez Witkowskiego jest w istocie swego rodzaju pedagogiczna, prowokuje i pomaga zarazem, niczym sokratejski giez – nie daje spokoju, ale też dzięki wyrwaniu z pozornej aktywności interpretacyjnej – wspiera w przyjęciu ukierunkowania właściwego prawdziwemu poznaniu i rozumieniu.

W tych dwóch przywołanych wykładach mamy do czynienia z wirtuozerią w konstruowaniu przekazu. Z jednej strony przyciągają uwagę odbiorców, dając im „punkt zaczepienia”, motywując do podejmowania prób rozumienia, z drugiej zaś – gwarantują im niewygodę, trudności i być może nawet rozczarowanie. To ostatnie – rozczarowanie – tylko pozornie brzmi niekorzystnie. W rzeczywistości bowiem prawdziwe uczestnictwo w życiu dzieła kulturowego z natury swej zawiera element zawodu, rozterki czy nieprzychylności. Używając heglowskiej pojęćowości można powiedzieć, że nieusuwalnym elementem rozwoju jest doświadczenie negatywne. Aby coś pojąć, uchwycić sens przekazu, słuchacz, czytelnik musi nabrać dystansu, oddalić się tak od przedmiotu przekazu, jak i od siebie. Dlatego rozczarowanie jest naturalnym sprzymierzeńcem zdobywania wiedzy i rozwoju.

Styl osadzenia merytorycznego

Sposób wprowadzenia w tematykę, jego pierwsze zasygnalizowanie jest zatem decydującym momentem przekazu nie tylko o charakterze popularyzatorskim. Jednak skierowanie się ku odbiorcom z intencją ich poruszenia to za mało, aby zapewnić wysoką jakość poznania, a także rzeczywistość wartościowe treści, które mogą być ważne z punktu widzenia wpływu danego zagadnienia na codzienność. Sęk zatem w tym, co merytorycznie przekazujemy i na ile ma to charakter nie tylko transmisji zastanej wiedzy, lecz również wsparcia pogłębiania poznania i generowania nowych treści.

W przypadku omawianych wykładów obszarem merytorycznym, który pozwala Witkowskiemu z powagą zabrać głos w sprawie tożsamości, a nie przyczynkarsko i transmisyjnie jedynie powtarzać obserwacje poczynione przez innych, jest m.in. jego odczytanie teorii Erika H. Eriksona. Jak wiemy tematyka tożsamości i impulsy płynące w tym zakresie z twórczości autora *Tożsamości w cyklu życia*, na długo stały się polem zainteresowań Witkowskiego, a jest on bez wątpienia w zakresie przyswajania teorii Eriksona w polskiej pedagogice prekursorem (Witkowski, 1988, 1989c, 2015), podobnie jak w przypadku twórczości wielu innych znaczących myślicieli m.in. Michaiła Bachtina (Witkowski, 1991), Jürgena Habermasa (Witkowski, 1990), Alfreda Northa Whiteheada (2024). Choć Witkowski przywołuje teorię Eriksona i umiejscawia na jej tle własną refleksję, to rzeczywista wartość jego rozważań wynika z autorskiego, nowatorskiego i przepelnionego pracą własnej wyobraźni przemyślenia tego, czym jest tożsamość człowieka. Liczy się nie tyle samo odwołanie do literatury, i w tym sensie określenie własnych preferencji intelektualnych, ile autentyczne współmyślenie z tymi, których przywołuje. Dlatego Erikson jest dla Witkowskiego jedynie (i aż) partnerem w refleksji o tożsamości.

Styl narracji, którą prowadzi Witkowski narzuca jeszcze jedno zobowiązanie każdemu, kto został uwiedziony jego zaproszeniem do refleksji na temat tożsamości, a mianowicie Witkowski nie pozwala na to, aby już po wstępnym zainteresowaniu sprawą, słuchacz lub czytelnik pozostał w tyle, aby bez przekonania, byle jak uczestniczył w dalszym namyśle. Odbiorca, o ile nie chce się sam wykluczyć ze współuczestnictwa w refleksji, musi nadążać za argumentacją, rozumieniem pojęć i ćwiczeniem się w wyobraźni, proponowanymi przez Witkowskiego. A ten bez zahamowania głęboko wnika w sens rozważanego zagadnienia i treść przywoływanej literatury. Nie ma tu miejsca na markowanie uczestnictwa albo beznamiętne streszczanie jakiejś literatury. Jest to cecha, którą w popularyzatorskich pracach znajdujemy relatywnie rzadko, gdyż od odbiorcy wymaga głębokiego i ryzykownego zaangażowania się.

