



Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Humanistyczny rdzeń pedagogiki
Czytając *Politykę* wrażliwości
Michała Pawła Markowskiego**

Humanistyka, czyli kształtowanie wrażliwości

Michał Paweł Markowski napisał – nie myśląc zapewne o pedagogice wiele albo zgoła wcale – książkę dla tożsamości pedagogiki kluczową. Wpisując przedsięwzięcie, jakim jest *humanistyka*, w ideę *Bildung* oraz w pole wrażliwości, poruszył newralgiczne dla nauki o wychowaniu struny, milcząco ukryte zazwyczaj w cieniu dominujących tonów zredukowanego dyskursu edukacyjnego. Chodzi o kwestie pierwsze i centralne. Jeśli pedagogika – jak przyjmujemy – jest namysłem nad kształtowaniem człowieka, a przebieg tego w przeważającej mierze oparty jest na – pisanych, mówionych, praktykowanych – tekstach kultury, czyli na *tradycji*, oznacza to, że jest ona (*pedagogika*) w najbardziej podstawowym sensie dyscypliną humanistyczną, a nawet meta-humanistyczną¹ (o ile poddaje refleksji kształtujący potencjał humanistyki). Tam, gdzie interpretujemy teksty i mierzymy się z odziedzicz-

¹ Taki koncept pojawił się już w twórczości Lecha Witkowskiego, który tak pisał o pedagogice: „jest ona nie tylko jedną z wielu dyscyplin humanistycznych, ale na dodatek jest wręcz **ośrodkową dyscypliną metahumanistyczną**. Znaczy to, że jej kardynalną, centralną i wyjątkową powinnością jest dokonywanie refleksji teoretycznej także w zakresie sposobu pojmowania i praktycznego wdrażania wizji humanistyczności (humanizmu) własnego posłania i skutków szczytności własnych intencji”. L. Witkowski: *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. W: Idem: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007, s. 235.

nymi zasobami symbolicznymi, mamy do czynienia z humanistyką. Pedagogika bada składające się na społeczno-kulturowe dziedzictwo przekazy oraz praktyki w optyce kształtowania osobowości, rozwoju tożsamości, dojrzewania charakteru, otwierania egzystencji. Czytam książkę Michała Pawła Markowskiego jako inspirującą opowieść o tym właśnie, zwłaszcza o jednej z najważniejszych kwestii edukacyjnych: **kształtowaniu wrażliwości**.

Wystarczy przytoczyć taki fragment z *Polityki wrażliwości*, aby się w sercu problemu znaleźć: „Humanistykę rozumiem nie jako naukę, ale jako zinstytucjonalizowaną dyspozycję, której celem jest kształcenie, *Bildung*. Przez *Bildung* nie rozumiem jednak nabywania wiedzy lub jej konsolidacji, lecz – mówiąc językiem niemieckich romantyków – poszerzanie pola egzystencji”². Jest w tej myśli miejsce, z którym się nie zgadzam (o tym za chwilę), ale przede wszystkim w sposób kapitalny został tu uchwycony związek humanistyki z kształceniem (a tym samym z pedagogiką), przy jednoczesnym storpedowaniu płytkich skojarzeń z nabywaniem informacji i przeniesieniu kwestii na poziom egzystencjalny. Markowski to ważny sojusznik pogłębiania refleksji edukacyjnej.

Polityka wrażliwości zawiera szereg wnikliwych uwag o naturze humanistyki, które wolno nam czytać także jako głos w kwestii melioracji pola pedagogicznego. Na przykład, mamy tu humanistykę scharakteryzowaną jako rezerwuuar nieznanych, a wartych przyswojenia doświadczeń. Mamy upomnienie się – co z trudem i jedynie wyspowo dochodzi do głosu w pedagogice³ – o rehabilitację niezrozumienia: „Tym właśnie jest humanistyka: zapatrzeniem w niejasny nurt egzystencji, której znaczenia ostatecznego nigdy się nie ustali. Z tego powodu nie może być jedynie nauką rozumienia, ale też zgodą na niezrozumienie”⁴. Mamy także świadomość, że gdy stawką jest egzystencja, niekoniecznie chodzi o usprawnienie działania i ułatwienie życia: „Nauki humanistyczne oczywiście w tej perspektywie niczego nie usprawniają, lecz wręcz przeciwnie – komplikują proste myślenie o lepszym życiu, osłabiają zdrowy rozsądek, który wie, jak być powinno”⁵. Z jak inną ja-

² M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013, s. 430.

³ Na przykład w odniesieniu do etyki szkolnego czytania pisała Monika Jaworska-Witkowska: „Aplikacje edukacyjne, przynoszące praktykę czytelnicznych prób i studiów uczniowskich, oprócz refleksyjności i krytycznej uważności, powinny uwzględniać postulat zawieszenia żądania, aby tekst był natychmiast, bezproblemowo zrozumiały (co tak satysfakcjonuje nauczycieli)”. M. Jaworska-Witkowska: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Impuls, 2009, s. 478.

⁴ M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 41.

⁵ Ibidem, s. 20.

kością edukacji mielibyśmy do czynienia, gdyby dyspozycje podmiotów wychowania do prokurowania doświadczeń (*Erfahrung*), problematyzacji, od-kształcania, mierzenia się z niepojętym życiem efektywniej były rozbudzane i formowane... Adaptacyjna funkcja systemu oświaty w tym kontekście wymaga istotnej korekty. Gdyby przejąć się zapisaną na kartach tej książki wizją zaangażowania kulturowego – tak jak ona na to zasługuje – popularne, a najczęściej bezmyślnie przywoływane hasło „przygotowania do życia” nie mogłoby już obyć się bez towarzyszących mu pytań: Do jakiego życia? Na jakiej podstawie (re)definiowanego? A jeśli nie rozumiemy jeszcze egzystencji? A jeśli mgła nas nie opuści? A może sprawy są bardziej złożone niż nam się wydaje? Czy nie robimy człowiekowi krzywdy, przystosowując go do świata, jaki aktualnie jest? O jakie słowniki można by poszerzyć widnokrąg? Co zasługuje na rearanżację?

