

Krzysztof Maliszewski

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: 0000-0001-9044-8156

Eksplozja pojęcia – przebudzenie wyobraźni teoretycznej (w pedagogice, edukacji i nie tylko)

Summary

EXPLOSION OF THE CONCEPT – THE AWAKENING OF THEORETICAL IMAGINATION (IN PEDAGOGY, EDUCATION, AND BEYOND)

The article argues that in the works of Lech Witkowski, an outstanding contemporary philosopher of education, a theoretical approach that can be described as a conceptual turn comes to the fore. The text is an attempt to reconstruct and develop this position using the tropes of contemporary humanities. Additionally, the text seeks to justify the existential and political importance of orienting education and research toward conceptual work in the context of the condition of human imagination. The author does so in several steps. After a short introduction, he first builds a context concerning faulty educational and research practices that damage individual and social imagination. Next, he discusses the postulate of the explosive impact of intellectual work in terms of awakening and clarifies the concept of imagination. Against such an outlined background, he reconstructs the theoretical turn towards conceptual thinking. Then – using the analyses of, among others, Gaston Bachelard, Barbara Skarga, Gilles Deleuze, Ernst Cassirer, Hans-Georg Gadamer, and Mieke Bal – he characterises the idea of concept more broadly, indicating how it can work for the imagination within the framework of the conceptual turn (groundbreakingly implemented by Lech Witkowski).

Keywords: Lech Witkowski, conceptual turn, concept, entertainment of the notion, imagination, awakening, reading, education

Wprowadzenie: zwrot pojęciowy

W twórczości Lecha Witkowskiego – poza programowo badanym przez niego i rozwijanym przełomem dwoistości jako perspektywą rozpoznawania złożoności

ontologicznej świata (ontodynamiki relacyjnej, wedle autorskiego określenia) (por. Witkowski, 2013; Witkowski, 2020) – dochodzi do głosu coś, co nazwać można *zwrotem pojęciowym* i co otwiera możliwość przebudzenia wyobraźni teoretycznej w obszarze pedagogiki oraz praktyk edukacyjnych (ale i szerzej: w całej humanistyce, naukach społecznych, wsparciu socjalnym i działaniu publicznym). Możliwość – powiadam – bo jak to w przypadku przełomów i zwrotów teoretycznych bywa, nie oznaczają one zgoła opcji większościowych i nie odnoszą się do statystyki praktyk naukowych, lecz wskazują na szansę nowego spojrzenia na poziomie tzw. trzeciego świata wytworów symbolicznych, ustanawiając faktyczne lub potencjalne wspólnoty nowego słownika oraz innej – niż ugruntowane warianty – orientacji badań. W tym sensie *turn* to zdarzenie na gruncie teorii, w które można się wpisać, które można podjąć, o ile rozpozna się i doceni jego wagę w poznawczym mierzeniu się z rzeczywistością. Niniejszy tekst stanowi próbę rekonstrukcji podejścia do języka teoretycznego w dziele Witkowskiego oraz próbę uzasadnienia przekonania o przełomowym charakterze tego podejścia w polskiej pedagogice, ważkiego dla kondycji współczesnej edukacyjnej – i w ogóle naukowej i społecznej – wyobraźni.

Letarg języka

Fakt, że mówimy o terytorium humanistyki i nauk społecznych, gdzie pierwszoplanową rolę odgrywają narracja oraz wpisane w nią polisemia (wieloznaczność słów) i polifonia (różnorodność głosów), nie powoduje wcale, że precyzja wypowiedzi traci znaczenie. Potoczne oraz scjentyistyczne skojarzenia z dowolnością trzeba uznać za z gruntu chybione. Sposób użycia języka w odniesieniu do spraw ludzkich jest epistemologicznie i metodologicznie kluczowy, a przy tym nie chodzi zgoła o komunikatywność (łatwość osiągnięcia porozumienia), tylko o dokładność ujęcia (zdolność uchwycenia rzeczy). O człowieku można mówić mniej lub bardziej trafnie i przenikliwie, lepiej lub gorzej reprezentując czy rozświetlając jego doświadczenie.

To zastrzeżenie jest istotne. Trudno bowiem zrozumieć znaczenie podejścia, jakie wyczytuję z twórczości Witkowskiego, bez uwzględnienia kontekstu wadliwych, uszkodzonych i spłyconych sposobów konstruowania dyskursu społecznego (w tym pedagogicznego). W fali powodziowej współczesnej nadprodukcji tekstów – tym, co George Steiner nazywa „bezdenną studnią gderliwego echa” komentarzy w społeczeństwie konsumpcyjnym (Steiner, 1997, s. 37) – nagminnie natrafiamy na pozór, gnuśność i samozadowolenie. Okazuje się, że można poruszać się w kulturze bez busoli ciekawości i bez głodu znaczenia. Publikacje, wypowiedzi medialne, wykłady

akademickie, zajęcia szkolne bardzo często bazują płytko na warstwie informacyjnej, obywając się bez szerszego i głębszego kontaktu ze źródłami kulturowymi, wyzerowując – by użyć celnej formuły Zbigniewa Kwiecińskiego (2007, s. 141–164) – całe połacie kultury w świadomości uczestników aktu komunikacji. Co gorsza, często odbywa się to w aurze eksperckiej pychy, fortyfikującej własne zamknięcie i czyniącej z ignorancji cnotę specjalizacji, co oznacza gubienie złożonej rzeczywistości ludzkiej na rzecz operacyjnych schematów i ideologicznych klisz. Zawsze w polu kultury grożą nam banał i arogancja, złudna oczywistość i uprzedzenie.

