



Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji Wprowadzenie

W ważnej i wartej przypomnienia książce z 1990 roku Andrea Folkierska odnotowała, że samoświadomość metodologiczna pedagogiki nie wyszła poza pozytywizm, czyli opiera się wciąż na – poddanych tymczasem istotnej krytyce i nieadekwatnych do myśli współczesnej – założeniach logicznego empiryzmu, dekretujących naiwnie, że przez obserwację docieramy do pierwotnych danych doświadczenia (faktów), a system możliwie jednoznacznych definicji zapewnia intersubiektywność twierdzeń teoretycznych: „Tym samym wszystko to, czym od lat trudnią się rzesze pracowników naukowych przywiązanych do standardowych badań empirycznych, które obowiązkowo muszą zawierać poglądowe wykresy, tabelki zwane »naukowo« tablicami oraz często żmudne obliczenia statystyczne, zyskuje rangę *naukowego badania*”¹. Problem w tym, że taka „scjentyistyczna” orientacja jest często tożsama z produkowaniem banalnych, zdroworozsądkowych twierdzeń, w toku którego pedagogika staje się zwykłym przedłużeniem myślenia potocznego (i – dodajmy – dyskursem ideologicznym utrwalającym społeczno-polityczne *status quo*²) oraz traci kontakt ze znaczącymi obszarami myśli XX wieku.

¹ A. Folkierska: *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 1990, s. 48.

² Por. R.J. Bernstein: *Odnova teorii społecznej i politycznej*. Przeł. J. Grzymski, M. Kassner, A. Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015, s. 4.

Po 26 latach od publikacji książki Andrei Folkierskiej mamy znacznie bardziej korzystną sytuację. Dużo się wydarzyło w teoretyczno-metodologicznej przestrzeni pedagogiki. Zyskałyśmy ważne otwarcia na perspektywy oddalające roszczenia pozytywistyczne: transdyscyplinarne³, filozoficzne⁴, hermeneutyczne⁵, krytyczne⁶, psychoanali-

³ Nie do przecenienia jest tu impuls do interdyscyplinarnych poszukiwań, jakim była redagowana przez Zbigniewa Kwiecińskiego w latach 1991–2000 seria zbiorowych prac zatytułowanych *Nieobecne dyskursy*, a także liczne książki Lecha Witkowskiego, w których autor przeszukuje nauki społeczne, rozpatrując kwestie edukacyjne oraz tradycję pedagogiczną w konfrontacji z twórczością wybitnych postaci współczesnej humanistyki (Michaiła Bachtina, Jürgena Habermasa, Norberta Eliasa, Erika H. Eriksona, Gregory’ego Batesona i innych). Por. L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Wyd. 2. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000; *Idem: Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Przedmowa Z. Kwieciński. Wyd. 2. zm. i uzup. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010; L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls, 2013; *Idem: Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Impuls, 2014; *Idem: Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków–Dąbrowa Górnicza: Impuls–Wyższa Szkoła Biznesu, 2015, i inne. W kontekście poszukiwania nowych obszarów i źródeł badań pedagogicznych warto też wskazać na pracę Moniki Jaworskiej-J. Witkowskiej: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Impuls, 2009.

⁴ Na przykład T. Szkudlarek: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Impuls, 1993; A. Folkierska: *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2005; A. Męczkowska: *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2006; P. Sosnowska: *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2009; R. Godoń: *Miedzy myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.

⁵ Na przykład B. Milewski: *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, 2011.

⁶ Na przykład E. Bilińska-Suchanek: *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*. Kraków: Impuls, 2003; H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010; E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

tyczne⁷, narracyjne⁸, literackie⁹, historiograficzne¹⁰ etc. Rozwijają się hybrydowe badania jakościowe zakorzenione w wielu „orientacjach” i „nurtach” nauk humanistycznych¹¹, a pedagogika przyjmuje bardzo wiele postaci¹². Nie jest zresztą moim zamiarem konstruowanie żadnej mapy z aspiracjami do kompletności, a tylko zaznaczenie zjawiska przemian. Nie brakuje pedagogów, którzy prowadzą ciekawe badania, a teoretyczne okna zostały uchylone w wielu kierunkach. Teoria empiryczna (w sensie nadanym jej przez Bernsteina – jako wyobrażenie redukujące „naukowość” do badań zawierających jasne, weryfikowalne tezy na temat związków między zmiennymi) nie jest już jedyną uznaną opcją.

