C O P E
Member since 2019
JM14482

Ewa Marynowicz-Hetka*

Whitehead. Naddania i (w)zrosty Lecha Witkowskiego: glosa dla nauk o wychowaniu w kontekście dyskursu frankofońskiego

Abstrakt

Przedmiotem artykułu jest analiza najnowszej rozprawy Lecha Witkowskiego pt. *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji* (2024), przeprowadzona w kontekście recepcji twórczości Whiteheada w dyskursie frankofońskim oraz z punktu widzenia znaczenia myśli Whiteheada dla poszerzenia horyzontu nauk o wychowaniu. Szeroki zakres tematyczny rozprawy Lecha Witkowskiego, jak również twórczości Whiteheada i jej recepcji w dyskursie frankofońskim, wymagał zastosowania ograniczeń. W analizie skupiono się na kilku konceptach, wzbogacających dyskurs nauk o wychowaniu. Są to głównie: koncept kultury możliwości, obejmujący potencjały wzrostu i wrastania społeczno-kulturowego oraz koncept procesualności rozwijanej w spiralnie harmonicznej rytmiczności, obejmujący też kwestię współistnienia porządku i chaosu, a także koncept stawania się, zawierający proces tworzenie siebie i autokreacji. Zasygnalizowano także momenty krytyczne i uwagi translacyjne w recepcji Whiteheada.

Słowa kluczowe: Lech Witkowski, Alfred North Whitehead, kultura możliwości, procesualność aktywności, porządek-nieporządek, stawanie się, autokreacja.

Artykuł otrzymano: 6.04.2025; akceptacja: 24.04.2025.

* Uniwersytet Łódzki.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.20.13

Whitehead: Naddania i (w)zrosty by Lech Witkowski: A Commentary for the Educational Sciences in the Context of the Francophone Discourse

Abstract

The subject of this article is an analysis of Lech Witkowski's latest book, *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji* (2024), conducted in the context of the reception of Whitehead's thought within the Francophone discourse, as well as from the perspective of its significance for broadening the horizons of the educational sciences. The broad thematic scope of Witkowski's work, as well as of Whitehead's writings and their Francophone reception, necessitated a selective approach. The analysis focuses on several key concepts that enrich the discourse of the educational sciences. These include, above all: the concept of a culture of possibilities, encompassing the potentials for socio-cultural growth and embedding; the concept of processuality, developed in a spirally harmonious rhythm, which also includes the tension between order and chaos; and the concept of becoming, which entails the processes of self-formation and self-creation. The article also signals critical moments and translational remarks within the Francophone reception of Whitehead's thought.

Keywords: Lech Witkowski, Alfred North Whitehead, culture of possibility, processuality of activity, order-disorder, becoming, self-creation.

Czas i przestrzeń lektury

Publikacja najnowszej rozprawy Lecha Witkowskiego (2024) zbiegła się z jubileuszem pracy naukowej autora, który miał miejsce w Uniwersytecie Pomorskim w Słupsku pod koniec października 2024 roku. Od tego czasu studiuję jej treść, odnajdując coraz to nowe myśli, które inspirują, ale równocześnie uświadamiają, jak dogłębnie trzeba być przygotowanym mentalnie i wyposażonym kulturowo, aby objąć pojemną myśl Whiteheada w odczytaniu Lecha Witkowskiego.

Lech Witkowski zręcznie naprowadza czytelnika na te tropy swych badań i analiz, które są znaczące dla odtworzenia perspektywy – jak to autor pisze w pierwszym rozdziale – „czytania (wobec prac Whiteheada)". Te linie tworzące sieć przyjętej perspektywy wyznaczają lata pracy akademickiej Lecha Witkowskiego i podstawowe transwersalnie zbudowane przesłanki, wynikające z najważniejszych dokonań autora zawartych w wymienionych pracach badawczych. Jest ich szesnaście, a w tle każdej z nich znajdują się lata samokształcenia i wnikania w myśl Innego. Ten paragraf pierwszego rozdziału (Witkowski 2024: 37–50) jest z jednej strony swego rodzaju inwentarzem zasobów kulturowych pogłębianym przez autora w ciągu wielu lat, z drugiej zaś – nie wprost wypowiedzianą sugestią dla czytelnika, że lektura dzieła tego matematyka, który stał się filozofem (podobnie jak autor rozprawy), wymaga przygotowania szczególnego rodzaju, nie poddaje się to dzieło ot tak podjętej lekturze. Może więc – prawdopodobnie nieintencjonalnie – ten paragraf o szesnastu

tropach, wymagających znajomości głównych dzieł autora rozprawy, by pojąć Alfreda Northa Whiteheada i wniknąć w jego bogatą myśl, jej wątki edukacyjne, stanowi też – paradoksalnie – odpowiedź na parokrotnie powtarzanie w tej rozprawie pytanie: dlaczego myśl Whiteheada nie jest wystarczająco obecna w polskim dyskursie nauk o wychowaniu? Naczynia są połączone. Co ważne nie zostały do dzisiaj przetłumaczone na język polski dwie znaczące prace Whiteheada (1929/2011; 1938/2004), wprost nawiązujące do problematyki pedagogicznej: *The Aims of Education and Other Essays* oraz *Modes of Thought*. Kwestia tłumaczenia na język polski jest o tyle ważna, że dzieło Whiteheada jest wyrażone w „jego" języku, pełnym neologizmów i nowych znaczeń nadawanych znanym terminom. Dobre tłumaczenie wzbogacałoby też dyskurs polski. Lech Witkowski z wielką uważnością dostrzega problemy translacyjne (Witkowski 2024: 220–222) i wielokrotnie w rozprawie dyskutuje z tłumaczami poszczególnych terminów.

