

# Wprowadzenie.

## Uwagi na temat pedagogizacji

*Wskazówki Tego zegara powołują nas  
do budowania swoich myśli,  
po których krążymy,  
by czasem dosięgnąć przemijanie.  
Wskazówki tego namysłu często pękają  
pod naporem innych zegarów,  
które chwytamy, by nie upaść w zapomnienie.  
Tak i każda z tarcz prowadzi się po cyfrach swojego życia,  
pokazując myśleniu to, co w nas do wskazania.*

Tytuł książki sugeruje, iż jej treści będą odnosić się do pojęcia pedagogizacji, w centrum której znajdują się wytwory nauki i sztuki, ramowane widowiskami kultury. Pedagogizacja nie jest pojęciem nowym, postaramy się jednak nieco inaczej spojrzeć na jego sens i znaczenie. Spróbujemy to uczynić. Jej dookreślenia będą wyłaniać się w trakcie prób konceptualizacji czterech wyróżnionych tutaj obszarów tematycznych, czyli konferencji, tekstu, kiczu i Szkoły Młodych Pedagogów. W ten sposób sens rozumienia pedagogizacji wyłoni się jako forma – można już przyjąć – poznania, która będzie prowadzić do wygenerowania zasad wpisujących się w interesujące nas tutaj zjawisko (pedagogizacja jako wydarzenie podlegające ukształcalności); zasad warunkowanych pedagogiką, tj. jej pojęciami, przedmiotami i znaczeniami, a także procesem strukturywania stanowiącym propozycję jego mechanizmu. Informacje ustalające jej ostateczny sens zostaną zebrane w Zakończeniu i poddane podsumowaniu.

Próba opracowania innego od już ustalonego podejścia do konceptualizacji pedagogizacji, której zarys będzie kształtowany na bazie czterech zawartych w tym tomie tekstów, w swoim wyjściowym punkcie oprze się na ujęciu już funkcjonującym w świadomości pedagogów, czyli chodzi o takie jej rozumienie, które dotyczy rozpowszechniania wiedzy pedagogicznej w różnych obszarach życia społecznego, odnoszącej się poznawczo do form naukowego myślenia i działania, i która ostatecznie ma być tutaj dodatkowo ramowana przestrzenią widowisk kulturowych. Stanisław Kawula pisząc o pedagogizacji, a konkretnie pedagogizacji ukierunkowanej na podnoszenie świadomości rodziców, stwierdza, że:

[...] jest to działalność zmierzająca do stałego wzbogacania posiadanej wiedzy przez rodziców, potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży, dostarczanie rodzicom wiadomości o celach, zadaniach, treściach, metodach, środkach i uwarunkowaniu procesu wychowania zachodzącego w rodzinie, szkole, zakładzie wychowawczym, w różnych organizacjach ze szczególnym położeniem nacisku na uzupełnienie ich wiedzy o wychowaniu ich dzieci w rodzinie<sup>1</sup>.

Natomiast w odniesieniu do prowadzonych tutaj badań, pedagogizację będziemy rozumieć jako wykonania organizujące myślenie i działania ludzi nauki, a także sam proces organizowania się zjawisk i fenomenów i ich dawananiu (donacji), mając na uwadze wzbogacanie wiedzy naukowej na temat ludzi i otaczającego ich świata; charakteryzując się w swoim semiotycznym, hermeneutycznym i fenomenologicznym ujęciu pedagogicznym podejściem do wytworów naukowej praktyki podległej widowiskowo-kulturowym koncepcjom rozumienia i interpretacji; a także prezentując się jako narzędzie oglądu i wglądu we własną działalność teoretyczno-badawczą. Różniłaby się ona od epistemologii, która w sposób filozoficzno-naukowy zajmuje się poznaniem<sup>2</sup>, wglądem w praktykę i jej naukowym oglądem (jej form istnienia, a zatem przykładowo w tej książce: konferencji, uprzedmiotawianiu się tekstu w procesie strukturyzowania, „ukiczowieniu” lekcji i Letnich Szkół Młodych Pedagogów ujętych jako Szkołownia), tym, że poprzez jej zasady kształtujące myślenie i działanie pedagogiczne, ostatecznie odnoszone do pedagogicznej antropologii kultury i urzeczywistniane w widowisku kulturowym, a więc w formie performatywnego wykonania i ukształcalności (*Bildung*). Chodzi również o to, aby postrzegać rzeczywistość – świat, w którym się funkcjonuje w sposób naukowy, pedagogiczny (stąd pedagogizacja), odnoszony do jego kulturowego istnienia, by z tej perspektywy dostrzegać to, co niedostrzegane w tym, co jawi się w życiu naukowym lub uległo zapomnieniu czy „przeoczeniu”, tak jak przykładowo „bycie”, na które zwrócił uwagę Martin Heidegger<sup>3</sup>, czy czas w ujęciu Henri Bergsona<sup>4</sup>.

Od strony metodologicznej pedagogizacja powinna podlegać metodom poznania i opracowywania informacji, mając na uwadze te, które stosuje się w pedagogice. Najlepszym tego przykładem jest jej opracowanie w czwartym rozdziale, trzeciej odsłony. Jest to proces składający się z dwóch pozio-

---

<sup>1</sup> S. Kawula, *Pedagogizacja rodziców*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 581.

<sup>2</sup> J. Woleński, *Epistemologia*, PWN, Warszawa 2014.

<sup>3</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, PWN, Warszawa 1994.

<sup>4</sup> H. Bergson, *O bezpośrednich danych świadomości*, tłum. K. Bobrowska, Kasa im. Mianowskiego, Warszawa 2013.

mów, a w każdym zawierają się trzy fazy. Niemniej jest to pojęcie, które – jak się okaże – jest otwarte na różne wpływy, tak jak i pedagogika. Rozdział drugi pełni wiele funkcji, między innymi próbę opracowania strukturyzowania, na którą w jej procesie składają się informacje odnoszące się do semantyki, donacji, kształtowania i uprzedmiotowienia w świecie ludzi i nie-ludzi. Chcąc wzbogacić horyzont badawczy pedagogizacji dodatkowo będziemy sięgać do różnych kategorii, jak na przykład anamorfozy, lektury dyfrakcyjnej, *różni, il y a*, kiczu, rytuału, mitu itp. Zwrócenie się ku tym pojęciom ma na celu przekształcanie czy nawet deformowanie znaczenia tego, co dookreśla dany kierunek, myśl, idea, forma itd., aby „zobaczyć” więcej niż to, co pozornie wynika z samej treści. Można przyjąć, że treść pedagogizacji ujęta przez S. Kawulę przynagla do poszukiwania jej narzędzi badań i myślenia, które będą pogłębiać rozważanie tematów związanych z pedagogiką i nauką (pedagogika ogólna, kicz, kulturowy wymiar konferencji).

W sytuacji, w której treść pedagogizacji (w ujęciu klasycznym) zawiera w sobie ogólne procedury dotyczące wzbogacania wiedzy rodziców o elementy wiedzy naukowej, próby jej nowego ujęcia powinny w sposób metodyczny przynaglać myślenie uczonych do opracowania skutecznych metod jej wzbogacania i poznawczego wykorzystywania w praktyce.

Poszerzając zatem zakres jej oddziaływań i zachowując jej pedagogiczną podstawę, spróbujemy stworzyć narzędzie, które będzie temu służyć. I jeżeli osiągnięcie tego celu dodatkowo podporządkuje się przykładowo wskazanej tutaj tzw. lekturze dyfrakcyjnej, opracowanej przez Donna Haraway<sup>5</sup> – o której nieco szerzej – polegającej na wczytywaniu się w teksty, których treści mają podlegać konceptualizacji myśli, ukierunkowanej na przesuwanie danej idei, kategorii itp. z jednego miejsca ich funkcjonowania czy rozumienia w inne, to wówczas powinna pojawić się inna perspektywa rozumienia tekstu. Istotą dyfrakcji w fizyce jest interferencja, która sprawia, że nakładające się na siebie fale świetlne tworzą wzór złożony z naprzemiennie pojawiających się plamek jasnych i ciemnych. Ten obraz pozwala rozmontować myślenie oparte na przeciwieństwach (dominujące w europejskiej cywilizacji), ponieważ ma się wrażenie, że ciemność znajduje się we wnętrzu światła i odwrotnie. Iris van der Tuin, jak pisze Andrzej Marzec, rozumie to w sposób następujący: „Dyfrakcja jest strategią umożliwiającą wytwarzanie nowych pojęć, tradycji epistemologii oraz nowych przyszłości, które nie będą opierały się na opozycjach binarnych”<sup>6</sup>. Wpisujące się w dyfrakcję rozszcze-

---

<sup>5</sup> D. Haraway, *The Promises of Monsters. A Regenerative Politics for Inappropriate/d Others*, [w:] *The Haraway Reader*, Routledge, New York and London 1992, s. 63–124.