Witkowski właśnie dlatego upomina się w pracy intelektualnej o *pamięć teoretyczną*, walczy z praktyką odwołań bezrefleksyjnych, z szufladkowaniem nieoddającym sprawiedliwości danej myśli, z przeglądowym surfowaniem pozbawionym analitycznego prześwietlania, z krytyką pedantyczną bądź wyniosłą, lecz niezdolną do odniesienia realnej korzyści z kontaktu z krytykowanym tekstem, z podręcznikowymi nakładkami i scjentyistycznymi uroszczeniami, z akademickim blefem i sfigowanymi spotkaniami z dziełem kultury. Pisze:

Dobrze jest pamiętać o nieustannie powracającej groźbie wydziedziczenia kulturowego współczesności, o zapomnieniu historii, a nawet o zapomnieniu o... zapomnieniu, zacierającym ślady obecności, skazującym nas na świat zmarniały ontologicznie, gdzie brak jest tym większy, im mniej go widać i mniej czuje się stratę przy jego pomocy nam samym wyrządzaną tym »wyzerowaniem«, które nie pozwala nawet zobaczyć skali spustoszenia i powierzchownego funkcjonowania, ślizgania się po powierzchni zjawisk bez ich głębszego prześwietlania (Witkowski, 2009a, s. 172–173).

Konwencje i rutyny zamieniają się w pułapki. Grożą nam w kontakcie kulturowym – punktuje autor – rozmaite style neutralizowania znaczenia: estetyzacje *zdobnicze*, w których dokonanie nie przebija się przez skrótowość przypisu; estetyzacje *strzępiące*, w których operuje się fragmentem w trybie historycznie zamkniętego już znaczenia; estetyzacje *zrównywania*, gdzie prezentuje się różne ujęcia i szkoły jako równoprawne, bez analizy ich ciężaru gatunkowego, zawartych w nich możliwych skoków teoretycznych bądź regresów; estetyzacje *odstawienia*, w których akcentuje się słabości niespełniania aktualnych standardów narracyjnych bądź odnoszenie się do nieistniejących rzeczywistości, uniemożliwiając recepcję osiągnięcia przykrytego etykietą anachronizmu; estetyzacje *przekreślenia*, w których wymóg traktowania dzieła w całości wymusza odrzucenie tej całości na podstawie uwypuklonej słabości fragmentu (por. Witkowski, 2018, s. 71–72). Zwrot pojęciowy, który staram się w tym tekście skonceptualizować, nabiera znaczenia, gdy odczytamy go jako postulat na tle wszechobecnych praktyk symbolicznej amnezji i estetycznego unieważniania treści.

Przebudzenie (efekty wybuchowe)

Uczeń i nauczyciel, student i wykładowca, polityk i dziennikarz, wytwórca i odbiorca mediów – wszyscy żyjemy dziś w ogłuszającej powodzi słów, pod anestetyzującą lawiną produkcji kulturowej, która atoli rzadko daje nam do myślenia i nieczęsto pozwala wniknąć poważnie w meandry losu ludzkiego. Nie chodzi tylko o trudność wyboru z ogromnych rozmiarów oferty, ale przede wszystkim o znieczulający oraz usypiający efekt nadprodukcji symbolicznej i rutyny językowej. W umysłowym letargu wywołanym kiepskimi praktykami intelektualnymi poczucie zaległości zanika, pytania zamierają, głody i dziury – narkotycznie uśmierzone – nie dokuczają, płycizny egzystencjalne nie boją i nie niepokoją. Okazuje się nagle, że w redukcyjnych estetyzacjach nic nas już nie uwiera i nie potrafimy sobie nawet wyobrazić, że można by z treścią tekstu robić coś innego niż ją zdobić, strzępić, zrównywać, odstawiać i przekreślać, słowem manewrować konwencjonalnie bez znaczenia dla własnego życia bądź dla rearanżacji życia publicznego.

W polu języka potrzebne jest zatem przebudzenie. Peter Sloterdijk wskazuje na źródłowy sens myślenia (sięgający epoki jońskiej) jako na *bycie-bezsennym* (por. Sloterdijk, 2014, s. 240). Ten, kto myśli, czuwa – nasłuchuje, wpatruje się, jest uważny. Jeśli nasz sposób użycia języka (czytania, mówienia, pisanie) ma sprzyjać pobudzaniu myślenia, musi zawierać pierwiastek eksplozywny, który będzie torpedował skłonności do frazesowych, rutynowych, zdroworoządkowych czy eksperckich drzemek umysłu. Rzecz dotyczy również postawy pedagogicznej, w której – wbrew rutynie dydaktycznej i ideałom oświatowej techno-biurokracji – stawką jest nie pewność rezultatu, lecz zdolność inicjowania refleksji. Witkowski pisze:

Postawa pedagogiczna, także wobec dojrzałego odbiorcy, nie musi epatować pewnością. Wystarczy, jeśli dzieli się niepokojami i rozdarzami, prowokuje do myślenia. [...] Interesują mnie tezy, które określam jako «najbardziej wybuchowe hipotezy humanistyki», nad którymi refleksja nie musi dawać poczucia pewności i słuszności, a raczej rodzić niepokój mobilizujący do uwalniania się od iluzji, naiwności, prowadzący do czujności wobec ryzyka błędu, także etycznego w naszych działaniach (Witkowski, 2007, s. 115–116).

