



Łukasz M. Michalski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Złorzeczenie, czyli „zwrot ku rzeczom” a historia wychowania

Pytanie „Czym jest rzecz?” musimy przeto uznać za takie, przy którym śmieją się pokojówki. W końcu przecież dobra służba musi mieć coś do śmiechu.

Martin Heidegger¹

[...] w ciągu XX wieku studiowanie „wyłącznie rzeczy” było źródłem wstydu.

Bjørnar Olsen²

Pomimo fundamentalnej i nieuniknionej materialności ludzkiej kondycji rzeczy wydają się ofiarami swego rodzaju zbiorowej amnezji w badaniach socjologicznych i kulturowych, które kreują w nas paradoksalnie trwałą obraz społeczeństw działających bez zapośredniczenia w przedmiotach.

Bjørnar Olsen³

Wstęp

W słynnej książce *W obronie rzeczy* Bjørnar Olsen definitywnie określa stan badań nad materialnością: „Wystarczy podjąć się (niemożliwego) eksperymentu wyobrażenia sobie istnienia bez rzeczy, bez materii. Im bardziej uświadamiamy sobie, jak przeszła i terażniejsza egzystencja ludzka jest zmieszana z materiałami, tym bardziej nadzwyczajny i pa-

¹ M. Heidegger: *Pytanie o rzecz. Przyczynek do Kantowskiej nauki o zasadach transcendentnych*. Przeł. J. Mizera. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2001, s. 11.

² B. Olsen: *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*. Przeł. B. Shallcross. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 2013, s. 24.

³ Ibidem, s. 8.

radoksalny staje się brak uznania dla nich w naukach społecznych”⁴. A jednak to nie jest bezpieczne: pytać o „zwrot ku rzeczom” w kontekście historii wychowania. Tli się tu zamach na jej dyscyplinarny przedmiot badawczy. Jeżeli Marc Bloch pisał: „Prawdziwy historyk przypomina ogra z bajki: gdy zwęszy ludzkie mięso, wie, że wpadł na trop swojej zwierzyny”⁵, to historyk wychowania jest szczególnie radykalną realizacją tej definicji (niemal bez szans na „wegetarianizm”). Historia wychowania, rezygnując z człowieka w kontekście wychowania, zgubiłaby kluczową dla swojej tożsamości cechę dystynktywną. W możliwych konsekwencjach prawdopodobnie nikt nie, ewentualnie przechodzi do podziemia (jako myślenie dysydenckie lub zakurzone archiwum), rozplywa się w historii „zwykłej”, „ogólnej” czy tzw. bezprzymiotnikowej albo też ulega parcelacji i zostaje wchłonięta przez inne historie szczegółowe: historię filozofii, socjologii, religii, medycyny, sztuki, psychologii itd. Przez wzgląd na znaczenie namysłu nad przeszłością wychowania w ramach pedagogiki sądzę, że zaistnienie nawet jednej z wymienionych tu opcji w trudnym do zbagatelizowania stopniu przekłada się na naukowe myślenie o wychowaniu w ogóle.

W tekście niniejszym rozważam dyscyplinarny status i horyzont możliwości badawczych historii wychowania w kontekście „zwrotu ku rzeczom” (w ramach szerszych tendencji naukowych – posthumanizmu czy tzw. humanistyki nieantropocentrycznej). Współczesne tendencje nauki niosą znaczący potencjał reorganizacji horyzontu dyscyplinarnego – być może jest to sytuacja wyjątkowa w skali wieków, skoro problematycznym czyni nawet tradycje granic naukowych paradygmatów badawczych. W ramach tej reorganizacji dochodzić może do przemian inercyjnych, niezaopatrzonych w refleksję badawczą, także do niezauważalnych ostatecznie zaników obszarów społecznej odpowiedzialności nauki. Samą pedagogikę uznałbym za namysł szczególnie wrażliwy na wykorzystywane style samowiedzy historycznej i właśnie w tej perspektywie pytanie o relację czy też miejsca styku, zderzeń, synergii lub rozminięć historii wychowania i tendencji ogólnonaukowych zyskuje swoją wagę.

Na przeprowadzone tutaj rozważania składają się trzy główne gesty analityczne. Pierwszy – przygotowawczy – przedstawia możliwość i skalę ewentualnego przenikania czy „penetracji” pedagogiki przez tezy „zwrotu ku rzeczom”. Drugi buduje panoramę możliwości absorpcji tych tez już w ramach samej historii wychowania. Trzeci jest swego rodzaju poligonem konkretnych prób badawczych, które namysł hi-

⁴ Ibidem, s. 22.

⁵ M. Bloch: *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*. Przeł. W. Jedlicka. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2009, s. 49.

storycznowychowawczy mógłby zbliżyć do inspiracji posthumanizmu. Wspomnienie tej ostatniej części już teraz zapowiada finał fabuły analitycznej niniejszego tekstu: jej linia biegłaby zatem od zarysowania pola zagrożeń ku tropieniu szans na wartościowy impuls dla myślenia pedagogiki o przeszłości wychowania.

* * *

W ramach wstępu jedno jeszcze wyjaśnienie: dotyczy ono tytułowego **złorzeczenia**. Termin ten sygnalizować winien przynajmniej dwie kwestie. Po pierwsze, dosłowne jego znaczenie wskazuje na sytuację, gdy życzy się komuś czegoś złego; staje się ono tutaj reprezentacją pytania o zagrożenia dla uprawiania historii wychowania i tym samym namysłu pedagogicznego, a płynące między innymi z tzw. zwrotu ku rzeczom. Ujmę kwestię precyzyjniej: chodzi o pytanie, czy nauki o wychowaniu złorzeczą badawczym powrotom do rzeczy. W tytułowym słowie tkwi jednak coś jeszcze. Sądzę, że Martin Heidegger we współczesnej humanistyce jest przede wszystkim obecny przez odniesienia do rozważań nad dwiema kategoriami – są nimi **zło** oraz mocniej jeszcze obecna w powrotach filozofii autora *Bycia i czasu* kategoria **rzeczy**⁶. Zależy mi na tym, by ślad Heideggerowski także w tytule został zawarty. Nie zmienia to jednak faktu, że „zwrot ku rzeczom” jest kojarzony głównie z Bjørnarem Olsenem (zwłaszcza w polskiej literaturze naukowej głównie za sprawą analiz Ewy Domańskiej) i pośrednio także z Brunonem Latourem (ANT – teoria aktora-sieci)⁷. Gdyby wskazywać

⁶ Warto nie poprzestać na wspomnieniu jednego z najważniejszych (może najważniejszego) polskich studiów na temat myśli autora *Sein und Zeit* – Heideggera a problem zła pióra Cezarego Wodzińskiego. Wspomnijmy jeszcze choćby nie tak dawne poruszenie związane z opublikowaniem po raz pierwszy *Czarnych zeszytów*, zgodnie z wolą Heideggera wydanych jako ostatnie jego zapiski (reagował na nie książką także Wodziński: *Metafizyka i metapolityka*. „Czarne zeszyty” Heideggera). Pojawiło się wiele głosów naukowo dyskwalifikujących filozofa w związku z zawartymi w publikacji jednoznacznymi wątkami antysemickimi. Napięcie pomiędzy trudnym do przecenienia spadkiem intelektualnym filozofii Heideggera a jego uwikłaniem w totalitaryzm wydaje się jednak niewyczerpywalnym paliwem dla podnoszenia pytania o zło w kontekście myśli autora *Bycia i czasu*.

⁷ Aczkolwiek związki teorii Latoura z filozofią Heideggera są bardzo zróżnicowane. Owszem, teorię aktora-sieci można wywodzić z Heideggerowskiej analizy narzędzia, jednocześnie jednak, jak pisze Olsen, „fenomenologii nie można łączyć z ANT, wystarczy zobaczyć, ile razy Heidegger jest ośmieszany przez Latoura”. B. Olsen: *W obronie rzeczy...*, s. 26.

źródła i patronów myślenia tych badaczy, nie można by pominąć także Michela Foucaulta czy Maurice'a Merleau-Ponty'ego. Niemniej jednak, w dokonanej w *Byciu i czasie* analizie ma miejsce spłot wątków źródłowych dla tzw. Object-Oriented Ontology (OOO) z Actor-Network Theory (ANT) – ontologii zorientowanej na przedmiot z teorią aktora-sieci.

