

Biografistyka Pedagogiczna
Rok 8 (2023) nr 1
ISSN 2543-6112; e-ISSN 2543-7399
DOI: 10.36578/BP.2023.08.27

Bogusław Śliwerski*

Pedagogika facylitatora „widm pamięci” Hermeneutyczna aktualizacja pedagogiki kultury Krzysztofa Maliszewskiego

The Pedagogy of the ‘Ghosts of Memory’ Facilitator: Hermeneutical Update of Krzysztof Maliszewski’s Pedagogy of Culture

Abstract: In the article, the author analyzes the dissertations of the Silesian pedagogue in the current of pedagogical biographies. It justifies how important it is to notice the evolution of changes in the research approach of a representative of humanistic pedagogy from the University of Silesia. For three decades, he has been conducting interesting research on the pedagogy of culture, its reception and possible application in contemporary school pedagogy. Thanks to the studies of Krzysztof Maliszewski’s scientific dissertations, we learn about the transition from the renaissance of the pedagogy of the wartime reform, through pedagogy as a laboratory of culture, to existential pedagogy in the era of societies with social and educational crises.

Keywords: pedagogy of culture, pedagogy of reform, education, upbringing, education.

* Bogusław Śliwerski (ORCID: 0000-0002-3875-8154) – prof. wizytujący Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kontakt: b.sliwerski@aps.edu.pl.

Wstęp

Stulecie odzyskania niepodległości przez Polskę domaga się dostrzeżenia niezwykle oryginalnych publikacji, które stanowią ważny wkład w kontynuowanie jednego z najważniejszych prądów myśli pedagogicznej, jakim jest pedagogika humanistyczna¹. Wojna w Ukrainie uświadamia nam z całą złożonością dramatów istnień ludzkich, jak ważny jest świat *humanum*, który po raz kolejny podlega próbie przeciwstawienia się agresji oraz uwalniania ogromnych pokładów ludzkiej troski w zakresie niesienia pomocy ofiarom wojny. Zniszczenia infrastruktury codziennego życia obywateli sąsiedniego kraju, ich dóbr kultury, infrastruktury edukacji i nauki, potworność dokonywanych przez wojska Federacji Rosyjskiej zbrodni przeciwko cywilnej ludności stawiają przed każdym społeczeństwem zadanie zwiększenia wrażliwości na braki w zakresie inkulturacyj młodych pokoleń, by uniemożliwić odradzanie się holocaustu².

Współczesna myśl pedagogiczna jest od ponad czterech dekad wzbogacana twórczością naukową Krzysztofa Maliszewskiego, którego rozprawy stanowią wyjątkowy wkład w aktualizację pedagogiki kultury okresu dwudziestolecia międzywojennego, a więc czasów II Rzeczypospolitej. Warto w studiach z biografistyki pedagogicznej pochylić się nad ich treścią i aksjonormatywnym przesłaniem, żeby ich nie przerwać lub nie zredukować tylko do jednego regionu kraju, w którym uczony Uniwersytetu Śląskiego tworzy i kształci pedagogów.

Zaproponowana analiza myśli pedagogicznej śląskiego pedagoga, a zarazem filozofa wychowania wpisuje się w humanistyczną wizję rozwoju pedagogiki współczesnej, która zdaniem Janusza Gniteckiego ma swojego naturalnego sojusznika w filozofii hermeneutycznej. „W badaniach pedagogicznych można stosować metodę hermeneutyczną poczynając od interpretacji tekstów literackich i autobiograficznych [...] **poprzez** interpretację tekstu, jaki „wypisuje”

- 1 B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011; B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998.
- 2 A. Boroń, A. Gromkowska-Melosik, *Ukraińskie uchodźczyne wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, Kraków 2022; *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, Kraków 2022.

życie człowieka [...], interpretację i rozumienie sensu bycia człowieka w kulturze i świecie [...] (podkreśl. autora)”³. Takie podejście do teoretycznych rozpraw z pedagogiki pozwala bowiem na ogląd idei edukacyjnych ze względu na ich sens, który przenika do tej nauki z współczesnej kultury w poczuciu „[...] zmniejszającej się pewności wartości według z góry ustalonych założeń”⁴. Jeśli zatem zapowiadam hermeneutyczną analizę, to w rozumieniu powyższego autora, który traktuje hermeneutykę jako ontologię rozumienia badanego tekstu i zawartych w nim znaczeń. Celem zatem niniejszego artykułu będzie przybliżenie czytelnikom mądrości wychowania i kształcenia, która głęboko tkwi w rozprawach Krzysztofa Maliszewskiego.

Renesans pedagogiki kultury z czasów II Rzeczypospolitej

Przedmiotem zainteresowań badawczych Maliszewskiego są od początku jego pracy naukowej zagadnienia dotyczące teoretycznych i aksjologicznych podstaw wychowania w ujęciu historyczno-pedagogicznym oraz filozoficznym. Pierwszą z kluczowych dla tego nurtu rozpraw była historyczna analiza teorii wychowania moralnego w pedagogice kultury okresu międzywojennego⁵. Jej autor przypominał w swoim studium, że aktualność pedagogiki humanistycznej tkwi w źródłodajnych dla niej, jak i dla nauk pogranicza, teoriach oraz eksperymentalnych doświadczeniach z zakresu kształcenia wychowującego. Jest to o tyle ważne, o ile naukowcy z różnych krajów europejskich, chcąc uniknąć kolejnych kryzysów w edukacji szkolnej jako potrzebnej instytucji edukacyjnej, ustawicznie podejmują się debat na temat autonomii i polityki reform oświatowych. Trzeba zatem dostrzec wagę tych procesów, wykraczając poza schematyczne analizy struktur, unikając powierzchownej prezentacji historii czy szybko dezaktualizujących się danych statystycznych na temat oświaty i wychowania. Nie chodzi przecież o poszukiwanie jakiejś myśli przewodniej, która wiązałyby

- 3 J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006, s. 152.
- 4 J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 1: *Status metodologiczny nauk pedagogicznych*, Poznań 2006, s. 59.
- 5 K. Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Katowice 2004.

wszystkie systemy szkolne w możliwą do porównań całość, ale o stworzenie perspektyw dla najbardziej palącego dyskursu pedagogicznego w obszarze decentralizacji i demokratyzacji oświaty oraz procesu wychowania⁶.

