

Prof. Tomasz Szkuclarek
Uniwersytet Gdański

Recenzja rozprawy doktorskiej Pani Magdaleny Lidii Rogulskiej

Kategoria twórczości w pedagogice kultury w II Rzeczypospolitej

napisanej w Uniwersytecie Gdańskim
pod kierunkiem prof. dr hab. Krzysztofa Jakubiaka

Wstępna ocena struktury i zawartości rozprawy

Przedstawiona do oceny rozprawa Pani Magdaleny Lidii Rogulskiej jest bogatym merytorycznie ale silnie skondensowanym i przez to niezbyt obszernym tekstem, jak na doktorskie prace z dziedziny nauk humanistycznych. Obejmuje łącznie 141 stron i składa się z trzech rozdziałów, ponadto z 26-cio stronicowego wstępu (wydrukowanego z pojedynczą interlinią) zawierającego charakterystykę tematu i jego uzasadnienie, założenia metodologiczne oraz biogramy Sergiusza Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego i Bogdana Suchodolskiego, których prace poddawane są w pracy analizie, oraz zakończenia – również tematycznie bogatego, bo obejmującego wątki współczesnej aktualności i obecnych „ech” podjętego tematu oraz wnioski z przeprowadzonych analiz. Dodatkowo rozprawa obejmuje także oczywiście bibliografię, spis treści i streszczenia w języku polskim i angielskim. Ten wstępny ogłód sugeruje, że to co znajdujemy we wstępie i zakończeniu można było potraktować jako odrębne rozdziały: ich waga merytoryczna zdecydowanie na to wskazuje. Nie jest to oczywiście zarzut pod adresem Autorki a jedynie uwaga o charakterze redakcyjnym, która może być wzięta pod uwagę w przypadku przygotowywania rozprawy do druku.

Kolejna uwaga wynikająca ze wstępnego ogłodu rozprawy dotyczy źródeł. Bibliografia, sporządzona w konwencji badań historycznych, tj. z podziałem na źródła (14 pozycji z obszaru tematu rozprawy i 9 pozycji określonych jako źródła pozostałe – przy czym jako źródła traktowane są opublikowane teksty naukowe z okresu objętego badaniami bądź okres ten poprzedzającego) oraz opracowania (123 pozycje), obejmuje wyłącznie pozycje polskojęzyczne. Biorąc pod uwagę silne, wręcz genetyczne związki polskiej pedagogiki kultury z niemiecką pedagogiką humanistyczną, jest to zauważalny mankament. Oczywiście teksty niemieckich pedagogów i filozofów, do których ten nurt pedagogiki się odwołuje (z Heglem na pierwszym miejscu, z najbardziej inspirującą w tym nurcie myśli „Fenomenologią ducha”) są w rozprawie obecne, ale dotyczy to tylko tych autorów i prac, które ukazały się w polskich tłumaczeniach bądź opracowaniach.

W tym kontekście nasuwa się kolejny komentarz. Autorka zdaje się unikać w rozprawie sformułowań wskazujących wprost na niemieckie źródła badanego nurtu polskiej pedagogiki,

często za to pisząc o jego „zachodnich” inspiracjach. Nie jest to raczej trafna identyfikacja, także w kontekście źródeł przywoływanych w rozprawie. Poza bardzo nielicznymi wyjątkami (zdawkowe i naprawdę pojedyncze przywołania Russela czy Deweya wskazujące że „oni też” podzielali pewne poglądy) całość wywodu budowana jest (słusznie) z wyraźnymi odniesieniami do źródeł niemieckich. Oczywiście można było ten kontekst poszerzyć odwołując się na przykład do humanistyki francuskiej (bardzo znaczącej dla powojennych prac Bogdana Suchodolskiego, które w zmodyfikowanej przez marksizm wersji pod wieloma względami kontynuują badaną tradycję – ale w latach międzywojennych odniesienia do tradycji heglowskiej były we Francji naprawdę ogromną rzadkością) albo – w przypadku poszukiwania podobieństw poza europejskim („kontynentalnym”) obszarem – do anglosaskiej tradycji *liberal education*. Można by pewnie także wspomnieć np. o myśli włoskiej (G. Gentile) oraz – w przypadku Hessena – odnieść się do myśli rosyjskiej, ale to już nijak by się miało do tezy o zachodnich inspiracjach. Te wyliczenia nie znaczą jednak, że w moim przekonaniu praca winna być o te wątki koniecznie uzupełniana, bowiem Autorka słusznie skupia się na autorach niemieckojęzycznych, niepotrzebnie jedynie z tych niemieckich inspiracji czyni figurę uogólnionego „zachodu”. Takie dodatkowe odniesienia mogłyby mieć jedynie sens porównawczy, a dominujące znaczenie myśli niemieckiej nie jest tu niczym dziwnym biorąc pod uwagę listę nauczycieli i mistrzów u których studiowali lub którymi się fascynowali analizowani autorzy (jasno jest to przedstawione w biogramach), ani – w szerszej perspektywie – gdzie w ogóle zdobywały wykształcenie elity II Rzeczypospolitej. Sugerowałbym zatem, aby Autorka rozważyła czy w wersji składanej do druku nie należałoby zrezygnować z nadmiernie uogólniającego sformułowania o „zachodnich” inspiracjach pedagogiki kultury – tym bardziej, że sami Niemcy zauważają iż poza ich kręgiem kulturowym nurt ten spotkał się z niewielkim zainteresowaniem i miał minimalny wpływ na rozwój pedagogiki w innych krajach¹. Polska jest tu zatem raczej wyjątkiem, prawdopodobnie ze względu na powszechne wśród ówczesnych polskich elit tendencje do zdobywania wykształcenia na niemieckich uniwersytetach.