Do rzeczy – przedpole pedagogiczne

Historię wychowania uznaję za „organ” pedagogiki odpowiedzialny za namysł nad przeszłością wychowania. Natura tego namysłu nie powinna być redukowana wyłącznie do perspektywy diachronicznej. Każde badanie przeszłości dokonuje się z punktu widzenia terażniejszości i – obojętnie, czy jest to przez badacza deklarowane lub uświadomione czy nie – także z perspektywy terażniejszych reguł nadawania sensu czy interesów. Tym samym namysł historii wychowania jest synchroniczno-diachroniczny. Jestem świadomy nieostrości podziału akademickiej pracy, który stanowisko to w swych konsekwencjach niesie (na przykład gdy problematyczne staje się tożsamościowe odróżnienie historyka od teoretyka wychowania). Niefortunność podziału łączy się także z tym, że łatwiej jest zapanować nad przedmiotem subdyscypliny i ramami badawczej odpowiedzialności, gdy dotyczy ma on wyłącznie przeszłości (choć nadal arbitralnie określane będą jej granice). Sęk w tym, że nie o łatwość w projektowaniu namysłu naukowego przede wszystkim chodzi; problematyczna dyscyplinarna nieostrość – czy też inter- lub transdyscyplinarność – składa się już na współczesne standardy wyobraźni naukowej. Kolejne rozważania wyprowadźmy więc z wątku ogólnopedagogicznego, po którym historia wychowania dziedziczy swój naukowy status.

Turn to the non-human, tzw. *material turn* czy ogólniej: posthumanizm, jak każda naukowa tendencja, poza obszarem promocji konkretnych strategii naukowych, formuje także obszar wykluczenia wielu postaw badawczych. Podejrzewając w najbardziej podstawowym dla pedagogiki wymiarze ów potencjał tego wykluczenia, musielibyśmy spróbować wyobrazić sobie edukację, która jest konstruowana bez antropocentrycznego punktu widzenia. Być może już tutaj ujawnia się nam niebezpieczeństwo erozji samego sedna myślenia pedagogicznego: wychowanie bez perspektywy ludzkiej. Nie twierdzę, że wyobrażenie to nie jest możliwe czy interesujące, a nawet konieczne. Na tym etapie rozważań twierdzę jedynie, że czynić je wiążącym dla praktyki pedagogicznej to jednocześnie czynić całą tradycję myślenia pedagogicznego bezużyteczną. W konsekwencji gaśnie także potrzeba myślenia diachronicznego w ramach nauk o wychowaniu. Zdaje się, że

w tej perspektywie posthumanizm nie życzy historii pedagogiki dobrej przyszłości – wręcz tej dziedzinie złorzeczy. Tendencje nieantropocentryczne stają się więc ważnym przedmiotem obaw pedagogów. Problematyczność ta oczywiście zniknie wraz z podważeniem naukowej wagi „zwrotu ku rzeczom”. Spróbujmy.

Powaga „zwrotu ku rzeczom” wynika między innymi z tego, że jest on częścią tendencji o znacznym impeccie naukowego oddziaływania, która objęta zostaje nazwą humanistyki nieantropocentrycznej. Funkcjonujący w jej ramach „zwrot ku zwierzętom”, „zwrot ku roślinom” w logicznej konsekwencji wymaga dopełnienia o „zwrot ku rzeczom” (kolejność tych akcentów rysuje zresztą wektor „odsuwania się” humanistyki od człowieka)⁸. Oczywiście, powszechność odniesień do jakiejś tendencji nie musi być argumentem na jej korzyść. Można uznać, że oto mamy do czynienia z pseudonaukową fanaberią, elementem efemerycznej mody na zwroty badawcze, pozorowaniem przełomowości prowadzonych badań przez ich autorów (skoro utworzyli podwaliny dla nowego paradygmatu) czy też nerwowym wypełnianiem luki po atrofii silnie organizujących niegdyś naukę wielkich narracji. Jeśli przystać na taką perspektywę, opór wobec nowych tendencji staje się czymś koniecznym, a nawet aktem dalekowzrocznej badawczej odpowiedzialności. Zresztą ostrożność wobec zwrotów badawczych zalecana jest już nie od dziś: „W kontekście humanistyki ostatnich trzydziestu lat szczególnie uderzająca jest bezrefleksyjność głosicieli kolejnych zwrotów, stereotypowe funkcjonowanie przełomów w naszym myśleniu, wreszcie – inflacja, a także obfitość zwrotów i przełomów”⁹ – pisała

⁸ Można na marginesie postawić pytanie, czy humanistyka nieantropocentryczna ustąpi humanistyce teocentrycznej lub też w nią wyewoluuje, czy nie-ludzkie rozumiane będzie jako boskie (i to zresztą pomysł nie nowy). Można wymienić aktualne i historyczne przykłady bliskości ekologii i teologii. A może – jak w metaforze Waltera Benajmina – ta ostanía trwa niezmiennie, czasami „pod”, czasami „na” stole? Por. W. Benajmin: *O pojęciu historii*. W: Idem: *Konstelacje. Wybór tekstów*. Przeł. A. Lipszyc, A. Wołkiewicz. Wstępem opatrzył A. Lipszyc. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012; por. także np. L. Kołakowski: *Kapłan i błazen. (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)*. W: Idem: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*. Przedmowa, wybór i oprac. Z. Mentzel. T. 2. 2. wyd. pol. (popr. i poszerz.). Londyn: „Puls”, 2002; S. Žižek: *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*. Przeł. M. Kropiwnicki. Bydgoszcz: Branta, 2006.

⁹ P. Abriszewska: *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce*. W: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne. Red. J. Kowalewski, W. Piasek. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2010.

Paulina Abriszewska, rozważając stereotyp zwrotu badawczego w humanistyce. Być może owa dewaluacja wartości przełomów badawczych jest w jakiejś mierze efektem ubocznym afirmacji fragmentu dla myślenia o całości – postawy promowanej przez dekonstrukcję. Wobec tej ostatniej wybrzmiewają zresztą bardzo podobne do wspomnianych nawoływania do ostrożności; ponownie Paulina Abriszewska: „Rodzimy rynek co rusz zalewany jest pracami, które poza niemałym potencjałem emancypacyjnym, przepełnione są paradoksami, udziwnieniami graficznymi i spiętrzeniem niecodziennie brzmiących (zestawień) słów, nierzadko humanistycznie adaptowanych terminów z nauk ścisłych. Powiem więcej — »dekonstruowanie« zaczyna budzić moje zniecierpliwienie [...], rodzi przekonanie, że sednem »dekonstrukcji« jest umiejętność ukazania każdego poglądu jako odpowiednio ważnego i uczonego”¹⁰. Rzeczywiście, przelotne przełomy i inne, sztucznie napompowane promocją chwilowe rewelacje naukowe stały się krajobrazem księgarskich ofert. Czy „zwrot ku rzeczom” do nich należy?

Wydaje się, że nie. Istnieje przynajmniej kilka przesłanek takiego stwierdzenia.

Po pierwsze, nie sędzę, by była nadmierną kontrowersją teza, że „zwrot ku rzeczom” nie jest pomysłem nowoczesnym, nie mamy tu do czynienia jedynie z efektowną badawczą „błyskotką”, która da nowy temat do rozważań i „nakręci” produkcję punktów za publikacje naukowe. Sami przedstawiciele tego nurtu badawczego nie krygują się na jego pionierów i zastrzegają, iż rzeczy były badane od zawsze, a naukowe zainteresowanie nimi nie jest niczym nowym (pełnoprawnie funkcjonuje tu także termin *return to things* – powrót do rzeczy; Heidegger niegdyś napisał: „»Czym jest rzecz?«. Pytanie jest już stare. Stale nowe jest w nim tylko to, że trzeba je wciąż na nowo stawiać”¹¹). To w kwestii wątpliwości co do nowości przedmiotu badań. A w kwestii metodologii? Jest podobnie, skoro przywołać by tu trzeba choćby Heideggera – o tym jednak więcej w dalszej części tekstu. Ponadto dla podtrzymania tezy o niecałkiem nowoczesnym charakterze zainteresowania badaczy rzeczami konieczna jest perspektywa metahumanistyczna, która zresztą winna być perspektywą pedagogiczną.

Po drugie, acz nie bez związku z wątkiem pierwszym, należy zwrócić uwagę na współczesne znaczenie wyobraźni ekologicznej. Nie chodzi tu jednak o dość oczywistą tezę, że współcześnie w szerokiej debacie publicznej/politycznej (ekologia i ekonomia – dostrzeżmy, jak w ślad za bliskością etymologiczną ściśle jest powiązanie tych terminów na innych polach) narracja ta jest bardzo znacząca, a skoro ze

¹⁰ Ibidem, s. 231–232.