Maliszewski zachęca w swojej rozprawie do renesansu pedagogiki reform z początku XX w., która zaowocowała tak wspaniałymi rozwiązaniami edukacyjnymi, jak szkoły Marii Montessori, Rudolfa Steinera, Celestyna Freineta, Petera Petersena, Aleksandra Sutherlanda Neilla, Helen Parkhurst czy Johna Deweya⁷. Jego propozycja przywołania najważniejszych przesłań teorii wychowania moralnego, powstałej w okresie II Rzeczypospolitej pedagogiki kultury, jest ze wszech miar godna dostrzeżenia, gdyż brak jest we współczesnej literaturze przedmiotu tak syntetycznej, a zarazem bogatej treściowo rekonstrukcji powyższego prądu myśli. Ciekawe jest w tym podejściu skupienie się na tym, co jest ponadczasową wartością pedagogiki kultury, a więc na jej fundamentalnych kategoriach teoretycznych, jak wartości duchowe, moralne, kultura oraz sens holistycznego wychowania. Autor osadził analizę teorii wychowania moralnego w filozoficznych i pedagogicznych źródłach minionej epoki, a przy tym ukazał klimat intelektualny i sytuację społeczno-polityczną dwudziestolecia międzywojennego w Polsce.

Współcześni rodzice i nauczyciele doświadczają syndromu bezradności i bezbronności wobec wychowanków, czego przejawem jest normatywna niepewność pedagogów, przemęczenie, opór, lęki, poczucie rezygnacji czy wręcz kapitulacja wobec pojawiających się trudności wychowawczych. Przywrócenie zatem nośności myśli dotyczącej właśnie wychowania społeczno-moralnego ułatwia poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o granice i wzajemne relacje między fenomenem wolności a przymusu, wychowaniem a samowychowaniem, racjonalnością a transcendencją, a zarazem pozwala na pogłębienie refleksji wokół sytuacji

6 H. Ostrowicka, *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*, Kraków 2022.

7 W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997; *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019; J. Sobczak, „Nowe wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej, Bydgoszcz 1998; M. S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, Warszawa 1992; B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków 2021; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998.

strukturalnego zagrożenia tych procesów przez destrukcyjny i krytyczny chaos, do którego dochodzi w wyniku m.in. niewłaściwych oddziaływań pedagogicznych⁸. Maliszewski wywołuje w swoich analizach aktualne aporie pedagogiczne, jak chociażby kwestię takiego wychowywania ku wartościom absolutnym, aby nie zostało ono wyparte przez ideokrację, presję pragmatyzmu czy roszczenia do wymierności i skuteczności wychowania. To także zwrócenie uwagi na pogodzenie koncepcji wychowania do samostanowienia z wymogami życia społecznego czy uczynienie wszystkiego, co jest tylko możliwe, by nie dopuścić do barbarzyństwa i degeneracji duchowej w życiu młodych pokoleń.

Można w jego rozprawie odnaleźć dawno zapomniane wątki, jak chociażby kategorię introcepcji czy sublimacji popędów, do tych procesów powracamy w obliczu pogłębiającego się kryzysu wychowania, a także na skutek narastającej w realu i świecie wirtualnym przemocy oraz agresji wśród dzieci i młodzieży, patologii życia codziennego, także elit politycznych różnych formacji, upadku i zanikania autorytetów moralnych czy rozchwiania wychowawczej funkcji instytucji edukacyjnych. Nic dziwnego, że powracamy do korzeni, do źródeł filozofii idealistycznej, której przesłanki antropologiczne, aksjologiczne i epistemologiczne pozwalają na odrodzenie kultury wysokiej wbrew coraz większemu, silniejszemu i intensywniejszemu rozprzestrzenianiu się w społeczeństwach ponowoczesnych kultury popularnej, kultury niskiej.

Pierwsza rozprawa Maliszewskiego jest nie tylko upomnieniem się o kanon, o najwyższe dobra dla cywilizacji ludzkiej, ale także wyrażeniem troski o *conditio humana* z całą świadomością towarzyszących temu procesowi problemów, zagrożeń czy przeciwności⁹. Powinna zatem zainteresować nie tylko historyków wychowania, badaczy dziejów myśli pedagogicznej, ale i pedagogów ogólnych czy teoretyków kształcenia i wychowania. Badacze biografii wybitnych myślicieli wychowania będą mogli skonstatować, jak odmienną w swej wymowie aksjologicznej i kulturowej była m.in. filozofia wychowania Bogdana Sucho-dolskiego z okresu II Rzeczypospolitej od dzieł, które wydawał w PRL. Warto dokonać takiej analizy porównawczej, by odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakiej mierze można być wiernym sobie, wyrzekając się przekonań, którym hołdowało się w innym ustroju politycznym.

8 A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.

9 K. Maliszewski, *Teoria wychowania moralnego*.

Dzięki powyższym badaniom Maliszewskiego można dociekać powodów, dla których pedagogika kultury była i nadal jest okaleczana, a nawet marginalizowana w społeczeństwach totalitarnych i demokratycznych. W takiej sytuacji trudno jest jej odzyskać swoje znaczenie w społeczeństwie, które osłabiane jest odczłowieczaniem relacji społecznych¹⁰. Z dużym poczuciem skromności pedagog wskazuje na to, że teoria wychowania moralnego w duchu pedagogiki kultury jest wielowątkowym obszarem myśli, o ogromnym bogactwie myśli filozoficznej i pedagogicznej¹¹. Warto zatem powracać do niej tym bardziej teraz, kiedy staliśmy się społeczeństwem wnoszącym do następstw kolejnej wojny wspaniałe dziedzictwo myśli humanistycznej w niesieniu innym pomocy, by włączyć polską filozofię wychowania w obieg międzynarodowej myśli pedagogicznej.

Pedagogika jako laboratorium kultury

Maliszewski jest autorem, i współautorem z Jackiem Kurkiem, wyjątkowego, bo inter- i transdyscyplinarnego zbioru esejów z cyklu *Medium Mundi* pod tym tytułem, ale poświęconych różnym fenomenom kultury¹². Przyjął w tych monografiach postawę facylitatora „widm pamięci”, by przywrócić kluczowe dla ludzkiej egzystencji oraz dla najżywotniejszych problemów pytania o rolę przebaczenia, tożsamości, prawdy, dobra i zła, cierpienia, lęków, traumy. Dobór przewodników po stanach ludzkich trosk, pozytywnych doznaniach człowieka, jakie znalazły swoją eksternalizację w twórczości literackiej, sztuce,

10 Asceza. *Odczłowieczenie czy uczyłowieczenie*, red. ks. W. Słomka, Lublin 1985.

11 K. Maliszewski, *Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 62 (2017) nr 1 (243), s. 20-33, DOI: 10.5604/01.3001.0009.8106.

