

ANDRZEJ PLUTA

ORCID: 0000-0002-9489-4839

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

## MĄDROŚĆ ŻARTU ALTERNATYWĄ EDUKACYJNĄ (NA PRZYKŁADZIE PEDAGOGIKI ŻARTOBLIWEJ JANUSZA KORCZAKA)

ABSTRACT. Pluta Andrzej, *Mądrość żartu alternatywą edukacyjną (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej” Janusza Korczaka)* [The Wisdom of a Joke as an Educational Alternative (the Case Study of Janusz Korczak’s *Humorous Pedagogy*)]. *Studia Edukacyjne* nr 54, 2019, Poznań 2019, pp.123-146. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.54.8

The analysis of Janusz Korczak’s actions and beliefs makes him a contemporary Socrates. Socrates is being treated as a classical archetype of *Sophomoros*, who not only teaches but also plays jokes. In my essay I try to show that in his book entitled *Humorous Pedagogy* Janusz Korczak presents education and an educator in a way that departs from the one-sidedness of hieratic pedagogy.

**Key words:** *Sophomoros*, joke-seriousness, wisdom-stupidity, humorous pedagogy

### Wstęp

Janusz Korczak wkroczył do pedagogiki uznany za rzecznika Nowego Wychowania. Wkroczył i pozostał w niej po dzień dzisiejszy, choć jego myśli nie tak łatwo poddają się „szufladkowaniu”. Jego dokonania fascynowały i nadal fascynują nie tylko pedagogów, wychowawców, ale literaturoznawców, językoznawców, filozofów.

...Z pism Korczaka – tekstów niejednorodnych, niektórych istnych majstersztyków słownych, pełnych błyskotliwości, skrzenia się inteligentnych asocjacji, wręcz ekwilibrystyki słownej, innych nieco „puszczonych”, znamionujących znużenie, zmęczenie

(...) przebija się, dla piszącego te słowa cecha najpierwsza, właśnie otaczanie szacunkiem, słownym i czynowym, innych ludzi, dzieci najszczególniej...<sup>1</sup>.

Cecha ta wpisuje się w bycie autorytetem, a Korczak z całą pewnością autorytetem był i długo jeszcze pozostanie. Dokonywane po wielu latach odczytania poglądów i czynów Korczaka czynią zeń współczesnego Sokratesa<sup>2</sup>, zaś tego ostatniego proponuje się traktować jako klasyczny archetyp *sophomorosa*, który przez swe *a rebours* czyny i słowa nie tylko żartuje, ale i uczy<sup>3</sup>. „Wiem, że nic nie wiem” Sokratesa jest wewnętrznie sprzeczne i jak przekonuje L. Kołakowski, Sokrates takiego zdania dosłownie nie powiedział. Powiedział natomiast między innymi:

...Dobrze wiem, że nie jestem mądry w najmniejszym stopniu, (...) „nie myślę, że wiem to, czego nie wiem”. Jest w tej myśli nadzwyczaj ważne przykazanie umysłowe: cokolwiek wiesz i umiesz pamiętać o tym, że jesteś ignorantem i że wiedza twoja, jakakolwiek rozległa, nie sięga tego, co najważniejsze. Prawdziwa mądrość na tym polega...<sup>4</sup>.

Docieramy tu do pewnego problemu, którego wagę i znaczenie uwytkował L. Kołakowski (w kontekście – jak napisze – cytacji filozofów) oraz M. Szczepka-Pustkowska (w kontekście rekonstrukcji i reaktualizacji pewnych idei Korczaka zawartych w jego tekstach).

W przedmowie do *Ułamków filozofii* czytamy, że trudności w wyborze znanych zdań filozofów (poczynając od starożytności) polegały na tym, że jako krótkie teksty mogą być w pełni zrozumiałe tylko w kontekście. Autorzy (L. Kołakowski wraz z córką Agnieszką Kołakowską, która nie chciała, by jej imię widniało na stronie tytułowej) starali się wybrać cytaty, „(...) które z mniejszym lub większym trudem dają się bez kontekstu pojąć. Komentarze sporządziliśmy mając na uwadze czytelnika, który całości (ani w ogóle filozofii) nie musi znać...”<sup>5</sup>.

Druga z zapowiedzianych autorek zauważa:

...Powrót do tekstów sprzed lat prawie czterdziestu jest zadaniem łatwym tylko z pozoru. Każdemu, bowiem, kto sięgnął ponownie po którąś z licznych korczakow-

<sup>1</sup> S. Podobiński, *Język elementem charyzmy. Janusza Korczaka władztwo nad słowem*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczak, Częstochowa 1996, s. 228.

<sup>2</sup> Zob. np. K. Filipczak, *Janusz Korczak jako współczesny Sokrates*, *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*, 2001, 9, s. 395-400.

<sup>3</sup> V. Krawczyk-Wasilewska, M. Dobbie, *Wizerunek mądrogłupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, [w:] *Człowiek i kultura jako wartość. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Irenie Bukowskiej-Floreńskiej*, red. R. Hojda, G. Odój, Katowice 2008, s. 151, 155.

<sup>4</sup> L. Kołakowski, *Ułamki filozofii. Najbardziej wystużone i najczęściej cytowane zdania filozofów z komentarzem*, Warszawa 2009, s. 21.

<sup>5</sup> Tamże, s. 5.

skich publikacji, musi się zmierzyć najpierw z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób czytać teksty, które mają przede wszystkim znaczenie historyczne. Teksty Korczaka (...), poddane jednak nowym odczytaniom, wyrastają ponad tamten bezpośredni kontekst historyczny. Wszak wraca do nich, poddaje je, analizuje je, nadając im nowe sensory i znaczenia kolejna generacja czytelników. W tych okolicznościach tekst przestaje należeć do autora i rozpoczyna egzystencję niezależną – poza nim. (...) Pisma Korczaka pozostające poza mocą bezpośredniego oddziaływania autora i przekazywanych przezeń intencji, poza prawdą tamtych sytuacji oraz problemów społecznych i wychowawczych, współcześni czytelnicy rozumieją inaczej. Przywracając tamten przeszły czas, pomagają równocześnie odsłonić jakąś prawdę niezależną od minionego kontekstu historyczno-społecznego...<sup>6</sup>.

Powyższe musi rodzić pytanie, czy da się pojąć wybrane myśli Korczaka poza kontekstem, w którym się pojawiały? Odpowiedź pozostaje otwarta...<sup>7</sup>.

Przechodzę do wskazania celu niniejszego opracowania. Będzie nim uzasadnienie tezy, że mądrość Korczaka manifestowała się między innymi w postawie *sophomorosa* i tak odczytuję jego charakterystykę zawartą w biografii pióra Joanny Olczak-Ronikier, gdy czytam „...Przekorny, chodzący własnymi drogami, z cierpkim poczuciem humoru. W tym co pisał nie ma śladu pedagogicznej sacharyny...”<sup>8</sup>.

Będzie dla mnie Korczak przykładem *sophomorosa* także wtedy, gdy w sposób rozbrajająco szczerzy, przyznaje się do niewiedzy: „...A jak zrobić, żeby dzieci nie krzyczały na dzieci, nie wiem, bo sam też krzyczę – czasem wcale niepotrzebnie. Ale pomyślę jeszcze – może uda mi się wymyśleć jakiś sposób...”<sup>9</sup>.

Będzie wreszcie pretendentem do miana *sophomora*, kiedy dzięki żartowaniu, nie tylko z własnej niewiedzy i ignorancji, będzie wykraczał poza tradycyjnie zakreślane granice (o nich za chwilę). I to jest główny pretekst przygotowania niniejszego opracowania.

Dalsze rozważania będę opierał na korczakowskim obrazowaniu edukacji zawartym w niewielkiej książeczce noszącej tytuł *Pedagogika żartobliwa*. Pierwotnie jako powieść została wygłoszona przez Korczaka w radio w 1938 roku, pierwsze wydanie książkowe ujrzało światło dzienne w 1939 roku. Wszystkie cytaty, którymi będę się posługiwał pochodzą z wydania z 1958 roku.

---

<sup>6</sup> M. Szczepaska-Pustkowska, *Korczakowski rodowód dziecięcego obywatelstwa*, [w:] *Demokracja. Socjalizacja. Publikacja dedykowana Profesorowi Janowi Papiieżowi na siedemdziesiątą rocznicę urodzin i czterdziestopięciolecie pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc, Gdańsk 2019, s. 87.

<sup>7</sup> Pozostaje otwarta tym bardziej w świetle tego, co na temat czytania tekstów kultury pisze L. Witkowski, zob. L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, t. 3, Warszawa 2007.

<sup>8</sup> J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011.

<sup>9</sup> Za K. Paradowską, *Korczak uśmiechnięty*, [www.Balticpanorama.pl](http://www.Balticpanorama.pl) [data dostępu: 5.05.2013].

Co się zaś tyczy samych rozważań, to deklaruje przyjęcie w nich pewnej optyki filozoficzno-kulturoznawczej. Czytam i cytuję tę niewielką książeczkę od kilkunastu lat<sup>10</sup>, bo zmusza do stałej rozumnej *refleksji*, wracam do niej co jakiś czas *dziwiąc się*, ile jeszcze jest w niej pytań do wydobycia, ile *argumentów* do *rozważenia*. Rzecz jasna, to co przedstawiam poniżej nie jest wersją ostateczną czytania...

### Korczaka przekraczanie granic – tło rozważań

J. Korczak pretendujący do miana autorytetu jako *sophomoros* dzięki żartowaniu stwarza sobie (zresztą nie tylko sobie) możliwość wykraczania poza tradycyjne, konwencjonalnie zakreślane granice... Czego? Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmuję, że mądrości i głupoty, powagi i „niepowagi” (w tym żartu – prowokacji).