¹¹ M. Heidegger: *Pytanie o rzecz...*, s. 9.

swej istoty – „siłą rzeczy” – skupia się właśnie na rzeczach i ludzkim nimi rozporządzaniu – słowem: materialności świata – „zwrotowi ku rzeczom” przypada w udziale część tej powagi. Chodzi raczej o pedagogiczność samej ekologii, o jej powiązanie z edukacją – i dopiero tą drogą uruchomienie pedagogicznego rozważenia „zwrotu ku rzeczom”. Niech egzemplifikacją tego sposobu myślenia będzie tutaj jedna z zyskujących szerszy rozgłos teorii ekologicznych. Amerykański paleontolog Peter Ward dekadę temu opracował koncepcję ujmującą dzieje Ziemi wraz z przewidywaniami dotyczącymi jej przyszłości. Podważył w tej koncepcji tradycyjną i skonstruowaną z wyobrażeń pedagogicznych wizję Ziemi jako Gai, więc matki sprzyjającej życiu. Na gruncie myślenia tradycyjnego wykroczenia przeciwko kodeksowi Gai – więc łamanie, ignorowanie, modyfikowanie zasad natury – zagrażają człowiekowi i życiu na planecie w ogóle. Motyw ten odnajdziemy w tekstach popkultury, dawnych podaniach, tekstach naukowych, mitach, kreskówkach, literackiej fikcji i narracji dokumentalnej. Tymczasem Peter Ward, przywołując dane paleontologiczne, wykazuje, że w perspektywie długiego trwania Ziemia wielokrotnie była miejscem masowej śmierci gatunków ją zamieszkujących. Prowadzić ma to do wniosku, iż zamieszkała przez człowieka planeta nie jest miejscem dla życia tak sprzyjającym, jak można by na podstawie uogólnień historycznych narracji o naturze sądzić. Co ciekawe, Ward dla swej koncepcji wybiera formę o powinowactwie pedagogicznym – przeciwstawia figurze Gai matki, która wychowuje ku życiu w zgodzie z naturą, kontrofensywną figurę Medei jako matki agresywnej, zmierzającej do uśmiercenia swojego potomstwa, która *de facto* wychowuje dzieci ku życiu przeciw sobie, więc przeciw naturze. Dla Warda ostateczną szansą dla ludzkości jest inżynierska ingerencja w zasady natury¹². Jednocześnie zatem, wraz z uzasadnianiem wagi kontekstów ekologicznych w ramach *material turn*, dostrzeżmy tu tkającą ją wyobraźnię pedagogiczną.

Po trzecie, posthumanizm nie wydaje się efemerydą, ale sytuuje się w miejscu, które w terminologii Barbary Skargi należałoby określić mianem granic historyczności (czyli tym, co opiera się czasowi). Zwróćmy uwagę na dość charakterystyczny element, który powtarza się w nowszych wypowiedziach: Ewy Domańskiej czy wspomnianego już tutaj Bjørnara Olsena, oraz głosie jeszcze z wczesnych lat dziewięćdziesiątych harwardzkiego historyka Charlesa M. Maiera. Oto trzy z

¹² Por. P. Ward: *Hipoteza Medei. Czy życie na Ziemi zmierza do samouniwersytetowania?* Przeł. M. Bettey. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2010. Zastanawiam się, na ile Peter Ward jest w tym myśleniu dużo bardziej radykalny niż Francis Bacon (1561–1626), dla którego wiedza była potęgą sprowadzaną do stanowienia ludzkiej władzy nad naturą.

tekstów owych trzech wspomnianych postaci: „W istocie dość łatwo było przewidzieć, że po latach panowania dekonstrukcji, konstruktywizmu i narratywizmu w końcu **zateśknimy** za »rzeczywistością jako taką« i zadamy sobie pytanie, czy aby konstruktywizm za bardzo nas nie odepchnął od »realnej przeszłości« i rzeczywistości w ogóle”¹³. Kolejny fragment pochodzi ze słynnego, broniącego zainteresowania rzeczami tekstu Olsena: „Jestem **zmęczony** starymi opowieściami o tym, jak podmiot, to, co społeczne, epistemy tworzą przedmiot; **zmęczony** opowieściami, że wszystko jest językiem, działaniem, umysłem czy ludzkim ciałem. Chciałbym, byśmy zwrócili większą uwagę na drugą część tej historii: jak przedmioty kreują podmiot. Opowieść ta nie jest snuta w niestabilnym języku, lecz przychodzi do nas pod postacią milczących, dotykalnych, widzialnych i brutalnych materialnych pozostałości: maszyn, ścian, dróg, dołów, mieczy. [...] coraz bardziej widoczna staje się potrzeba nowego reżimu »demokracji, która rozciąga się także na rzeczy«”¹⁴. I ostatni, Charlesa M. Maiera, rozważającego kategorię nadmiaru pamięci: „nadmiar pamięci nie jest znakiem historycznej pewności [...]. Jako historyk chcę mieć przyzwolitą świadomość społeczną na temat przeszłości i świadomego rozumowania. Jako historyk chcę, aby przeszłe cierpienie zostało uznane i naprawione w miarę możliwości poprzez uniemożliwienie odwrócenia się od przemocy i represji. Nie pragnę jednak **tarzania się w ocierającej się o banalność [bathetic] pamięci**. Wierzę, że kiedy zwrócimy się ku niej, to po to, by odzyskać przedmiot pamięci, a nie tylko **cieszyć się słodczą melancholią**”¹⁵. Niech więc wystarczą te trzy niepoślednie przeciwie-

¹³ E. Domańska: *Problem rzeczy we współczesnej archeologii*. W: *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*. Red. J. Kowalewski, M. Śliwa. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2008, s. 31–32.

¹⁴ B. Olsen: *Material Culture after Text: Re-Membering Things*. „Norwegian Archaeological Review” 2003, vol. 36, no. 3, s. 100 – cyt. za: E. Domańska: *Problem rzeczy we współczesnej archeologii...*, s. 37, podkr. – Ł.M.M. „I am tired of the familiar story of how the subject, the social, the episteme, created the object; tired of the story that everything is language, action, mind and human bodies. I want us to pay more attention to the other half of this story: how objects construct the subject. This story is not narrated in the labile languages, but comes to us as silent, tangible, visible and brute material remains: machines, walls, roads, pits and swords. [...] the need for a new regime, ‘a democracy extended to things’, becomes ever more evident”.

¹⁵ Ch.M. Maier: *A Surfeit of Memory? Reflections on History, Melancholy and Denial*. „History and Memory” 1993, vol. 5, no. 2 (Fall-Winter), s. 150, tłum. i podkr. – Ł.M.M. „[...] the surfeit of memory is a sign not of historical confidence [...]. As a historian I want a decent public awareness of the past and care-

głosy dla oddania czegoś, czym podsiąkł współczesny klimat naukowy: tęsknoty i irytacji. Oto, być może, schyłek epoki, która – jak wcześniejsze – wyczerpała swój kapitał; zmierzch epoki słów¹⁶. Zastanawiam się więc, czy nie możemy zobaczyć tutaj tego, co opiera się historyczności, co jest wzorem wykraczającym poza dziejową zmienność: modulacji epok i kształtującej jej epistemy¹⁷ na kształt sinusoidy wahającej się nie tyle między klasycyzmem a romantyzmem, ile raczej między **nauką** słów a **nauką** rzeczy.

Po czwarte, fenomen rzeczy jest dziecinny lub też dzieciństwo jest rzeczowe. Dzieciństwo – dziejowo podstawowy temat myślenia pedagogicznego – dokonuje się w niebagatelnym stopniu wśród rzeczy. Można wręcz pokusić się o tezę, że dla dziecka świat rzeczy jest bardziej znaczący niż świat ludzi. Wątek ten stanie się podłożem przedstawianych w ostatniej części tekstu prób anektowania tez omawianych tu tendencji w ramy historii wychowania. Niech więc w tym miejscu jedynie zostanie zapowiedziany.

Wskazane kwestie nie są więc dla pedagogiki badawczo błahe. Nie chodzi o groteskowe odkrycie przedmiotów wokół nas, ale o uwydatnienie i przewyciężenie odwiecznego dyktatu perspektywy ludzkiej w budowaniu i opowiadaniu świata. Wydaje się ponadto, że tradycje zwrotu sięgają czasów daleko wcześniejszych niż wskazywany dla jego początków przełom wieku XX i XXI. Kończę więc krótko: rzecz jest poważna.