12 K. Maliszewski, *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice 2015; *Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2007; *Miasto i czas*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2008; *W przestrzeni dotyku*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2009; *Widma pamięci*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2010; *Zwierzęta i ludzie*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2011; *Przebaczenie*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2012; *Utrata. Wobec braku i ubywania*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2013; *Muzyka i wartości*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2014; *Przyjaźń*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2015; *W kręgu Medei*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2016; *Muzyka i wartości*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2019.

humanistycznych badaniach, oraz sposób prowadzonej przez niego narracji uwalniają w każdej z książek z osobna wyjątkowy potencjał myśli humanistycznej. W tym cyklu ukazały się tomy, które są swoistymi dziełami sztuki, wprowadzając nas w świat kultury dzięki artykułom naukowym, esejom „na głos i kontrabas”, przepięknym ilustracjom i genialnym fotografiami jako nośnikom ludzkiej myśli.

Pedagogika stała się w czasie debat zarejestrowanych przez współredaktora w serii wydawniczej istotną przestrzenią odczytywania kultury, jej symboliki i znaczeń, które wybrzmiały uniwersalnym charakterem dokonań ludzkiej kreatywności. Potwierdziła zarazem rzadko aktywowane funkcje tej właśnie dyscypliny naukowej. Maliszewski okazał się zatem nie tylko przedstawicielem pedagogiki kultury, kultury wysokiej, ale i jej ambasadorem w naukach humanistycznych i społecznych. Zawarte w powyższej serii jego artykuły są z jednej strony głosem krytyka pedagogiki, dotkniętej chorobą redukcji wychowania i przygotowania profesjonalnego do wąsko pojmowanych ról społecznych oraz spłaszczenia jej dorobku do jednostronnego praktycyzmu i kulturowej banalizacji teorii ślizgających się po powierzchni życia, z drugiej zaś są wypełnieniem jej nową, renesansowo kontekstualizowaną treścią i formą, która pobudza w czytelnikach czułość i wyobraźnię. Cały cykl wydawniczy dowodzi, że także pedagog może być w tej formie współtwórcą swoistego „laboratorium kultury”. To jest niewątpliwym fenomenem w czasach pogardy dla kultury, autorytetów i uniwersytetów. Może dlatego wyrażona w małym, a jakże bogatym merytorycznie, tomie z 2007 roku¹³ nostalgia Maliszewskiego za kulturą wysoką, jest ważnym apelem o prawdę i własną twarz tych, którzy powinni pamiętać o tym, skąd są, od kogo przyszli, czego się nauczyli oraz czego będą uczyć innych.

To nie pogranicze ma swoją uniwersalność, ale uniwersalność istnieje dzięki takim właśnie pograniczom w nauce. Maliszewski przyjmuje rozumienie pogranicza za Michaiłem Bachtinem jako sztukę zmagania się z sędziami formułowanymi przez innych ludzi na ten sam temat¹⁴. Włącza się zatem swoimi tekstami w „peryferie światłocienia” oraz wytrąca z letargu pewności i pozornego

13 *Z tęsknoty za mistrzem.*

14 M. Bachtin, *Pogranicza twórczości słownej. Studia i notatki archiwalne*, tłum., wstęp, noty wprowadzające, przypisy i komentarze D. Ulicka, Warszawa 2022.

kanonu wiedzy, by odsłaniać prawdziwość, ważność, dobro, estetykę różnych narracji jako kluczowych fenomenów dla jakości wychowania. Niejako zmagając się z zadaniem czerpanym z tradycji, „rzeźbi” jak w kamieniu cudze teksty, egzystencjalnie kluczowe myśli, by pokonując opór duchowej materii, wydobywać nowe oblicze do dalszego rozwoju humanistycznej pedagogiki.

Potwierdza w tej rozprawie, że kultura nie jest jedynie przedmiotem jego analiz, ale też obszarem „wołających na puszczy” intelektualistów, którzy są przekonani o coraz większej degradacji humanistyki i o potrzebie rzeczywistego zaangażowania się na rzecz jej rekonstruowania w dyskursie naukowym oraz podtrzymywania jej wartości w codziennym życiu. Słusznie stwierdza, że: „[...] pedagogika z szansą na mądrość nie może już być uprawiana w rygorystycznie strzeżonych akademickich poletkach, z zasłoną ignorancji rzucaną na filozofię, teologię, literaturę, sztuki plastyczne i całe spektrum pokrewnych humanistycznych dyscyplin¹⁵. W pewnym sensie przypomina cyklem wydawniczym seminarium naukowe Marii Janion, które owocowało wybitnymi, zborowymi dziełami ludzkiej myśli i twórczości.

O iskrzeniu współczesnej pedagogiki kultury

Kolejna monografia Maliszewskiego z 2013 r. podejmuje problem aktualizacji pedagogiki kultury¹⁶, tworząc zupełnie nową estetykę historiografii pedagogicznej. Dzięki rozpoznaniu przemian, jakie zaszły w badaniach historycznych nad oświatą i wychowaniem, autor pokazuje możliwości poszerzenia metodologicznego pola penetrowania dziejów myśli i nadania im nowego, o(d)żywczego, generatywnego, a nie tylko antykwarycznego, podejścia badawczego. Słusznie buntuje się przeciwko patriarchalnym i europocentrycznym narracjom historycznym, które redukują czy ignorują historie niekonwencjonalnych, alternatywnych, postkolonialnych narracji, usiłujących sprowadzić wiedzę o przeszłości do powierzchownych i czysto historycznych konwencji, które są wciąż utrzymywane w neopozytywistycznej stylistyce i procedurach.