Nie wydają się jednak nieuprawnione pytania o to, na ile epistemologiczne transformacje wkorzeniły się w samoświadomość metodologiczną reprezentantów nauk społecznych i humanistyki (w tym pedagogiki) oraz jaki jest tu typowy horyzont badawczy. Trzeba wziąć pod uwagę badania zwykle prowadzone na etapie studenckich prac dyplomowych czy akademickich awansowych, a więc wtedy, gdy w grę wchodzi w sposób szczególny uznawane środowiskowo standardy. Warto mieć również na uwadze doświadczenie bezradności większości studentów

⁷ Na przykład H. Stępniewska-Gębik: *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny. Konteksty epistemologiczne dla pedagogiki w świetle psychoanalitycznej koncepcji Jacques’a Lacana*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004; K. Węc: *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.

⁸ Na przykład M. Reut: *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010; M. Nowak-Dziemiłowicz: *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2016.

⁹ Na przykład M. Jaworska, L. Witkowski: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencji ludzkiej w prozie Hermanna Hessego. (Tropy i kategorie pedagogiczne)*. Bydgoszcz-Kraków-Szczecin: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2007.

¹⁰ Na przykład Ł. Michalski: *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016.

¹¹ Por. D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodologia, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.

¹² Por. B. Śliwerski: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Impuls, 2009; M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński: *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Impuls, 2011.

i bardzo wielu pracowników naukowych w obliczu filozofii współczesnej, której teksty konstytuują przecież samowiedzę humanistyki. Możliwe, że teza o pedagogice, która nie wyszła poza pozytywizm, nie ma statusu jedynie diagnozy historycznej, gdy weźmiemy pod uwagę nie tylko punktowe teoretyczne osiągnięcia, lecz także zakres ich recepcji i doświadczenie codzienności akademickiej. Zresztą pokusa, by dążyć do klarowności kosztem prawdy, i nostalgia za pewnością, skłaniające do scjentystycznych uproszczeń, są czymś stałym i co chwilę powracają w ideologiach apelujących o rygorystyczną metodologię gwarantującą twarde dowody i niezawodną, obiektywną wiedzę¹³.

Na to zjawisko nakłada się wieloletnia neoliberalna polityka wobec uczelni promująca uzawodowienie studiów (w technicznym znaczeniu tego pojęcia) oraz wprowadzająca w mury akademii obcą jej naturze (bo antyintelektualną i antywspólnotową), a charakterystyczną dla pewnego modelu korporacyjnego zarządzania, *kulturę audytu*¹⁴. W efekcie mamy do czynienia z liczbowym podejściem do publikacji, neutralizującym książkę jako złożone medium humanistycznej refleksji¹⁵ oraz z narastającą pustką kulturową, w której nawet wielkie nazwiska większości odbiorców akademickiej narracji nic już nie mówią, a także z „perspektywą kamerdynera”, czyli niezdolnością przejścia się ważką myślą pośród dominacji małych stawek¹⁶. W takiej sytuacji humanistyka dotknięta zostaje kryzysem w trzech wymiarach: **zainteresowania społecznego** (konfrontacja z powszechnym nastawieniem na doraźność i techniczną użyteczność), **instytucji** (utrata uwagi i wsparcia ze strony państwa), **teorii** (spory o status poznawczy i zaangażowanie etyczno-polityczne)¹⁷. Dodałbym do tego wymiar czwarty: **jakości** – gubienie pod presją nawyków pozytywistycznych i niesprzy-

¹³ Por. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln: *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. Przeł. K. Podemski. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. T. 1. Warszawa: PWN, 2009, s. 31–32.

