

Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0001-8263-6894

O popularyzacji i przebudzeniu (na przykładzie pedagogicznego ujęcia problemu tożsamości człowieka)

Summary

ON POPULARISATION AND AWAKENING (USING THE EXAMPLE OF THE PEDAGOGICAL APPROACH TO THE PROBLEM OF HUMAN IDENTITY)

The article problematises popularisation as a pedagogical experience in which the personal awakening of participants plays a fundamental role. Using the example of the concept of human identity, discussed in Polish literature by Lech Witkowski, the article shows the conditions under which an issue that is the subject of pedagogical research and reflection can genuinely evoke cognitive interest and lead to truly fruitful research pursuits. The considerations are based on two lectures by Lech Witkowski. It allows for a discussion of the way human identity is problematised in a discourse directed at a relatively broad group of recipients, as well as for determining the substantive style of embedding the issue presented by Witkowski, and also for formulating, from a pedagogical point of view, the conditions under which awakening can occur.

Keywords: philosophy of education, popularisation, awakening, human identity, Lech Witkowski, pedagogy

Wprowadzenie

Problematyka tożsamości człowieka od dawna jest w centrum uwagi badaczy z różnych dyscyplin naukowych, szczególnie z obszaru nauk humanistycznych i społecznych. Rzecz jasna, także pedagogowie włączają to zagadnienie w pole swoich badań. Jednak zainteresowanie naukowe wiąże się nie tylko z narastającą liczbą projektów badawczych i publikacji, lecz przede wszystkim z dążeniem do odkrywania prawd o świecie, z pogłębianiem i doskonaleniem zdobywanej wiedzy

oraz z dostrzeganiem jej ważności dla społeczeństwa. Wydaje się więc, że miarą rangi naukowej danej problematyki jest wartość poznania, którą ewokuje oraz siła oddziaływania zdobytej w ten sposób wiedzy na otoczenie. Oznacza to, że najbardziej ważne naukowo zagadnienia nie tylko zasługują na popularyzację, ale wręcz jej wymagają. Gdy są eksplorowane i metodycznie rozważane, ujawniają swój sens i możliwości, które niesie on dla codzienności. Za sprawą zaś upowszechniania, komunikowania poza instytucjonalny obszar nauki tego, co oznaczają, zyskują społeczne uprawomocnienie. Nawet jeśli nie są podatne na popularyzację, są godne uwagi, gdyż mają niezaprzeczalny wpływ na codzienne życie. Prowokują do namysłu i odsłaniają palące problemy. Dlatego też, zagadnienie wtedy staje się naprawdę problemem naukowym, kiedy najogólniej rzecz ujmując, daje do myślenia. A to, jeśli się wydarza, zawsze dotyczy konkretnej osoby. Jest jej przeżyciem, które zmienia jej sposób myślenia o świecie i o sobie samej. Zatem wartość poznania i siła oddziaływania wiedzy mają przede wszystkim znaczenie w wymiarze personalnym.

Niekoniecznie więc naukowa moda daje wyraz temu, co autentycznie porusza badaczy i co powoduje, że ich działania są rzeczywiście cenne poznawczo. Co więcej, nie zawsze społeczne uznanie i podziw są odzwierciedleniem tego, co najcenniejsze w poznaniu naukowym. Czasami jedyną miarą doniosłości poznania jest rozumienie samego badacza i uchwycenie przez niego tego, jak ta zdobyta wiedza wpływa na los jego i innych.

Czy zatem tożsamość człowieka jest w pedagogice ostatnich dekad tylko modnym wątkiem, przewijającym się w dyskusjach naukowców, ale nieporuszającym ich autentycznego zainteresowania, czy też koncentruje ona uwagę i troskę pedagogów w sposób, niepozostawiający wątpliwości, co do rozmachu i głębi swojego na nich oddziaływania? Jakie więc warunki muszą być spełnione w badaniach, w tym przez badaczy, i jakie okoliczności zaistnieć, aby problematyka ta była prawdziwą inspiracją naukowych poszukiwań pedagogicznych? Kiedy mamy do czynienia z popularyzacją, która naprawdę zachęca do myślenia i stanowi zwrotny punkt w ludzkim doświadczeniu prowadząc do przebudzenia?

Inspiracja

Spośród licznych zagadnień, które dyskutowane są w pedagogice ostatnich dekad, problematyka tożsamości człowieka przyciągnęła moją uwagę bardzo wcześnie. Już w 1990 r., kiedy byłem studentem drugiego roku pedagogiki uczestniczyłem w wykładzie dra Lecha Witkowskiego „O problemie tożsamości w cyklu życia człowieka”, wygłoszonym dla instruktorów harcerskich w ramach seminarium „Aktualność i perspektywa harcerskiego wychowania” zorganizowanego przez Radę

Naczelną ZHP¹. Postaram się dziś, po ponad 35 latach, spojrzeć na ten wykład jako na wydarzenie, które stanowiło dla przynajmniej części z nas, słuchaczy i słuchaczek wówczas dra Witkowskiego, pedagogiczne przebudzenie. I to na podstawie przede wszystkim tego właśnie wykładu odpowiem na pytanie o tożsamość człowieka w ujęciu pedagogicznym, a także o popularyzację i jej zdolność do prowokowania przebudzenia.