<sup>6</sup> Za: A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, PWN, Warszawa 2021, s. 46.

pienie rozczepienia, cięciem wspólnym i oddzielonym<sup>7</sup>, uniemożliwia wprowadzenie dystansu wobec tego, co się bada, analizuje, ustanawia itp. Chcąc nie chcąc, każdy, kto pisze i kreuje jakiś pogląd, istnieje z nim w relacji, która poprzedza jego wspólne ostateczne ustanowienia. Oznacza to, że projekt pedagogizacji nie ma swojego autora – jest wspólnym wytworem jednego i drugiego, a przy tym czymś, co nigdy nie będzie skończone. Przemieszczenie bowiem nie powinno wspierać się krytyką i refleksją, które stanowią iluzję zmiany. Ma ono przede wszystkim służyć ograniczeniu władzy języka, który jest wykorzystywany przez uczonych, jakby był jedynym źródłem dostępu do świata<sup>8</sup>. W ten sposób służy zmianie świadomości w podejściu do tego, co się bada.

Patrząc szerzej na ukształcanie rozumienia pedagogizacji, w pierwszym rozdziale będą mieć na nią wpływ mity, w drugim tekst, w trzecim kicz, a w czwartym Szkołownia. Wszystkie te zjawiska czy procesy wyłaniają się jako „żywe organizmy”, które pedagogizacja w osnowie kultury i nauki pobudza do istnienia, nadając im różne kierunki w ich funkcjonowaniu i spełnianiu się. Ujawnia zatem ich istnienie w nowych znaczeniach w formie projektów, które w zależności od ich treściowego wyposażenia będą pokazywać się na wskazywane przez nie sposoby; sposoby ich rozumienia.

W tej pracy pedagogizacja sytuuje się na pograniczu myślenia krytycznego, refleksyjnego, dyfrakcyjnego, a więc i modelowego; wyłania się jako siła sprawcza, formująca, odsłaniając się nie tylko jako forma umożliwiająca istnienie się interesującego nas zjawiska (konferencja, tekst itd.) – tym bardziej wówczas, kiedy odwołuje się do ukształcalności – ale i jako mechanizm, który sam sobie się daje i się strukturalizuje. Jest czymś, co Luigi Pareyson nazwał „formą formującą”<sup>9</sup>. Zjawiska, które w swoim rzeczywistym istnieniu ujawniają się jako kulturowe fenomeny, których fenomenalizacja stanowi donacyjne przejście od fenomenu do bycia danym, podlegają zasadzie „im więcej redukcji, tym więcej donacji”<sup>10</sup>, by następnie poddać się zasadzie „im więcej donacji, tym więcej ukształcania” – ostatecznie stając się formami istniejącymi dla siebie, niezależnymi od podmiotów, w kierunku przedmiotów, hołdując zasadzie im więcej kształtowania, tym więcej uprzedmiotowienia.

---

<sup>7</sup> K. Barad, *Diffractioning Diffraction. Cutting Together-Apart*, „Parallax”, nr 20 (3), 2014, s. 171.

<sup>8</sup> K. Barad, *Posthumanistyczna performatywność: ku zrozumieniu, jak materia zaczyna mieć znaczenie*, tłum. J. Bednarek, [w:] A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012, s. 323–362.

<sup>9</sup> L. Pareyson, *Teoria formatywności*, tłum. K. Kasia, Universitas, Kraków 2009, s. 89.

<sup>10</sup> J.-L. Marion, *Będąc danym. Esej z fenomenologii donacji*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 16–21.

Podmiot w tej relacji jawi się jako oddany<sup>11</sup>, zapośredniczając sens swojego „pierwotnego” istnienia – u swoich fenomenologicznych źródeł – w intencjonalność tego, co doświadcza w swojej świadomości (więcej na ten temat w rozdziale drugim).

Pedagogizacja odnosi się nie do kształtowania tego, co się samo z siebie daje i prezentuje, ale do tego, co ukształcąc się, prezentuje się i w tej prezentacji podlega wykonawczo i ukształcając „programowanej” intencjonalności: kulturowemu widowisku. W ten sposób pedagogizacja w tym tekście będzie funkcjonować w dwóch odstonach. Ta pierwsza pojawi się w drugim tekście, w którym będzie mowa o jej strukturuwaniu. Natomiast we wszystkich będą prowadzone naukowe, filozoficzne i kulturowe rozważania na temat tekstu, konferencji, kiczu i Szkołowni.

Co powinniśmy mieć na myśli?

Należałoby zatem w ramach prowadzonych tutaj rozważań przyjąć, że kultura w swoich praktykach poprzedza świat życia codziennego (*Lebenswelt*), którego istoczenie wydarza się w różnych osnowach przejawiania się, jak na przykład lekcja, spacer w parku, robienie zakupów. To kultura stanowi warunek istnienia codzienności, a tym samym zmiany, przejścia, chaosu, niezrozumienia, czegoś na kształt *communitas* w perspektywie *liminalnej*<sup>12</sup>, albo rozplywając się w micie. „Codziennosc jest praktykowana i nie potrzebuje definicji. Ludzie potrzebują prostych reguł rozwiązujacych skomplikowane problemy i stawiają opór wszelkim wysiłkom zmierzającym do zerwania łączności między nieuświadomionym porządkiem i postanowieniami rozwiązującymi ich codzienne problemy” – pisał Edward O. Wilson w swojej znanej pracy *O naturze ludzkiej*. „[...] Codziennosc [...] »rozplywa się« i »krzepnie« w micie, w tym, co »niewyraźalne«<sup>13</sup>. „Niewyraźalne”, a jednak jakoś nazwane i przez to w różnych perspektywach myślenia w jakiś sposób rozpoznawalne.

Jedną z tych perspektyw może być pedagogizacja, która – sprowadzona do przedmiotu badań – nie powinna ustanawiać poprzez siebie podstawy poznawczej na sposób, w jaki to czyni się w obszarze nauk społecznych, bowiem codzienność okazuje się wówczas metafizyczna i w tym kontekście można ją konstruować w dowolne zbiory myśli i dowolnie rozumieć. Trzeba pójść w kierunku odwrotnym, tak jak to czyni również nauka, ale ta, która u swoich źródeł jest uwikłana w teorię i w której rozumienie dopiero otwiera

---

<sup>11</sup> Ibidem, s. 299 i n.

<sup>12</sup> V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, tłum. E. Dżurak, PIW, Warszawa 2010.

<sup>13</sup> R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 7.

się na wyłaniającą się prawdę<sup>14</sup>. W tej perspektywie najpierw opracowuje się teorię, a następnie bada fragmenty rzeczywistości. Wyłaniająca się tutaj często logika negatywna<sup>15</sup> tylko z pozoru przeciwstawia kulturę codzienności, ponieważ obie kategorie jawią się nam jako konstrukty metafizyczne: umownymi, a w przypadku widowisk kulturowych chodzi o to, aby postrzegać zjawiska kultury jako wykładnię tego, z czym ma się do czynienia na co dzień. Pedagogizacja ma stanowić perspektywę poznawczą, umożliwiając dotarcie świadomości do źródeł kultury, a nawet przyczyniać się do ich rozpoznawania, przenikania i rozbioru, kreując świadomość, która potrafi dostrzegać każde zjawisko jest konstrukt, który w każdej chwili może być poddany fenomenologicznej *epoche*<sup>16</sup>. Oznacza to, że pedagogizacja kreuje perspektywę poznawczą wnikającą w struktury życia codziennego, by dotrzeć do jego podstaw kulturowych.

Istotne w tej pracy jest to, jak ludzie i przedmioty prezentują się w życiu codziennym, potocznym (w świecie tu-oto), będąc zależnymi od rzeczywistości kulturowej, pierwotnej w swojej „naturze”. Chodzi przy tym o doświadczenie siebie w odniesieniu do różnorodnych treści tej codzienności w kontekście kultury i ich rozumienia, a także doświadczenie siebie poprzez przedmioty kultury (np. tekst, kicz), mając w każdym przypadku na uwadze ich funkcjonowanie w rzeczywistości codziennej – jak również pozaspołecznej w świecie nie-ludzi – w relacjach do tego, w czym/kim przedmiot zapośrednicza się, by ujawnić swoją konstytuowaną przez kulturę lub donację „naturę”.