Misję humanistyki nazywa Markowski *polityką wrażliwości*, usiłując zasypać przepaść między nauką a sztuką, pojęciami i uczuciami, teorią i zmysłem. I tu znowu podejmuje fundamentalną kwestię pedagogiczną. George Steiner – jeden z najbardziej wnikliwych i erudycyjnych komentatorów substancji edukacyjnej – pisał: „Dobrzy nauczyciele, którzy rozpalają ogień w dojrzewających duszach uczniów, są być może rzadsi od wirtuozów sztuki czy mędrców. Niepokojąco nieliczni są opiekunowie ciała i duszy, którzy znają stawkę, wiedzą, na jakie niebezpieczeństwa wystawiane są tu **ufność i wrażliwość**, wiedzą, jak splatają się ze sobą **odpowiedź i odpowiedzialność**”⁶. Nie zamknąć, nie poranić, nie zatruć, lecz przeciwnie: wstrząsnąć, otworzyć, opatrzyć, oczyścić, rozbudzić, uczynnić, zainspirować to *clou* pracy nauczycielskiej i wychowawczej, o czym coraz rzadziej dziś pamiętają ci wszyscy, którzy skoncentrowani są na programach, testach i certyfikatach. Nie liczy się tylko wiedza, teoria, prawda, ale przede wszystkim wpisany w wykształcenie *stosunek* do wiedzy, teorii, prawdy. **Niezbywalnymi, wręcz centralnymi, składnikami paidei są: pragnienie, motywacja, przejście się, przeżycie, wyczulenie, przemiana.**

Wrażliwość człowieka, o którą w gruncie rzeczy chodzi w kształceniu, to imponderabilium, jedna z tych subtelności niedających się uchwycić w „wyraźnych pojęciach”, a dla egzystencji, dla tego, kim jesteśmy i jacy jesteśmy dla siebie i innych, najbardziej żywotna. Można ją jednak traktować także jako dyspozycję, którą trzeba uruchamiać i ćwiczyć. Michał Paweł Markowski pisał tak: „Wrażliwość i wyobraźnia to dla mnie przede wszystkim umiejętności posługiwania się różnymi językami, różnymi idiomami, rozumienia przesłanek od-

⁶ G. Steiner: *Nauki Mistrzów*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2007, s. 26, podkr. – K.M.

miennych od tych, na których wspiera się nasze myślenie”⁷. Czułość na rozmaite rejestry i zakresy rzeczywistości to zatem kompetencja konfrontacji z cudzą mową i odmiennym sposobem myślenia, kompetencja, jakiej nabywamy w trakcie spotkań z dziedzictwem kulturowym, czyli podczas poważnie traktowanej edukacji. Nie sposób nie zauważyć tu analogii do opisanego już w pedagogice Bachtinowskiego *efektu pogranicza*⁸. Rozwijamy się, gdy jesteśmy w stanie spojrzeć na własny świat z *drugiej strony lustra*. Poszerzanie granic mowy i refleksji to nie jest kwestia „akademicka”, to nie jest coś, co robimy w sztucznym świecie szkolnym od praktycznego życia odgradzonym (w „scholastycznym *illutio*”, jak by powiedział Bourdieu), tylko elementarna kwestia egzystencjalna, w której stawką jest stagnacyjny regres albo przemiana codzienności: „Wrażliwość jest tedy dyspozycją, która umożliwia doświadczenie. Doświadczenie zaś, jeżeli rzeczywiście jest doświadczeniem, ma naturę transformacyjną”⁹. I dalej, z akcentem na powszednią etyczność: „Być wrażliwym to nie tylko mieć czułą skórę czy delikatne zmysły, ale także współ-czuć z kimś innym, uznać czyjąś osobność, umieć słuchać kogoś innego, słowem: troszczyć się o kogoś innego, czyli uznać, że możliwe jest zbudowanie najmniejszej nawet wspólnoty”¹⁰. Potoczne, ale i szkolne, separowanie „książek” i „życia” to jeden z najbardziej szkodliwych i sprzecznych z ideą *Bildung* nawyków. Tymczasem jest tak, że ci, którzy odbierają sobie szansę na poszerzenie słownika i multiplikację horyzontów, uderzają we własną podmiotowość, odbierają sobie jakiś zakres wolności i osłabiają swoją *pełnomocność* (*empowerment*), stając się zakładnikami lokalnego i aktualnego zbiegu okoliczności czy chwilowej gry interesów. Naprawdę jest tak, że ci, którzy projektują – nawet w dobrej wierze – system oświaty minimalizujący szansę na poruszające wrażliwość zdarzenia edukacyjne, swoimi dobrymi chęciami brukują piekło politycznej iluzji, ślepoty aksjologicznej, mentalnego zniewolenia i kulturowej amnezji.

Humanistyka i *Bildung*

Konwersacyjny model humanistyki, jaki został w *Polityce wrażliwości* zaprojektowany, polega na nieustannym redefiniowaniu rzeczywistości, wciąż ponawianym wytwarzaniu badawczych, tekstowych, dydak-

⁷ M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 60.

⁸ L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

⁹ M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 224.

¹⁰ Ibidem.

tycznych zdarzeń poszerzających percepcyjne, imaginacyjne i językowe możliwości oswajania nieprzeniknionego nurtu egzystencji. A to bodaj najistotniejszy ingredient tradycji *Bildung*. Michał Paweł Markowski odwołuje się nie do oświeceniowej wersji tej idei, w której chodzi o budowanie osobowości za pomocą wiedzy i wykorzeniania przesądów, lecz do wariantu romantycznego, w którym *sztuka życia* staje się sposobem bycia jednostki. Oto tzw. romantyzm jenański, związany z twórczością Friedricha i Augusta Schleglów, Novalisa, Friedricha Schleiermachera i innych, okazuje się punktem zwrotnym w historii kultury zachodniej i – dodajmy – nowożytnej pedagogiki¹¹, lokując w centrum życia artystyczny wysiłek tworzenia siebie samego. „Na tym właśnie polega sens romantycznej rewolucji, wpisanej w teksty Schlegla, Novalisa, Schleiermachera: na przekształceniu ślepego, bezosobistego życia we własne dzieło, tworzone wyłącznie z jednostkowej, lecz komunikowalnej perspektywy, i na podkreślaniu skończonego charakteru naszej egzystencji, która wszelako nie miałaby żadnego sensu, gdyby nie była wychylona w nieskończoność”¹². Wbrew wyniesionym z oświeceniowego dydaktyzmu skojarzeniom **kształcenie nie dokonuje się przez zdobywanie wiedzy, lecz przez rozbudzanie wrażliwości** (którego atoli wiedza stanowi istotny moment). Dopiero otwarcie na to, co inne, obce, przychodzące, co może mnie poruszyć, co może przemienić coś w mojej wyobraźni, uczuciach, słowach, spojrzeniu, daje efekt *wykształcenia*. Bez egzystencjalnego odniesienia nie ma prawdziwej edukacji. Pisał Markowski: „Tym właśnie była romantyczna *Bildung*: przemienianiem życia w egzystencję, która albo jest twórcza, albo nie ma jej wcale”¹³.