Rekonstrukcja i ocena merytoryczna rozprawy

1. Pole problemowe i metodologia

Jak wspominałem, zagadnienia metodologiczne ujęte zostały we wstępie do rozprawy. Autorka rozpoczyna od uzasadnienia znaczenia podjętego w rozprawie tematu i wykazuje, po pierwsze, że istnieje w tym zakresie wyraźna luka badawcza (brak systematycznych opracowań kategorii twórczości w polskiej pedagogice kultury) i po drugie, że kategoria ta jest w tym nurcie pedagogiki istotna, w dosłownym sensie wężłowa: „Utożsamiana z wolnością lub przedstawiana jako jej przejaw stanowi poniekąd *cel dorabiania się przez jednostkę osobowości, istotę procesu wychowania, kwintesencję ludzkiej egzystencji*” (s.7). Na tym tle Autorka dokonuje jasnego określenia celu i przedmiotu badań wykazując, jakie kategorie z obszaru badanego nurtu pedagogiki zostały szczegółowo w Polsce opracowane oraz, co ciekawe, wskazując jednocześnie obszary których sama nie podejmuje i które wciąż czekają na monograficzne opracowania. Następnie formułuje bardzo szczegółową listę pytań badawczych, dalej zaś wyjaśnia założenia metodologiczne, wyprowadzane przede wszystkim z tradycji pedagogicznych badań historycznych (metoda indukcyjna, porównawcza i retrogresywna), z uzupełniającą rolę metodologii studiów filozoficznych, zwłaszcza hermeneutyki. Charakteryzując poddawane analizie źródła, których podstawową część stanowią oryginalne prace Hessena, Nawroczyńskiego i Suchodolskiego, Autorka zauważa na wstępie iż „twórczość pojawia się w nich stale, acz nie bezpośrednio”. Bardzo

1 Jürgen Oelkers opisuje tę pedagogikę jako „uniquely German, a strange case, that has no correspondent internationally and also cannot be seen as *avant garde* - something that other countries had neglected to consider”. Por. *The Strange Case of German «Geisteswissenschaftliche Pädagogik»*, dostępny online <https://www.uzh.ch/cmsssl/ife/dam/jcr:fffffbb47-55f9-ffff-ffffa697c83f/TheStrangeCase.pdf>

szkoda (nie tylko w tym kontekście!), że wśród tekstów źródłowych nie znalazł się znakomity i bardzo obszerny artykuł Suchodolskiego z 1926-27 roku², w którym kategoria twórczości przewija się wielokrotnie, również w sposób bardzo zbliżony do intencji Autorki, potwierdzający pośrednio jej tezę o węzłowym, „spinającym” charakterze tej kategorii. Jednocześnie tekst ten jest znakomitym przeglądem metodologicznych debat w humanistyce niemieckiej, co również nie jest bez znaczenia dla omawianych tu kwestii. Ważnym elementem wstępu są też lakoniczne, ale treściowo pojemne biogramy autorów, których dzieła poddawane są szczegółowym analizom.

Opisując intelektualne konteksty powstania pedagogiki kultury Autorka daje szeroki zarys debat wokół edukacji na przełomie XIX i XX wieku, może *niewielko* zbyt silnie wypuklając przy tym zwrot „ku dziecku” (Elen Key, pajdocentryzm), co może stwarzać wrażenie iż pedagogika kultury wyłaniała się w ramach Nowego Wychowania. Nie było to jak sądzę intencją Autorki i generalnie nie byłoby to trafne; nurt ten raczej należałoby postrzegać jako dążenie do zniesienia opozycji między figurami natury, które silnie zdominowały Nowe Wychowanie, i idealistycznie pojmowanej kultury. Figura zniesienia (albo syntezy) byłaby tu spójna z rolą Heglowskich kategorii ducha subiektywnego i obiektywnego oraz z metodologiczną rolą dialektyki w tym nurcie teorii pedagogicznej.

