



WYBUCHOWE IDEE DLA PEDAGOGIKI I EDUKACJI A PROCESY ROZWOJU DUCHOWEGO

Lech Witkowski

Akademia Pomorska w Słupsku

lechwit@op.pl

ENGLISH TITLE: EXPLOSIVE IDEAS FOR PEDAGOGY AND EDUCATION,
AND THE PROCESSES OF SPIRITUAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

The article introduces the concept of “explosive ideas,” while emphasizing the diverse function of three types of “explosions” in the mode of meeting texts in culture. The author illustrates his practice of reading, lecturing and writing books on the basis of five forms of “explosive effect,” inscribed in: (a) new meanings of well-known terms, destroying banality; (b) new terms as “screens” revealing otherwise invisible phenomena, (3) eye-opening questions that encourage a change in perspective; (4) individual theses postulating paradoxicality, complexity and new normativity of concepts; (5) sets of theses in the hermeneutic circle constituting a well-established space for another being in culture. The text illustrates the phenomenon of explosiveness with examples of development impulses inscribed in the history of ideas and achievements of Nobel laureates in literature, treating the humanities as any self-reflection of culture, constituting an invisible symbolic soil for the development of spirituality. The explosiveness of an idea has three functions: (a) destroying naivety and appearances, experiencing a shock, (b) paving the way for accessing new meanings, opening the eyes with the effect of awakening, (c) stimulating internal transformation, rooting in life-giving spiritual impulses, decentrating our roots in world culture. Finally, the text reveals the idea of a “pandemic of thoughtlessness.” The article proposes a strategy for the educational treatment of culture, in which the affirmation of the “explosive” fragment coincides with the concern for the integral effect of influencing the rooting in the space of meanings. The author illustrates the explosiveness by citing many examples from the humanities as a diverse field of cultural self-reflection, taking into account literature, including poetry, and pointing to attempts to build theories as hypothetical representations of conceptual invariants of experience. The adopted strategy of reading belles-lettres, history of philosophy, social disciplines and ideas of the humanities is subordinated to the concern for the

spiritual development of subsequent generations, inscribed in the symbolic heritage, and at the same time translates into pedagogical postulates.

KEYWORDS: explosiveness; awakening; paradoxical meaning; “pandemic of thoughtlessness”

WSTĘP

Chcę podzielić się¹ pewną zasadą strategiczną, którą wypracowałem sobie przez czterdzieści pięć lat pracy akademickiej i lektur humanistycznych, jako ważnym posłaniem pedagogicznym i kulturowym o głębszym uzasadnieniu filozoficznym. Dotyczy ona podejścia do tekstów, zarówno wtedy gdy piszę książki, gdy czytam i gdy wykładam czy gdy uczestniczę w wydarzeniach kulturowych lub mam kontakt z dziełami dziedzictwa kulturowego. Zasada ta brzmi jak wezwanie: szukaj, chłoń twórczo i wykorzystuj rozwojowo dla swojej własnej duchowości „efekty wybuchowe” wydobywane z wartościowego kontaktu z tekstami (obiektami) kultury. Oczywiście, nie wchodzi tu w grę tylko wyznanie autobiograficzne, jako że dla mnie jest ważne zaproszenie do przemyślenia tej perspektywy w praktyce kształcenia na wszystkich poziomach i zakresach kontaktu z kulturą jako dziedzictwem symbolicznym. Uważam bowiem, że wyłania się tu do zastosowań edukacyjnych pewna ważna, często zaskakująca postawa kulturowa i podejście wobec uczniów i studentów, a także że powinniśmy się o nią bić na wszystkich etapach troski o realny wpływ na rozwój duchowy, nawet zaczynając od małych dzieci. Potrzebna jest nowa jakość funkcjonowania kultury w przestrzeni edukacyjnej, żebyśmy nie byli zakładnikami „rytualizacji pozoru” w kontakcie z kulturą, jak to wyraził Pierre Bourdieu. Pozwala to na nowo naświetlić potencjalną „pracę pojęcia”, o której charakterystykę upominał się G.W. Hegel, szukając realnego spotkania zgodnie z jego „ontologiczną koncepcją prawdy”. Przyjęta strategia czytania literatury pięknej, historii filozofii, dyscyplin społecznych i idei humanistycznych ma

¹ Tekst stanowi opracowanie redakcyjne wykładu autora, wygłoszonego 1 VI 2021 roku *on line*, w trybie zaproszenia dla niego ze strony Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Uniwersytetu w Białymstoku do wystąpienia w ramach prestiżowego cyklu „Wykłady otwarte wybitnych Profesorów”, jako projektu PTP. Miało to miejsce w ślad za przyznaniem autorowi przez Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego honorowego Medalu PTP „w dowód uznania zasług na rzecz rozwijania nauk pedagogicznych oraz popularyzacji ich osiągnięć w kraju i za granicą” (z listu Przewodniczącego PTP). Wykład został zorganizowany przy współpracy z władzami Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (UwB) oraz Białostockiego Oddziału PTP. Autor serdecznie dziękuje Pani Prof. Agacie Cudowskiej z UWb za pieczołowitą organizację wykładu i udostępnienie jego wideo rejestracji, która stała się podstawą opracowania niniejszego artykułu.

swoj własny interes, wymagający często sporu o recepcję kultury, gdy jest zbyt płytka lub gubi ważne impulsy wykładnią zdominowaną przez krytykę bez przetworzeń chroniących ich wartość. Przedstawiona strategia czerpania z historii idei est podporządkowana trosce o rozwój duchowy kolejnych pokoleń, wpisany w dziedzictwo symboliczne, a zarazem przekłada się na postulaty pedagogiczne².

Dla mnie postulowana jakość czytania jest związana z intensywnym procesem poznawczym i emocjonalnym, angażującym podmiotowość, który przejawia się czujnym przeszukiwaniem humanistyki w wysiłku uzyskiwania znaczących impulsów rozwojowych. Humanistyka z kolei to wszelka autorefleksja kultury rozumianej jako gleba symboliczna, z której możemy czerpać zaplecze wzbogacania języka, wyobraźni, wrażliwości³. Tu jest źródło energetyzowania naszego ducha, ładowania sobie impulsów przetwarzania języka jako tworzącego „ekrany”, na których możemy wyświetlać także nasze przeżycia przemieniające nasz potencjał wyrażania siebie i czerpania z dorobku innych w sytuowaniu się w świecie. Pojęcia czy też kategorie są dla mnie umożliwiającym projekcję „ekranem”, jak pisał Edward Balcerzan (2013), a to uwypuklenie znalazłem także u Floriana Znanieckiego (1991, s. 822). Pojęcia jako ekrany pozwalają wyświetlać zjawiska inaczej przeoczone, inaczej nie mieszczące się w polu naszego naświetlenia i projekcji – jednym słowem: percepcji kulturowej. Tak jak od Hegla wiemy, że dobrze jest śledzić „pracę pojęcia”, tak za Bachelardem warto uznać, że zadanie epistemologiczne sytuuje się indywidualnie na poziomie każdego pojęcia z osobna. Prześledzimy więc kwestię tego, jak pracuje pojęcie „wybuchu” w kontekście idei, z uwzględnieniem zróżnicowania poznawczego jego aspektów, rzutujących na normatywną wizję rozwoju duchowego i wrastania w kulturę jako dziedzictwo symboliczne.

JAK SZUKAĆ WYBUCHU? I CO TO JEST „WIEDZA WARTOŚCIOWA”?

Proces szukania efektu wybuchowego może się zacząć od szukania wartościowych aforyzmów, związanych z troską o to, by jakąś poruszającą nas emocjonalnie i poznawczo „perłę myślową” odkryć u kogoś, którą będziemy w stanie włączyć we własny horyzont percepcji. Dalej więc chodzi o nadanie

² Stąd wielokrotnie podejmowałem już dyskusję z jakością odczytań tradycji humanistyki współczesnej wśród wybitnych nawet teoretyków kultury, jakim był w Polsce niewątpliwie Jerzy Kmita; por. Witkowski 1996.