¹⁴ Por. M. Kruszelnicki: *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

¹⁵ Por. L. Waters: *Zmierzch wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*. Przeł. T. Bilczewski. Kraków: Homini, 2009.

¹⁶ Por. P. Nowak: *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, 2014.

¹⁷ Por. M. Januszkievicz: *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012, s. 23.

jających namysłowi warunków pracy ważnych tropów i perspektyw (potencjalnie dostępnych, bo zaistniałych teoretycznie, lecz będących poza zasięgiem większości badaczy).

Dlatego – jestem przekonany – o humanistyce trzeba mówić i interpretować jej status wciąż od nowa. Słowa nie tylko odzwierciedlają, lecz także kształtują nasze myślenie¹⁸. Deficyt metanarracji humanistycznej to również deficyt wyobraźni, który odbija się na społecznych opiniach o tym, czym jest i czym powinna być edukacja. Stawką jest tu kształt rzeczywistości, a nie podręcznikowe ustalenia metodologiczne.

Redagowana przeze mnie część monograficzna „Chowanny” zatytułowana *Niebezpieczna humanistyka – wywrotny wymiar pedagogiki i edukacji* to projekt pomyślany jako namysł nad optyką humanistyczną w pedagogice i jako próba wygenerowania w przestrzeni publicznej ważkich głosów o **wywrotowym** charakterze humanistyki w sytuacji, gdy ona sama zdaje się współcześnie nader **wywrotna**. Sugerowany w tytule subwersywny potencjał humanistyki pojmuję dwójako. Po pierwsze, chodzi o niebezpieczeństwo stwarzane przez nauki humanistyczne i edukację humanistyczną dla – używając terminu Charlesa Taylora – *imaginariów społecznych*. Na przykład, sposób, w jaki rozumiane i praktykowane są dziś edukacja, praca, ekonomia etc., wchodzi w konflikt z krytycyzmem, etycznością, wyobraźnią i w ogóle każdą humanistyczną dyspozycją, która osłabia skuteczność manipulowania „zasobami” ludzkimi i orientację rynkową. W tym sensie rewitalizacja humanistyki grozi wywróceniem samooczywistości wielu praktyk współczesnych. Warto **przemyśleć rebelię wpisaną w humanistykę**.

Humanistyka staje się też wyzwaniem dla powszechnie akceptowanego modelu naukowości. Jestem przekonany, że na zogniskowanie krytycznej uwagi zasługuje niewystarczająco obecna w dyskursie pedagogicznym i nie dość (prze)myślana teza Hansa-Georga Gadamera, że **o naukowości humanistyki decyduje bardziej tradycja kształcenia niż nowoczesna metodyczność**. W tej perspektywie pedagogiczna refleksja dotycząca kształcenia staje się namysłem jądrowym dla samowiedzy całej humanistyki, ale oznacza też zakwestionowanie i przekształcenie znacznej części metodologicznej samowiedzy pedagogiki.

Powstaje przy okazji problem: w jaki sposób zareagować na coraz częściej pojawiające się sugestie wybitnych humanistów (na przykład M.P. Markowskiego, D. Czai), że humanistyka w ogóle nauką nie jest i nie powinna do tej roli aspirować, tylko za pomocą jakiejś innej narracji miejsce w przestrzeni społecznej dla siebie wywalczyć? Moim zda-

¹⁸ Por. A. Wierzbicka: *Słowa klucze. Różne języki – różne kultury*. Przeł. I. Duraj-Nowosielska. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2007, s. 23–24.