Lektura rozprawy o Whiteheadzie zainspirowała mnie niezmiernie, by sięgnąć do myśli, wydawało mi się, znanych, ale inaczej wyrażonych albo też takich, nad którymi właśnie się namyślam i odnajduję w innych stanowiskach. Często tej lekturze towarzyszyło zdziwienie, że koncepty, które rozwijane były przez Gastona Bachelarda (1938/2002), Ferdynanda Braudela (1958/1997), frankofoński dyskurs analizy instytucjonalnej[1] z Michelem Lobrot (1972), René Lourau (1970), Georgesem Lapassadem (1975) na czele, a także ze współczesnymi filozofami francuskimi, jak np. François Jullienem (2024), znajdują swe miejsce w dziełach Whiteheada publikowanych w latach 20–30 XX w. Z tego punktu widzenia niezwykle interesująca wydała się koncepcja porządku niekonieczne do końca uporządkowanego, zbieżna – jak sądzę – z ujęciem Znanieckiego, obejmująca transformację, przekształcanie procesów, wyrażającą płynność i pewną subtelność – dyskretność, jak powiedziałby François Jullien (2024), która przekształca się w harmonię i unika radykalnych zerwań. Nie stanowi ani „świata czysto uporządkowanego, ani też czysto chaotycznego" (Beaulieu 2012: 86) i nie jest prostą zamianą jednego stanu w drugi.

W rozprawie Lecha Witkowskiego znajdujemy wiele inspiracji dla pogłębiania wątków przydatnych w myśleniu o edukacji, szczególnie obfituje w nie rozdział piąty zatytułowany: *Wybrane tropy Whiteheadeowskie dla pedagogiki* (Witkowski 2024: 145–222). Nie sposób odnieść się w tym krótkim tekście do wszystkich konceptów przywoływanych w tym rozdziale. Poniżej przywołam kilka z nich, dokonując wyboru z punktu widzenia najbliższych moim obecnym zainteresowaniom badawczym, a także dając świadectwo współczesnego zainteresowania Whiteheadem w dyskursie frankofońskim[2].

[1] Tę kwestię ostatnio omawiałam bliżej w artykule (Marynowicz-Hetka 2023) przygotowanym z inspiracji innego dzieła Lecha Witkowskiego (2022), podejmującego dziedzictwo Floriana Znanieckiego.

[2] Chcąc „dotknąć" bezpośrednio myśli filozofa omawianego w rozprawie Lecha Witkowskiego, ale nie mając wystarczających kompetencji, by czytać w oryginale, po angielsku, tej klasy teksty filozoficzne, uwagę swoją skierowałam na wydanie francuskie: *The Aims of Education* …, czyli na książkę Whiteheada (1929/2011) pt. *Les visées de l'éducation : et autres essais,* opublikowaną w języku francuskim w roku 2011, a także drugą nietłumaczoną na język polski, ważną dla wzbogacenia pedagogicznej refleksji, rozprawę Whiteheada *Modes of Thought,* poświęconą strukturze myślenia, opublikowaną w roku 2004 w języku francuskim pod tytułem : *Modes de pensée.* Ufam, że myśl Whiteheada (1929/2011; 1938/2004)

Czytając najnowsze dzieło Lecha Witkowskiego, jak to zwykle bywa-intencjonalnie – z myślą o wzbogaceniu horyzontu aktualnie analizowanych kwestii w swoich pracach, poszukiwałam odniesień i związków z kwestiami, nad którymi aktualnie się namyślam. Było to o tyle interesujące, że autor poświęca sporo miejsca w odczytaniu myśli Whiteheada dla edukacji – szeroko rozumianej, jak to ujmuje – choć zauważyć należy, że we francuskich interpretacjach raczej mówi się o tworzeniu, kształtowaniu się (*bildung*), w odniesieniu zarówno do dzieł samego autora, jak też, co bardzo interesujące, do recepcji dzieła.

Konstrukcja rozprawy jest charakterystyczna dla tego autora i czyniona intencjonalnie, aby pobudzić zainteresowanie czytelników poprzez ukazanie możliwie szerokiego horyzontu recepcji dzieła Whiteheada. Przybliżając czytelnikowi tę recepcję, autor rozprawy określa jej intencje – biorąc pod uwagę „strategie czytania" Whiteheada czy też „skrawki myślowe" – bądź jej blokady, często wynikające z uprzedniego, schematycznego kwalifikowania jego twórczości.

Wyjątkowość tej rozprawy polega na tym, że jej połowę stanowi analiza recepcji Whiteheada w Polsce i innych krajach (w tym w dyskursie włoskim), co czyni, że dzieło Witkowskiego poza walorami poznawczymi podstawowej ramy twórczości Whiteheada może też stanowić swego rodzaju przewodnik samokształcenia i samodzielnego wnikania w odbiór tej twórczości i jego obecność we współczesnym dyskursie.

