

Łukasz Michalski

Uniwersytet Śląski

E-MAIL: michalskitg@gmail.com

Urzeczywistnienie. Historia wychowania w kontekście „powrotu do rzeczy”

STRESZCZENIE

Prezentowane rozważania skupiają się na możliwościach uruchomienia kontekstów „powrotu do rzeczy” dla ponownego przemyślenia strategii badań historycznych w pedagogice. Punktem wyjścia dla podjętych analiz jest próba zbudowania listy przeszkód, które zdają się blokować próby łączenia historii edukacji z zorientowanymi na rzeczach tendencjami w ramach nauk humanistycznych. Niemniej jednak głębsze analizy dowodzą, że natura tych przeszkód jest raczej powierzchowna. Co więcej, niektóre z nich zostały już w przeszłości przewyżczone. Tendencje podobne przypominające *material turn* można znaleźć np. w XVI-wiecznych pismach Erazma z Rotterdamu. Historia edukacji, badając tendencje w zakresie „powrotu do rzeczy”, nie tylko dotrzymuje kroku współczesnym trendom w naukach humanistycznych, ale także rozwija szczególnie wrażliwość na stosowane style własnej wiedzy historycznej, otwierając się na nieobecne style historiografii.

SŁOWA KLUCZOWE: *material turn*, powrót do rzeczy, historia wychowania, historia myśli pedagogicznej, posthumanizm

Coś stało się w renesansie, coś, co wezbrało i przekroczyło ograniczenia narzucone przez minione wieki ciekawości, pragnieniu, indywidualizmowi, wznowiło zainteresowanie światem materialnym, potrzebami ciała. Ta zmiana kulturalna, jak wiadomo, jest trudna do uchwylenia i jej znaczenie bywa mocno kwestionowane

Stephen Greenblatt (2012, s. 12).

Renesans

Być może żyjemy w czasach renesansu. Nie tyle w sensie odrodzenia nauk – czy też niewyłącznie w tym sensie – lecz w czasach charakterystycznego dla tej epoki stylu myślenia o świecie. Wszak pamiętamy jeszcze, co się na ów styl składa, skoro i w potoczności usłyszeć można określenie ‘człowiek renesansu’. Kiedy Stephen Greenblatt w niezwyklej książce *Zwrot. Jak zaczął się Renesans* odnosi się do postaci Baldassare’a Cossy, pochodzącego z rodziny

piratów mistrza dworskich intryg i finansowych machinacji, który ostatecznie, po wyborze na Stolicę Piotrową, przyjął imię Jan XXIII, formułuje opis następujący: „Talenty Cossy nie ograniczały się do inteligentnych strategii marketingowych. Mianowany archidiakonem kapituły Bolonii, dowiódł, że jest również zdolnym i odnoszącym sukcesy dowódcą wojskowym i zarządcą, a także przekonującym mówcą. Pod wieloma względami był ucieleśnieniem przenikliwej inteligencji, elokwencji, śmiałości, ambicji, zmysłowości, niewyczerpanej energii atrybutów, które połączone, składają się na ideał człowieka renesansu” (2012, s. 112). Cóż... czyż Nowa Humanistyka, nurt przestrzeni niedomkniętych, mocno subwersywny, nieodokreślony jedną metodą, spięty brakiem jakiegoś nadrzędnego „izmu”, operujący raczej figurą splotu niż zerwania (Czapliński, 2017), nie domaga się od badaczy przyjmowania postaw równie nieograniczonych rolami społecznymi i dziedzinami wiedzy, jak nieograniczony jest w oczach Greenblatta Baldassare Cossa?

Historia i rzeczy

Aleksander Nawarecki, gdy pisze swoje *Paraferalia* (słowo oznacza rzeczy osobiste – jakże na czasie jest ów termin zapomniany), rozważa także kontekst spięcia historii z rzeczami. Odnotowuje tu dwa zjawiska. Pierwsze sprowadza do historycznego współwystępowania zainteresowania rzeczami i czasów kryzysu – i to zarówno kryzysu jednostki, jak i społeczeństwa; dlatego zwykle „zwrot ku przedmiotom jest gestem rozpaczliwym” (2014, s. 29). Człowiek poddany opresji mocniej odczuwa „teraz”, które mu doskwiera i urasta do rozmiarów przysłaniających inne czasy; kryzys nie zachęca zbyt do myślenia historycznego.

Nawarecki czyta m.in. *Lekcję rzeczy*, napisany przez Jana Prokopa zbiór analiz twórczości XX-wiecznych poetów, wydany w 1972 roku. W książce tej znajduje się krótki fragment o czasach jeszcze sprzed wieku tkanego kryzysami: „Dziewiętnasty wiek wierzył w historię. W zmienność ludzkiego świata, pojęć, rzeczy, w postęp. Ale historia jest sprawą ludzką. Rzeczy trwają poza historią, płyną w rzece innego czasu” (Nawarecki, 2014, s. 29). W wieku XX rozłączność czasu człowieka i rzeczy była już nie do utrzymania. W efekcie człowiek musiał jak niepyszny do rzeczy wracać (Gadamer), a z własną ekskluzywną historią kończyć (Fukuyama). „Myślenie historyczne niewątpliwie oddala od rzeczy. Myślenie przeciw historii, a zwłaszcza ucieczka przed historią i jej konsekwencjami ku rzeczom przybliża”, puentuje Nawarecki (2014, s. 29).

Przekonuje mnie tok myśli autora *Paraferaliów*. Zwrot ku rzeczom staje się poniekąd znakiem konieczności pytania o kryzysowość naszych czasów

– ale przecież nie tylko on; także zwrot ku roślinom, ku zwierzętom, w ogóle zwrot ku sprawczości czy nieantropocentryczne tendencje Nowej Humanistyki (por. red. Czapliński, Nycz i in., 2017)¹. Pojawiają się częste głosy mówiące o tym, że dotychczasowe narzędzia poznania świata stały się niewystarczające. Więcej nawet – wręcz nieznośne: „Jestem zmęczony starymi opowieściami o tym, jak podmiot, to, co społeczne, epistemy tworzą przedmiot; zmęczony opowieściami, jak wszystko jest językiem, działaniem, umysłem czy ludzkim ciałem. Chciałbym, byśmy zwrócili większą uwagę na drugą część tej historii: jak przedmiot kreuje podmiot. Opowieść ta nie jest snuta w niestabilnym języku, lecz przychodzi do nas pod postacią milczących, dotykalnych, widzialnych i brutalnych materialnych pozostałości: maszyn, ścian, dróg, dołów, mieczy. (...), coraz bardziej widoczna staje się potrzeba nowego reżimu «demokracji, która rozciąga się także na rzeczy»” (Olsen, 2003, s. 100, tłum. za: Domańska, 2008, s. 37). Podobnych zniechęceń jest w różnych przestrzeniach kultury więcej: rzecz wydaje się symptomatyczna.