niem, potrzebne jest pedagogice (i nie tylko) **przemyslenie raz jeszcze (a przez wielu po raz pierwszy) przełomu antypozytywistycznego**. Mamy dobre tradycje, istotne wątki przemian paradygmatycznych zostały opisane w literaturze pedagogicznej jeszcze w latach dwudziestych XX wieku, najpierw przez Sergiusza Hessena (*Podstawy pedagogiki*, 1923, wydanie polskie – 1931), później przez Bogdana Suchodolskiego (*Przebudowa podstaw nauk humanistycznych*, 1928), ale raz, że nie przebiły się wystarczająco do samowiedzy metodologicznej pedagogiki, a dwa, że od tamtej pory więcej wiemy o epistemologicznych ograniczeniach tej perspektywy. I tu kolejne pytanie, oparte na założeniu, że negacja pewnej wersji istotnej tradycji nie może stanowić unieważnienia tej tradycji w całości, tylko prowadzić musi do otwarcia namysłu rewitalizującego. W jaki sposób, negując redukcje pozytywistyczne, nie utracić wartości, jakie scjentyzm wniósł do kultury, a tym bardziej – widząc ograniczenia antypozytywistycznych konceptów Wilhelma Diltheya, Wilhelma Windelbanda, Heinricha Rickerta i innych – w jaki sposób nie utwierdzać (nad)obecności rozumu instrumentalnego i nie zaprzepaszczać **różnic**, na jakie ich myśl uczulała? Z jakim typem napięcia mamy tutaj do czynienia? Czy opisywane przez Marka Siemka *podwojenie pojęcia nauki* (pęknięcie wyodrębniające normatywny wariant poznawania prawdy i deskryptywny wariant zmatematyzowanych praktyk nauk szczegółowych) to nieuchronny rozłączny dualizm czy dialektyczna dwoistość?

Z tym problemem łączy się **kwestia relacji między naukami humanistycznymi i naukami społecznymi**, pilna do podjęcia w obliczu tendencji do ich administracyjnego i metodologicznego separowania. Możemy obserwować szereg splotów, na przykład strukturalistyczne poszukiwanie regularności i schematów w humanistyce, antyscjentyistyczne nurty w naukach społecznych, scjentyzm niepozytywistyczny (na przykład G. Bachelard) itd. W jaki sposób utrzymywać owocne napięcie między badaniami twórczego indywiduum a eksploracją sieci zbiorowych zależności?

Niezwykle ważnym zadaniem, jestem przekonany, **jest przemyslenie hermeneutyki, nie tyle jako jednego z narzędzi, jakie mamy do wyboru, ile jako źródła humanistyki (w tym pedagogiki)**. Jaka relacja zachodzi między poznaniem a rozumieniem i interpretacją? Jeśli jest tak, jak mówi Hans-Georg Gadamer, że generatywność nauk humanistycznych zawisła bardziej na wrażliwości wpisanej w dziedzictwo romantyzmu niż na metodycznej proceduralności, co to oznacza dla badań pedagogicznych (i nie tylko)? Co zmienia w optyce hermeneutycznej uwzględnienie metody nie jako powtarzalnej procedury weryfikacji, ale jako rozgałęzionego na różne wymiary rzeczywistości sposobu podejścia do problemu (S. Hessen), albo wzięcie pod uwagę rozbieżnie

skierowanych interesów poznawczych (J. Habermas)? Jaką rolę w hermeneutyce odgrywa retoryka z jej spłotem *ethos* – *pathos* – *logos*?

Po drugie (wracam do mojego pojmowania subwersywnego potencjału humanistyki), mam na myśli niebezpieczeństwo, jakie humanistyka stanowi dla egzystencji: mianowicie może ją nagle (lub z wolna) **wywrócić**, podcinając dotychczasową **pozycję** jednostki, niekiedy jedną myślą, słowem, dźwiękiem, obrazem, dotknięciem... Humanistyka bywa groźna dla naszych stereotypów, uprzedzeń, konwencji, słowem – osadów socjalizacji, a wiemy przecież, że uspołecznienie może nie być dobrodziejstwem (por. Zygmunt Bauman, Philip Zimbardo) i że fałsz może być akceptowany i chroniony jako stabilizator życia grupowego (por. Mikołaj Bierdiajew, René Girard). Nauki humanistyczne nie ułatwiają zwykle życia, raczej je komplikują, osłabiając tzw. zdrowy rozsądek, poczucie pewności, komfort niewinności, wygodę aplikacji i adekwatności.