11 listopada 1988 r. dr Lech Witkowski z okazji 70-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości wygłosił referat „O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka” w Auditorium Maximum Uniwersytetu Warszawskiego². Wykład ten traktuję w moich rozważaniach jako materiał uzupełniający lub kontekst, umożliwiający ukazanie przebudzenia jako warunku udanej popularyzacji. Podobnie jak wykład dla instruktorów ZHP, także ten tekst dotyczy tożsamości człowieka i ma przede wszystkim charakter popularyzatorski, a dokładniej stanowi nie tyle prezentację wyników analizy i rekonstrukcji badanego materiału, ile przedstawia główny zamysł i tło większego projektu, którym Witkowski zajmował się niezwykle wnikliwie i owocnie, a omawiał go szczegółowo w innych publikacjach (Witkowski, 1988, 1989c).

Rozważę zatem dwa teksty autorstwa Witkowskiego, pochodzące z okresu przełomu transformacyjnego i wyrażające w pewnym stopniu panującą wówczas atmosferę intelektualną w Polsce. Należy już w tym miejscu dodać, że wykład dla instruktorów ZHP był zapowiadany jako wydarzenie niezwyklej rangi, oddające głos jednemu z najważniejszych teoretyków edukacji ówczesnej polskiej pedagogiki. Dziś nie ma wątpliwości, że były to słowa prorocze i że nie sposób przecenić wpływu Profesora na kształtowanie się myśli pedagogicznej po 1989 r.

Pytanie, które zadaję tym dwóm wykładom dotyczy tego, kiedy dane zagadnienie, w tym przypadku problematyka tożsamości człowieka, pobudza zarówno indywidualnych badaczy, jak i całą dyscyplinę, do autentycznego wysiłku myślowego i poznawczego. Formułuję tę wątpliwość w przekonaniu, że wykłady te, mające wyraźnie inkluzywny i propedeutyczny charakter, stanowią wyjątkową próbę popularyzacji dorobku naukowego w zakresie rozumienia fenomenu tożsamości człowieka. Postaram się uchwycić główne cechy koncepcji popularyzacji, jaka wynika z tekstów Witkowskiego i ukazać jej możliwości we współczesnym kontekście, a także przedstawić pedagogiczną strategię oddziaływania na odbiorcę, która wydaje się dominować w jego wykładach.

¹ Seminarium odbyło się w siedzibie Głównej Kwatery ZHP, ul. M. Konopnickiej 6 w Warszawie, 19 maja 1990r. Tekst wykładu zachował się w formie broszury – wewnętrznej publikacji Rady Naczelnej ZHP (archiwum własne autora), a także został opublikowany w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie” (Witkowski, 1989a).

² Tekst tego referatu zachował się w formie broszury (archiwum własne autora), został również opublikowany w „Miesięczniku Literackim” (Witkowski, 1989b).

Postawienie sprawy tożsamości

Decydujące znaczenie dla siły oddziaływania tekstów Witkowskiego ma sposób, w jaki ujmuje on poruszane zagadnienie. Tożsamość człowieka nie jest kolejnym tematem, który niczym trampolina pozwala Autorowi odbić się i na nowo zaistnieć ze swoim dziełem pośród czytelników. Nie chodzi o zwykłe znalezienie tematu, który wyda się atrakcyjny odbiorcom, a u autora wyzwolił zapał do wypowiedzienia się. Początek ma oczywiście być niczym magnes, ma przyciągać uwagę, ale jednocześnie ma poruszać i to w sposób, który nie tyle troszczy się o satysfakcję odbiorców, ile otwiera przed nimi możliwość zobaczenia spraw inaczej, nie ma więc wiele wspólnego z zapewnianiem poczucia komfortu, przyjemności czy samozadowolenia.

W wykładzie „O problemie tożsamości w cyklu życia człowieka” Witkowski już we wstępie sygnalizuje trudność problematyki tożsamości człowieka i wnikliwie pokazuje, na czym ona polega. Tożsamość człowieka jest, zdaniem Witkowskiego, w deficycie, a jej stan odsłania zasadniczy dramat współczesności. Przedstawia trzy wymiary tożsamości, w których uwidaczniają się jej deficyty i które stanowią mocne wprowadzenie w poruszaną w wykładzie tematykę.