Gdzie jest młotek?

Już w słynnej analizie narzędzia z *Sein und Zeit* Martina Heideggera obecny jest asumpt do rozważania wychowania w kontekście rzeczy. Akt wychowawczy, którego wektor przebiega tu od przedmiotu ku człowiekowi, wyzyskany, nie mógłby nie wywołać reperkusji dla widzenia sytuacji wychowawczej – tym samym także w jej historycznym opisie. Do owego wyzyskania w historiografii wychowania, poprzez poszerzenie wyobraźni historiograficznej o poszukiwanie wychowawczych związków ludzi i rzeczy nie doszło. Czy przez hermetyczny styl heideggerowskiego wyrazu, czy też związanie go z etykietą wyłącznie filozofa lub biograficzne oznaki uwikłania w faszyzm (co polskim historykom umknąć nie mogło) albo też z racji słabości samej historii wychowania jako dyscypliny – trudno jednoznacznie osądzać. Za

1 Tak oto, w szczególnie trafnym opisie nastawionym na wskazanie tworzących Nową Humanistykę napięć, określa integralność jej tendencji Ryszard Nycz: „Wszystkie te nurty (a wymieniłem tylko w swoim subiektywnym mniemaniu najważniejsze) są tymczasem powiązane licznymi kanałami wzajemnych przepływów; tworzą więc raczej dorzecze niżli już wykształcone dopływy nowohumanistycznej rzeki. Jednakże, co łatwo zauważyć, ogólna tendencja jest wspólna i wyraźna. Każdy z tych nurtów kładzie mosty w miejsce murów, które wcześniej oddzielały humanistyczną refleksję od: a) sfery techniki i technologicznego instrumentarium; b) życia społecznego, polityki, historii, ekonomii, praktyk kulturowych; c) nauk ścisłych (rów wykopany w czasach antypozytywistycznego przełomu dla ochrony autonomii nauk o duchu); d) środowiska przyrodniczego (inna część owego rowu, wynoszącego człowieka ponad i poza naturę); e) sztuk pięknych, literatury i innych praktyk artystycznych, pojętych wcześniej jako przedmioty badań humanistycznych, a nie ich część składowa” (2017, s. 24).

pokłosie Heideggerowskiej analizy narzędzia można by uznać koncepcję Bruno Latoura, która nie jest w pismach pedagogicznych nieznaną, wszakże autor Teorii Aktora-Sieci (ANT) wchodzi z Heideggerem w spór tak zasadniczy, że trudno traktować jego analizy jako inkarnację słynnej analizy młotka z *Sein und Zeit*. Ponadto, ANT nie ma żadnego przełożenia na historię wychowania. Słusznie uwydatniają tę niezaspokojoną potrzebę Aneta Makowska i Maksymilian Chutorański: „Zapewne na napisanie czekają książki, w których prześledzone zostaną losy rzeczy w edukacji i ich obecność w historii myśli pedagogicznej, a także te identyfikujące dyskursy rzeczy we współczesnych koncepcjach, nurtach i praktykach wychowania” (2019, s. 13). Znaczące jest, jak sądzę, wypowiedzenie jednocześnie obydwu konieczności: śledzenie losów i identyfikacja współczesnych dyskursów – w upominaniu się o implementację zwrotu ku materialności w pedagogice idzie o książki, które zawierają w sobie splot współczesnej teorii z badaniami przeszłości. Strategia, o którą by tu chodziło, mogłaby streścić się w kilku programowych słowach z książki Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*: „Nie chodzi mi też po prostu o przywołanie wybranych konceptów, lecz raczej o wykorzystanie ich mocy inspiracyjnej” (2013, s. 10).

Nie-do-rzeczność

Atrofia myślenia historycznego staje się naszym udziałem. W przypadku nauk o wychowaniu wymiarów tego zjawiska jest, jak sądzę, więcej. Rozważając potencjał włączenia się historii wychowania w rozwijanie tendencji ujętych jako „zwrot ku rzeczom”, ujmowanych w szerszym horyzoncie Nowej Humanistyki, nie zastanawiałbym się nad tym, jakie płynęłyby z tego zyski, ale – w kontekście w ostatnich dekadach rzadkich splotów historii wychowania z nowymi tendencjami humanistyki – nad tym, dlaczego do podobnego spotkania może w ogóle nie dojść. Oczywiście rozważania te prowadzone są głównie po to, by w jakimś stopniu ów naukowo zły scenariusz uczynić mniej prawdopodobnym. Oto kilka głównych powodów, które nie pozwalają sądzić, iż „zwrot ku rzeczom” w swoim zainteresowaniu rzeczami nie odbije się szerszym echem w historycznowychowawczych tendencjach badawczych.

Po pierwsze, dla definiującej przedmiot historii wychowania pedagogiki idee posthumanistyczne są kłopotliwe. Kiedy Marc Blich pisał: „Prawdziwy historyk przypomina ogra z bajki: gdy zwęszy ludzkie mięso, wie, że wpadł na trop swojej zwierzyny” (2009, s. 49), mógł równie dobrze tę samą tezę ułożyć na temat pedagoga. Ogr, z pewnością, zabawką, pieluchą, szkolną ławką, gęsim piórem czy nawet pudełkiem śniadaniowym się nie naje. Niezręczny jest sam zwrot ‘historia wychowania rzeczy’ (mógłby raczej oznaczać dzieje

wychowania przedmiotów – czy nie byłyby to dzieje fizyki?). Fortunniej ujmuje ów namysł **historia pedagogii rzeczy**. Nie zmienia to jednak faktu jego paradoksalności: odejście od antropocentryzmu wydaje się odejściem od pedagogiczności (przynajmniej w dotąd dominującym jej rozumieniu). I choć wydaje się to przeszkodą najważniejszą, bo odnoszącą się do definicji przedmiotu badań historii wychowania, jednocześnie wydaje się w największym stopniu już przewyciężoną, a być może wręcz nieaktualną. Głównie za sprawą ostatnio szczególnie intensywnych badań naukowych środowiska pedagogów szczecińskich, inicjatorów Grupy Badawczej Pedagogiki Rzeczy².