³ Szerzej o tym pisałem rekonstruując perspektywę klasyka pedagogiki społecznej w Polsce, Heleny Radlińskiej, uczulającej na konieczność wrastania w kulturę, której idee tworzą „niewidzialne środowisko”, dzięki któremu mamy szansę zwiększać swój potencjał symboliczny, por. Witkowski 2014.

jej takiego znaczenia dla sposobów postrzegania i przeżywania świata, siebie i naszych własnych działań, które potrafimy zintegrować z własnymi znaczącymi maksymami stanowiącymi drogowskazy, jakimi się kierujemy w praktyce interakcji społecznej, najpierw nawet nieświadomie, a stopniowo z coraz większym rozumieniem siebie i zdolnością do ekspresji symbolicznej. Zawsze w tle pozostaje jednak szukanie integralności postawy ze względu na jej spójność i głębię aksjologiczną, powiązaną z refleksyjnym uzasadnieniem, a nie tylko spontaniczną afirmacją fragmentu oderwanego od całości. Oczywiście dochodzi tu wówczas do powstawania hybrydy, wyzwolonej z jednego typu narracji i jej redukcyjnych efektów, jak w przypadku podręczników operujących skrótami i schematami. Podręczniki nie są najlepszymi pośrednikami, adekwatnym medium kulturowym; trzeba umieć wykorzystać literaturę, łącznie z poezją, skoro humanistyka działa jako wszelka autorefleksja kultury także poprzez poezję czy „mądrość powieści” (Kundera 2004).

Jako ilustracje będą tu wykorzystane przykłady impulsów z myśli laureatów Nagrody Nobla w dziedzinie literatury (Elias Canetti, Hermann Hesse, Wisława Szymborska, Olga Tokarczuk), przekraczane poprzez odniesienia do innych przejawów twórczości (Michail Bachtin, Jean Baudrillard, Milan Kundera, Juri Łotman, Tadeusz Różewicz, Peter Sloterdijk). A zatem chodzi o to, aby umieć kultywować tę proponowaną i postulowaną przeze mnie postawę otwierania się na efekt wybuchowy, który można zawdzięczać pojedynczemu spotkaniu, pojedynczej formie, której ograniczenia trzeba następnie umieć przewyżczać. „Życie wymaga formy, ale też wymaga przekraczania formy”, jak to podkreślał Witold Gombrowicz w swoim „dwoistym imperatywie formy”, o czym pisałem osobno, stawiając pytanie: „jak nie dać się oszukać formie?” (Witkowski 2009, s. 517-540). Trzeba przeszukiwać przestrzeń tekstów poszukując integralności impulsów odnalezionych w różnych miejscach dyskursu, przeciw dramatowi fragmentaryzacji narracji pojedynczych formuł, które wystarczyłoby – jak żartują czasem studenci – „zakuć, zdać i zapomnieć”. Nie chodzi o to, co mamy już z głowy, ale co mamy w głowie, co nas przekształca, rozwija, wzbogaca; zaczynając od kształtowania przeżycia, poprzez „przebudzenie” duchowe, które – jak się okazuje – wcale nie jest duchowo łatwe. Ale i tak nie wystarcza, gdy musimy uzyskać etap przemiany wewnętrznej.

Zaraz powiem czym z tej perspektywy jest wiedza wartościowa. Najpierw jednak uczulić muszę na to, na co zwraca uwagę klasyk epistemologii ekologicznej Gregory Bateson, a jest to także u Znanieckiego – o którego ideach humanistycznych piszę kolejną książkę – gdy obaj podkreślają konieczność rozumienia treści kulturowych nie jako informacji, ale jako źródła znaczeń wymagających wpisania w osobisty stosunek ich odbiorcy oraz jego zdolność ich aktywnego przetwarzania i aplikacji. Wiedza wartościowa to

nie są treści, to nie są informacje, to jest obszar znaczeń jako znaczących impulsów, gdzie rozumienie nie sprowadza się do tego, co się mówi, ani nawet „po co?”, ale jakie to ma mieć znaczenie dla odbiorcy, co mu to daje do myślenia. Chodzi zatem o dialog w głębszym sensie, przetwarzający nastawienie poznawcze. Taka formuła dialogu, w którym nie musimy się przekonywać, ale który daje do myślenia i to bez porozumienia. Nie umiemy tymczasem często znaczeń wchłonąć i przetrawić. Jeden z klasyków naszej pedagogiki podkreślał, że nawet arcydzieła mogą być obiektami niemymi kulturowo, jeśli nie damy z siebie wysiłku, żeby coś z nich dla siebie wydobyć.

Przechodząc do idei wybuchowości przypomnę jeszcze, że kiedyś wobec jednego z tekstów sformułowałem tytuł, że pedagog zawsze funkcjonuje „na polu minowym kultury”: musimy zatem umieć miny rozbrajać, musimy je umieć stosować, żeby wybuch był kontrolowany i wartościowy. Wybuchy złości nie należą do tego typu efektów kulturowych, jeśli nie sprzyjają rozwojowi i nie mają refleksyjnych następstw.

LOTMAN, HESSE I POZA NICH

Żeby nie sugerować, że to tylko ja wymyślam problem wybuchowości w kontekstach kulturowych, to chcę przypomnieć, że była tłumaczona także w Polsce ważna książka Jurija Łotmana *Kultura i eksplozje* (Lotman 2009)⁴. Z jej inspiracji wydobywam ontologiczny paradoks wiedzy, polegający na

⁴ Zadanie zmierzenia się z kategorią „eksplozji” wpisanej w konteksty semiotyki kultury u Łotmana (Lotmana) wykracza poza ramy tego tekstu. Dostrzegam wiele cennych analogii i ważnych uściśleń wpisanych w analizy rosyjskiego semiotyka w stosunku do moich trosk i rozważań. Bezcenne są akcenty, w których Łotman widzi naprzemiennosc (alternacje, oscylacje, fluktuacje) odniesień w dwoistych uwikłaniach par biegunów: dynamiki i stabilizacji czy eksplozji i organizacji dyskursu, jak również eksplozywnej dynamiki i oscylującej z nią zmiany stopniowej i stopniowalnej. Ważne jest także wskazywanie na wymóg odwracania relacji między bliskim, oswojonym i dalekim, obcym, czy między centrum i peryferiami wyobrażeń czy języka. Rozważania Łotmana wpisane są w ogólną teorię kultury i języka, mnie tymczasem interesuje odniesienie do edukacji i konkretnych spotkań z tekstami kultury oraz uwarunkowań jakości konsekwencji rozwojowych, możliwych do uzyskania, oraz ich warunków. Mamy tu zachodzenie na siebie pewnych inspiracji, którymi kierujemy się obaj, choć w różnych uwikłaniach; zwłaszcza dotyczy to odniesień do semiotyki kultury Michaiła Bachtina, o której już pisałem (Witkowski 2000), czy wykorzystania akcentów obecnych u Ilji Prigogine’a (1990) czy René Thoma (1991) w kategoriach fluktuacji czy napięcia między neutralnymi treściami kulturowymi (w płaszczyźnie prawdy i fałszu) a znaczeniami odbieranymi w zderzeniu tego, co obojętne choć prawdziwe, z tym, co „znaczące”. Moje dalsze rozważania dotyczące idei „eksplozji” oraz kategorii „eksplozywnych idei” podjęte są dalej i prowadzone niezależnie od możliwych inspiracji z Łotmana czy innych tu wspomnianych, poza Hessem i Znanieckim.

tym, iż wiedza wartościowa nie likwiduje niewiedzy, ale wręcz przeciwnie, otwiera nową przestrzeń niewiedzy, dając nam nie tylko możliwość, ale konieczność zadawania nowych pytań, odsłaniając przestrzeń problemów wcześniej nieuświadamianych i niewerbalizowanych. Zresztą związane jest to z szerszym paradoksem, że wartościowa wiedza łączy się ze strawą duchową, która pogłębia pragnienie, pogłębia i wyzwala głód poznania, jeśli jest autentyczna i do nas dociera, rodząc wręcz pożądlivość wiedzy. W pedagogice międzywojennej w Polsce wiązano to zjawisko z zagubioną obecnie kategorią „Erosa poznania” jako efektu spotkania z czymś, co będzie rozwijało pasję wiedzy, a nie gasiło otwarcie na złożoność świata czy jego ciekawość oraz zdolność zadawania pytań jako efekt wartościowego spotkania z tym, co nieznane.