Kolejny (albo „pierwszy właściwy”) rozdział dysertacji zatytułowany jest „Kultura jako efekt twórczej realizacji człowieka”. Obejmuje on nieco ponad 30 stron tekstu i podzielony jest na dwa podrozdziały, z których pierwszy rozważa filozoficzne źródła koncepcji kultury w analizowanym nurcie (ze wskazaniem na tradycję platońską i idealistyczną filozofii niemiecką) oraz krótko charakteryzuje pojmowanie tej kategorii w pracach trzech badanych autorów, a drugi podejmuje zadanie porównawczej analizy tych trzech koncepcji. Jest to klarowne i adekwatne ujęcie problemu i Autorka wykazuje się tu dużą precyzją i rzetelnością analiz. Autorka wskazuje przede wszystkim na Heglowskie (idealistyczne i dialektyczne) oraz Diltheyowskie (antypozytywistyczne i hermeneutyczne) źródła pojmowania kultury w badanym nurcie myśli pedagogicznej, trafnie wskazując na liczne ich kontynuacje i dopełnienia w aksjologii Rickerta i Hartmanna, w myśli Nohla, Litta, Sprangera czy Kerschensteiner. To z tych źródeł wyłaniają się wizje kultury żywej jako ducha, triadycznej struktury prowadzącej do podmiotowej autonomii (która, jak trafnie wskazuje Autorka, wywodzi się od Platona), wizja osobowości jako formującej siebie na dobrach / wartościach kultury, aksjologiczny uniwersalizm i wizja twórczości jako „mostu” między jednostkową autokreacją a odtwarzaniem kultury.

W tym kontekście właśnie Autorka wspomina o polskiej specyfice myśli Hessena, Nawroczyńskiego i Suchodolskiego: „Klasyccy polscy pedagogowie kultury chłonili co prawda z entuzjazmem nowatorski i budujący dorobek intelektualny Zachodu [w mim rozróżnieniu należałoby tę tezę zawęzić do niemieckiej kultury intelektualnej, TS], ale przystosowywali go do polskiej rzeczywistości i we własnym zakresie rozwijali. Tym samym można powiedzieć, iż współtworzyli zachodnią myśl pedagogiczno-filozoficzną” (s. 33-34). W pełni zgadzając się z konkluzją tego twierdzenia, pozostaje jednak „niezaspokojony w ciekawości” na czym polegało dostosowywanie tej myśli do polskiej rzeczywistości. Czy nie były to po prostu autorskie rekonstrukcje i syntezy

2 Bogdan Suchodolski, Stan badań nad metodologią nauk humanistycznych w Niemczech, *Przegląd Historyczny*, 1926-1927, 26, 3, s. 417-479. Autorka zauważyła w rozprawie, że Bogdan Suchodolski był w okresie formowania się polskiej pedagogiki kultury młodym i „poszukującym” badaczem, wspomniany artykuł jasno jednak ukazuje jak znakomicie i wielostronnie był on do zajęcia się tym obszarem badań przygotowany. Być może ten obszerny, wielowątkowy i niezwykle erudycyjny tekst został przez Autorkę pominięty dlatego, że jego tytuł nie wskazuje na związki z pedagogiką. Zawiera on jednak liczne i szczegółowe odniesienia do filozofii kultury będącej źródłem badanego nurtu pedagogiki, a w ramach tych odniesień Suchodolski wielokrotnie odwołuje się do kategorii twórczości oraz do roli wychowania w procesie rozwoju „ducha”. Na znaczenie tego artykułu dla interpretacji genezy polskiej pedagogiki kultury zwrócił niedgdyś uwagę Bogusław Milerski, za co jestem mu wciąż wdzięczny.

myśli niemieckiej? Lektura wspomnianego (brakującego w rozprawie) tekstu Suchodolskiego pomogłaby chyba jaśniej dostrzec, jak głęboko koncepcje polskich autorów osadzone były w aktualnych wówczas niemieckich debatach metodologicznych w humanistyce. Nie mam natomiast wątpliwości, że jakaś specyfika polskiego nurtu tej pedagogiki istnieje, ale jej wykazanie wymagałoby chyba pogłębionej analizy porównawczej – i być może analizy filologicznej, wskazującej na pracę językowej odmienności słowiańszczyzny. Wykazanie takich filologicznych źródeł oryginalności czy odmienności polskiej pedagogiki kultury – o której nie jestem jeszcze przekonany, trzeba by było ją dopiero wykazać – byłoby niesłychanie interesujące, tym bardziej że być może udało by się w ten sposób nawiązać do starszych od badanego nurtu ambicji Bronisława Trentowskiego (piszącego głównie po niemiecku, ale zafascynowanego filozoficznym, do dziś nieodkrytym potencjałem polszczyzny).... Ale jest to jest już pomysł na inny projekt badawczy.