Akcent położony tutaj na wybuchowość treści, którymi warto zajmować się w polu edukacji i kultury, odsyła do metafory eksplozji Jurija Łotmana, za pomocą której rosyjski semiotyk wyraża ideę – skądinąd hermeneutyczną – zderzenia języków (przyswajającego i przyswajanego) jako sposobu wyłaniania się nowych zdarzeń symbolicznych. W kulturowym wybuchu powstaje wiązka nieprzewidywalności, a nieprzewidywalność to rezerwuar procesów rozwojowych (por. Łotman, 1999, s. 123, 186). Jak tłumaczy Witkowski, chodzi o to, aby poprzez efekt wybuchowy w trakcie lektury bądź tworzenia tekstu coś *zburzyć* (na przykład,

naiwność oczekiwań i wyobrażeń, z jakimi przystąpiliśmy do dzieła), czemuś *utorować* drogę (na przykład, nowemu ujęciu otwierającemu oczy), a także *przemienić się* (na przykład, przejąc się jakimś rozwiązaniem na tyle, aby stało się niezbędne we własnej nowej perspektywie) (por. Witkowski, 2024, s. 42). Triada poziomów funkcjonalnych eksplozji kulturowej: *burzenie – torowanie – przemienienie* znajduje analogie w innych potrójnych konstelacjach wyprowadzanych finezyjnie z różnych kontekstów przez autora, na przykład w inicjacyjnym układzie zainspirowanym fabułami Hermanna Hessego *przeżycie – przebudzenie – przemiana* albo w potrójnym odniesieniu do kultury jako gleby wywiedzionym z dzieła Heleny Radlińskiej *wrastanie – wzrastanie – wyrastanie* (por. Witkowski, 2014, s. 370). W tych edukacyjnych rytmach zawsze chodzi o to samo – żeby poprzez jakiś wstrząs doszło do przebudzenia i realnej transformacji.

Oto okazuje się, że można używać języka detonacyjnie i że ma to egzystencjalne znaczenie. Daje się pomyśleć bowiem odniesienie do kultury, w którym nie tylko standardowo produkujemy teksty i realizujemy programy, nie tylko zdobimy, strzępimy, zrównujemy, odstawiamy i przekreślamy osiągnięcia kulturowe w dobrze naoliwionych młynach naukowej i edukacyjnej pracy produkcyjnej, ale takie, w którym coś na serio, czyli ryzykownie, burzymy, czemuś torujemy drogę, w czymś się przemieniamy, słowem – coś rewitalizujemy (napełniamy nowym życiem). Jedną z kluczowych stawek jest tu wyobraźnia.

Wyobraźnia teoretyczna

Fundamentalne znaczenie dla prezentowanej argumentacji ma rozpoznanie, że wyobraźnia nie jest jakąś spontaniczną zdolnością generowania obrazów, lecz efektem spotkań kulturowych. Chodzi o to, co jesteśmy w stanie pomyśleć, co potrafimy nazwać lub chociażby w przybliżeniu określić, na co się przygotować i wobec czego reagować, co włączyć we własny myślowy krwioobieg. Język jest tutaj kluczowy, nawet wtedy, gdy natrafiamy na jego ograniczenia czy zgoła granice.

Witkowski w ten sposób rzecz ujmuje:

To, jak żyje kultura i jak my żyjemy kulturą, zależy od tego, jakimi tekstami nasiąkamy. Zwłaszcza że teksty generują naszą kompetencję językową. Mówienie «własnym» językiem zależy od nasiąkania «cudzym» słowem [...]; ja nie umiem mówić o sprawach, które by się nie sprzęgały z tym, jakie lektury przemyślałem, przeżyłem, jakie wycisnęły piętno myślowe, ucząc mnie nowego potencjału języka (Witkowski, 2007, s. 183).

Zwrot pojęciowy – ten akcent uważam za niezwykle istotny – to nie jedna z wielu teoretycznych propozycji w magazynie metodologicznych rozwiązań, tylko

żywotna kwestia tego, co jesteśmy w stanie w edukacji i w życiu społecznym pomyśleć i zrobić. Dopiero teraz dochodzimy do sedna.

Orientacja: myślenie pojęciowe

Broniąc złożoności i otwartości pola humanistyki, nieusztyniającego podejścia interdyscyplinarnego oraz przedmiotowego nastawienia inspirowanego praktyką *close reading*, Mieke Bal zwraca uwagę na myślenie pojęciowe: „[...] interdyscyplinarność w humanistyce – nieodzowna, podniecająca, poważna – musi poszukiwać swoich podstaw heurystycznych i metodologicznych nie w *metodach*, lecz w *pojęciach*” (Bal, 2012, s. 27). Nie chodzi przy tym o z góry ustalone terminy, wyznaczające granice sektorowych dociekań, tylko dynamiczne kategorie, które ozywają w dialogicznym sporze i *wędrują* poprzez konteksty oraz dyscypliny (nie dając się przyszpilić, a tym samym wpisać ostatecznie w jakieś tło lub dziedzinowe ramy). Stawką jest tu naukowa owocność, ucieczka przed pułapką błahego przeglądu. Orientacja na pojęcia to alternatywa teoretycznego uwiądu, intelektualnego zamknięcia: „W warunkach interdyscyplinarności przegląd – klasyków, okresów czy stuleci, wszystkich głównych teorii danej dziedziny – nie wchodzi już w grę, podobnie jak akademicka bylejakość” (Bal, 2012, s. 30).