O wyjątkowości wykładów Witkowskiego decyduje także sposób, w jaki traktuje on współuczestników – przywoływanych autorów, myślicieli, filozofów i pedagogów. Sednem przekazu nie są ich konkluzje czy rezultaty „badań”, lecz myśl, ogarniająca swym rozmachem nie tylko motywację do pytań i wątpliwości, ale także żądę dotarcia do jakiejś formy zrozumienia. I jeśli nawet ta destynacja będzie tymczasowa, jeśli trzeba będzie zmienić cel podróży, gdyż pojawią się inne znaczenia i inne jeszcze możliwości rozumienia, to przecież cała praca myślowa wykonana na rzecz dotarcia do tego celu nie pójdzie na marne. Witkowski nie ma przy tym trudności w dostrzeganiu unikalnego charakteru przywoływanych wypowiedzi ani ze stwierdzeniem, że są one mylące lub po prostu zwodzą. Liczy się przede wszystkim merytoryczny przekaz i to, na ile silnie pomaga on w rozumieniu zagadnienia.

Nie ma więc wątpliwości, że popularyzacja, którą proponuje Witkowski jest skierowana do ambitnych i pracowitych. Jeśli ktoś mierzy nie dość wysoko, nie ma szans wytrzymać tempa. Dotrzymanie kroku wymaga gotowości zagłębienia się w treść wykładu i w przywoływaną literaturę. Obok podążania za wywoływaniem Witkowskiego odbiorca musi zapewnić sobie przestrzeń na lekturę uzupełniającą, która pozwoli mu na wejście wystarczająco głęboko w treść zagadnienia, aby uchwycić myśl wykładowcy.

Mimo że omawiane wykłady pochodzą już sprzed ponad trzech dekad, nie tracą one na aktualności. Pewnie jest to marzeniem niejednego autora: być czytany przez pasjonatów z różnych pokoleń i wciąż wzbudzać zainteresowanie i nieudawany podziw. Witkowski sam wybiera na współuczestników swoich rozważań autorów nietuzinkowych – gigantów myśli Zachodu. Pewnie to te wybory i własna poważna lektura ich dzieł, a także merytoryczne, rzeczowe odniesienie do świata powodują, że jego przekazu nie można uznać za wtórny. Jest oryginalnym myślicielem, a jego prace są nie mniej klasyczne niż te, które sam poddaje analizie. Autentycznie klasyczne i naprawdę kanoniczne dzieła przecież się nie starzeją, nie w sensie intelektualnego przekazu i prowokacji. Owszem zmienia się wrażliwość odbiorców na ich style wypowiedzi, zrozumienie ukazywanych przez nie codziennych realiów, inna jest ich percepcja i oddziaływanie w zakresie siły, jakości, czy zasięgu. Ale jeśli mają naprawdę coś do przekazania, jeśli mówią coś ważkiego, to pozostaje to w dziedzictwie kulturowym utrwalone, nie zniknie.

I ostatnia uwaga związana z merytorycznym usytuowaniem wykładów Witkowskiego, która w moim przekonaniu ma fundamentalny wpływ na styl uprawianej przez niego popularyzacji. Przygotować i wygłosić wykład dla zróżnicowanych słuchaczy, mających odmienne wykształcenie, zainteresowania i możliwości, to nie lada wyzwanie. Instruktorzy harcerscy, choć łączy ich zapewne pasja pedagogiczna i zainteresowanie wychowaniem, stanowią taką właśnie trudną, niejednorodną

grupę odbiorców. Zapewne „standardowy” popularyzator wiedzy naukowej, tj. ktoś, kto nie tyle sam prowadzi badania naukowe, ile ogranicza się do upowszechniania wiedzy uzyskanej przez innych, w oczywisty sposób szuka kompromisu między wyrażeniem tego, co dostarcza mu badacz a możliwościami przyswojenia takiego przekazu przez różnych słuchaczy. Nie trudno wówczas o uproszczenie czy wręcz trywializację. Jednak popularyzacja w wykonaniu Witkowskiego ma całkowicie inny wymiar. Nie idzie w niej o żaden kompromis. Autor *Humanistyki stosowanej* unika pułapki upowszechniania, gdyż od początku bardzo wysoko stawia poprzeczkę swoim słuchaczom i czytelnikom. Jeśli nawet w dyskusji i polemice interpretacyjnej nieco mija się czasami z odbiorcami, to dążąc do zmierzenia się z rzeczywistym wyzwaniem rozumienia, do uchwycenia sensu danego problemu, znajduje z nimi możliwość porozumienia i utrzymuje ich w zainteresowaniu. Nie dochodzi do trywializacji dopóty, dopóki słuchacze wykładu lub czytelnicy tekstu, nie porzucając intelektualnej odwagi i ćwiczenia się w wyobraźni interpretacyjnej, wciąż starają się na różne sposoby uchwycić sens przekazu.