W tej analizie recepcji nie ma odniesień do Whiteheadowskiego dyskursu frankofońskiego, o czym autor informuje czytelników i najprawdopodobniej uzupełni tę lukę w zapowiadanym, kolejnym tomie poświęconym Whiteheadowi. Niejako uprzedzając ten zamiar, niektóre z tych odczytań przywołuję w niniejszym tekście, wzmacniając tym samym szereg konceptów Whiteheada, wyłonionych przez Lecha Witkowskiego w jego rozprawie, i wskazując na ich transkulturowe oraz transwersalne usytuowanie.

Rozpocznę od uwagi często spotykanej we frankofońskich opracowaniach poświęconych Whiteheadowi, a wprost wyrażonej w przedmowie do jego wyboru esejów o edukacji (*Les visées de l'éducation : et autres essais*), przygotowanej przez Jeana-Pascala Alcantara (2011: 7–8), który podobnie jak Lech Witkowski podkreśla, że „filozofia edukacji Alfreda Northa Whiteheada (1861–1947) prawdopodobnie nie znalazła jeszcze wystarczająco dużej grupy europejskich odbiorców" (Alcantara 2011: 7). Zauważa też, że – w odróżnieniu od Johna Deweya (1859–1952) – Whitehead, którego poglądy filozoficzne mogły być interesujące dla badań edukacyjnych, to jednak nie osiągnęły takiego stopnia systematyzacji, jaki znajdujemy w pracach Johna Deweya (1990). W tym kierunku również zmierza stanowisko

jest dobrze oddana w tych tłumaczeniach. Szczególnie pierwszą z tych prac – zasadniczą dla wzbogacenia teorii i praktyki nauczania, kształcenia, kształtowania, wychowania, uwiarygadnia praca translacyjna trzech filozofów: Jeana-Pascala Alcantara (2011), Vincenta Bernego (2011), Jeana-Marie Breuvarta (2011), którzy również wzbogacili wydanie francuskie inspirującymi tekstami przedmowy do dzieła zasadniczego. Uwaga ta jest także ważna w kontekście „ostrzeżenia translatorskiego" sformułowanego przez Lecha Witkowskiego w omawianej rozprawie (Witkowski 2024: 220–222) i wprowadzania do dyskursu polskiego terminów, niekiedy neologizmów, metafor określających poszczególne koncepty.

Lecha Witkowskiego (2024: 120), które wyraża następująca fraza: Dewey „reagował na Whiteheada głównie jako filozofa […] przez co – jak się wydaje – siła impulsów pedagogicznych, obecnych w tej twórczości nie została przez niego wydobyta na jaw, ani tym bardziej doceniona" (Witkowski 2024: 120). Tak czy inaczej, ta kwestia powiązań i porównań twórczości obu uczonych, nie tylko z tego samego pokolenia historycznego[3], ale również z tej samej generacji wieku, zajmuje współczesnych interpretatorów twórczości Whiteheada.

Zdaniem Alcantara (2011) zainteresowania Whiteheada w dziedzinie edukacji skrystalizowały się w filozofię (edukacji), w pewien sposób naszkicowaną dzięki wykładom prowadzonym na uniwersytecie, ściślej dzięki komunikacji ustnej, i pozostały na tym poziomie z uwagi na liczne obowiązki, jakie Whitehead brał na siebie, np. przewodniczenie Stowarzyszeniu Brytyjskich Nauczycieli Matematyki, członkostwo w ministerialnym komitecie, rozważającym miejsca klasycznych nauk humanistycznych w nowoczesnym programie nauczania. Można więc zaryzykować tezę, że przesłanki stanowiące konstrukcję filozofii edukacji[4] Whiteheada wyłoniły się z jego doświadczeń praktycznych – nauczyciela matematyki[5]. Odnosząc się do stanowiska współczesnego filozofa François Julliena, także namyślającego się nad życiem, „życiem prawdziwym"[6], ten proces stawania się filozofem był wyraźnie widoczny w biografii Whiteheada, który dopiero po 60 roku życia otrzymał katedrę filozofii, co stanowiło legitymizację jego „kolejnego życia" (Jullien 2024: 103–146) i z pewnością pozwoliło mu na ponowne otwarcie możliwości.

Ta kategoria myślenia o możliwościach, szerzej – kulturze możliwości, jest też w dyskursie frankofońskim dostrzeżona w biografii Whiteheada. Interpretuje ją między innymi Didier Debaise (2022), wskazując, że owo zainteresowanie tym wszystkim, co stanowi kulturę możliwości, wynika wprost z doświadczeń biograficznych Whiteheada. Jego równoczesne bycie w świecie metateoretycznym kosmologii, matematyki wyższej, teorii względności etc. oraz w świecie praktyki, nauczania matematyki pozwoliło mu nie tylko na zaobserwowanie odczuwanego przepływu między tymi światami, ale – poprzez oddalanie i przybliżanie – sprzyjało wzajemnemu wzbogacaniu tych stanów świadomości oraz poziomów aktywności w polu praktyki. Z tego punktu widzenia postać Whiteheada staje się bliska pedagogowi społecznemu, który

[3] Różnice między pokoleniem historycznym a generacją wieku omawiam m.in. w: Marynowicz-Hetka (2022).