Spór o status naukowy humanistyki

Humanistyka i *Bildung* opierają się nie tyle na wiedzy (informacji, jednoznaczności, objaśnianiu, porządkowaniu), ile na interpretacji – stawianiu się kimś innym w procesie nieustannego negocjowania słowników w trakcie spotkania z tym, co *obce*. To prowadzi do permanentnego konfliktu ze scjentystyczną mentalnością naszej epoki, w której ludzie najczęściej nie rozumieją, dlaczego mieliby się zajmować czymś tak nie-

¹¹ Nie jest to idea całkiem nowa w kulturze Zachodu – starożytna *paideia* zakładała tworzenie siebie niczym dzieła sztuki jako najistotniejsze zadanie życiowe, choć bez radykalnie indywidualnego, subiektywnego rysu. Por. W. Jaeger: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.

¹² M. P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 352.

¹³ Ibidem, s. 309.

uchwytnym, jak „wrażliwość” czy „sens”, i życie sobie utrudniać dialektyczną czujnością oraz wysiłkiem przemiany, zamiast je ułatwiać przez zastosowanie prostych w obsłudze narzędzi. W takim klimacie intelektualnym humanistyka – podobnie jak kształcenie – wciąż musi usprawiedliwiać własne istnienie. *Polityka wrażliwości* to niezwykle erudycyjne i pasjonujące przedstawienie *raison d’être* dyscyplin humanistycznych. Aliści w tym miejscu natrafiam na taki punkt narracji Michała Pawła Markowskiego, co do którego mam wątpliwości, widząc tu jednocześnie pole dla pracy nad samoświadomością dyscyplinarną pedagogiki.

Europejska Karta Naukowca – dokument Komisji Europejskiej – definiuje badaczy w kategoriach eksperckich i menedżerskich. Naukowiec to: „Profesjonalista zajmujący się inicjowaniem lub tworzeniem nowej wiedzy, produktów, procesów, metod i systemów oraz zarządzaniem projektami, których to dotyczy”¹⁴. Jest jasne, że taka identyfikacja nie obejmuje humanistyki, która nie zajmuje się „zarządzaniem” i „wytwarzaniem”, tylko generuje transformacyjne konwersacje na bazie tradycji, nasze możliwości rozumienia i doświadczania rzeczywistości poszerzając. W tej sytuacji Michał Paweł Markowski wyraża przekonanie – uczynił to już kiedyś w debacie o kryzysie humanistyki na łamach miesięcznika „Znak”¹⁵ – że dyscypliny humanistyczne wcale nie są nauką i należy zaprzestać zabiegów o ich naukowy status: „Otóż uważam, że humanistyka *nie jest w ogóle nauką* i dlatego nie powinna w ogóle konkurować z naukami przyrodniczymi i społecznymi. Kiedy to robi, kopie się z koniem o potężnej mocy, z góry skazując się na porażkę i na pustą kieszę”¹⁶. Takie głosy – w obliczu uniwersyteckiej polityki eliminacji humanistów przez cięcia budżetowe i narzucanie obcych ich polu kryteriów ewaluacji – są coraz częstsze. Także Dariusz Czaja przekonuje, że skoro życie jest niedocieczone nieuleczalnie, humanistyka nie może być nauką i antropologia nie powinna zgłaszać roszczeń do takiego statusu, jako że efekty jej badań wymykają się ścisłemu dowodzeniu¹⁷. Nie przekonuje mnie, szczerze mówiąc, takie stanowisko. Próba stworzenia dla humanistyki innej narracji, w której rzeczona dziedzina nie starałaby się doścignąć scjentystycznego wzorca, tylko budowała własną samoświadomość niezbywalnego ludzkiego przedsięwzięcia, to coś niewątpliwie ważnego i pilnego, pod czym się całkowicie podpisuję, ale wycofywanie się przy okazji z całego pola

¹⁴ Cyt. za: M.P. Markowski: *Inne światy, inne prawdy*. „Znak” 2009, nr 10 (653), s. 80.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 89.

¹⁷ D. Czaja: *Znaki szczególne. Antropologia jako ćwiczenie duchowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 41–42.

„naukowości” nie wydaje mi się trafne. Obawiam się, że kryje się za takim ruchem nazbyt uproszczona wizja nauki i niesłuszna zgoda na jej zawłaszczenie przez redukcyjne zabiegi współczesnych biurokratów i scjentystów.

Trzeba to jasno powiedzieć: wbrew współczesnej biznesowo-korporacyjnej nomenklaturze nauka nie jest tylko wytwarzaniem nowej wiedzy i metod (tym bardziej „produktów” czy „systemów”), a już zupełnie nie jest – nawet jeśli w instytucjach badawczych ma to miejsce – zarządzaniem projektami. Poznawanie prawdy o rzeczywistości i autorefleksja kultury nie dają się sprowadzić do procesu produkcyjnego. Twórcze badania i przenikliwe interpretacje rządzą się innymi regułami i zachodzą w zupełnie innym rytmie niż wytwarzanie przedmiotów i świadczenie usług; to również inna domena niż kompetencje menedżerskie. Świadomość tego jest ważnym składnikiem tożsamości kultury zachodniej, nie wolno zatem godzić się na redukcyjne i karykaturalne ujęcia nauki, z jakimi mamy dziś nagminnie do czynienia.

Michał Paweł Markowski ma, oczywiście, dla swojej refutacji poważne racje, ale przy okazji bez walki oddaje „naukowość” niskowartościowym jej ujęciom. Widzi realny podział pola akademickiego nie w różnicy przyrodoznawstwa i humanistyki, ale jako spór *realistów* – wierzących w obiektywne istnienie rzeczywistości i przystawalność do niej języka – z *konstruktywistami* – zakładającymi, że świat nie istnieje niezależnie od mowy i ma tyle sensu, ile sami mu nadamy. Takie przekonanie stoi u podstaw negacji naukowego charakteru humanistyki: „Nie można bowiem uprawiać nauki i jednocześnie twierdzić, że nie istnieje nic takiego jak absolutnie obiektywne poznanie, w którym nie byłaby zawarta lokalna perspektywa poznającego. Nie można uprawiać nauki, gdy nie wierzy się, że fakty istnieją same z siebie, a ich układ w ludzkiej narracji wynika z naturalnej kolei rzeczy. I wreszcie nie można uprawiać nauki, gdy nie wierzy się w aplikacyjny model badań, w którym metoda poprzedza zastosowanie. W tym sensie humanistyka oczywiście *nie jest nauką*”¹⁸. Ale właściwie dlaczego? Dlaczego mielibyśmy nie nazywać nauką zabiegów eksploracyjnych, które nie wyrastają z wiary w niezawodną miarę poznawczą (zwłaszcza że tzw. obiektywizm nie musi od razu oznaczać wyłamywania się z ograniczeń perspektywy, a po prostu *takt* intelektualny wpisany w tradycję europejskiej humanistyki – swego rodzaju higienę pracy umysłowej w trosce o wielowymiarowość tworzonego obrazu¹⁹)? Dlaczego mielibyśmy nie uznawać za naukę strategii konstruktywistycznych (biorąc

¹⁸ M. P. M a r k o w s k i: *Polityka wrażliwości...*, s. 93.