Warto także podkreślić, że różnorodność i polifoniczność są obecne w pracach Witkowskiego (1991) od początku. Rzecz jasna oznacza to nie tylko wrażliwość na inność i odmiennność, lecz także realny wysiłek włączania różnych języków, podejść, ujęć i stanowisk w swoje pole poszukiwań i namysłu, bez względu na ich przynależność czy „pochodzenie” dyscyplinarne. Ograniczanie własnych przemyśleń do treści danej dyscypliny stoi w sprzeczności z logiką poznania, która przecież jest ściśle powiązana z materią dociekań i wynika z jej doświadczenia, a nie z instytucjonalnego, formalnego przypisania do danej dyscypliny. Wydaje się, że dziś nazbyt często mamy do czynienia z propagowaniem interdyscyplinarności, które nie bierze się z rzeczowego zainteresowania, lecz z mody i z technokratycznych regulacji. Dlatego dość częste dziś postulowanie interdyscyplinarności badań jest hasłem, do którego warto podejść z dystansem. Pewnie najszcześliwiej byłoby, jak zauważa Witkowski, aby nie tyle zabiegać o interdyscyplinarność, ile by zaistniała ona samoistnie. „Bo to musi przyjść samo” mówi Witkowski (2018, s. 738) i w ten sposób najtrafniej określa pożądany charakter badań i miejsce interdyscyplinarności w przekazywaniu wiedzy i popularyzacji nauki.

Spontanicznie powstała interdyscyplinarność nie musi obawiać się reguł metodologicznych i uchybień, wynikających z różnic paradygmatycznych. Rzeczywiście mieszanie różnych podejść badawczych mogłoby wydawać się ryzykowne, a nawet niebezpieczne z punktu widzenia porządku metodologicznego. Jednak tym, co oddala takie obawy jest sposób stawiania sprawy, o czym wcześniej była już mowa. Autentycznie zadane pytanie i odpowiedzialne postawienie sprawy nie pozwalają wymknąć się poszukiwaniom intelektualnym poza ramy tego, co w pracy naukowej etycznie i metodologicznie dozwolone.

Pedagogiczne warunki przebudzenia

Przywołane wykłady Witkowskiego są przejawami wyjątkowego uprawiania popularyzacji, a wynika to, jak sądzę, z niezwykle rzadko spotykanej w nauce troski o autentyczność poznania naukowego, zwłaszcza w kontakcie z adeptami nauki. To ta troska właśnie otwiera przed uczestnikami wykładów Profesora lub czytelnikami jego tekstów, szansę na przebudzenie.

Przed wszystkim swoich słuchaczy i czytelników Witkowski traktuje jak partnerów i rzeczywiście mają oni możliwość stać się partnerami. Chodzi o sposoby, w jakie wprowadza on problematykę tożsamości: porusza sedno sprawy i nie szczędzi słów, odsłaniających trudności, dylematy czy nawet porażki nie do uniknięcia. Nie ma tu miejsca na pedagogiczną wyższość, przejawiającą się niepotrzebną wyrozumiałością czy pobłażliwością w sprawach merytorycznych. Jego zaproszenie do współmyślenia jest autentyczne, gdyż bierze się nie wyłącznie z relacji personalnych, lecz głównie z zainteresowania rzeczą. Dlatego postawienie sprawy jest tu kluczowe. I bez wątpienia własny przykład, czy to, że zapraszający nie stawia siebie z boku, nie umiejscawia siebie poza obszarem ryzyka, związanego z rzeczywistym ruchem myślenia, jest niezwykle istotny. Mimo wszystko jednak dla części słuchaczy czy dla czytelników taka forma zaproszenia jest nie do przyjęcia, nie są bowiem przygotowani do tak radykalnego zaangażowania się w rozumienie danego zagadnienia. I pewnie nawet problematyka tożsamość człowieka, mimo że wydaje się dotyczyć sprawy każdego, bez wyjątku, może zostać zignorowana i nie ewokować właściwego udziału słuchacza.