Poza tym „niedopracowaniem” tezy o specyfice polskiego kontekstu i za tym polskiej pedagogiki kultury, mam do przedstawionych tu rozważań jeszcze jedną uwagę. Wiąże się ona z dość ograniczoną liczbą źródeł, które pozwalają Autorce zarysować to dla przedstawienia koncepcji kultury badanych autorów. Mamy to odwołania do popularnej w Polsce pracy Jenksa, której tłumaczenie pojawiło się na fali debat na ponowoczesnością, do socjologicznych ujęć Kłóskowskiej, w tym do zredagowanej przez nią wieloautorskiej *Encyklopedii kultury polskiej*... i w zasadzie niewiele ponadto. Moim zdaniem dość trudno jest na tej podstawie uchwycić specyfikę nacechowanego idealizmem i uniwersalizmem pojmowania kultury osadzonego w niemieckiej filozofii humanistycznej. Wprawdzie z ujęć Jenksa wylania się znacząca dla prowadzonych tu analiz kwestia relacji między kulturą i cywilizacją, ale generalnie puła koncepcji stanowiących tło, na którym można dostrzec cechy koncepcji kultury w tej pedagogice, jest tu raczej ograniczona i cechy specyficzne tego ujęcia nie są w związku z tym łatwe do wykazania. Nie mamy tu np. ujęć strukturalistycznych i semiotycznych, antropologicznych, psychoanalitycznych (a w pracy Nawroczyńskiego takie ślady są widoczne) czy związanych z teorią krytyczną. Bez nich dość trudno jest na przykład wyjaśnić przyczyny „cichej śmierci” tego fascynującego nurtu filozofii i pedagogiki w powojennych Niemczech. Często wspomniana przez Autorkę „ponadczasowość” wizji człowieka, kultury i wartości budująca podstawy tej pedagogiki stała się w latach powojennych jej poważnym obciążeniem i w pewnym sensie okazała się filozoficznym złudzeniem, zjawiskiem czasowym a nie ponadczasowym, dosłownie historycznym. Ta fascynacja uniwersalizmem i ponadczasowością zwracała na siebie uwagę w kontekście rozliczeń z nazizmem, kiedy to zauważono *bierność* pedagogów humanistycznych wobec przekształcania Niemiec w narodowo-socjalistyczną dyktaturę, i co gorsza ich niezdolność do krytycznej refleksji nad tym milczeniem w latach powojennych – tak, jakby nazizm był jedynie drobną modyfikacją humanizmu. Humanizm pedagogiki kultury „wylądował” wtedy w podobnie wyniosłym i moralnie dyskusyjnym towarzystwie myśli Martina Heideggera. Może jednak nie zawsze to co najwznioślejsze jest z ludzkiego, aksjologicznego i pedagogicznego punktu widzenia najważniejsze... Oczywiście *przed* pojawieniem się faszyzmu nie można było tego wiedzieć, ale myśl Gentilego – wybitnego humanisty i ministra edukacji w rządzie Mussoliniego – zawierała jasne sygnały ostrzegawcze, świetnie zresztą dostrzeżone przez Hessena w opublikowanej w 1939 roku pracy³.

Podsumowując ocenę tego rozdziału, pomimo uproszczeń jakie pojawiają się w rekonstruowaniu pojęcia kultury – zwłaszcza jako tła dla własnych analiz Autorki – jest to rzetelny i wiele wnoszący element rozprawy, dobrze, krytycznie i komunikatywnie rekonstruujący pojmowanie kultury w pismach Hessena, Nawroczyńskiego i Suchodolskiego oraz jasno osadzający ich koncepcje w tradycji niemieckiej pedagogiki i filozofii humanistycznej, włącznie z jej orientacjami metodologicznymi.

