

# Lech Witkowski

---

## Estetyka versus aksjologia w ujęciu krytyczno-epistemologicznym teorii i praktyki kulturowej

---

Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy.  
Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji nr 11, 21-72

---

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Lech Witkowski**

AKADEMIA POMORSKA W SŁUPSKU

**ESTETYKA VERSUS AKSJOLOGIA  
W UJĘCIU KRYTYCZNO-EPISTEMOLOGICZNYM  
TEORII I PRAKTYKI KULTUROWEJ/SPOŁECZNEJ**

**WSTĘP**

Tekst poniższy stanowi propozycję badawczą, syntetyzującą szereg tropów rozwiniętych w moich wcześniejszych publikacjach, bądź sygnalizuje wątki programujące dalsze badania, z zachętą do dyskusji i współpracy. Zarazem jest to głos otwierający (jako jeden z dwóch, obok wystąpienia Zbyszko Melosika) debatę plenarną Sekcji IV w ramach IX Zjazdu Pedagogicznego – Sekcji obradującej pod hasłem: **Kultura i sztuka jako przestrzeń aksjologiczna i edukacyjna** – jak również stanowi odsłonę debaty grupy osób, które zgłosiły się z wystąpieniami do części obrad w koordynacji merytorycznej niniejszego autora. Wyjściowo zamysł rozważań oddawała inna formuła tytułu zgłoszonego i wpisanego w program Sekcji IV: **O trudnościach w torowaniu drogi do wartości kultury i sztuki w teorii pedagogicznej i praktyce edukacyjnej – w obliczu dwoistości wyzwań**. Formuła ta zawiera istotne ukierunkowanie rozważań, które uzyskało dalej kolejne uściślenie, wskazujące na usytuowanie wspomnianych wyzwań **w pułapkach estetyzacji tożsamości i profesjonalnego działania**. Mam wrażenie, że dopiero razem, tytuł ogólny i powyższe uściślenia stanowią ramę przybliżającą dokładniej ewoluujący zamysł autorski, pogłębiany stopniowo kolejnymi studiami, refleksją i lekturami, uwypuklając kluczowe kategorie, ogniskujące się wokół zjawiska estetyzacji pojedynczych gestów symbolicznych i całych praktyk kulturowych.

Choć interesują mnie głównie konteksty pedagogicznie znaczące, to poczynione uwagi zdają się mieć potencjał aplikacyjny znacznie szerszy, co zostało zaznaczone w ostatecznej formule tytułu wystąpienia w zakresie wypracowania perspektywy badawczej odnoszącej się do rozmaitych sfer

profesjonalnego działania, a także wielowymiarowych procesów (re)kontekstualizacji tożsamości, nasyconych zarówno gestami ocen jak i ich różnorodną estetyzacją postaw i działań. Jest to o tyle naturalne z perspektywy mojego podejścia, że promowaną od lat przeze mnie zasadą samokształceniową oraz aplikacyjną jest uznanie konieczności przeszukiwania całej humanistyki i nauk społecznych w poprzek podziałów dyscyplinarnych, dla wydobywania dla pedagogiki nowych i teoretycznie nośnych środków symbolicznych do problematyzowania zjawisk nabierających znaczenia, a nawet rangi kulturowej i społecznej. Warto podkreślić, że chodzi tu w szczególności o to, aby przedmiotem refleksji pedagogicznej w większym stopniu stawały się (zamiast często dominujących dyskusji programowych o samym doborze treści oddziaływania) kwestie form i stylu przekazu, w tym również niewerbalizowanych zasad z tymi formami związanych i konsekwencji w wymiarze etycznym wymagającym analizy wewnętrznego napięcia strukturalnego sytuacji działania i ocen. Pytania estetyczne stają się wówczas pytaniami ontologicznymi z dążeniem do osławiania złożoności, wymagających wysokich kompetencji poznawczych i etycznych w sytuacjach działania profesjonalnego (nie tylko w pedagogice).

Intencją niniejszego wystąpienia jest zwrócenie uwagi na istotne sploty stanowiące o złożoności przedmiotów ocen aksjologicznych na takim polu, a w związku z tym samej etycznej jakości tych ocen, z uwzględnieniem ich jakości poznawczej i odpowiedzialności, chroniącej np. przed resentymentem czy niskim poziomem refleksyjności i samokrytycyzmu i brakiem tolerancji wobec złożoności sytuacji działania. Sploty te wymagają dostrzeżenia pułapek wynikających z pokusy nazbyt uproszczonych, ale nagminnie wygodnych, operacji poznawczych i moralnych, opartych na najprostszej możliwej **estetyzacji dychotomizującej**, wikłającej w dualizmy czy polaryzacje. Generuje ona uproszczone alternatywy eskalujące rozłączność, absolutyzujące racje, a wraz z tym ukrywające skalę roszczeń (bywa, że wprost uzurpacji) i cenę jaką za nie się płaci. Interesuje mnie więc próba zestawień **metodologicznie** uczulających na groźby zwykle nie rozpoznawane, gdy dokonywane są akty wartościowania, uwikłane w rozmaite milczące przesądzenia normatywne bądź iluzorycznie ogłaszane jako wolne od takich rozstrzygnięć. Napięcia w polu tych ostatnich ukrytych rozstrzygnięć normatywnych zostały przeze mnie zasygnalizowane już osobno w opisie dzieśięciu dwoistych przekrojów strukturalnych i muszę je tu jedynie założyć jako dostatecznie uwypuklone, odsyłając do nich (por. Witkowski 2015).

Tezę programową tego tekstu jest więc i to, że **estetyzacje** (jako narracyjne ustanawianie formy postrzegania) przekładają się często na postawy aksjologiczne i operacje wartościowania, a te z kolei mogą bądź zderzać się ze złożonością strukturalną wartościowanych obiektów kulturowych, bądź wykluczać mierzenie się z nimi w innej estetyce niż przyjęta przez odbiorcę. Niech ilustracją ostatniej sytuacji będzie uwypuklona przez Zygmunta Mysłakowskiego ważna przestroga, że „i arcydzieło może być obiektem niemym kulturowo” dla jego odbiorcy, absolutyzującego własną bezradność poznawczą jako normę wyjściową i ekstrapolującego ją z własnej kondycji na ontologię obiektu<sup>1</sup>. Tymczasem „gesty słowne” jako gesty oznaczania – w tym i naznaczania piętnem – intencjonalnie skierowane na obiekt („nic w tej książce nie ma ciekawego”) stają się przy wnikliwszym wejrzeniu źródłem informacji o podmiocie oceniającym (np. „powiedz mi co jest dla ciebie kiczem, a powiem ci co to mówi o tobie”) (por. Merleau-Ponty 1999). Ocena obiektu uwikłana jest w jakość zarówno oceniającego jak i samego oceniania, co w jednostronnej estetyzacji efektu uwikłanego w gesty słowne bywa zacierane, przynosząc nadmierną i często fałszywą obiektywizację, gdy nie jest odniesiona do „współczynnika humanistycznego” (F. Znaniecki) wpisanego w akt wartościowania.

Ukazując potencjał rekonstrukcyjny odniesiony do tradycji i współczesności pedagogiki i humanistyki zarazem postuluję zmianę w postaci intelektualnego trzęsienia ziemi akademickiej w naszych środowiskach i ich „**ekologii umysłu**”, aby dało się przeciwdziałać źródłom i skutkom przeniknięcia marazmem, patologiami rozwojowymi, blokadami i zastojem także duchowym, w zakresie uprawiania rozmaitych ogródków dyscyplinarnych. Bez tego nie zerwiemy ze stanami samozadowolenia i niezdolnością do zmierzenia się z wyzwaniem społecznymi. Co więcej, dokonując

---

<sup>1</sup> Dziękuję Monice Jaworskiej-Witkowskiej i Krzysztofowi Maliszewskiemu za uchronienie mnie tu od przykrej pomyłki. Jednocześnie wdzięczny jestem temu ostatniemu za uwypuklenie, iż fraza jaką powyżej się posługuję – i stosowałem ją wcześniej – zdaje się odnosić jako moja synteza przetwarzająca do idei zawartej w dwóch cytatach z Mysłakowskiego, które brzmią: „Bez tej symbiozy rzeczy z naszymi postawami psychicznymi dobra kultury nie byłyby tym, czym są, lecz stałyby się po prostu ‘rzeczami’, to jest czymś kulturalnie ‘niemym’” (Mysłakowski 1965, s. 46), oraz „Przekazywanie kultury nie może więc być równoznaczne z przekazywaniem samego materialnego wytworu, musi ono być dopełnione przez wzbudzenie i kształtowanie umiejętności *rozumienia sfery wartości*, odpowiadających różnym rodzajom dóbr, które bez tego uzupełnienia byłyby nieme” (Mysłakowski 1965, s. 68).

samodzielnych odczytań tradycji pedagogicznej (Helena Radlińska) czy koncepcji z innych dyscyplin jak psychologia (Erik H. Erikson) dostrzegam zbyt dużo narracji, zwłaszcza podręcznikowych, które „fingują własne zakorzenienie” (Czapliński 2011, s. 297) zarówno wtedy gdy chwają i uznają „klasyka” jak i wtedy gdy krytykują i odsyłają do „innej epoki”, czy ogłaszają jego niedojrzałość. Estetyzacje splatają się tu z ujęciami aksjologicznymi w sposób, w którym sam wyjściowy obiekt często nie może już przemówić własnym głosem, albo udziela mu się go w atrapach, w redukcjach i pastiszach, symulujących pełną adekwatność w miejsce oryginału. Spór o kopię i oryginał nie dotyczy tylko wartości dzieł sztuki, a coraz bardziej wikła nas aksjologicznie w stopniu nadal nierozpoznanym w humanistyce w zakresie czujności wobec podstawień, wobec nadużyć i całości zastępowanych przez estetyzowane resztki. Zbyt często materiał źródłowy jest przesłonięty i zastąpiony (wyparty) nakładkami interpretacyjnymi jako sur-konstrukcjami, których surrealistyczny charakter nie jest rozpoznany, ani wykorzystany.

Epistemologiczny aspekt tych rozważań przywołuję w sensie rozpoznawania złożoności poznawczej wpisanej zwłaszcza w kategorię „estetyzacji”, zgodnie z rozumieniem epistemologii przez Gastona Bachelarda, jako mającej zadania sytuujące się na poziomie pojedynczych pojęć i sposobów ich działania w zróżnicowanym polu ich znaczeń i konsekwencji. Przyjęte tu podejście do epistemologii wiąże także z wyżej przytoczoną ideą „ekologii umysłu”, którą wpisuję w rozwinięte przeze mnie już ujęcie, jakie korzysta z inspiracji podejściem Gregory Batesona oraz „ekologicznym” odczytaniem spuścizny Heleny Radlińskiej (por. Jaworska-Witkowska, Witkowski 2016; Witkowski 2015b). Postulowana jest w tym podejściu **ekologia kulturowa** jako perspektywa rozumienia złożoności relacji człowieka i kultury w ich splotach, napięciach, paradoksach i uwarunkowaniach życiodajnych więzi podlegających rozmaitym zagrożeniom i pułapkom szkodzącym człowiekowi jak i samej kulturze.

W ostatecznym rozrachunku tekst ten podnosi **pytania o profesjonalizm zaangażowań humanistycznych** w świat współczesny na styku napięć między nowoczesnością i tradycją, z jednej strony, a wygodą i zmianą czyniącą dramatyczną różnicę adaptacyjną z drugiej. Humanistyka musi umieć i czuć się zobowiązana do tego aby śmieiej atakować **procedury** (bywa, że niestety aż instytucjonalne **procedery**) stanowienia świata społecznego. Nas interesują te zwłaszcza, które mają pedagogiczny aspekt, choć są też dramatyczne kulturowo i politycznie, gdzie aksjologia i estetyzacja sprzęgają się w skrajne gesty odrzucenia i odmowy.

Skazywanie uchodźców na skrajną presję asymilacyjną ma swoją skrajną odpowiedź w całkowitej odmowie asymilacji i nie stanowi jedynie sporu o estetyzację relacji społecznych i skalę niezbędnego upodobnienia, ale za tym idą praktyki degradacyjne a nawet odrzucenie i stygmatyzacja aż po oznaki wojny cywilizacyjnej, gdy eskalowanie roszczeń niesie uzurpację, na którą można jedynie odpowiedzieć już tylko przemocą, zamknięciem dostępu i wykluczeniem albo terroryzmem. Presja skrajnych estetycznych przesądzeń (stereotypizacji) sprzęga się nierozdzielnie z radykalizowanymi wartościowaniami, prowadzącymi do jeszcze bardziej radykalnych działań, co znamionuje spiralę eskalacji wrogości i nienawiści aż po ich nieodwracalność. Wypracowanie narzędzi do problematyzowania przestrzeni napięć między praktyką wartościowań a szansami jej kształtowania w edukacji i wśród szeregu profesji społecznych o silnej składowej perswazyjnej wydaje się zadaniem tyle niemożliwym do ostatecznego rozwiązania co koniecznym do podejmowania w nowych konstelacjach współczesności. Stajemy bowiem w obliczu rzeczywistości coraz bardziej dramatycznej, problematycznej, a także uwikłanej w pułapki schematyzacji postępowania, przesądających w zakresie bezpieczeństwa i demokracji w ich degradującym często uwikłaniu w wartości wolności i poszanowania podmiotowości jednostek i innych światów.

Przejmują mnie **pytania o estetyzację** jako perspektywę rozpoznawania problemów w zakresie dążenia do „życia wartościowego”, które zawsze będzie najpierw wartościowane w jego możliwych wariantach. I jakość tego wartościowania wymagającego odpowiedzialności etycznej i dojrzałości poznawczej jest tu w tle głównym wyzwaniem. Pedagogika nie musi mieć gotowej i jednej wizji „życia wartościowego” ani chcieć ją narzucać czy egzekwować. Musi być jednak zdolna do sprzyjania namysłowi nad procesami wartościowania oraz pomagać w wypracowaniu dla nich możliwie bogatych kulturowo i sprzyjających człowiekowi wariantów i kontekstów, aby te **trzy poziomy uczenia się**<sup>2</sup>: treści przekonań, procedur i metod uzasadniania, oraz kontekstów określania zasad wyłaniania pierwszych i drugich chroniły przed niezdolnością do radzenia sobie przez jednostki, społeczeństwa i ich emanacje władcze z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Trzeba jednak rozumieć dramatyzm wyzwań, którymi choćby w jakimś stopniu

<sup>2</sup> Współbrzmi to w moim rozumieniu z typologią uczenia się zaproponowaną przez Gregory Batesona za Geoffreyem Vickersem, por. moje analizy [w:] Jaworska-Witkowska, Witkowski 2016, s. 398–404.



spróbuję się tu zająć, zapraszając do współmyślenia wzbogacającego uzyskaną perspektywę.

Gdybym miał najkrócej zasygnalizować jeszcze z innej perspektywy sygnalizowane tu podejście, to zrobiłbym to w kontekście ważnej książki Jacquesa Rancière'a pt. *Estetyka jako polityka*, w której autor przeciwstawia m. innymi strategię „estetyki wzniosłości” oraz „estetyki relacyjnej”, traktowane z punktu widzenia „obietnicy wspólnoty” wpisanej w z kolei w „estetykę polityki”; ta ostatnia odnosi się do praktyki „konfiguracji przestrzeni” jako dokonywania „podziałów doświadczenia” oraz „wprowadzania podmiotów i przedmiotów”, łącznie działając jako „dystrybucja oraz redystrybucja miejsc i tożsamości, rozdzielania przestrzeni i czasu, widzialności i niewidzialności, hałasu i mowy” (Rancière 2007, s. 24–25). Warto na te aspekty „polityki” tak rozumianej i to pomimo rozmaitych form ustanawiania władzy patrzeć w kontekście tego, co niesie w przestrzeni kultury i duchowości ludzkiej każdy typ praktyki ... pedagogicznej, a wówczas uzyskujemy możliwość spojrzenia na pedagogikę jako ... estetykę w rozumieniu obejmującym zarówno typy komunikacji wychowawczej (kształtującej postawy) jak i charakter projektu oczekiwanego odbioru (między uległością, partnerstwem i twórczością, aż po niezależność i bunt). Jest to więc **wizja pedagogiki jako estetyki**, której konkretyzacje analityczne i krytyczne wymagają odniesienia do rozmaitych form i zasad, niosących kontrastujące ze sobą style oddziaływania (estetyki relacyjne, sytuacyjne), zatem znamionujące się odmiennymi estetyzacjami. Nie darmo też Peter McLaren w swoich radykalno-krytycznych analizach funkcjonowania szkoły jako „praktyki rytualnej” (*ritual performance*), przeciwstawiał postawy nauczyciela jako „sztukmistrza” oraz „kapłana” temu, co przynosić mogła rozwojowo dla uczniów estetyka „służącego progowi doświadczenia”, a przecież można jeszcze dopisać inne postaci zachowań nauczycielskich w strategiach programujących edukację, chociażby związane z postawami nauczyciela jako zarządcy, albo choćby tylko akwizytora. I tej ostatniej wizji nie przeszkadza fakt, że to nie domokrażca, a ktoś kto bywa postrzegany jako „wciskający” dzieciom produkty, których rodzice sami może by nie chcieli „kupić” (por. słynne spory wokół idei edukacji seksualnej, skali ukierunkowania na kształcenie zawodowe zamiast ogólnego, czy odmienne wizje „wychowania patriotycznego), albo które są przekazywane niemal z przeceny z manipulowanymi perswazjami marketingowymi, okrojonymi podręcznikowo, po uprzednich decyzjach – także politycznych – co ma być obecne w „kanonie”, a co skazać

na nieobecność i to jeszcze taką, która ma być całkowicie niewidoczna dla odbiorcy. Wszystko to zatem działa ustanawiając rozmaitymi strategiami kulturowymi i taktykami (zwanymi niewinnie „metodykami” i „podstawami programowymi”) estetyki działające jako pedagogiki niewidzialne, zgłaszające pretensję (uzurpację *de facto*) do niewinności, żerując na naiwności kulturowej podmiotów w przestrzeni społecznej. Stawiam tezę i poniżej ją ilustruję, że nałożenie na myślenie pedagogiczne perspektywy tak pojmowanej estetyki pozwala, sprzęgając jej praktyki oddziaływania (w tym mniej czy bardziej ukrytych wartościowań, także obecnych każdorazowo w *hidden curriculum*) z analizą krytyczną i otwieraniem drogi do myślenia o jej funkcjach kulturowych, egzystencjalnych, w tym skali służenia zyskowi rozwojowemu podmiotów ich oddziaływania. Pozwala to także lepiej chronić przed zawłaszzczeniami, redukcjami kulturowymi i wciąganiem w zredukowaną podmiotowość obywatelską, skazywaniem na „dryf” w przestrzeni socjalizacyjnie okrojonej, przy udostępnianiu jedynie sztywnego repertuaru środków oddziaływania (*dispositif*), wygodnych przy minimalizacji wartości działania, skazujących zarazem na degradację cywilizacyjną w obliczu wyzwań XXI wieku. Kto uważa, że przesadzam, może dalej nie czytać.