Kiedy w latach 90. XX w. Witkowski relacjonuje stanowisko amerykańskich pedagogów radykalnych, podkreśla ich tezę o niewystarczającej obecności w szkole właśnie myślenia pojęciowego, z groźnym efektem blokady zdolności do postawy krytycznej (por. Witkowski, 1997, s. 119–120). Nawyk odrzucania tekstów „za trudnych”, niegotowość do operowania abstrakcyjnymi kategoriami przenoszącymi pamięć kulturową i wskazującymi poprzez swoją złożoność na relacyjny charakter rzeczywistości skazuje (młodych) ludzi na uleganie perswazji dominujących dyskursów, czyli podporządkowanie – często nieświadome – ośrodkom władzy.

Nie tylko w dydaktyce szkolnej czy akademickiej, ale także na poziomie badań Witkowski – jak Bal – upomina się o wycofujące się z bezkrytycznej powierzchowności myślenie pojęciowe:

[...] należy zerwać z nagminnym w pedagogice trybem relacjonowania podręcznikowego i w badaniach, w których skupiamy się nie na analizowaniu wariantów dyskursu, a więc nie na śledzeniu sposobów »profilowania« danego pojęcia na gruncie jakichś założeń czy diagnoz [...], ale omawiamy rejestracyjnie jedynie kolejne poglądy (Witkowski, 2009b, s. 22).

Trzeba zastrzec przy tym od razu, że ten radykalny język *zerwania* nie ma deprecjonować inaczej zaprojektowanych wysiłków badawczych (o ile są gruntowne, przemyślane, poważne) – to retoryczny sygnał wskazujący na realność deficytu.

Autor w następnym zdaniu zastrzega bowiem: „Uwypuklam to nie jako dualistyczną alternatywę, ale jako wskazanie na dwubiegunowe napięcie dyskursu, wymagającego śledzenia pola między poglądami i pojęciami” (Witkowski, 2009b, s. 22).

To, co nazywam zwrotem pojęciowym, dochodzi wyraźnie do głosu w twórczości Witkowskiego w postulacie czytania nie-scholarskiego. Wysiłek samokształceniowy i badawczy, który nie godzi się na redukcyjne estetyzacje, ale ukierunkowuje na budzące wyobraźnię efekty burzenia, torowania i przemiany, nie może koncentrować się na zabiegach o integralność systemu myślowego i ściśle podążanie śladem twórcy tego systemu. Innymi słowy, jego celem nie może stać się pielęgnowanie szkoły teoretycznej czy kultywowanie raz wyznaczonych standardów. Chodziłoby raczej o śledzenie dynamiki obecnego w tekście pojęcia – pojęcia, które pozwala coś ważnego zobaczyć, nawet bez uwikłania w rekonstrukcję całości dzieła bądź intencji autorskiej. Witkowski tak o tym pisze:

Podjęty wysiłek lektury musi realizować strategię, którą kiedyś nazwałem pokornym pasożytowaniem na tekstach, szukającym potrzebnych nam impulsów w poprzek całości dorobku, bez roszczenia ogarniania całości w jednej właściwej strategii, ale w intencji nieuronienia miejsc, w których ważne dla nas wątki miały okazję się pojawić, choćby i na marginesie innych, chwilowo bardziej podstawowych dla autora (Witkowski, 2022, s. 62).

Trop uważności, wskazujący, aby niczego ważnego w tekście *nie uronić*, nie utracić, nie przegapić, nie zgubić wydaje mi się kluczowy w perspektywie zwrotu pojęciowego. Pojęcia stają się tu wehikułami istotności, a ostatecznie chodzi przecież o to, by w praktykach kulturowych nie minąć się z tym, co może tchnąć w nas nowe życie. W masowej nadprodukcji ozdobnych aluzji, postrzępionych narracji, zrównanych ujęć, odstawionych dyskursów i przekreślonych dokonań wiednie wyobraźnia i usychają źródła krytycyzmu. Płaska przeglądowość, dyscyplinarne zamknięcie i metodologiczna rutyna scholarzy generują wygodny dla ośrodków władzy, ale zabójczy dla jednostkowej egzystencji i dla życia zbiorowego letarg horyzontu. Nie sposób pomyśleć świata inaczej. Nie ma na to języka. Brakuje pojęć otwierających przestrzeń.