3 Por. *O sprzecznościach i jedności wychowania*.

Rozdział drugi rozprawy ma podobną strukturę do rozdziału I (najpierw filozoficzne źródła, potem porównawcza analiza pojęć w dziełach badanych autorów) i dotyczy pojęć wychowania i samowychowania. Pierwsza z tych części jest dość lakonicznie zilustrowaną tezą, że relacja wychowania i samowychowania w polskiej pedagogice kultury jest – podobnie jak poprzednio omawiane kwestie – efektem inspiracji niemiecką filozofią i pedagogiką humanistyczną, przy czym Autorka konsekwentnie pisze w tym kontekście o filozofii „zachodniej”, co, jak uparcie twierdzę, nie jest najszcześniejszym określeniem, pomimo że do kanonu filozofii niemieckojęzycznej zostaje w pewnym momencie wywodu dołączony Bertrand Russel. W treści rozdziału czytamy głównie o relacjach między wychowaniem i kształceniem (a nie samowychowaniem) i w rezultacie nie jest w pełni jasne, czy w ten sposób pojęcie samowychowania zostaje utożsamione z kształceniem, czy też np. zostaje włączone jako podrzędne do kategorii wychowania jako jego specyficzny wymiar. W tej części pracy chyba szczególnie przydały by się sporadyczne odwołania do oryginalnej terminologii niemieckojęzycznej, a to głównie ze względu na wieloletnią (i niemal globalną) debatę nad wieloznacznością kategorii *Bildung* (której Niemcy zwykle nie definiują, jest ona bowiem silnie zakorzenionym elementem tradycji filozoficznej) i jej relacjami do pojęcia *erziehung*. To o tyle istotne, że w polskiej tradycji oba te pojęcia bywają tłumaczone jako kształcenie⁴. Dopiero w podsumowaniu tej kwestii Autorka używa niemieckiego terminu *Bildung*, nie dowiadujemy się jednak czy utożsamia tę kategorię z pojęciem kształcenia czy wychowania – w pkt. 1 podsumowania pisze bowiem że w polskiej odmianie omawianej tradycji następuje *scalenie* wychowania i kształcenia „rozumianego jako nabywanie wiedzy i umiejętności”, a w pkt. 6 że mamy tu do czynienia z koncepcją wychowania *jako Bildung*. Nie jest dla mnie całkiem jasne, czy teza 6 jest uogólnieniem tezy 1 (w przypadku gdyby „kształcenie” w tezie 1 było użyte w sensie *erziehung*), jej powtórzeniem (gdyby miało tam jednak oznaczać *Bildung*), czy też opisuje jakąś odmienną relację. Jaśniej jest ta kwestia ujęta w porównawczym zestawieniu idei badanych autorów na str. 88-89.

W drugiej części rozdziału następuje porównanie ujęć tej problematyki w pismach Hessena, Nawroczyńskiego i Suchodolskiego. Są to szczegółowe i kompetentnie przeprowadzone rekonstrukcje i mam do nich tylko jedną uwagę – w przypadku Hessena Autorka pisze, że trajektoria przejść pomiędzy trzema fazami kształcenia związanymi z anomią, heteronomią i autonomią dokonuje się za pośrednictwem *przyświecania* tego, co przyszło w tym, co aktualne. Nie jestem pewien czy takie pojęcie rzeczywiście zostało użyte w dostępnym Autorce wydaniu *Podstaw Pedagogiki*, czy też jest to może efekt automatycznej korekty pisowni w trakcie pisania doktoratu bądź przeoczenia Autorki – ale, o ile dobrze pamiętam, w wydaniu międzywojennym, z którego kiedyś korzystałem i do którego nie mam obecnie dostępu, w tym miejscu pojawiała się znacznie ciekawsza i ontologicznie płodna kategoria *przeświecania*, która pozwalała na uchwylenie logiki przejść między stadiami rozwojowymi *z pozycji dziecka*. Dzięki temu, że np. zapewniamy uzasadnienia normatywne dla nakazów i zakazów, przyszła heteronomia „prześwieca” przez kontrolę sprawowaną na poziomie anomii, a dbając o przywoływanie wartości na etapie wdrażania do przestrzegania norm dbamy o „przeświecanie” autonomii poprzez rygor heteronomii. Taka figura niejako rozmiękała kryzysową naturę przejść między stadiami rozwojowymi (bardzo wyraźnie opisaną w teorii rozwoju moralnego u Piageta, który również posługuje się matrycą anomii, heteronomii i autonomii) i jest – w moim odczytaniu – bardzo ważnym elementem scalania procesu wychowania w całym cyklu rozwojowym jednostki w ujęciu Hessena. Autorka *zauważa* tę logikę i trafnie pisze np. na str. 72 o zasadzie „przeziąknięcia zabawy przyszłą nauką” czy o „stopniowym dojrzewaniu do wolnego samostanowienia” (s.75), warto jednak w tym kontekście –

4 Wgląd w wieloznaczność tej kategorii i jakieś analityczne jej uporządkowanie zawiera dyskusja Nawroczyńskiego (w *Zasadach nauczania*) na temat kształcenia formalnego, która jest próbą rozwarstwienia kulturowych i bardziej technicznych, czy też psychologicznie rozumianych wymiarów tego pojęcia. Wynikałoby z tego, że termin *kształcenie* może obejmować zarówno rejestry *Bildung* jak *erziehung*, ale w znacząco odmiennych kontekstach.

przed ewentualną publikacją doktoratu – sprawdzić w kilku wydaniach *Podstaw pedagogiki* jako to jest z tym prze- czy przyświecaniem⁵.

Zamykająca rozdział sekcja poświęcona porównawczej analizie badanych idei jest klarowna, przekonująca i merytorycznie znacząca.