Równie ważną cechą warsztatu Witkowskiego-popularyzatora jest prowadzenie namysłu wraz z największymi postaciami współczesnej myśli oraz z klasykami, których odczytuje on na nowo. Oto słuchacz lub czytelnik, dzięki pracy myśli Witkowskiego, czytającego największe dzieła przedstawicieli Zachodu, staje się partnerem już nie tylko spotkanego na wykładzie Witkowskiego, ale również Eriksona, Bachtina, Habermasa czy wielu innych wybitnych autorów. Z punktu widzenia organizacji własnej edukacji taka okazja, to niezwykle skarbnica dla kogoś, kto rozpoczyna lub pogłębia swoje zmaganie się z ideami. Oczywiście uczestnictwo w takiej rozmowie wymaga odwagi, samozaparcia, wytrwałości, umiejętności znoszenia porażek i wielu innych cech, które związane są z postawą tego, kto naprawdę myśli filozoficznymi pojęciami. Relatywnie szybko jednak ten wysiłek i ryzyko okazują się właściwym wyborem, ponieważ dzięki nim, można doświadczyć piękna i wyjątkowości doświadczenia rozumienia idei, czyli spraw ważnych.

Co więcej, aktywność podążania z myślą Witkowskiego-wykładowcy ma jeszcze jedną właściwość o wysokim znaczeniu, tj. pozwala ćwiczyć się w otwartości na inność i inne sposoby rozumienia spraw. Mówienie o wyjątkowej roli wrażliwości

na wielogłosowość w działalności pedagogicznej ma sens tylko o tyle, o ile stwarzamy sprzyjające warunki *doświadczenia* polifoniczności. Wykłady Witkowskiego są świetnym laboratorium, w którym można samemu przekonać się, na własnej skórze, czy i na ile jest się otwartym w stosunku do innych. Warto tu podkreślić, że takie ćwiczenia są przydatne nie tylko młodzieży i wkraczającym w świat idei, ale również tym, którzy z różnych względów, często mimo głoszenia przez siebie hasła inkluzji, sami w swojej praktyce badawczej nie wykazują się rzeczywistą otwartością na inność. Witkowski od lat zabiega o włączanie filozofii i filozofii edukacji w obieg dyskursu pedagogicznego, doceniając szczególne możliwości filozofii w tym zakresie. W tym właśnie sensie interdyscyplinarność jest wzmacniana zwłaszcza przez tradycje filozoficzne i filozoficzny tryb refleksji.

Podsumowanie

Tożsamość człowieka może być zagadnieniem, które pobudza do myślenia i wyzwala skrywane dotychczas pokłady energii myślowej wśród adeptów nauki, a także wśród z jakis względów myślowo uśpionych badaczy. Może takim być, ale wymaga odpowiedniego podejścia do odbiorców, właściwego przekazu i umiejętnego motywowania do niezaprzstawiania uczestnictwa w ruchu myśli. Wykłady i prace Witkowskiego świetnie wpisują się w obraz pedagogiki, poszukującej pobudek do prowadzenia namysłu. Witkowski jest inspiratorem i co ważne, wpływa nie tylko na indywidualnych badaczy, ale również na stan pedagogiki jako całości. Dlatego takie właśnie wysiłki jak jego, powodują, że współczesna pedagogika w Polsce nie odstaje już negatywnie od tego, co dzieje się w świecie. Choć w latach 80. XX w. Witkowski miał powód by alarmować, że stan badań pedagogicznych niepokojąco wskazuje na eliminację trudnych tematów z jej obszaru, to dziś, właśnie m.in. dzięki jego staraniom, wydaje się, że sytuacja nie jest pod tym względem zła. Rzecz jasna, prawdziwa praca naukowa nie zna odpoczynku i nie można w samozadowoleniu poprzestać na tym, co już osiągnęliśmy. Tym bardziej, że w wymiarze indywidualnym zawsze, bezwzględnie nauka wymaga od nas wciąż nowych przebudzeń, a także ćwiczenia się w myśleniu i dążeniu do mądrego, krytycznego i otwartego na inne możliwości namysłu.

References

- Witkowski, L. (1987). Młodość i tożsamość w cyklu życia. Zarys koncepcji Erika H. Eriksona. W: J. Głuszyński (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą* (s. 59–90). Poznań: Ośrodek Analiz Społecznych ZMW.

- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (1989a). O problemie tożsamości w cyklu życia człowieka. *Oświata i Wychowanie*, 40, 32–35.
- Witkowski, L. (1989b). O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka. *Miesięcznik Literacki*, 2–3 (268–269), 127–133.
- Witkowski, L. (1989c). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2024). *Whitehead. Nadania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (red.). (1990). *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Noty o Autorach

Rafał Godoń – dr hab., prof. UW, dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: pedagogika, w tym szczególnie teoria i filozofia edukacji, związki między filozofią hermeneutyczną a edukacją, estetyczne i etyczne aspekty nauczania i uczenia się, doświadczenie pedagogiczne, nauczanie i uczenie się w szkolnictwie wyższym. Organizator międzynarodowej, cyklicznej konferencji „Ethics and Education”; prezes Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Autor książki: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji* (2012).