Po pierwsze niedostatki tożsamości współczesnego człowieka przejawiają się w jego kondycji egzystencjalnej, tj. nie tylko

[...] w radzeniu sobie ze światem, lecz również [...] w radzeniu sobie ze sobą samym, w budowaniu trwałego poczucia uczestniczenia w godnym afirmacji projekcie własnej biografii. Życie jakby dokonywało się coraz częściej pozbawione autonomicznych źródeł energii witalnej, wchłonięte w tryby masowości, standaryzacji, ale także fragmentaryczności i bezsensu (Witkowski, 1989a, s. 32).

O dramacie tożsamości człowieka decyduje więc sfera codzienności, w której człowiek nie daje sobie rady z podstawowymi pytaniami i wątpliwościami natury egzystencjalnej. I co gorsza, jak zauważa Witkowski, osoby cierpiące na brak oparcia egzystencjalnego, czy „wykorzenienie” psychiczne z otoczenia” (tamże, s. 33), nierzadko doświadczają tego bezwiednie.

Po drugie deficyt tożsamości przejawia się również w trudnościach, związanych ze świadomą artykulacją koncepcji siebie, twierdzi Witkowski. Umiejętność określenia siebie na tle możliwych ujęć człowieka i jego przynależności do świata, stanowi ważny element samookreślenia się osoby tak w stosunku do świata, jak i do innych, a także do samej siebie. Rzecz jasna, w różnych momentach swojego życia, w różnych kontekstach i sytuacjach człowiek potrzebuje różnych punktów odniesienia i form naśladownictwa. Jednak zasadnicze znaczenie ma to, jakie realnie możliwości wyboru wzorców istnieją w danej społeczności. Niestety brak takich

możliwości i nieporadność w określaniu własnej koncepcji siebie, nie pozostawiają osoby bez uszczerbku w zakresie jej tożsamości.

Po trzecie wymiarem tożsamości, który w najbardziej wyrazisty sposób wyraża stan gotowości jednostki do podejmowania „wyzwań tożsamości” jest jakość kompetencji do działania w świecie, do radzenia sobie ze światem w różnych okolicznościach i sytuacjach. Wysokie umiejętności w tym zakresie świadczą o integralności doświadczeń danej osoby i przyjętego przez nią „stylu syntezy doświadczenia życiowego” (Witkowski, 1989a, s. 33).

Te trzy wymiary tożsamości człowieka – kondycja, koncepcja siebie oraz kompetencje do radzenia sobie ze światem – są pomocne w uchwyceniu tego, co pozwala Witkowskiemu dość kasandrycznie, lecz jakże przekonująco, opisać sytuację człowieka. I choć rozważania akademickie, uprawiane w specjalistycznym stylu dyskursu naukowego, mogą się wydać dość zawiłe, a może nawet hermetyczne, czytelnik lub słuchacz wykładu Witkowskiego nie ma wątpliwości – sytuacja jest poważna, a zmienić może ją każdy, choćby dziś, tu i teraz, przez własne zaangażowanie się w rozpoznanie kondycji człowieka, w wypracowanie koncepcji Ja, która może być uznana i wdrożona, a także przez podnoszenie własnych kompetencji do radzenia sobie z trudnościami w działaniu i zmienianiu rzeczywistości. Oczywiście, każdy słuchacz czy czytelnik samodzielnie, w idiosynkratyczny sposób dochodzi do wniosków czy konkretnych konkluzji, które z natury rzeczy pokazują, jak bardzo różnymi się w interpretacji świata i naszego w nim zamieszkiwania. Jednak decydujące znaczenie ma samo pobudzanie do refleksji. Ma ono także znaczenie pedagogiczne, a może przede wszystkim, pedagogiczne, gdyż stwarzając możliwość rozumienia, nie pozwala beczynnemu tkwić w samozadowoleniu i samouwiebieniu. Inaczej mówiąc, takie postawienie sprawy prowokuje do zastanowienia się, do przyjęcia krytycznej postawy i do niepokornego działania, tj. pobudzającego do innego wyboru, innego stylu myślenia, innej drogi działania – do innego życia.

Z kolei w wykładzie „O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka” Witkowski rozpoczyna swoje rozważania od trzech przykładów – sytuacji, które bardzo konkretnie unaoczniają problem, który proponuje słuchaczom do przemyślenia.

Pierwszy przykład – to jego własne doświadczenie związane z uczestnictwem w lekcji z wychowawcą, który

[...] bezbarwnym, zupełnie niezainteresowanym głosem w kilku okrągłych zdaniach skwitował kolejną, nieokrągłą rocznicę Rewolucji Październikowej, po czym – uznając, że nie ma nic więcej do powiedzenia o aktualnie ważnych wydarzeniach – przerwał lekcję i ku ucieście większości też niezainteresowanej klasy, pozwolił wcześniej pójść do domu. Większość nie zdała sobie wtedy sprawy z tego, co się faktycznie stało. Wielokrotnie ta scena mnie prześladowała, jak wyrzut sumienia, że tak prosto i tak łatwo dzieją się tak straszne rzeczy (Witkowski, 1989b, s. 127).