¹⁹ Por. P. D y b e l: *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Kraków: Universitas, 2004, s. 125-126.

pod uwagę także to, że istnieją antypozytywistyczne wersje scjentyzmu, na przykład Gastona Bachelarda, u którego pole epistemologiczne jest historycznie konstruowane, a inwencja naukowa wypływa z gotowości do redefiniowania i przeformułowywania znaczeń²⁰, oraz to, że między fundamentalistycznym *konstrukttywizmem* a ortodoksyjnym *realizmem* mamy jeszcze miejsce dla strategii pośrednich, zakładających, że o ile fakty są narracyjnie konstruowane i perspektywicznie fabularyzowane, skoro to człowiek mówi, a nie świat sam z siebie, o tyle musi istnieć jakiś substrat ukierunkowujący myślenie, a przynajmniej „orientowalność” rzeczywistości, sprawiająca, że ta rzeczywistość „przyjmuje” nasze konstrukcje²¹? Dlaczego mielibyśmy się godzić na operowanie okrojoną wersją „naukowości”, wyrzucającą poza arbitralnie zdefiniowany nawias istotne praktyki intelektualne?

Naukowość w przestrzeni publicznej

Rzecz jasna, można się umówić – jak zrobił to Leszek Kołakowski w *Obecności mitu*, wyraźnie akcentując, iż chodzi o „założenia”, a potem uczulając na „sprzężenia”²² – że nauką będziemy nazywali działania należące do technologicznego pnia kultury, w którym liczy się skuteczne zastosowanie, a wszelkie kwestie wrażliwości – egzystencjalnych uzasadnień oraz wartości – umieścimy w ramach pnia mitycznego. Jest to – trzeba przyznać – powszechny sposób myślenia. Niemniej jednak wydaje mi się on dla jakości sfery publicznej niezbyt szczęśliwy, ponieważ utrwała sektorowe widzenie zjawisk społecznych (z naturalnym uprzywilejowywaniem w przeciętnej recepcji domen „silniejszych”), a odwołuje od optyki wyczulonej na wielonurtowość i ambiwalencję strukturalną (z naturalną nieufnością wobec hegemonii).

Ograniczenia metodycznego i technologicznego pojmowania nauki wielokrotnie odnotowywano. Heidegger wskazywał, że „nauka nie myśli”, czyli że odnosi się do świata rachunkowo i apodyktycznie, a nie kontemplacyjnie. Wyznacza wyraźną drogę (metodę, siatkę pojęć), zamiast wsłuchiwać się w niejasność i wyczekiwać prześwitów nieskrytości. Hanna Buczyńska-Garewicz rekonstruowała ten wątek tak: „Myślenie, jeśli ma mieć nadzieję na dotknięcie prawdy, musi odważyć się na brak pewności, ma wejść w ciemności, aby z nich coś

²⁰ Por. B. Skarga: *Bachelard, kowal słów*. W: Eadem: *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*. Warszawa: PWN, 1987.

²¹ Por. M. Heller: *Wieczność, czas, kosmos*. Kraków: Znak, 1995, s. 112.

²² Por. L. Kołakowski: *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994.

się wyłoniło i pokazało, innymi słowy, musi opuścić pewność traktu metodologii i odważyć się na ryzyko niepewności dróg leśnych i polnych. [...] Nowoczesną cywilizację, zdominowaną ideą poprawności metodologicznej i szukającą pewności, nazywa więc Heidegger dzisiejszą bezmyślnością. Najbardziej bezmyślne jest to, że człowiek nie zdaje sobie sprawy ze swej bezmyślności, uważając ją, przeciwnie, za myślenie”²³. Myślenie nie podąża z góry wiadomą drogą i nie zmierza do zakładanego wyniku, stanowi raczej akt problematyzacji i nastrojenia na niespodziewane. Opierając się na tym Heideggerowskim tropie, Andrea Folkierska pisała, że z perspektywy hermeneutyki pedagogika nie jest *nauką* o wychowaniu, lecz *myśleniem* o wychowaniu, jako że nie chodzi w pedagogice o rozumowanie wedle przyjętych wcześniej schematów i dążenie do jednoznaczności, lecz przeciwnie: o otwieranie pojęć i dialogiczne *wyistaczanie sensu kształcenia*²⁴. Problem polega na tym – przy całej słuszności takiej krytyki *naukowości* oraz intencji rehabilitacji myślenia – że godząc się na funkcjonowanie w świadomości publicznej ostrych linii demarkacyjnych, zwalniając tych, którzy identyfikują się z polem naukowym, z troski o refleksyjność (a czasem także filozofów z troski o komunikatywność i aplikacyjne odniesienia). Nic łatwiejszego, jak wykorzystać gest oddania *nauki* w ryzy metodologii i jednoznaczności do stwierdzenia: My tutaj uprawiamy pedagogikę *naukową*, tzn. testujemy hipotezy z myślą o przewidywaniu zjawisk wychowawczych i wynajdywaniu technologii edukacyjnych, nie wymagając od nas *myślenia*. **Ugruntowywanie humanistyki albo filozofii w opozycji do nauki uprawomocnia jednocześnie funkcjonowanie zredukowanej wersji nauki, jakoby mogła się ona bez wyzuczenia na ludzkie sprawy i bez (auto)refleksyjności obyć.**

Na ograniczenia nauki i specyfikę humanistyki wskazywał także Hans-Georg Gadamer. Uczulał, że to, co się zazwyczaj z naukowością kojarzy, czyli wykrywanie nowych, nieznanych prawd przez torowanie sprawdzalnych dróg postępowania badawczego, ma w humanistyce drugorzędne znaczenie. Nauki humanistyczne wykorzystują metody, ale dotyczy to raczej etapu gromadzenia materiału niż wyprowadzania wniosków, a owocność poznania w tych dyscyplinach bliższa jest intuicji artysty niż duchowi metodycznej eksploracji. I chociaż wielu humanistów ma przed oczyma wzór przyrodoznawstwa, najistot-

²³ H. Buczyńska-Garewicz: *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*. Kraków: Universitas, 2008, s. 199.