Dlatego tak ważne jest, aby czytać nie tylko w kluczu autobiograficznym, nie tylko pod kątem ewolucji stanowiska twórcy bądź wątków uznanych już podręcznikowo za najważniejsze w dyscyplinie, słowem nie tylko *informacyjnie*, ale też *pojęciowo*. Nie chodzi tylko o rejestrację danych, o gromadzenie wiadomości na określony temat w określonych ramach, lecz o to, by zebrane informacje dały nam do myślenia, by gdzieś odsyłały, do czegoś prowokowały, coś kwestionowały. Słowa dają do myślenia wtedy, gdy zostają wprowadzone w ruch, gdy – by użyć formuły Bal – *wędrują*, gdy dzięki dialogicznej dynamice pozwalają zobaczyć ukryte za nimi nieobliczalne zaplecza. Witkowski pisze w tym duchu: „Geneza i jej kontekst nie

muszą wyznaczać zakresu znaczenia, a tym bardziej ograniczać stosowalności uzyskanych efektów” (Witkowski, 2022, s. 73). Trzeba – z zachowaniem dialektycznego napięcia – oddzielać odnoszenie się do poglądów autora (w tym ich ewolucji czy niekonsekwencji) od odnoszenia się do tez, pojęć, postulatów, pozycji (jakimi warto się przejąć i jakie warto przejąć). Kluczowe jest zwracanie w tekście uwagi na to, co otwiera nowy lub po prostu ważny (egzystencjalnie, społecznie, kulturowo) horyzont. Nie musimy też ulegać ciężeniu dzieła jako gotowego i już rzekomo zamkniętego (dającego się tylko szkolnie powtarzać i naukowo klasyfikować), skoro można wydobywać z niego te wglądy w rzeczywistość, które wymagają podjęcia (otwarcia na nowo) – pogłębienia, uzupełnienia, finezyjnej refutacji – jako istotne punkty orientacyjne doświadczenia oraz trampoliny twórczości.

Istotą *conceptual turn* jest – przebudzające wyobraźnię teoretyczną (czyli horyzont tego, co może być pomyślane i zrobione) – przesunięcie uwagi w kontakcie kulturowym z odtwarzania opinii i poglądów na rekonstruowanie dyskursywnych manewrów dających pogłębiony wgląd w rzeczywistość oraz wydobywanie z tekstu *operatorów myślowych* (por. Witkowski, 2022, s. 240) jako narzędzi rozwiązywania problemów i nowego (bardziej wrażliwego, wyczulonego na redukcje) radzenia sobie z życiem.

Pojęcie – wehikuł wyobraźni

Pozostaje jeszcze próba zogniskowanego objaśnienia, co mamy na myśli, kiedy mówimy o pojęciu, a w konsekwencji, dlaczego akurat śledzenie pojęć jawi się jako tak ważne w pedagogicznym czytaniu i humanistycznej pracy badawczej.

Michał Paweł Markowski podkreśla, że nauki humanistyczne nie powinny być traktowane jak niewykłana teoria, lecz raczej jak obserwacja uczestnicząca, która pozwala na formacyjne (w sensie *Bildung*) przepracowywanie problemów. Aby mogły tak funkcjonować, trzeba: (1) analizować pojęcia (ekwipunek, jaki mamy do dyspozycji); (2) uwzględniać kontekst, czyli mieć świadomość okoliczności, w jakich myślimy; oraz (3) odnajdywać własny stosunek do treści, to znaczy wiedzieć, jak efekty myślenia wpływają na nasze życie (por. Markowski, 2013, s. 52–53). Stawką jest bowiem nie system twierdzeń o wycinku świata, lecz mądrość życiowa pozwalająca sytuacyjnie i etycznie radzić sobie z rzeczywistością. Pojęcia są zatem nieodzownym składnikiem *phronesis*. Za ich pomocą wnikamy w złożoność sytuacji, w jakiej się znajdujemy.

Funkcje pojęć – jak pokazuje Barbara Skarga – są same w sobie złożone: od uogólniania (operacji podporządkowywania różnych przedmiotów jednemu terminowi) i organizowania doświadczenia (wprowadzania ładu w chaos naoczno-

ści dzięki definiowaniu), przez umożliwianie rozumienia (hermeneutyczną fuzję horyzontów interpretatora i interpretowanego), aż po kreację (szukanie nowych sposobów ujęcia rzeczy) i transcendowanie (podprowadzanie pod próg takich dziedzin, których myślenie nie może objąć, ale które i tak są ważne i myśleniu nieodzowne) (por. Skarga, 2002, s. 145–159). Pojęcie zatem to nie zwykły termin, lecz skomplikowane symboliczne narzędzie, pełne napięć, łączące w sobie *ograniczenie*, *konfrontację*, *otwarcie* i *odesłanie*. Innymi słowy, posługiwanie się pojęciem oznacza jednocześnie wytyczanie ram doświadczenia, zderzanie heterogenicznych znaczeń, tworzenie nowych odcieni semantycznych i sugerowanie tego, co pozostaje aktualnie poza bezpośrednim zasięgiem myślowym. Ująłem tu rzecz syntetycznie w perspektywie funkcjonalnej, wiemy jednak z analiz Gastona Bachelarda, że pojęcia można także profilować z punktu widzenia filozoficznej „dojrzałości” (dystansu do doświadczenia potocznego i odchodzenia od uproszczeń).

