

Bogusław Śliwerski

Posłowie do naukowej debaty nad sporem i (auto-) afirmacją książki Lecha Witkowskiego

Studia z Teorii Wychowania 6/2 (11), 133-138

2015

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Bogusław Śliwerski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Posłowie do naukowej debaty nad sporem i (auto-)afirmacją książki Lecha Witkowskiego

Zaproszenie do naukowej wymiany myśli i opinii o jednej z wydanych w „Impulsie” monografii naukowej Lecha Witkowskiego pt. *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu, wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* (Kraków 2014) zostało skierowane przeze mnie do kilkuset osób w naszym środowisku akademickim. Odpowiedziało na nie aż pięciu naukowców, co podkreślam ze względu na to, że bardzo trudno jest o tak szybką reakcję na recepcję obszernego i wcale niełatwego dzieła, które autor poświęcił Helenie Radlińskiej. Moim zdaniem także samemu sobie, co jest bardzo widoczne w zamieszczonej tu także odpowiedzi na recenzję. Dla mnie jest zrozumiałe, że mamy tu do czynienia z ustawiczną „dwoistością” reakcji na tekst, którego autor nie powinien być przez kogokolwiek „dotknięty” w wyniku jego wyjątkowości, by nie ująć poczucia własnych zasług. Te są niewątpliwe, ale to nie oznacza, że w całości. To prawda, której nikt naszemu filozofowi nie odbiera, że jego rozprawy są nie tylko objętościowo wielkie, ale przede wszystkim naukowo znaczące.

Nikt też chyba nie zaprzeczy, że przed L. Witkowskim nie została podjęta próba „nowego bilansu na taką skalę”. Spór toczy się raczej wokół kwestii, na jakiej podstawie miałyby to być jedynie trafna perspektywa badań oraz sposób odczytywania dzieł innych pedagogów? Czy rzeczywiście unieważnia ona wszystkie z dotychczasowych, także wąskich i przyczynkarskich analiz? Gdyby nie było innych rozpraw, a niektórych Witkowski nie dostrzegł, a zatem i nie przeczytał, to przecież nie powstałby w nim rodzaj intelektualnego buntu, by rozprawić się z nimi, choć także selektywnie, by czasami jednak

nie dotknąć niektórych a skrywanych „świętości” we współczesnej nauce. W tym sensie też buntuję się w innym miejscu przeciwko rzekomej odwadze i wyjątkowości w analizach L. Witkowskiego, który okazał się także zakładnikiem „akademickich układów”. Ostrze jego krytyki nie zostało bowiem skierowane na wszystkich dotychczasowych badaczy spuścizny H. Radlińskiej, a tam, gdzie ich teksty zostały nawet dostrzeżone, nagle uległo przytępieniu czy zdumiewającej afirmacji. Dlatego zgadzam się z L. Witkowskim: *Rozliczenie naszych długów pozostawionych nam w spadku jako efekt dominacji rozmaitych opcji pedagogicznych w PRL i całym XX wieku jeszcze długo nie nastąpi*. Sam też się do tego przyczynia, kiedy w przypadku jednych autorów usiłuje – jak pisze – *najpierw usunąć sterty narracji utrudniających dostęp do wartości tego, co zrobiła Helena Radlińska, a czemu często niestety nie potrafili ostatecznie sprostać przedstawiciele rozmaitych orientacji pedagogicznych w Polsce*, ale w przypadku innych takiego wysiłku już unika.

Nikt też nie unieważnia jednak z tego powodu rangi i wartości wysiłku L. Witkowskiego, ale to, w jaki sposób uważa, że (...) *dokonał recepcji całości Radlińskiej*. Jestem przekonany, że znajdują się Czytelnicy zdolni choćby spróbować tak na serio potraktować Radlińską jak Witkowski i wykonają ciężką pracę, ale ta będzie nieporównywalna do niniejszej. Na szczęście, bowiem odczytywanie rozpraw z perspektywy kategorii „dwoistości” nie jest ani całościowe, ani całkowite, ani też wyłączne. Każdy dorobek można poddawać analizie ze względu na interesujące badacza kategorie, przyjęte kryteria i tylko w ich ramach można mówić o jakimś spełnieniu się badacza w dążeniu do poznawczych celów. Narzucanie innym własnej jako zobowiązującej i upelnocniającej naukowo wersji interpretacji humanistyki byłoby zdumiewające i niepokojące. Każdy pedagog ma prawo mieć inne zainteresowania naukowe, które są sensem aktywności akademickiej.