Stefan M. Kwiatkowski – prof. dr hab., dr h.c. multi, Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Piastował funkcję dyrektora Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, był prorektorem i rektorem Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, sprawował obowiązki członka Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, pełnił rolę przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zainteresowania naukowe: modelowanie czynności poznawczych uczniów w procesie rozwiązywania problemów, standardy kwalifikacji/kompetencji zawodowych, przywództwo edukacyjne, współczesny rynek pracy, teoria transferu kapitału edukacyjnego. Autor i redaktor naukowy książek: *Peregrynacje edukacyjne* (2025); *Prawo oświatowe* (wyd. 5, 2022); *Kompetencje przyszłości* (wyd. 2, 2020); *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (2021); *Dobry nauczyciel – dobry uczeń – dobra szkoła* (2024).

Krzysztof Maliszewski – dr hab. prof. UŚ, pracuje w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania naukowe: problematyka pedagogiki kultury, pedagogika filozoficzna, historia myśli pedagogicznej oraz hermeneutyczne podstawy humanistyki. Autor książek: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (2004); *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (2013); *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*

(2015); *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (współaut. D. Stępkowski i B. Śliwerski, 2019); *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* (2021). Redaktor naukowy książki: *Pedagogika kultury – wehikuł przebudzeń. O edukacji nie-obojętnej* (2021).

Antonia Sochaczewska – dr, stopień naukowy uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Na tej samej uczelni, ukończyła studia magisterskie z zakresu filozofii i pedagogiki. Jej zainteresowania badawcze leżą na przecięciu teorii krytycznej, literatury oraz filozofii edukacji. Łączy interdyscyplinarne wykształcenie z praktyką pedagogiczną, pracując jako nauczycielka filozofii i etyki w XXVII Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Czackiego w Warszawie.

Andrzej Radzewicz-Winnicki – prof. zw. dr hab., emerytowany pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego i Uniwersytetu Zielonogórskiego, absolwent Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego. Socjolog, a zarazem pedagog o długiej praktyce naukowo-dydaktycznej. Wieloletni członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, socjologia wychowania, metodologia badań edukacyjnych, pedagogika i wychowanie w zakładzie pracy, polityka oświatowa. Autor licznych publikacji, w tym ponad 20 monografii, m. in.: *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji* (2004); *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności* (2008); *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)* (współaut. K. Marzec-Holka, A. Wiłkomirska, 2018).

Maria Reut – dr hab., prof. DSW, Uniwersytet Dolnośląski DSW. Obszary zainteresowań: filozofia kultury, filozofia edukacji, filozofia sztuki, hermeneutyka, etyka. W ramach badań narracji jako kategorii filozoficznej, etycznej i literackiej zajmuje się też zagadnieniami dramatu i teatru. Uczestniczyła w sympozjach, a także festiwalach Unii Teatrów Europy, m.in. w Rzymie, Turynie, Paryżu, Tessalonikach, Atenach. Współpracowała przy przygotowaniu programu debaty: „Co (hermeneutyczne) studia nad człowiekiem i jego światem mogą zaoferować badaniom nad integracją europejską?” podczas I Kongresu Europeistycznego. Pracuje w zespole redakcyjnym czasopisma: „Interdisciplinary Studies in Education & Society”. Jest przewodniczącą Federacyjnej Komisji ds. etyki w badaniach naukowych.

Jan Rutkowski – dr hab., adiunkt w Katedrze Studiów o Rozwoju Człowieka i Edukacji na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: filozofia wychowania, pedagogika ogólna, etyka, filozofia polityki. Wybrane publikacje: *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii*

Leo Straussa i Erica Voegelina (2012); Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie (2003).

Anna Wilkomirska – prof. zw. dr hab., pracownik naukowy na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 2012–2020 dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: polityka edukacji, socjologia edukacji i socjalizacja młodzieży. Autorka monografii: *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania. Inspiracje dla współczesnej pedagogiki (współaut. K. Marzec-Holka i A. Radziewicz-Winnicki, 2018); Jaki patriotyzm? (współaut. A. Fijałkowski, 2016); System awansu zawodowego nauczycieli a jakość pracy szkoły (współaut. A. Zielińska, 2013); Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem (2013).*