Autor opatruje ten opis krótkim komentarzem, mówiąc o „daleko posuniętym stopieniu wrażliwości na [...] gwałt symboliczny” (Witkowski, 1989b, s. 127). To zestawienie opisu sytuacji ze szkoły z obserwacją dotyczącą zniekształcenia historii przez usuwanie z jej nauczania wybranych faktów i wydarzeń o charakterze symbolicznym, kulturowym i politycznym nie pozostawia właściwie miejsca na postawę bezkrytyczną czy obojętną. Zmusza ono słuchacza lub czytelnika do zadania własnych pytań o przyczyny i znaczenie takiego stanu rzeczy. Zmusza do zastanowienia.

W drugim przykładzie, zasadnicze znaczenie ma odpowiedź uczestników festiwalu w Jarocinie, krzyczących „uwolnić słońca!”, na pytanie o to, co właściwie kieruje nimi i co mają na celu, krzycząc takie hasło, a brzmiąca „Szukamy czegoś, co by nas rzuciło na kolana” (Witkowski, 1989b, s. 127). I znów w krótkim komentarzu odbiorca może znaleźć wsparcie, wskazówkę, która nie pozwala mu na zbagatelizowanie sprawy. Młodzi ludzie, zauważa Witkowski, odczuwają bolesny brak sytuacji, idei, symboli, które w radykalny sposób przyciągałyby ich uwagę i ukierunkowywałyby myślenie i działanie. Ten głód symboli, jak stwierdza w dalszych już rozważaniach, jest przyczyną zepchnięcia młodzieży, gdzieś na obrzeża, czy margines „poza obręb dominujących instytucji oficjalnych świata społecznego” (tamże, s. 129).

I trzeci przykład, wynikający z praktyki akademickiej Witkowskiego, a dotyczący braku językowych kompetencji studentów, w tym zwłaszcza kompetencji pojęciowych. Takie deficyty przejawiają się nieporadnością w radzeniu sobie zarówno z tekstami kulturowymi, jak również z realnymi sytuacjami, które wymagają uprzedniego zrozumienia siatki pojęciowej, niezbędnej do poruszania się w rzeczywistości społeczno-politycznej. Ostatecznie grożą one tym, że zwłaszcza młodzi ludzie przestają interesować się światem i popadają w stan obojętności, nic ich nie jest w stanie zadziwić. „Nie umiając się wysławić, czy niezdolni chwycić «słowo», z wolna przestają mieć co wysławiać, a nawet najbardziej szlachetne i porywające «słowo» przestaje im «dawać do myślenia»” (Witkowski, 1989b, s. 128) – dostrzega Autor.

Należy zauważyć, że trzy przywołane przez Witkowskiego sytuacje są przez niego traktowane jako wstępne, jakże jednak istotne, zasygnalizowanie problemu. Stanowią więc raczej egzemplifikację czy ilustrację tego, co dostrzega on jako przedmiot godny uwagi, pomocną bardziej odbiorcom niż samemu autorowi. Jednak Witkowski odnotowuje, że „o klimacie i kierunku refleksji teoretycznej decyduje często to, jakie jednostkowe fakty, zdarzenia i doświadczenia traktuje się jako wzorcowe, szczególnie wymowne, jako skupiające jak w soczewce stany i procesy szersze i głębsze, będące przedmiotem zainteresowań badacza” (Witkowski, 1989b, s. 127). Czy zatem takie przykłady, egzemplifikacje, rzeczywiście

mają jedynie charakter dydaktyczny, tj. czy mają służyć jedynie odbiorcom, ułatwiając im dostrzeżenie tego, co stanowi sedno przekazu w wykładzie? Czy może mają jednak jakiś wpływ na zainteresowania badacza?