Te dodatkowe pożytki, związane choćby z tym, co przywołałem z inspiracji Łotmanem, łączą się dzięki wartościowej wiedzy odsłaniającej wcześniej niedostępną złożoność; dochodzi przez to do eliminowania pozorów prostoty i dominacji schematów myślenia. Więc działa to najpierw przeciw pozorom oczywistości, potem udostępnia dostęp zróżnicowania tam, gdzie panowała iluzja jednorodności. Pojawia się potrzeba zerwania także z naiwnością, z niezdolnością do krytycznego, refleksyjnego podejścia. Chodzi tu o nowy typ normatywności dotyczącej pojedynczych pojęć i ich znaczeń, które mogą stać się dla nas perłami myślowymi wzbogacającymi nas wewnętrznie w symboliczną energię znaczeń niosących nową zdolność wyrażania siebie i otwarcia na świat znaczeń.

Chcąc pokazać jeszcze jeden, dodatkowy sens wybuchowości warto przywołać jeszcze jedną inspirację, która tu leży u podstaw dalszych rozważań, znaczącą dla mnie. Chodzi o Hermanna Hesse laureata Nagrody Nobla w dziedzinie literatury z 1946 roku, kultową postać dla zrewoltowanych kampusów amerykańskich, który natchnął mnie zrozumieniem wagi triady tytułowej naszej wspólnej z Moniką Jaworską-Witkowską (2010) książki: *Przeżycie – przebudzenie – przemiana*. Pokazuje triada ta trzy wymiary i wymogi stanowiące kryterium i warunki realności spotkania z treściami kulturowymi; najpierw prowadzi to do przeżycia spotkania aż do wstrząsu czy zaskoczenia; dalej przyczynia się do przebudzenia wyobraźni, otwarcia oczu na nowy aspekt dyskursu; i wreszcie prowadzi do przemiany wewnętrznej po uznaniu wagi tego wydarzenia w naszym jego rozumieniu i przetworzeniu dla nas samych. Przypominam, że od starożytności wiemy, że kształcenie oznacza i wymaga przekształcania, więc ta przemiana wewnętrzna jest warunkiem egzystencjalnym duchowego spotkania otwierającego na nowy sposób istnienia. Zwłaszcza, że u Mircei Eliadego znalazłem odpowiedź na ważne pytanie także dla pedagogiki, choć je zadawał w kontekście historii religijności: jaki jest warunek doświadczenia istotnego egzystencjalnego? W

jego ujęciu tym warunkiem jest: przeżycie inicjacyjne (Witkowski 2007a)⁵. Ja pokażę, że to jest warunek konieczny ale nie dostateczny, wymagający bardziej kompleksowego i głębokiego procesu przemiany duchowości.

TRZY TYPY WYBUCHÓW

Przechodząc do zasadniczej części wykładu chcę postąpić jak Alfred Hitchcock w jego horrorach. Chciałbym więc, aby zaczął się od jakiegoś wyjściowego wstrząsu i napięcia, prowadząc poprzez kolejne eksplozje myślowe do apogeum, które spróbuję przeprowadzić jako zwieńczenie tekstu. Są więc trzy typy wybuchów, których zwykle sobie nie uświadamiamy, trzy sposoby generowania efektu wybuchowego w interakcjach kulturowych. Pierwszy, istotny także na samym początku realnej edukacji, wiąże się z koniecznością burzenia, destrukcji, wymagającej zrujnowania przeszkód, jakichś struktur stanowiących martwą myślowo, ale dominującą tkankę postawy. Już wspominałem burzenie pozorów, burzenie naiwności burzenie braku czy ograniczeń wyobraźni, burzenie stereotypów, luk i klisz dotyczących języka. Zatem efekt burzenia musi być u podstaw myślenia o wybuchowości edukacyjnej.

Po drugie, wybuch musi umożliwiać nowe spotkanie, torować drogę do czegoś niedostępnego, musi przecierać szlak, jak saperzy wybuchami likwidują zatory lodowe, czy górnicy torują dostęp do ściany z materiałem, którego wartość chcemy pozyskać. Chodzi zatem o umożliwienie dostępu do znaczeń poprzez efekt burzący, ale zarazem torujący drogę do nowych treści doświadczenia, otwierających oczy na nowe zjawiska.

To ten efekt burzący otwiera dostęp, choć bywa uwikłany w opór i blokadę, zdziwienie, zaskoczenie, aż po niezgodę i poczucie irracjonalności. Nie było przypadkiem że w „niekartezjańskiej” wizji rozumu Gaston Bachelard wskazywał na konstituowanie się rozumu poprzez „asymilację irracjonalności” jako sfery pozostałej wcześniej poza granicami zbyt wąskiej ramy rozumowej w jej nieustannych przeobrażeniach konstytucyjnych, odsłaniających i przewyżczających wcześniej nieuświadamiane ograniczenia. Najpierw więc musimy spotkać się z treściami, które nie mieszczą się w głowie, zderzają się z naszym nastawieniem, natomiast drugi aspekt wybuchu wiąże się z tym, że potem wprawdzie już się mieszczą w głowie, nie kojarzone z absurdem, ale same by nam do głowy nie przyszły bez danego impulsu. Odsłonięcie nowego sposobu myślenia to jest już zysk poznawczy.

⁵ Nie jest przypadkiem, że w mojej wizji „humanistyki stosowanej” rozważam odniesienia do trzech ważnych, jak się okazuje kluczowych, kategorii stymulowania rozwoju kulturowego poprzez szkołę i lektury: wirtuozeria, pasje, inicjacje, por. Witkowski 2018.

Ale to nadal za mało dla pedagogiki w trosce o edukację i rozwój; to za mało, bo jest potrzebny wybuch przemieniający wnętrze, poszerzający indywidualne dyspozycje w przestrzeni różnorodności kulturowej. Musi spowodować jakieś olśnienie z tego uzyskania dostępu do znaczenia, wygenerować także emocjonalne przejęcie się wagą tego, co możemy sobie unaoczniać. Mianowicie chodzi o wybuch zmieniający nasz sposób patrzenia na świat, na siebie, na konkretne aspekty naszych działań i postaw, naszej sytuacji i jej okoliczności. Chodzi o przejęcie się nowym impulsem do tego stopnia by dało się przejść go na własność, do własnego użytku, w poczuciu jego wartości dla własnej perspektywy i postawy. Warunkiem tego jest wyzbycie się wielu elementów naszego wcześniejszego potencjału symbolicznego i przekroczenie jego ograniczeń dzięki nowemu wyposażeniu, które musi w nas zacząć pracować. U Bachelarda jest taka formuła: by zacząć się uczyć trzeba najpierw oduczyć się wielu rzeczy. Oczywiście pytanie o to, czego szkoła oducza, musi wrócić w dalszym ciągu i to krytycznie. Wybuch nowego potencjału myśli wyrasta na miejscowym przynajmniej rozsadzeniu jakiejś nieuświadomianej wcześniej blokady, inercji, zamknięcia w ramach za wąskich dla objęcia szerszego horyzontu. Pytanie o kształtujące znaczenie nowych treści stawia problem: czy do głosu doszła wybuchowość spotkania z czymś, z jakąś dawką impulsów z innego porządku myśli, czy przemieniła nasze nastawienie, nasz sposób patrzenia i widzenia. Czy potrafimy coś docenić, przejąć się czymś, a nie tylko poznać na zasadzie zdolności beznamietnego odtworzenia? Wiedza wartościowa potrafi angażować nasze emocje, przeorganizując nam tożsamość jako koncepcję siebie i sposób jej wyrażania się w działaniu. Nie chodzi przy tym o to, aby ją przejąć bezkrytycznie. Wręcz przeciwnie, żeby była dla nas żywa, sami musimy w nią tchnąć własne impulsy ożywiające ją dla nas właśnie.