Po drugie, analiza przemian historii wychowania przynajmniej trzech ostatnich dekad uczy, że ów pełniący funkcję namysłu nad przeszłością wychowania organ pedagogiki jest zorientowany w duchu historii antykwarycznej, realizuje klasyczne tendencje wątle zaopatrzone w świadomość konsekwencji zwrotu antypozytywistycznego i alternatyw historiograficznych. To ostatnie niedomaganie traktuję jako w znacznej mierze efekt reakcji odwrotowej, którą był dokonany w latach 90. zwrot narracyjny w polskiej historiografii wychowania. Ujmując rzecz w skrócie: po przemianach ustrojowych nowe opracowania historycznowychowawcze zwróciły się przeciwko narracji ideologicznie zaangażowanej, jaką realizowały z różnym nasileniem syntezy czasów PRL. Zdaje się jednak, że z tą kąpielą wylane zostało także dziecko, skoro sam tryb narracji jawnie zaangażowanej w promocję jakiejś wizji dziejów wychowania jest traktowany jako błąd w historiograficznej sztuce (por. Michalski, 2016). Tym samym, historia wychowania uprawiana jest w sposób nieodległy od klasycznego *to get story straight* spod znaku XIX-wiecznego modelu historiografii Leopolda Rannego. Tymczasem, jest to strategia dalece niewystarczająca (co wykazywali od dekad teoretycy historiografii), a nawet szkodliwa, że wspomnę dla przykładu choćby dobitną tezę Izajasza Berlina: „Bezstronność to także stanowisko moralne. Użycie neutralnego języka (...) ma swą etyczną wymowę” (2000, s. 28). Również na polu dziejów wychowania uprawianie narracji niezaangażowanej, wolnej od ideologicznych „skrzywień”, jest po pierwsze niemożliwe, a po drugie, jeżeli podjęte, to jednocześnie potencjalnie szkodliwe przez pozorowanie obiektywizmu.

2 Tu przede wszystkim wart odnotowania jest tom z 2019 roku pt. *Rzeczy – Kultura – Edukacja*, w którym Maksymilianowi Chutorańskiemu i Anecie Makowskiej udaje się doprowadzić do integralnego spotkania postaci, słusznie jednocześnie bagatelizującego podziały dyscyplinarne dla zyskania analitycznego rozmachu w myśleniu pedagogicznym. Rzecz ta nie pojawia się w wydawniczej próżni – kontekstowo wymienię kilka publikacji książkę poprzedzających: Chutorański, 2015, 2016, 2017; Chutorański, Makowska, 2016; por. także: Lipowicz, 2016, 2017.

Po trzecie, jak sugeruje Marcin Cieński, pojawienie się Nowej Humanistyki, w której ramach studia nad rzeczami należałoby sytuować, „zdaje się sygnalizować próbę przejścia w polskiej rzeczywistości od fazy «zwrotów» w szeroko rozumianym obszarze badań humanistycznych (i ich literaturoznawczej aplikacji) do fazy dążeń do stworzenia projektu integralnego, całkowitego (niemającego jednak oznaczać ujednolicenia)” (2017, s. 329). Tym samym, aplikacja *material turn* w praktyce historiografii wychowania nie dotyczy już jakiegoś specyficznego „zwrotu”, ale łączy się z koniecznością otwarcia epistemologicznego czy metodologicznego jako takiego. Jasne, że „betonowanie” strategii badawczych i bagatelizowanie przemian ogólnonaukowych jest przewiną uczonych w każdym czasie, wszelako ze szczególnie nasiloną koniecznością „otwarcia” na nowy styl prowadzenia badań, jak wskazuje Cieński, mamy co pewien czas w nauce do czynienia i okresy te nazywa **humanizmem renesansowym**. Sama więc implikacja zwrotu ku rzeczom przez historię wychowania jest ledwie elementem szerszego projektu.

Po czwarte, co także sugeruje Cieński, przedmiot zainteresowań badawczych Nowej Humanistyki sprowadza się do okresu powojennego, aż po najbliższą współczesność, co w konsekwencji sprawia, że nurt ten „jest wyraźnie zorientowany na przemiany zachodzące od kilkunastu/kilkudziesięciu lat i na analizę materiału aktualnego, którego nie oddziela od badacza wyraźny dystans czasowy” (2017, s. 330). Nie jest to sytuacja, do której można przywyknąć w kontekście dotychczasowych badań historycznowychowawczych, które cechuje nieporównanie większy rozmach chronologiczny. Co więcej, Jan Władysław Dawid w studium z 1892 roku *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcji* wydatnie pokazał, że w dziejach wychowania kontakt wychowanków z rzeczami traktowany jest jako treść wstępnej edukacji, jako element wychowania przygotowawczego. Zagadnienie to wymagałoby dodatkowych studiów, jednakże przystając na taką diagnozę, należałoby się spodziewać, iż niejako w konsekwencji wychowawczy kontakt z rzeczami jest infantylizowany; w swoim najbardziej zaawansowanym wymiarze sprowadzany do kształcenia rzemieślniczego. A zatem Nowa Humanistyka ze swą „krótką” pamięcią, jak i historia wychowania z infantyilizującą rzeczy wyobraźnią nie sprzyjają budowaniu historii pedagogii rzeczy.

Po piąte, problematyczność aplikacji historiograficznego zainteresowania przedmiotami w duchu Nowej Humanistyki sprowadza się do konieczności przebudowy samego rozumienia procesu historycznego. Indyjski historyk i teoretyk postkolonializmu, Dipesh Chakrabarty, sformułował cztery związane tezy metahistoryczne, wynikłe z dość powszechnej zgody naukowców co

do tego, że aktualny kryzys zmian klimatu jest wywołany przez człowieka. Ostatnia teza Chakrabarty'ego brzmi następująco³: „Splatanie historii gatunków oraz historii kapitału testuje granica rozumienia historycznego” (2014, s. 196). Autor wskazuje tu na sytuację włączenia w ustabilizowany dyskurs badań historycznych (tu historia kapitału) radykalnie nowego przedmiotu badań (tu historia gatunków – nas interesuje historia wychowania rzeczy), która nie pozostawia w stanie nienaruszonym samej koncepcji rozumienia historycznego. W uzasadnieniu tej tezy Chakrabarty przywołuje Gadamerowskie analizy filozofii Diltheya, w których świadomość historyczna jest narzędziem samopoznania, drogą krytycznej refleksji nad własnym doświadczeniem. Ujmijmy rzecz inaczej: „Humanistyczne historie są historiami wytwarzającymi znaczenie przez odwołanie się do naszej umiejętności odtworzenia, lecz również, jakby powiedział Collingwood, do posiadanej przez nas umiejętności powtórzenia w wyobraźni doświadczeń charakteryzujących życie w przeszłości” (s. 197). Idzie więc o to, że historia jest pisana w perspektywie doświadczenia historyków, a to doświadczenie było dotąd ujmowane przy użyciu innych niż promowane przez Nową Humanistykę narzędzi opisu świata.