## CZĘŚĆ I

### EDUKACJA MIĘDZY STRZĘPKAMI KULTURY I RESZTKAMI TRADYCJI W NIEMOCY NOWOCZESNOŚCI

Ten fragment rozważań spisany został pod wpływem refleksji wokół książki Przemysława Czaplińskiego *Resztki nowoczesności* czytanej w próbie **eksperymentu myślowego** polegającego na odrywaniu poszczególnych sformułowań od ich kontekstów literackich dla krytycznego ich zastosowania do problematyki pedagogicznej. Pouczający typ narracji na styku literatury i życia uwypukla tezy mające swoją wymowę przekładalną na podjęte tu rozważania, wzbogacając, czy choćby tylko ośmielając krytycyzm narracyjny. Przywołuję więc i uogólniam na nowe konteksty szereg cennych chwytów narracyjnych autora (Czapliński 2011), wpisując je świadomie w zasadniczo inną konfigurację problemową, stosowaną do aktualnej diagnozy szans kultury i sztuki w świecie społecznym, mimo że wygenerowała je głównie historyczna refleksja dotycząca zjawiska odzwierciedlenia przez



literaturę polską dylematów tożsamościowych w realiach powojennych w Polsce. Od dawna zresztą jestem przekonany, że dla pogłębiania narracji pedagogicznej trzeba umieć przekopywać się w poprzek podziałów dyscyplinarnych, traktując humanistykę jako integralną, a nie poszatowaną na zamknięte szuflady, czy okopane ogródki. Nie jest więc bez znaczenia, jaką estetyką potrafimy ogarnąć przestrzeń, po której się sami poruszamy<sup>3</sup>. Nie jest też bez znaczenia czy przejmujemy ustalenia z drugiej ręki, czy też posłużymy się efektami samodzielnej lektury w odmiennych kontekstach zainteresowanej niż dostępna wykładnia, dla jej twórczego przetworzenia pozwalającego zobaczyć nowe pokłady znaczeń, inaczej często pozostające poza polem widzenia, wymagającym pojęcia (jako aktu rozumienia i jako środka uchwycenia).

Wydawca książki Czaplińskiego wskazuje na okładce, że pomysły pisarskie w literaturze ostatnich dekad czerpią autorzy polscy „z resztek – z odpadów nowoczesnych idei, ze skrawków modernistycznych dyskursów”, choć ten cytat spotykamy dodatkowo opatrzony nagłówkiem wydawniczym, że chodzi tu o „życiodajne resztki nowoczesności”, co wydaje się już nadużyciem, w świetle tego co pokazuje analiza samego autora, skoro resztki bywają odpadami czy banalnymi pastiszami czegoś głębszego. W końcu najbardziej „życiodajne” kulturowo treści i wzory mogą być zagubione, zmarnowane, uszkodzone, bo przykrojone przez aplikujących je do ich zdolności percepcyjnej. Przywołując diagnozy Józefa Chałasińskiego i Jana Błońskiego dotyczące tożsamości polskiej inteligencji autor uwypukla przecież zjawiska składające się na „czas wielkiego powojennego pastiszu”, w którym do głosu dochodziła przede wszystkim w ramach przemian statusowych i walki o uznanie „pożądliwość mimetyczna”, przy czym dodaje zarazem dobitnie, że nie o etos tu chodziło: „Przedmiotem pożądanym nie był bowiem zbiór kwalifikacji czy kompetencja kulturowa, lecz pozycja społeczna, czyli kwestia statusu” (Czapliński 2011, s. 62–63). Środowiska inteligentne, nie wyłączając kręgów akademickich na wiele sposobów toczyły i toczą **gry statusowe**, posługując się pastiszowo resztkami rozmaitych narracji i koncepcji, maskując braki, ucząc się **sztuki symulacji**, a dokład-

---

<sup>3</sup> Znakomitej ilustracji możliwej tu pułapki dostarczyła upubliczniona już dykteryjka, gdy jeden z dwóch kotów idących przez ... pustynię mówi do drugiego: „*wiesz, chyba jednak nie ogarniam tej naszej ... kuwety*”. Dobrze by było zachęcać badaczy aby komentując swoją sytuację poznawczą nie znajdowali się na pozycji takich kotów na pustyni.

niej symulując ich nieobecność w narracjach noszących jedynie znamiona zakorzenienia w tradycji poprzez przywoływanie jej strzępków, zarówno w zapędzie krytycznym jak i w uprzejmych afirmacjach klasyki. Rzecz jasna nie byłoby to widoczne gdyby nie przypadki poszczególnych dokonań wybitnych, jakie stanowiły niewygodne odniesienia dla takich praktyk, stąd bywały degradowane nie tylko i nie tyle z zapalczowości ideowej lecz ze zwykłej rywalizacji i klasycznej strategii wypierania lepszej monety przez gorszą. Przedstawianie całości musi się zwykle dokonywać przez scalanie jakichś fragmentów ale to charakter samego scalania i jakość tego, co w jego wyniku zostaje podstawione pod źródłowy materiał jest tu kluczowe. Szczególnie groźne sytuacje dotyczą nieświadomości tej substytucji bądź uznania jej za wystarczająco wiarygodną czy miarodajną, gdyż wiążą się ze zgodą na **zdegradowaną ekologię kultury** dopuszczającą obieg uszkodzonych idei, pojęć i tez.

Narracja Czaplińskiego zasługuje zresztą na jej penetrację na różne sposoby jako wartościowa sama w sobie, choć nie chodzi tu o jej weryfikację, a jedynie o inspirowaną nią aplikację. Sugestia dominacji mimetyczności w wersji pastiszu tradycji jest niezwykle diagnostyczna i można ją wykorzystać w kontekstach daleko odchodzących poza szczególnie odzwierciedlone na kartach przywoływanej książki aspekty stosunku do tradycji sarmackiej w postawach kulturowych i ich uwypukleniach literackich. Dla pedagogiki może przydać się wręcz nadzwyczajnie, jeśli potrafimy wykorzystać zaplecze kategoriale wspomnianej mimetyczności i pastiszu oraz wypracowaną przy tej pomocy estetykę narracyjną do zdiagnozowania problemów w innej konstelacji odniesień niż historia literatury polskiej. Niesie ona szereg terminów, które zastosowane do praktyk narracyjnych poza historią literatury stają się narzędziami wnikliwszego dążenia w stronę „ekologii idei”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Jestem świadom, że takie konstrukty jak „ekologia idei”, „ekologia umysłu” czy „ekologia kultury” ciągle pozostają w fazie projektów badawczych w humanistyce, mimo zaawansowania uruchomionego światowym bestsellerem Gregory Batesona z roku 1972 *Steps to an ecology of mind*, czego stan recepcji w Polsce przybliży książka *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce* (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2016), a co najszerszej jak dotąd było zastosowane w pracy *Niewidzialne środowisko* (Witkowski 2015b). W szczególności postulowana ekologia idei staje się perspektywą ujmowania „życia” myśli (stosunku do tradycji, postaw następców klasyków i charakteru ewolucji/rozwoju), rozumiejącą konieczność innej estetyzacji historii idei niż oparta na zasadzie kontynuacji, konsekwencji czy kolektywności i kolaboracji - w grę wchodzi elementy konfliktu i kolizji, ale i kongenialności, korodowania.

Dobrze jest bowiem pamiętać, że **nie ma żadnego automatyzmu** w przekładaniu faktów szkolnego przywoływania treści kulturowych, nawet arcydzielnych, na efekty oddziaływania wychowawczego, w tym kształtowanie tożsamości osobowej i wpływ na rozwój jakości kompetencji i stylu działania w sferze publicznej (zawodowej). Wbrew oświeceniowej wierze i socjalistycznej nadziei, sam „dostęp do kultury” – obecnie jeszcze bardziej ułatwiony w trybie internetowym i wielokanałowej telewizji czy tłumaczeniami klasyki i bestsellerów światowych – nie może już występować jako „czynnik automatycznie modernizujący społeczeństwo” (Czapliński 2011, s. 84). Dostęp może być bezrefleksyjny, selektywnie zorientowany na wąski kanał przekazu ideologicznego czy światopoglądowego, bez możliwości otwierania się na konieczność niuansowania racji przy zderzeniu perspektyw. Aktualna dostępność po niemal „metrze książek” wielkiej liczby autorów, każdego z osobna, kiedyś obwarowanych zakazami cenzorskimi i nieobecnych w przekładach, nie oznacza automatycznego zwiększenia ich obiegu w myśli czy nawet w mediach i instytucjach, zatem w praktykach kulturowych, które nimi powinny być zainteresowane w pierwszej kolejności. Zresztą na podatny grunt postawy potencjalnego konsumenta kultury trafiają nowe gadżety i spektakle społeczne (widowiska czy pojedynki medialne), poprzez których działanie dokonuje się „ekspansja mechanizmów wykorzeniających jednostkę” (Czapliński 2011, s. 107) z przestrzeni poza jej teraźniejszością interakcji oraz możliwości i ich zmiennych kontekstów, podporządkowana **estetyce wrażeń**, w mniej czy bardziej nieudolnej (refleksyjnie i podmiotowo) konsumpcji czy partycypacji.

Równocześnie szkolne egzaminy, sprawdziany czy testy w procesie kształcenia zdają się najczęściej być traktowane jako przeszkody na torze przedzierania się przez treści bez znaczenia biograficznego („po co mi humanistyka?”, „po co mam się tego uczyć?”). Na dodatek, liberalizacja samego procesu kształcenia znosi co najwyżej wymogi jako przeszkody, a dla wielu tym bardziej edukacja pozostawia **doświadczenie bez znaczenia**, poszatowane na „przedmioty” nauczania czy dyscypliny, dostępne dalej jedynie w powierzchownych skojarzeniach dotyczących samego faktu odbycia zajęć z przywołaniem nazwisk, pojęć, tez, dzieł, jako martwych obiektów kultu-

---

Późniejsi koryfeusze bywają spóźnieni intelektualnie wobec bogactwa ukrytego w koryzeniach myśli. Nie ma tu żadnej ciągłości następstwa ani wznoszącej się linii postępu, bywa dramat wypierania lepszego przez gorsze, napaści albo przemilczania. Następcy bywają szkodnikami, „fuszerując” (zwrot T. Kotarbińskiego) własną specjalizację.

rowych z innego świata. Nieznaczących zatem we własnym projektowaniu biografii, nie poddanych refleksji, niezdolnych do pracy pojęć.

Ważne byłoby zadawanie pytań o pedagogicznie **dominującą estetyzację dostępu do tradycji**, w której historia nie przekłada się na rozumienie „dziejowości własnego losu” ani usytuowania w „drodze do języka” (M. Heidegger), nie zakorzenia w doświadczeniu wspólnotowym, a co najwyżej przejawia się w rażących uproszczeniach dychotomicznych podziałów i rzekomo nagich faktów z nimi związanych, bez głębszego niuansowania ani widocznego znaczenia dla nowego pokolenia. Nie umie się nawet zadać pytania o to, jak „wykorzystać energię kulturową tkwiącą w tradycji”, albo ustawia się je cynicznie czyli ideologicznie na użytek „polityki historycznej”, redukując dziedzictwo do artefaktów medialnych czy podręcznikowych, ułatwiających kontrolę w zakresie bezmyślnego odtwarzania i braku krytycyzmu (por. Czaplński 2011, s. 10–19). W takim ujęciu kultura staje się w jej obiegu społecznym przestrzenią inscenizacji, oferowania masy strzępków, wycinków, którymi łatwo manipulować, bez troski o głębszą całość i refleksyjne przetworzenie<sup>5</sup>. Przywoływane symbole mogą nawet uzyskiwać znaczenie dokładnie odwrotne od zakorzenionego historycznie (wysilek „szyfrowy” staje się jałowy), albo wręcz wcale nie dają do myślenia, mimo wpisanego w nie potencjału.

Dające o sobie znać „style ekspresji”, nawet jeśli operują patosem czy zaangażowaniem narracji, mogą pozostać – powtórzmy - na poziomie symboli niemych, niezdolnych do dawania do myślenia, a nawet nudnych, śmiesznych czy żalonych. Z jednej strony jest to efekt niezdolności nauczycieli do budowania formy oddziaływania innego niż usypiające czujność i wrażliwość, a z drugiej strony wyraża się tym niezdolność do docierania do odbiorcy, którego trzeba spotkać w procesie tworzenia z nim wspólnoty wysiłku kulturowego, a nawet w którego kondycji trzeba umieć przebudzić

---

<sup>5</sup> Właśnie to przetworzenie staje się kluczowym wyzwaniem dla kultury i dla sztuki umożliwienia kolejnym pokoleniom realnego dostępu do zastanego i rozwijanego dziedzictwa symbolicznego. Jest jasne, że musi to dokonywać się przez wybrane fragmenty, pozostaje wszak kwestia budowania z nich całości w wysiłku „ogarnięcia” tak sfragmentaryzowanego pola oglądu obiektów kultury, a także niezbędna jest umiejętność docenienia fragmentu jako narzędzia oporu przed pochopną hegemonią uprzednio spreparowanej całości, wyłączonej z procesu rozumienia w kole hermeneutycznym. W sprawie ważnej w tym kontekście idei „metodycznego eklektyzmu” oraz „postkonwencjonalnej integralności” patrz Jaworska-Witkowska 2009.

(wytworzyć) motywacje czy gotowość do takiego spotkania. Nie darmo postulowałem widzenie biegunów funkcjonowania edukacji jako estetyzowanych przez formułę: „szkoła lunatyków czy poławiaczy pereł?” (Witkowski 2014).

Mając do czynienia z „miazgą” kulturowych treści, której obecność w odbiorze najłatwiej da się stwierdzić okresowo zaliczając sprawdzianami szkolnymi, ani nadawca ani odbiorca takich treści nie zdoła wznieść się na poziom myślenia o zastosowaniach i ćwiczenia ich użycia, czy samego działania. Nieprzypadkowo **odniesienie do „kulturowej miazgi” powraca** w rozważaniach Czaplińskiego (2011, s. 74, 90). Zarazem często w publicystyce politycznej ma miejsce pastwienie się nad tzw. „pedagogiką wstydu” – wskazującą na mało chwalebne strony naszych postaw w historii – i zostaje ona odrzucona oraz zastąpiona ostentacyjną polityką i praktyką bezwstydu, w której wyraża się nieuctwo, zaangażowanie w głoszeniu najbardziej niegodnych i podłych tez i zachowań (np. kapłan ma gloryfikować nacjonalizm i nienawiść), a „społeczeństwa wiedzy”, a nawet gdzie cofamy się pod wieloma względami do stanu znamionującego rozmaite **premodernistyczne zaczarowania**. Nie działa „zawstydzanie” brakiem kultury, czy odrzucania złożoności symbolicznej, jako apelowanie do poczucia wstydu, którego brak, wraz z odrzuceniem operujących nim. Ma miejsce nawet zachłystnięcie się zabobonem, resentymentem i nieuctwem w pielęgnowaniu neoplemiennych wspólnot utrwalania zredukowanej wizji świata i dychotomicznych jego ujęć jako podstawy wrogości. We współczesnej filozofii doczekaliśmy się ujęcia Petera Sloterdijka, wskazującego na zjawisko „oświeconego cynizmu”, w którym na dodatek rozgrywanie spraw społecznych dokonuje się w myśl „ekonomii oszustwa” oraz „rytualizacji pozoru” (wyrażenia Pierre’a Bourdieu). Da się to sprzęgać wskazaniem na „zanik przestrzeni do refleksji”, co w ujęciu Jeana Baudrillarda charakteryzuje kierunek zbliżającego się barbarzyństwa przyszłości, najbardziej zaawansowanego tam gdzie dominuje pośpiech i podłączenie medialne, jak to uwypuklał w głośnym eseju *Ameryka*.

Podtrzymywanie **premodernistycznych horyzontów** postaw społecznych i percepcji kultury stało się także intratnym biznesem medialnym, którego funkcja edukacyjna polega na wytwarzaniu nowej tradycji – będącej „pastiszem”, a nawet kiczem nadgorliwości w stosunku do minionych zdarzeń i nurtów myślowych o wymowie politycznej. W stosunku do wielu odbiorców dominuje ów pastisz w ich percepcji świata i w budowie zrę-

bów ich własnej tożsamości oraz refleksyjności zastępowanej manifestowaniem siły, aż po triumfalistyczne poczucie bezkarności, wyrażające się także symbolicznym kompensowaniem frustracji poprzez przynależność do grup piętnowanych przez oficjalne życie społeczne i jego wymogi udanej adaptacji socjalizacyjnej. Wyraża się także dominacją „syndromu masowości”, służącemu wywyższaniu się przy ostentacyjnej postawie plebejusza kulturowego, obnoszącego się z tym chociażby, że nie czyta książek, nawet wtedy gdy formalnie studiuje, czy co gorsza uczy innych czy innych reprezentuje w prestiżowych instytucjach (władze samorządowe, instytucje życia społecznego, nie wyłączając parlamentu). Nieprzypadkowo skecze iście kabaretowe (z praktyki politycznej, a nie tylko ze scen estradowych) wywołują i dziś – a nie tylko w fazie schyłkowej realnego socjalizmu – „raczej obsceniczny śmiech niż głębszą refleksję” (Czapliński 2011, s. 92).