Oddaję głos Staremu Doktorowi: „...Rozważ, (...) ile deka rozumu, głupoty...” (s. 71). Pełnym cytatem posłużę się w innym miejscu i w innym celu, tutaj natomiast zwrócę uwagę na to, że rozum i głupota zestawione razem, choć biegunowo, mają być liczone w dekach i mają być obecne w edukacji. Czy ich waga ma się zgadzać, to znaczy występować mają w edukacji w takich samych proporcjach i u kogo? W tej ostatniej kwestii Korczak z ironią mówił: „...Dziecko nie jest głupie, głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych...”<sup>11</sup>.

*Leksykon filozofii* informuje nas, że głupota to niedostatek rozumu, który polega na braku bystrości, nieumiejętności rozpoznawania istoty rzeczy, wychwytywania związków między przyczyną i skutkiem, kojarzenia i przewidywania; charakteryzuje się dążnością do ekspansji, śmiałością, pychą, niezdolnością do zdziwienia i podejrzliwością. Dzieli się na głupotę teoretyczną, która polega na przekonaniu o posiadaniu wiedzy, jakiej się faktycznie nie posiada i na głupotę praktyczną; ta manifestuje się nieumiejętnością odpowiedniego postępowania<sup>12</sup>. Jak wiadomo, dążenie do posiadania wiedzy – mówiąc najogólniej i w pewnym uproszczeniu – o całości świata, to najbardziej znane rozumienie mądrości przyjmowane przez pierwszych filozofów. W *Słowniku filozofii* przeczytamy jednak, że kategoria mądrości traci stopniowo w filozofii

<sup>10</sup> Zob. A. Pluta, *Performatywny charakter „inności” w „farmakopei” Janusza Korczaka (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej”)*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996; tenże, *Symboliczny charakter „farmakopei” J. Korczaka jako przykład pozaszkolnej komunikacji dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Szki- ce o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara, Poznań 1997.

<sup>11</sup> Cytuję za: B. Drukier, *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, s. 45.

<sup>12</sup> *Leksykon PWN Filozofia*, Warszawa 2000, s. 145-146.

na znaczeniu, by dziś pozostać „...potocznym pozytywnym określeniem człowieka posiadającego nieprzeciętnie dużą wiedzę naukową lub wyróżniającego się rozsądkiem popartym doświadczeniem życiowym...”<sup>13</sup>.

J. Dobrowolski prowadząc filozoficzne rozważania o głupocie, we wstępie napisze:

...Wszelkie dążenie do mądrości wyraża instynktowne obrzydzenie nim [problemem głupoty – dop. A.P.] i lekceważenie. Należy jednak zakwestionować ową instynktowną inklinację umysłu dążącego do mądrości jako wątpliwą z punktu widzenia samego tego dążenia...<sup>14</sup>.

Jeśli uznać, że jedną z konstytutywnych dla myślenia filozoficznego zasad jest ta, która mówi o „abstrahowaniu od tego, co nieistotne” (lub w innej stylizacji: „to, co pozbawione istoty, jest nieproblematyczne”), to w niej tkwi podstawa filozoficznej pruderii wobec rzekomego „antyproblemu” głupoty. Dobrowolski deklaruje, że w swojej książce będzie chciał pokazać, iż za fenomenami głupoty kryją się mechanizmy kreowania sensu, których

...oddziaływanie jest dla wszelkiego dążenia umysłu do mądrości co najmniej nieobojętne, jeśli nie wręcz (...) konstytutywne. Dlatego filozofia głupoty jest też medytacją nad głupotą filozofii i przyjmuje za pewnik, że filozofia bywa głupia...<sup>15</sup>.

Uznajmy zatem, że Korczak nie tyle pochwała głupotę, co – przekornie właśnie – zwraca uwagę na jej problematyczną obecność w edukacji. Może świadomie zarysowuje pewną dwuznaczność: tak jak głupota (jako pojęcie) została wykluczona z języka filozofii, tak głupota jako element *sacrum* pedagogicznego (potocznie – ideału wychowawczego) nie ma w niej miejsca. Ale czy to właśnie nie jest błędem. Bo czy obecność głupoty, nie „pokazuje” konieczności, wagi, znaczenia jej przeciwieństwa?<sup>16</sup>

Stawiam to pytanie w innym jeszcze kontekście, a mianowicie, co L. Kołakowski nazywa kulturą umysłową, w której wyróżnia dwie najogólniejsze formy: filozofię kapłanów i filozofię błaznów. Kapłan jest strażnikiem abstraktu i tym, który utrzymuje kult dla ostateczności i oczywistości uznanych, zawartych w tradycji. Błazen jest tym, który wprawdzie obraca się w dobrym towarzystwie, ale do niego nie należy i mówi mu impertynencje; jest tym,

<sup>13</sup> J. Jaśtał, [hasło] *Mądrość*, [w:] *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Kraków 2009, s. 134.

<sup>14</sup> J. Dobrowolski, *Filozofia głupoty. Historia i aktualność sensu tego co irracjonalne*, Warszawa 2007, s. 17.

<sup>15</sup> Tamże, s. 18.

<sup>16</sup> Ponownie zacytujmy Korczaka za B. Drukierem „...Zauważyłem, że tylko głupcy chcą żeby ludzie wszyscy byli podobni. Kto nie lubi myśleć tego niecierpliwym różnaitości, która zmusza do myślenia...”; B. Drukier, *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996, s. 38.

który podaje w wątpliwość to, co uchodzi za oczywiste. Nie mógłby jednak tego czynić, gdyby sam do dobrego towarzystwa należał. Dlatego jest niejako na zewnątrz, ogląda je z boku, co pozwala mu wykrywać nieoczywistość jego oczywistości i nieostateczność jego ostateczności. Zarazem musi się w dobrym towarzystwie obracać; to pozwala mu poznawać jego świętości i prawie mu impertynencje<sup>17</sup>.

Jeżeli teraz umówimy się, że kapłan i błazen posiadają „nieprzeciętnie dużo wiedzy”, to pierwszy ma ją dzięki koniecznej znajomości tradycji, która wyklucza pojęcie głupoty, drugi – dzięki nieufności wobec niej, czy prowadzenia z nią gry, a dalej, że dokonują oni pewnego typu „operacji” (Kołąkowski mówi wprost: „gwałtu”) na umysłach: kapłan obrozą katechizmu, błazen igłą szyderstwa, ale też żartu, prowokacji, anegdoty, facecji, przysłowia, zwanego wszak wśród chasydów *mądrościami*. Widoczny staje się tu związek postawy błazna z przedstawianą wcześniej figurą czy też wizerunkiem *sophomorosa*. I nie chodzi tu bynajmniej o mistyfikację: pod postacią głupca przybiera się Sokratesową maskę („wiem, że nic nie wiem”), z którą się nie dyskutuje<sup>18</sup>.

Kapłan zdaje się być bliżej powagi, błazen żartu – prowokacji. Niepostrzeżenie wkraczamy w drugą opozycję. Zwroty „powaga” i „żart”, jakkolwiek z pozoru „naturalne i normalne”, semantycznie przeciwstawione sobie, domagają się jednak bliższego dookreślenia, skoro osobliwym łącznikiem ma być pedagogika (poważna – żartobliwa), oraz – w domyśle – dziedzina przedmiotowa, na rzecz której pracuje – edukacja (zamiennie – wychowanie; rzecz jasna bez wchodzenia w spory terminologiczne).

Zgodnie z podejściem, które wcześniej zadeklarowałem, „powaga” to pozaludyczna sfera kultury oraz – jak napisze kulturoznawca – taki sposób uczestniczenia w kulturze, który uznaje się za zwykły, „normalny”, pozbawiony emocji, a w każdym razie ograniczający je.

Wyrażenie „powaga”, głównie w swej przymiotnikowej odmianie, wskazuje na: (1) wysoką rangę aksjologiczną oraz istotne miejsce i ważną rolę określonych zjawisk w systemie kultury („poważne zjawisko”), (2) skalę trudności w realizacji podjętych czynności („poważne przeszkody”), (3) zaistnienie szczególnych okoliczności działania wymagających wzmożonego wysiłku, zabiegów i starań („poważna sytuacja”), (4) dramatyzm danego wydarzenia, sytuacji, związanych z nią niebezpieczeństw i zagrożeń („zdali sobie sprawę z powagi sytuacji”), (5) odpowiednie do wagi sytuacji położenia, wydarzenia, okoliczności zachowanie jednostek, sposób uczestnictwa w nich („poważny stosunek”, „poważne podejście”, „zachować powagę”, „poważny

<sup>17</sup> L. Kołąkowski, *Nasza wesola apokalipsa – wybór najważniejszych esejów*, Kraków 2010, s. 78.

<sup>18</sup> V. Krawczyk-Wasilewska, M. Dobbie, *Wizerunek mądrogłupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, [w:] *Człowiek i kultura jako wartość. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Irenie Bukowskiej-Floreńskiej*, red. R. Hołda, G. Odój, Katowice 2008, s. 155.

nastrój”, „atmosfera pełna powagi”) oraz właściwe traktowanie powinności i zobowiązań („poważne traktowanie pracy”). Słowo „powaga” ma zatem sens pozytywnie wartościujący...<sup>19</sup>.