PIĘĆ POSTACI EFEKTU WYBUCHOWEGO

Porządkując sprawy tu analizowane, zauważyłem, że jest co najmniej pięć postaci „efektu wybuchowego” i zwykle zachęcam studentów do szukania któregoś z nich w ich własnych doświadczeniach z lektur i innych spotkań kulturowych. Sam też się nimi posługuję we własnym uczeniu się i przekształcaniu, jako podstawą poczucia realnego zysku duchowego, który zaczyna we mnie żyć także za cenę samodzielnego zbudowania z nowego materiału nowej jakości, nawet spoza intencji autora i jego wizji wyjściowej formuły.

Po pierwsze zatem, chodzi o odkrycie odpowiedzi, które na stare znane, wręcz zbanalizowane słowa nakładają nowe znaczenia. Pozwalają zobaczyć złożoność spoza obiegu semantyki. Ma się nagle okazać unaocznienie

tego, że słowo które wydawało się znane, wręcz banalne, zaczyna znaczyć zupełnie coś nowego, głębszego, paradoksalnego, nieprzewidzianego, jeśli ma być potraktowane na serio i poważnie wpływać na naszą kompetencję kulturową. Po drugie, chodzi o efekt wybuchowy związany z nowymi słowami, które są poza naszym dotychczasowym językiem, ale które jako wspomniane ekrany pozwalają widzieć jakieś problemy, nowe zjawiska i nie tylko je nazwać, ale zobaczyć ich ontologię i wygenerować w nas gotowość do zajęcia stanowiska, najlepiej gdyby było krytyczne, czyli niosące także pewien rodzaj – jak to mówi Henry Giroux – „empowerment” co ja tłumaczę jako upelnomocnienie, dawanie mocy podmiotowego upominania się o siebie. Po trzecie, istotnym przejawem efektu wybuchowego może być odkrycie wagi zadania sobie jakiegoś pytania, jako nagle ważnego, a które wcześniej by nam nie przyszło do głowy. Pytanie wymaga odwagi, wymaga przynajmniej dostrzeżenia problemu czy zgłoszenia wątpliwości, niechby nawet paradoksalnej, zaskakującej, łamiącej kanony dopuszczalnego kwestionowania. Już filozoficzna dociekliwość dzieci wiąże się z pytaniami, jakie nam zadają; są one najbardziej twórczo poruszone także wówczas, kiedy zadajemy im pytania, które są dla nich niespodziewane, nagłe i nieprzewidziane. Chodzi o pytania nas przemieniające nie tylko dzięki filozofii czy jej traktatom, ale zawartym nawet w pojedynczym wierszu czy tytule książki. Pytania, których się zwykle nie zadaje, gdy retorycznie otwiera się problematyczność wcześniejszej oczywistości jako rzekomej, wręcz uzurpacji myślowej. Bachelard afirmował nie tylko wagę pytania „dlaczego?” ale także „dlaczego nie?” (francuskie *pourquoi pas?*), jako dopuszczające prowokacyjną zmianę perspektywy, choćby na próbę.

Potem, po czwarte, mamy efekt wybuchowy związany z pojedynczą tezą, która stając się paradoksalną pokazuje konieczność zerwania z konkretnymi mniemaniami. Paradoksalność to jest zdolność zaprzeczania potocznym mniemaniom, *doxa* generuje wręcz tę „doksyczność” jako powierzchowność i inercję myśli, która jest aż toksyczna, trująca, paraliżująca. Zatem znalezienie paradoksalnej tezy zrywającej z potocznymi mniemaniami stanowi efekt wybuchowy jako wyzwanie wyzwalające, przebudowujące przestrzeń naszego myślenia i dopuszczalnych dla niego ram. Teza wybuchowa, na nowo organizująca myślenie, może być wręcz zakazana na gruncie wcześniej uznanej wiedzy czy jej założeń. Oczywiście w grę wchodzi wreszcie, po piąte, sięgnięcie aż po całą serię tez tworzących pewien zestaw budujący nową perspektywę teoretyczności w rozumieniu i wyjaśnianiu zjawisk i procesów. Często pokazuję studentom pedagogiki zestawy aż pięciu tez poszczególnych koncepcji jako zworników sygnalizujących, przywołujących pewną ramę nowej teorii. Jednocześnie warto tu podkreślić, że wybuchowe rozumienie teorii dla mnie, które zasługuje na przywołanie z wielu powodów, zawarte jest w formule matematyka i filozofa włoskiego Ferdinanda

Enriquesa w książce z 1906 roku *Problemi della scienza* (Problemy nauki). Mianowicie z jego rozważań wynika, że teoria to jest – i to przy istotnym znaczeniu każdego członu tej definicji – „hipotetyczna reprezentacja pojęciowa inwariantów doświadczenia”, zatem dotyczy ona zawsze niezmienników danego zakresu doświadczenia, które samo niezmiennie nie jest. Kiedy ktoś powie banalnie: „mam tu teorię” to zwykle sytuujemy się w polu pewnych niezmienników doświadczenia, które trzeba by umieć przekroczyć, ujmując je w poszukiwany sposób wyrażania w hipotetycznym opisie. Wtedy szukamy nowego języka, bo dotychczasowa pojęciowość bywa niewystarczająca, musimy zbudować sobie zdolność zanegowania pozornej, jałowej, płytkiej oczywistości, która np. wbudowana w mechanizmy socjalizacji, dawała efekt w postaci stereotypów czy schematów. Oczywistość ta była efektem socjalizacji, wobec której nie umiemy się zdystansować. Te cechy: paradoksalność, złożoność i zmiana normatywna perspektywy spojrzenia stają się kluczowe. By uczyć się i rozwijać trzeba ciągle być otwartym na nieprzewidywalne, na to, co bez wysiłku przetworzeń nie mieści nam się w głowie. Musimy być przygotowani na ciągle stawianie się budujące nas dzięki zdziwieniu, przewyciężeniu własnego oporu i wygodnictwa myślowego. Warunkiem staje się zaangażowanie w krytyczne prześwietlanie i przeżywanie tego, co do bezkrytycznej i bezmyślnej afirmacji się nam narzuca jako rzekome oczywistości.

WYBRANE PRZYKŁADY KOLEJNYCH FORM WYBUCHOWOŚCI

Podam teraz przykłady dotyczące tych pięciu form przejawiania się wybuchowości. Są one oczywiście jedynie drobnym sygnałem z wielu, rozsianych po moich książkach, do których mogę jedynie odesłać. Nie rozwijam tu uzasadnień, które łatwo dopowiedzieć sobie w trybie refleksji czy debaty seminaryjnej. Pokazywanie, że każdy z przykładów spełnia jednocześnie trzy kryteria wybuchowości z sekwencji przeżycia, przebudzenia i przemiany, przekracza założone ramy rozważań. Podkreślić wypada, że przykłady te mogą być daleko odmienne od tu podanych, a lista ich nigdy nie może być skończona, ani nawet kanoniczna, gdyż zaświadcza o żywym stosunku odbiorcy do żywego horyzontu myśli.