²⁴ Por. A. Folkierska: *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. Ks. 2. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. Wyd. 2. zm. Kielce: Strzelec, 1998, s. 670.

niejsze dla nich impulsy przychodzą nie z nauk doświadczalnych, ale z dziedzictwa romantyzmu²⁵. *Nota bene* znakomitym rozwinięciem tej konstatacji – ze wskazaniem ośrodkowej roli kręgu jenajskiego – jest książka Michała Pawła Markowskiego.

Zapisano takie zdanie w *Prawdzie i metodzie*, które – jak uważam – jest zdecydowanie za słabo obecne w samoświadomości pedagogiki. Gadamer charakteryzuje „przechowujący” rys *Bildung*, po czym pisze: „To, co humanistykę czyni nauką, daje się zrozumieć raczej na podstawie tradycji pojęcia kształcenia niż na podstawie idei metody nowoczesnej nauki”²⁶. Namysł nad kształceniem – czyli pedagogika! – okazuje się kluczowy dla ukonstytuowania się nauk humanistycznych. To rezerwuar tradycji, dostęp do przekazów i transformacyjny dialog z dziedzictwem kulturowym stanowią źródło produktywności humanistów. Ale w tym miejscu chodzi mi o coś innego jeszcze: oto – wolno wnioskować z ujęcia Gadamera – **o naukowości może decydować nie tylko metodyczność, lecz także na przykład kategoria kształcenia**. Nie musimy godzić się na nowoczesne, oświeceniowe i pozytywistyczne zawężenie sensu nauki. Humanistyka ma pełne prawo do naukowego statusu, i to na zasadzie nie ścigania się z wzorcem *metody* (nawet po modyfikacjach tego wyznacznika²⁷), ale filozoficznego, pedagogicznego i artystycznego poszerzania (przypominania pełni!) pola nauki.

O jakość tradycji

Kazimierz Wyka – przypominał Jerzy Szacki – mówił o tradycji: „Węgiel mojego zawodu”²⁸. Ten trop „dokopywania się”, „ukrycia”, „paliwa” i drogocенności „czarnego złota”²⁹ jest wyborczy. Wskazuje na źródłowość tradycji (pokładów kulturowych) w naukach humanistycznych.

²⁵ Por. H.-G. Gadamer: *Prawda w naukach humanistycznych*. Przeł. A. Mergler. W: H.-G. Gadamer: *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 103.

²⁶ H.-G. Gadamer: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: PWN, 2004, s. 46.

²⁷ Czyli próbach ukonstytuowania odmiennych, ale ukierunkowanych na pewność, metod nauk humanistycznych albo po ujęciach radykalnie dynamizujących pojęcie metody, jak w twórczości Gastona Bachelarda, w której metoda wyznacza status naukowy, niemniej jednak zmienia się nieustannie, umożliwiając odkrycia dzięki przekraczaniu kodyfikacji starych procedur.

²⁸ J. Szacki: *Tradycja i oryginalność w humanistyce*. W: I d e m : *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa: PWN, 1991, s. 108.

²⁹ Por. *Ślqsk – kamień drogocenny*. Red. J. Kurek, K. Maliszewski. Chorzów: MDK „Batory”, 2006.

Humaniści, badając dziedzictwo duchowe, jednocześnie stoją na straży jakości odniesień do niego. A możliwe są tu różne zaniedbania i zniekształcenia – także co do pojęcia nauki – które w efekcie projektują nam wąską i płaską rzeczywistość. Pisał Lech Witkowski: „Tradycją można manipulować, można ją przemilczać, redukować, dezawuować. Można też tworzyć złą, chorą tradycję. Tradycja nie tyle zanika, ile w klasycznym sensie karłowacieje, a na dodatek jest zastępowana, wręcz wypierana przez powstające złe, chore tradycje uprawiania dyscypliny, pisania podręczników i książek, z roszczeniem do godnego jej reprezentowania. Choroba takich tradycji jako narodziła się na wcześniejszych dokonaniach wymaga zdolności sięgania do źródeł, w intencji przywrócenia źródłowego kontaktu i niezadowalania się jego namiastkami”³⁰. W tym kontekście nie jest wszystko jedno, z jak bogatą i złożoną tradycją nauki mamy do czynienia. Byłoby, na przykład, wielką stratą, gdybyśmy wyrugowali z obszaru nauki Arystotelesowską koncepcję *phronesis* – rozsądku, rozumu praktycznego jako namysłu nad konkretną sytuacją w kontekście dobrego życia. Michał Paweł Markowski za właściwy obszar nauk humanistycznych ma właśnie *życiową mądrość* (*phronesis*), w której łączą się *logos*, *ethos* i *pathos*³¹.

Doświadczenie duchowe ludzkości, imponderabilia kulturowe, egzystencjalne niuanse to istotne fenomeny, które wymagają wysiłku poznawczego oraz uczenia się tego, jak sobie z nimi radzić. Nie ma powodu, aby je z namysłu naukowego usuwać. Okrojona wersja *scientia*, która wyznacza naukowcom role producentów i zarządców, wysusza źródła wyobraźni i generuje świat, w którym niekoniecznie chcielibyśmy mieszkać. Jerzy Jedlicki pisał: „Bo ta cywilizacja dopuszcza istnienie masowego społeczeństwa sprawnych głuptasów, którzy potrafią dokonywać niezwykle skomplikowanych i wyrafinowanych operacji technicznych, nic nie wiedząc o takim świecie, który nie da się opanować i osiąść przy pomocy klawiatury komputera. To będą w przyszłości królowie życia, którzy za nic będą mieli kulturę duchowego doświadczenia, namysłu, głębokich emocji”³². O to chodzi właśnie, aby nauka to była szeroka, wieloaspektowa, różnorodna działalność badawcza, która pozwoli nam się krytycznie zorientować także – a może: przede

³⁰ L. Witkowski: *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki. Z otwarcia, przebiegu i podsumowania debaty na Kolokwium II*. 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, s. 47.

³¹ Por. M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 53.

³² B.N. Łopieńska: *Męka twórcza. Z życia psychosomatycznego intelektualistów*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2004, s. 282–283.

wszystkim – w takim świecie, który *nie daje się opanować...* A rzecz jest najwyższej wagi, skoro po doświadczeniach XX stulecia wiemy, że koszmar prześladowań i eksterminacji był wspomagany przez ducha aseptycznych laboratoriów i „wolnych od wartościowania” gabinetów naukowych, zezwalającego w imię obiektywizmu i skuteczności na zepchnięcie w niebyt odpowiedzialności za los drugiego³³.

