

**Magdalena Archacka**

UNIWERSYTET ŚLĄSKI

<https://orcid.org/0000-0003-4202-8274>

## **DEBATUJĄC O PRAKTYCE. REFLEKSJE NA MARGINESIE SYMPOZJUM MIĘDZYPOKOLENIOWEGO – PRÓBA PODSUMOWANIA<sup>1</sup>**

### **Wstęp**

Prezentowany tekst został pomyślany jako głos w dyskusji na Sympozjum Międzypokoleniowym odbywającym się w ramach X Zjazdu Pedagogicznego. Rozważania koncentrują się wokół tezy zakładającej konieczność rewitalizacji pedagogiki pozbawionej ciągłości myśli i idei, które zaistniały w historii dyscypliny, lecz, z różnych przyczyn, zostały skazane na nieobecność we współczesnym dyskursie pedagogicznym. W pierwszej części artykułu przedstawię swoją recepcję myśli Lecha Witkowskiego. Będę to czyniła z pozycji krytycznych, to znaczy, że podejmę próbę odnalezienia tych elementów, które budują opowieść pedagoga.

W drugiej części eseju przybliżę istotę pęknięcia pomiędzy praktyką edukacyjną a dyskursem postulującym odnowienie i ożywienie pedagogiki poprzez przywrócenie jej ciągłości z historią i tradycją. W tym celu, przywołując własne doświadczenia dydaktyczne, posłużę się metodą autoetnograficzną. Włączenie dwóch, krótkich opowieści będących opisem codziennej, uniwersyteckiej rzeczywistości praktyk edukacyjnych pozwoli mi na ukazanie rozdźwięku pomiędzy ideą, która pozostaje akademicką wizją możliwości zmiany, a realiami współczesnego świata życia studentów Uniwersytetu.

### **Dwa oblicza kryzysu w pedagogice**

Rozważania Lecha Witkowskiego wyrastają z przekonania o pilnej konieczności zajęcia się problemem nieciągłości i pęknięcia w relacji pomiędzy praktyką oświatową, teorią edukacyjną oraz historią myśli pedagogicznej. Moment, w którym

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst został wygłoszony w trakcie dyskusji na Sympozjum Międzypokoleniowym, które odbyło się w ramach X Zjazdu Pedagogicznego. Jest to kontynuacja refleksji zamieszczonej w książce Sympozjalnej: M. Archacka, *O problemie „pęknięcia” pomiędzy praktyką a teorią pedagogiczną (refleksje na marginesie)*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 175-186.

filozof podejmuje rozważania nad stanem polskiej myśli pedagogicznej nie jest przypadkowy. W Zaproszeniu czytamy, że jest to dla nas czas szczególny: spotykamy się w Stulecie Odzyskania Niepodległości oraz Trzydziestolecie Transformacji Ustrojowej w Polsce. To okres niosący przesilenie, traktowany jako przełomowy, to wyzwanie dla syntez i nowego otwarcia, czas rozrachunków, czas gdy na nowo zaczynamy myśleć o przeszłości – ale nasz namysł podejmujemy przyglądając się terażniejszości i patrząc w przyszłość. Fundamentalne przekonanie na którym budowana jest opowieść Lecha Witkowskiego dotyczy konieczności podjęcia naprawy, ożywienia, tchnięcia nowej myśli w polską pedagogikę, a jak pokaże to później – nie tylko pedagogikę. Ten typ narracji odnajduję jako nową odsłonę dyskursu mówiącego o kryzysie w którym tkwi polska pedagogika.