Mamy wtedy pojęcia z poziomu realizmu naiwnego (operujące odwołaniem do wyobrażonej intensywności jakiejś cechy jako oczywistej i łatwo uchwytnej), realizmu empirycznego (powołujące się na wyniki doświadczeń pomiarowych), racjonalizmu prostego (wyznaczane poprzez współzależność z innymi pojęciami), racjonalizmu złożonego (odnoszące się do własnej wewnętrznej wieloaspektowej struktury) oraz z poziomu racjonalizmu dialektycznego (jako propozycje ujęcia nieznanego zjawiska, jakiego nie daje się pomyśleć na gruncie dotychczasowych utartych kanonów poznawczych) (por. Bachelard, 2000, s. 25–41; Witkowski, 1983, s. 43–45). Można – jak widzimy – traktować pojęcie jako niewyrafinowane narzędzie pośpiesznego pojmowania doświadczenia z roszczeniem do oczywistości i pewności albo jako nazwę dla przedmiotów oraz zjawisk wymiernych bądź posiadających jednoznacznie identyfikowalne cechy. Niemniej jednak taka praktyka charakterystyczna jest tylko dla redukcyjnych ujęć potocznych i pozytywistycznych. Na poziomach bardziej zaawansowanego wglądu pojęcie staje się wehikułem: całego układu kategorii, własnej wieloaspektowej konstelacji wewnętrznej oraz innowacji teoretycznych. W ten sposób dzięki myśleniu pojęciowemu widoczne stają się dla nas *powiązania*, *napięcia* oraz *szanse* tkwiące w języku i w doświadczeniu.

Sprzężenie języka i doświadczenia ma zresztą fundamentalne znaczenie – to sprzężenie zwrotne, rekurencyjna pętla. Pojęcia nie mogą być traktowane jak neutralne sprawozdania z rzeczywistości, bo kształt tej rzeczywistości współtworzą, same odkształcając się pod presją realności. Alfred North Whitehead tak o tym pisze:

Po pierwsze trzeba pamiętać, że porządek obserwacyjny zawsze interpretuje się za pomocą terminów dostarczonych przez porządek conceptualny. [...] Ponadto prawdą jest, że nowe obserwacje modyfikują porządek conceptualny. Ale tak samo nowe pojęcia podsuwają nowe możliwości obserwacyjnych rozróżnień (Whitehead, 2020, s. 185).

W humanistyce i naukach społecznych, gdzie najczęściej nie obserwujemy niemego świata oddziaływań, tylko ludzkie przekazy symboliczne oraz wytwory uwikłane w uprzednio istniejące sieci znaczeń, sprzężenia mogą zachodzić między poziomami konceptualizacji. Jean-Marie Barbier, zakładając w duchu Bachelarda, że funkcją nauki jest konstruowanie znaczeń innych niż te, które ludzie nadają swoim czynom spontanicznie (analiza aktywności ma zdać relację z tego, co ludzie czynią i jak o tym mówią, a nie po prostu powtórzyć potoczny dyskurs), rozróżnia *pojęcia mobilizujące* – te, które sprzyjają zaangażowaniu podmiotów w aktywność) oraz *pojęcia analizy (pojmwalności)* – te, które umożliwiają tworzenie wiedzy na temat aktywności (por. Barbier, 2016, s. 20).

Gdy mówimy o zwrocie pojęciowym w humanistyce i naukach społecznych ważne jest, aby nie kojarzyć pojęcia z precyzyjnie zdefiniowanym terminem technicznym. Pojęcie nie jest i nie może być – przynajmniej na poziomie wykraczającym poza codzienną bądź pozytywistyczną naiwność odniesienia do świata – jednoznaczne i definitywne. To operator myślenia, a tym samym element dynamiczny, w dodatku odnoszący się do ludzkiej – nieobliczalnej, podmiotowej, a nie egzemplarycznej i zreifikowanej – rzeczywistości. Ernst Cassirer pokazuje, że pojęcia kulturowe są naznaczone nieokreślonością (na przykład, „człowiek renesansu” to oznaczenie bardzo różnych zestawów cech, dla których trudno znaleźć odpowiednik empiryczny – życia nie da się wywieść z jednej zasady). Pojęcia zatem – tłumaczy niemiecki myśliciel – powstają przez abstrakcję idealizującą, czyli nie przez identyfikację konkretnej cechy, lecz dzięki zdolności do partycypacji w pewnym duchu (por. Cassirer, 2011, s. 92–94). Pojęcia to nie etykiety ustalonych znaczeń, tylko wiertła, którymi przebijamy się przez pancerze oczywistości bądź niemoty, oraz sondy, jakie zapuszczamy w odmęty tradycji i doświadczenia, by się w nich rozeznać.

Kiedy Hans-Georg Gadamer dystansuje się od tzw. historii problemów jako niewystarczającej, bo opartej na dogmatycznym przyjęciu tożsamości problemu na przestrzeni dziejów, odwołuje się do kluczowej roli pojęcia: „Także we współczesnych interpretacjach tylko świadomość historyczno-pojęciowa może wkroczyć w akt myśli, poszukującej swego właściwego języka, by móc pójść za prawdziwą intencją tego aktu” (Gadamer, 2000, s. 114). Nie chodzi przy tym wyłącznie o wyjaśnienie historyczne używanych pojęć, ale przede wszystkim o „odnowienie napięcia myśli” w miejscach, w których relacja słowa i treści myślowej przestaje się „domykać” (Gadamer, 2000, s. 116–117). Myślenie – przekonuje Gadamer – dokonuje się pośród alikwotów słów, to nieustanny głód języka. Trzeba tedy nieustannie przełamywać skostnienie „chemicznie czystych pojęć” (Gadamer, 2000, s. 117). Coś podobnego słyszymy w głosie Skargi: „Rozwijająca się myśl raczej cieniuje znaczenia pojęcia, wprowadza coraz nowe ich warianty, i stara się zerwać ze swymi

nawykami, pozbywa się często krępującej ją aparatury lub ją przekształca, kierując się na nowe tory i unikając stereotypów” (Skarga, 2002, s. 149).