[4] Interesujące są różnice w odczytaniu Whiteheada widoczne w stosowanej terminologii, szerzej – w języku wypowiedzi. Lech Witkowski raczej postrzega filozofię Whiteheada „dla/wobec pedagogiki" (Witkowski 2024: rozdz. V), podczas gdy w omówieniach jego twórczości w dyskursie frankofońskim dominuje pojęcie „filozofia edukacji", zresztą termin także krytykowany, o czym miałam sposobności pisać w innym tekście.

[5] Lech Witkowski zauważa, że Whitehead „był uważnym obserwatorem życia społecznego wokół siebie, przejętym rewolucjami naukowymi zwłaszcza w fizyce, oraz śledzącym w tym kontekście sposoby funkcjonowania edukacji szkolnej […] z pewnością zatem zasługuje na zasadnicze uwypuklenie […] podejście krytyczne Whiteheada do praktyki edukacyjnej" (Witkowski 2024: 171).

[6] Warto zasygnalizować, że w przygotowaniu translacyjnym jest kolejny wybór tekstów François Julliena, zaproponowany przez autora do tłumaczenia na język polski z myślą o czytelnikach zainteresowanych związkami filozofii i edukacji. Natomiast w tych dniach ukazała się kolejna praca tego autora podejmująca problem „prawdziwego" życia (Jullien 2025).

również musi „stąpać twardo po ziemi" i równocześnie – wnikając w pole praktyki, jego zdarzenia oraz aktywność podmiotów – tworzyć przestrzeń refleksji metateoretycznej. Często słyszymy od badaczy uwikłanych w paradygmat scjentystyczny, że nie można być „tu i tam" – otóż można pod warunkiem, że odnajdziemy przestrzenie pomiędzy tymi sferami, które same się będą „żywić" i wzmacniać, jak to podkreśla w tytule książki Lech Witkowski: naddawać i (w)zrastać.

Kultura możliwości: potencjały wzrostu i wrastania społeczno-kulturowego

Moja analiza konceptów Whiteheada, zwłaszcza pod względem ich wyboru, jest wyraźnie ograniczona i intencjonalnie ukierunkowana na wzbogacanie refleksji pedagogicznej, szerzej – dyskursu w naukach o wychowaniu. Jednym z wyjściowych, znaczących dla tego wzbogacenia, jest zagadnienie potencjałów, możliwości wzrostu i wrastania społeczno-kulturowego[7]. Kategorię potencjałów, możliwości często rozpatruje się indywidualnie w odniesieniu do uczestników procesu samokształcenia, kształtowania, nauczania, niekiedy stanowi kryterium ocen znaczących dla dalszej drogi edukacyjnej podmiotu, a nawet przyszłości zawodowej. Jest to więc kluczowy termin wszelkich ewaluacji odnoszących się do indywidualnej bądź zespołowej aktywności podmiotów.

Ten wątek myśli Whiteheada, prowadzący do uświadomienia sobie odnalezienia wspólnych elementów składających się na postawę, którą można określić jako „kultura możliwości", podejmuje jeden ze współczesnych frankofońskich interpretatorów myśli Whiteheada Didier Debaise (2022) w artykule zatytułowanym: *La nature et ses possibles. L'expérience humaine selon Whitehead* („Natura i jej możliwości. Doświadczenie ludzkie/człowieka według Whiteheada"). Autor tej analizy odnosi się do nietłumaczonej na język polski rozprawy Whiteheada (1938/2004), *Modes de pensée* („Sposoby myślenia")[8], w której odnajduje podstawy dla konceptu określanego terminem „kultura możliwości", ważnego dla odnajdywania w myśli Whiteheada wątków wzbogacających horyzont nauk o wychowaniu. Bez odnajdywania możliwości, odnalezienia tego, co Jullien nazywa *ars operandi*, aktywności sprzyjającej ponownemu odnalezieniu możliwości, nie ma okoliczności/momentów sprzyjających rozwojowi, twórczości, autokreacji. Debaise (2022: 61–64), interpretując Whiteheada, przywołuje termin kultury[9] możliwości, obejmujący proces dochodzenia do uświa-

[7] Terminy te oraz „wprowadzanie w wartości kultury" zostały opracowane przez Helenę Radlińską (1935). Syntetyczna analiza tej koncepcji znajduje się w: Marynowicz-Hetka 2009: 40–43.

[8] Lech Witkowski w obszernym omówieniu tych (dziewięciu) wykładów dla studentów wygłoszonych przez Whiteheada w Stanach Zjednoczonych, posługuje się terminem: "tryby/style myślenia" (Witkowski 2024: 179–197).

[9] Odnajdywanie możliwości jest działaniem, aktywnością, stąd też do zrozumienia użytego terminu „kultura możliwości" przydatne mogą być wyjaśnienia Jeana-Marie Barbiera (2016) w odniesieniu do pojęcia „kultura działania", ujmowanego jako „sposób organizacji konstrukcji sensu podejmowanej aktywności, rozwijany i podzielany przez wiele podmiotów, który może stanowić sposobność do komunikacji w ramach interakcji z innymi" (Barbier 2016: 114).

domienia sobie istnienia możliwości jako takich. Przejawiają się one w postawach, w doświadczaniu zdarzeń, uwzględniających skupienie uwagi na rozwiązaniach alternatywnych, niekiedy – jak pisze Debaise (2022: 64) – „zakopanych" w przeszłych aktywnościach, na wyobrażeniu przypuszczalnych linii rozwoju sytuacji, towarzyszących każdemu zdarzeniu, ale także – co ważne – na uwrażliwieniu na skrywane niebezpieczeństwa.