(a) *Nowe znaczenia starych pojęć*

U Romana Ingardena w jego *Książeczce o człowieku* mamy zmianę perspektywy rozumienia kategorii „czasu wolnego”. Czas wolny to jest przede wszystkim czas pusty, pozbawiony wymagań i zadań, a zatem to jest czas

groźny, w ramach którego trzeba umieć samodzielnie nadać sens własnej egzystencji. Człowiek na emeryturze, bezrobociu czy w chorobie ma dużo czasu wolnego który jest brzemieniem, ciężarem przez swój brak sensu i poczucia wartości uwikłanego w nim człowieka. Kiedy jeden z czołowych opozycjonistów mówił niedawno, że trzeba zmienić szkoły nie dające konkretnego zawodu, to widać, że zupełnie nie rozumie tego, że przestrzeń funkcji kulturowych i egzystencjalnych edukacji można definiować poza rolami i procedurami czy nadzorami; a czas wolny czasem trwa lata i wymóg nadawania sensu egzystencji poza rolami zawodowymi także. To samo niesie drugi impuls wybuchowy u Ingardena w tym samym tekście, dotyczący definiowania tożsamości jako generowanej, wyznaczonej przez czyny, za które potrafię brać odpowiedzialność. Można mieć dokument w postaci dowodu tożsamości i nie mieć rozwiniętej tak rozumianej tożsamości, jako że nie wszystko co robimy, nawet poświęcając temu czas, potwierdza czy wyraża naszą tożsamość tak rozumianą. Można być na studiach i nie być realnie studentem. Można uczyć i nie zastosować się kryterium wartościowej tożsamości nauczyciela, które znalazłem u Sorena Kierkegarda we fragmentach jego *Dziennika*, który mówi, że zwykle się sądzi, że nauczyciel to ten, kto ma prawo pytać, a to dotyczy kogoś, kogo przede wszystkim fragment warto pytać. A ilu nauczycieli spełniając pierwsze kryterium nie spełnia drugiego z nich?

Kolejny przykład to termin „obecność” – lista formalnej obecności na zajęciach nie ma wartości; dają często studentom zadanie przemyślenia definicji obecności, w kontekście tego, co z nimi się dzieje w interakcji w sytuacjach edukacyjnych. Ja taką definicję obecności znalazłem jako wybuchową dla mnie u Jacquesa Maritaina: jest to „gotowość do zaangażowania w spotkanie”, gdzie każdy człon tego określenia odsłania swoją semantyką dodatkowe wymogi, unaoczniające to, jak trudno jest być w interakcjach kulturowych obecnym realnie, naprawdę, w sposób istotnie tworzący nową jakość w relacji. Gotowość obejmuje dyspozycje, zaangażowanie kryje w sobie wysiłek; no i w kontekście spotkania: my się spotkamy tylko, gdy w rozumieniu Hansa-Georga Gadamera wytworzymy poczucie wspólnoty doświadczenia i otwarcie się na impulsy, gdy o coś tu na serio nam wspólnie chodzi. W kontekście typologii Zygmunta Baumana postaw wobec życia jako „bycia w drodze” (pielgrzym, włóczęga, turysty czy przechodnia, *flâneur*) wiadomo, jak trudno jest się spotkać w wysiłku samokształcenia (pielgrzymowania do wartościowej wiedzy), gdy „nikt mi nie powie co mam robić” chociażby.

To samo wiąże się z pojęciem dialogu, który wydaje się banalnie wszechobecny, tymczasem dobrze jest zauważyć, jak pokazałem osobno, że są przynajmniej trzy różne strategie kulturowe wpisane w to słowo i my zwykle mylimy, gdy wpisujemy je tylko w porozumienie, czyli przekonywanie się redukujące różnicę. Nie wystarczy także mówienie, że dialog to jest „otwar-

cie” na cudze myślenie i dopuszczanie go do głosu w geście tolerancji, bo można tu być uwikłanym w ukrytą obojętność jako brak gotowości dania sobie do myślenia. Najważniejsze jest otwieranie się – dzięki znaczącemu spotkaniu z Innym – na rozpoznawanie „przed-rozumienia” jak mówi Hans-Georg Gadamer, czyli odsłanianie sobie dominacji w nas samych treści milczących, reprezentujących wiedzę „niemą” (*tacit*). Dajemy sobie wówczas szansę uwolnienia się od tworzących presję nieuświadamianych „przedzałożeń”, które rządzą naszymi przekonaniem, stając się przesądającymi dla naszych nastawień nierozpoznanych wcześniej i nieprzewidywalnych.

To samo także dotyczy pojęcia „czyste sumienie”. Trzeba było aż wrażliwości Wisławy Szymborskiej, która w wierszu *Pochwała złego o sobie mniemania* zanegowała niewinność afirmacji czystego sumienia. Wybuch rozsadzający to określenie zaistnieje gdy się okaże, że można słynne deklaracje zwane „klauzulami sumienia” potraktować jako przejawy braku sumienia. Puentą wybuchową pedagogicznie jest formuła poetycka: „Nic bardziej zwierzęcego niż czyste sumienie na trzeciej planecie od słońca”, bo to jest kwestia braku wyobraźni, wrażliwości; sumienie, jeśli istnieje i żyje, musi doskwierać, musi dawać dyskomfort, przynosić „wyrzuty” i poczuwanie się do winy.

(b) *Nowe terminy jako ekrany*

Drugi typ form wybuchowych efektów to są nowe słowa jako ekrany pozwalające zobaczyć coś nowego spoza naszego prywatnego słownika. Studenci mają już często za sobą i „z głowy”, jak mówią kolokwialnie, psychologię czy socjologię, a tu nagle pierwszy raz ode mnie słyszą termin „anomia” (beznormie) pozwalający nazwać zjawisko groźby „anomizacji” redukującej zachowania człowieka dorosłego do logiki małego dziecka, pozbawionej odniesienia do norm i wartości.

To dotyczy także terminu „desocjalizacja”, o który się upominam, jeśli umie się skorzystać z eseju Milana Kundery *Sztuka powieści*, gdzie dzięki niemu we własnym odczytaniu wyprowadziłem formułę, że socjalizacja może być niebezpieczna, gdy się za bardzo powiedzie, bo to jest zawsze „wir redukcji kulturowej złożoności świata”. Bywamy uwikłani socjalizacyjnie w presję nastawień wdrukowanych w nas oczywistości danego miejsca, tworzących milczącą podstawę rzekomych oczywistości obowiązujących innych w innych wirach redukcji świata. W związku z tym pada wybuchowa teza, że funkcją edukacji jest troska o uruchamianie procesów desocjalizacji, żeby człowiek nie był zakładnikiem środowiskowych mechanizmów, bo kiedy się powiodą nadmiernie, to stają się perfidne i perwersyjne, bo jesteśmy zakładnikami bezosobowej presji tego, co „się wie”, jak podkreślał Heidegger; w

nadmiernie udanej socjalizacji stajemy się zakładnikami uzurpacji czy „uroszczenia”, jak to często mówi Znaniecki. Potrzebny jest termin nieobecny w podręcznikach w brzmieniu: „desocjalizacyjna funkcja edukacji”, z podkreśleniem, że wiąże się ona z funkcją „translokacyjną” edukacji, czy z rozwojowym mechanizmem „decentracji”, jak to określa Habermas za Piagetem. Nie wystarczy ani transmisja kulturowa, ani transgresja afirmująca postawę indywidualnej twórczości, ani transformacja strukturalna i systemowa. Translokacja oznacza przemieszczanie się duchowe w inne światy i horyzonty, inne przestrzenie i inny czas poprzez kontakt z dziełami owych „chronotopów” (Bachtin).

Do głosu dochodzi hybryda (poza patologicznymi skojarzeniami) „człowieka pogranicza”, czyli kogoś, kto potrafi się otwierać na inne spojrzenie, kto korzysta z tej życiodajnej funkcji żywej kultury w „miejscach nasyconych różnicą”, jak to określał znowu Bachtin w swojej semiotyce kultury (Witkowski 2000)⁶. Chodzi o otwarcie na świat różnorodności, nie sprowadzającej wszystkiego do jednorodności, jałowej w jej spłyceńiach i pozornie uniwersalnie zasadnej. Nie darmo wielcy z Wilna, jak Czesław Miłosz mówili, że ulice prowincjonalnego pogranicznego Wilna przygotowały ich do radzenia sobie w tyglu etnicznym ulic Nowego Yorku.