15 K. Maliszewski, *Medium Mundi – Projekt humanistyki zmąconych granic*, „Pedagogika Kultury”, 4 (2008) s. 78.

16 K. Maliszewski, *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Toruń 2013.

Przyjęta przez Maliszewskiego forma eseistycznej wypowiedzi odwołuje się do różnie ukonstytuowanych metafor w tradycji rodzimej humanistyki. Korzystanie z metafor jest przecież jednym z najtrudniejszych sposobów skondensowanego, a twórczego zarazem, wyrażenia myśli interesującym fenomenem, którym dla tego autora jest wychowanie. Nie jest bowiem łatwo tworzyć naukowe eseje pedagogiczne, które wymagają umiejętnego łączenia wiedzy z nauk o wychowaniu z analityczno-krytycznym badaniem bieżących wydarzeń edukacyjnych i konfrontowaniem ich z własnym doświadczeniem kulturowym. Niektórzy włączają w ten proces jeszcze własne projekty czy oczekiwania pożądanych zmian lub reform, a więc czynią swoje podejście w jakiejś mierze zachęcającym polityków oświatowych do liczenia się z wyzwaniem przyszłości i pamięcią o wartościowych rozwiązaniach w przeszłości czy, łącząc te trzy cechy, z dyskursem publicznym o edukacji¹⁷.

Maliszewski wprowadził swoim dziełem nową kategorię eseistyki pedagogicznej, która nie upomina się bezpośrednio o zmianę oświatowej, edukacyjnej rzeczywistości, ale pośrednio o wartości absolutne. Staje się zatem dla pedagogicznego świata zobowiązaniem przez wydobywanie z ciemności „iskier” – idei pedagogów kultury, by włączyć je w horyzont wyobraźni nauczycieli i pedagogów, a więc wszystkich tych, którzy są profesjonalnie lub naturalnie zobowiązani do partycypowania w procesie wychowania i kształcenia młodych pokoleń. Znakomicie poradził sobie z wyszukaniem „[...] w tekstach pedagogów kultury gęstych punktów – takich miejsc, które mogą wygenerować intelektualne przeżycie, skondensować pole semantyczne, zaczepić myśli i stać się przyczółkiem refleksji”¹⁸. Zastosowanie przez autora punktowej refleksji, swoistej „akupunktury” humanistycznej myśli sprawia, że trafia w odpowiedni punkt czytelniczej wrażliwości na bodziec, będący przecież nośnikiem wielowiekowej tradycji, w tym klasyki pedagogiki kultury. Genialnie zastosowana tu metafora iskry nie pozwala nam zasnąć dosłownie i w przenośni przy lekturze tekstu, rozpalając

17 M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, wyd. 2 poszerzone, Kraków 2004; A. Nalaskowski, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995; tenże, *Edukacyjny show*, Kraków 1998; tenże, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków 1999; tenże, *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002; P. Wierzbicki, *Entuzjasta w szkole*, Warszawa 1977.

18 K. Maliszewski, *Ciemne iskry*, s. 11.

umysł i wyobraźnię doznaniem „żaru” ponadczasowych idei, które wydawało się, że już przygasły, zostały zdegradowane w polskiej edukacji, przysypane „popiołem” niepamięci lub ignorancji, a jednak tak się nie dzieje.

Maliszewski rzeczywiście pozbiierał i wyniósł do poziomu niezwykle wartościowej debaty naukowej rozsypane w tekstach „iskry intelektualnych impulsów”, wciągając w swojej narracji w strumień przywołań i dopełnień. W tym też kontekście i rozumieniu kultury jako tradycji wykraczającej poza życie biologiczne i społeczne nie można zgodzić się z jedną jedynie pochwałą przez K. Maliszewskiego tezy Sergiusza Hessena jakoby pedagogika miała być „filozofią stosowaną”¹⁹. To, że kultura dotyczy także naszej codzienności, a nie tylko wyjątkowych chwil przeznaczenia, wcale nie oznacza, że ma się ona stać narzędziem do wychowywania innych w instrumentalny sposób. Pedagogika kultury zaprzecza tym konwencjom, a być może i oczekiwaniom polityków układania świata ludziom z pominięciem współczynnika humanistycznego, duchowego i kulturowego.

Tylko pedagogika docierająca do ludzkiego wnętrza, rozpalająca ludzkie dusze, a nie tylko umysłowość, która budzi autentyczny, szczerzy entuzjazm i poświęcenie, ma sens doczesny i ponadczasową wartość „przemieniającego dotknięcia”. Pięknością języka, stylistyką i interdyscyplinarnością podejść do fenomenów ludzkiej socjalizacji i wychowania wyraża Maliszewski to, co jest niemożliwe do uchwycenia przy zastosowaniu najbardziej wyrafinowanych metod i technik badań empirycznych. Te bowiem są w obliczu głębi tajemnic ludzkiego życia i psychiki bezradne, pozorując prawdy, które są zaledwie muśnięciem, ale nie dotykiem ludzkich doznań. Nie pozwalają zatem sięgnąć głębiej, w nieuchwytną rzeczywistość *humanum*. Maliszewski otwiera nas na inność, na obcość, na fenomeny, które dotychczas były niejako zarezerwowane dla filozofii, bo dla niego filozofia jest postacią wychowania, formą edukacji, drogą dojrzewania osobowości²⁰.

Dostrzegam w tekstach Maliszewskiego narracje o wychowaniu, o spektrum uchwyconych w inkontrologicznym laboratorium ludzkich wydarzeń, aniżeli statystycznie wyniosłe wobec ludzkości wskaźniki osobowości czy skutecz-

19 Tamże, s. 9.

20 Tamże.

ności czyichś oddziaływań. Te ostatnie są wprawdzie darem ofiarowania nauk społecznych, ale nie tyle ludzkości, co politykom, którym mają służyć do socjotechnicznej formacji ludzi jako ofiar wniosków wyprowadzanych z liczbowych danych. Pedagogika kultury nie jest pedagogiką adaptacyjną, instrumentalną, ale pedagogiką egzystencjalną i emancypacyjną zarazem, pedagogiką, która nie daje się zasufladkować do któregoś z jej nurtów czy prądów, pedagogiką otwartą, jak zapewne można byłoby ją określić za Marianem Nowakiem²¹, bo zachęcającą do podróży w głąb świata ludzkiej kondycji, biografii, biegu człowieczego losu i spraw oraz ich skutków. Jest to pedagogika promieniująca zaproszeniem osób do odwagi wyzwalania się z pozoru, iluzji, ignorancji i społecznej submisji. Jak pisze Maliszewski w innym miejscu: „Tylko dzięki takim, którzy się nie poddali, człowiek czuje się uwalniająco dotknięty”²².