W konkluzji swego tekstu Debaise (2002) podkreśla paradoksalność tego pojęcia „możliwości", pisząc tak: „możliwości są wszędzie w naturze. Każda istota, każde działanie, każde zdarzenie, jest otoczone ciągłą sferą możliwości wskazującą na to, czym mogłoby być i czym może się stać"(Debaise 2022: 64–65). Myśl tę potwierdza Whitehead: „Ludzie są dziećmi wszechświata, żywią się szalonymi pomysłami i irracjonalną nadzieją" (Whitehead 1938/2004: 52–53, za: Debaise 2022: 65), a „w swoim najwyższym stadium rozwoju postawa ta [obejmująca cechy kultury możliwości] wyraża dbałość o to, co doskonałe, co stanowi ideał" (Whitehead 1938/2004: 49). Jednak ta „kultura", ta świadomość możliwości, nie stanowi gwarancji powodzenia. Możliwości bowiem – jak pisze Whitehead – stanowią „pewną [nadzieję na] nowość niekiedy wychwalaną, a czasami potępianą" (Whitehead 1938/2004: 48, za: Debaise 2022: 65), w czym wyraża się paradoksalność owej kultury – świadomości możliwości.

Przywołanie tej kategorii – kultury możliwości – w twórczości Whiteheada i jego frankofońskich interpretatorów wydaje się ważne z uwagi na miejsce, jakie zajmuje ona w twórczości namyślających się nad egzystencją człowieka współczesnych filozofów francuskich, stanowiąc ramę konstruowanych konceptów. Szczególnie widoczne to jest w twórczości François Julliena (2024), gdzie kategoria możliwości, a zwłaszcza proces dochodzenia do ponownego ich otwarcia/odnalezienia, sprzyja konstrukcji dalszych ważnych kategorii, jak „kolejne życie" i „de-koincydencja". Ta ostatnia kategoria jest w tym procesie ponownego otwarcia możliwości niezbędnym stanem zatrzymania się w biegu życia, sprzyjającym wzbudzeniu refleksji i odnalezieniu nowych możliwości. Oczywiście – odnosząc się do wcześniej sygnalizowanej paradoksalności – nie waloryzuje się tutaj owych możliwości, chodzi o samo podkreślenie mechanizmu zmiany. Stąd też owa kultura możliwości, która w interpretacji Debaisa (2022) obejmowała przede wszystkim procesy świadomościowe, w pracach Julliena związana jest również z działaniem, generującym ponowne otwarcie możliwości dzięki de-koincydencji, określanej jako *ars operandi*, co dla dyscyplin praktycznych, jak nauki o wychowaniu, może być cenną inspiracją.

Procesualność w spiralnie harmonicznej rytmiczności: współistnienie porządku i chaosu

Zdaniem Lecha Witkowskiego kluczowe dla myślenia o Whiteheadzie są „zręby nowej pedagogiki rozumiejącej fazowy charakter zmian w procesach kształcenia, wymagający zmiany dominanty ich struktury akcentów w oddziaływaniu edukacyjnym" (Witkowski 2024: 175). Ten pogląd Witkowskiego podziela Jean-Marie Breuvart

(2005a, 2005b), autor i redaktor pracy zbiorowej pod wymownym tytułem: *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead* („Rytmy edukacyjne w filozofii Whiteheada"), będący równocześnie tłumaczem na język francuski części tekstów badaczy amerykańskich, kanadyjskich, niemieckich, którzy uczestniczyli w tym międzynarodowym projekcie.

Breuvart (2005a) zwraca uwagę na spójność myśli Whiteheada, w której poszczególne fazy procesu integrują się spiralnie w „harmonicznej rytmiczności" (Breuvart 2005a: II; Garland 2005: 87). Fazy te są różnorodnie określane i także odmiennie interpretowane poprzez przypisanie nie tylko do rytmu nauczania, ale także do rytmu indywidualnego poznania. Spośród trzech faz:

- romance / poruszenie intelektualne / „ferment",
- precyzja/dokładność,
- uogólnienie/synteza,

opracowanych przez Whiteheada, najwięcej sporów interpretacyjnych i translacyjnych dostarcza pierwsza z nich. Faza *romance* – zauważa Garland (2005: 87–88) – to faza afektywności i (poprzez afekty/emocje) odkrywająca świat rzeczywisty i konceptualny. W niektórych tłumaczeniach *romance* niesłusznie – zdaniem Williama J. Garlanda (2005), profesora w University of the South w Sewanee (Tennessee) – tłumaczy się jako romantyzm, styl literacki, a *romance* jest konceptem dużo bardziej złożonym, obejmującym „irracjonalność, emocje, bujną wyobraźnię, a nawet poezję" (Garland 2005: 87). Stanowi fazę eksploracji, w której następuje poruszenie intelektualne (*l'émoi intellectuel*), określane przez Lecha Witkowskiego jako „ferment" (Witkowski 2024: 174, 176–177).