Sądzę, że sposób w jaki zostały one wprowadzone, ma decydujący wpływ na styl odczytania i zrozumienia całego wykładu. Odbiorca, którego wyobraźnię pobudzą nie jest pozostawiony sam z semantyczną całością przekazu. Nie musi więc bronić się przez brakiem rozumienia, skupianiem się na jakimkolwiek znaczeniu, na czymkolwiek, co uzna za wyróżniające się w zakresie treści czy formy. A bez przebudzenia, bez uruchomienia własnej wyobraźni, nie jest w stanie uchwycić całości, gdyż nie dostrzega w wystarczającym wymiarze ani horyzontu znaczeniowego wypowiedzi, ani jej ukierunkowania. Przykład w pewnej mierze pomaga mu skupić się na przekazie. Nawet jeśli znaczenie jest dla niego wciąż mgliste, to jednak odczuwa jego potencjał i zyskuje możliwość ukierunkowania dalszych wysiłków. I właśnie o te wysiłki chodzi. Jakże często adepci nauki zapoznając się po raz pierwszy z tekstami kulturowymi, wykazują właśnie brak chęci do podjęcia prawdziwego wysiłku. Jest to w istocie deficyt kompetencji lekturowej czy czytelniczej. Pytani o sens przekazu są w stanie jedynie przedstawić wykaz słów, pojęć zagadnień, które wyróżnili w tekście, wyczytali z niego. Brakuje im ochoty do większej, poważniejszej pracy. Mówiąc inaczej, takie postawienie sprawy utrudnia odbiorcom kazuistyczne skupianie się na szczegółowych informacjach, zazwyczaj prowadzące ich donikąd, i dzięki pobudzaniu wyobraźni i wzmacnianiu jej krótkimi komentarzami umożliwia im rzeczywiście zaangażowany i krytyczny stosunek do całości wypowiedzi. Dlatego strategia zastosowana przez Witkowskiego jest w istocie swego rodzaju pedagogiczna, prowokuje i pomaga zarazem, niczym sokratejski giez – nie daje spokoju, ale też dzięki wyrwaniu z pozornej aktywności interpretacyjnej – wspiera w przyjęciu ukierunkowania właściwego prawdziwemu poznaniu i rozumieniu.

W tych dwóch przywołanych wykładach mamy do czynienia z wirtuozerią w konstruowaniu przekazu. Z jednej strony przyciągają uwagę odbiorców, dając im „punkt zaczepienia”, motywując do podejmowania prób rozumienia, z drugiej zaś – gwarantują im niewygodę, trudności i być może nawet rozczarowanie. To ostatnie – rozczarowanie – tylko pozornie brzmi niekorzystnie. W rzeczywistości bowiem prawdziwe uczestnictwo w życiu dzieła kulturowego z natury swej zawiera element zawodu, rozterki czy nieprzychylności. Używając heglowskiej pojęćowości można powiedzieć, że nieusuwalnym elementem rozwoju jest doświadczenie negatywne. Aby coś pojąć, uchwycić sens przekazu, słuchacz, czytelnik musi nabrać dystansu, oddalić się tak od przedmiotu przekazu, jak i od siebie. Dlatego rozczarowanie jest naturalnym sprzymierzeńcem zdobywania wiedzy i rozwoju.

Styl osadzenia merytorycznego

Sposób wprowadzenia w tematykę, jego pierwsze zasygnalizowanie jest zatem decydującym momentem przekazu nie tylko o charakterze popularyzatorskim. Jednak skierowanie się ku odbiorcom z intencją ich poruszenia to za mało, aby zapewnić wysoką jakość poznania, a także rzeczywiście wartościowe treści, które mogą być ważne z punktu widzenia wpływu danego zagadnienia na codzienność. Sęk zatem w tym, co merytorycznie przekazujemy i na ile ma to charakter nie tylko transmisji zastanej wiedzy, lecz również wsparcia pogłębiania poznania i generowania nowych treści.

W przypadku omawianych wykładów obszarem merytorycznym, który pozwala Witkowskiemu z powagą zabrać głos w sprawie tożsamości, a nie przyczynkarsko i transmisyjnie jedynie powtarzać obserwacje poczynione przez innych, jest m.in. jego odczytanie teorii Erika H. Eriksona. Jak wiemy tematyka tożsamości i impulsy płynące w tym zakresie z twórczości autora *Tożsamości w cyklu życia*, na długo stały się polem zainteresowań Witkowskiego, a jest on bez wątpienia w zakresie przyswajania teorii Eriksona w polskiej pedagogice prekursorem (Witkowski, 1988, 1989c, 2015), podobnie jak w przypadku twórczości wielu innych znaczących myślicieli m.in. Michaiła Bachtina (Witkowski, 1991), Jürgena Habermasa (Witkowski, 1990), Alfreda Northa Whiteheada (2024). Choć Witkowski przywołuje teorię Eriksona i umiejscawia na jej tle własną refleksję, to rzeczywista wartość jego rozważań wynika z autorskiego, nowatorskiego i przepełnionego pracą własnej wyobraźni przemyślenia tego, czym jest tożsamość człowieka. Liczy się nie tyle samo odwołanie do literatury, i w tym sensie określenie własnych preferencji intelektualnych, ile autentyczne współmyślenie z tymi, których przywołuje. Dlatego Erikson jest dla Witkowskiego jedynie (i aż) partnerem w refleksji o tożsamości.