Terytorium nauki nie można wyodrębnić inaczej niż konwencjonalnie i wartościująco³⁴. Kłopot w tym, że nowoczesny ideał nauki – utożsamiający ją z zarządzaniem projektami testowania hipotez i generowania zysku – w dużej mierze i dla nazbyt wielu stał się nieproblematyczny. Czas ów ideał – tak uważam – sproblematyzować, a nie zostawiać go w rękach jego własnych strażników. Byłoby korzystniej, gdybyśmy pojęcie nauki odnosili do różnych typów wiedzy – nie tylko do empiryczno-analitycznego, ale także historyczno-hermeneutycznego i krytycznego. Dlaczego mielibyśmy nie traktować nauki jako działalności rozumnej w sensie szerokim, skoro możemy – na przykład za Jürgenem Habermasem czy Henrym Giroux³⁵ – odwołać się do odmiennych modeli racjonalności: technokratycznej (instrumentalnej), hermeneutycznej, emancypacyjnej? Dlaczego mielibyśmy nie szanować złożonej tradycji i nie uznawać – jak proponuje Sergiusz Hessen³⁶ – rozgałęzienia metody naukowej na warianty: matematyczno-przyrodniczy, filologiczno-historyczny i dialektyczno-filozoficzny, zamiast wyznaczać *limes*, których problematyczność i arbitralność – przy braku alternatyw i styków – z czasem się zaciera? Nie chodzi o „rozdymanie” pojęcia *nauki*, które miałyby objąć wszystkie umysłowe sposoby osvajania świata i stać się antonimem *irracjonalności*, lecz o upomnienie się o obecność w przestrzeni publicznej uwzględniającej tradycję wielowymiarowej koncepcji nauki, a także o wewnętrzną dyscyplinarną świadomość złożoności i dialektycznych napięć pola badawczego, w którym paradygmaty wchodzą z sobą w korygujące i dopełniające się wzajemnie relacje³⁷.

³³ Por. Z. Bauman: *Nowoczesność i Zagłada*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009.

³⁴ Por. S. Amsterdamski: *Między historią a metodą*. Warszawa: PIW, 1983, s. 21–40.

³⁵ Por. H.A. Giroux: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. Przeł. P. Kwieciński, A. Nalaskowski. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.

³⁶ Por. S. Hessen: *Składniki wychowania naukowego*. W: Idem: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.

³⁷ Istotność metodologicznej wielowymiarowości badań naukowych podkreślał Richard Bernstein: „Adekwatna, kompleksowa teoria społeczna i po-

Nowy język

W gruncie rzeczy chodzi o głos. O to, aby stworzyć nowy język uzasadnienia humanistyki, zdolny zdać sprawę z pokładów tradycji, skoro korzystanie z dotychczasowego słownika prowadzi do głębokiego meritorycznego oraz instytucjonalnego kryzysu, aż po zanik przestrzeni kształcenia i interpretacji. Michał Paweł Markowski upomina się – i słusznie – o taką narrację, która wydobędzie romantyczne dziedzictwo humanistyki przesłonięte przez praktyki imitowania przyrodoznawstwa i technokratyczne wzorce. Ja chciałbym, aby przy tej okazji nie pozbywać się odniesień do statusu nauki, tzn. nie godzić się na karłowatą tradycję utożsamienia nauk eksperymentalnych z nauką w ogóle, a już tym bardziej na nieproblematyczne funkcjonowanie w sferze publicznej menedżerskiej, neoliberalnej definicji nauki. Nowa gra językowa uzasadniająca humanistykę musi zarówno odsłonić rzeczywiste źródła jej produktywności, jak i poszerzyć naszą wyobraźnię co do zakresu nauki.

Trzeba dyskursywnie odbić uniwersytet – i w ogóle sferę publiczną – z niewoli jednowymiarowych wyobrażeń. Problemem nie są nauki przyrodnicze, technika, pojedyncze projekty badawcze, ale przemoc symboliczna utylitarno-biurokratycznej doktryny, narzucającej racjonalności jeden format i sankcjonującej hegemonię wygodnych dla administracji procedur. Pisał już kiedyś Leszek Kołakowski: „Triumf ideologii technokratycznych, który musiałby doprowadzić do produkowania społeczeństw bezwolnych, biernych, poddających się bez oporu dowolnej władzy, pozbawionych źródeł inicjatywy i zaspokojonych w zuniformizowanej kulturze dziecinno-żołnierskiej – triumf taki nie jest bynajmniej naturalnym produktem postępu technicznego: musiałby dojść do skutku na terenie kultury umysłowej, a więc tam, gdzie humaniści dysponują prawem głosu. Korzystanie z tego prawa jest dla nich właściwą racją istnienia”³⁸. Nie chodzi zatem – jak lubią to przedstawiać zwolennicy technokratycznych reform – o obronę traconych pozycji, sentymentalną reakcję dinozaurów pamiętających świat, który przeminął, czyli o stary dobry konserwatyzm, lecz o najbardziej żywotną troskę o kształt współczesności i horyzont wyobraźni na przyszłość. Potrzebujemy rebelii języka, aby nie marnować pokładów tradycji i nie kreować płaskiego, *nie-ludzkiego* świata.

lityczna musi być jednocześnie empiryczna, interpretacyjna i krytyczna”. R.J. Bernstein: *Odnova teorii społecznej i politycznej*. Przeł. J. Grzymski, M. Kassner, A. Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015, s. 10.

³⁸ L. Kołakowski: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000, s. 265.