To jest także kategoria „syndromu masowości”, gdzie masa może być cechą kondycji jednostki, zadowolonej z własnej przeciętności, chroniącej się przed odrębnością, manifestującej postawę roszczeniową i brak zdolności do wdzięczności i wysiłku stawiania sobie wymagań. To jest także rozpoznanie paradoksu „mechanizmów obronnych”, które są autodestrukcyjne przez fakt spontaniczności, bezrefleksyjności, automatyzmu nieuświadomianych reaktywności.

To jest „koło hermeneutyczne”, które staje się warunkiem widzenia powiązań rzutujących na jakość rozumienia złożoności w wytrwałym oscylowaniu między elementami tak, by zaczęły w sposób zespolony doenergetyzować nas w efekcie synergii, który pozwoli nam dodatkowo widzieć i wykorzystywać sprzężenia zwrotne i wzbogacenie znaczeń.

(c) Pytania wybuchowe

Przykłady dotyczące pytań wybuchowych stanowią jedynie wybrane ilustracje tego, jakie pytania mogą być wybuchowe dla nas. Mówię często studentom: szukajcie własnych pytań wybuchowych, wiążących się czasem z tytu-

⁶ „Efekt pogranicza” u Bachtina ma wielką wartość kulturową, słabo rozpoznawaną i pielęgnowaną, otwierającą na paradoksalną wartość „ambiwalencji” w przeciwdziałaniu fikscjom i ekskluzywności (jako wykluczającej) w przestrzeniach i praktykach społecznych, por. Witkowski 1992, 1994, 2000.

łami książek. Jak Herbert Marcuse pisze książkę pod tytułem *Człowiek jednowymiarowy*, to warto się zastanowić, co to znaczy i czy ja nie jestem dotknięty taką skazą i skąd się ona bierze. Jak Kazimierz Obuchowski pisze *Adaptację twórczą*, to warto się zastanowić nad tym, jak uniknąć pułapki adaptacji nietwórczej, rozpoznanej w niezdolności podejmowania „zadań dalekich”, pozbawionych gwarancji sukcesu w ich podjęciu, gdzie sama droga ma mieć wartość⁷.

Przykład pytania Marii Janion także tytułowego ze zbioru jej esejów *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś*, co uczula na nieoczywistość dostępu rozumienia własnych emocji. Wiemy, że „mieć pojęcie” oznacza zarówno dysponować jakimś terminem, jak jednocześnie, na szczęście, uczula na rozumienie. Tak jest zapewne w każdym języku: po angielsku „you have no idea” oznacza także brak możliwości wyobrażenia sobie jakiegoś stanu.

Mamy także znaczące u Bachtina pytanie, bardzo szokujące dla studentów, gdy im je uświadamiam: „Cóż mi po kimś kto myśli tak samo jak ja”? Nagle się okazuje, że warto przekroczyć ograniczenia nawyków w tworzeniu wartościowych kontaktów i relacji, gdyż to ta różnica ma pracować, jako źródło zysku symbolicznego dla naszego rozumienia siebie i percepcji świata, jeśli jej pozwolimy swoim otwarciem na nią, wykraczając poza, co oswojone i bliskie, nieświadome własnych ograniczeń.

U Henry’ego Giroux w naszej wspólnej książce dotyczącej edukacji krytycznej jest pytanie czego szkoła oducza niezależnie od tego, czego uczy, czy na pewno pomaga w myśleniu. Jego teza dla mnie wybuchowa związana z tym pytaniem brzmi: „Czegokolwiek szkoła uczy zawsze oducza przede wszystkim odwagi cywilnej”: upominania się o siebie, zadawania pytań, niezgody na przemoc i dominację (Giroux, Witkowski 2010).

No i wreszcie kwestia tego, „co znaczy myśleć”; takim pytaniem jak wiadomo zatytułował swój słynny esej Martin Heidegger, mówiąc między innymi: jak chcesz myśleć to najpierw przyglądaj się krytycznie i retrospektywnie samemu pytaniu w jego źródłowości, odraczaj odpowiedzi, zdobądź się na namysł drążący sytuację i konteksty, w jakich pytanie staje.

(d) Tezy wybuchowe i ich wywrotowe konstelacje

Przechodzę do zestawów dokonań, jako wpisanych już w moje książki, do-

⁷ Jako wyraz mojej świadomości szczątkowego z konieczności charakteru takich ilustracji w tym tekście, przywołam w tym kontekście odpowiedź filozoficzną Henryka Elzenberga z tomu jego zapisków w dzienniku *Kłopot z istnieniem*, gdzie na pytanie o wartość wysiłku czy walki odpowiadał – w mojej trawestacji: o wartości walki decyduje nie skala szans powodzenia, lecz ranga sprawy, o którą się toczy. Wybuchowy charakter tej myśli daje o sobie znać często poprzez zaskoczenie tych, którzy po raz pierwszy spotykają się z taką perspektywą zmiany kryteriów z efektywności na etyczność zaangażowania.

tyczących tez wybuchowych jako nowych zintegrowanych horyzontów myślowych. Jak wiadomo, napisałem dwie książki poświęcone pojęciu autorytetu, szukając dyskursu poświęconego autorytetowi kulturowemu przeciw potocznym skojarzeniom. Zygmunt Bauman mnie jeszcze zdążył pochwalić, że pokazałem obiegowych 30 zabobonów, które trzeba umieć odrzucić, chcąc zacząć myśleć „problem autorytetu”. Przeanalizowałem w szczególności pułapki związane z kojarzeniem autorytetu z władzą czy autorytarnością, nieomylnością jako autorytatywnością czy pozycją progową operującą autoryzacją bez znaczenia, tolerowaną i lekceważoną zarazem, bo wartościowe życie jest gdzie indziej; jak wiemy, już nie ośmielamy się mówić, że matura to jest próg dojrzałości, skoro to tylko formalny wymóg szkolny, pozbawiony wcześniej przypisywanych mu walorów kulturowych. I nagle po wielu miesiącach poszukiwań okazało się, że jest potrzebny sposób myślenia o autorytecie jako będącym „u stóp”, dającym się zdeptać, albo obejść, zignorować, z odmową skonfrontowania się z podjętym przez kogoś wysiłkiem namysłu. Stąd kiedy obiegowo słychać banalny fałsz, że nie ma „autorytetów” jako znaczących odniesień kulturowych, to ja odpowiadam, że coraz mniej jest ludzi, którzy udostępniane znaczenia z kultury, jako gleby symbolicznej, potrafią potraktować jako szansę dla jakości własnego namysłu; wszakże pod warunkiem, że się nad nimi pochylą we własnym wysiłku, chcąc dać sobie do myślenia. Nie chodzi więc o zwolnienie z myślenia ani o uleganie jakiejś presji czy wyższości poza wykonaną pracę, której wartość należy samodzielnie weryfikować, zadając jej niepokorne pytania, choćby dając sobie szansę na poważny i głęboki spór, rozwijający jakość myślenia. Stąd sformułowałem inspirowaną antropologicznie ideę „auto rytu przejścia” jako warunku uruchomienia naszego procesu refleksji, otwierającej relację dynamicznego odniesienia do znaczenia spotkania z czyjąś myślą. I dlatego zadedykuję tu zainteresowanym odbiorcom najbardziej genialną moim zdaniem definicję autorytetu, jaką znalazłem u samego Witkacego; jest to bowiem w tym rozumieniu „Łeb, który zaryzykował samobójczą pracę z jadowitym problemem”. Można by dalej seminaryjnie, nawet z dziećmi, dyskutować o tym pojęciu i zastanawiać się kiedy problem jest jadowity, a nie tylko ważny i na czym polega to ryzyko samobójczego wysiłku. Szukamy często po omacku odpowiedzi na pytania, których drążenie komuś zajęło spory fragment życia, a mimo to nie uzyskamy ostatecznej rady poza refleksyjnym uczuleniem na możliwe błędy czy pułapki. Musiałem napisać aż dwie książki o autorytecie żeby wypracować sobie zręby samodzielnego ukierunkowania własnego wyczulenia na spłycaenia tej idei w kulturze. Wymaga to wskazania na efekty wybuchowe.