Każde z omawianych przeze mnie zjawisk jest kreowane przez teorię, w której pedagogizacja ma stanowić kluczowy element ich formowania i istnienia. Ma to się dokonać za pomocą pojęć wpisanych w pedagogikę, a więc i edukację, i wychowanie, a w szczególności i ukształcalność. Pedagogizacja, we wskazanym ujęciu, jest propozycją podejścia do kreacji teorii i do badań, z uwzględnieniem w każdym przypadku tego, co daje pedagogika jako forma – w tym przypadku – donacji. Albowiem, jeżeli elementem konstytuującym dawanie będzie ukształcanie (*Bildung*) albo pobudzanie do aktywności własnej, co stanowi zasady konstytutywne pedagogiki<sup>17</sup>, to pierwsza z nich

---

<sup>14</sup> G. Vattimo, *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, tłum. K. Kasia, Universitas, Kraków 2011, s. 27.

<sup>15</sup> J.-L. Marion, *Będąc danym...*, op. cit.

<sup>16</sup> E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentálna*, tłum. S. Walczewska, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 1999.

<sup>17</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2015, s. 69–106.

powinna pojawiać się w podwójnej formie: ukształcającej i przekształcającej; naprzemiennie, ukazując się jako jawiące i zanikające w świecie, a także w procesach myślenia oraz w działaniu.

Dookreślając dalszy sens możliwego rozumienia pedagogizacji, należy dodać, że wyłania się ona jako idea rozpoznawania „wytworów” nauki i sztuki przeniesionych w przestrzeń widowisk kulturowych, których odgrywanie ma stanowić przybliżanie się do ich prawdy. Ma ona umożliwić, nie tyle ich poznanie, ile rozpoznanie poprzez performatywne odgrywanie, opisowe „pokazywanie” tego, co było w tym, czego już nie ma<sup>18</sup>, a także poprzez doświadczenie ich w sobie w ich ucieleśnianiu. „Ślady naszej przeszłości obecne są bowiem nie tylko w starych szkieletach i skamielinach czy na skałach, lecz w ciałach żyjących ludzi”<sup>19</sup>. Aspekt ucieleśnienia pedagogizacji pozwala w niej dostrzec proces wcielania się działań realizowanych w przestrzeni widowisk kulturowych w wymiarze performatywnym jako prezentacji ram istnienia i funkcjonowania, które umożliwiają ich doświadczenie i rozumienie.

Słowo *performance* tłumaczone z języka angielskiego na polski oznacza „przedstawienie”, „wykonanie”, „spełnienie”, „wyczyn”, „funkcjonowanie”<sup>20</sup>. W literaturze przedmiotu można znaleźć różne dookreślenia wywodzące się od tego słowa, a mianowicie Performer (pisany wielką literą), *performer*, *performance*, *performatywność* i *performatyka*<sup>21</sup>. Ich wzajemne konotacje, wywiezione na podstawie literatury przedmiotu, pozwalają przyjąć następujące ustalenia, jako istotne dla pierwszej części pracy: *Performer* (pisany wielką literą) to osoba działająca; *performatywność* dookreśla czynności wykonawcze, sprawcze, wychowawcze, kształtujące itd., to też coś, co jest działającym działaniem, tak jak wychowanie w swojej donacji wychowuje, a więc jest czymś, co w sobie siebie uskutecznia; *performans* z kolei oznacza widowisko, przedstawienie, w którym bierze udział *Performer*; *performatyczność* zawiera w sobie wszelkie badania, które dotyczą Performera, *performatywności* i *performansu*; natomiast *performatykę* należy rozumieć jako szeroko zakrojoną wiedzę, która obejmuje *Performer*, *performatywność*, *performans* i *performatyczność*.

---

<sup>18</sup> Ch. Taylor, *Foucault o wolności i prawdzie*, [w:] M. Kwiek (red.), „Nie pytajcie mnie, kim jestem...” *Michel Foucault dzisiaj*, tłum. M. Kwiek, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 1998, s. 69.

<sup>19</sup> M. Kocur, *Źródła teatru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2013, s. 14.

<sup>20</sup> A. Burzyńska, *Dekonstrukcja, polityka i performatyka*, Universitas, Kraków 2013, s. 244.

<sup>21</sup> E. Fischer-Lichte, *Estetyka performatywności*, tłum. M. Borowski, M. Sugiera, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.

Pedagogizacja odnosząc się do performatywności, ukazuje się zatem jako forma rozpoznająca, wcielająca, rozpowszechniająca, upowszechniająca, wykonująca; a w swoim wymiarze pedagogicznym przejawia się jako narzędzie ukształtujące i przekształcające – pobudzające podmioty – a jak również okaże się, wspiera przedmioty w ich aktywności własnej. Pedagogizacja pozwalałaby zatem mówić o pedagogice performatywnej (jako pewnym projekcie na przyszłość), której sceniczność polegałaby na odgrywaniu przez podmioty, a także przedmioty (również idee, i artefakty) powiązane z pedagogiką. To, co w takiej sytuacji wydarza się w przestrzeni pedagogicznej, w jej praktykach stanowić powinno podstawę pod rozpoznawanie (pedagogizacja) jej inscenizowanych kulturowo wydarzeń edukacyjno-oświatowych, których studiowanie, zrozumienie i teoretyczne opracowanie powinno być oddane tym, którzy biorą udział w inscenizacjach. Ci, nazwijmy ich „eduperformerami” kreowaliby „rzeczywistość” pedagogiki performatywnej, natomiast oni, jak i teoretycy pedagogiki wykorzystywaliby te badania do studiowania przedmiotów pedagogiki. Paralelnie warto tutaj mieć na uwadze etnografię performatywną, w której „Praktycy etnografii performatywnej uznają fakt, że kultura przenosi się w opowieściach, praktykach, pragnieniach tych, którzy są w nią zaangażowani”<sup>22</sup>. Pedagogika etnograficzna normalizowana pedagogizacją czerpałaby informacje z wydarzeń wpisujących się w praktykę naukową i artystyczną, odsłaniając ich kulturowe znaczenia w przestrzeni pedagogicznej. Na bazie przebiegu i analizy odkrywanego oraz odgrywanego spektaklu, umożliwiłaby na przykład wejście w dialog ze stwarzanym np. przez tekst czytelnikiem czy kicz uczniem. „Interlokutor najczęściej nie przekazuje informacji odbiorcy, ale przedstawia swój dramat publiczności. Zdaje się, że przez większość czasu jesteśmy zajęci nie tyle przekazywaniem informacji, ale robieniem przedstawienia”<sup>23</sup>. Tak też dzieje się ze znaczeniami odsłanianymi przez pedagogizację.

Toteż pedagogizacja – i tutaj wracamy do wcześniejszych założeń dotyczących pedagogizacji – w swoim narzędziowym ucieleśnianiu swojego powołania do badania wytworów nauki i sztuki w perspektywie kultury, sytuuje się pomiędzy tym, co nauka i sztuka urzeczywistniają, a tym, co kultura

---

<sup>22</sup> B.K. Alexander, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, t. 1, tłum. Ł. Marciniak, PWN, Warszawa 2010, s. 581.

<sup>23</sup> E. Goffman, *Analiza ramowa*, tłum. S. Burdziej, Nomos, Kraków 2010, s. 379. Fragment tłumaczony za: M. De Marinis, *Performans i teatr. Od aktora do performerera i z powrotem?*, tłum. E. Bal, [w:] E. Bal, W. Świętkowska (red.), *Performans, performatywność, performer. Próby definicji i analizy krytyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 25.



dookreśla. W ten sposób wyłaniają się tutaj dwie warstwy funkcjonowania człowieka w świecie. W warstwie pierwszej mamy do czynienia z faktami, które człowiek empirycznie doświadcza i poznaje, natomiast w warstwie drugiej pojawiają się ich symboliczne reprezentacje, które człowiek przeżywa i rozumie.

Co więcej, aby rozumienie wносиło do naszej wiedzy o duchowym świecie maksymalny wkład, rzeczą o pierwszorzędym znaczeniu jest uprawomocnienie autonomii tej formy rozumienia. Na scenie wystawiany jest dramat. Nie tylko literacki laik żyje akcją, nie myśląc wcale o autorze sztuki, wykształcony literacko odbiorca również może żyć całkowicie pod urokiem scenicznych zdarzeń. [...] W całej dziedzinie takiego rozumienia duchowych wytworów panuje relacja: wyraz – wyrażony świat duchowy<sup>24</sup>.