Co więcej, oddziaływanie kulturowe i troska o sprzyjanie rozwojowi duchowemu jednostek mogą naturalnie natrafiać na przeszkodę w postaci braku ich zainteresowania w tym procesie, gdyż można znaleźć się w sytuacji (i jesteśmy w niej nie po raz pierwszy, a nawet stan zaczyna być permanentny), w której „człowiek pospolity nie może już bowiem być pouczany, edukowany i pobudzany do przekraczania samego siebie” (Czapliński 2011, s. 99). Jest on zadowolony ze swojej masowej przeciętności, która może dyktować poziom komunikowania się z nim przez media i środowiska opiniotwórcze, nie wyłączając Kościoła, uczelni wyższych i polityków, poprzez wymóg ofert, kosztów i wysiłków dostosowujących się do poziomu percepcji swoich potencjalnych klientów, czy elektorów. Zbyt często widzi się zresztą w tym sprzysiężeniu biznes (jako interes) tylko sztucznie przekładany jeszcze na trywializowaną i pozorowaną misję kulturową. Instytucje społeczne czy organy medialne mogą uczestniczyć w „powszechnej plebeizacji” zarówno historii jak i współczesności, gdy kokieteryjnie wobec odbiorcy przyjmie się, że „«zwykły człowiek» jest nosicielem wartości aktualnych i nie wymagających ani korekty ani wzbogacenia” (Czapliński 2011, s. 100). Wówczas akceptuje się sytuację, gdy dochodzi do postawienia na „wąskie uniwersum symboliczne” (Czapliński 2011, s. 101) – wyprane aksjologicznie ze złożonej przestrzeni znaczeń np. poprzez funkcje dostosowane do kultury masowej czy rynku funkcji zawodowych, a przez to zamknięte, sztywne i zredukowane do doraźnych, pośpiesznych i powierzchownych oczekiwań. Znika wówczas troska o szlachetność, o duchowość, o wrażliwość o otwartość kulturową, o ciekawość świata i głód wiedzy, a w konsekwencji o em-



patyczny humanizm, o dynamikę nowoczesności i zakorzenienie kulturowe w żywo przetwarzanej tradycji. Zaczyna dominować pospolitość stosunku do świata życia, kultury i szans rozwoju, która ustanawia programową blokadę dostępu wszystkiego co w polemikę narracyjną, zmuszającą odbiorcę do myślenia, wejść by chciało, w najlepszym wypadku skazując refleksyjność na posmak niszowości, hobby i zbędności praktycznej. Dodać zatem warto, że poza „premodernistycznymi horyzontami” sytuowania kultury mogą dawać o sobie znać, a nawet ciążyć na szansach oddziaływania edukacji **horyzonty pseudo-nowoczesne**, z których wielości wariantów szkodliwą karierę robi w obecnej fazie transformacji ustrojowej redukowanie funkcji kulturowej edukacji do przygotowania zawodowego do rynku pracy oraz szydercze podejście do humanistyki. Jest tak po części niestety z winy samych humanistów, często nie umiejących upomnieć się o warianty nowoczesności nie obciążone trywialnymi oznakami jałowości i pozoru. Ekspansja przeciętności i banału oraz ostentacyjnego nieuctwa może mieć miejsce zwłaszcza gdy trywialność kulturowa odcina się od wartości nowoczesności i humanistyki, które nie umieją się bronić, ani dojrzałe reprezentować i zabiegać o obecność w rozmaitych praktycznych postaciach.

W kulturze obiegu mediów i podręczników nagminnie zadawałamy się „pastiszem tradycji” (Czapliński 2011, s. 104), reprezentującym w dominujących ujęciach **estetykę podróbki** z przeklejoną marką pod produkt tego niewart. Tak się dzieje chociażby gdy markowy wydawca naukowy drukuje podręcznik do jakiegoś przedmiotu jako „naukowy” właśnie, a zarazem z ułomności procedur recenzyjnych i jakości kompetencji autorskich merytoryczna zawartość okazuje się podróbką pod wieloma względami niewiarygodną, mimo miejsc wartościowych, pomieszanych z nadużyciami i nieporozumieniami. Nie na darmo Pierre Bourdieu podkreślał, że podręczniki stały się współcześnie „podejrzanymi pośrednikami kulturowymi”, co zresztą sam prześledziłem niedawno krytycznie na przykładzie podręczników psychologii w zakresie przywołującym model cyklu życia Eriksona (Witkowski 2015a). Przykłady takiej sytuacji można bodaj wskazać w wielu dyscyplinach, jeśli nie w każdej. Sytuacja ta jedynie znamionuje tę stronę obecności czy przejawów kultury w życiu społecznym, która polega na tym, że to nie jest przestrzeń jedynie gier symbolicznych, w których dokonuje się nieustanna swobodna i twórcza wymiana znaczeń, ale to pole „na którym toczy się walka społeczna o uznanie” (Czapliński 2011, s. 105), nie wykluczająca działań polegających na „sprycie” czy układach

sprzyjających popularyzacji i dominacji w kanonie podstawowych lektur. Nieprzypadkowo problematyka „walki o uznanie w narracjach” przebiła się w analizach pedagogicznych, odnoszących się do procesów „poszukiwania tożsamości” (Nowak-Dziemianowicz, 2016). Na przykładzie stosunku do tradycji może to oznaczać, jak pokazałem osobno, zderzenie strategii wyrażanych chociażby takimi terminami jak: **transmisja** nienaruszalnego kanonu dziedzictwa, **transgresja** twórczej reinterpretacji w trosce o nowe narracje, **transformacja** struktury znaczeń na użytek zbiorowego postępu, czy wreszcie **translokacja** przynosząca spotkanie z nowymi chronotopami kulturowymi, z zyskiem rozwojowym dzięki decentracji czy efektowi pogranicza. W każdej z tych strategii jest możliwy efekt zamaskowanego zdegradowania przywoływanego obiektu, najczęściej już niedostępnego poza samym tym przywołaniem na powyższe sposoby.

Czapliński robi istotny i wielokrotny użytek z kategorii „pastisz tradycji”, wpisując związane z nią zjawisko w pastisz narracji historycznej podmiotowości przenoszonej na współczesność (np. wskazuje na „pastisz narracji szlacheckiej” w literaturze i próbach jej ustanawiania w życiu społecznym), (por. Czapliński 2011, s. 108–110). Zjawisko to interesuje mnie w innym kontekście. Pastisz (np. podręcznikowy) zastygły w obiegujowej wersji narracji podstawionej pod oryginał, jako swoiste symulakrum edukacyjne, nierozpoznany w swojej skali deformacji nieistniejącego już źródła (bo z innej epoki i nieweryfikowane jako takie), niesie zarazem zjawisko trwonienia nadmiarowego znaczenia, jako źródłowego potencjału symbolicznego, które nie mieści się w obowiązujących ramach ekranizacji nieznanego już oryginału (bo znanego tylko z nazwy/nazwiska, obecności na półkach „klasyki”, czyli atrapy i analogicznych skrótów/reduktów jako preparatów o „hiperrealnym” statusie, w sensie Baudrillarda, rodzącym uwodzącą iluzję pierwotnego źródła informacji).

Szczególnie inspirujące dla szerszych zastosowań kulturowych są akcenty Czaplińskiego, w których wyróżnia rozmaite estetyki jako strategie kulturowe, w tym uwypuklając mniejszościowe estetyki relacyjne, oparte na określonych stylizacjach, ofensywnie unieważniających próby oddziaływań z obszarów bardziej stabilnych i dominujących w ich roszczeniach. Są tu stosowane formy składające się na „estetykę przesady” (Czapliński 2011, s. 122–123) jako podstawę tożsamości opartej na stylu – warto przypomnieć, że dla Eriksona tożsamość wyznaczał styl syntezy doświadczenia. W szczególności dostępna staje się możliwość strategii „zarządzania toż-

samością z piętnem”, którego walencję się zmienia odrzucając i odwracając perspektywę stygmatyzującą na rozmaicie estetyzowany wariant „tożsamości negatywnej” w sensie Eriksona (Witkowski, 2015a). Stylizacja rzecz jasna bywa także wpisana w postawy aspirujące do jakiegoś miana, a usilne dążenia nie są często w stanie ukryć zabiegów jako wyrazu swojego zabiegania o uznanie, np. poprzez trzymanie z silniejszym, a nie bardziej wartościowym. Stąd i w środowiskach akademickich daje o sobie czasem znać estetyka ... parweniusza, usiłującego uchodzić za kogoś, kim stać się nie jest w stanie, choć zachowanie i jego oznaki statusowe (udział we władzach) mają wskazywać na coś zupełnie odwrotnego. Ma tak być już choćby poprzez przejmowanie oderwanych ogniw narracji, której ogarnięcie i wiarygodna reprezentacja pozostają poza zasięgiem aspirującego, o czym świadczyć może dobitnie np. poziom narracji i głębia jej osadzenia w tradycji i w najnowszym zaawansowanym dyskursie danej dyscypliny czy jej okolic. Uzyskuje się tym sposobem uwznioślenie popolitości, która zarazem staje się aktywna w ustanawianiu własnych wzorców zachowań (np. literatury pozostającej w obiegu w bezpośrednim otoczeniu – tego, co warto czytać i warto, a nawet wolno cytować). Parafrazując sformułowania Czaplińskiego można powiedzieć, że w grę wchodzi strategia „uszlachetnienia [...] popolitości” humanistycznego dyskursu w trybie upowszechnianym środowiskowo w postawach badaczy, dydaktyków czy autorów podręczników (por. Czapliński 2011, s. 131).

**Stylizacje tożsamości** mogą dotyczyć także rozmaitych praktyk „inscenizacyjnych” w postaci konstrukcyjnego zespalania wspólnot uczestniczących w spektaklach (kibice na meczu, uczestnicy konferencji z pretekstem do naukowości), poprzez zrytualizowanie zachowań i obrządku. W szczególności dokonuje się „konstruowanie tradycji” w trybie kreującym „styl”, który wyraża się poprzez „zbieranie stylistycznych resztek”, co daje efekt paradoksalny, a z czasem niewidzialny: w literaturze (nie tylko historycznej) ma miejsce „wkorzenianie w tradycję, którą [literatura – L.W.] sama konstruuje” (Czapliński 2011, s. 140–141). Pozostawia się tym samym na widoku już tylko pastisz sugerujący wpisanie w tradycję jako wyraz nowoczesności, która nie uznaje potrzeby krytycznego dystansu, wpisując w siebie dla jej rzeczników chociażby obiegową formułę „depozytariuszy” tradycji, jako prawowitych spadkobierców stających się audytorami wszelkich innych prób odnoszenia do tradycji bez podlegania krytyce czy sprawdzeniu roszczeń. Zarówno wtedy, gdy dominują oceny pochwalne, jak i w postawie

krytycznej wobec tradycji ma miejsce konstruowanie znaczeń i narracji często pasożytujące na niej, czy ją wręcz patroszące, bez zdolności do zdania sobie z tego sprawy czy bez możliwości poprawy takiej relacji, skoro każdemu wolno czytać „po swojemu”, bez poddawania tego jakiemuś rygorowi weryfikacji czy wspólnotowego namysłu. W takim wydaniu ma miejsce „fastrygowanie tradycji”, w sposób w którym dominują w niej „sfingowane elementy” (por. Czapliński 2011, s. 143–144) bez troski o ich wiarygodność, zbędną skoro nikt jej nie kwestionuje, a tym bardziej życiodajność, gdy nikt jej nie oczekuje. Dają tu o sobie znać „fikcjonarze i fikcjonariusze tradycji”, jako że inwencja kulturowa polega najczęściej na „umiejętności fingowania” (Czapliński 2011, s. 144–145), zarazem bez dopuszczania możliwości, że jest to sedno innowacyjnych zabiegów w przyjętej acz ukrytej estetyzacji ustanawiającej rodzaj nierozpoznanej inscenizacji, wykorzystującej praktyki stylizacji, w której wrastanie w kulturę jako „wkorzenianie” w tradycję osiąga się „lepiąc siebie z jej resztek” (Czapliński 2011, s. 146). Jest tu nągminnie miejsce na nadużycia, polegające także na tym, że za oryginał mają uchodzić podróbki niezdolne do zmierzenia się z potencjałem oryginału, na który już niemal nikt się nie ogląda, zatem w percepcji tradycji już nic nie istnieje poza jej sfingowaną i jałową postacią, także gdy jest chwalona jako klasyka.

W pouczającym chwycie retorycznym Czapliński (2011, s. 145), w całej drugiej części książki wskazuje na „resztki przyszłości” jakie dają o sobie znać w rozmaitych estetyzacjach narracyjnych, rzutujących na stylistyki budowania tożsamości i ich przyszłych szans w trybie **zarządzania własnym dyskursem** i tym, co ma szansę wejść w pole jego środków wyrazu. Chodzi bowiem o to, że „sztuka konstruowania tradycji”, poprzez różne przejawy „szperactw[a] na wysypiskach dziedzictwa”, a także „spryt narracyjny”, działa na rzecz „samozakorzenia w tradycji” z jednej strony – często z nierozpoznanymi tego ułomnościami – a z udziałem procesu „autoemancypacji” w stronę przyszłości, z drugiej (Czapliński 2011, s. 148–149). Przestaje to być współcześnie oparte na zdyskredytowanych przemocą strategiach utopijnych, czy na dalekosiężnych projektach także biograficznych, ale z drugiej strony procesy tożsamościowe podlegają mechanizmom radykalnej dezutopizacji, wyrażającej się poprzez „paraliż wyobraźni przyszłościowej”, realizującej się egzystencjalnie w trybie angażującym „estetykę beztroski” (Czapliński 2011, s. 150–156). W tym kontekście pojawia się diagnoza, iż „nadrzędna rola filozofii odeszła w przeszłość, a na placu boju pozostały

lokalne gry narracyjne podporządkowane doraźnym celom. Zniknął sens warty poznania, choć zostało poznanie warte spożytkowania” (Czapliński 2011, s. 157). W innym ujęciu, jak wiadomo, ów paraliż wyobraźni daje o sobie znać w **trybach estetyzacji życia** jako „bycia w drodze” w ujęciu przez Baumaną alternatyw dla postawy pielgrzyma kulturowego (włóczęga, turysta, spacerowicz), gdzie bez troski wyraża się działaniem z pozycji prawa do nieodpowiedzialności wpisanego w zanik perspektywy przyszłości – co zresztą oznacza, że lęki współczesne nie mogą być inne niż związane z zakłóceniami teraźniejszości w walce z jej płynnością i chybotliwością krótkoterminową, niepewnością doraźną. Zauważyć warto, że wbrew propagowanemu hasłu „społeczeństwo wiedzy” jako rzekomo powstającego modelu sprzęgania narastającej wartości wiedzy, operowanie daleko i ogólnie sięgającą teoretycznością stało się niedoceniane, a nawet śmieszne. Wraz z lekceważeniem wielkich narracji w humanistyce doszło do przerostu narzucania narracji indywidualnych jako uogólnionych bez troski o wymóg weryfikacji ich roszczeń, czy rozpoznawania strat poznawczych i uszkodzeń refleksyjności. W rozmaitych interpretacjach humanistycznych osłabiło to rzetelność narracyjną i sprzyja łatwości przemyślenia ujęć nierzetelnych w sposób ukryty pod narracyjną grą w imitację, w zrytualizowany pozór, iluzję wpisania się w tradycję i wskazywania jej wiarygodnego oblicza dla współczesności, zarówno w jej pochwałach jak i krytykach. Dotyczy to tak sztuki jak i religii, gdzie imitacje i powierzchowne gesty ukrywają często pustkę pod maską, zwłaszcza puszającą się własnym uwzniośleniem i bezalternatywnością.

Nieprzypadkowo natrafiamy w omawianej książce na przywołanie Emila Ciorana wskazującego na „spektakl zniekształcenia wielkich idei” (Czapliński 2011, s. 170). Podobnie znaczące jest pójście tropem Stanisława Lema podkreślającego, że dla kultury „od rządów złych ludzi daleko gorsze są takie, które książek nie każą palić, jako że utraciły te książki w świadomości społecznej wszelką wartość. [...] Zagładzie definitywnie ulega kultura wówczas, kiedy ślady pamięci o niej znikają ze społecznej świadomości” (Czapliński 2011, s. 179–180). Jak podnosił to już Zbigniew Kwieciński za Elliotem W. Elsnere i kategorią *null curriculum*, do głosu dochodzi tu efekt skutecznego wyłączenia z programów kształcenia nie tylko pamięci o treściach usuniętych z nich, ale o samym akcie usuwania, co znamionuje zjawisko „wyzerowania” (*nullification*) samej operacji w wyniku długotrwałych socjotechnik bez świadomości jakiegoś uszkodzenia, braku czy

deprywacji (por. Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011, s. 125–143). Stąd między innymi upominałem się, o czym dalej, o strategię pedagogiczną „strażnika braku”, aby dało się uczestniczyć w namyśle nad tym czy dotyka nas usuwanie dostępu do części kultury i za jaką cenę. Inaczej „administracyjne wytwarzanie pustki duchowej” (Czapliński 2011, s. 183) nie tylko nie rodzi cierpienia i buntu, ani nawet nie zostaje dostrzeżone i bywa bronione jako warunek komfortu w prawie do samostanowienia egzystencjalnego. Bezbolesne „eliminowanie źródeł refleksji” samo wymagałoby refleksyjnej meta-narracji jej dotyczącej, aby dało się tu dostrzec, nazwać, odczuć i zablokować szkodliwą deprywację tylko powierzchownie służącą człowiekowi, a w istocie ustanawiającej „tyranię dobrego samopoczucia” (Czapliński 2011, s. 192). Na dodatek w tym trybie sprawowana „władza” nad dostępem do kultury „zarządza społecznym spokojem i społecznym oporem”, a zarazem czyni to tak, że wręcz „stała się niewidzialna” (Czapliński 2011, s. 212). Mamy tu całą strategię postępowania obnażoną – w opisie Czaplińskiego – przez literaturę „antyutopii”, która rozpoznała, że „[i]dealnym stanem zawładnięcia – jak w *Roku 1984* Orwella – było zakrycie samego aktu odebrania, co pozwalało sprawować władzę nad społeczeństwem pozbawionym nie tyle wolności, ile świadomości pozbawienia” (Czapliński 2011, s. 287). Motyw ten jest kapitalny dla obnażania pułapek wartościowania jakości edukacji, także wtedy gdy nie są odbierane przez wpadających w nie. Doskonale na to zwraca uwagę Zygmunt Bauman uwypuklając drastyczną kulturowo i psychologicznie strategię i technikę zacierania śladów po zabieraniu ludziom dostępu do kultury poprzez tępienie wrażliwości na sam ten dostęp, a zatem czynienie kultury i jej braku wręcz niewidzialnym. „Deprywacja jest najsprytniejszą strategią deprywacji. Odciąganie uwagi (pokusą i uwodzeniem) od nabywania umiejętności i kierowanie jej na doznania zmysłowe prowadzi do przedefiniowania tego, co ‘istotne’ w życiu. [...] To zaiste bardzo podstępna technika – sprawia ona, że nieustanną deprywację odczuwa się jako przyjemność, a zniewolenie postrzega się i odczuwa jako wolność wyboru” (Bauman 2012, s. 41).