W odniesieniu do edukacji powagę przeciwstawia się „niepowadze”, w szczególności „komizmowi”, „śmieszności” znamionujących „zabawę, uciechę, zabawność”. Sfera powagi w edukacji może być identyfikowana z upowszechnionym, ustabilizowanym sposobem przekazu oraz nauczania treści kultury, co odbywa się poprzez bezpośrednią dyskursywną ich prezentację, artykułowanie i komunikowanie merytorycznych sądów kulturowych wprost. Inne sposoby wprowadzania do uczestnictwa w kulturze, uprawiane na marginesie zwykłej praktyki edukacyjnej, są zazwyczaj marginalizowane<sup>20</sup>. Ogólniej, w potocznej praktyce językowej wyrażenie „niepowaga”, „niepoważny” stosowane jest do:

(1) pomniejszania ważności, wagi, rangi zjawisk, zdarzeń i działań, wskazywania na ich drugorzędny charakter, (2) deprecjonowania czyjegoś postępowania i działalności, (3) określania lekceważącego stosunku i niestosownego zachowania w sytuacji wymagającej okazywania skupienia uwagi, zadumy, zamyślenia, refleksji, szacunku...<sup>21</sup>.

Nieco inaczej ma się rzecz z „niepowagą” (czy nie-powagą, jak wolą niektórzy autorzy). Skoro to, co „niepoważne” – zwłaszcza wedle potocznego przekonania – ma niską rangę aksjologiczną – tak w obszarze codzienności, jak i w obszarze *sacrum* (generalnie sfery światopoglądowej kultury) – to nie stanowi konieczności życiowej, owego „przymusu kultury”. Nie ma przy tym jakiegoś jednolitego sposobu rozumienia „niepowagi” (nie-powagi). Wedle niektórych autorów antytezą powagi jest zabawa, w ujęciach na przykład słownikowych antonimem powagi jest między innymi żart, ale też komizm, humor. A. Rusek, dokonując analizy pojęcia humoru w wielu wymiarach, pisze między innymi:

W XVIII w. humor stał się humanitarny. Śmiano się teraz z powszechnych przypadłości ludzkości czy paradoksów istniejących w świecie, a nie z niedoskonałości konkretnych ludzi. Poczucie humoru zaczęto definiować w opozycji do żartu. (...) Pojęcie humoru należy rozpatrywać (...) w wąskim i szerokim rozumieniu. W pierwszym definiuje się ten termin jako życzliwą postawę wobec siebie i świata. Takie pojmowanie humoru (...) wywodzi się z dziedziny filozofii, i – estetyki. (...) W zakres szerokiego

<sup>19</sup> J. Grad, *Powaga zabawy*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Poznań 2005, s. 295-296.

<sup>20</sup> J. Grad, *Zabawa a praktyka edukacyjna*, [w:] *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Poznań 1999, s. 107-126.

<sup>21</sup> J. Grad, *Powaga zabawy*, s. 296.

rozumienia humoru wchodzą sposoby jego wzbudzania, m.in. dowcip, żart, ironia, karykatura, sarkazm, satyra, szyderstwo, gra słów, czy skecz. Termin humor (...) zawiera zarówno negatywne, jak i pozytywne postawy, przez co staje się określeniem zbiorczym...<sup>22</sup>.

Należy jednak zauważyć, że w wąskim rozumieniu humoru jest też – by tak rzec – miejsce na żart, choćby powtarzając za W. Tatarkiewiczem:

...Humor przyczynia się widocznie do szczęścia (...). Humor to zdolność nieprzejmowania się niczym, nawet niepowodzeniami i obracania ich w żart. Kto tę zdolność posiada ma, niewątpliwie, więcej od innych szans, że będzie szczęśliwy...<sup>23</sup>.

Skorelowanie humoru, w tym żartu jako zjawisk kulturowych, z pewnymi poziomami, a więc odnoszenie ich zarówno do poziomu kultury samej, jak i pewnych determinant partycypacji w kulturze (jako już zjawiska indywidualnego, ale uwarunkowanego w sposób społeczno-kulturowy oraz indywidualno-podmiotowy<sup>24</sup>) pozwala mówić o ich funkcjach rozpatrywanych z poziomu społecznego i osobowościowego. Biorąc pod uwagę owe obszary, A. Rusek wymienia i charakteryzuje następujące funkcje:

1) wychowawczą – humor jako sposób przekazywania tradycji i uzyskiwania porozumienia między pokoleniami;

2) edukacyjną – humor wiązany jest z pozytywną rolą w procesie nauki szkolnej, bowiem wprowadza pozytywne emocje, zwiększa motywację, sprzyja lepszemu uczeniu się, zwiększa koncentrację i zainteresowanie przedmiotami nauczania/uczenia się, umożliwia odpoczynek i regenerację przed kolejną „porcją” szkolnego wysiłku;

3) intelektualno-twórczą – humor jest tu ujmowany jako swoista forma gry poznawczej (śmiech zdziwienie – nagły pomysł, czyli pomyślenie czegoś w sposób nowy) oraz twórczej (przetwarzanie trudności w sposób niestandardowy);

4) światopoglądową:

...cnoty humoru powinno się szukać we współwystępowaniu cech życzliwości i poczucia humoru. Daje się ona poznać w tolerancji dla pomyłek i wad innych osób, a także w „uśmiechniętej” postawie wobec życia mimo nieprzewidywalności ludzkiego poznania. Ten rodzaj humoru ma charakter kontemplacyjny, towarzyszy mu zaduma i refleksja...<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> A. Rusek, *Wielowymiarowość humoru*, Innowacje Psychologiczne, 2012, 1, 1, s. 119.

<sup>23</sup> W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1979, s. 115.

<sup>24</sup> W sprawie uwarunkowań uczestnictwa w kulturze zob. J. Grad, *Uczestnictwo w kulturze artystycznej społeczeństwa polskiego i jego uwarunkowania*, [w:] J. Grad, U. Kaczmarek, *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, Poznań 2005.

<sup>25</sup> A. Rusek, *Wielowymiarowość humoru*, s. 122-123.



W powyższej charakterystyce pomija się humor (żart) mało wyrafinowany, mało wysmakowany, czyli po prostu głupkowaty<sup>26</sup>. Wymienione wyżej funkcje mają raczej na uwadze humor (żart) „inteligentny”, prowokujący. Co się tyczy zwrotu „prowokacja”, „prowokowanie”, to warto może w tym miejscu dopowiedzieć, że słowa te, pochodzące od łacińskiego *provocatio*, czyli wywoływanie czegoś, pobudzanie, oznaczają

...świadome działanie zmierzające do wywołania określonego i oczekiwanego skutku. Są to też często działania [o czym raczej nie pisze cytowana wyżej autorka – uzupełnienie A.P.] wyzywające z elementami swoistej zaczepki. Te zazwyczaj ukryte, lecz świadome intencje są niezbędnym składnikiem prowokacji...<sup>27</sup>.

Jeżeli zatem żart – prowokacja ma się „udać”, wydobyć walory wychowawcze, edukacyjne, poznawcze, światopoglądowe, wymaga odwagi od żartującego-prowokującego, a co więcej – jej waga, a wręcz niezbędność rośnie, kiedy zważy się, w jakie tereny wkracza; szczególnie jest to widoczne w przypadku wejścia w domenę sakralności i realizacji wartości *sacrum* (w pedagogice – w sferę ideałów wychowawczych i sposobów ich urzeczywistniania)<sup>28</sup>.

Pedagogika, ta poważna, wydaje się być powszechnie przyjętym, normalnym, cenionym aksjologicznie, ustabilizowanym dyskursem o edukacji, jako typowym, normalnym, zwykłym wprowadzaniu/przyswajaniu (do) uczestnictwa w kulturze w zgodzie z pewnymi wyobrażeniami światopoglądowo-pedagogicznymi. A pedagogika żartobliwa? W potocznym odbiorze byłaby czymś uprawianym na marginesie pedagogiki poważnej (a może przez to łatwiejsza w odbiorze, skoro „nieobowiązkowa”; wymagałoby to dalszych studiów na ten temat); ta ostatnia – czyli poważna – istnieć musi koniecznie, skoro traktuje o edukacji jako równie koniecznej, poważnej aktywności społecznej i indywidualnej. Kiedy jednak zważy się na istotne okoliczności związane z istnieniem sfery „niepowagi” (nie-powagi), a w jej ramach żartu, domniemywać można, że pedagogika żartobliwa byłaby taką specyficzną refleksją, która we właściwy sobie sposób niezwykle cennie diagnozuje pewne istotne obszary edukacji, refleksją pobudzającą, refleksją podejmującą ryzykowną grę z autorytetem pedagogiki poważnej, a – niekiedy

<sup>26</sup> Korzystam z rozróżnienia W. Mejbauma w stosunku do ironii na „inteligentną” i „głupkowatą”; zob. W. Mejbaum, *Słowa i sensy. Studium z zakresu logiki kognitywnej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara, Poznań 1998.

<sup>27</sup> M. Golka, *Skandal artystyczny*, *Kultura i Społeczeństwo*, 2013, 1, s. 104; od prowokacji już tylko „skok” do skandalu, choć ten „skok” niekiedy może być „milowy”.

<sup>28</sup> Zob. Rozważania na temat żartu-prowokacji w odniesieniu do sakralności P. Kowalskiego; P. Kowalski, *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Kraków 2004, s. 101-104.

– także ryzykowną grę z uczestnikami edukacji. Musi o tym, co związane z edukacją, z doświadczeniem jej uczestników mówić w sposób poruszający, pobudzający. Tym samym, obrazować edukację i jej uczestników inaczej, aniżeli czyni to pedagogika zaliczana do sfery powagi. Zakładam, że powyższe warunki spełnia *Pedagogika żartobliwa* Janusza Korczaka.