Duchowość nauki, a tym bardziej sztuki, wyrażając się w płaszczyźnie widowisk kulturowych odsyła do ich obserwowania i przeżywania. Widowisko dzieje się. To, co w nim się dokonuje nie spełnia się za sprawą tylko człowieka. Bruno Latour<sup>25</sup>, podobnie jak Andrzej Marzec<sup>26</sup>, doszukują się w zbiorowościach i wydarzeniach nie tylko istnienia ludzi, ale i nie-ludzi. „Wolimy mówić o tym, że sami upiekliśmy ciasto drożdżowe – tymczasem jest to splot wspólnych działań, jego twórcami są: ludzie, drożdże i robot kuchenny”<sup>27</sup>. Już Fridrich Nietzsche<sup>28</sup> wskazywał, że wiele pojęć i ich znaczenia stają się bezużyteczne i nic nowego nie wnoszą do wiedzy. Dlatego należy nieustannie tworzyć nowe definicje. Tym w zasadzie zajmują się filozofowie i filozofujący myśliciele. Przy czym nie chodzi w ich kreowanie, formułowanie w oparciu o rozum krytyczny, który uczy dystansu do świata, czy też poprzez odwoływanie się do praktyk cynicznego rozumu<sup>29</sup>, które skutkują brakiem zaangażowania w poszukiwanie i wnikanie w rzeczywistość poprzez nowe pojęcia, ale poprzez pobudzanie emocji i angażowanie ciała

---

<sup>24</sup> W. Dilthey, *Rozumienie i życie*, [w:] G. Sawiński (wybór i przekład), *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993, s. 45.

<sup>25</sup> B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, tłum. A. Derra, K. Arbiszewski, Kraków 2010.

<sup>26</sup> A. Marzec, *Antropocien...*, op. cit.

<sup>27</sup> B. Grygot, A. Marzec, *Antropocien. O relacjach ludzi i nie-ludzi w filozofii oraz kulturze*, „PWN Nauka”, nr 2 (16), Lipiec–Sierpień 2021.

<sup>28</sup> F. Nietzsche, *Nachlass: pisma z lat 1884–1885*, tłum. G. Kowal, PWN, Warszawa 2011.

<sup>29</sup> P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, tłum. P. Dehnel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

w jej cielesnej formie<sup>30</sup>. Pedagogizacja w proponowanej tutaj odsłonie ma spełniać te oczekiwania.

Pokładane w niej nadzieje mają skuteczniej wykorzystać wiedzę (narzędzi) pedagogicznej do badania, analizowania i interpretowania ludzkich wytworów i związanych z nimi zjawisk, faktów, wydarzeń itp., przenoszonych do perspektywy widowisk kultury. Na temat widowisk kulturowych Dobrochna Ratajczykowa pisze:

Zwykle definicje widowisk kulturowych są dość ogólne. John MacAloon uważa, że „to kultura w działaniu”. Erving Goffman nazywa je „maszyną transformującą jednostkę w postać działającą na scenie”. Dla Wojciecha Dudzika podstawowe wyróżniki widowisk obejmują granice czasoprzestrzenne (początek, koniec, miejsce), ustrukturyowany przebieg, obecność wykonawców i publiczności oraz znaną przyczynę aktywności. Z kolei MacAloon zwraca uwagę na mieszany rodzaj akcji, która oznacza dominację działającego nad działaniem, a nie odwrotnie (jak w teatrze dramatycznym), katharsis odbiorców, ich refleksywność i uczestnictwo łączące pragnienie ze skupieniem na każdym etapie widowiska<sup>31</sup>.

Uchwycenie ich źródeł wymaga odniesienia się do metaforyki dramatu społecznego opracowanego przez Victora Turnera<sup>32</sup>. Jego uniwersalna formuła wpisuje się w każdą przestrzeń naszego współistnienia.

W życiu codziennym dramaty społeczne pojawiają się, w mniejszej lub większej liczbie, nieustannie – jako owoc zarówno kultury, jak i natury – jednak kulturowe sposoby uświadamiania ich sobie (a więc rytuały, sztuki sceniczne, karnawały, monografie antropologiczne, wystawy malarskie, filmy) zmieniają się wraz z kulturą, klimatem, techniką, historią zbiorową i demograficznymi uwarunkowaniami poszczególnych grup<sup>33</sup>.

Należy zauważyć, że widowiska sprowadzone wyłącznie do zabawy, gry czy rytuału w zasadzie są pozbawione swojego uzasadnienia i wówczas sens ich wyjaśnień jest odsyłany do nich samych. Ukazujący się tutaj brak racji<sup>34</sup> podlega przekształceniu wraz z jego uprzedmiotawianiem i pojawiającym się w ludzkiej świadomości jego przedstawieniu. Opis wytworów na-

---

<sup>30</sup> M. Henry, *Wcielenie. Filozofia ciała*, tłum. M. Frankiewicz, D. Adamski, Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2021.

<sup>31</sup> D. Ratajczykowa, *Galeria gatunków widowiskowych, teatralnych i dramatycznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 13.

<sup>32</sup> V. Turner, *Teatr w codzienności, codzienność w teatrze*, tłum. P. Skurowski, [w:] L. Kolankiewicz (red.), *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2010.

<sup>33</sup> Za: D. Ratajczykowa, op. cit., s. 13.

<sup>34</sup> M. Heidegger, *Zasada racji*, tłum. J. Mizera, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 2001.

uki i sztuki przeniesiony w przestrzeń widowisk i w nich zapośredniczony poprzez pedagogizację warunkuje ich istnienie, a dalej możliwość ich interpretowania i wyjaśnienia. Korzyści, jakie mogą wynikać z wykorzystania pedagogizacji mogą mieć różne oblicza. Przykładowo zakładam, że pedagogizacja w jakiejś mierze może przyczynić się do odkrywania ukrywanych założeń wpisujących się w podstawy istnienia samej nauki. Ponieważ nauka jako nauka w uzasadnianiu swojej wiarygodności nie jest do końca uczciwa wobec swoich „wyznawców”, to badanie czy też odkrywanie form jej poznania jest niezbędne, a przy tym moralnym obowiązkiem. Chodzi o to, jak przykładowo wykazali Gaston Bachelard<sup>35</sup>, Georges Canguilhem<sup>36</sup> czy Mikołaj Brykczyński<sup>37</sup>, że nauka fałszuje swoje pochodzenie, źródła podmiotowe, że odwołuje się do kryteriów swojego myślenia, które są idealizowane. To samo dotyczy jej rozwoju i powoływania się na poglądy myślicieli, które z czasem okazywały się badaniami czy przemyśleniami mającymi niewiele wspólnego z tym, co realne, istniejące w świecie. Paweł Pieniążek w *Posłowiu tłumacza* do książki G. Canguilhema stwierdza:

[...] wsparta na scjentyzmie racjonalność naukowa zakłada, że na mocy cudownej korelacji podmiot – przedmiot możliwa jest wiedza obiektywna [...]. Następnie, że możliwość tej wiedzy gwarantuje jedność nauki, a tym samym jedność historii nauki; i wreszcie, że ustanowienie tych uprawomocniających obiektywizm fundamentów dokonuje się na gruncie nauki, która sama, niejako we własnej immanencji, suwerennie uzasadnia samą siebie, ustanawia prawa swej konstytucji i kryteria swej prawomocności [...]. W ten sposób nauka powtarza normatywny gest klasycznej metafizyki – swój spektakularny znalazł on w filozofii Hegla – która „nie potrzebuje żadnego uzasadnienia, ponieważ zawiera je w sobie” (Hegel). Za tym roszczeniem do samouzasadnienia kryje się ekwilibrystyczna figura ustanawiania własnych fundamentów<sup>38</sup>.

Nauka okazuje się formą mitycznego myślenia<sup>39</sup>, u źródeł której jest metafizyka<sup>40</sup>. Inny przykład wykorzystania pedagogizacji wynika z przyjęcia zało-

---

<sup>35</sup> B. Bachelard, *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Wydawnictwo: słowo/obraz terytorium, Gdańsk 2002.

<sup>36</sup> G. Canguilhem, *Normalne i patologiczne*, tłum. P. Pieniążek, Wydawnictwo: słowo/obraz terytorium, Gdańsk 2000.

<sup>37</sup> M. Brykczyński, *Mit nauki*, Wydawnictwo ENETEIA, Warszawa 2011.

<sup>38</sup> P. Pieniążek, *Posłowie tłumacza*, [w:] G. Canguilhem, op. cit., s. 254.