Włączanie jednak do recepcji czyichś dzieł pobocznych aluzji, krytycznego żargonu w kwestiach, które ani z dorobkiem, ani z postacią Radlińskiej czy Kamińskiego nie mają nic wspólnego, jest przedmiotem mojej dezakceptacji w przywołanej recenzji¹. Witkowski nie zna ani życia i działalności, ani całej twórczości Aleksandra Kamińskiego, nie zna jego rzeczywistych dokonań w okresie międzywojennym, okupacji, stalinizmu i quasi totalitarnego socjalizmu, toteż nic tu nie pomoże przywoływanie własnych zasług w walce z PRL-owskim terrorem w ramach struktur PZPR, nawet jeśli było się internowanym, by dezawuować mój sprzeciw wobec jego nienaukowej

¹ B. Śliwerski, *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*, „Pedagogika Społeczna” 2015 nr 1.

krytyki „Kamyka”. Doceniam jednak wartość niepokory L. Witkowskiego *wobec patologii systemu „realnego socjalizmu”*, w który to system wszyscy byliśmy wrzuceni wbrew własnej woli, a czemu wielokrotnie dawałem dowód w swoich rozprawach². Nie jest naukowym argumentem przywoływanie w polemice faktu internowania podobnie, jak niewiele ma wspólnego z kulturą krytyki insynuowanie komukolwiek złości, rzekomej gołosłowności kategoriycznych zaprzeczeń, szyderstw, sarkazmu i napiętnowań, skoro samemu posługuje się tymi „narzędziami”. Sytuowanie się ponad prawem innych do niezajmowania się Radlińską, Kamińskim czy jakimkolwiek innym klasykiem pedagogiki, by opinie krytyczne o odbiegających od rdzenia badań nad Radlińską próbach wykorzystania jej poglądów do prowadzenia pozanaukowych rozliczeń z różnymi podmiotami szkolnictwa wyższego, jego patologiami i dysfunkcjami, ma prawo budzić moje niezadowolenie. Nie dlatego, że sam akceptuję wskazywane przez Witkowskiego – niby mimochodem, przy okazji, na marginesie – toksyczne w dzisiejszych czasach zdarzenia czy postawy, gdyż sam zbyt wiele z nimi walczyłem i nadal to czynię. Nie akceptuję sytuowania się autora jako rzekomo jedynie a może nawet wyłącznie sprawiedliwego, który – jak pisze o sobie – *jako zdeklarowany outsider i wolny „elektron” akademicki specjalnie nie przejmuje się środowiskowymi układami, namaszczeniami i roszczeniami do bycia „depozytariuszami” tradycji czy dyscypliny. I nic a nic mnie nie przejmuje, że ktoś mi będzie przypisywał naukowe frustracje, skoro od lat z autentyczną radością twórczej niepokory i pasji autonomicznego i bezinteresownego studiowania myśli jestem poza „rytualizacją pozoru”*. Można i tak. Takimi autoafirmacjami nie zasłoni się jednak faktu nonsensownego wpisywania do tomu spraw i osób, które z dziełem Radlińskiej nie miały i nie mają nic wspólnego.

Sądziłem, że jest klarowna dla L. Witkowskiego moja recepcja jego dzieła właśnie w perspektywie tak ważnej dla niego kategorii „dwoistości”, a nie jednostronności, skoro – jak słusznie to odczytuje w mojej recenzji: *Raz czytam, że pedagogzy otrzymali ode mnie efekt tytanicznego wysiłku będący „wielkim darem dla nauk o wychowaniu”, by zaraz podnosić się po ciosie, że to*

² B. Śliwerski, *Filozofia edukacji Lecha Witkowskiego w perspektywie inkontrologiczno-pedagogicznej*, w: *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, red. Zbigniew Kwieciński, Monika Jaworska-Witkowska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2008; tenże, *Warto czytać dzieła Witkowskiego*, [w:] *Ku integralności...*, dz. cyt.; Śliwerski B., *Anomia akademickiej pedagogiki z jej własnym udziałem*, w: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2011.

w sumie nieetyczny, ciężko strawny, wręcz „częściowo niestrawny”, uwikłany w „nierzetelność badawczą” kawał do wydalenia odrzucenia, napiętnowania. Czyżby autor chciał, żebym doceniając tytaniczność wykonanej przez niego pracy i jej wartości dla pedagogiki, miał nie dostrzec w niej także tego, co jest w niej obciążone błędami metodologicznymi czy osobistymi frustracjami, które rozmiągają się z twórczością H. Radlińskiej i są miejscami nadinterpretowaniem jej idei?