**Po pierwsze** mamy kryzys myślenia. Skupieni na doraźności, zapatrzeni w przyszłość, o której zwykło się mówić, że jest przecież „płynna”, nie potrafimy wyzyskać, jakby powiedział Witkowski, ożywczych tchnień płynących z przeszłości. Winę za kryzys ponosi edukacja urynkowiona, sterowana i planowana przez kulturowych barbarzyńców, produkująca zombi i zadowolonych z siebie narcyzów, nie tylko niezdolnych do podjęcia wysiłku myślenia, ale nie poszukujących i nie odnajdujących w swoim życiu jakiegokolwiek potrzeby/czasu/przestrzeni na myślenie<sup>2</sup>. Zmarniała i pozbawiona refleksji edukacja skupiona jest na osiągnięciu ściśle wytyczonego celu: sukcesu ekonomicznego, rynkowego, życiowego – przy czym pojęcia te są jednoznaczne.

**Drugie oblicze** kryzysu pojawia się jako rozczarowanie stagnacją Akademii skupionej na podtrzymywaniu status quo, rytualizacji życia uniwersyteckiego. Skrywa się pod maską Prawdziwej Akademii – ni to Uniwersytetu, ni Korporacji, lecz z całą pewnością Instytucji posiadającej zdolność pozorowania zainteresowańtwórczych i zmiano-twórczych, podczas gdy głównym i jedynym celem jej oddziaływań pozostaje sama reprodukcja<sup>3</sup>.

Nieprzypadkowo tak wiele miejsca poświęca Lech Witkowski na diagnozę kryzysu pedagogiki i kryzysu w pedagogice. Rozbudowana, wielowymiarowa opowieść, ukazuje wszelkiego rodzaju patologie, co sprawia, że sam kryzys przybiera postać tak skomplikowaną, tak wszędobylską, że trudną do ogarnięcia. Podstawą rozważań staje się demaskacja rozmaitych blokad, uwikłań, zamknięć, izolacji, bardziej lub mniej błędnych poznawczych ukierunkowań, ograniczeń, niesprawiedliwych osądów, lekceważenia, przemilczeń, marginalizacji, rywalizacji, przytłoczeń i wielu innych problemów, które wypaczyły idee ważne i wartościowe, czyli te, które będą teraz mają być budulcem nowego gmachu pedagogiki, konstruowanego, tym

<sup>2</sup> L. Witkowski, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Impuls, Kraków 2018, s. 409.

<sup>3</sup> L. Witkowski, *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problemu)*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 20-21, 109.

razem, na solidnym fundamencie<sup>4</sup>. Tym fundamentem, jak przekonuje nas pedagog, jest tradycja i historia myśli wielkich minionych pokoleń. Istnieje zatem nadzieja granicząca z pewnością, że jeśli tylko zmarniałej pedagogice uda się powrócić do miejsca, które jej przynależy, to znaczy od-zyskać niezbędną ciągłość myśli i idei, a następnie umiejętnie je wy-zyskać dla współczesności, stanie się pedagogicznym gigantem.

### Strategia wyjścia z kryzysu – próba odpowiedzi?

Namysł nad problemem ukazywanym przez Lecha Witkowskiego, jak sam pisze, nie może być traktowany jako próba artykułowania gotowych odpowiedzi na pytania pojawiające się u progu nowej epoki myślenia o edukacji. Uważna lektura artykułów zamieszczonych w sympozjalnej książce oraz Humanistyce stosowanej pozwala mi jednak zaryzykować stwierdzenie, że pedagog odnajduje, jeśli nie receptę, to przynajmniej odpowiedź na kryzys w pedagogice.

Rewitalizacja idei o które upomina się Lech Witkowski to proces, który wymaga wprowadzenia przemyślanej strategii. Powinien przebiegać dwupoziomowo. Pierwszym jest przywrócenie ważności postaciom pospiesznie osądzonym, zmarginalizowanym, lekceważonym, ideom niedostatecznie nagłośnionym, blokowanym i uwikłanym w redukujące i zniekształcające dyskursy władzy. Wkroczenie na drugi poziom wymaga od pedagogów świadomości wewnętrznego, epokowego uwikłania rekonstruowanej idei, wobec czego także przyjęcia wobec niej postawy dystansu, a częstokroć także konieczności wzięcia w nawias wątków nieprzystających do współczesności<sup>5</sup>. *Najpierw należy, jak pisze L. Witkowski, uporządkować, a przynajmniej przezwyciężyć aktualny chaos, a następnie przesądzenia systemowe rodem z epoki PRL-u*<sup>6</sup>.