Rozszarpane ciało

Pytanie o namysł historyczny jest intensywnie rozważane przez polonistów. Ryszard Koziołek w odpowiedzi na tekst Ryszarda Nycza (2010) o współczesnym statusie historii literatury pisze: „Dziś indywidualne praktyki czytania zinstytucjonalizowały się i tworzą rosnącą konstelację napięć i problemów, które nie tyle usunęły historię literatury z ważnego miejsca pośród dyscyplin współczesnej humanistyki, co rozszarpały jej ciało i obdzieliły nim wszystkie dyskursy współczesnej humanistyki literackiej” (2012, s. 66). Być może jest tak i w przypadku historii wychowania. Klasyczny jej podział na historię myśli pedagogicznej i dzieje oświaty (ponadto dzieje kultury i metahistoria wychowania) jest już trudny do utrzymania – zwłaszcza w pęknięciu na myśl pedagogiczną i praktykę oświatową.

3 Kontekstowo podają także trzy wcześniejsze, z tą jedynie dodatkową uwagą, że teza pierwsza jest nadrzędna wobec kolejnych: „Teza 1: Antropogeniczne wyjaśnienia zmiany klimatu oznaczają upadek odwiecznego humanistycznego rozróżnienia na historię naturalną i historię człowieka” (s. 173), „Teza 2: Koncepcja antropocenu, nowej epoki geologicznej, w której ludzie mają status siły geologicznej, wyraźnie osłabia humanistyczne historie nowoczesności/finalizacji” (s. 181), „Teza 3: Hipoteza geologiczna dotycząca antropocenu wymaga powiązania globalnych historii kapitalizmu z gatunkową historią człowieka” (s. 187).

Akcent diachroniczny w myśleniu pedagogicznym uaktywnia się w tekstach niebędących docelowo historycznowychowawczymi. Tak jest w przypadku wspomnianej książki Krzysztofa Maliszewskiego, będącej zresztą świetnym laboratorium wyzyskiwania humanistycznej przeszłości dla dzisiejszego myślenia o wychowaniu (cenne jest rozpatrywanie jej także w odezwaniu od jej przedmiotu, w optyce wyczulonej na pracę myśli, na to, „jak to jest robione”). Zresztą, już zrealizowanych zamierzeń podobnie owocnych możemy w pedagogice odnaleźć więcej. Wśród przykładów zorientowanych na zyski płynące z synergii optyki synchroniczno-diachronicznej są studia nad myślą Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, dokonane przez Wiesława Andrukowicza (tu szczególnie monografia zatytułowana *Szlachetny pożytek* – 2006), czy wreszcie obszerne studia Lecha Witkowskiego nad pedagogiką między- i powojenną w rozprawach *Przełom dwoistości czy Niewidzialne środowisko*, a także w projekcie najnowszym, skupionym na spuściznie Nawroczyńskiego (Witkowski, 2013, 2014; w druku). Badania historyczne są więc prowadzone nie tylko w ramach historii wychowania, ale w sposób cenny w ramach pedagogiki silnie eksploatującej dzieje filozofii, interesownie (doraźnie dla podjętych tematów) w ramach teorii wychowania czy pedagogiki ogólnej. Wszelako dodajmy jeszcze za przenikliwym Koziołkiem: „Niewątpliwa, nieodwracalna pluralizacja historii literatury nie oznacza naturalnej równorzędności jej składników” (2012, s. 67).

Od peryferii do centrum

Pochwałę głupoty Erazm z Rotterdamu ułożył w czasie długiej podróży konno przez Alpy w 1509 roku, kiedy to opuszczał Italię. Dotarłszy do Londynu, spisał podobno tę książkę w ciągu kilku ledwie dni, pozbawiony dostępu do biblioteki – za to z bólem nerek. Johan Huizinga sądzi, że nie po raz pierwszy w czystym powietrzu Alp natchnął Erazma geniusz... Holenderski historyk, autor słynnej *Jesieni średniowiecza*, na kartach poświęconej Erazmowi książki *Pochwale głupoty* poświęca wiele wypełnionego uznaniem miejsca (Huizinga, 1964).

Jakże jednak przewrotny jest temat książki Erazma i inspiracja, która go wywołała. Cel podróży z Italii do Anglii był wymierzony m.in. w spotkanie z Tomaszem Morusem, z którym Erazm z Rotterdamu przyjaźnił się i którego intelekt niezwykle cenił. Niemniej nie umknęło Erazmowi, że nazwisko przyjaciela przypomina greckie określenie *moros* oznaczające głupca; czego zresztą nie omieszkął Morusowi w liście wspomnieć (por. Erazm z Rotterdamu, 1992, s. 3). Najpewniej zatem niderlandzki myśliciel, jeden z pierwszych umysłów renesansowego humanizmu, w czasie podróży – bez

książek i z utrudnionym dostępem do pióra – próbował czymś swój umysł zająć, a ponieważ filologicznie zaawansowany żart z nazwiska przyjaciela wydawał się po temu odpowiedni. Ot, i mamy efekt połączenia braku książek i niespokojnego intelektualnie umysłu: wyrazista, wyrosła z żartu i przekory pochwałę samego Morusa, także jego intelektualnych przymiotów (por. Hui-zinga, 1964, s. 99–101). Cóż napisałby Erazm, gdyby dysponował biblioteką?