Widzimy więc wyraźnie, że tworzenie pojęć to akt twórczy, usiłujący wydożyć myśl z zastanych kolein. Motyw ten jako wiodący obecny jest w twórczości Gilles’a Deleuze’a. Abstrahuję od dokonanego przez francuskiego myśliciela mocnego rozróżnienia – którego założenia sam nie podzielałam – nauki i filozofii jako zupełnie odmiennych sfer, założenia, na mocy którego tylko filozofia polega na wynajdywaniu pojęć, a nauka zadawała się operowaniem twierdzeniami. Nie trzeba dzielić tej dychotomicznej wizji, aby docenić intuicje zawarte w koncepcji Deleuze’a. Po pierwsze chodzi o ideę wypracowywania nowego języka dla życia jako ciągłego ruchu – w konsekwencji naturalnym stanem pojęcia jest *przełot*: „Filozof stale przekształca, a nawet zmienia swoje pojęcia; niekiedy wystarczy nieznaczny punkt, który powiększa się i powoduje nowe zagęszczenie, dodaje lub odejmuje składniki” (Deleuze, Guattari, 2000, s. 29). Pojęcie pozwala dostrzec zmiany i usłyszeć nieznanne głosy, umożliwia tym samym *zdarzenie*. Deleuze mówi o pojęciu: „sprawia, że myślenie nie może być wyłącznie mniemaniem, poglądem, głosem w dyskusji, częścią gadaniną. Każde pojęcie jest z konieczności paradoksem” (cyt. za: Markowski, 1999, s. 230). Po drugie radykalna twórczość oraz płynność wpisane w myślenie pojęciowe wcale nie oznaczają, że nie ma pojęć lepszych i gorszych. Dzięki pojęciu musi się coś *zdarzyć*, im bardziej coś się wyłania, im lepiej potrafimy coś zobaczyć, gdzieś się przebić, odkryć jakieś mosty, tym lepszego gatunku jest pojęcie; i odwrotnie – im bardziej nic się nie dzieje, nie słyszymy niczego nowego, nie powstają żadne turbulencje, nie odsłaniają przejścia, tym niższej jakości praca filozoficzna: „Jakieś pojęcie dopóty jest pozbawione znaczenia, dopóki nie daje się uzgodnić z innymi pojęciami i nie wiąże się z problemem, który rozwiązuje albo do którego rozwiązania się przyczynia” (Deleuze, Guattari, 2000, s. 90–91).

Pojęcia – powtarzam – nie są zwykłą reprezentacją przedmiotu, ustalonym związkiem słowa i znaczenia przypisanego jakiemuś obiektowi. Jak pisze Bal, one „robią coś więcej” – zawierają miniaturowe teorie i działają jak teoretyczne skróty, które przenoszą nas w miejsce jakiegoś punktowego wglądu czy wyjaśnienia (por. Bal, 2012, s. 47–48). Pojęcie zawsze gdzieś odsyła – w newralgiczne miejsce doświadczenia, w gęsty punkt kultury, w jakiś splot czy prześwit, w jakieś pytanie, w jakiś kontekst, w jakiś odcień znaczeniowy. Kiedy mówimy o kartezjańskim *cogito*, w tle słyszymy teoretyczne sprzężenie: wątpić – myśleć – być (por. Deleuze, Guattari, 2000, s. 32) jako próbę poradzenia sobie z wolnością i odpowiedzialnością człowieka w obliczu ofensywy naukowego determinizmu (por. Biesta, 2020, s. 10). Kiedy czytamy o strukturze u Sergiusza Hessena, wpadamy w węzeł: całość – hierarchia – autonomia jako złożoną odpowiedź na redukcyjne roszczenia atomizmu i totalizmu, genetyzmu i naturalizmu (por. Hessen, 1997, s. 265). Pojęcia to

foldery doświadczeń kulturowych, portale inicjacji w ciemny nurt życia, wehikuły wyobraźni.

Zakończenie – roz(g)rywanie pojęć

Bez pojęć pozostajemy w jaskini idiosynkratycznych mniemań – odcieci od bibliotek świata, niezdolni do uchwycenia oraz wyrażenia subtelniejszych przeżyć cudzych i własnych, niepotrafiący wyobrazić sobie niczego poza *status quo*; może i sprawni w przeliczaniu opinii czy wojnach poglądów, lecz w gruncie rzeczy bezradni – bez poczucia dyskomfortu – wobec megafonów i suflerów. To dlatego zdobnicza, strzępiąca, zrównująca, odstawiająca i przekreślająca nauka i edukacja informacyjno-przeglądowa nie są niewinne. Ich efektem ubocznym jest paraliż wyobraźni.