Tymczasem już Helena Radlińska podkreślała (szerzej: Witkowski 2015b), że wprowadzić nie da się wychować człowieka wbrew niemu, ani dyktować mu korzyści z dostępu do kultury, ale podstawowym zadaniem społecznym działań oświatowych jest „melioracja” udrażniająca sam dostęp do dziedzictwa w trosce o dawanie szans na to, aby status dziedzica kulturowego przysługujący każdemu człowiekowi nie był jedynie fikcją, oraz aby



jego pozbawienie nie sytuowało się poza horyzontem percepcji duchowej i obywatelskiej w stopniu nieświadomym uszkodzenia czy zablokowania wyobraźni społecznej kolejnych pokoleń poprzez samą edukację. Wówczas bowiem tak preparowaną estetyczną wrażliwość sprzęga się z etyczną niewrażliwością na zysk rozwojowy wymagający zaangażowania poznawczego w krytyczny ogląd swojego usytuowania wobec dziedzictwa kulturowego. Jest to warunek „uobywatelnienia” uczestnictwa w życiu społecznym i tym samym wzrostu szans w kreowaniu własnego losu jednostki i zbiorowości, z którą się ta identyfikuje, a wreszcie i wzbogacenia stylu tej identyfikacji i jakości tożsamości jako „stylu syntezy doświadczenia”, że powtórzę znowu za Eriksonem jego znaczącą sugestię. Spotkać można wiele przykładów pokazujących jak nadmiarowe konserwatywnie ostrzeganie przed „pełzającą ponowoczesnością” kulturową może się dokonywać w stylu *de facto* reaktywacji „wczesnej nowoczesności” (Czapliński 2011, s. 196). Da się to także wyrazić formułą, że odrzucanie szkodliwej pseudo-nowoczesności trywialnych skojarzeń z postmodernizmem jako płytkiego neoliberalizmu (degradującego kulturę i sztukę do dowolnej ekspresji) może się dokonywać strategią nie mniej szkodliwego afirmowania tęsknot pre-modernistycznych, spływających kulturowy potencjał tradycji. Ten ostatni to kapitał mogący życiodajnie funkcjonować ze znaczącym zwrotem duchowym jedynie w jego sprzężeniu z nowym zaawansowaniem cywilizacyjnym otwartym na nowe impulsy i scalenia dekonstrukcyjne, same także wymagające „wkorzenienia” w dziedzictwo symboliczne, w którym trzeba umieć się poruszać, aby z niego czerpać.

Na porządku dnia zapewne należałoby szerzej postawić kwestię troski o „estetykę relacji między człowiekiem i tym, co pozaludzkie” (Czapliński 2011, s. 200), co ja odnoszę do problematyki „ekologii umysłu” i szerzej ekologii kultury, wymagającej traktowania kultury jako symbolicznej gleby niezbędnej do wzrastania potencjału czerpanego z idei i materialnych produktów twórczości ludzkiej, powstającej zarówno w trybie samorealizacji jak i autotranscendencji jednostek poszukujących wartości i sensu egzystencjalnego własnego doświadczenia<sup>6</sup>. Podejście w kategoriach „estetyki relacji” pozwoli – jak to szeroko ilustruje Czapliński – w szczególności

---

<sup>6</sup> Sygnalizuję tu jedynie napięcie jakie można uwypuklić między strategią Carla Rogersa i psychologii humanistycznej oraz Viktora Frankla i jego logoterapii, co można przezwyciężyć ontologią Paula Tillicha, jak to zostało częściowo przedyskutowane już w pracy: Orzelska 2014.

uwypuklać niebezpieczeństwa rozwojowe i duchowe dla człowieka zarówno wtedy gdy będzie poddawany mechanizmom i praktykom przemocy jakkolwiek uprawomocnianej (prometejskiej jak i faustycznej), jak i oddziaływaniom uwodzącym, pozorującym pełną autonomię samostanowienia i ekspresji (w duchu narcystycznym czy orfeuszowym, erotyzującym relację). Struktura oddziaływań wpisana w dwubiegunowe napięcie: przemoc *versus* uwiedzenie może być ważnym narzędziem diagnozowania utrudnień rozwojowych w relacji pedagogicznej, gdy któregoś z członów sytuacyjnie zabraknie, albo przeciwnie, będzie działał w nadmiarze gubiącym potrzebę dynamicznego sprzęgania w procesie równoważenia chociażby wymuszonego skalą oporu lub nieprzygotowania do wejścia w relację przez któryś przypadek oddziaływania. Staje tu dalej nieprzypadkowo zasadność zastosowania refleksji wokół kategorii symulacji i jej typów, opisanych przez Baudrillarda, ze szczególnym uwzględnieniem obecności symulaków kulturowych ustanawiających nową relację między kopią i oryginałem, między wyobrażeniem, znakiem i rzeczywistością, między ekranem i ekranizacją a (od)biorcą jego oddziaływania w trybie „uwodzącego pozoru” jako nowego w kulturze typu wpływu.

Wszystko to uwzględnia współczesna literatura polska, jak pokazuje Przemysław Czapliński, a pedagogika nie może tylko tego przywoływać, ale musi także uwzględniać w praktyce programowania działań edukacyjnych. Rezygnacja ze stosowania w edukacji władzy a nawet przemocy bywa zarazem uwikłana w pozory upodmiotowienia uczniów, czy szerzej – uczestników i adresatów polityki kulturalnej, zwłaszcza, że także sztuka bywa odbierana jako usypiająca, sama traktowana jako parodia, pełna szyderstwa czy umowności, uruchamiając „prześmiewanie gotowych tekstów” (Czapliński 2011, s. 213), a nawet protesty wobec ich nieakceptowanej pod jakimś względem wymowy, zwykle widzianej w płytkim odbiorze, wypaczającym sens przesłania artystycznego (np. przetwarzanie cytatów religijnych traktowane jako profanacja). Ma często miejsce przypisywana sztuce i przez nią rejestrowana i wyrażana estetyka symulacji odbierana jako „estetycznie nachalna i obsceniczna wirówka znaków” (Czapliński 2011, s. 215), czy żerująca na środkach publicznych, choć nieistotna egzystencjalnie przestrzeń działań instytucjonalnych, zamieniająca się w „odrażający, pełen wyuzdania erotikon”, staczając się rzekomo do formuły „końca sztuki” (Czapliński 2011, s. 221). Mechanizm, jaki tu daje znać o sobie wyraża formuła wskazująca, iż „symulacja to udawanie, które staje się prawdą, to wyobrażenie, które wy-

twarza rzeczywistość” (Czapliński 2011, s. 204). Zarazem mamy tu wypieranie wyjściowej tradycji i tworzenie jej uwodzącego pozoru, nienaruszanego jak długo nikt nie zmierzy się z zapomnianym źródłem dla obnażenia jak bardzo tradycja odczytań i wykładni podręcznikowych odbiegła od tego, co wniosły impulsy wyjściowe. Maska, w jakiej jawi się tradycja sama ustanawia tradycję zatracenia korzeni, choć nie ma tego zwykle świadomości wśród uczestników takiego proceduru.

Tropów do uwypuklenia dla pedagogiki, pod wpływem ich obecności w życiu i jego literackich/artystycznych projekcjach „teraźniejszości z przeszłości”, omawianych przez Czaplińskiego, jest jeszcze wiele (por. *ibidem*, s. 231–254). Sygnalizuję je tu jedynie hasłowo, rezygnując z drobiazgowej dokumentacji. Jednym jest kwestia wyzwań, niesionych przez zachowania kojarzone z „trans-humanizmem”, jako przetwarzaniem gatunku ludzkiego poprzez nie tylko estetyzacje (np. tatuaże) ale i ingerencje aż genetyczne i „biotransfiguracje człowieka” w stronę cyborga, wspieranego, a z czasem wypieranego przez rozmaite przejawy świata-Matrixa. Inna kwestia to otwieranie wyobraźni i postaw na perspektywę „głębokiej ekologii”, która uczula na nieadekwatność opozycji usztywnianych poza holistyczne sprzężenia między sferami egzystencjalnymi, bez poczucia odpowiedzialności za całość. Kolejne problemy obnaża odsłanianie narastającej skali „pozbawienia mowy”, czy funkcjonowania jednostek i zbiorowości społecznych „w stanie uśpienia” gubiącego obszary już niedostępne z wcześniejszej kultury. To rodzić musi pytanie o „nauczycieli potrafiących wybudzić tamtą kulturę i nas ze snu”, przy czym wymagać to może postawienia na „edukację, ale bez rygorów szkolnych”, zdolnych tworzyć bariery dzielące od świata społecznego, wyzwalające rebelię i sankcjonujące pozór. Kultura i sztuka mogą być ofiarami „upartego spychania w sen – usuwania poza nawias życia społecznego – wiedzy zakorzenionej w przeszłości” (*Ibidem*).

Czapliński widzi tu i postuluje **dowartościowanie „biopoetyki”** na określenie „działań estetycznych, które problematyzują wytwarzanie istnienia” (Czapliński 2011, s. 275). A te przecież obejmują: i kreacje, i segregacje, i taksonomie, jak czytamy, a to niedaleko od operacji praktykowanych pedagogicznie przeciw, skoro także „biopoetyka problematyzuje władzę w obrębie życia” (Czapliński 2011, s. 277), zwłaszcza w zakresie praktyki „samostanowienia”. A władza rodzicielska i nauczycielska, dodajmy głośno myśląc, czyż na samostanowieniu nie polegają, wyznaczając stosownymi narzędziami i gestami poetykę „istnienia” podległych sobie, bywa „zatrza-

skują istnienia w skończonej taksonomii”, a także ich skutki dają znać gdy te „wytworzone istnienia pozostają nieme” (Czapliński 2011, s. 283)? Co więcej, uzyskujemy w przywoływanym oglądzie bioetyki i akcent, sugerujący, że jej troski nie sprowadzają się do jakości relacji międzyludzkich, ale do jakości odpowiedzialności człowieka za osadzenie jego mowy w języku traktowanym jako immanentnie zanurzone w kulturze symbolicznej. Rozpoznane „wytwarzanie niemych istnień” może zostać potraktowane jako podstawa dążenia by „powstrzymać wypłukiwanie mowy z istnienia”, co uszkadza nie tylko ekologię ale samego człowieka – człowiek zagraża sobie samemu, a nie tylko swojemu ekosystemowi życia (Czapliński 2011, s. 292–293), niszcząc szanse na spełnione człowieczeństwo, dojrzałe obywatelstwo i głębokie zakorzenienie w kulturze. A wszystkie trzy coraz częściej w deficycie pozostawione generują nieludzkie, wykorzenione i zdegradowane życia, zagrażające innym także wtedy gdy do głosu dochodzi „odwet dokonywany przez wykluczonych” (Czapliński 2011, s. 294), jako wyraz istnienia pozbawionego języka i szukającego gwałtownie sposobu zaistnienia bardziej, nawet kosztem innych.

Wśród powyższych wątków mamy akcenty, jakie Czapliński robi odnosząc się do twórczości laureata Nagrody Nobla J.-M. G. Le Clézio, co w świetle już podjętej przez Monikę Jaworską-Witkowską i piszącego te słowa pedagogicznej lektury dokonań innego noblisty Hermanna Hessego rodzi sugestię o potrzebie bardziej konsekwentnego ze strony akademickiej pedagogiki przerzucania pomostów między właśnie refleksją pedagogiczną a kulturowym dziedzictwem literacko obecnym w Noblowskiej przestrzeni uhonorowań (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010).

Przerywając z konieczności tę opowieść chcę jedynie zapytać jeszcze: czy pedagogika wystarczająco refleksyjnie dla własnej teorii i praktyki odnosi się do takich diagnoz i opisów rzeczywistości, które zarazem ogniskują uwagę i narrację w innych obszarach artykulacji troski o kulturę i sztukę? Ta troska pozostaje powinnością działania profesjonalnego w sferze oddziaływań społecznych, czy tego chcemy czy nie. Możemy co najwyżej, jak to ma miejsce obecnie, nie być zdolnymi do sprostania wyzwaniom, a nawet nie być ich do końca świadomymi. Pora zacząć rozpoznawać i pełniej atakować **estetyzacje pedagogiczne obecne w procesach edukacyjnych i narracjach akademickich**, skoro jak czytamy, literatura uczestniczy w kształtowaniu świata poprzez to, że „atakuje językowe procedury jego wytwarzania” (Czapliński 2011, s. 272). Postulowana przeze mnie ekologia kultury

musi umieć problematyzować jakość budowania środowisk narracyjnych w rekonstrukcjach dotyczących tradycji i współczesności, które dają o sobie znać przecież nie tylko w wieży z kości słoniowej praktyk akademickich ale rzutują także na jakość tożsamości jednostek, zbiorowości i zachowań dominujących społecznie w interakcjach oraz rozstrzygają o wyobrażeniach o profesjonalizmie i nowoczesności. Ekologia kultury z konieczności musi być krytyczna i zdolna wypracować własne narzędzia tej krytyki. W mojej propozycji umożliwia to śledzenie zróżnicowania w kręgu zjawisk estetyzacji praktyk społecznych.

## CZĘŚĆ II

### O ESTETYZACJI OBECNOŚCI TRADYCJI MYŚLOWEJ W OBIEGOWYCH NARRACJACH AKADEMICKICH W HUMANISTYCE Z PEDAGOGIKĄ W TLE

Dobrą, bo chyba pouczającą nie tylko dla mnie ilustracją tego, jak jakość odniesień do tradycji danej dyscypliny stanowi nawet bez wyrazistych postaw aksjologicznych, a także wbrew nim, istotny mechanizm szkodzenia i uszkadzania nie tylko samej tej tradycji ale i aspirującego do nowoczesności dyskursu może być, moim zdaniem, zestawienie typów przejawiania się form tej obecności, które dają o sobie znać najczęściej u adeptów dyscyplin mających swoją historię i klasyków. Młodzi pracownicy nauki oczywiście czerpią wzory do zastosowania w pracach badawczych z pozycji swoich opiekunów czy mentorów, sądząc że obecne tam chwytły mają rację bytu z faktu, że są tam stosowane a więc pozostają stosowne. Tymczasem nic bardziej mylnego, jeśli podejść do tego na serio i jak się wydaje, można to weryfikować na materiale z rozmaitych dyscyplin, np. w książce *Versus* o recepcji tradycji myślowej teorii cyklu życia Eriksona ilustrowałem to na materiale podręczników psychologicznych (Witkowski 2015a). Nie siląc się na wyczerpujący charakter, ani nie tworząc jakiegось głęboko uzasadnionej kolejności da się tu wskazać następujące stylizacje obecności przywołań tradycji, w tym klasyki nominalnie uznanej jako nienaruszalne dziedzictwo, mające swoje trwałe miejsce w historii myśli i obowiązujące jako takie w kanonie programowym kształcenia i w paradygmacie badań (jako wyjściowy wzorzec).

Lista ta znamionuje występowanie **pułapki estetyzacji tradycji**, bywa że jałowej poznawczo, sankcjonującej pozór żywego intelektualnie operowania tradycją. Nie ukrywam, że uświadomiłem sobie tę listę przekłamania recepcyjnego pozbawionego inicjacyjnego przeżycia w zakresie prawdziwego spotkania z nadal znaczącą myślą, zatem przejawów estetyzacji pozbawionych poczucia głębokiej więzi i aktualnego pracowania jej inspiracji we własnym myśleniu autorów, na przykładzie tego, jak wygląda najczęściej (czy powiedzmy ostrożnie: zbyt często) recepcja myśli Heleny Radlińskiej we współczesnej pedagogice polskiej (por. Witkowski 2015b).

Po pierwsze, niewiele wynika poznawczo i rozwojowo dla poznania z obecności wyłącznie ilustracyjnej, jako wyrazu przywołań erudycyjnych nawet pochwalnych, gdy chwalący autor sam gest uznania wykonując nie potrafi go uzasadnić własnym zyskiem symbolicznym, nawet nie widzi takiej potrzeby, skoro operuje banalnym ogólnikiem albo fragmentarycznym przypisem wybitym w tekście, ale niewybitnym dla tekstu. Po prostu wypada zacytować, w trybie **estetyzacji zdobniczej**, skoro jest okazja pochwalenia się znajomością kanonicznego tekstu. W szczególności nie staje wówczas pytanie o to, czy taki cytat dowodzi, że przenicowano możliwie całe dziedzictwo myślowe autora, czy też jedynie cytuje się to, co było wygodnie pod ręką.

Po drugie, szczególnie składa się na pozór waloryzowania tradycji kulturowej jej przywoływanie w zakresie jedynie historycznej faktografii, ujętej fragmentarycznie, gdy przywołuje się treści z obszaru genezy czy źródła, stanowiące historię zamkniętego znaczenia bez jego żywego oddziaływania. Może to wyrażać się uprzejmą krytyką albo wyrazistym odesłaniem do „innej epoki”, nawet jeśli minęło kilka dekad, co ma oznaczać, że rozumiemy wagę „klasyka”, ale przecież nie można od niego żądać niemożliwego, czyli wskazania czegoś co by nadal dźwigało wartościową narrację. Jest to **estetyzacja strzępiąca**, jałowo operująca strzępkami nieznannej całości, strzępiąc zarazem dyskurs na pozorowanie kompetentnej narracji.