Ile książek może zabrać ze sobą jeździec, gdy rusza w daleką podróż? Cóż wiemy o wyborach benedyktyńskich kopistów? Wiedza funkcjonuje jak powidok – najdłużej trwa barwa najbardziej jaskrawa, kształt najbardziej wyrazisty. Tekstów mniej wyrazistych nie pomieszczą jeździeckie biesagi i nie przyjmie w pierwszej kolejności kopista. Z centrum do peryferii idea dociera w postaci wyrazistej, skondensowanej. Gdy wywiedziemy z pism naukowców polskiego mikrobiologa Ludwika Flecka myśl: idea radykalizuje się na peryferiach – powstanie wzór niepokojący (2006). Z założenia wzór ten, stosowany wobec niejednej idei, zwraca wynik wstydlivy – oto peryferie, których zaściankowość myśli oddaje stopień jej radykalizacji. Fleck był empirystą, mikrobiologiem, badaczem historii diagnozowania chorób – nie był rozsmakowanym w subtelnościach humanistą. Jego rozważania nad stylami poznania naukowego Thomas Kuhn sygnałnie odnotował w *Rewolucjach naukowych*; możemy się domyślać, jak bardzo oddziałał polski biolog na wyobraźnię leżącą u podstaw *Struktury rewolucji naukowych*.

Same peryferie, mimo że nie są z zasady określeniem pejoratywnym, w potoczności naukowej za takie bywają jeszcze uznawane. Wydaje się to spadkiem po świecie utrudnionej komunikacji, gdzie przepływ wiedzy z jej centrum (to niekoniecznie miejsce powstania myśli – raczej przestrzeń jej legitymizacji) wiąże się z utratą niuansów, subtelności. Fleck dla opisu tego zjawiska wyraża ów układ centrum–peryferie w terminach kręgów ezo- i egzoterycznych. Te pierwsze dzieli dodatkowo na ścisły krąg specjalistów oraz krąg ogólnych ekspertów i popularyzatorów danego faktu naukowego (por. Fleck, 2006). Krąg ezoteryczny stanowi krąg laików, publiczności, która jest jednak o tyle jeszcze istotna, że staje się docelowym odbiorcą badawczych zysków.

Historycznowychowawcza aplikacja „zwrotu ku rzeczom” wymaga, jak sądzę, obecności (przynajmniej lekturowej) w centrum czy też w kręgu egzoterycznym Nowej Humanistyki. W przeciwnym razie *material turn* jawi się jako radykalny, antypedagogiczny nurt, którego podstawy są dla historyka wychowania nie do zaakceptowania. Wymaga to, jak sądzę, czytania innego rodzaju tekstów – raczej doprecyzowań niż manifestów, relacji z wymiany myśli między zwolennikami niż starć z postawami diametralnie różnymi.

Postaram się zysk z tak sprofilowanej lektury pokazać w kolejnych akapitach. W tym miejscu zauważmy jednak, że mamy tu do czynienia z czytelnym utrudnieniem. W czasach zmyślenia granic dyscyplinarnych, a zatem także anulowania tradycyjnych jednostek odpowiedzialności naukowej, na nowo należy zastanawiać się nad tym, ile książek może zabrać ze sobą jeździec. Niemal nieskończona jest pojemność pendrive'a w kontekście ilości książek, które można na nim zmieścić – podnieśmy ją do potęgi podłączając komputer do sieci. A jednak... fizjologicznie nie wykształciliśmy nowych organów lekturowych.

Symetria jako *faux-pas*

W 2008 roku ukazał się tom *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*, a w nim tekst Ewy Domańskiej i Bjørnara Olsena, będący odpowiedzią na polemiczne uwagi Jacka Kowalewskiego i Wojciecha Piaska (w tym samym tomie) wobec projektu „zwrotu ku rzeczom” w archeologii i historiografii. Tekst ten jest wartościowy także ze względu na obszerny fragment poświęcony samej polemice. Przede wszystkim jednak mamy tu do czynienia z głosem czołowej badaczki historiografii i metodologii nauk humanistycznych oraz autora słynnego manifestu zwrotu ku materialności (*W obronie rzeczy* – 2013), którzy to jednak wypowiadają się polemicznie, acz w ramach własnego słownika, który także podzielają ich polemicy (zresztą znamienity jest tytuł tekstu Domańskiej i Olsena: *Wszyscy jesteśmy konstruktywistami*). Ujmując rzecz w uproszczeniu: to nie starcie manifestów, lecz polemika niejako wewnętrzna, a co za tym idzie, wystąpienie, które nie domaga się szerokiego uznania i nie walczy o wyrazistość. Wynikają z niej, jak sądzę, istotne aspekty, które znacząco niwelują aurę radykalności programu zwrotu ku rzeczom.

Po pierwsze, ponownie podjęte zostaje określenie symetryczności, które odnajdziemy nie tylko u Olsena, ale przecież nade wszystko w słynnym tekście Bruno Latoura *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studia z antropologii symetrycznej* (2011). Określenie to okazało się niefortunne przynajmniej z dwóch powodów – uruchamia kryterium estetycznie arbitralne, a nie merytoryczne (podobnie jak nie ma automatyzmu sprawiedliwości w sytuacjach użycia określenia typu „złoty środek” czy w podziale „pół na pół”) oraz – co bardziej jeszcze kontrowersyjne – zrównuje z człowiekiem to, co człowiekiem nie jest, burząc tym samym tradycyjną wyobraźnię hierarchii bytów. Z wykorzystywania figury symetryczności wycofał się sam Latour, który – jak tłumaczą to Olsen i Domańska, „uświadomił sobie, że czytelnicy błędnie zrozumieli, że jakoby chodzi mu o symetryczne badanie podmiotów

i przedmiotów, ludzi i nie-ludzi” (2008, s. 90). Sam Olsen dookreślił używany przez siebie i inspirowany pismami Latoura termin ‘archeologia symetryczna’ jako „pragmatyczne pojęcie, które wyraża próby uczynienia naszej wiedzy kompatybilną z praktyką i światem, w którym żyjemy” (s. 85) oraz wyjaśnia, że symetria nie oznacza dla niego zrównania wszystkich bytów, skoro rzeczy, ludzie, zwierzęta czy rośliny są różnymi i zróżnicowanymi formami istnienia, których nie można oddać w formie dualizmów i negacji.

Po drugie, i niejako w konsekwencji, autor *W obronie rzeczy* przyznaje, iż nie widzi swojego projektu w ramach humanistyki nieantropocentrycznej!