<sup>39</sup> M. Dembiński, *Mit jako wykładnia nauki*, [w:] idem, *Ramy pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 17–32; idem, *Rola edukacji (edukacjologii) w ograniczaniu negatywnego wpływu nauki na kształtowanie osobowości wyłanianie się podmiotowości*, „*Studia z Teorii Wychowania*”, nr 1 (4), 2012, s. 68–98.

<sup>40</sup> M. Heidegger, *List o humanizmie*, [w:] idem, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1977, s. 76–127; idem, *Nauka i namysł*, [w:] idem, *Budować, mieszkać, myśleć...*, op. cit., s. 257–283.

zenia, że nie-ludzie w sposób wynikający z ich bycia danym ukształcają się, by dać się sobie i światu, a tym samym zasiedlać go, by ludzie mogli w nim żyć i funkcjonować.

Co więcej, próba opracowania metody pedagogizacji – jeżeli o takiej będzie można mówić – polegałaby na transpozycji znaczeń czy fenomenów, które w swojej redukcji, donacji i ukształcaniu pozwalałyby lepiej poznać kulturowe osobliwości jako zjawiska i jako idee; miałyby charakter refleksywny, czyli byłyby tym, co w sposób wglądowy i oglądowy umożliwiałyby w oparciu o zwrotną pracę myśli przenikać do sensów systemów znakowych zawartych w systemie nauki i systemie widowisk, a także w fenomen ujawniający się z donacją i ukształcaniem. Byłaby zatem refleksywną transpozycją, czymś więcej niż intertekstualnością<sup>41</sup>, a nawet dekonstrukcją<sup>42</sup>, czymś, co samo się dekonstruuje, by się oddać nienależącemu do niej konstruktorowi – atrybutariuszowi<sup>43</sup>. Niemniej, z uwagi na jej wymiar semantyczny w wymiarze syntaktycznym i pragmatycznym, to w płaszczyźnie języka pozwalałaby mówić o intertekstualnym, dialogowym, dekonstrukcyjnym i genetycznym podejściu do wytworów nauki i sztuki. Oznacza to, że pedagogizacja odzwierciedla w sobie relacje semantyczne na poziomie związków znaków z rzeczywistością oraz związków znaków z jego użytkownikami<sup>44</sup>. Intertekstualne podejście pedagogizacji do nauki i sztuki, jeżeli ma być intertekstualne, powinno zawierać się w przywoływanych cytatach i powoływaniu się jednych tekstów na inne. Julia Kristeva pisze: „[...] każdy tekst jest zbudowany z mozaiki cytatów, jest wchłonięciem i przekształceniem innego tekstu. W miejsce pojęcia intersubiektywności narzuca się pojęcie intertekstualności”<sup>45</sup>. W odniesieniu do dialogu, jaki pojawia się między tekstem a jego czytelnikiem, pedagogizacja może, za przykładem Michaiła Bachtina, sięgać do języka jako społecznej i konkretnej praktyki mowy wyrażającego się w dialogu. Do dziedziny słowa, jak stwierdza M. Bachtin, należą stosunki dialogowe, których

[...] nie da się sprowadzić do stosunków logicznych i przedmiotowo-znaczeniowych, które same w sobie nie zawierają elementów dialogowych. Muszą one dopiero przybrać kształt słowny, stać się wypowiedzią, wyrazić w słowie pozycję różnych przedmiotów, ażeby między nimi mogły powstać stosunki dialogowe. [...] Język żyje

---

<sup>41</sup> R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Universitas, Kraków 2000.

<sup>42</sup> R. Nycz (red.), *Dekonstrukcja w badaniach literackich*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2000.

<sup>43</sup> J.-L. Marion, *Będąc danym...*, op. cit., s. 299 i n.

<sup>44</sup> J. Pelc, *Wstęp do semiotyki*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1982.

<sup>45</sup> J. Kristeva, *Słowo, dialog i powieść*, tłum. W. Grajewski, [w:] E. Czaplejewicz, E. Kasperski (red.), *Bachtin. Dialog – język – literatura*, PWN, Warszawa 1983, s. 396.

wyłącznie w dialogowym obcowaniu posługujących się nim ludzi: to najwłaściwsza sfera jego istnienia. Całe życie języka, we wszystkich jego dziedzinach (bytowej, zawodowej, naukowej, artystycznej itd.), jest nasycone stosunkami dialogowymi<sup>46</sup>.

Z kolei dekonstrukcyjny wymiar pedagogizacji, w opracowaniu tego pojęcia przez Jacques'a Derridę, odnosi się do przemieszczania i uzależniania efektów sensu i referencji tego, co zostało napisane – pismu, a konkretnie śladu. Ślad (*trace, gramme*) nie jest znakiem, obecnością czy nieobecnością, jest tym, co umożliwia zapośredniczenie i poszukiwanie sensu tekstów, stanowiących transformację innych tekstów. W tym kontekście, a właściwie odnosząc się krytycznie do hermeneutyki Hansa-Georga Gadamera, J. Derrida pisze: „[...] czytanie i pisanie, wytwarzanie i interpretowanie znaków, tekst w ogóle, tekst jako tkanka znaków, dają się sprowadzić do postaci wtórnej. Poprzedza je prawda albo sens ukonstytuowane już przez żywioł logosu i w tym żywiole”<sup>47</sup>. Tym żywiołem byłaby dla nas pedagogizacja. Co więcej, jak podaje Zofia Mitosek:

Sens tekstu nie jest przekazywany, ale wytwarzany w ruchu powtórzeń i odmierności, porównań i zaprzeczeń. Ów ruch, który wydaje się być doświadczeniem podmiotu, nie ma nic wspólnego z ekspresją. Gra śladów zaciera indywidualną działalność; tekst – podobnie jak u de Saussure'a język – nie jest funkcją osoby mówiącej. [...] Aby można było mówić i pisać, musi istnieć różnica (*différence*) oraz proces różnicowania (*différance*)<sup>48</sup>.

Pedagogizacja zdaje się być tym, co różnicuje, różnicuje w płaszczyźnie języka wypowiedzi naukowe i artystyczne od wypowiedzi stanowiących ich widowiskową prezentację, przez co wyłania się jako strategia czytania tekstów, a także forma kreacji subpodmiotu jako źródła atrybutariusza – czytelnika. I w końcu pedagogizacja może być krytyką genetyczną, czyli formą rozpoznania źródeł analizy danego wytworu nauki, dążąc do odtworzenia procesu jego kreacji – odgrywania. Nie chodzi o poszukiwanie tego, co obiektywne w danym wytworze, ale o eksplorację – odkrywanie tego, co chowane w wy-chowaniu. „Krytyka genetyczna przedstawia się jako metoda globalizująca, która studiuje produkcję tekstu i proces rodzenia się sensu. Towarzyszy jej przeświadczenie, że pisarstwo nie jest przekazywaniem gotowych, wcześniej istniejących znaczeń, ale pracą je wytwarzającą. Przeświadczenie

---

<sup>46</sup> M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, tłum. M. Modrzelewska, PIW, Warszawa 1970, s. 277–278.

<sup>47</sup> J. Derrida, *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Łódź 2011, s. 39.

<sup>48</sup> Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, PWN, Warszawa 1998, s. 342.

to dzieli ona z intertekstualizmem i dekonstrukcjonizmem<sup>49</sup>. Ten wymiar pedagogizacji zostanie odniesiony do teorii konferencji.

Pedagogizacja – w związku z powyższym – jest wieloznacznym, a w rzeczywistości czekającym na odkrycie i opracowanie pojęciem, które sprzyja kreacji widowisk kulturowych jako formy tekstowego rozpoznawania wytworów nauki i sztuki z perspektywy ukształcalności. Do jej zrozumienia i przy jej opracowaniu warto sięgnąć do różnych zespołów czynności i wypowiedzi symbolicznie sformalizowanych w wymiarze kulturowym (np. rytuał, mit, karnawał, proces rytualizacji, nie-ludzie). W tej pracy niektóre ze wskazanych narzędzi będą rozbudowywane i wraz z zespołami czynności i wypowiedzi symbolicznych wykorzystywane do kreacji pedagogizacji. Transpozycja pedagogizacji, ujawniająca się w różnych obszarach analizowanych tutaj tematów, powinna prowadzić do wzbogacania wiedzy na jej temat, która w zasadzie odnosi się do kształtowania postaw ludzi (Szkołownia), ich działań w określonych formach wzajemnego współistnienia (konferencja), konstruując i odkrywając nowe wzorce zachowań (kicz), a także umożliwiając prezentowanie się ludzkich wytworów w ich uprzedmiotowianych formach, by je przekraczać i upodabniać się do ludzi (*quasi*-podmioty).