Rozrysowując nowy plan działania, Lech Witkowski ani przez chwilę nie pozwala, byśmy zapomnieli w jakim czasie przyjdzie nam działać: opowieść o kryzysie przebija się w każdym akapicie tekstu i jeśli nie jest w nim najważniejsza, to przynajmniej stanowi tło, na którym rozwijane są kolejne wątki. Do tego zadania nie może przystąpić ktokolwiek – potrzebni są herosi – i Lech Witkowski wie o tym doskonale. Tu nie wystarczy praca krytycznego archiwisty, erudyty swobodnie poruszającego się pomiędzy dyscyplinami szeroko rozumianej humanistyki – choć od niej trzeba zacząć. Warunkiem wykonania zadania jest pojawienie się nowej armii – pokolenia pedagogów – tych, którzy odważą się myśleć! Nasuwa się skojarzenie z mitycznym sprzątnięciem stajni Augiasza – żeby tego dokonać – trzeba znać sposób. Jak go odnaleźć? Odwróćmy miotłę do góry nogami!

<sup>4</sup> Pojęcia określające stan w jakim znajduje się obecnie zostały przeze mnie wyzyskane z tekstu artykułu L. Witkowskiego zamieszczonego w książce sympozjalnej: Witkowski L., *Relacje międzypokoleniowe...*, op. cit.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 15.

## Po pierwsze: MUSIMY

Pedagogika nie umiała sobie przyswoić ważnych idei, ani tych, które już zaistniały w jej historii, ani tych, które pojawiły się w innych dyscyplinach. Konieczne jest przekroczenie dyscyplinarnych rozgraniczeń, bowiem nasza historia zasługuje na głębsze rozpoznanie i ukazanie jej światu – dodam temu światu, w którym królami są nadal barbarzyńcy<sup>7</sup>. To pierwsze i trudne zadanie do podjęcia. Nikt dotąd tego nie dokonał – wprawdzie pojawiło się wiele sygnałów mówiących o tym, że jest to obszar ważny, istnieją badania, pojawiają się nowe odczytania przekraczające dotychczasowe, dominujące ujęcia ważnych myśli i idei, co samo w sobie dla pedagoga stanowi już dowód na słuszność tezy o tym, że jest to historia, która zasługuje na głębsze poznanie – lecz zadanie to nadal oczekuje na pełną realizację<sup>8</sup>. Tak więc stoimy u progu konieczności, musimy dać odpór rozmaitym presjom, musimy odważyć się na spór, niezbędne jest wskazywanie przykładów idei, powinno nam zależeć na integrowaniu kręgów dyscyplinarnych, mamy nagłośnić to, co zostało ukryte i przemilczane – a wszystko, co należy pamiętać, przy ogromnym oporze pojawiającym się na zewnątrz. To retoryka nawołująca do walki w czasie przełomu (retoryka walki i przełomu) i konfrontacji, to czas nadania nowej dynamiki wycofanej i zmarniałej pedagogice<sup>9</sup>.

## Po drugie: MISJA I POWOŁANIE

Nigdy, ani przez chwilę, Witkowski nie pozbywa się apokaliptycznego tonu ostrzeżenia. Nasze działania będą budzić opór, jaki troska o rzetelność historyczną musi wywołać. Przestrzeń naszego działania jest wypełniona presją i represją, zamknięciami i izolacjami, walką interesów w środowisku akademickim. Jesteśmy ograniczani rozmaitymi uwikłaniami politycznymi, które zmieniając się w toku rozwoju historii. Działamy wbrew elitom, podziałom instytucjonalnym i biurokratycznym. Tym samym przestajemy mieć do czynienia z jakimś zadaniem, projektem, czy planem działania. To jest misja, której nie każdy może się podjąć. Na myśl przychodzą słowa Jezusa, który formując zespół składający się z wybranych uczniów przestrzega: Lecz przed tym wszystkim podniosą na was ręce i będą was prześladować. Wydadzą was do synagog i do więzień oraz z powodu mojego imienia wlec was będą do królów i namiestników<sup>10</sup>. Istota misji tkwi w charakterze samej humanistyki. Humanistyka jest zdolna i zobowiązana do głębokich inspiracji z całej przestrzeni refleksji kulturowej i

<sup>7</sup> Ibidem, s. 21-22.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 22, 24.