Do odniesień historycznych konieczne jest penetrowanie archiwów, a nie tworzenie o kimś lub o czymś opinii na podstawie własnych domniezań. W ten sposób buduje się chwiejną (re-)konstrukcję, która jest nierzetelna, gdyż narzuca intensywnością i wielokrotnością powtórzeń często tych samych fraz i opinii fałszywy obraz o kimś lub o czymś jako jedynie prawdziwy i zasadny. Nie ma w tym nic złego, że L. Witkowski nie prowadzi badań pierwotnych, bo i nie musi tego umieć czy mieć na to czas. Od tego są wyspecjalizowani historycy i oni dysponują właściwymi ku temu kompetencjami. Nie może jednak w związku z tym kreować u czytelników rozprawy przeświadczenia, że jest wreszcie pierwszym, jedynym i jedynie wiarygodnym badaczem spuścizny H. Radlińskiej czy innego pedagoga społecznego, kultury itp. Bliższy jest mi w tego typu badaniach John H. Goldthorpe, który stwierdza m.in.: (...) *fakty historyczne nie dadzą się ustalić poznawczo jako zbiór dobrze określonych elementów, z których każdy byłby niezależny od pozostałych i które łącznie stworzyłyby określoną i ostateczną wersję rzeczywistości. (...) fakty historyczne trzeba traktować tylko jako „inferencje ze śladów przeszłości” o wagach zależnych od solidności podstaw wnioskowania, które zwykle bywają wzajemnie powiązane w tym sensie, że razem utrzymują lub tracą wiarygodność i oczywiście wciąż podlegają reinterpretacjom, radykalnym bądź w bardzo subtelnych niuansach.*³

Ponad dwadzieścia lat temu upomniałem się o potrzebę rozwijania studiów syntetycznych, humanistycznych, które pozwalałyby w okresie poszerzania wiedzy o nieobecnych wówczas w naszym kraju teoriach, dyskursach czy kierunkach myśli pedagogicznej na odroczenie typowego dla minionego ustroju procesu ich wartościowania jako konkurencyjnych, alternatywnych dla dominującego paradygmatu pozytywistycznych nauk pedagogicznych. Mieliśmy bowiem dylemat, czy każda inna od niego teoria, myśl pedagogiczna, dyskurs czy idea jest mniej lub bardziej od niego wartościowa. Jak rozstrzygać ten problem, skoro nie dysponowaliśmy jakimś

³ J.H. Goldthorpe, *O socjologii. Integracja badań i teorii*, przeł. Jerzyna Słomczyńska, Wstęp: K.M. Słomczyński i H. Domański, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN 2012, s. 71.

metakryterium wyzwalamy nas z zawładającej jednolitości nauk o wychowaniu minionego okresu? Jedni pedagodzy uważali, że istnieje potrzeba stworzenia scjentyistycznie pojmowanej metateorii teorii wychowania, czyli metapedagogiki, inni zaś postulowali odejście od scjentyistycznego wzorca na rzecz poszukiwania w filozofii, naukoznawstwie bądź we współczesnej socjologii wiedzy możliwości poznania, wyjaśniania czy porównywania różnych teorii kształcenia i wychowania.