Styl narracji, którą prowadzi Witkowski narzuca jeszcze jedno zobowiązanie każdemu, kto został uwiedziony jego zaproszeniem do refleksji na temat tożsamości, a mianowicie Witkowski nie pozwala na to, aby już po wstępnym zainteresowaniu sprawą, słuchacz lub czytelnik pozostał w tyle, aby bez przekonania, byle jak uczestniczył w dalszym namyśle. Odbiorca, o ile nie chce się sam wykluczyć ze współuczestnictwa w refleksji, musi nadążać za argumentacją, rozumieniem pojęć i ćwiczeniem się w wyobraźni, proponowanymi przez Witkowskiego. A ten bez zahamowania głęboko wnika w sens rozważanego zagadnienia i treść przywołanej literatury. Nie ma tu miejsca na markowanie uczestnictwa albo beznamienne streszczanie jakiejś literatury. Jest to cecha, którą w popularyzatorskich pracach znajdujemy relatywnie rzadko, gdyż od odbiorcy wymaga głębokiego i ryzykownego zaangażowania się.

O wyjątkowości wykładów Witkowskiego decyduje także sposób, w jaki traktuje on współuczestników – przywoływanych autorów, myślicieli, filozofów i pedagogów. Sednem przekazu nie są ich konkluzje czy rezultaty „badań”, lecz myśl, ogarniająca swym rozmachem nie tylko motywację do pytań i wątpliwości, ale także żądę dotarcia do jakiejś formy zrozumienia. I jeśli nawet ta destynacja będzie tymczasowa, jeśli trzeba będzie zmienić cel podróży, gdyż pojawią się inne znaczenia i inne jeszcze możliwości rozumienia, to przecież cała praca myślowa wykonana na rzecz dotarcia do tego celu nie pójdzie na marne. Witkowski nie ma przy tym trudności w dostrzeganiu unikalnego charakteru przywoływanych wypowiedzi ani ze stwierdzeniem, że są one mylące lub po prostu zwodzą. Liczy się przede wszystkim merytoryczny przekaz i to, na ile silnie pomaga on w rozumieniu zagadnienia.

Nie ma więc wątpliwości, że popularyzacja, którą proponuje Witkowski jest skierowana do ambitnych i pracowitych. Jeśli ktoś mierzy nie dość wysoko, nie ma szans wytrzymać tempa. Dotrzymanie kroku wymaga gotowości zagłębienia się w treść wykładu i w przywoływaną literaturę. Obok podążania za wywoływaniem Witkowskiego odbiorca musi zapewnić sobie przestrzeń na lekturę uzupełniającą, która pozwoli mu na wejście wystarczająco głęboko w treść zagadnienia, aby uchwycić myśl wykładowcy.

Mimo że omawiane wykłady pochodzą już sprzed ponad trzech dekad, nie tracą one na aktualności. Pewnie jest to marzeniem niejednego autora: być czytany przez pasjonatów z różnych pokoleń i wciąż wzbudzać zainteresowanie i nieudawany podziw. Witkowski sam wybiera na współuczestników swoich rozważań autorów nietuzinkowych – gigantów myśli Zachodu. Pewnie to te wybory i własna poważna lektura ich dzieł, a także merytoryczne, rzeczowe odniesienie do świata powodują, że jego przekazu nie można uznać za wtórny. Jest oryginalnym myślicielem, a jego prace są nie mniej klasyczne niż te, które sam poddaje analizie. Autentycznie klasyczne i naprawdę kanoniczne dzieła przecież się nie starzeją, nie w sensie intelektualnego przekazu i prowokacji. Owszem zmienia się wrażliwość odbiorców na ich style wypowiedzi, rozumienie ukazywanych przez nie codziennych realiów, inna jest ich percepcja i oddziaływanie w zakresie siły, jakości, czy zasięgu. Ale jeśli mają naprawdę coś do przekazania, jeśli mówią coś ważkiego, to pozostaje to w dziedzictwie kulturowym utrwalone, nie zniknie.

I ostatnia uwaga związana z merytorycznym usytuowaniem wykładów Witkowskiego, która w moim przekonaniu ma fundamentalny wpływ na styl uprawianej przez niego popularyzacji. Przygotować i wygłosić wykład dla zróżnicowanych słuchaczy, mających odmienne wykształcenie, zainteresowania i możliwości, to nie lada wyzwanie. Instruktorzy harcerscy, choć łączy ich zapewne pasja pedagogiczna i zainteresowanie wychowaniem, stanowią taką właśnie trudną, niejednorodną