Od rzeczy – filozoficzny śmiech historii wychowania

Oczywiście, fiaskiem byłaby tutaj próba sformułowania wykazu dokonanych i potencjalnych styków „zwrotu ku rzeczom” i historii wycho-

ful reasoning about it. As a historian I want past suffering to be acknowledged and repaired so far as possible by precluding reversions to violence and repression. But I do not crave a wallowing in bathetic memory, I believe that when we turn to memory it should be to retrieve the object of memory, not just to enjoy the sweetness of melancholy”. Por. także: *Antropologia pamięci. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. R. Chymkowski et al. Red. P. Majewski, M. Napiórkowski. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2018.

¹⁶ Co już dawno temu zapowiadał Michel Foucault – por. np. M. Foucault: *Szaleństwo, nieobecność dzieła*. W: I d e m: *Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. Przeł. B. Banasiak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 1999.

¹⁷ Por. B. Skarga: *Granice historyczności*. Warszawa: PIW, 1989.

wania oraz teorii narracji historycznowychowawczej¹⁸. Rzecz wymaga przynajmniej książki. Spróbujmy jednak przemyśleć możliwości i ewentualną skalę zainteresowania rzeczami w ramach historii wychowania. W roli narzędzia do tego zadania chciałbym wykorzystać pewien szczegół tekstu *Pytanie o rzecz* Martina Heideggera.

Przewrotność zdań inicjujących wspomniany tekst jest tłumaczona poniekąd ich retoryczną atrakcyjnością – autor *Bycia i czasu* wyznaje tu między innymi, że problem, który stawia, jest stary i z zasady nic z nim nie można począć. Zresztą owo poczucie niemocy Heidegger skwapliwie uzasadnia, a i w pytaniach o inne zagadnienia także ową niemoc odnajduje. Przy tej okazji, niejako w formie rykoszetu, ułożona zostaje niezwykle definicja samej filozofii. Kluczowy dla tej myśli fragment rozpoczyna się przywołaniem tradycyjnej opowieści przytoczonej przez Platona: „Tak, jak to o Talesie powiadają, [...] że gdy gwiazdy badał i w niebo patrzył, a w studnię wpadł, wtedy pewna fertyczna pokojówka z Tracji miała go wyśmiewać, że mu się zachciewa wiedzieć, co się dzieje w niebie, a nie widzi tego, co przed nosem i pod nogami”¹⁹. Wniosek formułowany przez Heideggera właściwie nie mógł być inny: „Filozofia jest myśleniem, z którym w istocie nic nie można począć i z którego muszą śmiać się pokojówki”²⁰. Zauważmy, że pod cienkim płaszczykiem anegdoty Heidegger ukrywa gest, który samych filozofów sytuuje wysoko (także z uwagi ich poświęcenie), a ich komentatorów społecznie nisko (czy istotne jest, że słyszymy tu śmiech kobiecy?). Sama scena tej anegdoty ów wertykalny układ potwierdza: wysoko są gwiazdy, nisko zaś to, co się sprząta. Poważna, lecz „gapowata” wzniosłość teorii i trzeźwo śmiejąca się przyziemność praktyki – nie sposób tu przyznać ostatecznej racji którejś ze stron, nie sposób z którejś rezygnować.

Może i nazbyt uproszczona jest w myśli Heideggera ta anegdotyczna kategoryzacja filozoficznych postaw. Dla czynionych tu rozważań chcę wszelako wykorzystać jedynie motyw pragmatycznej krytyczności. Chodzi więc o śmiech. Uśmiech tradycyjnej historiografii pedagogiki, śmiech klasycznych historiografów wychowania, którzy staną przed pomysłem usunięcia dziecka z centrum zainteresowania historii wychowania. Czyż nie jest kaprysem niegodnym teorii przesunięcie

¹⁸ Teżą niniejszych rozważań jest między innymi to, że datowane w historii nauki na czasy nam bliskie zjawisko „zwrotu ku rzeczom” nie zamyka nas wyłącznie w tym, co jest temporalnie teraźniejsze; jest przecież także z różnym natężeniem obecne w czasach, kiedy nie było jeszcze nazwane.

¹⁹ Platon: *Teajtet*. Przeł. W. Witwicki – cyt. za: M. Heidegger: *Pytanie o rzecz...*, s. 10.

²⁰ M. Heidegger: *Pytanie o rzecz...*, s. 11.

człowieka na równorzędny rzeczom lub dalszy plan opisu przeszłości? Rozważmy ów filozoficzny śmiech – nie jest on bezzasadny, jeśli może skutecznie ustrzec przed wpadnięciem do studni.

Po pierwsze, nowoczesny korpus źródeł historii wychowania, który stanowi dla dyscypliny kamień węgielny, zbudowany został przez Stanisława Kota, historyka sztuki, autora podręcznika, który dla dziejów wychowania jako dyscypliny ma charakter założycielski. *De facto* książka ta, wydana po raz pierwszy w latach dwudziestych ubiegłego wieku²¹, zapoczątkowała historię wychowania w odświeżeniu, jaką dziś znamy. Ów korpus, który stał się podstawą tworzącej tę dyscyplinę narracji (Stanisław Kot był ostatnim historykiem wychowania, który pisał podręcznik, nie przeczytawszy podręczników wcześniejszych), konstruowany był w duchu poszukiwania człowieka – nie rzeczy. Świadczy o tym zarówno tematyka, jak i forma argumentacji wspomnianej syntezy, która po dziś dzień, więc po niespełna stu latach od swojego powstania – pomimo zrodzonych w pozycji metodologicznie antagonistycznej syntez socjalistycznych – jest popularną i wznawianą pozycją podręcznikową w dydaktyce akademickiej. Konsekwencja tej sytuacji jest oto taka, że założycielski dla dyscypliny korpus tekstów nie wymusza formułowania pedagogicznej historii rzeczy. Tym samym rzecz jest zapewne nie do odzyskania, skoro przeszłość, którą badamy, została zarejestrowana bez wyczulenia na materialność, a teoretyczne fanaberie posthumanizmu są filozoficznie śmieszne. Sęk jednak w tym, że antropocentryczna tradycja tworzenia puli tematyki rozważanej w ramach historii wychowania nie musi być ostateczna. Sam Stanisław Kot poniekąd przecież stał przed zadaniem formułowania tych ram na początku XX wieku. Ale także – użyję terminu Marca Blocha – fetyszizowaniem genezy byłoby ostateczne wywodzenie zasad budowania historii wychowania z jej dyscyplinarnych początków. Korpus

²¹ S. Kot: *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1924. Wyd. 2. – T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1934. Wyd. 3. – Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1994 [pt. *Historia wychowania*. Reprint wyd. 2.]. Wyd. 4. – Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010 [uwspółcześnione stylistycznie i edytorsko wyd. 3.]. Idem: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1926. Wyd. 2. – 1928. Wyd. 3. – 1931 [pt. *Dzieje wychowania: podręcznik dla zakładów kształcenia nauczycieli*]. Idem: [hasło:] *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 1. Cz. 2. Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, 1934. Wyd. 2. – Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1947. Wyd. 3. – Warszawa: „Wspólna Sprawa” Wydawnictwa Oświatowe, 1958.

tekstów źródłowych nie jest zamkniętą pulą, zbiorem ostatecznym. Podlega modyfikacjom, w tym rozszerzaniu.

Po drugie, historia wychowania wydaje się przede wszystkim historią działań intencjonalnych. Odejście od antropocentrycznego spojrzenia jest jednocześnie rezygnacją z klucza ludzkiej intencjonalności jako wyznacznika wyboru tematów, które badacze przeszłości opisują. Przedmiot nie działa intencjonalnie – pozwala na to dopiero ludzka świadomość. Owszem, dzieje wychowania „przez przypadek” lub też wychowania jako „efektu ubocznego” byłyby ciekawe, ale w ramach konwencjonalnego uprawiania historii wychowania słusznie marginalne – może nawet śmieszne. Warto wszelako rozważyć tezę, iż dziecko w dawniejszych tekstach pedagogicznych nie było opisywane jako świadomy podmiot – i trwało to nawet dłużej niż by można przypuszczać, skoro „wynalezienie” dziecka (zamiast sprowadzania go do słabej miniaturki dorosłego), dostrzeżenie dziecka w jego specyficznej podmiotowości przypisuje się dopiero Johnowi Locke’owi. Poza tym opis historii wpływów społecznych na grupy i jednostki nie odnosi się przecież do wpływów intencjonalnych. Owszem, możemy przywołać na przykład ciekawe studium Mary Douglas *Jak myślą instytucje*²² czy odwołać się do teorii tożsamości zbiorowej. Ale czy pozwoli to na nieproblematyczne przypisywanie społeczeństwu działania intencjonalnego? Impulsy społeczne można by raczej postrzegać jako niebędące realizacją zaplanowanego programu, a ich historia byłaby tym samym dziejami wpływów nieintencjonalnych. Zważmy więc, że w kwestii opisu zarówno dziecka, jak i wpływów społecznych narracja historycznowychowawcza budowana była i jest swobodnie pomimo braku klucza intencji w działaniu.