<sup>10</sup> *Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Nowy Testament*, Lk. 21, 12, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2000.

cywilizacyjnej. Idee zapoczątkowane w polskiej myśli XX wieku od początku były niedostatecznie rozpoznane, nienagłośnione i zmarginalizowane, a następnie przytłoczone myślami bardziej ekspansywnymi, mającymi większą siłę przebicia – stało się to dzięki badaczom, którzy je twórczo rozwijali i potrafili (nie tak jak my) ukazać światu. Nadszedł czas – pora, by zacząć o tym otwarcie mówić i zacząć działać

To retoryka oscylująca pomiędzy mesjanistycznym przekonaniem o zbawczej mocy posiadanej idei, a rewolucyjnym nawołaniem do działania, wbrew tym, którzy sprawują władzę – symbolicznie i realnie. Postawione przed nami zadanie jest monumentalne. Mamy odzyskać utracone dokonania w pedagogice i nadać im nową dynamikę ożywiająca już nie tylko samą pedagogikę, ale po prostu Polskę XXI wieku.

Mogłoby to przypominać retorykę teologii wyzwolenia, gdyby nie jeden, istotny szczegół: zupełny brak, nieobecność obszaru praktyki. Problem polega na tym, że jest to rewolucja planowana nad pozostałymi kartkami papieru. A, jak uczy nas historia, o której tak wiele mówiono w ramach sympozjalnych rozważań, jak dotąd nie znamy żadnej rewolucji, która zostałaby wszczęta i przeprowadzona przez intelektualistów dystansujących się od wyzwań i problemów codziennej rzeczywistości. Należy więc zadać pytanie: jaka jest ta nasza codzienna rzeczywistość?

### **Kultura milczenia<sup>11</sup>**

Próbując przybliżyć istotę problemu, który Lech Witkowski nazywa „pęknięciem” pomiędzy praktyką oświatową a teorią edukacyjną oraz historią myśli pedagogicznej, nie będę poszukiwała nowego języka pojawiającego się w przestrzeni teorii pedagogicznych. Krótkie opowieści, jakimi posłużę się w dalszej części eseju są fragmentami autoetnografii, którą traktowałam jako próbę mierzenia się z wątpliwościami, pytaniami, poczuciem bezradności i niepowodzenia w pracy dydaktycznej. Czasami autoetnografia powstawała w efekcie zdziwienia. Miało to miejsce wówczas, gdy powoli docierał do mnie cień odpowiedzi na pytanie o sens i cel mojej pracy. Oto pierwsza opowieść – tak zwykła i banalna, jak tylko zwykła i banalna może być nasza codzienna rzeczywistość:

*Wchodzę do sali i zajmuję przynależne mi miejsce. Skromny stół i proste krzesło, żadna tam katedra, czy centrum dowodzenia. Teraz wchodzi studenci. Tłocząc się i przepychając, w pośpiechu zajmują wszystkie miejsca w ostatnich rzędach. Przedemną zostaje przestrzeń pełna wolnych krzeseł. Jestem ja, potem pustka, wreszcie w oddali ścisk, bliskość siedzących obok siebie ciał. Nieco stropiona zagajam: Jesteście Państwo tak daleko ode mnie, że ledwo was widzę i nie będę słyszała...*

*Odpowiadają mi blade uśmiechy. Najwyraźniej jest im dobrze. Oswojona bliskość tych, których znamy, niekoniecznie lubimy, ale to, co już o nich wiemy wystarcza:*

<sup>11</sup> Inspirację do posłużenia się pojęciem kultury milczenia czerpałam z książki Paolo Freire: P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. Myra Bergman Ramos, PenguinBooks, London 1972.