grupę odbiorców. Zapewne „standardowy” popularyzator wiedzy naukowej, tj. ktoś, kto nie tyle sam prowadzi badania naukowe, ile ogranicza się do upowszechniania wiedzy uzyskanej przez innych, w oczywisty sposób szuka kompromisu między wyrażeniem tego, co dostarcza mu badacz a możliwościami przyswojenia takiego przekazu przez różnych słuchaczy. Nie trudno wówczas o uproszczenie czy wręcz trywializację. Jednak popularyzacja w wykonaniu Witkowskiego ma całkowicie inny wymiar. Nie idzie w niej o żaden kompromis. Autor *Humanistyki stosowanej* unika pułapki upowszechniania, gdyż od początku bardzo wysoko stawia poprzeczkę swoim słuchaczom i czytelnikom. Jeśli nawet w dyskusji i polemice interpretacyjnej nieco mija się czasami z odbiorcami, to dążąc do zmierzenia się z rzeczywistym wyzwaniem rozumienia, do uchwycenia sensu danego problemu, znajduje z nimi możliwość porozumienia i utrzymuje ich w zainteresowaniu. Nie dochodzi do trywializacji dopóty, dopóki słuchacze wykładu lub czytelnicy tekstu, nie porzucając intelektualnej odwagi i ćwiczenia się w wyobraźni interpretacyjnej, wciąż starają się na różne sposoby uchwycić sens przekazu.

Warto także podkreślić, że różnorodność i polifoniczność są obecne w pracach Witkowskiego (1991) od początku. Rzecz jasna oznacza to nie tylko wrażliwość na inność i odmienność, lecz także realny wysiłek włączania różnych języków, podejść, ujęć i stanowisk w swoje pole poszukiwań i namysłu, bez względu na ich przynależność czy „pochodzenie” dyscyplinarne. Ograniczanie własnych przemyśleń do treści danej dyscypliny stoi w sprzeczności z logiką poznania, która przecież jest ściśle powiązana z materią dociekań i wynika z jej doświadczenia, a nie z instytucjonalnego, formalnego przypisania do danej dyscypliny. Wydaje się, że dziś nazbyt często mamy do czynienia z propagowaniem interdyscyplinarności, które nie bierze się z rzeczowego zainteresowania, lecz z mody i z technokratycznych regulacji. Dlatego dość częste dziś postulowanie interdyscyplinarności badań jest hasłem, do którego warto podejść z dystansem. Pewnie najszcześliwiej byłoby, jak zauważa Witkowski, aby nie tyle zabiegać o interdyscyplinarność, ile by zaistniała ona samoistnie. „Bo to musi przyjść samo” mówi Witkowski (2018, s. 738) i w ten sposób najtrafniej określa pożądany charakter badań i miejsce interdyscyplinarności w przekazywaniu wiedzy i popularyzacji nauki.

Spontanicznie powstała interdyscyplinarność nie musi obawiać się reguł metodologicznych i uchybień, wynikających z różnic paradygmatycznych. Rzeczywiście mieszanie różnych podejść badawczych mogłoby wydawać się ryzykowne, a nawet niebezpieczne z punktu widzenia porządku metodologicznego. Jednak tym, co oddała takie obawy jest sposób stawiania sprawy, o czym wcześniej była już mowa. Autentycznie zadane pytanie i odpowiedzialne postawienie sprawy nie pozwalają wymknąć się poszukiwaniom intelektualnym poza ramy tego, co w pracy naukowej etycznie i metodologicznie dozwolone.

Pedagogiczne warunki przebudzenia

Przywołane wykłady Witkowskiego są przejawami wyjątkowego uprawiania popularyzacji, a wynika to, jak sądzę, z niezwykle rzadko spotykanej w nauce troski o autentyczność poznania naukowego, zwłaszcza w kontakcie z adeptami nauki. To ta troska właśnie otwiera przed uczestnikami wykładów Profesora lub czytelnikami jego tekstów, szansę na przebudzenie.

Przede wszystkim swoich słuchaczy i czytelników Witkowski traktuje jak partnerów i rzeczywiście mają oni możliwość stać się partnerami. Chodzi o sposoby, w jakie wprowadza on problematykę tożsamości: porusza sedno sprawy i nie szczędzi słów, odsłaniających trudności, dylematy czy nawet porażki nie do uniknięcia. Nie ma tu miejsca na pedagogiczną wyższość, przejawiającą się niepotrzebną wyrozumiałością czy pobłażliwością w sprawach merytorycznych. Jego zaproszenie do współmyślenia jest autentyczne, gdyż bierze się nie wyłącznie z relacji personalnych, lecz głównie z zainteresowania rzeczą. Dlatego postawienie sprawy jest tu kluczowe. I bez wątpienia własny przykład, czy to, że zapraszający nie stawia siebie z boku, nie umiejscawia siebie poza obszarem ryzyka, związanego z rzeczywistym ruchem myślenia, jest niezwykle istotny. Mimo wszystko jednak dla części słuchaczy czy dla czytelników taka forma zaproszenia jest nie do przyjęcia, nie są bowiem przygotowani do tak radykalnego zaangażowania się w rozumienie danego zagadnienia. I pewnie nawet problematyka tożsamość człowieka, mimo że wydaje się dotyczyć sprawy każdego, bez wyjątku, może zostać zignorowana i nie ewokować właściwego udziału słuchacza.