Powrót do rzeczy – piszą Domańska i Olsen – w żadnym razie nie ma jednak na celu wyrugowania ludzi z historii ani zrównanie ich z rzeczami, ale zaproponowanie bardziej zbilansowanej wizji rzeczywistości, która – powtórzmy – ukazywałaby jej tworzenie w kategoriach stale tworzących się związków między ludźmi i nie-ludźmi (s. 91).

Nie oznacza to, rzecz jasna, zgody na mechaniczne rozszerzanie przedmiotu badań historyków o badania rzeczy – idzie tu o zwiększenie troski o dostrzeżenie nie-ludzkich aktorów i perspektywę ich interakcji z aktorami ludzkimi, na którą nie pozwala klasyczna wyobraźnia historyczna.

I po trzecie, owa troska ujmowana jest w etycznym programie opisu świata:

etyczne implikacje wynikające z proponowanego przez Olsena ujęcia dotyczą rozszerzenia humanistycznej troski o ludzi na rzeczy i inne byty nie-ludzkie. Takie podejście tworzy bazę dla alternatywnego ujęcia dziedzictwa i budowania archeologii materialnej (czy archeologii rzeczy) jako podejścia wychodzącego poza tendencje interpretatywne i refleksyjne (s. 86).

Okazuje się zatem, że idzie tu nie o zaprzeczenie dotychczasowym strategiom, ale wzbogacenie repertuaru badawczego o nowe style poznania naukowego. Co więcej, rzecz nie jest w tym ujęciu nietekstowa.

Tekst i rzecz

Zerknijmy do *Zbożnej biesiady*, dialogu ułożonego przez Erazma z Rotterdamu na kształt biesiad starogreckich, by jako przykład wspomnieć tu najśłynniejszą *Ucztę* spisana przez Platona. Ba! Lektura tej ostatniej nie pozwala mieć wątpliwości, do jakiej tradycji nawiązuje Erazm. Wszelako dzieją się tu rzeczy nowe. Nie tyle nawet idzie o filozofię chrześcijańską, której przedstawieniu *de facto* biesiada służy. Wszak w jednym z fragmentów w usta gospodarza ucztę wkłada Erazm wyznanie, iż nie sposób Sokratesa nie nazwać

świętym i prosić o wstawiennictwo, pomimo tego, iż żyjący w V/IV wieku przed Chrystusem Grek oczywiście chrześcijaninem nie był. Nowe jednak dzieją się w renesansowej uczcie właśnie rzeczy – przedmioty niewspółmierne zaskakująco znaczącą odgrywają rolę w biesiadzie Erazma.

Ta precyzyjnie ułożona opowieść o śniadaniu przyjaciół rozgrywa się na dwóch wyraźnych poziomach. Pierwszy to wspomniany wątek dysput teologicznych, rozważających teksty religijne; drugi natomiast sprowadza się do wydatnego opisu willi. Euzebiusz, gospodarz przyjęcia, począwszy od szczegółowej prezentacji ogrodu, poprzez opis krużganków, wreszcie wizytę w bibliotece i pracowni oprowadza swoich gości po włościach. Wydawać by się mogło, że dialog jest wyłożeniem chrześcijańskiej pobożności. Intelktualnie lotne deliberacje toczą się głównie wokół praktyki życia chrześcijańskiego; wokół tego, jak *Pismo Święte* dobrą pobożność opisuje i teksty antyczne mogą się jej wydatnie przysłużyć. Rozmowy toczą się przy każdej okazji – nie rzadziej jednak aktorami tej sceny są także rzeczy. Już sami goście wyrażają zainteresowanie nimi: „Myśmy przyszli wcześniej [przypomnijmy, że mowa tu o śniadaniu – przyp. Ł.M.], żeby był czas zwiedzić tę twoją królewską siedzibę, o której słyszeliśmy, że wielka w niej różnorodność rzeczy, a wszystkie świadczą o guście gospodarza” (Erazm, 1990, s. 300).

Analitycznie ciekawy jest bujny opis ogrodu, lecz my przejdźmy od razu do finału: Erazmowy dialog wieńczy wizyta w bibliotece. Tam wyznaje Euzebiusz:

Widzicie tu najpoważniejszą część moich zasobów. Bo na stole toście widzieli jedynie przedmioty szklane i cynowe; w całym domu zresztą nie ma ani jednego naczynia srebrnego; wyjątek stanowi złocona czara, którą ze czcią przechowuję z powodu miłości do tego, kto mi ją podarował. – Ta wisząca kula wyobraża cały świat. Tutaj na ścianach wyrysowano poszczególne krainy w większym formacie. Na pozostałych ścianach widzicie podobizny znakomitych autorów, na to bowiem, aby wymalować wszystkich, zabrakło miejsca (s. 359).

Jak się okazuje, intelektualnie rozochoceni przez Euzebiusza goście są nikle zainteresowani treścią mieszczących się w bibliotece dzieł – nie ma o tym żadnej wzmianki. Są natomiast żywo poruszeni przedmiotowym wymiarem pomieszczenia. Sam Euzebiusz książki traktuje jako najwyższego rodzaju sprzęty domowe. Wyznanie, iż dotąd goście widzieli jedynie przedmioty szklane i cynowe, sugeruje, że biblioteka jest składem przedmiotów wykonanych z lepszych tworzyw. Rzecz jasna, nie jest to zjawisko niezwykle w czasach, gdy książka to jeszcze przedmiot ekskluzywny. Wszelako podkreślmy: księgozbiór jest skarbcem zupełnie niemetaforycznym – wrażenie, które wywiera, to wrażenie wywoływane przez rzeczy.

Dualizm przedmiotu i tekstu – pisze Bożena Shallcross – jeden z kilku ważniejszych w grupie dychotomii definiujących myślenie w kulturze zachodniej, funkcjonuje na zasadzie epistemy, poznawalnej pewności. Na wielu frontach historii idei ta rozdzielność przedmiotu i tekstu jest do dziś nieprzekraczalna (2017, s. 197).

Ów dualizm jednak, o ile u Erazma jest wyraźny, to jednocześnie staje się w *Zbożnej biesiadzie* przedmiotem gry. Książka – podstawowe medium tekstu – staje się rzeczą o wartości w pierwszej linii materialnej. Sam główny bohater, pełniący rolę nauczyciela wyraziciel promowanych przez Erazma idei (zresztą *Zbożna biesiada* doskonale daje się odczytać jako przykład edukacji dorosłych!), na widok książki w rękach jednego z gości, zwraca przede wszystkim uwagę na jej złote zdobienia. Jak się zdaje, czytane z większym zaangażowaniem są... ściany!