Po trzecie, estetyzacje obecności tradycji wyrażają się chwytem polegającym na wskazywaniu równorzędności i równoprawności wielu propozycji, zwykle ogłaszanych jako „inne szkoły” myślowe w obrębie obecności propozycji, których odmiennego ciężaru gatunkowego nawet nie jest się w stanie dostrzec ani wyrazić. Jako jedna z wielu propozycji postawa klasyka wyróżnia się wówczas tylko tym, że była wyjściowa, a jej charakter „założycielski” mimo że deklarowany jako znaczący nie przekłada się na zrozumienie co



takiego zostało założone jako fundament, czy aksjomat obowiązujący nadal i to inaczej niż działają treści składające się na banalizowane dążenia i cele. Mamy tu **estetyzację zrównywania** wartości i wagi ujęć, bywa że przedzielonych przepaścią intelektualną, w tym i takich, które znamionują cofnięcie intelektualne w stosunku do uzyskanego poziomu refleksji. Wartościowanie jest tu wówczas spłycone do pochwały różnorodności jako rzekomego znaku postępu, a nie regresu.

Po czwarte, przywołania klasyki skupiają się poza formalnym uznaniem zasług „założycielskich”, których respektowanie każdy adept musi umieć zadeklarować, na ostrożnym uwypuklaniu słabości takiej „klasycznej” narracji, oczywiście „zrozumiałych” w takiej innej epoce, gdy na dodatek brakowało mistrzowi tej tradycji troski o aktualne standardy narracyjne, przez co skupiał się rzekomo jedynie: a to na metaforyzacji, a to na działaniu niedostatecznie teoretycznie zaangażowanym i samoświadomym, a to na odniesieniach do nieistniejącej już rzeczywistości z nieaktualnymi postulatami. Jest to **estetyzacja odstawienia**.

Po piąte, zamykanie narracji kulturowej z przeszłości w jej czasie i jej właściwych ograniczeniach dokonuje się często gdy uwypukla się jakieś elementy nastawienia omawianego autora jako wymagające zarazem brania ich z całym dobrodziejstwem inwentarza, co ma charakter **estetyzacji przekreślenia**. Dokładniej oznacza to, że ułomność pozostałych treści danej koncepcji jest nierozzerwalnie wiązana z uznaniem niszczącej siły tych właśnie uwypuklonych błędnych punktów, których skądinąd uznać za zadowalające nie sposób. Zatem intencjonalne zamykanie się w jakiejś strategii postępowania oznaczać ma rzekomo, że poza tą strategią nawet pojedyncze pomysły analityczne i kategorialne nie mają wartości, ani nie mogą być aplikowane na inne struktury myślowe. Wówczas uznanie anachroniczności poszczególnych fragmentów przywoływanej spuścizny ma przekładać się na anachroniczność całości, a dokładniej innych miejsc czy fragmentów takiej narracji.

Nie jest to z pewnością lista wyczerpująca ani nie zadowala jako typologia. Estetyzacje te mogą zresztą być stosowane jednocześnie w tekście lub naprzemiennie w tekstach. Mam też na podorędziu przykłady prac, których autorzy wprawdzie wcześniej potrafili dokumentować zdolność do pracy na materiale z tradycji, ale czynili to, jak się okazuje, w tak jałowy dla siebie sposób, że teraz jako wielką nowość ogłaszają podejścia bądź powtarzające idee nierozpoznane wcześniej, bądź nawet pozostające w tyle i poniżej

dojrzałości myślowej takiej klasyki znanej, a jakże ale ogarniętej fragmentarycznie, wyrывkowo i powierzchownie, z gotowymi rozstrzygnięciami o jej nieaktualności, niedojrzałości i zasługiwania jedynie do postawienia na „ołtarzu” wiedzy czyli na półce klasyki, podlegającej zakurzeniu.

Sztuka przekazu akademickiego wymaga jednak zupełnie innego wysiłku inicjacji w tradycję, jeśli jej efektem nie ma być degradacja wartości symbolicznej tradycji z winy tych, którzy ją afirmując i określając się mianem jej depozytariuszy nie są w stanie zarazem jej sprostać ani włączyć w krwiociąg żywej myśli współczesnej. Szczegóły da się na bogatym materiale omawiać seminaryjnie, do czego zachęcam zwłaszcza doktorantów, a wagę czego uwypuklam także dla habilitujących się. Kultura akademicka humanistyki obejmuje także troskę o sztukę narracyjnego kontaktu z jej nurtami z tradycji myślowej dla współczesności, gdyż środkami estetyzacji formy obecności tradycji uruchamia się często procesy aksjologicznie naładowane, szkodzące tak edukacji innych jak i samokształceniu, a tym bardziej badaniom mającym być kontynuacją wysiłku gigantów, z którymi warto się mierzyć z inną postawą niż pozwalającą na wyższość wynikającą głównie z następstwa czasu. Postęp tymczasem nie dokonuje się tu automatycznie i dobrze jest o tym nie zapominać, żeby skupiać się na groźbach okresowego regresu i zapomnienia właśnie. Coś chronologicznie **po** może być teoretycznie **poniżej** poza świadomością depozytariuszy tradycji.

Pojedynczym estetyzacjiom z powyższego rejestru taktyk narracyjnych chciałbym na koniec tego paragrafu przeciwstawić **estetyki jako strategie** oparte na zasadzie stanowiącej podstawę epistemologiczną podlegającą rygorom rzetelności, adekwatności i jakości dynamizującej dyskurs i dopuszczającej powagę krytyki efektów uzyskiwanych przy ich pomocy w wysiłku odnoszenia się struktury myślowej.

Opowiadał się za troską narracyjną na poziomie **estetyki dynamicznej** **szczegółu**, który prowadzi np. do tego, co Hegel nazywał „pracą pojęcia”, a Bachelard wskazywał jako indywidualnie usytuowane zadanie poznawcze na poziomie pojęcia właśnie. Czasem zresztą takie pojęcie da się uwypuklić jako ośrodkowe czy węzłowe wraz z innymi dla całości myśli, pozwalając nazwać nowy styl uprawiania refleksji, czy odkrycia nowego zjawiska np. w moim ujęciu wskazanie na narastający „przełom dwoistości” w humanistyce i naukach społecznych. Wymaga to jednak wysiłku budowania **estetyki strukturalnie sytuującej**, pokazującej miejsce pojęcia jako szczegółu strategicznego nie tylko w strukturze myślenia ale i w odsłanianym procesie

dojrzewania zjawisk kulturowych, stopniowo na różne sposoby uwypuklanych w praktyce myślowej twórców. Wszystko to stanowi tylko czubek góry lodowej problematyki dotyczącej działań obecnych w postawach poznawczych, co osobno podejmę w kontekście estetyzacji kultury jako „niewidzialnego środowiska” (Helena Radlińska) oraz wyzwania „pedagogiki niewidzialnego” (Basil Bernstein). Z perspektywy semiotycznej może to oznaczać także zadanie pracy poprzez wpisywanie własnego odczytania koncepcji w przestrzeń recepcji, jak też wymaga rekonstruowania odniesień o charakterze precepcyjnym, samokształceniowym, czyli odsyłających do istotnych źródeł czy zaplecza tradycji i sposobów jej wykorzystania w odtwarzanym materiale, którego ślady także mogą wymagać pójścia po nich, ale nie dla nadużywanego naśladowania, lecz by dało się nadużycia wcześniejszych przywołań przewyciężyć, jako nie nadające się do kontynuowania bez straty dla idei. Tak musi pracować krytyczna ekologia idei w historii myśli.

### **PRZESĄDZAJĄCE WYOBRAŻENIA I ROSZCZENIA W KWESTII JAKOŚCI POSTAWY POZNAWCZEJ Z REALIZMEM ESTETYCZNYM W TLE**

Cała gama zjawisk składających się na relacje, na różne sposoby dające o sobie znać w procesach poznawczych i ich narracjach manifestuje się w trybie estetycznie zamykającym wyobrażenia i praktyki akademickie w rozstrzygnięciach przesądzających o wartościowaniu profesjonalnym poszczególnych działań poznawczych, ich efektów i kryteriów ich preferencji. Wyobrażenie, że gruba książka jest już estetycznie podejrzana i zniechęcająca, a nadto gorsza jako monografia od artykułu mającego gdzieś tam ileś tam punktów, to jedno z takich przesądzających zapętleń kalibru ocen. Jest tak chociażby wówczas, gdy postawy oceniające bywają przejawiane nie tylko lekceważeniem ale i odmową uznania, a nawet pogardą formalną w procedurach grantowych przyznawania środków na badania bądź ich odmowy motywowanej taką ułomną pod wieloma względami estetyzacją podstawy decyzji wartościujących o daleko idących konsekwencjach. Preferencje estetyczne przekładane na oceny wartościujące mogą stanowić blokady rozwoju badań na lata i prowadzić do roztrwonienia środków na działania bardziej „poprawne” w myśl założonych kryteriów.

Wyobrażenie, że specjalizacja powinna oznaczać zamknięcie czyli odmowę wiedzy w sferach przyległych, przekrojowo (w poprzek) usytuowanych bez zrozumienia groźby psucia jakości nastawienia do przedmiotu

zaangażowań „specjalisty” oznacza często niezdolność dostrzeżenia możliwości „fuszerowania” sposobu uprawiania całej dyscypliny przez takiego specjalistę, jak przestrzegał Tadeusz Kotarbiński w swojej prakseologii, co było już wykorzystane dla pedagogiki (Jaworska-Witkowska 2009). Wówczas mamy sytuację, gdy formalny „depozytariusz” tradycji nie ma świadomości szkodenia jej, a nawet niewpisywania się w jej wartość. Szereg dyscyplin akademickich w kolejnych odsłonach pokoleniowych osób w nich dominujących może nie być w stanie spotkać przez lata wartości tradycji z jakiej wyrastają, a na której dalej pasożytują bez zdolności sprostania jej potencjałowi. Wyobrazenie, że z gruntu bardziej nowoczesne i dojrzałe, a zatem i pożądane jest prezentowanie dokonań badawczych w formie slajdów skrótowo przybliżających treści, zamiast ich myślowego drążenia uwypuklającego twórcze zmaganie się ze złożonością materii może się zdarzyć na szczęście u odbiorcy z poczuciem jałowości takiej prezentacji, a nawet oszustwa, gdy prezenter jest odbierany jako nie mający głębszej wiedzy poza prezentowaną, a zarazem ze swoją bezradność – także w operowaniu nowym medium – chowa za laptopem i estetyką wizualizacji. Techniczne wyrafinowanie przedstawienia nie niesie automatycznie jakości uobecnianego w przedstawieniu z jakością samego przedstawienia. Nie podoba się przedmiot, więc ma to rzutować automatycznie na zakwestionowanie wartości (funkcji) samej jego obecności czy przywołania. Tymczasem, czym innym jest kicz przedstawiony, a czym innym kicz samego przedstawienia. Obecność na scenie teatralnej oficera SS nie musi oznaczać propagowania nazizmu, jak wielu z nas doskonale jeszcze ze szkoły pamięta, gdy omawiany był utwór „Niemcy” Leona Kruczkowskiego i los profesora Sonnebrucha, który uosabiał postawę oporu intelektualisty wobec nazizmu. A tego nie potrafi odróżnić nawet minister kultury w pewnym kraju, mylący wartość przedstawienia zawierającego treści erotyczne ze sprzyjaniem pornografii, jak to wygląda w napiętnowaniach kierujących się takim prymitywnym zlepkiem skojarzeń estetyki treści i funkcji jej przedstawienia. I jak tu się dziwić prymitywnej intelektualnie nagonce na głośną (i ostatecznie zablokowaną) inscenizację „Golgota Picnic”, gdzie skojarzenie obu członów tytułu miało w intencji autora i twórców nie tyle profanować wzniosłość tragicznego symbolu, ile właśnie wręcz odwrotnie, przeciwstawiać się brakowi świadomości takiego profanowania w obiegowych postawach i praktykach bezrefleksyjnie pozbawionych rozumienia możliwości gwałtu poprzez estetyczny eksces pikniku w niestosownym etycznie miejscu. Nie ulega przy

tym dla mnie wątpliwości, że krytyczna treść tekstu „Golgota Picnic” samego przedstawienia mogła zostać przytłoczona uskrajnieniem scenografii samej inscenizacji, gdyż jej funkcja krytyczna staje się jasna dopiero na końcu, a nie od początku, a słabo wykształcony lub uprzedzony kulturowo odbiorca samej zapowiedzi treści inscenizacji może nie być w stanie odróżnić ich funkcji transgresyjnych i demaskatorskich od banalnych skojarzeń z afirmacją czy epatowaniem związanych.

To wiąże się z ocenami estetyki i w ostateczności jej negacji aksjologicznej (złe przedstawienia, szkodliwa narracja), gdy odmawia się zgody na środki zastosowanego wyrazu. W dyskusjach akademickich można spotkać się z przejawami odrzucania narracji czy całej postawy autora, gdy dostrzeże się w niej nieakceptowane akcenty, przesłaniające już często automatycznie wartość innych wątków.

Bardziej systematycznej ilustracji odmiennych roszczeń aksjologicznych wpisanych w rozmaite estetyzacje postaw poznawczych może dostarczyć nader pouczająca, a przeoczona przez pedagogów typologia Gastona Bachelarda strategii „realizmu” w historii poznania, ale dająca się stosować do równoległe manifestowanych wyobrażeń o tym, co znaczy estetyka w pełni realistyczna w postawie poznawczej. Tym bardziej pozwala to dostrzec, jak to się przekłada na domaganie się podejścia już szerzej wartościowanego jako spełniającego niezbędne minimum realizmu w trybie wymagania metodologicznego w badaniu postulowanym za naukowe. Nie darmo też wezwanie „bądź realista” bywa uwypuklaniem wyobrażenia o cnotach pragmatycznych, w wersji ekonomicznej czy politycznej, zawsze sprowadzanej do tego co się opłaci, czy co warto robić, za czym się opowiedzieć. Nie darmo podejmowanie spraw „nie mających szans powodzenia” bywa odbierane jako jałowe, pozorne i niedojrzałe i to w całych strategiach myślowych, a nie tylko w konkretnych decyzjach. Tymczasem z drugiej strony zasługuje na przypomnienie szokujące dla wielu „pragmatyków” – jak mogłem się przekonać – wskazanie przez Henryka Elzenberga w jego aforystycznym dzienniku *Kłopot z istnieniem*, że o sensie walki rozstrzyga nie skala szans powodzenia, ale ranga sprawy, o którą się toczy<sup>7</sup>. Nieprzypadkowo też mamy wyobrażenia estetyzujące terminy „zysk”, „pożytek” czy „korzyść” poprzez skojarzenia tak prymitywnej ekonomii kalkulacji materialnej, wymiernej w konkretnym przedziale

---

<sup>7</sup> „Wartość walki tkwi nie w szansach zwycięstwa sprawy, w imię której się ją podjęło, ale w wartości tej sprawy” (Elzenberg 1994, s. 368–369).

czasowym, że w rozmaitych obiegowych ujęciach obrony humanistyki jest się gotowym z samego terminu zysk itp. rezygnować. Dzieje się to w poczuciu, podpartym niepoprawnym przejściem logicznym, że skoro żadną miarą o „taki zysk” tu nie chodzi, więc o ... żadnym już znaczeniu zysku mowy być nie może, np. zysku dania świadectwa, zysku zachowania się uczciwego, zysku rozwojowego... Jednym słowem „zysku symbolicznego” (jak postulował Pierre Bourdieu) nie umie się tu zwykle dostrzec. Estetyzacja wykluczająca określone słowa czy terminy często poprzez zafiksowanie na nich znaczeń z wąskiego rejestru doświadczenia niesie ze sobą szkodliwe konsekwencje dla zdolności problematyzowania wartości określonych działań czy obiektów na innym obszarze (np. obecności przedmiotów humanistycznych w kształceniu także zawodowym). Bo rzekomo „realizm” w ocenie przydatności określonych treści zmusza do ich wykluczenia. Pozostaje tymczasem do rozpatrzenia pytanie o to, jak uniknąć szkód aksjologicznych wynikających ze szkodliwej redukcji semantycznej danego terminu, przykrawanego estetycznie do zachowań z porządku niegodnego miana odpowiedzialności poznawczej i ostatecznie etycznej za jakość działań i ich przesądzeń ukrytych pod nieartykułowanymi często roszczeniami z taką redukcją związanych. Daje się więc postawić problem typologii **estetyzacji „realizmów”**, rozbudowanych poniżej w szerszych kontekstach z inspiracji Bachelarda niż ich wyjściowe osadzenie. Przynosi to w porządku historii idei oraz metodologii postawy badawczej pięć poniższych wariantów statusu pojęcia realizm.

I tak jest możliwy „realizm naiwny”, którego rzecznicy nie są w stanie dostrzec trudności dostępu do przedmiotu z racji powierzchownych przejawów jego bliskości w sensie możliwości odniesienia „na wyciągnięcie ręki”, gdzie poznanie widziane jest w kategoriach obeznania, zaznajomienia poprzez bezkrytycznie widziane możliwości bezpośredniego kontaktu. Nie jest tu dostępna wiedza ani nawet wyobrażenie o nieuchronnej mediacji efektów widzenia czy odbioru, nie są dostępne uwarunkowania sposobów patrzenia (i jego wnikliwości), czy konstrukcji nastawienia i jego założeń czy roszczeń. Naiwność uwikłana jest w roszczenie do niewinności relacji z racji jej rzekomej bezpośredniości. Mamy tu więc **estetyzację naiwną poznawczo**.

Dalej (w porządku historycznym poznania i projektowanej typologii) mamy do czynienia z „realizmem instrumentalnym”, zadawalającym się przełożeniem danych obiektu na parametry, same w sobie absolutyzowane jako źródło wiedzy i ocen, dzięki bezkrytycznemu podejściu do narzę-



dzia (źródła) pomiaru i bez zrozumienia skali możliwej redukcji obiektu w przejściu od pytań o jego parametry po jakościowe dane do ich wyrażania w terminach opornych wobec parametryzacji. **Estetyzacja instrumentalna** gubi troskę o czujność wobec groźby pęknięcia czy rozziwmu między tym, co zostało wyrażone liczbowo, a tym, co przez sito danych przecieka jako nierozpoznane, a nawet nie dostrzeżone czy niedostrzegalne. Instrumentalizacja czyni wiele aspektów spoza jej postrzegania wręcz niewidzialnymi, przez co instrumentalizacja wyłącza niedostępne jej wymiary z pola widzenia, zwłaszcza jeśli sprzęga się z naiwnością omówioną wyżej.