### **Żartobliwe rozważania (jako zadanie) przeciw jednostronnemu (kiczowatemu) obrazowaniu<sup>29</sup>**

Obrazowanie edukacji, a już zwłaszcza jej symbolicznego charakteru<sup>30</sup> mającego związek ze sferą *sacrum* pedagogicznego przebiegać może generalnie w dwojakiej odmianie. Pierwsza nazwana być może elitarną wersją filozoficzno-pedagogiczną, druga – masową wersją światopoglądowo-pedagogiczną. W aktach komunikowania jednej i drugiej odmiany pojawiają się ostateczne wartości edukacyjne (z zakresu *sacrum* pedagogicznego), jednak ich obrazowanie – diametralnie odmienne – może łączyć – paradoksalnie – pewien element wspólny.

Najpierw o odmienności. W masowej wersji światopoglądowo-pedagogicznej aż nadto widoczna jest skłonność do traktowania ostatecznych wartości edukacyjnych jako potencjalnych skutków, zestandaryzowanych efektów odpowiednich działań. Postać tej wersji „najlepiej” odzwierciedlają prace oparte na kulcie wąsko pojmowanej wiedzy praktycznej (użytecznej), często przybliżające się do kształtu poradników, w których kokietuje się odbiorców radami, gotowymi receptami, niezawodnymi metodami, szybko i skutecznie zapewniającymi sukces, a w „najgorszym” przypadku eliminującymi groźbę porażki<sup>31</sup>. Autor takiej typowej pracy „wie lepiej”, a ponieważ „...żyjemy w nowoczesnym świecie, w którym coraz szybciej zmienia się coraz wię-

<sup>29</sup> Niepoważne byłoby redukcjonowanie całej pedagogiki poważnej do miana jednostronnej, a przez to kiczowatej i równie niepoważne byłoby takie samo redukcjonowanie odniesione do – dajmy na to – pedagogiki kultury popularnej; raczej myślę o opisywanej przez L. Witkowskiego pułapce kiczu wpisującej się w oscylacje między biegunami nadmiaru i deficytu, nadmiaru skrótu i braku dystansu, które to bieguny mogą wyznaczać wymiary kiczowatości pedagogicznej, L. Witkowski, *Ambiwalencja kiczu w kulturze (Elementy meta-pedagogiczne w ilustracjach nie tylko estetycznych)*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, część V, Toruń 1997, s. 70-72.

<sup>30</sup> Np. M. Piasecka, *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa 2018; zob. Złuszczka część pierwsza: *W stronę otwierania świata kultury-edukacji. (Meta)przestrzenie możliwe dla marzeń*; A. Pluta, *Wokół kulturowych podstaw edukacji. Z problemów interpretacji humanistycznej przysposobiania do uczestnictwa w kulturze*, Częstochowa 2011; M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Kraków 2009.

<sup>31</sup> Niejako „automatycznie” przychodzi mi na myśl seria prac Thomasa Gordona *Wychowanie bez porażek*.

cej...<sup>32</sup> z wdzięcznością i ulgą przyjmujemy ich istnienie, bo przecież piszą je fachowcy, czyli znawcy, nawet eksperci, a w praktyce stosują moderatorzy. To oni pokażą, że istnieją jedynie słuszne odpowiedzi na zadawane pytania, niekoniecznie premiując u odbiorcy myślenie, samodzielność, wątplenie, sugerując, że szkoda na nie czasu. I co z tego, że stanowią (jeszcze?) nieodzowne składniki mądrości? Jeżeli na sukces edukacyjny, wedle tej wersji obrazowania, składa się jego utożsamianie ze sprawnościami, to ważna staje się liczba, wzór efektu (np. zna i rozumie, potrafi, jest gotów do), weryfikacja efektu, umieszczana w odpowiedniej rubryce ewaluacyjnego kwestionariusza.

...Paradoksalnie, racjonalizacja prowadzić może do stopniowego wycofywania się z aksjologii, na jakiej opiera się europejska tradycja. Nie mądrość (...) lecz wymierna policzalność efektów staje się podstawą oceny...<sup>33</sup>.

Sarkastycznie zabrzmiał w tym kontekście dalsze uwagi cytowanego tu autora przy okazji omawiania kanonu na studiach, którego „dopada” między innymi fetysz racjonalności:

...Jeżeli ktoś upiera się przy tym, że inny powinien wiedzieć, kim był Szekspir, to jest tylko śmiesznym uzurpatorem, którego na szczęście można wcale nie słuchać. W końcu jak, w świetle statystyk i szacunku dla każdej równouprawnionej jednostki, uzasadnić opinię, że głos kretyna miałby być gorszy od intelektualisty?<sup>34</sup>

Odbiorcom pedagogicznych wersji elitarnych, zwłaszcza ufilozoficznionych, tworzących konstrukcje metateoretyczne, skoro przedstawiają wartości ostateczne edukacji jako obiekty symbolizowania, nader często towarzyszy niezrozumiałość, permanentna niepewność, potrzeba nieustannego powracania, ulepszania, a więc osobliwe ciągle otwarcie przekonania. To swoista pedagogiczna literatura *science fiction*<sup>35</sup>. Co się tyczy niezrozumiałości proponuję, za J. Kmitą, zwrócić uwagę na dwa poziomy: radykalny i techniczny. Pierwszy ma charakter zasadniczy i polega na niemożności uchwycenia pytania, na które dany tekst „chce” odpowiedzieć.

...Uchwycić takie pytanie znaczy to, jak sądzę, umieć wyobrazić sobie w zarysie przynajmniej (dopuszczalne) odpowiedzi na nie. Niezrozumiałość *techniczna* natomiast polega

<sup>32</sup> O. Marquard, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, przekł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1994, s. 84; zob. także: A. Pluta, *W przyszłość wkraczamy tyłem... cofając się do dzieciństwa, które z(a)nika...?* [w:] *Czyja edukacja? Refleksje o podmiotowości*. Cz. 2, „Humanistyka-Pedagogika-Edukacja”, t. 3, red. A. Pluta, przy współudziale A. Tarnopolskiego i M. Kalamana, Częstochowa 2011.

<sup>33</sup> P. Kowalski, *Popkultura i humaniści*, s. 93.

<sup>34</sup> Tamże, s. 95.

<sup>35</sup> K. Abriszewski, *Miłość (mądrości) w czasach zarazy*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. De Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 170.

na tym, że pytanie daje się wprawdzie uchwycić, ale nieuchwytna pozostaje struktura argumentacji przemawiającej za proponowaną w tekście odpowiedzią na nie...<sup>36</sup>.

Jednak z filozofią (filozoficznie nastrojoną pedagogiką) dodatkowo jest taki kłopot, że ona sama poprzez stawianie pytań fundamentalnych, wewnętrznie niezrozumiałych, doprowadza do sytuacji, w której

...dwaj filozofowie w pełni profesjonalni, uprawiający przy tym identycznie nazwaną (w danym czasie) subdyscyplinę filozoficzną [niech to będzie np. filozofia edukacji – dopisek A.P.], mogą być dla siebie niezrozumiali *radykalnie!*...<sup>37</sup>.

A dzieje się tak właśnie dlatego, że w filozofii profesjonalści nie są w stanie uzgodnić listy odpowiedzi dopuszczalnych na pytania uznawane tradycyjnie za podstawowe dla tej dziedziny. Jasne jest, że dla laika, w obszarze pedagogiki filozoficznej, teksty z tego zakresu będą radykalnie i technicznie niezrozumiałe.

Przejdę teraz do zasygnalizowania tego, co łączy obie odmiany obrazowania edukacji. Moim zdaniem, wspólna i widoczna byłaby tu pewna jednostronność, którą dodatkowo posądzić można o fałszywość. Oddam głos kolejnemu filozofowi:

Los człowieka i ludzkie dzieło, ludzki świat nie dają się określić w kategoriach jednostronnie pozytywnych. (...) Gdy dramatyczny los człowieka, gdy rzeczywisty dramat ludzkiego dzieła nie jest wyraźnie odniesiony i powiązany z ludzkim trudem, jakże bardzo nasiąkniętym potem i krwią człowieka, gdy ważny aspekt tego dzieła – sakralność (czyli najwyższe dobro, piękno i wzniosłość) nie jest związane, w swym upokorzeniu, z podłością, brzydotą i nikczemnością, wtedy powstają przesłanki wielce jednostronnego obrazowania ludzkiego losu. (...) Dramatycznie wielka pozytywna wartość *sacrum* NIE MOŻE wyrastać ze zwykłości, zwyczajności, ale z równie dramatycznej wielkości negatywnej...<sup>38</sup>.

A przy tym wartości tworzące *sacrum* uwikłane są w nadużycia.

Nadużywanie pozytywnej wartości ma dwie formy: zewnętrzną, która polega na tym, że tę pozytywną wartość instrumentalizuje się dla realizacji innej (nawet przeciwstawnej wobec tamtej) wartości, oraz wewnętrzną, która polega na tym, że każdą pozytywną wartość chce się realizować maksymalnie i **za wszelką cenę**, to znaczy kosztem instrumentalizacji wszelkich innych wartości ludzkiego życia...[wszystkie dodatkowe oznaczenia Zdzisława Cackowskiego]<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> J. Kmita, *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Poznań 2007, s. 184.

<sup>37</sup> Tamże, s. 185.

<sup>38</sup> Z. Cackowski, *Sacrum/infernum, [w:] Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, red. A. Jamroziakowa, E. Jeliński, Poznań 2005, s. 178, 179.

<sup>39</sup> Tamże, s. 181.