W realizacji zadania wydobywania i kształtowania humanistycznego głosu pedagogika – zwłaszcza te jej warianty, które przyswoiły sobie krytyczną perspektywę – zajmuje szczególną pozycję. Nie wystarczy dążenie do ideału i optyka swobodnej, szlachetnej inicjatywy; potrzebne jest uczulenie na pułapki, blokady, patologie realiów społeczno-kulturowych³⁹. Spróbujmy – tylko dla punktowej ilustracji – spojrzeć na system parametrycznej oceny osiągnięć naukowych. Trudno o język bardziej nieprzystający do logiki i rytmu badań, a jednak strukturalnie narzucony i przez wielu – niedysponujących alternatywnym słownikiem – traktowany jako naturalny i nieproblematyczny, oddający rzeczywistą skalę dokonań. Absurd może być traktowany zupełnie serio jako *miara*. Tymczasem wypadałoby posłuchać – wcale nie tak nielicznych, chociaż rozproszonych – głosów rozsądku. Agata Bielik-Robson podkreśla wagę humanistycznego otwarcia, choć w obecnej sytuacji także akcent *uporu* w tym głosie zasługuje na szczególną uwagę: „Wystarczy tylko uparcie pielęgnować to o t w a r c i e, jakie zapewnia niejasny status humanistycznych *artes liberales*, rozpiętych między nauką a sztuką, metodą a szaleństwem, bibliotecznym »klasztorem« a publiczną agorą; o t w a r c i e, które nadaje im specyficzną wartość, zupełnie niemierzalną zasadami nieszczęsnej »naukometrii«”⁴⁰. Jak to znakomicie ujął Łukasz Michalski, *skrytość* jest dla kunsztu definicyjna, a „rozpętanie ankietyzacji” prowadzi do „spustoszenia w przestrzeni imponderabiliów”⁴¹. To właśnie *otwarcie*, *kunszt* i inne nieuchwytnie aspekty pracy badawczej znikają w perspektywie parametrycznej, co wypacza rzeczywiste kulturowe hierarchie i pozycje. Problem w tym, że taka ocena uderza nie tyle w naukowo najślabszych – ci, o ile mają spryt i tupet, spełnią wymagania formalnie, generując przy okazji fale pozorów – ile w badawczo najwartościowszych, którzy albo nie mają menedżerskich umiejętności, albo nie mają czasu bądź poważania dla akademickiej „gry o punkty”, zajęci pracą naukową. Tadeusz Gadacz przypomniał, że Immanuel Kant po objęciu katedry w Królewcu przez 10 lat nie opublikował niczego istotnego, po czym wydał *Krytykę czystego rozumu*⁴². Ważne prace potrzebują czasu na dojrzewanie, a wielki

³⁹ Por. L. Witkowski: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010, s. 360.

⁴⁰ A. Bielik-Robson: *Nie chcę być profesorem w Bazylei*. „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2 (121-122), s. 21.

⁴¹ Ł. Michalski: *Seks i trwoga, czyli autorytet w estetykach zgrozy i afirmacji*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26), s. 138, 142.

⁴² *Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*. „Kronos” 2011, nr 1, s. 221.

badacz może nam czasami zostawić w spadku jedno dzieło, nad którym długo się trudził. Tymczasem dominująca dziś narracja nie zostawia dla takiego twórcy miejsca. Aż dziw, że ktoś może poważnie traktować parametryczne zestawienia, skoro – na co zwróciła uwagę na przykład Małgorzata Kowalska⁴³ – wybitna książka i zupełny bubel uzyskują jako monografie tyle samo punktów, a jeden tekst – którego nośność merytoryczna przecież się nie zmienia – będzie różnie punktowany w zależności od miejsca publikacji. Do takich kuriozów dochodzi, kiedy język urzędniczy, poręczny w toku klasyfikacji i rozliczeń, rozrasta się i kolonizuje przestrzeń nauki. Zbyszko Melosik mówi o wymuszanej strukturalnie *schizofrenii* środowisk akademickich, które z jednej strony wezwane są do pielęgnowania badawczych wzorów, z drugiej do zdobywania służących rankingom punktów⁴⁴.

Urzędnikom trudno się dziwić – każdy mówi tak, jak go do tego skłaniają interesy jego własnego pola. Zdumiewające jest jednak, że wewnątrz akademii tak wielu uznało obcy i absurdalny z punktu widzenia twórczości naukowej żargon za adekwatny i nieproblematyczny. Pod wpływem przemocy systemowej i instytucjonalnej, ale też w sytuacji dramatycznego braku samoświadomości naukowej, porażająco wąskich skojarzeń z nauką, zaczęliśmy powszechnie grać nie wedle badawczych, a wedle politycznych, gospodarczych, administracyjnych stawek, okazaliśmy się w dużej mierze bezbronni wobec technokratycznej ideologii. Filolog klasyczny Lech Trzcinkowski pisał: „Przysłuchując się debatom poświęconym sytuacji humanistyki, odnoszę wrażenie, że główną troską uczonych jest uzyskanie jak najwyższej ilości punktów za swoje publikacje, a reformę humanistyki uznaliby za udaną, gdyby czasopisma z ich dziedziny oraz monografie zostały wreszcie docenione na listach ministerstwa”⁴⁵. To nie takie czy inne rozłożenie punktacji stanowi główny problem, ale sam *język punktów*, który należałoby zastąpić zupełnie nową narracją, wyczuloną na krytykę, przenikliwość, wrażliwość, egzystencjalne znaczenie etc. Potrzebujemy również nowego języka opisu i samorozumienia nauki, który by tę sferę kultury skutecznie chronił przed inwazją resortowych żargonów. **I nie jest prawdą, że nie da się niczego zrobić, że można sobie „opowiadać”, a instytucjonalna nauka i tak będzie obracała się po swojemu. Nie ma instytucji funkcjonujących całkowicie poza językiem.** Michał Paweł Markowski cytuje kapitalną uwagę Jacques’a Der-

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Por. L. Witkowski: *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki...*, s. 65.

⁴⁵ L. Trzcinkowski: *Kilka uwag na temat kryzysu humanistyki*. „Kronos” 2013, nr 4, s. 209.

ridy: „Instytucja to nie tylko kilka ścian lub jakieś zewnętrzne struktury służące do zabezpieczenia, gwarancji lub ograniczenia swobody naszej pracy. To także od zawsze struktura naszej interpretacji”⁴⁶. Można przynajmniej zatroszczyć się o samoświadomość i zdolność oporu, o istotne energie swojego pola, o własny głos w przestrzeni publicznej.

Pedagogiczne wyzwanie oporu

Henry Giroux wskazuje, że humaniści i badacze społeczni, którzy nie zajmują zaangażowanej, krytycznej postawy i zamykają się wewnątrz własnych teoretycznych poletek, odbierają sobie możliwość wpływu na sferę publiczną⁴⁷. Jedną z podstawowych tez tzw. pedagogiki radykalnej głosi, że edukacja stanowi nie tylko mechanizm adaptacji społecznej, lecz także narzędzie zdobywania kapitału kulturowego niezbędnego, by podjąć działania emancypacyjne. Pedagogika uczestniczy w wytwarzaniu tożsamości, stosunków społecznych, wartości, słowem: znaczących narracji, w tym: kontr-narracji. Myśl refleksyjna – wbrew ujęciom nadmiernie determinującym – może przebudować habitus⁴⁸. I dlatego pedagogika – na poziomie zarówno dyskursu akademickiego, jak i edukacyjnej praktyki – predestynowana jest do generowania nowego języka naukowych uzasadnień. Pielęgnowanie dostępu do wielonurtowej tradycji naukowej, metarefleksja humanistyczna, troska o demokratyczną sferę publiczną, w której nie dochodziłoby do hegemonii kadłubowych dyskursów, otwieranie i kształtowanie ludzkiej wrażliwości to praca, jaka jest do wykonania. Twórczy opór wobec zawłaszczania języka i instytucji jest możliwy dzięki tradycji *Bildung*. Trzeba odbić dyskursywnie uniwersytet i naukę spod władzy aparatu biurokratycznego oraz kulturowych arteriosklerotyków, dla których wzorzec naukowości jest tylko jeden.