Jak przekonuje nas od lat w swoich rozprawach L. Witkowski – żadne czytanie tekstu tak naprawdę nie jest niewinne, obiektywne, wolne od subiektywnych doznań, przesądów czy emocji. W istocie przekazujemy sobie w tym procesie swoje indywidualne sposoby jego odczytania, rozumienia, przeżywania, odczuwania i namysłu. Krytyk literatury humanistycznej jest przygodnym uczestnikiem debaty pedagogicznej podsycanej przez autorów różnych teorii, a wygaszanych przez czynniki obiektywne i subiektywne. Krytyk włącza się do tej dyskusji, w której wszystkie role – gospodarza, arbitra, oskarżyciela, obrońcy, tłumacza, moderatora – są nieostateczne, doraźne, uwikłane w zakres oczekiwań i naukowych kryteriów ich oceny. To właśnie krytyka naukowa powinna ułatwiać czytelnikom dzieł pedagogicznych ich samodzielne czytanie, wyposażać ich w narzędzie wglądu, interpretacji, możliwego zdystansowania wobec tekstu. Tymczasem wciąż przeważa w polskiej recepcji obcych dyskursów prosta alternatywa: albo ten – albo inny; albo konwencja albo innowacja; albo państwowe albo prywatne itp. Budowanie pedagogiki na opozycyjnych sądach było zbytecznym angażowaniem się w mit o idealnym podejściu wychowawczym i przeciwstawnym mu, a bezwartościowym przekonaniu o jego zaprzeczeniu czy przeciwieństwie. Posługiwanie się binarnym językiem: „dobro” – „zło” wyklucza dostrzeganie niuansów, odcieni różnic sprawiając, że myśl pedagogiczna stawała się zastygła, nieelastyczna i głucha na postęp wiedzy.

Od momentu wejścia nauk o wychowaniu w fazę heterogenicznego rozwoju, który polega na interdyscyplinarnych i wielostronnych analizach zjawisk, przekraczających tradycyjne podziały między naukami pomocniczymi pedagogiki, także dyskusja o pedagogice ogólnej skupia się na jej relacjach z całością nauk o wychowaniu oraz z ich pojedynczymi subdyscyplinami. Tocząca się od początku w lat 90. XX w. szeroka debata na temat znaczenia pedagogiki w coraz bardziej pluralistycznym świecie, wpisała się w ogólnoswiatową debatę naukowców na temat „pluralizacji” nauk humanistycznych i społecznych. Rozprawa Lecha Witkowskiego odsłania z jeszcze większą wyrazistością potrzebę prowadzenia badań intradyscyplinarnych. Doba ponowoczesna zrywa z metanarracją, super-projektem w liczbie pojedynczej acz

powszechnie obowiązującej na rzecz wielości i różnorodności. *Dziś żyjemy projektami, nie projektem. Projektowanie i zabiegi, jakich spełnianie projektów wymaga, uległy prywatyzacji, deregulacji i fragmentaryzacji.*⁴

Już żadna teoria pedagogiczna (także postmodernistyczna) nie może być rozpatrywana jako zdystansowana, obiektywna forma oglądu i oceniania rzeczywistości społecznej. Pluralizm i wielowymiarowość społeczno-kulturowej rzeczywistości nie pozwalają na to, by dyskurs postmodernistyczny odebrał któremuś z dotychczas uznanych przez naukę dyskursów modernistycznych podstawy do roszczenia o uznanie uniwersalności ich analiz i systemów wartości. Skoro bowiem postmodernizm znosi uniwersalne wartości, to projekty działań pedagogicznych powinny znaleźć swoje podstawy w idei „lokalnej” emancypacji. Oznacza to otwarcie się władzy i społeczeństwa na artykulacje indywidualnych i grupowych stanowisk podmiotowych, które miałyby prawo do kreowania czy kultywowania różnic jako istotnych elementów środowiska edukacyjnego, a tym samym do tworzenia odrębnych pedagogii adresowanych do poszczególnych obszarów społecznego zróżnicowania. Taka artykulacja przemian opartych na polityce różnic i wielowymiarowości wymaga potraktowania pedagogów jako *transformatywnych intelektualistów*, pełniących służbę w praktyce emancypacji i dyskursie wolności. Tak też postrzegam i doceniam wkład badań Lecha Witkowskiego w rozwój nauk o wychowaniu. Mam też nadzieję, że nasza debata zachęci do czytania nie tylko tej monografii naukowej autorstwa Lecha Witkowskiego, ale i wcześniejszych. Zachęcam do prowadzenia sporów i uważnego wczytywania się w ich treść bez urazy dla którejkolwiek z jego stron. W końcu o naukę tu chodzi, a nie o nas.

⁴ Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń: Wydawnictwo UMK 1995, s. 19