Kształcenie kruchego w bez-silnej edukacji

Najnowsza rozprawa Maliszewskiego, która ukazała się w 2021 roku²³, będzie towarzyszyć obecnym i przyszłym pokoleniom adeptów pedagogiki humanistycznej w namyśle nie tylko nad istotą, sensem, znaczeniem, ale i potencjałem edukacji w jej zupełnie nowym odczytaniu. Góruje ona nad innymi publikacjami z nurtu filozofii edukacji koncentracją autora na fenomenie dotychczas niewidzialnej, niedostrzegalnej słabości/kruchości/bezsiły człowieka jako mocnej, drugiej strony jego jestestwa, która jest nie tyle przeciwwagą, co dopełnieniem wartości własnego rozwoju osoby w toku jej całego życia. Od lat podejmują ten wątek filozofowie i psycholodzy egzystencjalizmu, ale pedagodzy niejako go odrzucali, być może dlatego, by nie pozbawiać wychowawców mocy sprawczej pozytywnego myślenia i działania. Nareszcie zatem kategoria słabości została wyniesiona na piedestał heremeneutycznej analizy, w wyniku której Maliszewski nadał jej wartość cnoty godnej troski, uwagi, ale i uznania za znaczącą w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży.

21 M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2009.

22 K. Maliszewski, *Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie*, w: *W przestrzeni dotyku*, s. 218.

23 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.

Zanim dokonał własnej analizy, poprzedził ją cytatem myśli Blaise Pascala: „Najbardziej zdumiewa mnie, gdy widzę, iż cały świat nie jest zdumiony swoją słabością”²⁴. To, co wydarza się w niniejszej monografii, jest niewątpliwie wspa- niałą przygodą duchową, bowiem jej autor perfekcyjnie operuje argumentacją naukową, by zachęcić nas do namysłu nad poważną kwestią, która ma swoje przyczyny, przejawy i skutki wychowawcze, społeczne, kulturowe, a nawet poli- tyczne i gospodarcze. Fascynująca jest tu stylistyka i głębia narracji oraz zacho- wanie dystansu do samego siebie, do skrywanych między wierszami zapewne też własnych doznań, przeżyć, doświadczeń, o których nie trzeba pisać wprost, a jednak można subtelnie nadać im językiem współczesnej humanistyki naj- wyższy poziom wiarygodności.

Nie dostrzegam w akademickim środowisku zainteresowania i namy- słu nad tak znaczącymi rozprawami, których recepcja wymaga odczytania we współczesnej filozofii hermeneutycznej, egzystencjalnej i fenomenologicznej, a także znajomości rozpraw z literaturoznawstwa i pedagogiki ogólnej. Pedago- dzy są od lat przyzwyczajani do afirmacji technik, metod, środków nauczania aniżeli do re-deskrypcji sensu kształcenia jako takiego. Autor analizowanych tu rozpraw należy do grona tych, którzy, na szczęście dla pedagogiki jako nauki humanistycznej, nie kierują się koniecznością sztywnego trzymania się ram własnej dyscypliny naukowej. Ta zaś zanika od momentu uwolnienia kraju od cenzury politycznej po 1989 r., przekraczając granice ideologicznej doktryny na rzecz otwarcia się na nieobecne dyskursy, teorie, nurty, orientacje czy kie- runki współczesnej myśli²⁵.

Potrzebujemy tak życiodajnych humanistycznie rozpraw, by uwolnić się chociaż na chwilę i rozbudzić w sobie nadzieję, że nie wszystko jeszcze jest u nas zagubione, zaprzepaszczone, zmarnotrawione, że polska myśl humanistyczna potrafi się jeszcze obronić, by stanąć na straży najwyższych, uniwersalnych w dziejach ludzkości wartości kultury. Zasługą Maliszewskiego jest umiejęt- ność zainteresowania czytelników nie tylko koniecznością krytycznego oglądu świata, jego kryzysów, dramatów, ale i głęboką wiarą czy ufnością, że jeszcze nie wszystko jest stracone, bo być może nie dostrzegaliśmy tego, co w swojej kru-

24 Tamże, s. 7.

25 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998; tenże, *Współcze- sna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.

chości stanowi tak naprawdę o naszej sile, także mocy sprawczej na rzecz Dobra, Prawdy i Piękna. Są w najnowszej rozprawie znakomicie wydobyte z literatury pięknej i naukowej wątki, które nie pozwalają zejść z właściwego szlaku możliwej destrukcji własnego człowieczeństwa. Rdzeń *humanum* tkwi w tym, co jest silną, mocną stroną osobowości każdego człowieka, ale także jego rzekomą słabością, kruchością, niesłusznie wdrukowanym mu poczuciem mniejszej wartości tego, co jest w istocie jej zaprzeczeniem.

Słusznie oponuje Maliszewski przeciwko edukacji, która „[...] nieustannie zderza się z siłami dnia – z brakiem zapotrzebowania na mądrość i etyczność ze strony otoczenia społecznego – a często też do nich dołącza”²⁶. Jakże byłoby pięknie, gdyby na fali „dobrej zmiany” autentycznie odpowiedzialni za bycie z uczniami i dla uczniów ich nauczyciele przeczytali tę książkę i podjęli rozmowę, dyskusję na temat tego, jak sami, zapewne wbrew własnym zamiarom, stają się dewastatorami dziecięcych dusz i ciał, uświadomili sobie, jak dalece odeszli od istoty kształcenia i wychowania na rzecz edukacji instrumentalnej, adaptacyjnej, ideologicznie recepturalnej, radarowej, wedle pseudostandardów „sukcesu”. Konserwatyści znajdują w tym studium ewangeliczną interpretację chrześcijaństwa jako źródła koniecznego przewartościowania dotychczas dominujących wzorów antagonistycznych stosunków międzyludzkich. W patologicznej walce o władzę chyba się tym nie przejmą, bo i nie sięgną po tę książkę. Może zastanowią się nad tym, jak przyczyniają się do odczłowieczania innych, by po latach wyrażać zdziwienie, że ich absolwenci stali się w strukturach władzy naśladowcami ich toksycznych postaw. Wymaga to jednak szczerzej chęci do przeżycia *katharsis*, a mało kto chce przyznać się do własnej sprawczości, która jest negatywna w swoich społecznych i kulturowych skutkach.