Jednostronne, fałszywie pozytywne obrazowanie człowieka, jego życia, wartości nazywa Cackowski kiczowatym. „Termin *sacrum* brzmi ładnie, i tylko ładnie, pachnie więc kiczem...”<sup>40</sup>. Kunderowskie rozumienie kiczu, które przywołuje Cackowski, warto może jeszcze nieco rozszerzyć, a dodatkowo odnieść do charakteryzowanej wyżej masowej, popularnej postaci obrazowania edukacji.

Rozumienie kiczu jako niezaburzonego, jednolitego obrazu rzeczywistości, traktowanej ze śmiertelną powagą wyklucza żart, ironię, odrębność, wątpliwość, indywidualizm. Tyczy się to zarówno kiczu „wysokiego” (zstępującego niego z góry), jak i „niskiego”, popularnego, ukrywającego śmiertelną powagę pod różnymi maskami: ludyczności, prostoty, obietnicy zakorzenia, zwrotu utraconego bezpieczeństwa ontologicznego, oferty gotowych odpowiedzi<sup>41</sup>. To dzięki kiczowatym strukturom percepcji – dopowiem za P. Kowalskim – udaje się znosić konflikty, likwidując szanse wychodzenia poza naskórkowe, aintelektualne doświadczanie i rozumienie świata<sup>42</sup>.

*Pedagogika żartobliwa* nie jest kiczowata, czyli ani nie jest aintelektualna, poradnikowa, ani nie jest przefilozofowana, a więc jednostronnie „wzniosła”, „poważna”, „papierowa”, choć i tak Korczakowi „obrywa się” od pewnej „demonicznej brunetki” (zwrot użyty przez autora *Pedagogiki żartobliwej*), kiedy zwróciła się doń ze słowami „... obawiam się, że przefilozofuje pan życie...” (s. 53).

Popatrzmy, na jakie wartości z *sacrum* pedagogicznego zwraca uwagę Korczak, jak je konstruuje i rozważa:

Mądry wyraz rozważać (...). Rozważ, ile prawdy<sup>43</sup> i sprawiedliwości, ile kłamstwa i krzywd, ile deka rozumu, głupoty; rozważ ile, ile deka goryczy, złodziejstwa, niechęć-

<sup>40</sup> Tamże, s. 179.

<sup>41</sup> J. Barański, *O kiczu, nie tylko ogrodowym*, [w:] *Peryferie kultury. Szkice ofiarowane Profesorowi Rochowi Sulimie*, red. R. Chymkowski, Ł. Bukowiecki, M. Czermazowicz, W.K. Pessel, M. Zimniak-Hałajko, Warszawa 2013; szerzej o kiczu w kontekście uczestnictwa w kulturze, w tym wprowadzania do partycypacji piszę w opracowaniu *(Dla)czego kicz (nie)uczy* – w przygotowaniu do druku.

<sup>42</sup> P. Kowalski, *Popkultura i humaniści*, s. 109.

<sup>43</sup> Korczak jest w błędzie przeciwstawiając „prawdę” „kłamstwu”. Jak pisze T. Zgółka, „konieczne jest wyznaczenie linii demarkacyjnych: (...) między prawdą (prawdziwością) a szczerością z jednej strony, oraz (...) między szczerością (zgodnością słów, wypowiedzi językowych) a nieszczerością (sprzeniewierzeniem własnym poglądom). Po ich wyznaczeniu będziemy do czynienia z dwoma opozycjami (...): prawda (prawdziwość) – fałsz (fałszywość); szczerść – kłamstwo. (...) Szczere zdawanie sprawy ze swoich poglądów należy przeciwstawić kłamliwym (nieszczerym, pozornym) życzeniom, które w istocie są złorzeczeniami, pustym komplementom, sprzeniewierzeniem własnym poglądom. To sfera pragmatyki, a nie semantyki. Semantyka natomiast to prawda (prawdziwość) lub fałsz (fałszywość). Pozorne paradoksy pojawiają się wtedy, gdy nie zauważa się linii demarkacyjnej między tymi poziomami”,

ci i złości, ile kilo dobroci pszennej, przysługi, ile razowej uczciwości, pracy i dobrej woli... (s. 71).

Korczak nie tworzy ideału wychowawczego, ani nie radzi. On stawia zadanie, którym jest zagadnienie do samodzielnego rozważenia, sam natomiast taktownie, z użyciem „aptecznych i spożywczych łaskotek semantycznych” (znanych powszechnie, a i obecnie aktualnych) kieruje uwagę na wartości pozytywne (prawda – a faktycznie szczerść – sprawiedliwość, rozum, dobroć, pomoc, uczciwość, praca, dobra wola) oraz negatywne (kłamstwo, krzywda, głupota, gorycz, złodziejstwo, niechęć, złość), które mają stanowić podstawę działań wychowawczych.

Do osobnego rozważenia pozostaje kwestia, czy wartości negatywne mieszczą się w „całości” w sferze *infernum*, czy *profanum*, a może mamy tu do czynienia z przeciwstawieniem *sacrum* sferom połączonym – *infernum* i *profanum*? Kompetentne przedstawienie powyższego problemu przekracza obecnie możliwości autora. Być może powrócę do tego zagadnienia w przyszłości.

W każdym razie, jak sądzę, Korczak perswaduje pewne jakości związane z maksymalnym i minimalnym natężeniem cech indywidualnych ujętych jako własności „ducha”, ukazując wyraziście ich stopniowalny charakter, co najlepiej oddaje przeciwieństwo: „kilo dobrości pszennej, ale deka złości, goryczy, złodziejstwa, niechęci, czy złości”. Nie ma mowy u Korczaka o jednoznacznie pozytywnej wizji podmiotu edukacji, przeciwnie – wyraźne są odniesienia wobec jej zagrożeń, wobec opozycji aksjologicznej. Opozycja nie jest dramatycznie wielka (jak chciałby Cackowski przeciwstawiając *sacrum infernum*); wartości negatywne – choć obecne – mają mniejszy wymiar aniżeli pozytywne (przypomnę: dekagramy z jednej strony, kilogramy, z drugiej). Ale opozycja, po mistrzowsku szkicowana przez Korczaka, zarysowuje nie-

---

T. Zgółka, *O szczerści. Esej pragmatyngwistyczny*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesorowi Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Poznań 2005, s. 310. O tym, jak bardzo zakorzenione (historycznie, a i zapewne potocznie) jest niedostrzeżenie linii demarkacyjnej między wskazanymi poziomami przekonuje przykład pozornie odległy, mianowicie legenda z XIX wieku dołączana do światowej sławy obrazu z 1896 roku Jean-Leona Gerome’a „Prawda wychodzi ze studni”. Oto jej treść „Prawda i Kłamstwo spotykają się pewnego dnia. Kłamstwo mówi do Prawdy: „Dziś jest cudowny dzień”. Prawda spogląda w niebo i wzdycha, bo dzień był naprawdę piękny. Spędzają dużo czasu, ostatecznie przybywając do studni. Kłamstwo mówi Prawdzie: „Woda jest bardzo przyjemna, weźmy kąpiel razem!”. Prawda podejrzliwie sprawdza wodę i odkrywa, że rzeczywiście jest bardzo przyjemna. Rozbierają się i zaczynają się kąpać. Nagle Kłamstwo wychodzi z wody, wkłada szaty Prawdy i ucieka. Wściekła Prawda wychodzi ze studni i biegnie wszędzie, aby odnaleźć Kłamstwo i odzyskać swoje ubranie. Świat, widząc Prawdę nagą, odwraca wzrok, z pogardą i wściekłością. Biedna Prawda powraca do studni i znika na zawsze, ukrywając się w niej ze wstydu. Od tego czasu Kłamstwo podróżuje po całym świecie, ubrane jak Prawda, zaspokajając potrzeby społeczeństwa, ponieważ Świat w żadnym wypadku nie ma żadnego zamiaru, by spotkać się z nagą Prawdą”.

bezpieczną ambiwalencję. I jest ona możliwa do dostrzeżenia dzięki temu, że – choć sięga *sacrum/infantum/profanum* – wkracza w to co rozpoznawalne, co mocno osadzone w doświadczeniu edukacyjnym. Diagnostyczna i pobudzająca (zatem prowokująca) moc zadania do rozważania tkwi w odwadze, z jaką Korczak podejmuje tematykę *sacrum* pedagogicznego. Ono samo jest przecież sferą intencjonalną, sferą sensów, wartości, chronioną, a zarazem „narzucaną” (w różnorodny sposób) edukacji i w edukacji. Tymczasem Korczak prowokuje, i to podwójnie. Nie dość, że z owego *sacrum* niczego nie zamierza narzucać (gdyby to chciał uczynić byłby niczym kapłan Kołakowskiego, traktujący wartości z *sacrum* katechizmowo), to jeszcze wartości z jego zakresu wymienia niejako „hurtem”. Niejako zdaje się świadomie zacierać różnice między wartościami stanowiącymi środki działania wychowawczego, a tymi, które posiadać mają walor ostateczny, a więc mają być niepodporządkowane już żadnym innym wartościom. Paradoksalnie nie chce sam wyodrębnić żadnej relacji aksjologicznej (waloryzowania). A może to jest kolejne zadanie dla odbiorców: wychowawcy i wychowanka? Być może dlatego napisze:

Dziecko wiele znieś porad (...) pedagogicznych – cudowny mechanizm – mimo, wbrew, na przekór – poprzez wszystkie systemy i teorie prześliźnie się i zrównoważy. Ki pies zgadnie, ile czego i kiedy, żeby stosunkowo najmniej zaszkodziło (s. 52-53).