Kolejna, trzecia postać podejścia poznawczego określona może zostać mianem „realizmu solidarności wyrażania”, jako że spojona jest postrzeganiem sprzężeń i powiązań między różnymi aspektami zastosowanych środków wyrazu (terminów i pojęć, relacji, przejść i odniesień i chwytów technicznych i interpretacji przesłania). Realizm tak ujmowany jest usytuowany na poziomie dostępnej **estetyzacji ekspresji** przy pomocy budujących tak pojmowany status środków ekspresji, narracji czy działania twórczego, odnoszonych najczęściej do intencji i jej zaplecza potencjału dostępnego dla niej wyrazu. W kategoriach ontologicznych obiekt jest pojmowany autotelicznie na poziomie jego środków i założonego przesłania jako pełni dostępnego dobra (dzieła).

Czwarta postać realizmu w odniesieniu do historii nauki określona była przez Bachelarda mianem „realizmu otwartości pojęciowej”, z uwypukleniem okoliczności wskazującej konieczność unieważnienia oczekiwań odkrycia poziomu elementarności i dalej stopniowalnej jedynie złożoności. Chodzi o to, że elementarność składowych przypisywanych jakiemuś obiektowi może być jedynie iluzorycznie, w sytuacji braku dostępu do ukrytej pod nimi złożoności. Najpełniej wyraża tę sytuację paradoks tego, że nic bardziej złożonego niż świat cząstek ... elementarnych w poznaniu fizykalnym. W szerszych kontekstach oznacza to konieczność otwarcia na iluzoryczność estetyzacji sugerującej hierarchię złożoności opartą na nieredukowalnej sferze elementarności danych czy składowych danego obiektu podlegających analizie czy opisowi jego znaczenia. Oznaczać to się zdaje otwarcie w stronę **estetyki narracji dekonstrukcyjnej**, zdolnej prześwieślać obiekty ciągle na nowo w kontekstach odsłaniających nowe pokłady i profile ich złożoności i odniesień odsłaniających zaskakującą sieć powiązań i przejawów istnienia (ich zaszeregowania).

Ostatnia tu przywoływana w nowej konfiguracji kategoria realizmu dotyczy paradoksalnej możliwości postępu poznawczego w jakości zgłębiania

zjawisk i procesów danego zakresu, poprzez radykalną zmianę punktu wyjścia, nawet na wcześniej zakazany czy odrzucony. Chodzi o te w szczególności, które w historii sztuki i estetyki wygenerowały zjawisko surrealizmu, a które Bachelard przeniósł na historię racjonalizmu widząc tu miejsce dla „sur-racjonalizmu” wymagającego postępowania w duchu „niekartezjańskim” rozumem tworzącego się poprzez ... asymilację irracjonalności. Oznaczało to celowość uruchamiania nowego poziomu realizmu w ramach strategii „rozproszenia pojęciowego”, z wykorzystaniem treści we wcześniejszych ramach koncepcyjnych zakazanych czy wykluczonych z pola widzenia zasadnych założeń, a które pozostając poza wcześniejszym zakresem uznania nie dysponuje dla siebie wystarczającym kontekstem uprawomocnienia w punkcie wyjścia. Dopiero stopniowo może on zostać dobudowywany jako wyłaniający się z prób robienia tego, co wielu się nie spodoba, czy czego wielu długo nie zaakceptuje, dopóki nowa rama interpretacyjna nie przyniesie wymownych argumentów na swoją rzecz. Da się to nazwać, jak sądzę, mianem **estetyki surkonstrukcji**, pracującej w warunkach rozproszenia i izolacji wobec ugruntowanych już nastawień, mających swoje tradycje i uzasadnienia, które w nowo przyjętym punkcie wyjścia ulegają zawieszeniu, oswajając z pojawieniem się alternatywy (surrealizm w sztuce) niosącej nowe pożytki dla jakości ogarniania świata i jego rzeczywistości. Nikt chyba nie ma wątpliwości jak wzrosło odczuwanie pokładów rzeczywistości w odbiorze świata życia wraz z kanonicznymi dziełami Salvadora Dali chociażby. Zatem twórczość artystyczna otworzyć może dostęp do wyobraźni, wrażliwości i bogactwa środków wyrazu także kluczowych poznawczo. Przy czym tak jak w przypadku surrealizmu mówił on swoim wynaturzeniem, tak w przypadku typowych przejawów surkonstrukcji mentalnej zasłaniają one dostęp do pokładów świata źródłowego, uchodząc za jego kwintesencję.

Na zajęcia seminaryjne nadaje się zadanie dodatkowych analiz w zakresie konsekwencji płynących z poszczególnych estetyzacji (mogących służyć za podstawę konsekwentnych estetyk) realizmu w kwestii typów wartościowań jakości działań twórczych (artystycznych) – ich racjonalności czy profesjonalizmu. W tej skrótowej formie prezentacji pola problemowego muszę zrezygnować z dalszych uwag na ten temat, sam w sobie intrygujący w kontekście tych rozbieżności w obrębie kryteriów realizmu, choć da się otworzyć nowy przekrój problematyzowania głównej relacji estetyki i aksjologii w trybie działania operatora *versus* (wobec).

## PEDAGOGICZNE PYTANIA O ESTETYKĘ I ESTETYZACJĘ W KONTEKŚCIE WARTOŚCIOWANIA W EDUKACJI

Zasygnalizuję kilka tez składających się na pole problemowe relacji estetyka *versus* aksjologia poprzez pulę uwypuklającą złożoność, z jaką musimy się zmierzyć w praktyce edukacyjnej. Będzie tu zatem kilkanaście tropów zasadniczych, z pewnością nie wyczerpujących skomplikowania oddziaływań między estetyką i aksjologią w ich relacji rozstrzyganej za każdym razem od nowa w praktyce działań pedagogicznych, czy szerzej w zawodach uwikłanych w perswazje społeczne. Przynoszą one za każdym razem powracające dylematy oznaczające strukturę problemową nie mającą dobrze – jednoznacznego i jednego raz na zawsze rozwiązania, wybierającego jedno z dwojga przeciwstawnych zwykle ujęć. To wikła podmiot działania w nieustanne szukanie na nowo zrównoważenia w trybie budowania nowej możliwości odzyskiwania równowagi sytuacyjnej, zakłóconej jakimś sytuacyjnym przerostem czy właśnie przeciwnie – deficytem pod wpływem okoliczności na które nie ma się wpływu. W najogólniejszym ujęciu humanistycznym oznacza to skazanie na **uporządkowanie oscylacyjne**, w którym najważniejsze pozostaje zmieszczenie się w przedziałach pozwalających podtrzymać status równowagi w trybie balansowania.

Pierwsza to **kwestia paradoksalnie obrachunkowa**: czy w edukacji chodzi o to, aby mnożyć wartości (rozmnażać), czy aby je dzielić (osiągać ich podzielenie) i jak jedno ma się do drugiego wśród zadań edukacyjnych. W istocie dotyczy to napięcia między troską o możliwie szerokie mnożenie dostępu do wartości, aby tak pomnożone miały większy krąg oddziaływania i z większej puli powstawały składniki repertuaru tożsamości, z jednej strony, a wysiłkiem aby efektem ich oddziaływania był jakiś stopień emocjonalnego dzielenia wartości przez tych, do których są adresowane. Mnożenie stanowi sposób na wykraczanie poza ograniczenia socjalizacyjne, dzielenie wartości służy obdzielaniu nimi, dla ich ustanawiania na poziomie podzielenia, a nie jedynie powielania czy deklarowania. Na każdym kroku staje kwestia ekonomiczna obrachunku w zakresie ... zysku aksjologicznego, tj. czy człowiek staje się zdolny do przyswajania, przetwarzania wartości i emanacji nimi – poziom anomii czyli beznormia wyraża niemożność dotarcia z wartościami

do kogoś kto liczy się jedynie z silniejszym, z interesem i kieruje się egoistycznym komfortem. Nieadekwatna ekonomia kulturowa opiera się na estetyzowaniu fałszywymi wyznacznikami wartości (nawet formalnie rzetelnie sprzedane parametry mogą być nietrafne, bo chybiające troski o jakość procesu waloryzacji). Epatowanie parametrami oglądalności w przypadku mediów, specyficznymi mechanizmami liczenia cytowań w literaturze czy „spodziewanym efektem finansowym” inicjatyw w przypadku instytucji kultury czy nauki to przykłady operowania ekonomią, która niewiele ma wspólnego z tym, czego można by oczekiwać od dojrzałej myśli ekonomicznej, zdolnej sprostać specyfice kulturowej praktyk, do jakich nieudolnie, a nawet szkodliwie się odnosi w obiegowych formach, wyrosłych na innych podłożach rachunku.

Po drugie, staje kwestia bariery przejścia między wysokością a głębią odniesienia do wartości, czy **paradoks uwznioślenia**. Dokładniej chodzi o to, czy wysokość uwznioślenia i sytuowanie wartości na geometrycznych wyżynach, ponad jednostką i ponad chwilą w wieczność i uniwersalność w trybie uogólnienia, służy głębi zanurzania w nią własnych przeżyć i zaangażowania. Znany jest bowiem paradoks, na który zwracał uwagę w swoim *Dzienniku* Søren Kierkegaard, że postawa uwznioślona bywa poprzez to uwznioślenie właśnie zwolniona ze statusu zobowiązującego wzorca, bez mocy oddziaływania i pozbawiona siły jej obowiązywania, chęci jej naśladowania, jako niedościgła i usytuowana na „ołtarzu” jako świętość, z którą kontakt jest praktycznie niemożliwy poza postawą pokory i poczucia oddalenia. Estetyzacja w takim rozumieniu staje się przeszkodą dla przejścia do postawy etycznej, i to nie tylko wtedy, gdy uwznioślenie będzie fałszywe w odbiorze, zatem spostrzegane jako przesiąknięte kiczem, którego cechą definicyjną jest właśnie ... fałszywe uwznioślenie. W skrajnym przypadku mamy groźbę uruchamiania mechanizmu tożsamości negatywnej, tj. generowania skłonności do identyfikowania się z treściami zakazywanymi czy piętnowanymi nie ... pomimo naszych wysiłków, ale z powodu właśnie samego odrzucenia ich estetyki: patos może być antypatyczny i motywujący wbrew swoim intencjom. Jak to uwypuklał Peter McLaren w badaniach kanadyjskiej mniejszości portorykańskiej, okazuje się, przypomnijmy, że i ze szkoły katolickiej można wyjść ateistą nie pomimo, ale dzięki niej. Forma przekazu i nadzorowania narracji uwznioślonej przez nadawcę może w wypadku jej odrzucenia przez odbiorcę służyć jej degradacji w trybie odmowy uznania oraz przypisywania jej statusu antywartości.

Trzecia kwestia dotyczy **dylematu ontologii kultury** w szerszym ujęciu: czy kulturę należy widzieć w nadbudowie, do której trzeba umieć się wznieść w uskrzydłym porywie, czy przeciwnie w glebie, podłożu, zawsze pod nogami, co wymaga schylenia się w wysiłku pielęgnacji, skupienia, trudu siania, zakorzeniania by nie zdeptać, ani nie wyrwać przedwcześnie. Zamiast perwersyjnego wynoszenia wartości „pod niebiosy” niezbędne może się okazać troskliwe pielęgnowanie korzeni, sprzyjanie wzrostowi poprzez wysiłek wrastania w glebę, wymagającą jej uprawiania, czy jak głosi kapitalny ekologicznie z pedagogiki społecznej termin Heleny Radlińskiej – „melioracja”, wskazujący na potrzebę udrożnień ułatwiających oddziaływanie „niewidzianego środowiska” zbudowanego z dziedzictwa kulturowego. Zarazem z punktu widzenia rozwoju tożsamości człowieka niezbędne staje się tu widzenie (za Piagetem i Habermasem) dwukierunkowości oddziaływania decentracji jako mechanizmu wrastania w kulturę: poziomo poprzez poszerzanie kręgu dostępnych treści obiektywizujących nasze dotarcie do ich różnorodności, osławiającej z różnicą oraz pionowo – w głąb w trybie pozwalającym na bardziej złożone uzasadnienia własnych identyfikacji. Z tej perspektywy estetyka spotkania kulturowego, wymaga zdarzenia jako ... zderzenia, którego warunkiem koniecznym jest obecność głębiej rozumiana za Jacquesem Maritainem jako „gotowość do zaangażowania w spotkanie”, niosące przeżycie wspólnoty doświadczenia.

Czwarta bariera dotyczy **pułapki przedstawiania wartości**, jako – w duchu analiz Martina Heideggera oraz typów symulacji u Jacquesa Baudrillarda – ich podstawiania, zastępowania, redukcji do tego, co można przybliżyć w dostępnej konwencji, przez nieświadomy punkt widzenia, sposób patrzenia czy podejście, nie rozpoznane, jako stanowiące efekt nieświadomie zastosowanego współczynnika humanistycznego w sensie Floriana Znanieckiego. Przedstawianie jest zawsze operowaniem substytutem, skrótem, w istocie oddaleniem, w obliczu wyzwania stawiającego zadanie nie tylko przybliżenia ale i uobecnienia niezakłóconego żadnym pośrednictwem. Symulacja wchodząca tu w grę jest najczęściej ukrywana pod roszczeniem do pełnej adekwatności uosobienia wartości i umożliwienia ich przejawiania się, obecności która niesie siłę oddziaływania, której źródło mówi samo za siebie. Z kolei tam, gdzie jest niezbędny rzecznik to występuje on jako przewodnik wręcz doskonały, nie pochłaniający energii ani nie wekslujący uważności odbiorcy na drugorzędny tor własnej pozycji i percepcji.

Piąty punkt wydaje się wpisany w uznanie **paradoksu metafizyki aksjologicznej**, polegającego na tym, że nie trzeba zakładać jakiejś absolutyzacji wartości, aby móc wartościować. Dla myślenia o wartościach aksjologia metafizyczna nie jest koniecznością. Aksjologia w praktyce nie musi być teologią, gdyż człowiek reaguje wartościująco, wychodząc od doznania osobistego uwierania, bólu, bądź odbioru przyjemności, estetyzując i tylko w skrajnych przypadkach posuwając się do uniwersalizacji swoich wrażeń jako podstawy wyroków czy wyznań w postaci obiektywizowanych ocen. W tym sensie odrzucenie metafizyki wartości przez Martina Heideggera nie musi narzucać niezgody na semiotykę wartościowania, wypełnioną gestami czy znakami oceniania w ujęciu Michała Bachtina. Zarazem nie musi to oznaczać pragmatyzowania ocen w kategoriach przydatności czy użyteczności, gdy „wartość” może oznaczać głębiej pojmowany zysk: symboliczny, rozwojowy, nieprzekładalny na żadne wymierne parametry, wpływający na jakość istnienia, np. widzianą przez pryzmat zakorzenienia w kulturze jako glebie dziedzictwa symbolicznego, wręcz skarbnicy dokonań, wobec których każdy człowiek jest dziedzicem, najczęściej niezdolnym do korzystania z tego dziedzictwa czy do troski o dostęp do niego.

Szósty akcent, jaki wydaje się niezbędny do postawienia to kwestia **pierwotności estetyzacji** w gestach wartościowania. „Najbardziej elementarne rozumienie świata ma charakter estetyczny” (Szuścik 2013, s. 88). Estetyzacja ta może być bardzo zgrubna, a nawet „zgrzebna”, polaryzacyjna, biało-czarna, szukająca komfortu jednoznaczności w dychotomii za/przeciw czy przyjąć/odrzucić, sprzęgana z lokalnym i doraźnym mechanizmem socjalizacji pojmowanej za Milanem Kunderą jako „wir redukcji kulturowej” złożoności świata. Trzeba znacznie więcej kompetencji do radzenia sobie ze złożonością poprzez nie tylko dopuszczanie stanowisk pośrednich, koncyliacyjnych, które przełamują czarno-białą optykę, ale też odsłonią komplikacje, wymagające postaw zawieszających możliwość silnych i jednoznacznych ocen. Jest tak zwłaszcza w obliczu nierozpoznanych uwarunkowań, ambiwalencji, dwuznaczności, dylematów czy uwikłania w „porządek oscylacyjny”, skazujący na dynamikę różnicowania zachowań w sytuacji braku możliwości dysponowania miarą „złotego środka”. Zarazem dominacja estetyzacji oznacza zastąpienie wysiłku wglądu w istotę zjawisk i obiektów kulturowych, czy wyparcie dążenia poznawczego konfrontującego się z możliwą wiedzą na ich temat, poprzez kryterium wrażenia. **Estetyka wrażenia**



staje się tak podstawowa i dominująca, że trzeba aż przestrzegać przed nią, jak czynił to Gaston Bachelard, zauważając konieczność oporu: ludzie zwykle opierając się NA wrażeniu, tymczasem chodzi o to, aby umieć opierać się ... wrażeniu, zwłaszcza, gdy jest tzw. „pierwsze”, bezrefleksyjne i nagłe.

Siódma idea odsyła do sugestii kojarzenia estetyki jako odnoszącej się do **zasady organizacji formy**. Nie musi przy tym podlegać typowym nastawieniom estetyzującym, skoro jest możliwa estetyka fascynacji brzydotą, czy estetyka kiczu, albo estetyka kolażu czy oscylacyjna. Okazuje się często, że nie ma tu niewinności wyboru, a często skazanie na uwikłanie w dwoiste napięcie jak np. w relacji treści „wysokie” elitarne, czy kultura „niska”, masowa, albo jak sugeruje iluzoryczny ostatecznie wybór „kapłan czy błazen” w wersji omawianej przez Leszka Kołakowskiego (2002). Mamy tu istotne rozstrzygnięcia odnoszące się do złożoności charakterystycznej dla potencjalnych i aktualnych, pożądaných i ułomnych wzorców „estetyki obecności w kulturze”. Sam to wpisałem już jakiś czas temu w cztery „estetyki sytuacji edukacyjnych”, paradoksalnie powiązane między sobą i skazujące profesjonalizm na opanowanie piątego wariantu w postaci sztuki oscylowania między nimi w obliczu ich nieuchronnej ambiwalencji (jako obosieczności, niejednoznaczności, uwikłania w groźby zarówno w ich nadmiarze jak i przy ich deficycie). W analizach estetyzujących postawy ludzkie przeciw stereotypowym konwencjom oznacza to rozmaite „pochwały”, jak „pochwała złego o sobie mniemania” (W. Szymborska), „pochwała niekonsekwencji” (L. Kołakowski), czy „pochwała nudy” (J. Brodski). Nie darmo też, powtórzmy, Z. Bauman pokazywał jak zmienia się gotowość etyczna do brania odpowiedzialności za życie w zależności od sposobu (stylu) **estetyzowania życia** w perspektywie postrzegania go jako bycia w ... drodze, w wariantach podejścia czy to pielgrzymia, czy włóczęgi kulturowego, czy turysty czy spacerowicza, chociażby.