Maliszewski ma rację w diagnozie polskiej racji edukacyjnego stanu, kiedy pisze nie wprost, bo za Sennettem: „[...] że przedsiębiorstwa, organizacje, urzędy – a my możemy dodać -: uniwersytety oraz szkoły – nie przywiązują najczęściej wagi do kwestii jakości (krzykliwe deklaracje i tzw. systemy ewaluacyjne nie są tożsame z rzeczywistością troską). Solidarność jest dziś wypierana przez wymóg konkurowania, czyli w rezultacie – przez konieczność adaptacji do zewnętrznych kryteriów kosztem faktycznej jakości. [...] Instrumentalne kształcenie radarowo zorientowane na doraźne wymagania grup nacisku

26 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, s. 12.

obraca się i przeciw temu, co **ludzkie**, i – w perwersyjnym efekcie – przeciw temu, co **społeczne**²⁷ (podkreślenie autora).

Śląski pedagog demystyfikuje polską rzeczywistość, by upomnieć się o dobrą edukację, o kształcenie i wychowanie uwolnione od cynicznej gry pedagogicznego władztwa, które w rzeczy samej jest „patologią normalności”. Przedstawiciel nadzoru pedagogicznego bardziej bowiem troszczy się o realizację własnych interesów, aniżeli o autentyczny rozwój każdego dziecka, podejmowanie działań na rzecz bycia ludzkim w realnej trosce o kulturę włączania a nie wykluczania, wydziedziczania z kultury, w której przecież jest miejsce także dla słabości, kruchości, niepełnosprawności, chorób, lęków, obaw, poczucia niepewności, braku siły. Mogłoby się wydawać, że mamy po raz kolejny binarnie ukonstytuowaną analizę dwóch podejść do wychowania typu „albo-albo”, a więc wychowania odwołującego się do siły, mocy, przewagi, dominacji, sukcesu, adiaforyzacji, braku poczucia braku lub wychowania układania się ze słabością ludzkiej egzystencji jako wartościowego komponentu interakcji. Takie wychowanie uwzględnia zdolność osoby do cierpienia, pielęgnuje kulturę *homo amans*²⁸, wartość Dobra, poczucie bez-siły osoby cechującej się samoświadomością braku, kreatywnym myśleniem ograniczeniami itp. A jednak tak nie jest.

„Słabości, jakie wchodzą w grę w edukacyjnym projekcie wychowania do kruchości, są, rzecz jasna, różne, lecz moim celem nie jest próba wykreślenia mapy – nawet przybliżonej – możliwych form upływu ludzkich sił. To, co wydaje mi się potrzebne, aby zachować ostrożność i nie popaść w kardynalny błąd pedagogiczny, błąd formułowania prostych recept w obliczu nieskończonej skomplikowanych problemów, to zwrócenie uwagi na intensywność doświadczenia niemocy. Słabość może mieć charakter nagły, obezwładniający i katastrofalny albo uciążliwie ograniczający, stopniowo podminowujący życie, kropla po kropli wysysający energię. [...] Kształcenie to raczej żmudny proces obudowywania się lustrami, w jakich stopniowo – łącząc i porównując odbicia – rozpoznać można fragment własnego losu, niż usługa pod-stawiania rozwiązań gotowych do wykorzystania²⁹ .

27 Tamże, s. 14.

28 M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.

29 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, s. 34-35.

Warto zatem pogodzić się z własną słabością, gdyż to, co jest w nas kruche, może okazać się naszą siłą, mocą, tylko warto ją w tym dostrzec, wchodząc poprzez epifanię twarzy w rejestr etycznych wartości. Być może lepiej jest się wycofać z eksponowania siebie, uwolnić presję zwyciężania na rzecz zdolności do przegrywania, wybaczenia i zapomnienia, by móc mierzyć się z przyszłością bez egzystencjalnej zazdrości. Szybko może się okazać, że tzw. ludzie sukcesu, mocy, poczucia pewności wypierają własną słabość, kryją swoją kruchość za maską siły, rzekomego władztwa. Potrzebna nam jest pedagogika w paradygmacie siły i słabości, by nie zdradzić pedagogicznego rozumu, kontynuując toksyczne, odczłowieczające praktyki w edukacji formalnej i pozaformalnej, instytucjonalnej i środowiskowej. Jednak nie wolno żadnej z tych pedagogii stwarzać warunków uprzywilejowujących ją, bo wówczas włączymy się w niszczenie kondycji ludzkiej.

Skoro mamy przeważającą ilość publikacji z pedagogiki sukcesu, pedagogiki mocy, to Maliszewski stwarza nam okazję do przyjrzenia się, zrozumienia i zaakceptowania jej antytezy, jaką jest pedagogika kruchości, wykazując zarazem, na czym może polegać kształcenie kruchych istot ludzkich, by nie wpaść „[...] w przymusową adaptację i fatalizm bezalternatywności unieruchamiając (paraliżując) podmiotowość”³⁰. Każdy, kto dostrzega głęboki kryzys w polskiej polityce oświatowej, znajdzie w tej rozprawie wsparcie dla własnej wrażliwości, głębi refleksji, by przestać milczeć, tolerować lub, co gorsza, partycypować w praktykach pedagogicznej zdrady przez tych, którzy nie rozumieją istoty edukacji. To protest przeciwko polityce władzy, podporządkowania, nadzoru, który generuje jeszcze głębszy opór powstrzymujący szanse na rozwój młodych pokoleń do życia w świecie *humanum*.

Tego typu literatura naukowa jest potrzebna dla wzmocnienia zdrowia duchowego, poczucia sensu profesjonalnego działania pedagogicznego, którego fundamentem jest jednak godność człowieka bez względu na to, kim jest i skąd pochodzi, jaką ma za sobą socjalizację pierwotną, by nie niszczyć nadziei oraz odwagi do niezależnego myślenia i działania, do oświecenia, bycia wykształconym w kulturze wartości Dobra i Prawdy, Piękna, a może i Wiary w transcendencję. Od dziesiątek lat upominam się o wychowanie pojmowane jako

30 Tamże, s. 83.

intersubiektywny fenomen rozgrywający się między osobami. Kategoria intersubiektywności funkcjonuje w filozofii nauki od lat sześćdziesiątych XX w.³¹ Maliszewski doszedł do podobnych wniosków, chociaż wybrał okreśną drogę na podstawie sobie znanych dzieł literackich i filozoficznych. To tylko potwierdza słuszność hermeneutycznego podejścia do edukacji, jeśli zależy nam na tym, by rzeczywiście służyła ona istocie ludzkiej.