Widzę pole odpowiedzialności pedagogiki w tym właśnie, czego nie robi Michał Paweł Markowski – w walce o pełny, niezredukowany, wewnętrznie napięty obraz nauki w przestrzeni publicznej – ale jestem przekonany, że pedagogika będzie w stanie podjąć tę odpowiedzialność tylko dzięki paliwu, jakiego autor *Polityki wrażliwości* w swojej zna-

⁴⁶ Cyt. za: M. P. Markowski: *Polityka wrażliwości...*, s. 133.

⁴⁷ Por. E. Bielska: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 199.

⁴⁸ Por. H. A. Giroux: *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. Przeł. P. Kwieciński. W: H. A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010, s. 115.

komitej, erudycyjnej i inspirującej książce dostarcza, przypominając przy okazji pedagogom, jakie są ich rzeczywiste stawki: humanistyka, *Bildung*, wrażliwość, egzystencja.

Bibliografia

- Amsterdamski S.: *Między historią a metodą*. Warszawa: PIW, 1983.
- Bauman Z.: *Nowoczesność i Zagłada*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2009.
- Bernstein R.J.: *Odnova teorii społecznej i politycznej*. Przeł. J. Grzymski, M. Kassner, A. Orzechowski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.
- Bielik-Robson A.: *Nie chcę być profesorem w Bazylei*. „Teksty Drugie” 2010, nr 1/2 (121-122).
- Bielska E.: *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych. Główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Buczyńska-Garewicz H.: *Prawda i złudzenie. Esej o myśleniu*. Kraków: Universitas, 2008.
- Czaja D.: *Znaki szczególne. Antropologia jako ćwiczenie duchowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Dybel P.: *Granice rozumienia i interpretacji. O hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera*. Kraków: Universitas, 2004.
- Folkierska A.: *Wychowanie i pedagogika w perspektywie hermeneutycznej*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 3: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*. Ks. 2. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. Wyd. 2. zm. Kielce: Strzelec, 1998.
- Gadamer H.-G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: PWN, 2004.
- Gadamer H.-G.: *Prawda w naukach humanistycznych*. Przeł. A. Merzler. W: H.-G. Gadamer: *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- Giroux H.A.: *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. Przeł. P. Kwieciński. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.
- Giroux H.A.: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. Przeł. P. Kwieciński, A. Nałaskowski. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.
- Heller M.: *Wieczność, czas, kosmos*. Kraków: Znak, 1995.

- Hessen S.: *Składniki wychowania naukowego*. W: Idem: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1997.
- Jaeger W.: *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Przeł. M. Plezia, H. Bednarek. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2001.
- Jaworska-Witkowska M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Impuls, 2009.
- Kołąkowski L.: *Kultura i fetysze. Eseje*. Warszawa: PWN, 2000.
- Kołąkowski L.: *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie, 1994.
- Łopieńska B.N.: *Męka twórcza. Z życia psychosomatycznego intelektualistów*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2004.
- Markowski M.P.: *Inne światy, inne prawdy*. „Znak” 2009, nr 10 (653).
- Markowski M.P.: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013.
- Michalski Ł.: *Seks i trwoga, czyli autorytet w estetykach zgrozy i afirmacji*. „Er(r)go” 2013, nr 1 (26).
- Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*. „Kronos” 2011, nr 1.
- Skarga B.: *Bachelard, kowal słów*. W: Idem: *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*. Warszawa: PWN, 1987.
- Steiner G.: *Nauki Mistrzów*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2007.
- Szacki J.: *Tradycja i oryginalność w humanistyce*. W: Idem: *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa: PWN, 1991.
- Śląsk – kamień drogocenny. Red. J. Kurek, K. Maliszewski. Chorzów: MDK „Batory”, 2006.
- Trzcinkowski L.: *Kilka uwag na temat kryzysu humanistyki*. „Kronos” 2013, nr 4.
- Witkowski L.: *O słowniku nowej generacji dla pedagogiki*. W: Idem: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.
- Witkowski L.: *Tradycja, specjalizacja, dyskursy, podręczniki. Z otwarcia, przebiegu i podsumowania debaty na Kolokwium II*. 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.
- Witkowski L.: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

Witkowski L.: *W kręgu pedagogiki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls, 2010.

Krzysztof Maliszewski

The Humanistic Core of Pedagogy

Reading *Polityka wrażliwości* by Michał Paweł Markowski

Summary: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* by Michał Paweł Markowski is the book which is an ally for pedagogues in making dense their own discipline. It is worth reading his text as an inspiring story about one of the most important education issues: the formation of sensibility. It is also an important voice for self-awareness of the humanities. The author of this article based on Markowski's book emphasizes the existential dimension of pedagogics and education and demands a complicated scientific concept, arguing against the idea that the humanities is not a science. He justifies the belief that creative resistance against the appropriation of the language and institutions by the managerial jargon is possible based on the tradition of *Bildung*.

Key words: the humanities, *Bildung*, sensitivity, existence, language of public sphere

Krzysztof Maliszewski

Humanistischer Kern der Pädagogik

Bei der Lektüre von Michał Paweł Markowskis *Polityka wrażliwości*

Zusammenfassung: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* [Politik der Empfindlichkeit. Die Einführung in die Humanwissenschaft] (Kraków: Universitas, 2013) von Michał Paweł Markowski ist ein Buch, das den Pädagogen bei Erweiterung deren pädagogischen Kenntnisse behilflich sein kann. Der Text sollte betrachtet werden als eine inspirierende Erzählung von einer der wichtigsten Bildungsfragen – das Gestalten von Empfindlichkeit. Es ist auch eine wichtige Stimme in der Diskussion über Selbstbewusstsein der Humanwissenschaft. Auf Markowskis Buch basierend betont der Verfasser im vorliegenden Beitrag einen existenziellen Ausmaß von Pädagogik und Bildung, und fordert eine komplexe Konzeption der Wissenschaftlichkeit, indem er die These in Frage stellt, die Geisteswissenschaften sind keine Wissenschaften. Er versucht zu begründen, dass ein schöpferischer Widerstand dagegen, die Sprache und Institutionen durch Managerjargon zu ersetzen, möglich ist, wenn man nur auf die Tradition der Bildung gründen wird.

Schlüsselwörter: Humanwissenschaft, Bildung, Empfindlichkeit, Existenz, öffentliche Sprache