Poruszane w tej pracy tematy wyłaniają się lub ukrywają, prezentując się jako przedmioty pedagogizacji służące jej lub ją tworzące, treściowo i formalnie ją wzbogacając. A. Marzec w nawiązaniu do Grahama Harmana w przypisie 15 stwierdza: „Heideggerowskie wycofanie narzędzia w pod ręczność oznacza jego zniknięcie, w trakcie używania – gdy piję kawę, kubek znika pod moją ręką i przestaje być dla mnie istotny, zwracam wówczas uwagę na samą czynność, a nie umożliwiający mi ją przedmiot. Rzeczy nie są wbrew pozorom dostępne na wyciągnięcie ręki, lecz tajemnicze, a każdy nasz dostęp do przedmiotów jest ograniczony i niekompletny<sup>50</sup>. Pedagogizacja w swojej narzędziowej formule jest zawsze próbą dojścia do wytworów kultury od strony widowiskowych działań, w których każdy ich element powinien być traktowany jako przedmiot.

Próbując wstępnie zestawić informacje na temat pedagogizacji można stwierdzić, że w jej klasycznym rozumieniu będziemy ograniczać się do jej pierwotnych źródeł, wskazujących na wzbogacanie wiedzy potocznej rodziców na temat wychowania, kształcenia, stosowania kar, nagród itd. Natomiast w szerszym jej ujęciu będziemy mieć na uwadze przemieszczanie się wzbogacającej wiedzy naukowej na wyższy poziom rozważań, która to ma koncentrować się w swoich teoriach na zespalaniu informacji w schematy

---

<sup>49</sup> Ibidem, s. 369.

<sup>50</sup> A. Marzec, *Antropocień...*, op. cit., s. 13.

poznania wyższego rzędu. Przemieszczania mają mieć charakter wiedzotwórczy i metodologiczny (metodologicznotwórczy), będąc przy tym wyrazem refleksywności, czyli zwrotnej pracy myśli na temat tego, o czym się myśli, co się bada; i w zwrotności tej mają zawierać się treści teoretyczne: konceptualizacja których będzie wzbogacać wiedzę tych, którzy refleksywność w sobie uaktywniają. Tymi osobami niewątpliwie są, będą uczeni.

Akt przejścia jest aktem poznawczym, metodologicznym, wykorzystującym w swoim procesie badawczym skonceptualizowane pojęcia (idee), których sensy i organizacja znaczeń pozwoli wzbogacać kategorie wpisujące się w pedagogikę, ale także w naukę i sztukę. Wzbogacanie zatem przykładowo procesu ukształcalności o pojęcie różni, anamorfozy, czy też konferencji naukowej w jej kształcącej i uczącej się formie opartej na micie; szerzej, o kategorie kultury, mają służyć kreacji przedmiotów (pedagogiki), do których poznawczo będziemy się odnosić, mając na uwadze konferencję, kicz, Szkołę Letnich Pedagogów, tekst, wydobywając zawarte w nich cele i problemy badawcze. W ten sposób skonceptualizowane pojęcia (idee) wyłaniają się jako mechanizmy dekonstruowania, dyfrakcji znaczeń i sensów, przekształcając to, co zdaje się być już zorganizowane w nowe schematy. Konceptualizacja wyłania się jako przejście w świat „matrix”, jako wejście w inną rzeczywistość, która prezentuje się sama przez się. Przejścia dokonują się w sposób performatywny, stanowiąc kulturowe, fenomenologiczne i pedagogiczne wykonania, które intertekstualnie, dialogicznie, dyskursywnie, transpozycyjnie czy dekonstrukcyjnie prowadzą do przejawiania się pedagogizacyjnej formy, a także do jej spełnienia. Dokonująca się w niej transpozycja znaczeń przejawia się poprzez fenomenologiczną redukcję i donację.

Pedagogizacja „deformuje” znaczenia, tworzy narzędzia poznania, pomaga formułować nowe definicje, a w konsekwencji zmienia świadomość rozumienia i podejścia do wiedzy. Performatywny wymiar tej „deformacji” ukształca i przekształca narzędzia poznania, a tym samym sensy badanych zjawisk. W ten sposób wyłania się złożoność kompilacji danych, które same się organizują i autopojetycznie stają się na tyle samowystarczalne, na ile mogą same odnosić do siebie w procesie uczenia się głębokiego<sup>51</sup>. Część poświęcona tekstowi jest przykładem działań nie-ludzi, działań bez autora, które mają służyć zmianie świadomości, bo czytelnik staje się elementem jego tożsamości. W kontekście donacji tekst sam się sobie daje, sam się strukturalizuje, fenomenalizuje i pedagogizuje. W ten sposób pedagogizacja jest zawsze gotowa do wzbogacania i wymieniania informacji; tworzy algo-

---

<sup>51</sup> K.-F. Lee, *Inteligencja sztuczna, rewolucja prawdziwa. Chiny, USA i przyszłość świata*, tłum. K. Hejwowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2020.

rytmy wydarzeń, ukierunkowując je zgodnie z zaprogramowanymi wcześniej oczekiwaniami. Algorytm odsłania prawdę tego, do czego się odnosi; pozwala wskazać fałsz, nieprawdę, a także sformułować oceny etyczne. Pedagogizacja w swojej otwartości na kreację schematów i generowanie teorii zawłaszcza rzeczywistość naukową, by stworzyć coraz bardziej złożone sieci współzależności informacji, organizacji i kulturowych wykonań. Dotyczy to również teorii konferencji, która podlegając złożoności w różnych odsłonach jej realizacji, wykonań, ostatecznie będzie prowadzona do swojego ideału.

Pedagogizacja prezentuje się jako system obarczony inteligencją.

\*

Przy pomocy pedagogizacji kulturowo ramowanej, na stronach tej książki będziemy dążyć do odkrycia i rozpoznania ukrytych struktur konferencji, tekstu, kiczu i Letnich Szkół Młodych Pedagogów. Pedagogizacja wyłania się tutaj jako „maszyna”, której mechanizmy można w dowolny sposób konstruować w oparciu o kategorie pedagogiki, dzięki to którym można konceptualizować wszystko to, co znajduje się w świecie, ramując chaos świata w teorie. Jak należy rozumieć teorie – w szczególności te, które opierają się na słowie pisany? Jonathan Culler pisze:

Można to ująć z grubsza w czterech punktach. 1. Teoria jest interdyscyplinarna – jest dyskursem wykraczającym poza ramy swej pierwotnej dyscypliny. 2. Teoria ma charakter analityczny i spekulatywny – próbuje dojść, co wiąże się z takimi pojęciami jak sens, język, pismo, znaczenie albo podmiot. 3. Teoria jest krytyką zdrowego rozsądku, kwestionuje pojęcia uznawane za naturalne. 4. Teoria jest myśleniem o myśleniu, rozważaniem kategorii, którymi posługujemy się, by nadać czemuś sens – literaturze i innych działaniach dyskursywnych<sup>52</sup>.

Każdy temat w tej książce jest nośnikiem teorii, a pedagogizacja ukierunkowuje je w obszar pedagogiki.

Mając w rezultacie na uwadze pedagogizację określonych wytworów i zjawisk nauki oraz sztuki, będziemy dążyć do pewnej ich syntezy, choć wiadomo, że są to dwie różne formy praktyk społecznego funkcjonowania człowieka w świecie<sup>53</sup>. Formy te różne są w opisie rozumienia i poznawania świata. Upraszczając można powiedzieć, że nauka jest o bycie, a sztuka to

---

<sup>52</sup> J. Culler, *Teoria literatury*, tłum. M. Bassaj, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 1998, s. 23–24.

<sup>53</sup> W. Słomski, *Między nauką a nie-nauką*, „Nowa Krytyka”, nr 11, 2000, s. 77–93.



życie. Nauka dąży do wyjaśniania rzeczywistości i jej obiektywizacji, natomiast sztuka ma charakter rozumiejący, interpretuje zjawiska świata i czyni to na sposób subiektywny. Współczesne badania nie rozgraniczają nauki od sztuki, wręcz przeciwnie, dostrzegają w nich istotową zależność i dopełniające ich istnienie uspołnienie. Józef Misiek analizując ten związek, w konkluzjach stwierdza:

[...] nauka i sztuka angażują najsubtelniejsze i najbardziej specyficznie ludzkie cechy ludzkiego umysłu. Dziedziny te nie tylko nie są sobie przeciwstawne, lecz są podobne i wzajemnie się uzupełniają. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że nauka też jest sztuką. Jest sztuką poznawania i budowania gmachu wiedzy ludzkiej. Walory estetyczne budowanych w nauce teorii, a przede wszystkim walory estetyczne pewnych struktur matematycznych dorównują nieraz pięknu najwybitniejszych dzieł sztuki<sup>54</sup>.