W twórczości Witkowskiego do głosu dochodzi strategia, którą można określić jako zwrot pojęciowy – badawcza i (samo)kształceniowa reorientacja wysiłku intelektualnego z rekonstrukcji poglądów i szkół (opinii) w stronę analizy pojęć i postulatów (operatorów myślowych). Jak starałem się pokazać, tego rodzaju *turn* zupełnie inaczej estetyzuje praktyki w humanistyce, umożliwiając szereg zaawansowanych operacji myślowych (jednoczesne *ograniczanie* i *otwieranie* doświadczenia, *dialogiczną konfrontację* i *transcendujące odesłanie*, szukanie *powiązań* i widzenie zmiennych *napięć*, a także artykulację *szans*). Jest to możliwe, ponieważ pojęcie – wbrew potocznym skojarzeniom – nie jest terminem (wyrazem z konwencjonalnie ustalonym znaczeniem). Pojęcie nie jest elementem gotowego i obowiązującego lokalnie kodu komunikacyjnego, lecz składnikiem etycznej mądrości, którą Grecy nazywali *phronesis*, a która pozwala przenikliwie rozpoznawać skomplikowane i niepowtarzalne sytuacje oraz dobrze w nich działać. Dlatego owocność tworzenia pojęć zależy od głębi partycypacji w tradycjach kulturowych, w pewnym duchu, w imaginariach społeczno-kulturowych. Pojęcia to oczy i uszy umysłu, a dobrze widzą i dobrze słyszą ci, którzy mają rozeznanie i wiedzą, na co można patrzeć i czego nasłuchiwać. W tym sensie pojęcia to inteligentne detektory doświadczenia, zmieniające się pod jego wpływem. Tworzenie pojęć napędza głód języka w niepowstrzymanym nurcie życia – nasze myślenie karmi się wciąż nowymi odcieniami znaczenia i znaczącymi zdarzeniami. W pojęciach odnajdujemy miniaturowe teorie, inspirujące i podatne na nieustanne modyfikacje.

Biorąc to wszystko pod uwagę, można powiedzieć, że *modus operandi* zwrotu pojęciowego polega na roz(g)rywaniu pojęć. Tym zwrotem Witkowski tłumaczy formułę Whiteheada *entertainment of the notion*, wskazującą na konieczność rozciągania słów poza ich potoczne znaczenie (por. Witkowski, 2024, s. 179). W translacji znakomicie przebija się *rozgrywka* (jako strategiczne poruszanie się w złożonym

polu), jak i *rozrywanie* (próbowanie, naciąganie, przemieszczanie i przeobrażanie znaczeń) – dwa żywioły myślenia pojęciowego. W gruncie rzeczy chodzi o to, aby tak pojęciem grać, by doszło do jego rozerwania, detonacji – uwolnienia energii symbolicznej. Tadeusz Sławek pokazuje, że stawka nie jest czysto akademicka ani tylko indywidualna:

Odmierna tonacja jest de-tonacją słowa, którego sensu byliśmy do tej pory niewzruszenie pewni. [...] Wszelki wysiłek czytelnika zmierza do tego, by wyprowadzić go poza tekst. Książka musi przemówić do nas innym «tonem» niż ten, który zwykle słyszymy w jej słowach. Owa zmiana tonu jest de-tonacją współczesnego świata: zmiana tonu ma charakter nie tylko hermeneutyczny, lecz także polityczny (Sławek, 2009, s. 209–211).

Tylko eksplodujące pojęcie może zmienić to, jak sobie świat wyobrażamy. Z tego powodu zwrot pojęciowy uważam za jedną z najważniejszych i najdonioślejszych idei, jaką możemy znaleźć w dziele Witkowskiego. Zadanie do podjęcia. Warunek kulturowego i egzystencjalnego przebudzenia w epoce miałkiego komentarza, opancerzonych opinii i banalnego zła uległości.

References

- Bachelard, G. (2000). *Filozofia, która mówi nie*, tłum. J. Budzyk. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Bał, M. (2012). *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Barbier, J.-M. (2016). *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, tłum. E. Marynowicz-Hetka. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Biesta, G. (2020). *Educational research. An unorthodox introduction*. London; New York; Oxford; New Delhi; Sydney: Bloomsbury Academic.
- Cassirer, E. (2011). *Logika nauk o kulturze. Pięć studiów*, tłum. P. Parszutowicz. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2000). *Co to jest filozofia?* tłum. P. Pieniążek. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Gadamer, H.-G. (2000). *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hessen, S. (1997). *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kwieciński, Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Łotman, J. (1999). *Kultura i eksplozja*, tłum. B. Żylko. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Markowski, M. P. (1999). *Anatomia ciekawości*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Markowski, M. P. (2013). *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas.
- Skarga, B. (2002). *Ślad i obecność*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Sloterdijk, P. (2014). *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, tłum. J. Janiszewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sławek, T. (2009). *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Steiner, G. (1997). *Rzeczywiste obecności*, tłum. O. Kubińska. Gdańsk: Instytut Kultury; Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Whitehead, A. N. (2020). *Przygody idei*, tłum. M. Piwowarczyk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowski, L. (1983). *Filozofia nauki Ferdynanda Gonsetha (na tle problemów współczesnego racjonalizmu)*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2007). *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2009a). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2009b). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2020). *Psychodynamiki i ich struktura. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2022). *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2024). *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.