Trzeci rozdział rozprawy ma tytuł „Twórczość jako realizacja osobowości i wolności człowieka w klasycznej polskiej pedagogice kultury”. Ma bardziej rozbudowaną strukturę niż rozdziały poprzednie (cztery podrozdziały) i bardziej szczegółowo analizuje tytułową tezę świetnie już „podgotowaną” w poprzednich częściach rozprawy, gdzie kategoria twórczości przewija się konsekwentnie przez szczegółowe rekonstrukcje innych kwestii. Prawdopodobnie w efekcie tego „podgotowania” pierwsza część rozdziału, dotycząca filozoficznych źródeł idei twórczości w badanym nurcie pedagogiki, jest bardzo lakoniczna i w zasadzie sprowadza się do tezy, że idea ta przenika całość rozumienia kultury w niemieckiej tradycji filozoficznej powiązanej w pedagogiką kultury. Poza tym nurtem filozofii Autorka zdawkowo wspomina o Deweyu i o Bergsonie, ale nie są to odniesienia mające wpływ na prowadzone analizy.

Dru ga część rozdziału – podobnie jak w rozdziałach poprzednich – zawiera rekonstrukcje pojmowania twórczości w międzywojennych pismach Hessena, Nawroczyńskiego i Suchodolskiego. Rozpoczyna się ona jednak od ogólniejszej refleksji na temat idei twórczości – i trochę niezrozumiałej dla mnie w tym kontekście decyzji o pominięciu w tej części pracy wyników analiz Tatariewiczza. Autorka stwierdza jedynie, że przeprowadził on w *Dziejach sześciu pojęć* na ten temat „wnikliwie studia”, więc Autorka nie będzie tych kwestii „ponownie omawiać”. Czy rzeczywiście tamte klasyczne ustalenia nie byłyby tu przydatne? Być może nie, ale czy o ewentualnej ich nieprzydatności nie byłoby lepiej się przekonać po ich choćby pobieżnej rekonstrukcji? Tym bardziej, że po tej deklaracji pominięcia następuje dość obszerny rys historyczny tej idei, łącznie ze szczegółowym wykazem kontrowersji i obszarów niezgodnionych w licznych na ten temat pracach z zakresu filozofii, psychologii i pedagogiki. To z kolei prowadzi do wskazania obszarów wspólnych dla różnorodnych wizji twórczości. Na tej podstawie Autorka proponuje (na str. 105) własną, ale silnie osadzoną w interesującym ją nurcie filozofii i pedagogiki kultury (chęć podkreślić – *tylko* w tym nurcie, przede wszystkim ze względu na zawarte tu pojmowanie wartości) definicję pojęcia twórczości. Dodam, że definicję całkiem udaną i dobrze zbierającą elementy przewijające się w publikacjach badanych autorów i w filozoficznych tekstach stanowiących dla nich inspiracje. Doceniam ten wywód, szczególnie w świetle zauważonego i opisanego na początku rozprawy ułotnego charakteru kategorii twórczości w polskiej pedagogice kultury: jej stałej ale nie adresowanej bezpośrednio obecności w klasycznych pracach z jej obszaru. Będąca jego efektem „sumatywna” definicja twórczości może się okazać bardzo przydatnym narzędziem dla kolejnych analiz tego nurtu pedagogiki. W następującym dalej zestawieniu znajdujemy charakterystyki podejść do idei twórczości w pracach analizowanych pedagogów – i zgodnie z zapowiedziami Autorki, ze względu na „przewijanie się” tej kategorii w całości ich koncepcji pedagogicznych, znajdujemy tu w zasadzie powtórzenia wątków już podejmowanych we wcześniejszych częściach rozprawy.

Kolejny, trzeci podrozdział podejmuje ważny i szeroki zakresowo wątek relacji między kategorią twórczości a innymi konstytutywnymi kategoriami polskiej pedagogiki kultury. Analiza tych relacji skupia się na kategoriach wartości ponadczasowych, wychowania i samowychowania,

5 Kategoria „przeświecania” mogłaby być wielowymiarowo interpretowana w kontekście XX-wiecznej hermeneutyki (Heidegger i Gadamer), gdzie „prześwit” (a nie bezpośrednia obecność) jest metaforą prawdy – ten koncept wywodzony jest z greckiego terminu *aletheia* interpretowanego jako „nieskrytość”. Takie połączenie otwierałoby drogę do interesujących aktualizacji tego nurtu pedagogiki i filozofii kultury. Ale to oczywiście również pomysł na zupełnie inny projekt.