Niewątpliwie czwarta część niniejszej książki łączy w sobie walory myślenia naukowego z formą literackiej wypowiedzi i jej inscenizacją. Dodajmy, że tworzenie teorii opiera się na subiektywnym doborze słów, zdań i skonceptualizowanych już obiektywnie treści, które się zestawia według intuicyjnie dostrzeganej formie „malującej” się w wyobraźni i przekształcającej się w dążeniu do jej zrozumienia całości. Każdy zawarty w tej pracy tekst wychodzi od unaukowionych form analizowanych tutaj zjawisk: konferencji, tekstu, kiczu, Letnich Szkół Młodych Pedagogów, ujmowanych przestrzenią widowisk kulturowych, by w ich uteoretycznionych formach naukowego i artystycznego (estetycznego) myślenia i działania „rzeźbionych” pedagogizacją, przemieścić się w obszar metamyślenia, by z tej perspektywy móc w przyszłości budować teoretyczne konstrukty świata, który nieustannie odkrywamy, stwarzamy i w którym – zdarza/wydarza się – przychodzi nam żyć. Uogólniając – mówiąc metaforycznie i obrazowo – wytwory nauki, jak i sztuki zapętłają się pedagogizująco w opakowaniu widowisk kulturowych, zaciskając zapętlaniem (sieciami) ludzkie, jak i przedmiotowe istnienia i ich funkcjonowanie.

Zasadniczym celem prowadzonych tutaj dywagacji jest próba opracowania podstaw czy zarysu pedagogizacji jako formy badania wytworów wiedzy naukowej i artystycznej z perspektywy widowisk kultury, ramujących potoczne funkcjonowanie ludzkiego istnienia. Realizacja tego celu poprzez treściowe oraz metodyczno-treściowe ramowanie sensu pedagogizacji będzie wylaniać się w poszczególnych częściach tej pracy. Każda jest próbą wygenerowania teorii lub teorii w teorii (metateorii lub teorii z teorią/teo-

---

<sup>54</sup> J. Misiek, *Sztuka i nauka*, „Estetyka i Krytyka”, nr 17–18, 2009–2010, s. 211.

riami). Teorie, o czym była mowa wcześniej, konceptualizują, a tym samym dekonstruują swoją dyscyplinę, by wkroczyć w przestrzeń interdyscyplinarną; oddając się dyskursowi, interpretacji i analizie, a nieco spekulując, „usidlają” nieznanne, marginalizowane, a nawet nierozumiane w logice myślenia, która – ze swojej natury – bojąc się nowości i innowacji, dostosowuje się do nich, by przewyciężyć dotykający nas niepokój, obawy przed nowym i niezrozumieniem. W ten sposób teorie umożliwiają przekraczanie postaw opartych na zdrowym rozsądku, przymuszając myślenie do myślenia o tym, co nie do myślenia, której przykładem może być alegoria Platona na temat jaskini, i do której sięgam w części na temat tekstu, który przekształca się w przedmiot istniejący na sposób *quasi*-podmiotowy.

Celem pierwszego tekstu będzie próba opracowania teorii konferencji; drugiego – koncepcja procesu strukturywania tekstu, który w dążeniu do bycia zrozumiałym tworzy wirtualnego czytelnika, który poprzez bycie oddanym upodmiotawia się, co umożliwi wypowiedzi ukształcić się w przedmiot *quasi*-podmiotowy istniejący w świecie nie-ludzi; trzeciego – pomysł opracowania struktury kiczu i jego związek z rytuałami szkolnymi; wreszcie czwarty tekst – jest osadzony w wykładni spektaklu scenicznego, w której można doszukiwać się źródeł współczesnej pedagogiki. Z nich i ponad nimi ma się wykształcić projekt pedagogizacji.

Warto zauważyć, iż każdy z czterech tematów omawianych w tej pracy dopełnia sens rozumienia pedagogizacji, wskazując na sens jej istnienia i funkcjonowania. Pierwszy, podobnie jak pozostałe, pokaże, jak na przykładzie konferencji naukowej działa w swojej autokonceptualizacji. Drugi będzie odnosić się do jej wewnętrznych mechanizmów, których autonomia, a nawet pojetyczność, więcej – autopojetyczność, staje się źródłem ich niezależnego od człowieka istnienia, współistnienia czy istnienia powołującego do egzystowania, w tym przypadku czytelnika. Trzeci to projekt tworzenia koncepcji kiczu i wprowadzenie go za pośrednictwem rytuału w przestrzeń szkolną. Natomiast czwarty będzie przykładem przejścia z obszaru wydarzeń naukowych w obszar kulturowych wykonań, odsłaniając ich ukryte znaczenia.

Pierwsza część pracy: *Konferencja naukowa jako widowisko kulturowe* jest – co jedynie – propozycją opracowania konferencji naukowej od strony kulturowej. Pedagogizacja jest tutaj sprowadzona do formy generującej podejście badawcze oparte na krytyce genetycznej, odwołującej się do źródła powstania konferencji i jej utrwalania w formie mitu, który staje się – dalej – nośnikiem znaczeń kreujących jej przebieg w systemie znaków podpadających pod widowiska kulturowe. Opracowana w tym rozdziale propozycja teorii konferencji naukowej, od strony ontologicznej jest budowana w oparciu o płaszczyznę koegzystencjalną całokształtu ogólnoludzkiej *praxis*, nato-

miast od strony epistemologicznej w oparciu o proces rytualizacji. Ich wzajemne odniesienia do rzeczywistych konferencji ujawniają w płaszczyźnie widowisk ich ontyczno-aksjologiczne wykonania (performans), wskazując ich możliwości, bo wpisujący się w ideę konferencji, zindywidualizowany przebieg. Przy czym zrozumienie znaczeń pojawiających się wykonań danej konferencji wymaga nie tylko odwołania się do ujawnianych i preferowanych symboli, ale również do źródeł jej kreacji: tematu, kontekstu, wyznaczonego celu, doświadczeń ich organizatorów itp.

Drugi rozdział nosi tytuł *Koncepcja procesu strukturyzowania tekstu* i jest próbą metodologicznego zwymiarowania pedagogizacji na przykładzie filozoficznego i naukowego podejścia do tekstu, który może być traktowany jako widowisko, scenariusz lekcji, protokół, wydarzenie, obraz, rzeźba, przedmiot itd. Dla naszych potrzeb skoncentrowano się na tekście będącym wypowiedzią odnoszącą się do pedagogiki ogólnej zawartej w książce *Pedagogika* (PWN), o czym będzie mowa. W zasadzie nie interesuje nas sens tej wypowiedzi, bardziej koncentrujemy się na różnych jego ujęciach, traktując go jako byt samoistny, będący zawsze w jakiejś relacji do czytelnika. A mając na uwadze tę relację, zakładamy, że tekst w swojej strukturze głębokiej oddziałuje na czytającego (bycie czytany), na to, jak w swoim braku zrozumiałości samej z siebie ma być czytany (interpretowany, analizowany).

To metodyczne ujawnianie mechanizmów pedagogizacji opiera się na idei ukształcalności, któremu podlega proces strukturyzowania. Jest to propozycja przyjętego mechanizmu pedagogizacji polegającego na wzbogacaniu wiedzy uczonych o struktury poznawcze, które stają się źródłem ich głębszego spojrzenia na kwestie ich interesujące.

Proces strukturyzowania jest propozycją, jednym z wielu możliwych projektów, który w tym tekście składa się z czterech, następujących po sobie faz. Zaczyna się od rozważań na temat tekstu od strony semiotycznej, następnie od donacyjnej i kształtującej, a kończy na wejściu w jego obszar istnienia przedmiotowego, w świat nie-ludzi.

Całość jest zatem próbą nieco innego podejścia do tekstu, przez co ukazują się różne oblicza rozumienia i istnienia pedagogiki ogólnej, a w konsekwencji wyłania nam się jeden z możliwych mechanizmów pedagogizacji. I jeżeli w pozostałych częściach książki, a nawet we Wstępie pojawiają się wskazania co do narzędziowego wyposażania tego mechanizmu, to mają one charakter wzbogacający, sygnalizujący, ukierunkowujący. I choć mamy tu próbę całościowego, syntetycznego podejścia do pedagogizacji, to i tak warto przeanalizować, jasno sprecyzować i usystematyzować rzeczoną propozycję.