W tym kontekście interesująco brzmi tytuł artykułu Garlanda (2005), *Romance, Nécessité et Éducation* („*Romance*, niezbędność/poczucie braku i edukacja"), poświęcony tylko tej fazie rytmów procesów poznania i nauczania – *romance*. Garland (2005) argumentuje w nim potrzebę modyfikacji faz zaproponowanych przez Whiteheada, wprowadzając dodatkowe (sub)fazy, rozbudowane o to, co stanowi często impuls poznania nowego, czyli konieczność, niezbędność, poczucie braku. Wprowadza więc tę dodatkową subfazę: *nécessité*, oznaczającą stadium poczucia braku, niezbędności, i łączy ją z drugą fazą, w której następuje uściślenie, precyzja. Tym samym tworzy fazę *romance/précision,* pozostawiając bez zmian fazę uogólnienia/syntezy – *généralisation* (Garland 2005: 99). Przyglądając się tej propozycji krytycznie, wydaje się, że wprowadzona faza *nécessité* przynależy do innego porządku niż wyróżnione przez Whiteheada stadia rytmicznego procesu poznania i nauczania. W interpretacjach frankofońskich sporo miejsca poświęca się owemu rytmowi, określanemu jako edukacyjny, który charakteryzuje „naprzemienność oraz przemieszczanie na pozycji dominanty rozwojowej" (Witkowski 2024: 206–207). Świadectwem pierwszego projektu obejmującego twórczość Whiteheada dla nauk o wychowaniu, podjętego przez sporą grupę badaczy na początku XXI wieku z inicjatywy filozofów edukacji z krajów frankofońskich, jest publikacja pod redakcją Jeana-Marie Breuvarta (2005b).

W kontekście dyskursu frankofońskiego pewne wątpliwości może wzbudzać teza o tym, że jest to „nowa pedagogika" (Witkowski 2024: 175). Zwłaszcza

wówczas, gdy zauważymy, iż myśl pedagogiczna Whiteheada była formułowana w latach 20–30 XX w., więc w kontekście ruchów emancypacyjnych skupionych wokół idei stulecia dziecka i wyraźnych przesunięć stanowisk w kierunku pedagogiki relacyjnej, poszukującej innowacyjnych metod nauczania, jak też w okresie aktywności wielu wielkich pedagogów praktyków oraz myślicieli pedagogicznych zainspirowanych nurtem Nowego Wychowania, tworzących jego zręby, w tym zwłaszcza „pedagogikę aktywną". Z tego punktu widzenia nadawanie waloru nowości myśli Whiteheada może być ryzykowne.

W ciągu blisko 100 lat od ukazania się głównej rozprawy Whiteheada (1929/2011) dotyczącej edukacji nieustannie dokonywały się zmiany w metateoretycznym postrzeganiu obszaru edukacji, wpisane w zmieniające się paradygmaty. Natomiast zapoznanie się z twórczością Whiteheada i jego poglądami pedagogicznymi pozwala na sytuowanie teraźniejszości (metod, koncepcji pedagogicznych) w przeszłości i ewentualnego projektowania linii rozwoju w przyszłości. Niewątpliwie może też sprzyjać tożsamościowemu usytuowaniu badaczy i praktyków edukacji oraz nie tylko wywoływać zaskoczenie w recepcji jego twórczości, ale także wzbogacać i umacniać procesualne postrzeganie aktywności w polu praktyki, w tym w obszarze edukacji.

Dążymy do harmonii – czy, jak to popularyzuje Jullien (2024), do koincydencji. Niezależnie, czy myślimy o sferze prywatnej, czy też o sferze publicznej. Owo dążenie jest wpisane w nasze życie i orientuje naszą aktywność. Ich wyrazem jest porządek/uporządkowanie. W twórczości Whiteheada ta kategoria zawiera w sobie ideę płynnej procesualności[10], która przejawia się w tym, że w realnym świecie „nie ma czystego uporządkowania, ani też czystego chaosu" (Beaulieu 2012: 87). Współistnienie możliwości porządku i chaosu implikuje koncepcję harmonii. Nie ma też wyraźnych odrębnych stanów danego zjawiska, tego procesu, są to raczej fazy, stadia, obejmujące momenty, zdarzenia, a nie etapy, które przynależą do nieprocesualnego porządku. Ta kategoria współistnienia, a nie oddzielania i wyodrębniania, ma spory potencjał, kiedy myślimy o aktywności w polu praktyki i stosowanych podejściach mediacyjnych.

Alain Beaulieu (2012), filozof kanadyjski, znawca Gillesa Deleuza (1988) i Francisca J. Vareli (1989), dostrzegł w dziełach Whiteheada prekursorską myśl wzbogacającą koncepcję kształtowania siebie / *bildung /* autokreakcji, co dokonuje się w „dynamicznej relacji między twórczością i porządkiem" (Witkowski 2024: 212–215) a współistnieniem porządku z nieporządkiem. Alain Beaulieu (2012) podkreśla, że w swej kosmologii Whitehead „nie myśli o chaosie w kategoriach jego stopniowego zanikania na rzecz formowania się świata. Ma inny punkt wyjścia: kosmos nie oddziela się od chaosu, lecz współistnieje z nim, z możliwością nieporządku" (Beaulieu 2012: 94), a więc nie chodzi w tym procesie o zanikanie nieporządku. Z tym stanowiskiem wiąże się uznanie, że nieciągłość (*discontinuité*) tych procesów oznacza również to, że nie ma jednej linii stawania się. W procesach

[10] Tadeusz Gadacz (2024: 229), recenzent rozprawy Lecha Witkowskiego, przywołuje pojęcie procesu jako termin wiążący twórczość Witkowskiego z myślą Whiteheada.

autokreacji wytwarza się wielość linii stawania się, pozostających na tym samym poziomie preferencji (Beaulieu 2012: 95). To może być kolejna przesłanka pozwalająca na odnalezienie w twórczości Whiteheada ważnych tropów dla konstruowania wizji aktywności w polu praktyki, w tym także w obszarze edukacyjnym.