Ósma idea, zasługująca na uwypuklenie moim zdaniem, wskazuje na **zawansowaną estetyzację tożsamości**, poprzez skondensowane podejście do perspektywy powstawania i dojrzewania tożsamości psychospołecznej człowieka, jego grup społecznych i instytucji, zawarte, powtórzmy, w znaczącej formule Erika H. Eriksona, iż trudno osiągalny poziom dojrzałości potencjału witalnego wyznacza tożsamość postrzegana syntetycznie jako „styl syntezy doświadczenia” (Witkowski 2015a). Nie wystarczy zatem

przywoływanie samego doświadczenia, w jego różnorodności, ani wysiłek jego zintegrowania w jakiś całościowy model koncepcji siebie, ale kluczowe okazuje się wypracowanie, osiągnięcie ... stylu, rozpoznawalnego w działaniu i jego efektach oraz jakości przejawiania się swoich relacji i oswajanych złożoności. Słowo „styl” zasługuje na wnikliwszą uwagę analityczną, jako odnoszące się poza wytwory sztuki także do postawy poznawczej, strategii estetyzacji tradycji myślowej, czy rekonstrukcji powtarzalnej zasady budowania architektury całości w odniesieniach analitycznych czy krytycznych.

Dziewiąta idea odsyła do **złożoności relacji *versus* między wartościami**, wymuszającej bądź „asymetrię powinności i wartości”, jak chciał Leszek Kołakowski, uzasadniający w tomie *Kultura i fetysze* konieczność zdobywania się na „etykę bez kodeksu”, bądź niosącej to, co w kontekście ról społecznych Robert Merton nazywał „ambiwalencją socjologiczną”, czy co ukazując w szeregu publikacji jako znamionujące „przełom dwoistości” (Witkowski 2013), który na różne sposoby wyraża się dwoistością normatywną jako złożonością strukturalną sytuacji działania oraz rozwoju psychospołecznego człowieka. To ostatnie z kolei uwypukliłem w analizie strukturalnej relacji *versus* w modelu cyklu życia Erika Eriksona, uwypuklonej na poziomie „dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia” (por. Witkowski 2015a).

Dziesiątą ideę spinającą klamrą powyższe określiłbym mianem problemu **estetyzacji praktyki społecznej**, w trosce o rozpoznawanie procesów, które nie wprost uczestniczą w kształtowaniu aury etycznej zachowań i relacji ludzkich w rozmaitych środowiskach, nie wyłączając środowiska akademickiego (Piekarski 2010). W grę wchodzi zadanie tworzenia ram czy podstawy dla roszczenia do autentyczności zaangażowania, afirmującego wartości w środowisku społecznym danej praktyki kulturowej, mimo że Pierre Bourdieu dominującą tu groźbę określał mianem „rytualizacji pozorów”. W każdej takiej sytuacji tworzy się bowiem właściwy jej „iluzjon” przeniknięty zbiorowym przyzwoleniem na stosowne gry interakcyjne, gubiące niezbędną dystans i krytycyzm wobec absolutyzowanych czy oswajanych konwencji. Gubi się więc perspektywę ulegając iluzji uczestnictwa w spektaklu, o które chociażby upominał się Bertold Brecht ze swoją ideą troski o „efekt obcości” w estetyce inscenizacyjnej przeciw uwodzącej sugestii teatralnej. Wystarczy skojarzyć znaną formułę postrzegania człowieka „w teatrze życia codzien-

nego”, aby dostrzec naturalność i trudność troski o taki efekt w interakcjach życiowych.

Przyzwyczajonym do wyższości estetyki ujętej w wieńczącą pełnię zestawu formę ... dekalogu ten wykaz mógłby wystarczyć, tym bardziej mam ochotę popsuć tę iluzoryczną wyższość dekalogu nad innym wyliczeniem niezbędnego minimum i chcę podać jeszcze jedenastą pułapkę związaną z trudnością **etycznego zaawansowania estetyki narracyjnej** kluczowej dla wchodzącej w grę tożsamości człowieka. Zwracał na to uwagę chociażby Stanisław Ossowski, podkreślający bariery utrudniające przejście między trzema poziomami narracji: treści deklarowanych, treści przeżywanych oraz treści obecnych w działaniach. O wadze tego rozróżnienia łatwo pomyśleć, gdy przywoła się ważną formułę tożsamości człowieka jaką podał Roman Ingarden (2006) w *Książeczce o człowieku*, podkreślając, że w ostatecznym rachunku tożsamość wyraża się poprzez „czyn, za który bierze się odpowiedzialność”. Estetyzacje z innego poziomu narracji nie są najwidoczniej wystarczająco poświadczające o tożsamości, nawet jeśli mogą uczestniczyć w walkach „o uznanie”, tak typowych dla myślenia o tym, na czym ma polegać zaświadczenie o czyjejs tożsamości i co ją podtrzymuje i wyraża.

Nie byłbym także sobą, gdybym nie skorzystał z faktu przemyślenia przeze mnie w dwóch tomach problematyki autorytetu (Witkowski 2009, Witkowski 2011) i gdybym przez to nie wskazał w dwunastej odsłonie gromadzonych tu komplikacji na **pułapki niepoprawnej etycznie estetyzacji autorytetu** właśnie, nie tylko zresztą w relacjach pedagogicznych. Są tu aż trzy takie nagminnie kojarzone (zarówno dla krytyki jak i dla apologii), choć niepoprawne – w sensie: nie do obrony – miejsca sytuowania narracji, mające swoje odrębne metafizyki o skutkach etycznych: od góry (pozycja władzy lub uwiedzenia/charyzmy), od tyłu (pozycja gwarancji pewności i zwolnienia z myślenia) oraz pozycja z przodu (zadania do sprostania kanonowi, nawet - czy pomimo tego, że - bez jego sytuowania na poziomie znaczenia). Rozwinąłem już osobno opis tych pozycji oraz ich alternatywę, w której autorytet występuje z pozycji u stóp, pozostając pod nogami jako jedynie szansa na „autoryt przejścia” (Witkowski 2015c). Jak się okazuje, kluczowe staje się wskazanie, że wspomniane pułapki to tylko szczególny **przypadek trzech błędnych metaestetyk kultury**, epistemologicznie i etycznie ciężących na statusie kultury w procesach i postrzeganiu edukacji. Poza (1) estetyzacją kultury jako „nadbudowy”, co najwyżej uwznioślonej

dla „humanistów” i zbędnej w przyziemnym praktycznie życiu codziennym, mamy (2) wizję kultury jako pełnej nieaktualnej, minionej treści, dochodzącej zawsze z tyłu jako bagaż historyczny, lub jako źródło gotowych tez i „mądrości”, które wystarczy przywołać z tradycji jako zwalniających z myślenia, skoro mądrzejsi mają je za sobą; i wreszcie nagminnym sposobem redukcji kultury także przez uczących przedmiotów humanistycznych w szkole jest (3) estetyzacja treści bez znaczenia, jako uprzednio już wypełniających program i kanon zadań z treściami do przyswojenia i pokonania na torze przeszkód poprawnej reakcji na testach skojarzeń formularnych. Jedynie poprawne podejście, mające szansę obrony jak się wydaje, zasugerowałem za największym polskim pedagogiem XX wieku Heleną Radlińską (Witkowski 2015b).

W pakiecie możliwych tu komplikacji uwarunkowań ocen, degradujących jakość ich wpływu na praktykę społeczną na teren której wkraczają można także wymienić estetyzację, składającą się na trzynastą **estetykę redukcji funkcjonalnej**, polegającą na przypisaniu danej praktyce (np. edukacji) czy instytucji (np. mediom) wąsko ukierunkowanej funkcji kulturowej czy zadań społecznych. Egzemplifikację takich zabiegów i związanego z nimi stylu zarządzania edukacją może stanowić z jednej strony skrajna afirmacja nastawienia kształcenia do przysposobienia zawodowego do rynku pracy i jego ról, zwiększającego rzekomo szanse na zatrudnienie, ale z pominięciem kulturowej funkcji edukacji jako wprowadzenia w kulturę i budowania podmiotowości obywatelskiej zdolnej do samodzielnego myślenia i działania. Drugi z kolei przykład estetyzujący szkodliwie redukuje funkcję kulturową instytucji przynoszą zabiegi kojarzenia i uwypuklania w programowaniu misji mediów publicznych jako zorientowanej na etos „narodowy”, czy postulaty rządowe, zamiast niezależności sfery publicznej i troski o przybliżanie z jej pomocą kulturowej różnorodności. Ukierunkowania, usiłowania ustanawiania proporcji czy równoważenia, ustawianie ostrości krytyki na określone podmioty społeczne i ich postawy, gesty wydawałoby się czysto estetyczne (usunięcie flag Unii Europejskiej przez nowy rząd z argumentem biura premiera, że przecież polskie flagi biało czerwone w tle konferencji prasowych są „piękne”) niosą w tle, bywa maskowane niebezpieczne przesądzenia aksjologiczne manifestujące ofensywną politykę oddziaływania na wyobraźnię, pozorującego naturalność, a niosącego szkody.

## AKSJOLOGIA PEDAGOGICZNA W ŚWIETLE IDEI PEDAGOGIKI NIEWIDZIALNEJ (PRZYPADKI BASILA BERNSTEINA I HELENY RADLIŃSKIEJ, CHOĆ NIE TYLKO)

Tytuł tego fragmentu wpisałem w makietę zaproponowaną do prac uczestników naszej grupy roboczej, ale po namyśle nie będę go szeroko rozwijał, jako że został zdominowany już dotychczasową narracją, choć idea ogarnięcia różnych postaci **aksjologii pedagogiki niewidzialnej** z perspektywy ukrytej w nich zawsze jakiejś estetyzacji narracyjnej pozostaje do głębszego rozpracowania. Pierwszy człon sygnalizowanego tu jedynie bloku problemowego traktuję raczej jako zadanie, wymagające dopiero pełniejszego wpisania kluczowej idei Bernsteina w myślenie ogólnopedagogiczne w Polsce (przeżywające swoją ewidentną zapaść w odniesieniu do poziomu jej tradycji myślowej w obiegowych jej wydaniach, także podręcznikowych). Tymczasem skupię się jedynie na uwypukleniu kilku aspektów dokonania Radlińskiej, szerzej już przeze mnie opisanego.

Po pierwsze chodzi o **ideę niewidzialności kultury** jako nakazującą dostrzeżenie jej obecności i oddziaływania poprzez psychikę ludzką i jej dyspozycje myślowe, skoro człowiek może przenieść się jako emigrant tysiące kilometrów i zabrać ze sobą bagaż uwewnętrzniony socjalizacyjnie, niezgodny dalej z tym, czego się od niego oczekuje w nowym miejscu. Nie ma bardziej praktycznej idei, jak uczyła Radlińska w pedagogice społecznej za Mary Elisabeth Hurlbutt w jej przestrożach wobec amerykańskich pracowników socjalnych, zajmujących się przybyłymi do Stanów uchodźcami z Europy i Azji na początku XX wieku. Po drugie, mamy tu **ideę niewidzialnego dziedzictwa idei i wartości** ukrytych pod materialnymi ich nośnikami – widzialnymi dziełami ludzkiej myśli: słowami i książkami, obrazami, czy innymi wytworami myśli. Po trzecie, oznacza to **ideę wydziedziczenia z dostępu** do takich nośników, przy czym nawet samo to wydziedziczenie jest niedostępne w świadomości i nie spotyka się zwykle z przeciwdziałaniem mu jako szkodą i przeszkodą rozwojową. Po czwarte, oznacza to podstawę **postulatu melioracji w kulturze**, rozumianej jako wysiłek udrażniania kontaktu z umożliwieniem poprzez przeżycie wymagające wsparcia pedagogicznego uruchomienia kluczowego procesu rozwojowego. Ten ostatni jest oparty na najważniejszej moim zdaniem dla całej współczesnej pedago-

giki **idei kultury estetyzowanej jako gleby**, zarazem estetyzującej jej obecność jako nieustannie znajdującej się pod nogami, łatwej do zdeptania lub przeoczenia, wymagającej wysiłku pochylenia się w skupieniu w dokopywaniu się znaczeń, w zapuszczaniu korzeni, w czerpaniu soków ożywczych z jej dziedzictwa symbolicznego. Powiedziawszy tylko tyle wskazuję na aż tyle rozwinięć tych i innych idei (ekologii umysłu, książki jako ojczyzny, funkcji emancypacyjnej kultury w przestrzeni społecznej, projektu pedagogiki kompletnej) w mojej ... „sur-konstrukcji” – termin zaproponowałem wyżej – myślenia Radlińskiej, nakładającego metodologicznie na wysiłek uwypuklenia jej znaczenia i wartości rysy dostępne z późniejszego dorobku humanistyki, jak chociażby idee „ekologii umysłu” Gregory Batesona (Jarworska-Witkowska, Witkowski 2015). Zasygnalizowana do dyskusji **idea surkonstrukcji** uczulająca na groźby dominacji nakładek interpretacyjnych, wypaczających w stopniu nierozpoznawanym przedmiot odniesienia, a nawet wypierających samą możliwość wykroczenia poza nie dla podjęcia ponownie źródłowego namysłu, wydaje mi się ważna dla uwypuklenia innych zjawisk niż dające się ogarnąć kategoriami rekonstrukcji oraz dekonstrukcji.

Z pewnością osobne zadania dla podjętych rozważań stawia idea „pedagogiki niewidzialnego” czy „niewidzialnej pedagogiki” Basila Bernsteina (2009), gdyż troska poznawcza w zakresie estetyzacji gestów i całych praktyk edukacyjnych nie da się sprowadzić do epatowania tym, co widzialne. Chodzi o to w szczególności, co działa *implicite* zamiast *explicite*, w trybie ukrytym programowo, a nie jawnym, poprzez to, co wykluczone, a nie to co dostępne, na poziomie idei a nie samych słów, znaczy milcząco bądź metaforycznie a nie wprost czytane czy dostrzegane, poprzez jakość relacji a nie wyeksponowanych jej członów, poprzez przeżycia a nie deklaracje, poprzez oddziaływanie na wyobraźnię i wrażliwość, a nie na sprawności techniczne, poprzez domyślane a nie bezmyślnie przejęte, poprzez przetworzone a nie naśladowane (por. Bernstein 2009, s. 70–71).

\* \* \*

Powiedziawszy powyższe i zmierzając (objętościowo tekst tego głosu w dyskusji wymaga samoograniczeń) do przerwania wywodu, odnotuję jedynie **trzy dalsze tropy**, wcześniej już zasygnalizowane do badań pedagogicznych, które w różnym stopniu zostały podjęte w zgłoszeniach do debaty zjazdowej. Są to: (a) Wyzwania gadżetów internetowych w doświadczeniu młodego pokolenia jako bariery przeżycia estetycznego i dostępu do kul-



tury: między przeszkodą i szansą przebudzenia wrażliwości i wyobraźni jako rezyduów tożsamości (przyrodki m.in. muzeów i galerii); (b) O potrzebie estetyki i aksjologii jako antropologii kulturowej (przyrodki Fryderyka Schillera i Carla Gustava Junga) oraz (c) Wyzwania kultury i sztuki jako przestrzeni istotnej egzystencjalnie w rozwoju osobowym człowieka współczesnego w cyklu życia (przyrodki Erika Eriksona i Paula Tillicha). Nie okazało się tu możliwe pogłębione przywołanie wspomnianych wyżej tropów, choć ich ładunek myślowy przy głębszej penetracji mógłby dokonać moim zdaniem – po wielu moich „odwiertowych” lekturach – wręcz trzęsienia ziemi w rozmaitych obszarach polskiej pedagogiki, a przynajmniej „przebudzenia” humanistycznego wymagającego przeżycia wstrząsu, oczyszczającego *katharsis*. Byłoby to możliwe, gdyby z należytą troską i uwagą doszło do pochylenia nad takim materiałem namysłu, dla skorzystania z tych fragmentów gleby kulturowej, w których jego idee są uprawiane (Eriksona czy Junga przez psychologów, Tillicha przez teologów, Schillera przez historyków filozofii) w samodzielnym wysiłku rozmowy z tymi wielkimi dokonaniem i myślowymi.

Ta ostatnia tu zastosowana przeze mnie **estetyzacja przebudzenia** postulowanej zmiany w obszarze dominujących idei w pedagogice polskiej (niesiona przez świadomie prowokacyjne wezwanie wręcz do stymulowania intelektualnego trzęsienia ziemi w środowisku) ma swoje głębsze korzenie i źródła, rzecz jasna, niż tylko powyżej sygnalizowane. Niech za ilustrację tego faktu wystarczy przywołanie jakże wymownej sugestii Theodora Adorno, który w *Minima moralia* przestrzegał, że nawet uprawianie filozofii nie jest .... „barbarzyństwem” tylko pod warunkiem, że swoimi ustaleniami nie sankcjonuje ... *status quo*, nie uczestniczy zatem w utrwalaniu bezkrytycznej zgody na teraźniejszość. Wraca więc moja sugestia za tradycją amerykańskiej pedagogiki krytycznej, że pedagogika musi umieć być ... krytyczna jeśli w ogóle chce mieć coś do powiedzenia. A tego się nie da przeprowadzić bez samokrytycyzmu w zakresie naszego uprawiania gleby kultury w naszych przydomowych ogródkach, zamiast w całej życiodajnej przestrzeni symbolicznej.

## ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Powyższy tekst stanowi w istocie raczej mapę z zaznaczonymi punktami do dalszej penetracji zasygnalizowanych nimi miejsc w przestrzeni proce-

sów społecznych, związanych z ideą estetyzacji jako odnoszoną do wyzwań etycznych czy szerzej budujących przestrzeń aksjologicznych zaangażowań wspólnotowych. Szereg wątków zostało jedynie uwypuklonych symbolicznie, mając już szerszy opis w przywołanej literaturze, jako szerzej udostępnione zostały w pracach autora tych rozważań. Ostatnio syntezę tego przyniósł mój wykład w Łazienkach Królewskich w Warszawie, w ramach cyklu „Medytacje filozoficzne” (Witkowski 2015c). W pracach mojego autorstwa, których nie mogę tu szerzej przywoływać staram się wskazać na pewne tropy, jakie niosą załączki rozwiązań, jakie wydają mi się kluczowe dla problematyki pedagogicznej, widzianej jednocześnie kulturowo, etycznie i estetycznie. Niech to sygnał jedynie przypomnienie stanowi puentę dramaturgiczną tych rozważań.

Po pierwsze, chodzi mi o pedagogiczną figurę **strażnika braku**, który umożliwia odsłanianie sobie samemu i innym deficytów, służąc etyce pragnienia, a dalej filozoficznemu czy pedagogicznemu *Erosowi*, jako pożądlivosti poznawczej – w kształtowaniu głodu wiedzy sprzężonego z poczuciem nieuchronnego wykorzenia z kultury, niosąc łaknienie spotkań duchowych, działań twórczych pełnych pasji i marzeń oraz pokory i zadumy.

Po drugie, chodzi o sprzyjanie **strategii autorytu przejścia**, jako sprzyjania życiodajnemu spotkaniu z *Innym*, dającym do myślenia, także poprzez zderzenie, stanowiące ... zdarzenie inicjacyjne, przeżyte i przemieniające w swojej konsekwencji rozwojowej (por. Witkowski 2015c).

Po trzecie, chodzi o rozwijanie **ontologii wdzięczności**, przy wszystkich jej paradoksach i uwikłaniach w groźne redukcje i pułapki, jako warunku autotranscendencji (Viktor Frankl) i aksjologicznie zanurzonej samorealizacji (Carl Rogers). Wystarczy skojarzyć jak „syndrom masowości” (Ortega y Gasset) jednostki uniemożliwia takie wzniesienie wartości własnej egzystencji i nadania jej sensu aksjologicznego.

Po czwarte, kluczowe dla estetyki całościowego widzenia pedagogiki oraz najważniejszych w niej oraz dla niej procesów dochodzących z rozmaitych obszarów współczesnej humanistyki jest dostrzeganie **przełomu dwoistości** jako strategii odsłaniania podstawowej problematyki dotyczącej złożoności zjawisk i sytuacji komunikacyjnych, będących naszym udziałem (por. Witkowski 2013).

Po piąte wreszcie, wymaga to zupełnie **innej estetyzacji procesów rozwojowych** niż najczęściej się nam zdarza, żeby rozpoznać pułapki uśpio-nych potencjałów, zwykłego śnienia na jawie, czy życia fantazmatami –

stąd kluczowa okazuje się **estetyka przebudzenia** pozwalająca dostrzec przejawy wysiłku wpływającego na dynamikę procesu rozwojowego przebudzenia, wpisana za Hermanem Hesse w **triadę inicjacyjną: przeżycia – przebudzenia – przemiany wewnętrznej**, która wymaga dopełniającego ją widzenia relacji jednostki z kulturą za Heleną Radlińską w **triadzie ekologicznej: wrastania w glebę duchową – wzrastania w potencjale duchowym – wyrastania do zadań i trudności** (por. Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010; Witkowski 2015b).

Glebę kulturową stanowią nie tylko pojedyncze wytwory myśli twórczej, ale całe personifikacje tych myśli obecne w dokonaniach życiowych ludzi zasługujących na to, by śledząc ich proces twórczego rozwoju starać się ogarnąć ich ... postać jako całość, nawet skazując się na jedną z możliwych: rekonstrukcji, dekonstrukcji czy wreszcie surkonstrukcji, nakładających wyrefinowane przetworzenia na współczesne troski, a co klasycznie nazywano duchowym stawaniem na ramionach gigantów.

Bo to **estetyka kultury jako gleby jest tu najważniejsza** i od niej wywodzą się wszelkie szanse na etyczne i poznawcze wartościowanie kultury i sztuki w procesach kształcenia i przekształcania potencjału kolejnych pokoleń i jednostek tak, aby były godne swego dziedzictwa i gotowe do zmierzania się z wyzwaniem współczesności. Bez tego będziemy zakładnikami barbarzyństwa myślowego wypierania się wagi humanistycznej wrażliwości w obszarach praktyki zawodowej i profesjonalnych obszarów obsługi życia społecznego przez jego misyjne instytucje. A **taka estetyzacja kompetencji zawodowych i postaw obywatelskich jest etycznie zdradliwa**, jak co i raz musimy się przekonywać w obszarach współczesnej polskiej demokracji. Tym bardziej musimy się zdobyć na przeciwdziałanie pozorom wszelkiej awansem ogłaszanej „dobrej zmiany”, aksjologicznie przesądzającej preferencję dla niezdolności do krytycznego obnażania nie tylko jej estetycznych uzurpacji. Inaczej będziemy zakładnikami tych, którzy „fingują własne zakorzenienie” w kulturze, pokrywając to „taktykami wytwarzania własnej historyczności”, co zarazem stawia nas przed szkodliwie „wyresztkowaną przyszłością” (Czapliński 2011, s. 297). A to oznacza w moim rozumieniu skazanie nas na kulturową i humanistyczną, zatem i ludzką niepełnosprawność, podporządkowanie protezom w myśleniu, nierozpoznanym w ich ułomności strzępkom albo tylko zmarnotrawionym okruchom<sup>8</sup> – jednym

<sup>8</sup> Rzecz jasna, podkreślmy żeby nie było tu nieporozumienia, nie chodzi o unie-

słowem namiastkom, których degradującej funkcji nie będziemy ani świadomi ani tym bardziej zdolni się przeciwstawić. I wszystko wskazuje, że jesteście na tej drodze.

Wartościowa edukacja i wartościowa pedagogika są dla mnie przede wszystkim pracą nad nadzieją, a to oznacza troskę o ciągłe otwieranie szans i możliwości poza lokalnymi i doraźnymi ograniczeniami socjalizacji i zastanej puli ról i wymagań władczych. Filozofia nadziei Ernsta Blocha, czy wpisana w semiotykę Michała Bachtina niosła przesłanie dotyczące przyszłości jako wymagającej pozostawienia otwartą, bo życie póki trwa daje szansę na to co „jeszcze nie” uległo, nie zamknęło się, nie zastygło w martwocie, bez marzenia, pasji i pragnień czy choćby zdolności do zdziwienia i zadumy. **Praca nad nadzieją** wymaga wysiłku otwierania sobie szans, a nie oczekiwania na nie, jak podkreślał w swojej psychologii Stefan Szuman. Życie jako otwarcie na spotkanie z tym, co dotąd niemożliwe, niewyobrażalne, nieoczekiwane nie musi być scenariuszem biograficznym człowieka. Pozostaje jednak wyzwaniem dla pedagoga i pedagogiki, edukacji i nauczyciela, jeśli nie chodzi o zwykle wyrobnicstwo, i pozorowanie pracy nad nadzieją, a nawet nie branie jej pod uwagę. Dedykuję na koniec tych rozważań filozofii pedagogiki to, co dla filozofii aforystycznie wypowiedział „arystokrata ducha” – jak go określiła Barbara Skarga – Henryk Elzenberg w zapisku dziennika z 29 I 1951 (gdy mnie i wielu z nas zatem jeszcze nie było na świecie) i co warto strawestować twórczo: „W filozofii nie o to chodzi, żeby osiągnąć wynik określony i ostateczny; raczej o coś wręcz przeciwnego: żeby wbrew jednostronnym naciskom, specyficznym dla każdej epoki, wszystkie rozsądne możliwości rozumienia świata pozostawić otwarte. Człowiek, by się nie udusić, p o t r z e b u j e tych na wszystkie strony wolnych perspektyw. Ci, którzy mówią: ‘patrzcie, jak nauki przyrodnicze daleko zaszły, a wy co?’ – słabe mają pojęcie o rzeczy” (Elzenberg 1994, s. 364). Inaczej Człowiek coraz mniej bę-

---

ważnianie *en bloc* „estetyki fragmentu” czy o lekceważenie dostępnych nam najczęściej jedynie „okruchów” czy śladów ludzkich dokonań w kulturze, ale o to, aby nie były one nieświadomie przez formalnych „depozytariuszy” jako nominalnych następców preparowane, czy zawłaszczane, degradowane do poziomu odbiorcy niegodnego duchowo swych przodków, a zarazem wynoszącego się uzurpatorsko ponad ich wrażliwość, a przede wszystkim funkcjonującego poniżej bogactwa tego, co dają do myślenia i jak można nimi umiając się posłużyć, w nich wsłuchać, ich przetworzyć, spojrzeć dalej i sprostac wyzwaniom, których mieli prawo nawet nie przewidzieć. Najpełniejszą dotąd w pedagogice pozytywną wykładnię trudno osiągalnej, twórczej kulturowo pracy na fragmentach przynosi książka: Jaworska-Witkowska 2009.

dzie brzmiało dumnie, bo zapomniony, zatracając tego świadomość, że to być może jedyny byt w kosmosie, który poza stanem empirycznym (tu i teraz) może rozwijać w sobie troskę o „człowieczeństwo”, rozumiane zarówno jako szanse i możliwości konkretnej jednostki oraz o przyszłość całej ludzkości, dla której kultury niosą potencjał (także przestróg i niebezpieczeństw), których nie da się usunąć raz na zawsze, skoro czyhają w każdej epoce, w każdej władzy, w każdym z nas. Wraca jako głębokie dla współczesności uczulenie w „Chowannie” przez Bronisława Trentowskiego na troskę o człowieka „pełnego”, zdolnego rozpoznawać swoje niepełności dzięki spotkaniom z drugim człowiekiem i inną kulturą, gdy razem i dzięki sobie mogą stać się, a przynajmniej ... stawać się. Wówczas wielokulturowość odsłania jedynie różnorodność aspektów i stanów kondycji ludzkiej do zespolenia w integralny byt, uczący się od wszystkich, bo każdy wnosi rezydualny wkład w pełnię, jakiej socjalizacja każdorazowo dostarcza tylko wir „redukcji kulturowej” złożoności, pozbawiając dostępu do dziedzictwa poza zasięgiem takiej lokalnej presji. Edukacja kulturowo widziana musi umieć dawać szanse na to, aby człowiek nie był (choćby i zadowolonym z siebie, a tym bardziej mającym poczucie wyższości) zakładnikiem miejsca i czasu, w które został „wrzucony” egzystencjalnie, co obiegująca narracja trywializuje mówiąc o jakimś jedynie „przyjściu” na świat, bez estetycznej i etycznej świadomości dramaturgii tego aktu i jego konsekwencji. A sprzężenie wyobraźni estetycznej i wrażliwości etycznej zwłaszcza w przestrzeni działań pedagogicznych jest niezbędne, grożąc najpoważniejszymi dla człowieka konsekwencjami, gdy zawodzi. Nawet jeśli ten zawód jest nieuchronny, to nie może być on ani bezkarny ani bezkrytycznie więc i bezrefleksyjnie ogarniany i korygowany w nieustannym procesie troski o ... pełnię wyobraźni i wrażliwości pedagogicznej.

## LITERATURA

- Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control*, vol. IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London–New York 2003.
- Czapliński P., *Resztki nowoczesności. Dwa studia o literaturze i życiu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Elzenberg H., *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1994.

- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., *Nurty pedagogii – naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Przeżycie – przebudzenie - przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, wydanie II poprawione, Wydawnictwo WSEZiNS, Łódź 2010.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. (red.), *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, Wyd. Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa 2016.
- Kołąkowski L., *Kultura i fetysze. Eseje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kołąkowski L., *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, przedmowa, wybór i oprac. Z. Mentzel, Wydawnictwo Puls, Londyn 2002.
- Merleau-Ponty M., *Proza świata. Eseje o mowie*, wybór i wstęp S. Cichowicz, przekł. E. Bieńkowska, S. Cichowicz, J. Skoczylas, Wydawnictwo „Czytelnik” Warszawa 1999.
- Myslakowski Z., *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*, Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.
- Orzelska J., *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwania pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Piekarski J., *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie przemian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Rancière J., *Estetyka jako polityka*, ze wstępem A. Żmijewskiego i posłowiem S. Żiżka, przekł. J. Kutyla i P. Mościcki, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2007.
- Szuścik U., *Edukacja kulturalna a edukacja poprzez plastykę*, „Chowanna”, 2013, t. 2 (41).
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.



- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Witkowski L., *Szkoła lunatyków czy poławiaczy perel?*, rozmowa S. Ratajka, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2014, nr 4(7).
- Witkowski L., *Wartościowanie i normatywność. Uwagi w poszukiwaniu narracji problematyzującej kwestie podstawowe*, [w:] M. Jaworska-Witkowska (red.), *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluowanie w pedagogice i edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Witkowski L., *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015a.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015b.
- Witkowski L., *Rozprawa z autorytetem: w stronę autorytu przejścia*, [w:] M. Falkowski, A. Marczyński (red.), *Medytacje filozoficzne*, Fundacja na Rzecz Myślenia imienia Barbary Skargi, Warszawa 2015c.

## STRESZCZENIE

Tekst problematyzuje zarysowane zakresy sprzężeń (czasem pułapek podwójnego uwiązania) między przesądzeniami estetycznymi i ich aksjologicznymi dopełnieniami w intencji troski o nową jakość pedagogiki w Polsce. Mowa jest o trudnościach w torowaniu drogi do wartości kultury i sztuki w teorii pedagogicznej i praktyce edukacyjnej – w obliczu dwoistości wyzwań w pułapkach estetyzacji tożsamości i profesjonalnego działania. Uznając potrzebę wręcz trzęsienia ziemi w dominującej mentalności akademickiej autor wypracowuje szereg narzędzi interpretacyjnych, których źródła lokuje w rozmaitych obszarach współczesnej humanistyki, przywołując wykorzystane zaplecze literatury, ale przede wszystkim odsyłając do swoich konsekwentnych w tym wysiłku prac badawczych ostatnich lat (serii studiów monograficznych).

W wyróżnionych paragrafach podejmowanych jest pięć następujące obszarów problemowych: (1) Edukacja między strzępkami kultury i resztkami tradycji w niemocy nowoczesności; (2) O estetyzacji obecności tradycji myślowej w obiegowych narracjach akademickich w humanistyce nie tylko z pedagogiką w tle;

(3) Przesądzające wyobrażenia i roszczenia w kwestii jakości postawy poznawczej z realizmem estetycznym w tle; (4) Pedagogiczne pytania o estetykę i estetyzację w kontekście konsekwencji wartościowania dla edukacji; (5) Aksjologia pedagogiczna w świetle idei pedagogiki niewidzialnej (przypadki Basila Bernsteina i Heleny Radlińskiej, choć nie tylko).

I część pracy odczytuje na użytek pedagogiki fascynującą narrację Przemysława Czaplińskiego w książce „Resztki nowoczesności” ukazującej historię literatury współczesnej jako atakującej procedury stanowienia świata społecznego i indywidualnych tożsamości. II część pracy stanowi syntezę pomysłów własnych niniejszego autora wypracowanych w jego książkach.

Autor uwypukla jako paradygmatyczną dla jego podejścia ideę kultury jako gleby, stanowiącej życiodajny grunt, wymagający pedagogiki przeżycia, przebudzenia i przemiany oraz rozwoju duchowego wymagającego wrastania i wzrastania w efekcie sycenia się dostępem do ciągle pomnażanego symbolicznego dziedzictwa kulturowego jako źródła narzędzi do budowy własnej tożsamości.

**Słowa kluczowe:** estetyki, aksjologia, estetyzacja, typologie, dwoistość, pułapki estetyzacji, kultura jako gleba, resztki nowoczesności.

## **AESTHETICS *VERSUS* AXIOLOGY WITHIN THE CRITICAL-EPISTEMOLOGICAL APPROACH TO THE THEORY OF CULTURAL/SOCIAL PRACTICE**

### **SUMMARY**

The paper tends to problematize the schematically indicated scope of dual interaction (sometimes double bind) between aesthetical prejudices and their axiological complementary counterparts with the intention of care concerning a new quality of pedagogy in Poland. It deals with difficulties in making way for values of culture and art within pedagogical theory and educational practice – facing duality of challenges within traps of aestheticizing identity and professional activity. Recognizing even the necessity of an earthquake within the dominant academic mentality (ecology of mind), the author is elaborating a number of interpretative instruments, which with their sources are located within different spheres of the contemporary humanities, represented by a recalled literature but mostly through references to his consequent, in this respect, research of recent years (monographic studies). Within explicitly individuated subchapters there are undertaken the following five fields of questions: (1) Education between the fragments of culture and the rests of tradition within the powerless modernity; (2) On the aestheticization of traditions of

thought within current academic narrations throughout humanities not only with pedagogy at the backstage; (3) The a priori settling imaginations concerning the quality of cognitive approach, including various aesthetizations of the postulat of 'realism' at the backstage; (4) The pedagogical questions concerning aesthetics and aesthetizations viewed within their valuative repercussions for education; (5) The pedagogical axiology in view of the idea of invisible pedagogy (the case of Basil Bernstein and Helena Radlinska but not only).

The first part of the paper applies for the pedagogical purpose a fascinating narration by Przemyslaw Czaplinski in his book „The Rests of Modernity”, which shows the history of the modern literature in Poland as challenging dominating procedures of constituting social world and human identities. The second part of the paper constitutes a synthesis of the present author's ideas elaborated in his recent books.

As paradigmatic for his approach the present author emphasizes the idea of culture as a soil, constituting vitally fruitful ground, requesting the pedagogy of emotional approach, intellectual waking up and spiritual transformation and linked with development needing growing into that soil in order to grow in one's own potential as an effect of saturation with the help of access to permanently multiplied symbolic patrimony of culture as a resource of instruments to building of one's own identity.

**Key words:** aesthetics, axiology, aesthetization, typologies, duality, the traps of aesthetization, culture as soil and ground, the rests of modernity.