„Pedagog potrzebuje przede wszystkim nie przygotowania metodycznego (techne), lecz etycznego namysłu dotyczącego zaangażowania w zmienną, dynamiczną, wielowymiarową sytuację, w jakiej się wraz z wychowankiem znajduje (phronesis). Innymi słowy, potrzebuje wrażliwości interpretacyjnej, aby w konkretnych okolicznościach zrozumieć złożoność uwarunkowań i ocenić, co jest dla człowieka dobre w kontekście całości jego życia (a nie tylko doraźnej korzyści). Sedno pracy pedagogicznej nie polega na wytwarzaniu przedmiotów (na przykład pomocy dydaktycznych i scenariuszy lekcji) ani też na obróbce „objektów” (uczniów), tylko na nieustannym rozeznawaniu sytuacji i dokonywaniu etycznych wyborów co do zasadności i skali interwencji wychowawczej (przede wszystkim inspirowania zaangażowania uczniów w oświecenie)³². Niniejsze przesłanie jest wprawdzie bardzo odległe od dominującej praktyki w kształceniu nauczycieli i pedagogów w Polsce, którzy wolą oszukiwać siebie w gromadzeniu certyfikatów, dyplomów i materiałów mających asekurować ich przed negatywną oceną nadzoru, bo przecież dzieci nie są tu dla nich istotne. Zaprzeczają *humanum* takim podejściem do urabiania, zniewalania, lekceważenia czy zaniechywania własnych podopiecznych. To pedagodzy reprezentują siłę, a ich podopieczni słabość, kruchość.

Pedagog kultury upomina się o to, by nauczyciele, wychowawcy rozpalili płomień człowieczeństwa, by nie służyli pseudoedukacji, nie uczestniczyli w „produkowaniu” bytów pod roszczenia nadzoru partyjnej władzy. Jak pisze Maliszewski, potrzebna jest tu przeciwna postawa, bo „[...]jeśli możliwość wydarzenia się podmiotowości zależy od sytuacji bycia wezwanym, wybranym, przeznaczonym do wzięcia odpowiedzialności za swoją odpowiedzialność, to jedną

31 M. Bal, *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa 2012.

32 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, s. 92.

z najistotniejszych rzeczy, jakie pedagog może zrobić, jest upewnienie się, że rozmaite odgórne ustalenia (programy, pedagogie, plany lekcji, reżimy organizacyjne) nie będą trzymać uczniów z dala od etycznych doświadczeń, nie będą ich chronić przed potencjalną interwencją **innych**, nie uczynią wychowanków głuchymi, ślepyimi na to, co ich w życiu **wzywa**. Takie działanie nie gwarantuje niczego; podmiotowość pozostaje otwartą kwestią – kwestią poza edukacyjną kontrolą³³ (podkreślenia. autora).

Uczmy myślenia i etyczności najpierw siebie, by do szkół nie trafiały osoby bezmyślne, bezrefleksyjne, pozbawione sumienia, nieczułe, nieświadome własnych braków, anomijne moralnie. Jak to jednak wyegzekwować w sytuacji masowej, powszechnej i obowiązkowej edukacji? Ucieczka nielicznych do edukacji domowej nie rozwiązuje problemu, tylko czyni go bardziej wyrazistym i nierozstrzygalnym w skali makro. Ma rację Maliszewski, kiedy konstatuje: „I znów grozi nam, że bez wystarczającej liczby pedagogów zdolnych do kształcenia słabego edukacja wyposażona w programy wychowania moralnego stanie się machiną wytwarzania faryzeizmu – frazesów moralnych, komfortu czystego sumienia oraz obojętnego na złożoność ludzkich losów legalizmu etycznego”³⁴.

Kolejna publikacja pedagoga kultury sprawia, że jego głos, nawet jeśli zostanie zignorowany, to jednak uruchomi kamyk koniecznego oporu, niezgody na oswojenie się z tym, że przecież nic się nie da zrobić, bo i tak nic się nie zmieni. To nieprawda. „Jeden głos może zasiać w kimś wątpliwość lub dodać komuś odwagi i mimetyczny mechanizm kozła ofiarnego zostanie zdemaskowany”³⁵. Po mistrzowsku rozprawia się z faryzeizmem, obłudą, pozorem, cwaniactwem, nieuczciwością, iluzją w najgorszych wersjach, brakiem pokory i rzetelności pedagogów, wychowawców nauczycieli, szkoleniowców, trenerów, coachów, nadzorców oświatowych i akademickich ewaluatorów, a zarazem dowodzi, że można doprowadzić do aksjologicznej konfrontacji pedagogicznej nekrofilii z przeciwstawną jej biofilią bez stosowania przemocy, bo tej mamy na co dzień nadmiar. „Bez-silna edukacja oscyluje między rafą adiafo-

33 Tamże, s. 110.

34 Tamże, s. 123.

35 Tamże, s.149.

ryzacji (wyłączenia sumienia) a mielizną etyki kodeksowej (zwalnianiem się z sumienia), czyli działa w chwiejnej równowadze odstępu od znieczulającego etycznie paradygmatu instrumentalnych szkoleń oraz od infantylizującej kura- teli nauczania ideologicznego. Kształcenie słabe jest przede wszystkim troską o sumienie – nie o moralne bezpieczeństwo, w ramach którego z góry wiem, co trzeba myśleć i jak należy postępować, tylko o **inny głos**, który będzie w sta- nie zakwestionować mnie i moje nawyki³⁶ (podkreślenie autora). Edukacja nie musi być bezsilna, gdyż jako bez-silna może być silna swoją kruchością, słu- żąc transformacji, przemianie, odnowie wychowania i kształcenia w sytuacjach przesilenia przemocą strukturalną, fizyczną i symboliczną.

Zakończenie

Niewątpliwie wielki talent, wyjątkowa zdolność integralnego podejścia badaw- czego do pojmowania *humanum* i bogactwo ludzkich spotkań z mistrzami minionej i współczesnej kultury owocują w dokonaniach Maliszewskiego dzie- łami, które stają się perłami polskiej humanistyki XXI w. Jak mało kto on czyta ją dialogicznie, popadając twórczo w pozytywną niewolę cudzych myśli, z któ- rych wydobywa dla pedagogiki nową treść i budzi w pedagogiczną wyobraźnię. Znakomicie potrafi czytać inkluzyjnie i sytuacyjnie, wydarzeniowo i fenome- nologicznie poszukując w dziełach minionych i współczesnych nam mistrzów najlepszej części tego, co jest w nich najważniejsze, najbardziej energetyczne i najkorzystniejsze dla rozwoju własnej dyscypliny i jej badaczy. W swoich stu- diach nad jakże kluczową dla pedagogiki analizą kategorii wychowania i kształ- cenia³⁷, jako widmowej zasady uczenia się, potwierdza, że wymaga ona od czło- wieka, a od naukowca w sposób szczególny, właśnie samo-dzielności, a ta wiąże się z auto-dzielnością (własną odwagą) i auto-działem (własnymi zasobami).