*dzielimy ten sam los.*

*Doprawdy, nie musiałam się martwić o to, że nie będziemy się nawzajem słyszeć. Opowiadam, zadaję pytania i na ogół sama na nie odpowiadam. Wprawdzie niekiedy odzywa się słaby głos z tylnych rzędów, lecz jest tak wąty, tak krótko trwa jego emisja, że ... No właśnie, że co? Zadaję sobie pytania: zbyt nudno? Może coś powinnam zmienić? Znowu wpadłam w wykładowy tok zajęć. Co robić, gdy zwyczajnie nie są przygotowani? Problem nie polega wyłącznie na tym, że czegoś nie przeczytali. Milczą, kiedy pytam w jaki sposób doświadczają swojej codzienności: szkoły, którą ukończyli kilka miesięcy wcześniej, Uniwersytetu, którego stali się częścią, milczą gdy odwołując się do ich pamięci pytam o to, w jaki sposób uczyli się kiedyś i co zmieniło się teraz.*

Krótki fragment autoetnografii jest opowieścią o naszych studentach – o młodych ludziach, którzy tak urządzony świat uznali za swój. To jest ich świat i wbrew temu, co uparcie powtarzają pedagodzy znający wyłącznie jeden język – język hermeneutyki – nie czekają na to, byśmy ich wprowadzili w nowy zastany przez nich świat<sup>12</sup>. Nie znają też lektur, które określamy mianem ważnych, wartościowych, czy wręcz „wybuchowych”. Większość Wielkich Dziełzaistniała w ich życiu dzięki przymusowi czytania „szkolnych lektur”, co oznacza, że znają je ze streszczeń, bryków i filmów. Nieliczne książki, które czytali na potrzeby szkolnej edukacji, zostały zaopatrzone w praktyczny w dodatek specjalny: gotowe odpowiedzi na zadawane przez nauczycieli pytania, streszczenia poszczególnych rozdziałów, plan wydarzeń, charakterystykę głównych bohaterów. Ich czas wypełniają media społecznościowe i seriale oglądane na Netflixie<sup>13</sup>. Życie toczy się w przestrzeni wirtualnej, którą utarło się odczytywać jako Wielkie Zagrożenie Prawdziwej Kultury i jakiejś bliżej nie sprecyzowanej Lepszej Komunikacji. Rozgraniczenie pomiędzy tym, co realne i wirtualne znikło. Zасыpiają przy ASMRach<sup>14</sup>, życiowych partnerów poznają na Tinderze<sup>15</sup>, rozmawiają na WhatsAppie<sup>16</sup>. Jedyne debaty, które pamiętają, to te toczące się pomiędzy znanymi Youtuberami. Prawda – nie słyszeli o nich ci, którzy zwą siebie „depozytariuszami kultury” – ale to nic nie szkodzi, bo przecież oni także nie poznają naszych debat. Nikt nie zaprasza tych, którzy milczą – zresztą, cóż ciekawego mogliśmy się od nich dowiedzieć (zakładając oczywiście, że udzielono by im głosu)?

Zapytam teraz : co dla nich oznacza *uczyć się*? To znaczy dokładnie to, do czego byli wdrażani przez kilkanaście lat szkolnej edukacji: najpierw milczeć i słuchać, potem możliwie precyzyjnie odtworzyć wywód podręcznika/nauczyciela. Wysłuchać,

<sup>12</sup> A. Folkierska, *Pedagogiczna wola mocy (w odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu)*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2018, t. 21, nr 2 (82), s. 130.

<sup>13</sup> Netflixinc. – internetowa wypożyczalnia oferująca, za opłatą, dostęp do filmów i seriali.