Aby nie było jednak wątpliwości, choć świadom istnienia systemów i teorii, świadom też jest zapotrzebowania na pedagogikę poradnikową; tak oto – wyraźnie ironicznie – odniesie się do porad:

Dziwią się ludzie i mają za złe, że (...) nie chcę radzić (...). Próbowaly mamusie – porady higieniczne: że nie tknął obiadu. – „Czym, palcem nie tknął?” – „Nie jadł”. – „Aha – zapewne nie był głodny”. Pytam się: „Byłeś głodny, czy nie?” – A on: „Jeszcze jak”. – „Więc?” – „Bo byłem głodny i lubię barszcz, i siadam, i biorę łyżkę, i mama poprawia mi włosy i mówi: „Jedz – jedz, taka dobra zupka, musisz zjeść; dlaczego mama obrzydza mi jedzenie?” (s. 52).

Współczesny antropolog kultury w studium *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka* przedstawiając różnice między socjalizacją a wychowaniem (mniejsza o to, czy w sposób do końca uzasadniony merytorycznie), ilustruje je takim przykładem:

Małe dziecko siedzi przy stole i jedząc kolację, próbuje (...) nieporadnie użyć widelca, matka zajęta czymś innym, spogląda na nie i szybkim ruchem ustawia widelec we właściwej pozycji, mówi przy tym: „O tak się to trzyma i w ten sposób się je”, po czym wraca do swojej poprzedniej czynności. (...) A oto przykład wychowania w tej samej sytuacji: matka (...) odkłada poprzednie zajęcie, najpierw pokazuje swej latorośli, jak sama je za pomocą widelca, po czym ustawia widelec w jego ręce w poprawnej pozycji i mówi: „Dobrze wychowane dzieci jedzą w ten sposób (...), nie bądź świnką i jedz

właśnie tak, bo inaczej dzieci będą się z ciebie śmiały (...) Jeśli będziesz tak jadło będziesz dobrym, mądrym, grzecznym dzieckiem i mama będzie cię kochała”<sup>44</sup>.

Nie o takie rozumienie wychowania z całą pewnością chodzi Korczakowi. Bo nawet, jeżeli wychowanie jest świadomym przekazywaniem i wprowadzaniem norm, które określają cele do osiągnięcia oraz sposoby realizacji tychże celów, to sednem sprawy dla matki (w przykładzie Korczaka i Bulińskiego) jest takie perswadowanie, aby dziecko polecenia wykonało (zjadło obiad w przykładzie Korczaka, czyli „taką dobrą zupkę”, zaś poprawnie – według pokazu matki – jadło u Bulińskiego, a będzie uznane od razu za „dobre, mądre, greczne” i kochane). Ale Stary Doktor jest wychowawcą niekonwencjonalnym, „nie interesuje” go perswazja matki, za to – jak najbardziej – odmowa wykonania jej polecenia. Krótką rozmową z dzieckiem doprowadza do postawienia przez nie (i dla niego) dramatycznego pytania, a wtedy okazuje się, że odmowa, a tym bardziej pytanie dziecka, nie mają charakteru przyczynowego, kauzalnego. Są próbą pokazania, że można szukać innych norm, które będą próbą zaprzeczenia obyczajowego „głaskania” przez matkę, aż do pojawienia się pewnej negatywności – obrzydzenia. Na uwagę – co chciałbym podkreślić – zasługuje postawienie pytania przez dziecko (nie matce, a osobie trzeciej – najpierw obserwatorowi, potem uczestnikowi całej sytuacji), bo chciałoby się przypomnieć hermeneutyczne „przykazania”, iż wszelkie doświadczenie zakłada strukturę pytania. Pytanie zakłada też określoną wolność i zapewne dlatego zostało postawione przez dziecko Korczakowi, a nie matce, skoro miało umożliwić wgląd w sedno sprawy. A sednem sprawy jest obrzydzanie dziecku jedzenia przez matkę. O to coś pyta chłopiec. Podejmując ryzykowną grę z autorytetem matki jako wychowawcy (bez wkraczania w jej kompetencje), Korczak doprowadza do zabrania głosu przez „drugą stronę”, uruchomienia emocji, nazwania „po imieniu” tego, co osadzone w negatywnym już doświadczeniu dziecka. Odpowiedź-pytanie chłopca jest szczer(a)e (Korczak powiedziałby – prawdziw(a)e), odsłania negatywną wartość obrzydzania. Powstaje oczywiste – w tym kontekście – kolejne pytanie, jak na tę szczerłość („prawdę”) zareagowała matka: czy była na nią przygotowana, czy ją zaskoczyła, zdziwiła, a może ją najzwyczajniej w świecie zignorowała? Otrzymała szereg możliwości, z której skorzystała...?

Omawiany przykład wchodzi w skład tego, co sam Korczak określał mianem *apteki wychowawczej*. Moim zdaniem, jej stosowanie w dobitny sposób odsłania to, co określiłem mianem mądrości żartu i co tworzy postać *sophomorosa*. Podbudową, a może lepiej, składnikiem owej apteki jest swoiste użytkowanie języka, takie mianowicie, które zdaje sprawę z jego lokucyjności, illokucyjności i perlokucyjności. Lokucja to po prostu mówienie, używanie zdań, słów. Illoku-

<sup>44</sup> T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka*, Poznań 2002, s. 14-15.



cja jest swoistą siłą wypowiedzi. Poprzez nią działamy, przedstawiamy prośbę, rozkaz, przyrzeczenie, polecenie, uznawanie, Perlokucja dokonuje się na osobie adresata, choć efekty perlokucyjne wchodzić mogą w sprzeczność z illokucyjnymi zamierzeniami<sup>45</sup>. Zamierzony żart (akt illokucyjny) może urazić, obrazić (efekt perlokucyjny). Korczak opisuje tego rodzaju „wpadkę własną”. W obecności matki pociesza malca, który na słońcu poparzył skórę: „Rezejdzie się – wyrośnie – do wesela zgoi się, do rozwodu. (A ja skąd mogłem wiedzieć, że jego mama akurat rozwodzi się?), – Obrażona” (s. 52).

Ten prosty przykład pokazuje, że z żartami nie należy przesadzać, zwłaszcza kiedy nie znamy dostarczając dużo okoliczności, by móc pozwolić sobie na żartowanie; pozornie sytuacja, która miała być żartobliwa obróciła się w swoje przeciwieństwo. Myślę, że nie bez przyczyny umieścił Korczak w swych rozważaniach ten negatywny przykład (on jest jego „bohaterem”). Jednak, co chciałbym podkreślić, w (s)tworzonej przez siebie *farmakopei* zdecydowanie częściej zakładał/osiągał efekty perlokucyjne zgodnie z zasadą „nie obrażać, nie urażać”. Świadomie jednak nie wykluczał ich przeciwieństwa. Przykładów w *Pedagogice żartobliwej* mamy sporo. Spośród nich wybiorę Korczakowską prezentację cyklu spotkań z pewnym przedszkolakiem. Przykłady, które poniżej zaprezentuję pokazują, że efekt perlokucyjny nie jest zależny od illokucji w prosty, „naturalny” sposób, przeciwnie – jest uwarunkowany kulturowo, reprezentowany ze względu na obowiązujące *sacrum* pedagogiczne. Co można z nim „zrobić” przekonują zapowiedziane spotkania.

W pierwszym z nich, z udziałem matki chłopca, mamy sytuację, w której ten nie chce przywitać się ze Starym Doktorem. Jego reakcja: „Nie zna mnie; po co zmuszać, jeżeli nie chce przywitać się” (s. 10). Matka narzuca dziecku „słuszne”, „oczywiste”, konwencjonalne obyczajowo-grzecznościowe zachowanie z zakresu „dobrego” wychowania, do tego skrajnie zubożone w postaci „prawidłowego” sposobu wykonania czynności (matka mówi – „dyryguje”: podaj rączkę, prawą, całą, bądź grzeczny, mów „pan”). Jak powie współczesny filozof:

dzięki oczywistości (...) nie musimy dwadzieścia cztery godziny na dobę spędzać w pozycji baczność, lecz możemy pozwolić sobie również na trwanie w pozycji „spocznij”. (...) Nie jest źle, gdy oczywistość kieruje naszymi licznymi krokami, jest fatalnie, gdy jest obecna na każdym kroku...<sup>46</sup>.

Korczak rozpoczyna „wrywanie” chłopca z oczywistości, nie tylko uznając jego prawo do innego postępowania (tu: niezupełnie zgodnego z wolą

<sup>45</sup> T. Zgółka, *Język wśród wartości*, Poznań 1988, s. 78.

<sup>46</sup> R. Kubicki, *Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010, s. 105.

matki), ale także poprzez zauważalne milczenie. Obserwuje matkę chłopca, przebieg rozmowy w kategorii oznak humanistycznych, a do ich interpretacji używa innych niż matka reguł pedagogicznych. Językoznawcy dobrze wiedzą, że milczenie, choć brzmi to z pozoru paradoksalnie, jest jedną z podstawowych odmian mowy, gdyż jest aktem performatywnym, zatem wykonawczym, a więc wnosi informację i wpływa na odbiorców.

Drugie spotkanie ma już wyraźnie żartobliwo-przekorny charakter, czym prawdopodobnie zwiększa efekt perlokucyjny pierwszego spotkania (być może nie było w nim szans na żartowanie). W każdym razie przebiega ono w ten sposób, że Korczak udaje, iż jest szorstki, wręcz apodyktyczny, ale jednocześnie bawi się rozmową eksponując chłopcu niejako wzorcowo jego dotychczasowe zachowanie przez illokucyjne zamierzenie „grubiańskiego” formułowania wypowiedzi. Wyrwanie chłopca z pedagogicznej oczywistości, w którą „zanurza” go matka, ma teraz inną postać – Autor *Pedagogiki żartobliwej* daje mu pod rozwayę niejako siebie samego jako negatywnego partnera komunikacji, czym wywołuje uczucie *zdziwienia*, jak sądzę, rzadko dotychczas doświadczanego w obecności dorosłych. Zilustruję powyższe cytatami.