Równie ważną cechą warsztatu Witkowskiego-popularyzatora jest prowadzenie namysłu wraz z największymi postaciami współczesnej myśli oraz z klasykami, których odczytuje on na nowo. Oto słuchacz lub czytelnik, dzięki pracy myśli Witkowskiego, czytającego największe dzieła przedstawicieli Zachodu, staje się partnerem już nie tylko spotkanego na wykładzie Witkowskiego, ale również Eriksona, Bachtina, Habermasa czy wielu innych wybitnych autorów. Z punktu widzenia organizacji własnej edukacji taka okazja, to niezwykle skarb dla kogoś, kto rozpoczyna lub pogłębia swoje zmaganie się z ideami. Oczywiście uczestnictwo w takiej rozmowie wymaga odwagi, samozaparciu, wytrwałości, umiejętności znoszenia porażek i wielu innych cech, które związane są z postawą tego, kto naprawdę myśli filozoficznymi pojęciami. Relatywnie szybko jednak ten wysiłek i ryzyko okazują się właściwym wyborem, ponieważ dzięki nim, można doświadczyć piękna i wyjątkowości doświadczenia rozumienia idei, czyli spraw ważnych.

Co więcej, aktywność podążania z myślą Witkowskiego-wykładowcy ma jeszcze jedną właściwość o wysokim znaczeniu, tj. pozwala ćwiczyć się w otwartości na inność i inne sposoby rozumienia spraw. Mówienie o wyjątkowej roli wrażliwości

na wielogłosowość w działalności pedagogicznej ma sens tylko o tyle, o ile stwarzamy sprzyjające warunki *doświadczenia* polifoniczności. Wykłady Witkowskiego są świetnym laboratorium, w którym można samemu przekonać się, na własnej skórze, czy i na ile jest się otwartym w stosunku do innych. Warto tu podkreślić, że takie ćwiczenia są przydatne nie tylko młodzieży i wkraczającym w świat idei, ale również tym, którzy z różnych względów, często mimo głoszenia przez siebie hasła inkluzji, sami w swojej praktyce badawczej nie wykazują się rzeczywistą otwartością na inność. Witkowski od lat zabiega o włączanie filozofii i filozofii edukacji w obieg dyskursu pedagogicznego, doceniając szczególne możliwości filozofii w tym zakresie. W tym właśnie sensie interdyscyplinarność jest wzmocniana zwłaszcza przez tradycje filozoficzne i filozoficzny tryb refleksji.

Podsumowanie

Tożsamość człowieka może być zagadnieniem, które pobudza do myślenia i wyzwala skrywane dotychczas pokłady energii myślowej wśród adeptów nauki, a także wśród z jakis względów myślowo uspiomych badaczy. Może takim być, ale wymaga odpowiedniego podejścia do odbiorców, właściwego przekazu i umiejętnego motywowania do niezaprzestawiania uczestnictwa w ruchu myśli. Wykłady i prace Witkowskiego świetnie wpisują się w obraz pedagogiki, poszukującej pobudek do prowadzenia namysłu. Witkowski jest inspiratorem i co ważne, wpływa nie tylko na indywidualnych badaczy, ale również na stan pedagogiki jako całości. Dlatego takie właśnie wysiłki jak jego, powodują, że współczesna pedagogika w Polsce nie odstaje już negatywnie od tego, co dzieje się w świecie. Choć w latach 80. XX w. Witkowski miał powód by alarmować, że stan badań pedagogicznych niepokojąco wskazuje na eliminację trudnych tematów z jej obszaru, to dziś, właśnie m.in. dzięki jego staraniom, wydaje się, że sytuacja nie jest pod tym względem zła. Rzecz jasna, prawdziwa praca naukowa nie zna odpoczynku i nie można w samozadowoleniu poprzestać na tym, co już osiągnęliśmy. Tym bardziej, że w wymiarze indywidualnym zawsze, bezwzględnie nauka wymaga od nas wciąż nowych przebudzeń, a także ćwiczenia się w myśleniu i dążeniu do mądrego, krytycznego i otwartego na inne możliwości namysłu.

References

- Witkowski, L. (1987). Młodość i tożsamość w cyklu życia. Zarys koncepcji Erika H. Eriksona. W: J. Gluszyński (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą* (s. 59–90). Poznań: Ośrodek Analiz Społecznych ZMW.

- Witkowski, L. (1988). *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (1989a). O problemie tożsamości w cyklu życia człowieka. *Oświata i Wychowanie*, 40, 32–35.
- Witkowski, L. (1989b). O dramacie kształtowania się tożsamości młodego Polaka. *Miesięcznik Literacki*, 2–3 (268–269), 127–133.
- Witkowski, L. (1989c). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Witkowski, L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2024). *Whitehead. Nadania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (red.). (1990). *Dyskursy rozumu: między przemocą i emancypacją. Z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.