Po trzecie, można uznać, że wyzwania, które postuluje „zwrot ku rzeczom”, są już od dawna przez historyków wychowania podejmowane, a upominanie ich w tej mierze zdradza ignorancję. Owszem, nie znajdziemy w spisach treści podręczników do historii wychowania, więc głównych reproduktorów wiedzy historycznowychowawczej w kształceniu pedagogicznym, tytułów rozdziałów, które wskazywałyby na rzeczy. W tradycji historiografii wychowania kategoryzowanie głównych treści dokonywało się inaczej²³. Nie znaczy to jednak, że w tekstach przedmiotów nie ma. *Primo*, przedstawiają je zamieszczane grafiki – to niejako materiał dowodowy; jakby zdjęcie tabliczki z pis-

²² M. Douglas: *Jak myślą instytucje*. Przeł. O. Siara. Warszawa: PWN, 2011.

²³ Por. np. Ł.M. Michalski: *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

mem klinowym było jednocześnie materialnym dowodem na istnienie czasów, o których opowiada historyk. *Secundo*, nie bez zysków merytorycznych przejrzyć można syntezy historii wychowania pod kątem opisywanych tam przedmiotów oraz pedagogicznej wagi, jaką autorzy im nadali. Znajdziemy tu zatem między innymi podawane dzieciom ciasteczka w kształcie liter (to pomysł starożytnych Rzymian, przypominany w dydaktycznych conceptach Erazma z Rotterdamu), gęsty opis wychowawczy dzidy i tarczy starożytnego Greka, historię przyborów do pisania i w jej ramach przedmiotu dla teorii pedagogicznej szczególnie znaczącego: *tabula rasa*, spalone rzymskie prawo XII tablic, koncepcyjnie pokrewne z filozofią Georga W.F. Hegla edukacyjne klocki przygotowane zgodnie ze wskazaniem Friedricha Fröbela. Każdy z tych przykładowych przedmiotów domagałby się osobnego potraktowania²⁴. Gdyby więc szukać najmniej inwazyjnego zapośredniczenia namysłu historycznowychowawczego przez „zwrot ku rzeczom”, można by przede wszystkim szukać w już spisanych opowieściach o przeszłości, które na przedmiotach się skupiają. W konsekwencji z tak wybranych „okruchów” syntez historycznowychowawczych stworzono by niemałą, jak się za chwilę okaże, antologię pedagogicznej historii rzeczy.

Być może nie doceniam zysków merytorycznych w ten sposób poczynionych analiz – choćby z powodu przyjęcia dość ogólnej perspektywy, która konieczna była dla sporządzenia niniejszych rozważań, a przy szczegółowych analizach traci na precyzyjności. Nie mam tutaj pewności. Niemniej chciałbym bronić przekonania, że tak podjęty „zwrot ku rzeczom” w ramach historii wychowania jest trwonieniem kontekstów i potencjału owego zwrotu. Wszak nie tylko o przedmiot tu chodzi, ale bardziej nawet o tryb zajęcia się nim. Dotychczasowe realizacje narracji historycznowychowawczej cechuje styl na różne sposoby antropocentryczny. Wspomniana antologia – poznawczo cenna – byłaby w kontekście „zwrotu ku rzeczom” działaniem pozorowanym, a przynajmniej rozmiągającym się z tym, co jest jego istotą.

Spróbujmy zatem w kolejnej części niniejszego tekstu pomyśleć strategię może bardziej celne. Tymczasem czytelników chciałbym namówić – przynajmniej na czas podjętej tu lektury – na to, by słowo „rzecznik” rozumieli jako tekst zawierający spis i opis rzeczy, wzorem takich gatunków, jak zielnik czy bestiariusz. Te dwa znaczeniowe elementy: rzecznik jako osoba broniąca jakiejś postawy badawczej i rzecznik jako

²⁴ Na pewno osobnego tekstu historycznowychowawczego wymagałaby *tabula rasa*, będąca raczej niezapisaną tabliczką niż czystą kartą, jak zwykło się ją wyjaśniać. Różnica w tych tłumaczeniach mogłaby oddać różnicę pomiędzy pedagogikami Johna Locke’a i Arystotelsa (który przecież przed Lockiem używał tego terminu).

nazwa gatunku tekstu, chcę tutaj równolegle uruchomić. Dopowiedzeniem do owego drugiego znaczenia niech będzie uwaga, iż sens pisania „rzecznika” chciałbym ująć nie jako budowanie zbioru poukładanego czy segregowanego (trudno tu nawet o kolejność alfabetyczną). Byłby to raczej tekst jak zielnik, w który wklejone zostają kolejno znalezione rośliny, ewentualnie opatrzone opisem, który badacz w chwili dokonania znaleziska jest w stanie wykonać; dlatego też narracja zielnika (i „rzecznika”) jest „rwana”. Nie jest zaawansowaną syntezą z zamierzonym kluczem, raczej raportem ze stanu badań, który jeszcze nie aspiruje do budowania teorii szerokiego zasięgu.

„Rzecznik” (nie)konwencjonalnej historii wychowania

Chciałbym przedstawić kilka impulsów, które w mojej ocenie wydają się zapowiadać potencjał badania rzeczy dla historii wychowania²⁵. Strategią dla poszukiwania tych impulsów było „zejście” na stopień zero pedagogiki w trybie nawiązania do książki Rolanda Barthes’a *Stopień zero pisania*²⁶. Wymagało to pytania o pierwszy symptom pojawienia się pedagogiki (tutaj nie w znaczeniu dyscyplinarnym). Za ów gest inicjujący uznałbym pytanie o wpływ dorosłych na dzieci – chyba najbardziej podstawowe i pierwotne, obecne na poziomie przednaukowej potoczności. Okazuje się, że w pryzmacie tej tezy dzieciństwo jawi się jako niezwykle nasycone rzeczami. Styl tego nasycenia wart jest dodatkowego problematyzowania, czego próbą mają być przedstawione w kolejnych akapitach tekstu fragmenty biograficzne. Zatem kilka przykładów. By nazbyt nie obciążać objętościowo niniejszego tekstu, wybrałem te najbardziej sugestywne, które, jak mam nadzieję, wymagają, by wpleść w nie jedynie krótkie wątki omówienia. Sugestywność przytoczonych egzemplifikacji bazować ma także na zwyczajności rzeczy-aktorów. Jak wskazuje Olsen, „rzeczowość rzeczy jest prawdopodobnie łatwiejsza do uchwycenia w tych mniej rzucających się w oczy, zwykłych i jak na razie powszechniejszych przedmiotach”²⁷.

Pierwszy przykład dotyczy dzieciństwa Jana Jakuba Rousseau. Dokładniej: pęknięcia jego dziecięcego krystalicznego serca, jak określa

²⁵ Rzeczowej historii wychowania? Historii wychowania zorientowanej na rzeczy? Określenie „historia wychowania rzeczy”, „historia wychowawczego wpływu na przedmioty, byłoby już czymś innym – acz nadal ciekawym.

²⁶ Por. R. Barthes: *Stopień zero pisania*. Przeł. K. Kot. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2009.