On do mnie: „daj cukierek”. – Ja nic: oglądam żółte kwiatki. On: „co ty tu robisz, czy pan doktor ma zegarek, bo ja mogę nakręcić”. Mówię: „nie ma głupich”. – On do mnie: „nie wolno zrywać kwiatków”. Ja – „wiem”. A on: „no to poczęstuj cukierkiem”. Odpowiadam niedbale: „gdybym miał cukierki, też nie nosiłbym ich, tylko trzymał w pokoju”. – A on: „no to idź i przynieś, ja mogę poczekać”. Mówię: „nie zrozumiałeś mnie; to był tryb warunkowy; nie mam cukierków, mam czekoladę”. Zdziwił się, ale skłonny do zgody, mówi: „nic nie szkodzi, czekoladę ja też mogę zjeść”. – „Nie wątpię, że możesz, gdybym ci dał, ale nie dam”. – „Dlaczego?” – „Bo smaczna: wolę sam zjeść”. Długo ważył moją odpowiedź, odszedł kilka kroków i pyta: „dasz?”. Ja szorstko: „nie”. A on: „jesteś głupi”. – Ja: „jesteś gbur”... (s. 10-11).

Zamierzenia Korczaka nie pozostają bez śladu, bo w trzecim spotkaniu mamy sytuację, w której *zdziwienie* połączy się z *namysłem*, zaproszeniem do *rozważań*:

Z lewej strony pies, z prawej on, ja w środku. Uderzył kijem w liście i mówi: „ja co wezmę do ręki, to zepsuję”. – „Bardzo możliwe”. Cisza. – Pies, ja i on. „Czy ja jestem grzeczny?”. Ja: „nie wiem, nie znam ciebie, jesteś obcym człowiekiem”. Zdziwił się: „ja jestem człowiekiem?”. – „No: masz dwie nogi”. – Cisza. „Kura też ma dwie nogi”. – „Ale nie ma rąk, kura ma pierze i dziób”. – „No tak” – zgodził się. Pies, cisza wiejskiego wieczora i ja. A on znów: „czy ja jestem grzeczny?”. Zatrzymałem się, zlustrowałem (...), pomyślałem dłuższą chwilę i: „nie wiem, jeszcze ciebie nie poznałem”. „Pozna mnie pan, ja jestem urwanie głowy, ja każdemu daję się we znaki; do mnie można mówić jak do ściany, do mnie trzeba mieć końskie siły”. – „Ooo (...)”. – „Ja w każdy kąt wlezę (...), ja wszystko wiem; a pan doktor, ty też wszystko wiesz?” – „Nie, ja bardzo mało wiem, choć też z niejednego pieca wódkę piłem”. – „I ja piłem, ale szczypie i trzeba się przyzwyczaić, piwo gorzkie; ale mężczyzna musi się przyzwyczajać. Ja jestem człowiek?” – „No tak – człowiek istota nieznaną...” (s. 11-12).

Znający Korczaka i pracujący z nim przez trzy lata jako wychowawca Bolesław Drukier napisze po latach:

O „wyzwolenie dzieci przytłoczonych obowiązkiem posłuchu i ulegania autorytetom”, toczył Korczak uporczywą walkę. Wytykał, że „im mizerniejszy poziom wychowawcy, tym więcej nakazów i zakazów”. Domagał się, by działał – nie tylko wobec dzieci – „Nie despotyczny nakaz, ale taktowne porozumienie”<sup>47</sup>.

W przytoczonym przykładzie Korczak toczy osobliwą „walkę” o wyzwolenie chłopca. Zarysowując własną niejednoznaczną otwartość, naprowadza go na jednoznaczność, szablonowość jego otoczenia wychowawczego, które z wymogu dogmatycznie pojmowanej „grzeczności” chce uczynić wyznacznik jego tożsamości. Rodzi w chłopcu zdziwienie kończące się pytaniem: ja jestem człowiek? Potęguje w ten sposób skutki performatyczne: uformowaniu na „grzecznego chłopca” (co do którego nie chce wypowiadać się bezpośrednio przy nim, bo gdyby chciał to zrobić – zapewne byłby mocno sceptyczny wobec dorosłych), przeciwstawia własny namysł, niewiedzę, niemożność spełnienia oczekiwań dziecka przez natychmiastowość odpowiedzi, niewiarę w gotowe, być może nawet dogmatyczne – odpowiedzi. Bo doświadczenia dziecka są zapewne dokładnie odwrotne: poznał już nakazy, narzucane rygory, nieustającą kontrolę przez rodzinę i służbę podporządkowane standardowi „dobrego dziecka”, czyli „dziecka grzecznego”.

Korczakowskie „jesteś człowiekiem”, poza tym, że wyraża istotę jego manifestu wychowawczego, powtarzanego wiele razy w jego twórczości, a realizowanego w praktyce, zdaje się dodatkowo kryć niewypowiedziany komentarz niekonwencjonalnego pedagoga-filozofa – nic do rzeczy ma tu twoja grzeczność, czy jakakolwiek inna cecha/własność/wartość absolutyzowana, dogmatyzowana, uniformizująca, taka gotowa „prawda” wtłaczana niekiedy (a może zbyt często) despotycznie, nic do rzeczy ma tu przytłaczanie ciebie (w ogóle: dzieci) obowiązkami posłuchu i ulegania autorytetom, o których wolę się nie wypowiadać (bo jak sam sarkastycznie mawiał: „Nie każdą prawdę da się wydmuchać na trąbie”<sup>48</sup>); nie jest łatwo formułować odpowiedzi, gdy w grę wchodzi drugi człowiek. To przecież filozofowie, „od początku” zdawali sobie sprawę z różnorodności określeń człowieka i ograniczoności prawdy o nim. Jak pisał B. Suchodolski:

Z tej niewystarczalności zdawano sobie sprawę od najdawniejszych czasów; świadczy o tym złośliwa definicja zaproponowana przez Platona, a mianowicie, iż człowiek jest istotą dwunożną jak ptak, tylko pozbawioną pierza. Definicja ta była prawdziwa, ale nie informowała w najmniejszej mierze o tym, kim jest człowiek<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> B. Drukier, *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, s. 46.

<sup>48</sup> Tamże, s. 46 i 38.

<sup>49</sup> B. Suchodolski, *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji, Aneks II*, [w:] L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 199.

Korczak zdaje się mówić chłopcu: nie pójdziemy drogą, którą już znasz, i która – chyba – ci się nie podoba, skoro za pomocą jednej właściwości ma cię nauczyć odpowiedzi na pytanie: „kim jest człowiek?”

Ale w rozmowie z przedszkolakiem pada zwrot „obcy człowiek”. Nie nazywał go Korczak „innym”, ale „obcym”<sup>50</sup>.

„Inny” jako różny, różnorodny (różniący się) poddaje się interpretacji, rozumieniu, „czytaniu” i dlatego jest „przewidywalny”. „Inny” – określenie neutralne, przeważnie niewartościujące; on jest jednym z wielu, kolejnym rozpoznawalnym. Ale też wartościujące raczej pozytywnie: jest ciekawy, interesujący, dostępny, osiągalny, wart bliższego poznania, nie zagraża drugiemu innemu, nie wyklucza go. Różnorodność innych zapewnia wielorakość, ubogacenie. Nieco inaczej ma się sytuacja z „obcym”. On nie jest po prostu „zwyczajnie” inny, on jest odmienny radykalnie, wartościujemy go ambiwalentnie, tak jakby nam jednak zawadzał. Ale to właśnie on staje się źródłem pozytywnych wartościowań, nie będących udziałem „Innego”. Otóż obcość może być źródłem niewyczerpanego zdziwienia, jawić się może jako pokusa, zainteresowanie, ciekawość, fascynacja, wreszcie jako uznanie tajemnicy<sup>51</sup>. Zdziwienie towarzyszyć może edukowanemu i edukującemu. Temu drugiemu Korczak zdaje się podpowiadać: nie musisz podchodzić do wychowanka, którego (jeszcze) nie znasz, nie rozumiesz, z gotowym scenariuszem w głowie. Okazać się może, że rzeczy będą się miały zupełnie inaczej aniżeli oczekiwałeś. Bo przecież relacja „znane-nieznane” zawiera w sobie niewypowiedziane konsekwencje co do rozumienia wychowanka. Zapewne dlatego Korczak konstatuje: „jeszcze ciebie nie poznałem”, „człowiek – istota nieznana”.

Fortunność użycia wyrażenia „jesteś obcym człowiekiem” sprawia – w analizowanym przykładzie – że chłopiec zostaje sprowokowany (przygotowany) do uproblemowienia swego statusu, niezbędnego dla podejmowania prób zmiany samego siebie. Taki moment próby stanowiła wycieczka, w trakcie której nasz przedszkolak chciał dołączyć do grupy bawiących się dzieci. Podchodzi do Korczaka, prosząc:

– „Niech pan powie, żebym i ja zagrał z nimi”. – „Jakże powiem, kiedy nie chcą, bo przeszkadzałeś?” – „Ale Pan może kazać”. – „Nie mogę kazać, bo to ich zabawa i ich piłka”. – „Ale ty jesteś doktor”. – „Ale oni zdrowi i zabawa, to nie termometr i nie grypa, i nie aspiryna! Idź sam, może cię przyjmą jakoś”. Przyjęli go na próbę (s. 17).