W tym transformatywnym kontekście warto uruchomić namysł nad: **biograficzną perspektywą uchwytowania komplikacji życia** wobec niewystarczalności posługiwania się wypreparowanymi z przekazów kulturowych informacjami oraz zagregowanymi danymi; **rolą literatury i sztuki w poszerzaniu egzystencji** w obliczu zanikającej przestrzeni takich wariantów jej obecności w edukacji, które umożliwiają tożsamościowe przemiany; **psychoanalitycznym potencjałem humanistyki** w sytuacji konieczności – także w praktyce pedagogicznej – konfrontacji z tym, co się wymyka świadomości i woli, z ukrytymi pokładami psychicznymi i zmistyfikowanymi konfliktami oraz z zadaniem nieustannego wyłaniania mówiącego podmiotu z niemoty bezpośredniości. To tylko kilka propozycji, które uważam za istotne... do podjęcia nie tylko w proponowanej tu Czytelnikowi serii tekstów, lecz także w nadzwyczaj potrzebnych przyszłych debatach humanistycznych.

Nieźmiernie cieszę się, że udało mi się podtrzymać profesora Lecha Witkowskiego w zamiarze spisania oryginalnego głosu, jaki autor zabrał w dyskusji panelowej 23 października 2013 roku w ramach V edycji Międzynarodowego Festiwalu Literatury im. Josepha Conrada w Krakowie, osnutej wokół książki Michała Pawła Markowskiego *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* (Kraków: Universitas, 2013). Ponieważ Lech Witkowski zechciał przedstawić nie tylko własne przemyślenia, lecz także całość tamtej dyskusji, referując głosy pozostałych uczestników, zyskaliśmy w jednym tekście – otwierającym projekt *Niebezpieczna humanistyka* – polifoniczny dyskurs wybitnych humanistów, w którym ścierają się i uzupełniają, oprócz głosu autora, również głosy przytaczanych przez niego badaczy: Ryszarda Nycza, Michała Pawła Markowskiego, Agaty Bielik-Robson i Krzysztofa Kłosińskiego.

Jestem też ogromnie wdzięczny znakomitym Profesorom Leszkowi Koczanowiczowi z SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego, Tomaszowi Szkudlarkowi z Uniwersytetu Gdańskiego, Rafałowi Godonowi z Uniwersytetu Warszawskiego oraz – z macierzystego Uniwersytetu Śląskiego – Katarzynie Krasoń (Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka) i Ewie Bielskiej (Katedra Pedagogiki Społecznej), a także Doktorom Małgorzacie Przanowskiej (Uniwersytet Warszawski) i moim Współpracowniczkom z Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania: Irenie Przybylskiej, Monice Sulik, Agnieszce Majewskiej-Kafarowskiej – za to, że zechcieli przyjąć zaproszenie i współtworzyć tę debatę.

Głosy, które tu Czytelnikowi proponujemy, to tak naprawdę zaproszenie do kontynuacji dyskusji – oby debata metahumanistyczna rozgorzała w wielu miejscach i z wielu perspektyw. Poruszamy się przecież w polu kryzysów (grożących zanikiem humanistyki w przestrzeni akademickiej) i w różnych prędkościach (co dla jednych jest oczywiste i kusi do dekonstrukcji, w świadomości innych może być zupełnie nieobecne albo ledwie kiełkować w mglistej aurze). Wciąż na nowo trzeba myśleć rzeczy zasadnicze i szukać języka dla tego, co nadchodzi. Pedagogika, która – chociażby lokalnie, środowiskowo – nie wyjdzie poza pozytywizm, będzie poprzez zmistyfikowaną neutralność utwierdzać dominujące tendencje społeczne i pozostawi nas bezradnymi wobec uderzeń historii i pułapek egzystencji. Powtarzając gest Jacques'a Derridy¹⁹, kończę prośbą: pomyślmy o tym, ale bez zwłoki – wszak nie wiemy, co nas czeka.

Krzysztof Maliszewski

¹⁹ Por. J. Derrida: *Uniwersytet bezwarunkowy*. Przeł. K.M. Jaksen-der. Kraków: Wydawnictwo Libron-Wydawnictwo Eperons-Ostrogi, 2015, s. 100.