To samo z ideą dwoistości. Napisałem książkę *Przełom dwoistości* pokazując, że zbyt łatwe dualizmy, polaryzacje i dychotomie, czy nawet wyrafinowanie uwzględniające rozrzut w kontinuum, nie zdają sprawy z realiów

złożonej dynamiki łączenia i równoważenia przeciwieństw ani z zasady współdziałania biegunów zwykle rozdzielanych dla wygody i uproszczeń interpretacyjnych. Stąd musiałem zanegować szereg wykładni modelu cyklu życia z koncepcji Erika Eriksona jako nie uwzględniających wewnętrznej dwoistości strukturalnej faz rozwojowych ujmowanych jako dynamiki równoważenia w napięciach dwubiegunowych i oscylacjach. Zapomina się zwykle, że takie terminy jak ambiwalencja i dwubiegunowość zostały odkryte w ich skrajnych negatywnych postaciach, tymczasem mogą one występować także bez nadmiaru patologizującego stany nim dotknięte. By to minimum łączenia było obecne już jako norma i korzystny poziom uwikłania w procesy inaczej zakłócone i zniekształcone. Nigdy też nie zapomnę sformułowania Kazimierza Obuchowskiego, gdy zauważył, że w naszej przestrzeni akademickiej brak nam często „twardych kolegów”; mamy tu oksymoron pokazujący niezbędność dwoistej postawy: twardości wymagającej i rzetelnej, ale także koleżeństwa życzliwego i wspomagającego.

Widać zatem, że efekt wybuchowy wymaga czasem aż zasadniczej reorientacji rozumienia całej koncepcji czy postawy w różnych jednocześnie aspektach ich przejawów. W moim odczytywaniu teorii działania komunikacyjnego Habermasa dla pedagogiki pokazuję (Witkowski 2009) dla przykładu takie jej odczytanie, które często nie daje o sobie znać w wykładniach nawet znakomitych znawców całej tradycji frankfurckiej, ale nie szukających impulsów tak zorientowanych. Wybuchowość zatem może być często, a nawet musi być, integralnie ukierunkowana, inaczej może się nie wydarzyć.

(e) Wybuch z odkrycia „pandemii bezrefleksyjności”

Tak więc z konieczności zmierzam do części końcowej wykładu. Dedykuję na koniec trzy znaczące dla mnie impulsy, którymi się posługuję wobec studentów i które wywarły na mnie efekt przeżycia wagi problemu, którego nie umiałem wcześniej dostrzec, nazwać, ani o niego pytać. Po pierwsze, za Hermannem Hessem definiuję człowieka „przebudzonego”; przebudzony to jest ten, kto odważa się „szukać drogi do siebie” (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010). Często tym studentów prowokuję mówiąc: ciało się wam przebudziło, a co z waszą duchowością, wrażliwością, wyobraźnią, zakorzenieniem w kulturze jako życiodajnej glebie, wymagającej świadomego wysiłku wrastania w nią? Czy pracujecie nad jakością własnej przemiany wewnętrznej? Długo nie rozumieją o co tu może chodzić i dlaczego to jest dla nich ważne. Wybuchy nie wydarzają się ani łatwo, ani tym bardziej automatycznie, chyba że u małych dzieci; dorośli są już obudowani nawykowymi blokadami, aż po patologię „ekonomii oszustwa” (termin Bourdieu). Stąd

posługuję się także wybuchowym ostrzeżeniem samego Gombrowicza w formule: „kto uwierzył we własną autentyczność, stracił szansę na nią” (Witkowski 2009). Wpisuję to zresztą w serię podobnych wyczuleń wyczytanych adaptacyjnie przeze mnie u tego niezwykłego dramaturga, ale tym bardziej humanisty, poważnie myślącego, którego warto potraktować bardziej na serio, mimo że traktatów filozoficznych ani pedagogicznych nie pisał ani pisać nie zamierzał.

Znalazłem jeszcze inny efekt wybuchowy – pierwszy z tych trzech ostatnich u Olgi Tokarczyk w jej *Czułym narratorze*, u Petera Sloterdijka w jego *Krytyce cynicznego rozumu* oraz u Jean Baudrillarda w jego *Ameryce*. Kolejność była zresztą odwrotna, bo zobaczyłem najpierw, że Baudrillard (1998) uzasadniał, że Amerykanie są zakładnikami pośpiechu w codzienności amerykańskiej, w której następuje zanik przestrzeni i czasu do refleksji. Sloterdijk (2008) mówi na przykład z perspektywy krytyki cynicznego rozumu, że szkoły uczestniczą testomanią i sfragmentaryzowaną, poszatką wiedzą w zabijaniu refleksyjności nad całością stającą się niemożliwą. A u Olgi Tokarczuk (2020) znalazłem formułę zwrotnie zespalającą te wcześniejsze sygnały, w której ona mówi o „epidemii bezrefleksyjności”⁸. Gdyby połączyć te impulsy, to okazuje się, że efekt wybuchowy polega na tym, że jesteśmy zatem zakładnikami znacznie poważniejszej, wręcz strukturalnie generowanej pandemii, wcześniejszej i groźniejszej cywilizacyjnie niż COVID-19. Pandemia bezrefleksyjności reprezentuje systemowy interes i przyzwolenie, połączone z wygodą braku odpowiedzialności. Tak to wynika z tych charakterystyk i niech mi ktoś powie, że to nie wywraca naszego wyobrażenia o tym, co często robimy. U Stanisława Ossowskiego, w jego *Osobliwościach nauk społecznych*, zauważyłem wybuchowe rozróżnienie trzech orientacji działań instytucjonalnych, które wyrażają się kolejno przez: interes zasad, w tym misję jakiejś instytucji; interes jej jako organizacji w trosce o własne przetrwanie; i wreszcie interes elit tych instytucji, które dyktują dominację swoich korzyści i wygodne dla siebie warunki, przekreślając dwa wcześniejsze interesy systemowe. Dają tu o sobie znać pęknięcia, wręcz przepaści. I znowu jesteśmy dotknięci zaraźliwą i często trudno eliminowalną – bo tu szczepionki nie ma – pandemią bezrefleksyjności. Trzeba by przebudować całą strukturę myślenia i działania oraz relacji między nimi.

Chcę na koniec jeszcze zadedykować pedagogom efekt wybuchowy, jaki

⁸ Oczywiście, nie chcę do tego sprowadzać zasług laureatki Nagrody Nobla w literaturze za rok 2018. W pełni mogę dołączyć do opinii Ryszarda Nycza, wybitej przez Wydawcę na okładkę książki Tokarczyk (2020), iż „Wprowadzona przez Olgę Tokarczuk kategoria ‘czułości’ i koncepcja ‘czułego narratora’ to rewolucyjne idee, które mają wszelkie dane, by sporo namieszać nam w głowach, odwracając – ku dobremu – tradycyjne wektory naszych postaw i dyspozycji działaniowych: czyż czułość nie jest sprzyjaniem temu, co dobre dla bycia (w skali jednostkowej, ale i planetarnej)?”.

znalazłem u kolejnego laureata Nagrody Nobla z literatury, Eliasa Canettiego (1999) w jego eseju *Sumienie słów*. Autor ten sformułował ostrzeżenie dla pisarzy, a ja z tego wyciągam efekt wybuchowego ostrzeżenia dla pedagogów: „Nikt, kto nie wątpi w swoje prawo do bycia pisarzem, nie jest nim”. Zatem w trawestacji na konteksty pedagogiczne brzmiałoby to następująco: nikt, kto nie wątpi w swoje prawo do bycia pedagogiem, nie jest nim. Nie jest nim zatem nikt, kto nie jest czujny na groźbę czynienia zła w intencji czynienia dobra, kto nie umie ograniczać własnych roszczeń do słuszności i korygować swoje nastawienia. Nikt taki zatem, czy to wymachując z góry słuszną metodą czy strategią naprawiania błędów, nie jest dostatecznie odpowiedzialny jako pedagog. To poczucie ryzyka błędu etycznego musi być obecne w przestrzeni naszych działań, zarówno w relacjach z dziećmi w rodzinie jak i w przestrzeni interakcji instytucjonalnych pedagogicznie.