Jak się okazuje, ścienne malowidła opatrzone są inskrypcjami, greckimi, hebrajskimi i łacińskimi sentencjami wypowiedzianymi przez namalowane zwierzęta. Zauważmy podobieństwo tej scenerii z tą, którą we współczesności wnikliwie obserwuje tłumaczka *W obronie rzeczy* Olsena, Bożena Shallcross: „W zasadzie na większości przedmiotów znajdujących się wokół nas pojawiają się napisy świadczące o ekspansji logosu w sferę codzienności. (...) jak nigdy dotąd inskrypcje zamieszkują te same przestrzenie co my; współmieszkają z nami” – i do zdania tego dodaje następujący przypis:

Pizzeria Capri Restaurant w Chicago zaprasza swych klientów do cytologicznie pomyślanego wnętrza o ścianach, na których namalowano urywki z twórczości Virginii Woolf, Omara Khayyama (tuż przy drzwiach do toalety), Mea West i Calvina Trillina. (...) cytaty zdają się jedynie upiększać ściany, chyba że dodają myśl do strawy (s. 101).

Jak sądzę, większość czytelników tej frazy momentalnie natknęło się na jakieś wspomnienie własnego cytologicznego Capri. Podobne wspomnienie pochodzi z lektury wydanej w 1522 roku *Zbożnej biesiady*. Co więcej: z renesansowego dialogu wynika, że inskrypcje czynione są także na przedmiotach użytkowych: „Dom twój tak dalece nie jest niemy, że nie tylko ściany, ale i puchar coś mówi”, wyznaje jeden z gości Euzebiusza (Erazm, 1990, s. 327). Czyż Erazm nie mógłby pisać o współczesnych kubkach, które dodają tekst do porannego kakao?

W przedmiocie tekstualnym – pisze Shallcross – materialność i inskrypcyjność tworzą wzajemną i spójną całość: inskrybowany tekst nie jest luźno powiązany z przedmiotem, ponieważ zależy od niego i zarazem go określa. Z kolei dzięki inskrypcji przedmiot traci swą radykalną odmienną na rzecz sensualnej i poznawczej dostępności czy, jak to nazwałam, *namacalności* (s. 212).

Renesansową codzienność – tę sprzed pięciu wieków i tę współczesną – wydaje się cechować magnetyzm rzeczy i opór wobec oderwania tekstu od życia.

Euzebiusz w dialogu Erazma dom swój zapisywał inskrypcjami, które oddawać miały jego chrześcijańską tożsamość, by wspomnieć choćby w trzech językach „mówiącego” do wchodzących do posiadłości św. Piotra. Współcześnie podobna troska o tożsamość wydaje się rozgrywać w podobny sposób i z podobną intencją, lecz na innym jeszcze zgoła pergaminie.

Symbole decyzji tożsamościowych – stwierdza Zygmunt Bauman w rozmowie z Thomasem Leoncinim – wyryte na ciele danej osoby sugerują natomiast, że tożsamość, którą oznaczają, jest dla noszącego je podmiotu poważniejszym i trwalszym zobowiązaniem, a nie tylko chwilowym kaprysem. Tatuaż, cud nad cudami, świadczy jednocześnie o intencjonalnej stabilności (a może również nieodwracalności) zobowiązania i wolności wyboru, która wyróżnia ideę prawa do samookreślenia się i jego realizacji (Bauman, Leoncini, 2018, ebook – brak numeracji stron).

„Powrót do rzeczy”

Material turn? Gdy czytam Olsena, Erazma, Nawareckiego czy Dawida, od terminu ‘zwrot’ bliższe jest mi określenie „powrotu do rzeczy”, więc nazwy rzadziej używanej przez badaczy zagadnienia. Estetyka „zwrotów” jest może bardziej spektakularna, lecz wyobraźnia wyczulona na kontynuację, nawiązania i powroty ma tutaj, jak sądzę, więcej do zaoferowania. Czy nie można szukać także w Nowej Humanistyce znaków ciągłości z humanistyką „nie-nową”?

W przytaczanym już tutaj tomie z 2017 roku – *Nowa Humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, Cieński rozważa to zagadnienie tekstem *Nowa Humanistyka i odpowiedzialność za ciągłość (dawnej) tradycji*. Dużo można by mówić o tym, czy tradycja ma postać ciągłą, czy owa ciągłość winna być przedmiotem troski i cóż oznaczać może ów epitet: „dawnej” – pomińmy teraz te ważne dylematy. Zauważmy natomiast, że autor wskazuje na kwestię dość oczywistą – tendencje Nowej Humanistyki mogą być postrzegane jako radykalnie inne od tendencji je poprzedzających. Zupełnie nowy zestaw stylów budowania wiedzy o świecie nie podziela swych podstaw z tym, co dotąd stanowiło standardy poznania naukowego. W tym sensie perspektywa zwierząt jeszcze wydaje się do zniesienia, lecz „zwrot ku rzeczom” to radykalne zerwanie. Cieński zastanawia się nad recepcją tekstów określanych mianem literatury dawnej z obawą, że w wyniku przeobrażeń nazywanych Nową Humanistyką będą one marginalizowane.

Jeżeli obawa ta się wypełni, trudno szacować wynikłe stąd straty, skoro czytając samych „patronów” Nowej Humanistyki nie sposób nie zauważyć ich zainteresowania dawnymi wiekami. Cieński wskazuje tu przykładowe teksty powszechnie znane, a samo zestawienie ich autorów dobrze podbudowuje tę tezę: Aleida i Jan Assmann, Hans Ulrich Gumbrecht, Friedrich Kitter, Martha Nussbaum, Stephen Greenblatt, Michel Foucault. Niech więc ów zestaw postaci znaczących dla nowych tendencji badawczych pozwoli zauważyć konieczność „roziągnięcia zainteresowań nad epokami dawnymi na zjawiska należące do obszaru współczesności” (Cieński, 2017, s. 334).