Zadziałała Korczakowska *apteka wychowawcza (farmakopea)* i to bynajmniej nie dlatego, że zwroty „termometr, grypa, aspiryna” zostały użyte w spo-

<sup>50</sup> Kategorię „inności” posługuje się w Pedagogice żartobliwej w innym miejscu pisząc: „Różni są ludzie (...) – pardon: każdy ma wady i zalety. (...) Dobrze, że każdy inny” (s. 69).

<sup>51</sup> M. Jakubczak, *Filozofia kultury jako filozofia kultur*, [w:] *Co to jest filozofia kultury*, red. Z. Rościńska, J. Michalik, Warszawa 2006, s. 181-182.

sób żartobliwy. Nasz przedszkolak ceni sobie zabawę zbiorową (a może po prostu lubi), a ta wymaga akceptacji jej członków wobec jednostki, która do zespołu chce dołączyć. Obawa, że może zostać nie przyjęty w poczet bawiących się, sprawia, iż usiłuje zrzucić na Starego Doktora decyzję i wymuszenie działania. Bo jest to zgodne z wyobrażeniami już (u)kształtowanymi u chłopca, że dorośli mają władzę opartą na nakazach, uprawnieniach formalno-profesjonalnych („jesteś doktorem”, „pan może kazać”). Zarazem – to dzięki Korczakowi – zaczynają u chłopca być uświadamiane normy związane z aksjologicznym określaniem stosunku wobec siebie samego. Normy osobiste decydują bowiem o stopniu samoakceptacji, a ta nie wydaje się być zbyt wysoka (co już wiadomo z wcześniejszych opisów). Jeżeli normy wspólnotowe grupy bawiących się miały funkcjonować w praktyce (bawiący się złączeni są przez poczucie przynależności, kontaktu, integracji, gotowości do współpracy; tworząc grupę są w stanie przeciwstawić się jednostce usiłującej to zakłócić, a może zburzyć), Korczak nie mógł nakazać ich realizacji („to ich zabawa”), ani tym bardziej poszerzyć skład grupy „dekretem” (nakazem) własnym, nawet gdyby usprawiedliwił to uprawnieniami profesjonalisty. Dlatego umiejętnie uwypukla różnice między normami, jakimi kierowałyby się konwencjonalny wychowawca (wie on lepiej, co dla dzieci ważne, dobre, słuszne i chce to wprowadzać w życie), a tymi, którymi kieruje się sam. Nie ma w nich miejsca na pouczenia, połażanki, moralizowanie. I, powtórzę, jest to zgodne z indywidualną farmakopeą.

Trzeba sobie jakoś radzić. – Mam różne środki w swoim pedagogicznym arsenale, w mojej, że tak powiem, wychowawczej aptece. (...) Opracowałem gruntownie tę swoją farmakopeę. (...) Więc zauważyłem, że jeżeli stale używać tych samych wyrażań efekt ich maleje i działanie słabnie. (...) Unikam monotonii, odnawiam repertuar (...) Nigdy z góry nie wiadomo co pomoże (...)

Na jednych działają wyrazy długie, na innych krótkie (...).

Lubię folklor (...)

Albo historyczno-polityczne wymyślanie (też dobre niekiedy) (...)

Dla wzmocnienia dobrze jest dodać przystawkę: ekstra albo arcy – więc np. „arcycymbale, ekstragamoniu”.

Żywiolowy wstręt czuję do przymiotników: „niesforny” i „krynbrny”. Jakies takie chropowate i drapiące. – Nie mówię leń i ośle, wyjątkowo tylko: idioto. (s. 25-26).

## Zamiast zakończenia

Jeżeli uznać edukację za specyficzny rodzaj „treningu kulturowego”, to z czasem dla jej uczestników „unaturalnia się” on, zaś edukacja zyskuje status „oczywistości” (niekiedy nudnej, niekiedy także „obcej”). Dla zburzenia tej „naturalności” dobrze jest wyposażyć czynności komunikacyjno-edukacyjne

w sensy specyficzne: prowokacyjne, budzące zdziwienie, żartobliwe, performatywne – zdaje się mówić Korczak. Taka ostentacyjność czyni odbiorcę „bezradnym” wobec semantyki potoczności i semantyki ustabilizowanej oraz skonwencjonalizowanej. Dostrzegając po swojemu ten proces w edukacji napisze:

Myślisz, że to pomaga? Nie (...) – ale nie szkodzi. (...) Nie szkodzić i przeczekać cierpliwie. I nie mówić nigdy, że nic z tego nie będzie. Przeciwnie – zawsze tylko, że przelotnie, że będzie dobrze. (...) Nie mówię, że wcale nie pomaga, tylko że trochę, że za mało (s. 25-27).

## BIBLIOGRAFIA

- Abriszewski K., *Miłość (mądrości) w czasach zarazy*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. De Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Barański J., *O kiczu, nie tylko ogrodowym*, [w:] *Peryferie kultury. Szkice ofiarowane Profesorowi Rochowi Sulimie*, red. R. Chymkowski, Ł. Bukowiecki, M. Czemarmazowicz, W.K. Pesel, M. Zimniak-Hałajko, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Cackowski Z., *Sacrum/infernum*, [w:] *Wokół ideałów i wartości. Dylematy filozoficzne i praktyczne. Księga dedykowana pamięci Profesora Seweryna Dziamskiego*, red. A. Jamroziakowa, E. Jeliński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Dobrowolski J., *Filozofia głupoty. Historia i aktualność sensu tego co irracjonalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Drukier B., *Trudny optymizm Janusza Korczaka*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.
- Filipczak K., *Janusz Korczak jako współczesny Sokrates*, *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*, 2001, 9.
- Golka M., *Skandal artystyczny*, *Kultura i Społeczeństwo*, 2013, 1.
- Grad J., *Zabawa a praktyka edukacyjna*, [w:] *Szkice o edukacji i kulturze*, red. A. Pluta, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.
- Grad J., *Powaga zabawy*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesor Krysytynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Grad J., *Uczestnictwo w kulturze artystycznej społeczeństwa polskiego i jego uwarunkowania*, [w:] *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Zmiany modelu*, red. J. Grad, U. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- Jakubczak M., *Filozofia kultury jako filozofia kultur*, [w:] *Co to jest filozofia kultury*, red. Z. Rosińska, J. Michalik, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Jaśtał J., [hasło] *Mądrość*, [w:] *Słownik filozofii*, red. J. Hartman, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2009.
- Jaworska-Witkowska M., *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

- Kmita J., *Późny wnuk filozofii. Wprowadzenie do kulturoznawstwa*, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2007.
- Kołąkowski L., *Ułamki filozofii. Najbardziej wystużone i najczęściej cytowane zdania filozofów z komentarzem*, Wydawca Prószyński i S-ka Warszawa 2009.
- Kowalski P., *Popkultura i humaniści. Daleki od kompletności remanent spraw, poglądów i mistyfikacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Krawczyk-Wasilewska V., Dobbie M., *Wizerunek mądrogłupiego jako przykład wartości kulturowej humoru*, [w:] *Człowiek i kultura jako wartość. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Irenie Bukowskiej-Floreńskiej*, red. R. Hojda, G. Odój, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Kubicki R., *Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Leksykon PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Marquard O., *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.
- Mejbaum W., *Słowa i sensy. Studium z zakresu logiki kognitywnej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.
- Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2011.
- Paradowska K., *Korczak uśmiechnięty*, www.Balticpanorama.pl [data dostępu: 5.05.2013].
- Piasecka M., *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Częstochowie, Częstochowa 2018.
- Pluta A., *Performatywny charakter „inności” w „farmakopei” Janusza Korczaka (na przykładzie „Pedagogiki żartobliwej”)*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.
- Pluta A., *Symboliczny charakter „farmakopei” J. Korczaka jako przykład pozaszkolnej komunikacji dydaktyczno-wychowawczej*, [w:] *Szkice o partycypacji kulturowej*, red. K. Zamiara, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1997.
- Pluta A., *Wokół kulturowych podstaw edukacji. Z problemów interpretacji humanistycznej przysposabiania do uczestnictwa w kulturze*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Pluta A., *W przyszłość wkraczamy tyłem... cofając się do dzieciństwa, które z(a)nika...?*, [w:] *Czyja edukacja? Refleksje o podmiotowości*. Cz. 2, „Humanistyka-Pedagogika-Edukacja”, t. 3, red. A. Pluta, przy współudziale A. Tarnopolskiego i M. Kalamana, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2011.
- Podobiński S., *Język elementem charyzmy. Janusza Korczaka władztwo nad słowem*, [w:] *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1996.
- Rusek A., *Wielowymiarowość humoru*, *Innowacje Psychologiczne*, 2012, 1, 1.
- Suchodolski B., *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*, *Aneks II*, [w:] L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Wyd. Wit-Graf, Kraków 2001.
- Szczepska-Pustkowska M., *Korczakowski rodowód dziecięcego obywatelstwa*, [w:] *Demokracja. Socjalizacja. Publikacja dedykowana Profesorowi Janowi Papieżowi na siedemdziesiątą rocznicę urodzin i czterdziestopięciolecie pracy naukowej i nauczycielskiej*, red. P. Bauć, K. Kmita-Zaniewska, M. Welenc, Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

- Witkowski L., *Ambiwalencja kiczu w kulturze (Elementy meta-pedagogiczne w ilustracjach nie tylko estetycznych)*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, red. Z. Kwieciński, część V, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1997.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje i szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Zgółka T., *Język wśród wartości*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1988.
- Zgółka T., *O szczerości. Esej pragmatolingwistyczny*, [w:] *Nauka. Humanistyka. Człowiek. Prace dedykowane Profesorowi Krystynie Zamiarze w czterdziestolecie pracy naukowej*, red. J. Kmita, B. Kotowa, J. Sójka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.