kształtowania się osobowości człowieka, wolności, oraz napięcia między skrajnymi jakościami. Relacje te rozpatrywane są systematycznie i – jak wszystkie zawarte w rozprawie analizy – są syntetycznie podsumowywane w postaci kilkupunktowych list najbardziej znaczących ustaleń. Rozdział kończy podsumowujący całość analiz głównego problemu rozprawy podrozdział 4 – „Stanowisko polskiej pedagogiki kultury okresu II Rzeczypospolitej w zakresie rozumienia kategorii twórczości”. Jest to zwarte, klarowne i „mocne” podsumowanie kwestii twórczości w klasycznej polskiej pedagogice kultury. Autorka podejmuje lakonicznie jeden z wątków będących przedmiotem krytyki tej orientacji (oskarżenia o elitaryzm) i przypomina, że twórczość jest w ujęciu badanych pedagogów potencjałem każdej jednostki, ale przypomina również, że jest wyrazem jednostkowej i unikalnej osobowości, której – jak wiemy z poprzedzających rekonstrukcji – trzeba się *dorobić*, co z pewnością nie wszystkim jest jednak dane. Takich wątków krytycznych w debatach wokół pedagogiki kultury pojawiało się więcej (o jednym z nich, charakterystycznym dla debat po II Wojnie Światowej w Niemczech, wspominałem wcześniej) i trochę szkoda, że w końcowej części rozprawy Autorka nie poświęciła takim krytykom więcej miejsca. Pozwoliłoby to wzbogacić końcową dyskusję o aktualności tego nurtu teoretycznego, o jego przekształcaniach itp.

Co ciekawe, nieco wbrew końcowym tezom o aktualności pedagogiki kultury (ujmowanej – w końcowych rozważaniach – jako *kultura pedagogiczna* „nakładająca się” na różnorodność koncepcji i teorii wychowania) stylistyczna konstrukcja tekstu zdaje się pedagogikę kultury *zamykać w czasie minionym*. Autorka konsekwentnie używa w swojej narracji czasu przeszłego: *kultura była* efektem twórczości, *twórczość stanowiła* uosobienie osobowości twórcy i *niosła w sobie wartości absolutne*, itp. Jest to oczywiście spójne z konwencją pisarstwa historycznego, ale tutaj dotyczy ono wizji teoretycznych, a nie wydarzeń co do których można by zakładać, że *rzeczywiście „zaszły”*. Autorka nie używa jednak języka założeń czy postulatów (twórczość *miała być* uosobieniem osobowości, itp.), które można by weryfikować pod kątem większej czy mniejszej trafności. Otwiera to serię bardzo interesujących pytań. Czy takie użycie czasu przeszłego odnosi się do zamkniętej historycznej całości, jaką *była* polska pedagogika kultury – nieco wbrew obserwacjom o jej trwaniu ze względu na ponadczasowość wartości, o czym czytaliśmy we wstępnych częściach tekstu? Czy też może odnosi się ono do *zamkniętej kultury*, do już nieistniejącego świata, w którym twórczość *była* wyrazem dojrzałej osobowości a wartości *były* absolutne i ponadczasowe? Po części taka interpretacja jest spójna z elementami końcowych rozważań Autorki, gdzie znajdujemy np. wytłumaczenie swego rodzaju elitaryzmu i idealizmu badanej teorii przez przywołanie szczególnego patosu i dziejowego optymizmu, jaki towarzyszył rekonstrukcji państwa polskiego po okresie zaborów. To *rzeczywiście było*. Zauważmy jednak, że źródłem tej teorii była filozofia i – zgoda, świetny termin – *kultura pedagogiczna* Niemiec, gdzie sytuacja społeczna i polityczna była zgoła odmienna. Być może szło tu zatem o także szersze kulturowe uwarunkowania, o swoistą „wysoką fazę” europejskiego (zatem i niemieckiego, i polskiego) humanizmu, który najpierw zyskał siłę po antypozytywistycznym przełomie reprezentowanym przez metodologiczne koncepcje Schleiermachera i Diltheya, potem – po szoku absurdu rzezi I Wojny Światowej, która tylko na wschodzie Europy mogła być postrzegana przez pryzmat politycznych korzyści ze względu na otwarcie możliwości powstania państw narodowych – mógł być postrzegany, chyba zwłaszcza w Niemczech, które z wojennej katastrofy wyszły najbardziej rozbite, jako nadzieja na *powrót do wartości*; jako kurczowe pragnienie trwałości rozpadającego się nie tylko w efekcie wojennych rzezi, ale i na skutek bardzo przecież wtedy gwałtownych zmian kulturowych i cywilizacyjnych świata; i jako kończąca szansa na odbudowę przekonania o wartości człowieka.

Być może właśnie tamten *szok*, ontologiczne zagrożenie jest jakimś pomostem łączącym nas z przełomem XIX i XX stulecia i z latami międzywojennymi i może w tym kontekście należałoby upatrywać źródeł konserwatywnego i idealistycznego zwrotu w kulturze – wtedy i dziś? Jest on