I trzecie ostrzeżenie znalazłem u Tadeusza Różewicza, który kiedyś w rozmowie ucieszył się, gdy mu powiedziałem, że pokazuję jego poemat *Spadanie* studentom, jest dla mnie ważny edukacyjnie. Mówi on, że współczesnemu człowiekowi „odjęte jest poczucie dna”. Nawet zmienia perspektywę rozumienia tego, co pedagog może zrobić, wbrew temu, co mu się wydaje. Nie tylko w uzależnieniach nie można człowiekowi pokazać jego własnego upadku. To co można zrobić? Nie można mu pokazać spadania, ale można mu pomóc, by sam zdołał zobaczyć własne rozpadanie. Zatem ja też tu nic nie mogę pokazać na tym wykładzie, a jedynie wybuchowymi impulsami dać dostęp do efektów przemieniających widzenie siebie, jeśli dojdzie do mobilizacji wysiłku. Bez tego wysiłku efekt wybuchowy jest niemożliwy.

Nie mogę pokazać teorii, mogę jedynie wybuchowymi impulsami dać dostęp do efektów, które mają potencjał, by przemienić spojrzenie jako rozumienie, bo nie chodzi o to, by komuś coś pokazać, ale by sam był w stanie zobaczyć na ekranie własny świat w perspektywie inaczej dla niego niedostępnej. To pozwala powiedzieć że najwartościowsze, najważniejsze uczenie to spotkanie mądrzejszych ode mnie, którym zawdzięczam perły myślowe. To też pozwala włączyć we własny język ogniwa nowego potencjału znaczeń. Dzięki temu możemy pomóc adresatom naszych oddziaływań edukacyjnych wytwarzać w sobie ten energetyzujący impuls czy – jak mówi w jednym z wywiadów nasz wybitny reżyser teatralny Krystian Lupa – „fascynację fragmentem”. Warunkiem mówienia własnym językiem jest nasycanie się cudzą mową, przetwarzaną na nasz użytek twórczy, co wiemy za semiotyką kultury Bachtina (Witkowski 2000).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Reasumując, mam nadzieję, że sformułowałem tu jakąś dającą się dostrzec wybuchową herezję dla każdego z odbiorców, którą można najpierw chcieć odrzucić, a jednak warto ją przemyśleć, chcąc odzyskiwać chłonność poznawczą i zdziwienie twórcze dziecka. U Alberta Einsteina spotkałem gdzieś wyznanie: kiedy byłem w szkole, to się wolniej rozwijałem niż moi koledzy i szkole było trudniej mnie oduczyć prawa do zadawania pytań, których dojrzali absolwent nie zadaje, bo się tego nauczył.

O co bym więc gorąco apelował do studentów i do uczniów, do nauczycieli, rodziców i do kadry akademickiej? Chodzi o to, żeby pomagać sobie wzajemnie szukać impulsów wybuchowych, a także praktykować takie przeszukiwanie humanistyki, które generuje powracające przeżycie znaczącego spotkania z czymś, co było socjalizacyjnie poza zasięgiem naszej wyobraźni. Co więcej, odkryte i na serio potraktowane, zaczyna nas dalej tworzyć i przemieniać, odsłaniając dostęp do pokładów naszej własnej wrażliwości aż po twórcze aspekty tożsamości człowieka manifestującego troskę o własne człowieczeństwo. Jest to możliwe, bo bezcennych znaczeń kulturowych, które tkwią w kulturze jako glebie symbolicznej o charakterze niewidzialnego środowiska (Radlińska) jest dużo, byleśmy umieli się na nie otwierać. A funkcja otwierania się na nie w trybie kultywowania „efektów wybuchowych” jako minimum jest tu kluczowa, jak próbowałem wyświetlić, ekraniując różne aspekty relacji kultury i eksplozji. Po dalsze szczegóły odsyłam do moich książek i do ich zaplecza lektur, stale przeze mnie przekraczanego. Nigdy więc nie można tu powiedzieć ostatniego słowa. Wieczny powrót zaskoczenia tym, co nieprzewidywalne jest warunkiem życia duchowego w jego stawaniu się. W kontakcie z kulturą symboliczną zatem chodzi o coś zupełnie innego niż sądzi wielu, którzy cnotę czynią z własnej bezrefleksyjności i przenoszą ją na innych w intencji sprawowania zdradliwej i nikczemnej misji „rządu dusz”.

BIBLIOGRAFIA

- Balcerzan Edward (2013), *Literackość. Modele, gradacje, eksperymenty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Baudrillard Jean (1998), *Ameryka*, przekład Renata Lis, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Canetti Elias (1999), *Sumienie słów. Eseje o mowie*, przekład Maria Przybyłowska, Irena Krońska, posłowie Marek Bińczyk, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Giroux A. Henry, Witkowski Lech (2010), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa Zbigniew Kwieciński, posłowie Tomasz Szkudlarek, aneks Zbyszko Melosik i Bogusław Śliwowski, Oficyna

Wydawnicza „Impuls”.

Ingarden Roman (2006), *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

Janion Maria (1996), *Czy będziesz wiedział co przeżyłeś*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.

Jaworska-Witkowska Monika, Witkowski Lech (2010), *Przeżycie – przebudzenie – przemiana. Inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego (tropy i kategorie pedagogiczne)*, wyd. 2 poprawione, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.

Kierkegaard Søren (2000), *Dziennik (wybór)*, przekład, wstęp i przypisy Antoni Szwed, przejrzał Karol Toeplitz, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Kundera Milan (2004), *Sztuka powieści. Esej*, wydanie II zmienione, przekład Marek Bieńczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Lotman Juri (2009), *Culture and explosion*, edited by Marina Grishakova, translated by Wilma Clark, Mouton de Gruyter, Berlin New York.

Prigogine Ilya, Stengers Isabelle (1990), *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*, przekład Katarzyna Lipszyc, przedmowa Bogdan Baranowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Sloterdijk Peter (2008), *Krytyka cynicznego rozumu*, przekład i wstęp Piotr Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

Thom René (1991), *Parabole i katastrofy. Rozmowy o matematyce, nauce i filozofii z Giulio Giorello i Simoną Morini*, przełożył i przedmową opatrzył Roman Duda, Państwowy Instytut Wydawniczy Warszawa.

Tokarczuk Olga (2020), *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie.

Witkowski Lech (1992), *The Universal Challenge of Borders: The Lesson of M. Bakhtin*, in: Dieter Claessens and Rainer Mackensen, (eds.), *Universalism Today: Contributions at the 2nd International Symposium for Universalism, Berlin August 22-26 1990*, Technische Universität, Berlin, s. 293-330.

Witkowski Lech (1994), *The paradox of borders: ambivalence at home*, „Common Knowledge”, winter, vol. 3, n. 3, s. 100-108.

Witkowski Lech (1996), *The Frankfurt School and Structuralism in Jerzy Kmita's Analysis*, [w:] *Epistemology and History*, edited by Anna Zeidler-Janiszewska, „Poznań Studies in the Philosophy of the Sciences and the Humanities”, vol. 47, s. 45-63.

Witkowski Lech (2000), *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Witkowski Lech (2007), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Witkowski Lech (2007a), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Witkowski Lech (2009), *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Witkowski Lech (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu peda-*

gogiki w przełomie dwoistości w humanistyce, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Witkowski Lech (2018), *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacji. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Znaniecki Florian (1991), *„Humanizm i poznanie” i inne pisma filozoficzne*, „Rzeczywistość kulturową” przełożył oraz całość do druku przygotował Jerzy Wociąg, *Pisma Filozoficzne*, tom II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.