²⁷ B. Olsen: *W obronie rzeczy...*, s. 34.

to Marek Bieńczyk w świetnej książce pt. *Przezroczyść*²⁸. My jednak sięgnijmy do opowieści z pierwszej ręki. Oto w *Wyznaniach* sam Rousseau opisuje wspomnienie emocjonalnie dramatycznych wydarzeń związanych z grzebieniem panny Lambercier następująco: „Siedziałem jednego dnia sam nad lekcją w pokoju przy kuchni. Służąca rozłożyła na blasze grzebienie panny Lambercier. Kiedy wróciła po nie, okazało się, iż w jednym wszystkie zęby były połamane. Kogo posądzić o tę psotę? Nikt prócz mnie nie wchodził do pokoju. Biorą mnie na spytki: zaklinam się, że nie ruszałem grzebienia. Państwo Lambercier wzywają mnie, napominają, przypierają do muru, grożą – wciąż przeczę. Poszlaki były wszelako zbyt silne i przeważyły wszystkie zaklęcia, mimo że pierwszy raz zdarzyło się spotkać u mnie z tak zuchwałym kłamstwem. Złośliwość, kłamstwo, upór, wszystko to było godne naj-surowszej kary”²⁹. Ten sam Jan Jakub po pięćdziesięciu latach wspomina to wydarzenie jako graniczne i nie zmuszany przez nikogo zarzeka się, że był niewinny. Podkreśla, że kara nie tylko była niesłuszną, lecz także okrutna. Chłopiec został ukarany podwójnie: za połamanie grzebienia, ale też za krnąbrność – wszak mimo nalegań dorosłych nie przyznał się. Sprawa grzebienia stała się znacznikiem granicznym w biografii. „To pierwsze zetknięcie z gwałtem i niesprawiedliwością – pisze – pozostało tak głęboko wyryte w mej duszy, że sama myśl o tym wprawia mnie w dawne wzruszenie”; i dalej: „Tu znaczy się kres mej dziecięcej pogody. Od tej chwili przestałem cieszyć się niezmaconym szczęściem i czuję dziś jeszcze, że wspomnienie uroków dzieciństwa kończy się tutaj. [...] Przywiązanie, szacunek, ufność, swoboda wobec wychowawców zgasły. Nie patrzyliśmy już na nich jak na bogów, którzy czytają w sercach; mniej wstydziliśmy się złych uczynków, a bardziej lękali posądzenia; zaczęliśmy się kryć, udawać, kłamać. Zwykle przywary skazyły dawną niewinność i wdzięk naszych zabaw”³⁰.

Jakże niedaleko grzebień panny Lambercier jest od czapki syna Tomáša Baty. Wiosną 1924 roku 10-letni Tomik junior jedzie do Brna z ojcem, założycielem imperium obuwniczego Bata. Samochód ma otwarty dach i Tomikowi wypada czapka. Ojciec strofuje, zapowiada, że jeśli sytuacja się powtórzy, to resztę drogi do Brna chłopiec przejedzie pociągiem sam – z Brna samochodem będzie mógł z rodzicami wrócić do domu w Zlinie. Sytuacja się powtarza. Tomik musi przesiąść

²⁸ M. Bieńczyk: *Przezroczyść*. Warszawa: Wielka Litera, 2015.

²⁹ J.J. Rousseau: *Wyznania*. Przeł. T. Boy-Żeleński. Fundacja Nowoczesna Polska. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/rousseau-wyznania.pdf> [7.05.2018].

³⁰ Ibidem, ks. I, 76, 80.

się na pociąg. Dociera do Brna, tam pożycza pieniądze i do domu także wraca koleją. Już dorosły³¹. Przez czapkę.

Inny chłopiec, lecz podobnie graniczne wydarzenie, które się nie dopełniło, ale którego widmo mały Marcin przeczuwał. W czasach deficytu dostaw książek do księgarni wytrwale chadzał tam z mamą, ponieważ liczył, że uda się w końcu zdobyć *Kto pocieszy Maciupka*:

– Czy jest ktopocieszymaciupka? – spytałem rutynowo.

– Było wczoraj – odparła pani księgarka. I żaden muskuł nie drgnął na jej twarzy.

To był cios. Nawet nie z powodu Tove Jansson. Nie z powodu zdrady. Poczułem, że jeszcze chwila i zrozumieć coś ważnego na temat świata, sprawiedliwości i obietnic. Grunt zaczął się usuwać spod nóg, może po raz pierwszy poczułem tę pustkę³².

Dorosły Marcin przytacza tę opowieść w książce, którą pisał w czasie choroby i odejścia matki. Jakby człowiek przychodził na świat i uczył się go prymarnie w kontakcie z rzeczami, potrzebował przedmiotów i zwierząt jako mediatora. Ludzie są dla dziecięcej percepcji jeszcze zbyt złożeni – także rodzice odbierani są przy udziale tego samego mediatora, od którego powstały w oczach dziecka obraz rodzica jest już nieoddzielny. Znamienne jest, że obraz ten odtwarza się w momencie śmierci rodzica, że jego odejściu z tego świata asystuje to samo towarzystwo. Roland Barthes w *Dzienniku żałobnym* – tekście pisanym w obliczu śmierci matki – wyznaje: „9 czerwca 1978: Należy (ochota na to) zatroszczyć się o harmonię między tym, kim była ukochana osoba, a tym, co ostało po jej śmierci: mama, pochowana w grobie w URT, jej rzeczy na ulicy Avre”³³. W innym miejscu Barthes wspomina żałobne nasilenie wywołane rzeczami, które porównuje do jednego z bardziej sugestywnych dla opisu relacji człowiek – rzecz motywów mitologicznych:

11 czerwca 1978: Popołudnie z Michele.

Porządkowanie rzeczy mamy. Z początkiem dni przeglądanie jej zdjęć.

Straszna żałoba zaczyna się na nowo (choć nigdy się nie skończyła). Rozpocząć bez odpoczynku. Syzyf³⁴.

³¹ M. S z c z y g i e ł: *Gottland*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2016.

³² M. W i c h a: *Rzeczy, których nie wyrzuciłem*. Kraków: Karakter, 2017, s. 40.

³³ R. B a r t h e s: *Dziennik żałobny*. Przeł. K.M. J a k s e n d e r. Wrocław: Teatr Polski we Wrocławiu, 2013, s. 152.

³⁴ Ibidem, s. 153.

Przyznaję, że skondensowanie tych dwóch cytatów jest zwodzące: na kartach *Dziennika*... Barthes pisze o rzeczach jednak dość rzadko. Marcin Wicha wszelako, który pisał książkę w czasie, gdy umierała jego matka, czyni z nich podstawowy klucz narracji:

Kupowali z ojcem niepotrzebne drobne przedmioty. Imbryczki. Scyzoryki. Lampy. Automatyczne ołówki. Latarki. Nadmuchiwane podgłówki, pojemne kosmetyczki i różne pomysłowe gadżety, które mogą się przydać. Było to dziwne, ponieważ nigdzie się nie wybierali³⁵.

I dalej, gdy kolejne przedmioty bezkompromisowo wywołują reminiscencje z dzieciństwa – wyłącznie z dzieciństwa! – Wicha tłumaczy dodatkowy niepokój:

I przedmioty już wiedziały. Czuły, że wkrótce będą przesuwane. Przekładane w niewłaściwe miejsca. Dotykane cudzymi rękami. Będą się kurzyć. Będą się rozbijać. Pękać. Łamać pod obcym dotykiem. [...] szykowały się do walki. Zamierzały stawiać opór³⁶.

Być może jednak najważniejsze są te zetknięcia dziecka z przedmiotem, które żłobią wychowawczo koleiny wyobraźni; z nich potem trudno wyjść do innego postrzegania świata. Głównie chodzi mi tutaj o *casus* Waltera Benjamina, lecz wspomnijmy może na początek farbki z *Pedagogicznych złudzeń, zmyśleń, fikcji*, zbioru esejów Aleksandra Nałaskowskiego z 2009 roku: „Jako dziecko chętnie bawiłem się farbami wodnymi. Wydawało mi się, że zmieszanie ze sobą czystych kolorów pozwoli na uzyskanie nieprawdopodobnie atrakcyjnego efektu. Za każdym razem udawało mi się otrzymać wyłącznie szaroburą, nieatrakcyjną cieć”³⁷.

Berlińskie dzieciństwo Waltera Benjamina to zapis wspomnień z dzieciństwa, nad którymi pisarz pracował pod koniec przedwcześnie zakończonego życia. Książka przesycona jest rzeczami – skądinąd w stopniu wręcz zaskakującym: telefon, kolumna, farby, zabawka, lampa, karuzela, łóżko, pawie, rower, meble, prezenty pod choinkę, klocki z literami, szafa, pończochy, czasopisma (jako przedmioty), kamyczki, sztuczce, tornister, zastawa stołowa, naparstek, szpulka, nożyczki, igła, guziki, skrawki, choinki, artefakty bożonarodzeniowe, gazeta,

³⁵ M. W i c h a: *Rzeczy, których nie wyrzuciłem...*, s. 10.

³⁶ Ibidem, s. 12.