<sup>14</sup> ASMR – (skrót od angielskiego terminu: Autonomous Sensory Meridian Response). W tekście artykułu odnoszę się do popularnych, krótkich filmów nagrywanych przez specjalizujących się w tego typu produkcji Youtuberach. Celem każdego filmu jest takie dźwiękowe oddziaływanie na człowieka, by mógł on doznać wyciszenia, relaksu, uspokojenia. Filmy są najczęściej oglądane (odsłuchiwane) aby ułatwić zasypianie.

<sup>15</sup> Tinder – popularna internetowa aplikacja, tzw. mobilny portal randkowy.

<sup>16</sup> WhatsApp – komunikator internetowy.

zapisać, opanować pamięciowo i wykazać się kompetencjami niezbędnymi podczas odpytywania-klasówki-egzaminu. Ich życiem nigdy nie była debata – ale zawsze milczenie. *Uczenie się* to wchłanianie strzępów informacji i niepowiązanych ze sobą „faktów naukowych”, które w żaden sposób nie budowały kompendium wiedzy, lub skarbnicy kultury. Wiedza, fakty, informacje zlewały się w bezkształtną, bezznaczeniową plazmę. Wraz z wstąpieniem na Uniwersytet w ich życiu nie wydarzyło się nic innego od tego, czego doświadczali jako uczniowie, nie nastąpił żaden wielki przełom który mógłby sprawić, że ich przekonania dotyczące samego procesu uczenia się uległyby rewizji. W artykule zamieszczonym w sympozjalnej książce, Ewa Marynowicz-Hetka zwraca uwagę na dwa ważne procesy istotne w wychowywaniu młodego pokolenia. Pedagożka pisze, że *W odniesieniu do tego, co przeszłe (dawne, byłe) najistotniejszy jest proces transmisji (wartości, idei, symboli), z uwagi na to, że może stanowić odniesienie dla procesu wartościowania, jakże ważnego w wychowaniu i tworzeniu uwspólnionego doświadczenia tych, którzy uczestniczą w pokoleniu historycznym (...)*<sup>17</sup>. Wygląda jednak na to, że choć krytyka szkoły przybiera różne postacie, to jednego nie można jej zarzucić – jest mistrzynią reprodukcji i transmisji idei, wartości i symboli. Cóż jednak po tym w świecie, w którym symbole nie tylko nie mają jednakowego znaczenia – co byłoby zrozumiałe – lecz, jak uczy nas Jean Baudrillard, tracą jakiegokolwiek znaczenie? Co jeśli te symbole przestały już w ogóle funkcjonować i w międzyczasie zamieniły się w symulakry<sup>18</sup>? Do czego wówczas możemy odnieść się w prowadzonym przez nas, dzisiaj – procesie wychowania? Być może, paradoksalnie, jedynym uwspólnionym doświadczeniem, od którego w ogóle możemy zacząć rozmowę, jest właśnie milczenie. Wówczas jednak rewizji musiałaby ulec sama definicja pokolenia historycznego, na którą za Radlińską, powołuje się E. Marynowicz-Hetka pisząc: *Koncepcja pokolenia historycznego jest pojemna, obejmuje wszystkich, którzy niezależnie od wieku biologicznego w danym czasie uczestniczą, są obecni*<sup>19</sup>. W myśl prowadzonej przeze mnie refleksji, definicję tę należałoby uaktualnić. Brzmiałaby wówczas na przykład tak: *Koncepcja pokolenia historycznego jest pojemna, obejmuje wszystkich, niezależnie od ich wieku biologicznego, którzy w danym czasie żyją, niekoniecznie będąc obecni*. To wszystko.

### Przerwana rozmowa – zamiast zakończenia

Pedagogika nie ulegnie gwałtownej zmianie pod wpływem jakiegokolwiek ożywczego tchnienia płynącego wyłącznie z debaty akademickiej. Zachodzi obawa, że mylimy wiatr zmian z komfortowym klimatyzatorem działającym w jednym,

<sup>17</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwspólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 116.

<sup>18</sup> J. Baudrillard, *Symulakry i Symulacja*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.