Historia wychowania, jeżeli zajmuje się rzeczami, to tymi, które dotyczą bezpośrednio przestrzeni uczniowskiej – i to dotyczą w sposób niejako styczny, bezpośredni, niejako naoczny. Możemy więc mówić o historii zabawki czy przyborów, pomocy i pomieszczeń szkolnych lub dziejach budynków penitencjarnych albo szpitalnych – właściwie nic nadto (inną kwestią jest sfera traktowania źródeł historycznych jako rzeczy). Zresztą, rzecz jest fetyszem wydawców historycznowychowawczych syntez – większy magnetyzm emituje chyba tylko portret... Zamieszczane grafiki przedstawiają niemal wyłącznie „paszportowe” wizerunki postaci i budynki instytucji. Moglibyśmy rozszerzyć w poszukiwaniach kręgi dyscyplinarne i literaturowe – wówczas do głosu doszłyby autorzy tekstów o historii kar cielesnych i ich narzędzi, historycy instytucji penitencjarnych i szpitalnych.

W tekście starałem się pokazać, że czołowe postaci „powrotu do rzeczy” nie rozmontowują podstaw pedagogicznego opisu świata, że zainteresowanie przedmiotami nie ruguje człowieka z pola badawczego historii wychowania, że przykład lektury tekstów renesansowych pozwala sądzić, że klasyczne źródła historiografii wychowania nie tyle oddają obraz przeszłości, ile raczej są szansą na bardziej wnikliwy i wyczulony na subtelności opis współczesności wychowania. Ta lektura przeszłości wychowania nadal domaga się wyczulenia na subtelności. Jedną z pedagogicznych aplikacji powrotu do rzeczy Aneta Makowska kończy takim oto dopowiedzeniem: „starałam się wskazać, że rzeczy są sprawczymi aktorami m.in. procesów wychowania. Nie oznacza to, że rzeczy wychowują lub że my wychowujemy rzeczy. Patrząc na te procesy przy wykorzystaniu koncepcji relacyjnych, w moim przekonaniu, dostrzegamy skomplikowanie i nierozłączność wychowania i rzeczy” (2019, s. 122). Wydaje się, że to program, którego domaga się także wyobraźnia historyczna pedagogiki.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z., Leoncini, T., Żuchowski, S. (2018). *Płynne pokolenie*. Wydanie I. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Chakrabarty, D. (2014). Klimat historii. Cztery tezy. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 5, 168–199.
- Chutorañski, M. (2016). Nie(tylko)ludzka pedagogika? W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chutorañski, M. (2017). W stronę nie-antropocentrycznej ontologii, tego co edukacyjne. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, 4 (80), 7–21.
- Chutorañski, M. (2015). „Emilu rozwijaj się, albo...”. Poza edukacyjną dyscyplinę. *Problemy Wczesnej Edukacji*.
- Chutorañski, M., Makowska, A. (2019). Rzeczy – Kultura – Edukacja. Wydanie I. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego (*Rozprawy i Studia / Uniwersytet Szczeciński*, t. (MCXXV) 1051).
- Cieński, M. (2017). Nowa Humanistyka i odpowiedzialność za ciągłość (dawnej) tradycji. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1, 235–243. DOI: 10.18318/td.2017.1.19.
- Czapliński, P. (2017). Sploty. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1, 9–17, dostępne na stronie internetowej: <http://journals.openedition.org/td/pdf/1807>
- Dawid, J.W. (1892). *Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda oraz wzory lekcyj*. Warszawa: nakład Gebethnera i Wolffa (Wydawnictwo „Przeglądu Pedagogicznego”).
- Domańska, E., Olsen, B. (2008). Wszyscy jesteśmy konstruktywistami. W: J.M. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego (Colloquia Humaniorum).
- Domańska, E. (2008). Problem rzeczy we współczesnej archeologii. W: J.M. Kowalewski, W. Piasek, M. Śliwa (red.), *Rzeczy i ludzie. Humanistyka wobec materialności*. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego (Colloquia Humaniorum).
- Erazm z Rotterdamu (1990). *Trzy rozprawy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Erazm z Rotterdamu (1992). *Wybór pism*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Fleck, L. (2006). *Psychosocjologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Greenblatt, S. (2012). *Zwrot. Jak zaczął się Renesans*. Wydanie I. Warszawa: Wydawnictwo Albatros A. Kuryłowicz.
- Huizinga, J. (1964). *Erazm*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Koziółek, R. (2012). Niewspółmierność historii literatury z historiami innych. *Postscriptum Polonistyczne*, 1 (9), 63–70.
- Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lipowicz, M. (2016). Transhumanizm jako ryzyko egzystencjalne i wyzwanie dla humanizmu. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna. W: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lipowicz, M. (2017). Posthumanizm jako podstawa edukacji dla zrównoważonego rozwoju? Możliwości i granice rewolucji edukacyjnej, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, t. 20, nr 2 (78), 139–153.
- Maliszewski, K. (2013). *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Michalski, Ł. (2016). *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Nawarecki, A. (2014). *Paraferalia. O rzeczach i marzeniach*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego (*Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach Historia Literatury Polskiej*, t. 3241).
- Nycz, R. (2010). *Możliwa historia literatury. Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 5, 167–184.
- Nycz, R. (2017). Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1, 18–39. DOI: 10.18318/td.2017.1.2.
- Olsen, B. (2003). Material culture after text: remembering things. *Norwegian Archaeological Review*, 36 (2), 87–104. DOI: 10.1080/00293650310000650.
- Olsen, B. (2013). *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Schallcross, B. (2017). Materialność i codzienna logosfera. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1, 334–348. DOI: 10.18318/td.2017.1.27.
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania: o miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (w druku – wybór, redakcja i wstęp), Bogdan Nawroczyński, *Oddech myśli. Archiwalia główne. Polska myśl pedagogiczna. Wspomnienia starego pedagoga. Ojciec chrześni pedagogiki polskiej*. Kraków: Impuls.

SUMMARY

Reification.

The History of Education in the Context of “Return to Things”

The present considerations focus on engaging the contexts of so-called “return to things” in rethinking strategies of historical research within pedagogy. The starting point of this paper is an attempt to build a list of obstacles that seem to block endeavours to combine history of education and object-oriented tendencies in the humanities. Nevertheless, deeper analysis proves that the nature of these obstacles is rather superficial. Furthermore, some of them were already overcome in the past (e.g. an approach similar to the “material turn” can already be found in 16th century educational writings by Erasmus of Rotterdam). By exploring tendencies within “return to things”, history of education does not only keep the pace with contemporary trends in the humanities but it also develops particular sensitivity to the applied styles of historical conciseness by opening to unrepresentative styles of historiography.

KEYWORDS: material turn, return to things, history of education, history of educational thought, posthumanism