Koncepcja stawania się: tworzenie siebie, autokreacja

Jean-Marie Breuvart (2011), emerytowany profesor filozofii w Université Catholique de Lille i jeden z pierwszych[11] badaczy frankofońskich zainteresowanych twórczością Whiteheada podkreśla, że „tworzenie się (konstytuowanie) dokonuje się w procesie rozumienia, pojmowania świata" (Breuvart 2011: 67). Proces pojmowania świata (i siebie w nim) obejmuje to, jak podmiot kształtuje się, rozwija się (samoistnie), jak odczuwa to skąd przychodzi (korzenie, dziedzictwo), i jak potrafi to wyrazić werbalnie, kształtować swój język.

Analizując tę myśl Breuvarta nie można nie dostrzec jej zbieżności z koncepcjami analizy dyskursu, a zwłaszcza z wcześniej popularyzowanymi w polskim środowisku, w kontekście dyskursu profesjonalizacji, pracami Jeana-Marie Barbiera (2016), inspirowanymi doświadczeniami w kształceniu praktyków, którzy zamierzają stawać się badaczami[12]. Wybrzmiewa tu silnie teza „o stawaniu się" zamiast „o byciu". Lech Witkowski (2024) przywołuje w tym miejscu myśl Ilyi Prigogine'a i Izabeli Stengers (1990, „uczestniczymy w wielkiej przygodzie intelektualnej – przed nami zaczyna już prześwitywać droga, która prowadzi od Bycia do Stawania się" (Prigogine, Strengers 1990: 14; za: Witkowski 2024: 238) interpretując ją jako tę „nową" drogę myśli „uwikłaną w próby «odwrócenia platonizmu»" (Witkowski 2024: 238) oraz odwołując się do stanowiska Michała Herera (2006), który przyrównuje ją do pogladów Gillesa Deleuzego.

Warto dodać, że odnosząc się do nowszych stanowisk w filozofii francuskiej, spotykamy sporą zbieżność tego poglądu z koncepcjami François Julliena (2024), który nie tylko rozwija tę myśl, ale i uzasadnia, jak ją rozumieć oraz praktykować. We frankofońskim dyskursie nauk o wychowaniu rozwija ją też m.in. Jean-Marie Barbier (2024). Dla myślenia o aktywności pedagogicznej jest to nośna idea stawania się, tworzenia siebie w toku podejmowanej aktywności, często formułowana jako fraza: oddziałując na innych, działając, zmieniamy też siebie. Niesie ona ze sobą duży potencjał rozwojowy, jak to mówi Jullien: „rodzimy się poetami, ale stajemy się/konstruujemy się jak być filozofami" (Jullien 2024: 37).

[11] Autor rozprawy doktorskiej przygotowanej w roku 1976 pt. *Les modèles de référence dans la philosophie d'A.N. Whitehead* [Systemy odniesień w filozofii Whiteheada].

[12] *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacja zwyczajowych pojęć* Jeana-Marie Barbiera (2016), pozwala pojąć, na czym polega i jak skomplikowany jest proces nadawania nowych znaczeń terminom używanym zwyczajowo przez praktyków, budowania nowych konceptualizacji i w konsekwencji stopniowego stawania się podmiotem przygotowanym do analizowania swej praktyki, potrafiącym o niej opowiedzieć.

Pytania na zakończenie: dlaczego Whitehead dzisiaj?

Na zakończenie tej krótkiej glosy proponuję postawić podobne pytanie do tego, które sformułował Antoine Baby (2005), kanadyjski socjolog wychowania z Wydziału Nauk o Wychowaniu Université Laval w Montrealu, zaproszony do omawianego już powyżej, projektu międzynarodowego pt. *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead* („Rytmy edukacyjne w filozofii Whiteheada"), przygotowanego pod kierunkiem Jeana-Marie Breuvarta (2005b). Antoine Baby pyta: „Skąd wzięła się nagła aktualność myśli pedagogicznej Whiteheada?", a także dlaczego tak długo pozostawała w cieniu innych dokonań ważnych dla procesualnego postrzegania aktywności w polu praktyki, w tym w obszarze edukacji (Baby 2005: 103). Analizuje rozmaite okoliczności i dochodzi do wniosku, że można myśl Whiteheada uznać jako prekursorską dla tzw. „pedagogiki indukcyjnej"[13], w tym zwłaszcza dla nurtu pedagogiki aktywnej i aktywnych metod nauczania[14]. W argumentacji przywołuje całą paletę przedstawicieli tego nurtu „pedagogiki pragmatycznej i demokratycznej współczesnego mu Deweya, niedyrektywną pedagogikę Carla Rogersa, pedagogikę dziecka wolnego Summerhill, pedagogikę kooperatywną Celestyna Freineta, aż do pedagogiki wyzwolenia uciśnionych Paolo Freirego" (Baby 2005: 116–117). Sam autor dość krytycznie ocenia te przywoływane przykłady, ale słusznie – moim zdaniem – zauważa, że cechą nurtów pedagogiki aktywnej jest z jednej strony uwzględnianie podejścia indukcyjnego, wyrażającego się w dochodzeniu do syntezy od szczegółu do ogółu. To właśnie – zdaniem Babego – charakteryzuje rytm edukacyjny, opisywany przez Whiteheada w postaci trzech przenikających się faz[15]. Indukcyjny paradygmat poznania zawiera w sobie jeszcze jedną cechę, jakże ważną dla podejmowania aktywności w obszarze edukacji – jest nią to, co określa się jako „logika odkrywania" (Baby 2005: 117–118).