zauważalny także w poszukiwaniach teoretycznych w pedagogice, w której znajdujemy – obok narodowych i religijnych fundamentalizmów widocznych m.in. w polskiej polityce edukacyjnej – także powroty do nurtów idealistycznych i indywidualistycznych, dziś budowanych na sprzeciwie wobec instrumentalnego zdominowania edukacji przez racjonalność ekonomiczną i konsumpcyjną. Część z nich łączy teoretyczny konserwatyzm z progresywną orientacją na naprawę świata i rzeczywistości przywołuje na myśl wiele aspektów pedagogiki kultury. Zapytałam kiedyś o takie powinowactwa Gerta Biestę, jednego z najważniejszych dziś filozofów wychowania, często przywoływanego w poszukiwaniach „progresywnego konserwatyizmu”. Jego odpowiedź jest oczywiście jednostkowa i może być traktowana jedynie anegdotycznie, ale wydaje mi się ona znacząca. Otóż w jego ocenie *Geisteswissenschaftliche Paedagogik* – przy uznaniu wszystkich jej wartości – niesie jednak ze sobą ryzyko zbyt silnego dystansu do świata społecznego (przypomnijmy, lokowanego w hierarchicznej strukturze tej teorii „zaledwie” na pośrednim szczeblu kulturowej ontologii i odpowiedzialnego za normatywność, dyscyplinę i przewidywalność zachowań; można powiedzieć – za „porządną przeciętność” z której można dopiero przejść do moralnej autonomii, twórczości i osobowości). Problemem jest tu zwłaszcza niedocenienie kwestii tego, *jakimi* środkami normatywnymi, *jakimi* technologiami dyscyplinowania budowane jest to pośrednie (a dla ok. 60% większości, jak wskazywały głośno w l. 60-tych badania Lawrence Kohlberga, *ostanie osiągalne*) stadium rozwoju. Ten brak skupienia na kwestii społecznej mógł właśnie spowodować, że ta dominująca w środkowej Europie na początku XX wieku wizja kształcenia okazała się ślepa na rodzący się totalitaryzm. Niemiecka pedagogika humanistyczna przetrwała spowodowaną nim katastrofę, ale po wojnie i Zagładzie nie była w stanie znaleźć we własnych pojęciowych zasobach sposobu na porażenie siebie z własną bezradnością. Dodajmy jednak, że nie ona jedna. Pedagogika III Rzeszy obficie korzystała przecież także z naturalistycznych idei Nowego Wychowania, ze świetnej tradycji kształcenia politechnicznego ...

Mimo tych dystansujących zastrzeżeń pedagogika kultury jest dla mnie wciąż jednym z najwspanialszych osiągnięć teoretycznych pedagogiki – imponuje szerokością pojmowania relacji człowieka i świata, wyrazistą logiką rozwojową, zdolnością do ogarniania przeciwieństw. Jest po prostu dojrzałym dzieckiem Hegla i tak jak heglizm uwodzi i „nie daje się obejść”. Bardzo się cieszę, że Pani Magdalena Lidia Rogulska napisała tę pracę, że zrobiła to ze znaczną językową precyzją i elegancją formy, i przede wszystkim gratuluję jej powodzenia w osiągnięciu stawianego sobie celu – wykazania, że nie zawsze jasno wykładana kategoria twórczości stanowi węzeł spinający teoretyczną konstrukcję polskiej pedagogiki kultury. Taka obserwacja o fundamentalnej pozycji kategorii niedookreślonej i „gdzieś” się przewijającej w analizowanych tekstach oraz sprawność w udokumentowaniu jej spinającej pracy w strukturze teorii wpisuje tę próbę w nurt bardzo współczesnych metodologii humanistyki: przeprowadzona rekonstrukcja zbliża się tu momentami do metodologii dekonstrukcji, dzięki której zidentyfikowanie „słabych” i przewijających się na marginesach kategorii jako wiążących strukturę teorii pozwala na całościowo odmiennie odczytanie takich teorii. Pomimo wskazywanych przeze mnie pominięć (jak to związane z nieobecnym tekstem Suchodolskiego, który bardzo wzbogaciłby analizę związków pedagogiki kultury z niemiecką humanistyką) czy budzących moje pewne wątpliwości tez (jak ta o zgeneralizowanej „zachodniości” inspiracji w polskiej pedagogice kultury), z uznaniem stwierdzam że takie wzbogacone odczytanie badanego nurtu w rozprawie się pojawia. Podejmowane w mojej recenzji wątki polemiczne bądź wskazywanie na dostrzegane przeze mnie deficyty przedstawionego ujęcia nie podważają zatem oryginalności i wartości tej rozprawy. Dobrze by jednak było, gdyby Autorka rozważyła wzięcie ich pod uwagę w trakcie przygotowywania pracy do druku.

Konkludując, uznaję rozprawę doktorską pt. *Kategoria twórczości w pedagogice kultury w II Rzeczypospolitej* napisaną w Uniwersytecie Gdańskim pod kierunkiem prof. dr hab. Krzysztofa

Jakubiaka przez Panią Magdalenę Lidię Rogulską za spełniającą kryteria ustawowe i wnioskuje o dopuszczenie jej do publicznej obrony.

Gdańsk, 26 czerwca – 4 lipca 2021



Tomasz Szkudlarek