<sup>19</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Helena Radlińska...*, op. cit., s. 118.

zamkniętym pomieszczeniu. Mówiąc prościej – jest to dyskurs, który pojawia w naukowej debacie i, jeśli nic nie ulegnie zmianie, w niej pozostanie. Nie ma znaczenia, jak bardzo „emancypacyjne” treści próbujemy przekazać i jak mocno „krytyczni” jesteśmy wobec dotąd dziedziczonej edukacji. Opowiadając o „wywrotowych” i rewolucyjnych teoriach – nie stajemy się rewolucjonistami. **Przywracając ciągłość myśli i idei pedagogicznych nie dokonujemy rewitalizacji i melioracji współczesnej kultury, ponieważ aby tego dokonać, najpierw należałoby ZNAĆ TĘ KULTURĘ i w jakiś, wynegocjowany sposób, zacząć w niej uczestniczyć.** Proces zmiany nie zajdzie, jeśli nie utracimy tej zabójczej dla edukacji pewności siebie i nie wkroczymy w przestrzeń niepewności, poszukiwania, uważnego przypatrywania się światu – nie z pozycji misjonarzy i depozytariuszy kultury, tych, którzy wkroczyli na ścieżkę Oświecenia – ale uczestników performatywnego procesu współtworzenia znaczeń w dialogu pozostającego najważniejszym warunkiem postulowanej zmiany.

Mój droga myślenia o edukacji rozpoczyna się nieodmiennie w tym samym punkcie – od refleksji jaką odnajduję w eseju Wyzwolenie Martina Heideggera: *Nauczanie jest trudniejsze od uczenia się*<sup>20</sup>. Trudniejsze, ponieważ polega na pozwoleniu na uczenie się myślenia. Czy *pozwolenie* nie jest *odpuszczeniem*, zezwoleniem na to, jak mówi niemiecki filozof, byśmy *nie obstawali jednostronnie przy jakimś wyobrażeniu oraz nie pędzili w kierunku jakiegoś wyobrażenia nieustannie jednym i tym samym torem. Myślenie kontemplacyjne wymaga od nas byśmy zapuszczali w to, co na pozór zupełnie nie jest spójne*<sup>21</sup>? To prawda, że napisaliśmy książkę bez zakończenia, nasza debata nie wskazała na uniwersalną metodę, nie wystawiliśmy skutecznej recepty. Prawda, że, jak zauważył Krzysztof Maliszewski, wciąż nie wiemy czym jest „stosowanie” humanistyki, a każda próba przybliżenia się do istoty problemu otwiera jedynie nowe przestrzenie namysłu<sup>22</sup>. Żyjemy jednak w świecie, o którym Martin Heidegger mówi: *Wszystko (...) przyjmuje się dzisiaj do wiadomości zbyt szybko i bezkrytycznie. Równie szybko, w tej samej chwili zapominamy wszystko, co przyjęliśmy. W ten sposób jedna impreza goni następną. Uroczystość wspomnieniowa i bezmyślność idą z sobą ręką*<sup>23</sup>. Debata, którą otwiera Sympozjum Międzypokoleniowe z pewnością nie godzi się na tę bezmyślność – nie daje przyzwolenia na zapomnienie o historii i tradycji myśli pedagogicznej, każe zatrzymać się przy teraźniejszości, pozwala z nadzieją patrzeć w przyszłość. Rozmowa o możliwościach rewitalizacji i melioracji kultury oraz roli, jaką odegrać może w tym procesie pedagogika, nie zatrzymuje się w miejscu zakończenia Sympozjum. Jest to powód, dla którego pisany przeze mnie esej, od początku został zaplanowany, jako niedokończony. Urywa się dokładnie w

<sup>20</sup> M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem*, przeł. J. Mizera, Wydawnictwo Alatheia, Warszawa 2017, s. 69.

<sup>21</sup> M. Heidegger, *Wyzwolenie*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001, s. 16.