³⁷ A. N a ł a s k o w s k i: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Impuls, 2009, s. 27.

buty łyżwiarskie, kinematograf... Znajdziemy tutaj także taki między innymi opis relacji małego Benjamina z rzeczami: „Znałem już wszystkie kryjówki w mieszkaniu i wracałem do nich jak do domu dającego pewność, że stanie się w nim wszystko po staremu. Serce mi waliło. Wstrzymywałem dech. Byłem tu zamknięty w świecie materii. Ukazywał mi się on ogromnie wyraźnie, bezgłośnie się do mnie zbliżał. Tak dopiero ktoś wieszany uświadamia sobie, czym jest strychez i belka. Dziecko stojące za portierą samo staje się czymś ulotnym i białym, widmem. Ze stołu, pod którym przykucnęło, uczyniło drewnianego idola świątyni, a z rzeźbionych nóg cztery kolumny. Za drzwiami zaś samo jest drzwiami, odziane w nie jak w ciężkie przebranie, i jako czarno-księżnik zaczerpuje wszystkich nieopatrznie wchodzących”³⁸. W innym miejscu zaś oddana zostaje taka oto historia: „Moja matka miała ozdobę w formie owalu. Ozdoba była tak duża, że nie można jej było nosić na piersi, i dlatego matka przypinała ją w pasie. [...] Ozdoba pyszniła się wielkim połyskliwym żółtym kamieniem oraz pewną liczbą otaczających go umiarkowanie dużych, wielobarwnych kamieni – zielonych, niebieskich, żółtych, różowych, purpurowych – i budziła nieodmiennie mój zachwyt, ilekroć na nią spoglądałem. Ważna minuta, kiedy matka wyjmowała ozdobę ze szkatuły, w której ją przechowywała, ukazywała podwójną moc tego przedmiotu”³⁹.

Wydaje mi się, że właśnie historia dzieciństwa szczególnie wyraźnie udowadnia, że rzeczy „nie trwają spokojnie w oczekiwaniu na wcielenie ich do społecznie ukonstytuowanych znaczeń. Krajobraz i rzeczy mają własne unikalne właściwości i umiejętności, które wnoszą do naszego współmieszkania z nimi”⁴⁰. Przedmioty są tu kamieniami milowymi etapów rozwojowych (jak ikony, metonimicznie odsyłające do przełomowych wydarzeń), są kluczem organizującym pamięć o okresie dzieciństwa (są skalą, podziałką, skalą przeszłości, jak dla historyka miejsca i daty wydarzeń), są komunikacyjnym medium między dzieciństwem i dorosłością. Dzieciństwo jest pełne rzeczy – jest rzeczowe. Nie tylko w jawnym sensie nazywania rzeczy po imieniu, kiedy to uczymy się języka. Rzeczy są pryzmatami, które budują założycielski obraz świata. Nie sądzę, by była to kwestia charakterystyczna wyłącznie dla jakiejś wąskiej epoki. Gdy patrzymy na dzieciństwo, stajemy u progu historii wychowania człowieka przez rzeczy, historii kształtowania podmiotu przez przedmiot.

³⁸ W. Benjamin: *Berlińskie dzieciństwo na przełomie wieków*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2010, s. 141.

³⁹ Ibidem, s. 147.

⁴⁰ B. Olsen: *W obronie rzeczy...*, s. 21.

Zakończenie

Pisanie o rzeczach niezmiennie ma dwie cechy: arbitralność przykładów i skłonność do wyliczeń. Zwłaszcza enumeracja jest częsta w tekstach posthumanistów – ale także ich protoplastów. Heidegger pisze o kamieniu i wygrzewającej się na nim jaszczurce, zaraz potem o trzymanym w ręce nożu i łące, a dla wyboru właśnie tych, a nie innych przykładów nie ma uzasadnienia. Równie dobrze mógłby pisać o... – i tu powinna paść inna lista, równie jak Heideggerowska arbitralna. Owszem, te listy tworzy się łatwo i wzmagają one pożądaną dla rozumienia tekstu obrazowość. Czy nie toczy jednak tych spisów obawa przed niedokładnością tworzonych na temat rzeczy uogólnień lub przeczucie, że generalnie uogólnienie tu nie jest możliwe? Gdyby jednak podjąć ryzyko uogólnienia, na podstawie przedstawionego tu „rzecznika” można by sformułować następujące impulsy, postulujące pola badawcze dla historii wychowania:

- historia rzeczy w funkcji znacznika pamięci biograficznej o dzieciństwie (zarówno pamięci w okresie dzieciństwa, jak i retrospektywnie – pamięci o dzieciństwie w dorosłości);
- historia rzeczy jako znacznik natężenia wydarzeń (rzeczy stają się punktami orientacyjnymi dla wydarzeń wyrazistych, głównie negatywnych – nie tylko dlatego, że te łatwiej zapamiętujemy, lecz także dlatego, że rzeczy są bezkompromisowe, konkretne i odporne na ludzką perswazję; ludzie pozwalają się interpretować na większą skalę);
- historia rzeczy jako matryca retroaktywnej opowieści o dzieciństwie („rzecznik” dzieciństwa zastępuje oś czasu, pozwala orientować się w przeszłości);
- historia kontaktu z rzeczami jako gest założycielski dla ustalania relacji ze światem – opór materii zapośrednicza uczenie się kontaktu z ludźmi⁴¹.

⁴¹ Od razu także spróbujmy określić badawczą, a dokładniej: archiwalną, problematyczność tak zarysowanych zamiarów. Jeżeli o żyjących w przeszłości dzieciach możemy dowiedzieć się dość sporo, to o tym, jak same dzieci postrzegały swoje dzieciństwo, znacząco mniej. Uznanie powagi narracji dziecięcej jest wynalazkiem *de facto* dwudziestowiecznym – wcześniej była ona pomijana w zapisach jako naiwna, a przez to nieistotna. Wszelako sporą szansą na poznanie świata dzieci sprzed wieków okazać się tu mogą opisy dziecięcych głosów, zwłaszcza dzieci z rodziny królewskiej, z arystokracji. Bardzo bogaty zestaw tekstów Janusza Korczaka z czasów nowszych, obfitujący w przytoczenia dziecięcych wyznań już jednak tej problematyczności nie podziela i staje się obiecującym materiałem dla rozważenia w kontekście *material turn*.

Rozważania te w swym normatywnym zamiarze projektowane były jako promujące postawę poszerzania czy też mnożenia trybów wyobraźni historiografii wychowania. Zupełnie inną opowieścią jest odniesienie się do szerszego *spectrum* posthumanistycznych przemian⁴². Uważam, że choćby z uwagi na wyjątkowy charakter swojego przedmiotu badań pedagogika w perspektywie aktualnych przemian i historii nauki związana jest odpowiedzialnością za prowadzenie namysłu meta(post)humanistycznego. Być może też jeszcze nigdy dotąd – choćby dlatego, że historia instytucjonalnej naukowości pedagogiki jest stosunkowo krótka – nie miała tak znaczącego potencjału naukowego, by tę odpowiedzialność podjąć (acz nie rozstrzygam, czy dzisiaj jest on wystarczający). Owszem, można starać się pozostać na tej samej, klasycznej pozycji badawczej, która w wymiarze historii wychowania prowadziła do fetyszyzowania spisu rzeczy. Do wykorzystania byłaby tu pozytywistyczna tradycja naukowa, w praktyce przedkładająca nasycenie faktami nad troskę o analizy i wyzyskanie ich dla teraźniejszości, oparta na archiwum historycznym, w którym znajdują się rzeczy nie tylko ze względu na to, że są ważne, lecz także dlatego, że po prostu są. Wszelako zyskiem nie do przecenienia jest w tym względzie poszerzenie puli danych faktograficznych, które stanowią potencjał badawczy również dla tych, którzy podzielają inne stanowiska metodologiczne. Dzieje dają jednakże wiele przykładów „szaleństwa katalogowania”, które bywa dominujące tak dalece, że wyobrażenia historyków nie zna i nie szuka alternatywy.