Rozdział: *Struktura kiczu i jego szkolna kreacja. Próba ukonstytuowania „kiczmana”* jest projektem opracowania struktury kiczu oraz „kiczmana” i przenie-

sienie tego zjawiska w obszar życia szkolnego (lekcji). W tekście poszukuje się odpowiedzi na następujące pytanie: Czy zjawisko kiczu możemy uznać za formę, która poprzez edukację może kształtować treści wpisujące się w sens istnienia pedagogiki, a konkretnie tego, co dzieje się w szkole? W konsekwencji prowadzone tutaj rozważania dotyczą czterech obszarów tematycznych. Po pierwsze, jest to opracowanie struktury kiczu, na którą składają się: przeżycie estetyczne, egzystencjały, zasady i cechy. Struktura ta stanowi narzędzie poznania zjawisk nacechowanych podejściem kulturowym i antropologicznym. W tym ujęciu zostaną omówione dwa podejścia do kiczu. Po drugie, zostanie stworzona charakterystyka „kiczmana” i omówiona postawa osoby owładniętej kulturą kiczu, a w pewnym sensie edukacyjnie przez nią ukonstytuowana. Po trzecie, zostaną przybliżone stanowiska, które pozwalają doszukiwać się w kiczu siły nośnej, twórczej i istotnej dla ludzkiej egzystencji. I po czwarte, pojawi się propozycja uwikłania kiczu w strukturę rytuału, którego formy nieustannie uobecniają się w życiu szkolnym, przez co kicz może mieć wpływ na jej wydarzenia i tym samym efekty kształcenia.

Ostatni z rozdziałów: *Szkołownia – dramat w trzech odsłonach* składa się z trzech dopełniających się części, które kończy Epilog. Ich układ ma sceniczno-dramaturgiczny charakter, w którym trzy odsłony w swoim założeniu nawiązują do aktów wpisujących się w gatunki dramatyczne. Każda z części w swojej widowiskowej formule i symboliczno-antropologicznym przekazie kolejno odnosi się do „budowy” rytuału, różnych rodzajów widowisk kultury i idei mimesis. Zawarte w nich informacje „wydarzają” się w dwóch płaszczyznach, tj. w rzeczywistym przebiegu Letnich Szkół Młodych Pedagogów i w ramowanej kulturą Szkołowni. Pozwala to w płaszczyźnie jawnej odnieść się do tego, co wówczas się działo w trakcie Letnich Szkół, by przy pomocy stosowanych narzędzi kultury wnikać w ich struktury ukryte. Dodatkowym narzędziem wiwisekcji poznawczej jest próba opracowania zarysu koncepcji pedagogizacji. Wszystkie stosowane tutaj zabiegi poznawcze kształtuje konceptualizacja myślenia, która ma prowadzić czytelnika po meandrach przenikających się światów rzeczywistych i możliwych, by ostatecznie „zapętlić” się refleksywnie w dramacie: obecnie dalej pisanym przez polskich pedagogów. Podkreślimy, że jest to wizja autorska.

Pierwsza z odsłon nosi tytuł: *Szkołownia jako kulturowa konceptualizacja Letnich Szkół Młodych Pedagogów*. W tej części pojawiają się ogólne informacje na temat przebiegu Letnich Szkół Młodych Pedagogów wraz z ich kulturowym opracowaniem, ramowanym rytuałem przejścia i ostatecznie sprowadzonych do konceptu Szkołowni. Obie płaszczyzny tego naukowo-kulturowego wydarzenia miały w swoim założeniu ukazać rzeczywisty wpływ Letnich Szkół Młodych Pedagogów na kształtowanie i utrwalanie do-

konujących się przemian mających miejsce w polskiej pedagogice. Istotne w tej odsłonie jest „pokazanie” tego, w co się „gra” i jakie zasady temu towarzyszyły. Kto jakie pełnił w nich role? Poszukiwanie jej związków nie tylko z rytuałem przejścia, ale również z karnawalem, a w końcu, co z tych ustaleń wynika i będzie stanowić asumpt do przebiegu kolejnej części.

W drugiej odsłonie pt. *Szkołownia w kontekście próby jej uteoretycznienia. Zarys koncepcji pedagogizacji* położono nacisk na opracowanie jej teorii w oparciu o jej mit założycielski. Nawiązując w tym ujęciu, z jednej strony, do święta, karnawału i spektaklu, prowadzących do widowiska kulturowego w zrytualizowanej formule, a z drugiej strony, do koegzystencjalnie normalizowanej idei pedagogizacji, wyłania się przekształcana i ukształcana Szkołownia. Opracowana teoria wskazuje na inne procedury konceptualizacji, niż to miało miejsce w pierwszej odsłonie. W szczególności ujawnia się to w opracowanej tutaj koncepcji rytualizacji, która pozwala immanentnie (wewnętrznie) przeanalizować procesy kształtujące i poznawcze, jakie zachodzą w świadomości uczestników Szkołowni. W ten sposób wyłania się istota napięcia tego scenicznego „dramatu”, który odsyła do tożsamości uczestnika Szkołowni i dalej, poprzez niego do tożsamości jej samej.

Natomiast trzecia odsłona zatytułowana: *Szkołownia – postscriptum* pogłębia poprzednie rozważania, a także poszerza je o inne aspekty kulturowe i antropologiczne, dzięki którym analiza tego zjawiska rozszerza się na nowe tropy, a dramaturgia spektaklu staje się bardziej uduchowiona, ludzka, przejmująca, a w swoim uwrażliwieniu niepokojąca, bo „czuje się odpowiedzialna za status pedagogiki. Ramami kształtującymi prowadzone tutaj dociekania będą dramat społeczny oraz proces pedagogizacji. Pozwalają one opisać rzeczywistość zewnętrzną od strony kulturowej, jak i wewnętrzną, ludzką od strony edukacji. Szkołownia i człowiek stają naprzeciwko siebie. Ich relacje stają się relacjami kozła ofiarnego i mimetycznego pożądanego, i to one ostatecznie mają doprowadzić do performatywnego spełnienia się widowiska jakim stała się Szkołownia w czytelniku.

Rozważania na temat Szkołowni kończy *Epilog: W stronę autocenzury*, w którym zawarłem upoetycznione przemyślenia.

Na samym końcu pracy, przed Bibliografią, umieszczone jest Podsumowanie.

\*

Chciałbym podziękować osobom, które przyczyniły się do powstania ostatecznej wersji tej pracy. W pierwszym rzędzie mam na uwadze jej Recenzentów: Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego. To ich krytycz-

ne uwagi sprawiły, że książka została gruntownie przeredagowana. Uwagi poczynione przez Profesorów pozwoliły wejść w inną przestrzeń myślenia i nadać tej wypowiedzi nieco innych znaczeń od pierwotnie zakładanych. Koncept pedagogizacji wyłonił się za przyczyną Z. Kwiecińskiego, a koncept dotyczący tekstu za sprawą Bogusława Śliwerskiego.

Chciałbym również podziękować Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej i Andrzejowi Plucie. Teresie Hejnickiej-Bezwińskiej za uwagi dotyczące części drugiej odsłony, poświęcone Szkołowni – w przynagłaniu (napominaniu) do obiektywizowania przekazu na temat Letnich Szkół Młodych Pedagogów; a także – w rezultacie – za skuteczne namawianie do wykorzystania poglądów Dietricha Bennera do badania rzeczywistości społecznej; co uczyniłem, kreując kilka teorii, wpisujących się ostatecznie w koncepcję pedagogizacji. Natomiast Andrzejowi Plucie dziękuję za zachęcanie do napisania tekstu na temat mitu. Jego pasja i zaangażowanie (przeciwstawiające się praktykom cynicznego rozumu) ukierunkowane na dociekania naukowe i nieustanna gotowość do prowadzenia dyskusji naukowych, stały się źródłem mojego zainteresowania się tym zagadnieniem<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Pracę nad ostatecznym kształtem książki znacząco utrudniła i w końcu przerwała ciężka choroba i nagle śmierć Męża. W związku z tym w tekście mogą pojawiać się pewne niedopowiedzenia. Niemniej, dla zachowania oryginalnego zamysłu Autora pozostawiono pracę w niezmiennym kształcie, ufając roztropności Czytelnika. Przep. Edyta Szelejewska-Dembińska