<sup>22</sup> K. Maliszewski, *Pedagogika jako filozofia stosowana. Głos w sprawie rewitalizacji formuły Sergiusza Hessena*, [w:] L. Witkowski (red.), *Dziedzictwo idei i piękności międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019, s. 81-104.

<sup>23</sup> M. Heidegger, *Wyzwolenie*, op. cit., s. 7.



tym miejscu, gdzie rozpoczyna się nowa opowieść. Tym razem jednak milczenie zostaje przerwane nieśmiałym głosem dialogu:

*Kilka wydarzeń rozbija milczenie. Po zajęciach ktoś rozmyślnie pakuje długo swoje zeszyty, żeby zostać i porozmawiać. Przez chwile razem wędrujemy, komentujemy to, co zaszło na ćwiczeniach, mówimy o szkole, o Prawdziwej Akademii. Innym razem studentka podchodzi i mówi, że fajnie, że ciekawie, że widzą zaangażowanie i są wdzięczni za pomoc przy przygotowaniach do egzaminu. Ja sama nie wiem jeszcze czy to była pomoc. Dopiero po czasie konstatuje, że przecież to oni, studenci o nią poprosili. To chyba dobrze, prawda? – czy to już znaczy, że byłam „dobrym nauczycielem”? Kolejne zajęcia rozpoczynają się rozmową dotyczącą aktualnych wydarzeń w polskim systemie oświaty – strajku nauczycieli. Próbuje odnieść się do nich patrząc z perspektywy wiedzy wyniesionej z ćwiczeń i literatury. Czuję zaskoczenie, gdy jedna ze studentek wyjmując zadany do czytania tekst – jest cały pozaznaczony. Mówi, że tego, co ważne znalazła tak wiele, że nie zdąży tym się podzielić. Komentuje z przejęciem, opowiada o tym, jak konsultowała niektóre ważne dla niej tezy z mamą-nauczycielką. Dochodzimy do ciekawych wniosków.*

*Wreszcie ostatnie ćwiczenia, kiedy omawiamy trudny problem. Próbuje coś przybliżyć, mówić jasno, ale czuję, że męczę się, gubię, tracę wątek.*

*- Nie umiem wam tego jaśniej wytłumaczyć – mówię z rezygnacją i poczuciem klęski. W sukurs przychodzi milcząca studentka. Odzywa się z ostatniej ławki: Ja to rozumiem, rozrysowałam sobie jak pani mówiła. Teraz ona tłumaczy innym studentom i po chwili wszyscy zaczynają rozumieć. Dziękuję, powraca jasność myślenia.*

*Nic nie jest takie, jak na to wygląda.*

## Bibliografia

Archacka M., *O problemie „pęknięcia” pomiędzy praktyką a teorią pedagogiczną (refleksje na marginesie)*, [w:] Witkowski L. (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.

Baudrillard J., *Symulakry i Symulacja*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.

*Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Nowy Testament, Ewangelia wg. św. Łukasza*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2000.

Folkierska A., *Pedagogiczna wola mocy (w odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu)*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2018, t. 2, (82), s. 127-136.

Heidegger M., *Co zwie się myśleniem*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Alatheia, Warszawa 2017.

Heidegger M., *Wyzwolenie*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2000.

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. Myra Bergman Ramos, Penguin Books, London 1972.

Maliszewski K., *Pedagogika jako filozofia stosowana. Głos w sprawie rewitalizacji formuły Sergiusza Hessena*, [w:] Witkowski L. (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.

Marynowicz-Hetka E., *Helena Radlińska i jej pokolenie historyczne: uwspólnianie doświadczeń i wzajemność oddziaływań*, [w:] Witkowski L. (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.

Witkowski L., *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Impuls, Kraków 2018.

Witkowski L., *Relacje międzypokoleniowe jako wyzwanie poznawcze dla historii myśli pedagogicznej w Polsce (zarys problemu)*, [w:] Witkowski L. (red.), *Dziedzictwo idei i pęknięcia międzypokoleniowe w pedagogice polskiej. Wprowadzenie do problemu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.