Tytułowa kategoria – **zło-rzecz(e)-nie** – jest więc kalamburem, który w rozwiązaniu wskazać ma, iż **rzecz nie jest złem**. Precyzyjniej: jest postulatem sugerującym, że „zwrot ku rzeczom” nie jest złem, którego należy unikać, z którym należy walczyć, skoro rzekomo może przewrócić na nice przedmiot badań pedagogiki i zagrozić namysłowi nad edukacją jako takiemu. *Material turn* nie jest tendencją naukową, której z ramienia pedagogiki i jej namysłu nad przeszłością także należy złorzeczyć (zwłaszcza przemilczeniem) – którą należy traktować jako badawczą fanaberię do pominięcia i której należy życzyć krótkiej „kariery” na scenie akademickiej. Wyzwalane w ramach „zwrotu ku rzeczom” impulsy mają ożywczy potencjał dla metodologicznie

⁴² Zresztą wiele już w tej mierze zostało przemyślane – por np.: M. Chutorąński: *Nie(tylko)ludzka pedagogika? W: Rzyko jako warunek rozwoju transformatywne aspekty edukacji*. Red. K. Węc, A. Wierciński. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016; M. Chutorąński, A. Makowska: *Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych*. „Pareja” 2016, nr 1 (5); M. Chutorąński: *W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, T. 20, nr 4 (80).

spetryfikowanego namysłu nad przeszłością wychowania. Ponadto sama historia wychowania może w znaczący sposób przyczynić się do osławiania (bez automatycznego „poddąństwa”) perspektywy post-humanizmu poprzez rozważanie bogatego rezerwuaru przeszłości wychowania w stylach potrzebnych teraźniejszości. Namysł historyczny zawsze jest potencjalnym poligonem myśli o wychowaniu, zawiera bowiem realizację niejednej idei, którą gotowi jesteśmy uznawać jedynie za pomysł teraźniejszy. O ile bezpieczniejsze jest właśnie na takim poligonie niż w teraźniejszości, która miałaby bezrefleksyjnie ulegać temu, co aktualnie zyskuje naukowe uznanie współczesnych. Wszelako to, co jest na nim ćwiczone, ostatecznie ulega przeniesieniu, w sposób mniej lub bardziej uświadomiony, na pole głównych debat nauk społecznych, humanistyki – jako głos nauk o wychowaniu. Jednym z podstawowych zadań wydaje się więc nadal ćwiczenie formacji (intelektualnej) wyekwipowanej w świadomość faktu, że – jak nazywa to Olsen – „społeczności składają się z mnogich, rzeczywistych i współdziałających całości złożonych zarówno z ludzi, jak i nie-ludzi”⁴³.

Bibliografia

- A b r i s z e w s k a P.: *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce*. W: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne. Red. J. K o w a l e w s k i, W. P i a s e k. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2010.
- A n t r o p o l o g i a p a m i ę c i. Zagadnienia i wybór tekstów. Oprac. R. C h y m k o w s k i et al. Red. P. M a j e w s k i, M. N a p i ó r k o w s k i. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2018.
- B a r t h e s R.: *Dziennik żałobny*. Przeł. K.M. J a k s e n d e r. Wrocław: Teatr Polski we Wrocławiu, 2013.
- B a r t h e s R.: *Stopień zero pisania*. Przeł. K. K o t. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2009.
- B e n j a m i n W.: *Berlińskie dzieciństwo na przełomie wieków*. Przeł. B. B a r a n. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2010.
- B e n j a m i n W.: *O pojęciu historii*. W: I d e m: *Konstelacje. Wybór tekstów*. Przeł. A. L i p s z y c, A. W o ł k o w i c z. Wstępem opatrzył A. L i p s z y c. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
- B i e ń c z y k M.: *Przezroczystość*. Warszawa: Wielka Litera, 2015.
- B l o c h M.: *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*. Przeł. W. J e d l i c k a. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2009.

⁴³ B. Olsen: *W obronie rzeczy...*, s. 14.

- Chutorański M.: *Nie(tylko)ludzka pedagogika?* W: *Ryzyko jako warunek rozwoju transformatywne aspekty edukacji*. Red. K. Węc, A. Wierciński. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2016.
- Chutorański M.: *W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, T. 20, nr 4 (80).
- Chutorański M., Makowska A.: *Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych*. „Parezja” 2016, nr 1 (5).
- Domańska E.: *Problem rzeczy we współczesnej archeologii*. W: *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*. Red. J. Kowalewski, M. Śliwa. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2008.
- Douglas M.: *Jak myślą instytucje*. Przeł. O. Siara. Warszawa: PWN, 2011.
- Foucault M.: *Szaleństwo, nieobecność dzieła*. W: *Idem: Powiedziane, napisane. Szaleństwo i literatura*. Przeł. B. Banasiak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 1999.
- Heidegger M.: *Pytanie o rzecz. Przyczynek do Kantowskiej nauki o zasadach transcendentálnych*. Przeł. J. Mizera. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2001.
- Kołakowski L.: *Kapłan i błazen. (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)*. W: *Idem: Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*. Przedmowa, wybór i oprac. Z. Mentzel. T. 2. 2. wyd. pol. (popr. i poszerz.). Londyn: „Puls”, 2002.
- Kot S.: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1926. Wyd. 2. – 1928. Wyd. 3. – 1931 [pt. *Dzieje wychowania: podręcznik dla zakładów kształcenia nauczycieli*].
- Kot S.: [hasło:] *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. W: *Encyklopedia wychowania*. T. 1. Cz. 2. Warszawa: Wydawnictwo „Naszej Księgarni” Zw. Naucz. Polskiego, 1934. Wyd. 2. – Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1947. Wyd. 3. – Warszawa: „Wspólna Sprawa” Wydawnictwa Oświatowe, 1958.
- Kot S.: *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1924. Wyd. 2. – T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1934. Wyd. 3. – Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1994 [pt. *Historia wychowania*. Reprint wyd. 2.]. Wyd. 4. – Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010 [uwspółcześnione stylistycznie i edytorsko wyd. 3.].
- Maier Ch.M.: *A Surfeit of Memory? Reflections on History, Melancholy and Denial*. „History and Memory” 1993, vol. 5, no. 2 (Fall-Winter).

- Michalski Ł.M.: *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.
- Nałaskowski A.: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Impuls, 2009.
- Olsen B.: *Material Culture after Text: Re-Membering Things*. „Norwegian Archaeological Review” 2003, vol. 36, no. 3.
- Olsen B.: *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*. Przeł. B. Shallcross. Warszawa: Instytut Badań Literackich, 2013.
- Rousseau J.J.: *Wyznania*. Przeł. T. Boy-Żeleński. Fundacja Nowoczesna Polska. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/rousseau-wyznania.pdf> [7.05.2018].
- Skarga B.: *Granice historyczności*. Warszawa: PIW, 1989.
- Szczygieł M.: *Gottland*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne, 2016.
- Ward P.: *Hipoteza Medei. Czy życie na Ziemi zmierza do samounicestwienia?* Przeł. M. Betley. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2010.
- Wicha M.: *Rzeczy, których nie wyrzuciłem*. Kraków: Karakter, 2017.
- Žižek S.: *Kukła i karzeł. Perwersyjny rdzeń chrześcijaństwa*. Przeł. M. Kropiwnicki. Bydgoszcz: Branta, 2006.

Łukasz M. Michalski

Execration, or the Material Turn in the Context of the History of Education

Summary: The starting point for the considerations taken up in this article is a general interest in the so-called *material turn* in social science and its consequences for historiography of educational thought. *Despite the fact that material turn* is not a new concept in (post)humanities, it is nevertheless still worth considering, due to controversies underlying its basics. It should be noticed that *material turn* evokes the necessity of shifting research interests from human to thing (from subject to object), which in educational context becomes a crucial change of the main field of study.

The first part of the article is an attempt to employ a theoretical background posed especially by Ewa Domańska, Martin Heidegger, and Bjørnar Olsen.

The final part of the study touches upon a few literary and philosophical contexts in an attempt to widen the historical imagination of educational thought with *material turn*.

Key words: material turn, return to things, history of education, history of educational thought, posthumanism

Łukasz M. Michalski

Eine Wendung zu Gegenständen vs. Erziehungsgeschichte

Zusammenfassung: Der Ausgangspunkt für vorliegende Überlegungen ist allgemeines Interesse der Sozialwissenschaften für sogenannte Wendung zu Gegenständen (*material turn, return to things*) und deren Folgen für Geschichte der Pädagogik. Eine Wendung zu Gegenständen ist keine neue (post)humanistische Idee, sie ist aber wegen aller Strittigkeit immer noch überlegungswert. Es ist beachtenswert, dass man hier mit der Notwendigkeit zu tun hat, das Forschungsinteresse von dem Menschen auf den Gegenstand (vom Subjekt aufs Objekt) umzulenken, was im pädagogischen Kontext einen grundlegenden Wechsel des Forschungsfeldes bedeutet.

Der erste Teil der Abhandlung ist ein Versuch, theoretische Betrachtungen von u.a. Ewa Domańska, Martin Heidegger oder Bjørnar Olsen anzuwenden. Im letzten Teil dagegen werden einige literarische und philosophische Kontexte zwecks Erweiterung der historischen Vorstellungskraft der Pädagogik um materielle Wendung angeführt.

Schlüsselwörter: Wendung zu Gegenständen, materielle Wendung, Erziehungsgeschichte, Geschichte des pädagogischen Denkens, Posthumanismus