Lektura prac Maliszewskiego staje się szczególnie znaczącą w czasie trwa- nia w sąsiednim kraju wojny, niosącej z osobą dramatyczne okoliczności, które pozostawiają we wnętrzu człowieka złowrogi ślad. Jakże trafnie przywo-

36 Tamże, s. 125.

37 K. Maliszewski, ks. D. Stępkowski, B. Śliwerski, *Istota, sens i uwarunkowania (wy) kształcenia*, Kraków 2019.

tuje w jednej ze swoich rozpraw kategorię życiodajnej mocy widma, które ożywia ludzką pamięć.

„Trauma to rana, uraz, zmora – to, co boli, zatruwa życie, odbiera siły i spokój, nie chce odejść. Wypadek, ciężka choroba, napaść, gwałt, prześladowanie, wojna, bieda, śmierć bliskiej osoby, sieroctwo, odrzucenie, upokorzenie, przemiany kulturowe odmieniające znacząco postać świata, do jakiego przywykliśmy – wszystko to są istotne straty, które wytracają życie z kolein, naznaczają je poczuciem krzywdy, ciężarem winy, lękiem i nieufnością”³⁸

Czyż pośrednio doświadczana przez Polaków wojna w Ukrainie nie stała się życiodajną mocą traumatycznych przeżyć i wspomnień żyjących jeszcze pokoleń drugiej wojny światowej czy pamiętających ich relacje kolejnych generacji? Czyż to nie widma owej pamięci wojny nie przyczyniły się do otwarcia polskich domów na uciekających przed zbrodniczą armią rosyjską jej ofiar? Mam nadzieję, że teksty Maliszewskiego uaktywnią wśród pedagogów nie tylko powyższe widma, ale pozwolą uporać się także psychicznie i społecznie z doświadczaniem pogranicza światów (s)pokoju, względnego dobrostanu, poczucia pewności i wszechpanującego dobra w konfrontacji z niepewnością społeczeństwa ryzyka, czasu oświatowych pułapek i kryzysów, politycznych sporów, które wymykają się połaciom kultury wysokiej, czyniąc wyłom w rozwoju duchowym młodych pokoleń.

Streszczenie: Autor dokonuje w artykule analizy rozpraw śląskiego pedagoga w nurcie biografistyki pedagogicznej. Uzasadnia, jak ważne jest dostrzeżenie ewolucji zmian w podejściu badawczym przedstawiciela pedagogiki humanistycznej z Uniwersytetu Śląskiego. Od trzech dekad dokonuje on interesujących badań pedagogiki kultury, jej recepcji i możliwej aplikacji we współczesnej pedagogice szkolnej. Poznajemy dzięki studiom kolejno powstających rozpraw naukowych Krzysztofa Maliszewskiego przejście od renesansu pedagogiki reformy dwudziestolecia wojennego, poprzez pedagogikę jako laboratorium kultury do pedagogiki egzystencjalnej w dobie społeczeństw kryzysów społecznych oraz edukacyjnych.

Słowa kluczowe: pedagogika kultury, pedagogika reformy, edukacja, wychowanie, kształcenie.

38 K. Maliszewski, *Pedagogika na pograniczu światów*.

Bibliografia

- Asceza. Odczłowieczenie czy uczyłowieczenie, red. ks. W. Słomka, Lublin 1985.
- Bachtin M. M., *Pogranicza twórczości słownej. Studia i notatki archiwalne*, tłum., wstęp, noty wprowadzające, przypisy i komentarze D. Ulicka, Warszawa 2022.
- Bal M., *Wędrujące pojęcia w naukach humanistycznych. Krótki przewodnik*, tłum. M. Bucholc, Warszawa 2012.
- Boroń A., Gromkowska-Melosik A., *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*, Kraków 2022.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, wyd. 2 poszerzone, Kraków 2004.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 1: Status metodologiczny nauk pedagogicznych, Poznań 2006.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.
- Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*, red. M. Paluch, Kraków 2022.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Warszawa 1992.
- Maliszewski K., *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*, Katowice 2004.
- Maliszewski K., *Medium Mundi – Projekt humanistyki zmąconych granic*, „Pedagogika Kultury”, 4 (2008) s. 69-80.
- Maliszewski K., *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021.
- Maliszewski K., *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*, Toruń 2013.
- Maliszewski K., *Dotknięcie pedagogiczne – nauczyciel jako wydarzenie*, w: *W przestrzeni dotyku*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2009.
- Maliszewski K., *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*, Katowice 2015.
- Maliszewski K., K. Maliszewski, *Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 62 (2017) nr 1 (243), s. 20-33, DOI: 10.5604/01.3001.0009.8106.
- Maliszewski K., Stępkowski D., Śliwerski B., *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków 2019.
- Miasto i czas*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2008.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.
- Muzyka i wartości*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2014, wyd. 2: Chorzów 2019.
- Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Kraków 1999.
- Nalaskowski A., *Edukacyjny show*, Kraków 1998.
- Nalaskowski A., *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995.
- Nalaskowski A., *Widnokreśli edukacji*, Kraków 2002.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2009.

- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997.
- Ostrowicka H., *Problematyzacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*, Kraków 2022.
- Przebaczenie*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2012.
- Przyjaźń*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2015.
- Sobczak J., „*Nowe wychowanie*” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej, Bydgoszcz 1998.
- Szymański M. S., *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, Warszawa 1992.
- Śliwerski B., Paluch M., *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków 2021.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Utrata. Wobec braku i ubywania*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2013.
- W kręgu Medei*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2016.
- W przestrzeni dotyku*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2009.
- Widma pamięci*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2010.
- Wierzbicki P., *Entuzjasta w szkole*, Warszawa 1977.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998.
- Z tęsknoty za mistrzem*, red. J. Kurek, K. Maliszewski Chorzów 2007.
- Zwierzęta i ludzie*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2011.