W tym krytycznym spojrzeniu na myśl Whiteheada odnajdujemy też przypuszczenie Babego (2005), że pojęcie faz, stadiów w rytmach edukacyjnych jest stosowane przynajmniej w trzech znaczeniach: długiego trwania procesów poznawczych; indywidualnego aktu poznania; uczenia się i nabywania wiedzy. W tym trzecim znaczeniu ta myśl ma najbardziej pedagogiczny wymiar. Baby dość sceptycznie podchodzi do względnie popularnego w dyskursie frankofońskim terminu „pedagogika Whiteheada", uznając, że ten wymiar nie jest wyraźnie obecny w jego pracach. Teza ta, dość jednostkowa w tym dyskursie, wynika – jak sądzę – z oczekiwań wobec zakresu semantycznego, jaki nadaje się terminowi „pedagogika". W języku francuskim

[13] Baby (2005: 110) wyjaśnia, że to określenie powstałe w kontekście dwu porządków poznania: dedukcyjnego i indukcyjnego, na skrzyżowaniu myślenia amerykańskiego i kanadyjskiego, by odróżnić „pedagogów dedukcyjnych", z góry narzucających wzory postępowania, od tych, którzy dbają o to, aby przesłanki teoretyczne, rekomendacje wyłaniały się z tego, co zdarza się w polu praktyki.

[14] Lech Witkowski (2024: 173) przywołuje spory cytat z Whiteheada na temat metod stosowanych przez Marię Montessori, które opierały się na zaciekawieniu, a używając terminologii Whiteheada na tej fazie wstępnej poznania / nauczania / uczenia się, określanej jako poruszenie intelektualne (czy „ ferment" – jak to przyjmuje Lech Witkowski).

[15] Lech Witkowski mówi o „dynamicznej sekwencji triadycznej: ferment–dokładność–uogólnienie, [która] ma występować na każdym poziomie kształcenia" (Witkowski 2024: 174).

pédagogie obejmuje raczej konkretne sposoby, metody, praktyki edukacyjne, a nie przesłanki, wizje teoretyczne wpisane w konteksty filozoficzne, społeczne, kulturowe, jak to jest u Whiteheada – te są rozwijane w naukach o wychowaniu.

Lech Witkowski wpisuje twórczość Whiteheada w zestaw „nieobecnych dyskursów" w myśleniu pedagogicznym, w którym możliwie są inne inspiracje dla rozwoju pedagogiki niż te, które wynikają „tylko z lektur wpisanych w kanon programowy tradycyjnych lektur" (Witkowski 2024: 81). Kiedy akceptujemy takie stanowisko, to chętnie posługujemy się terminem nauk o wychowaniu, w którym transwersalnie poprowadzone idee są „czysto" pedagogiczne, ale ich źródła mogą być różnorodne. Częstokroć są one odnajdywane w rezultacie poruszenia intelektualnego („fermentu"), mającego miejsce w toku procesu poznawczego, w trakcie kształtowania siebie jako badacza, stawania się nim, kiedy to jego myśl staje się przedmiotem owego intelektualnego poruszenia. Wielomiesięczna lektura, jak gdyby w „długim trwaniu" (Braudel 1958/1997), sprzyjała nie tylko wnikaniu w odczytanie przez Lecha Witkowskiego myśli Whiteheada i jej recepcji, ale także zachęciła do zapoznania się z twórczością tego filozofa. Zatem cel rozprawy Lecha Witkowskiego został spełniony – poruszenie intelektualne nastąpiło.

Bibliografia

Alcantara J. P. (2011) *Préface : Whitehead éducateur* w: *Les visées de l'éducation : et autres essais*, A. N. Whitehead, tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvart, Louvain-la-Neuve, Les éditions Chromatika, s.7–28.

Baby A. (2005) *Whitehead et l'éducation* w: *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*, J.-M. Breuvart (red.), seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, s.103–125, https://doi.org/10.1515/9783110322064.103.

Bachelard G. (1938/2002) *Kształtowanie się umysłu naukowego. Przyczynek do psychoanalizy wiedzy obiektywnej*, tłum. D. Leszczyński, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.

Barbier J.-M. (2016) *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Barbier J.-M. (2024) *Własne ramy myślenia-studium przedmiotu. Posłowie* w: *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*, F. Jullien, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 225–248.

Beaulieu A. (2012) *Alfred North Whitehead précurseur des théories de l'auto-création*, „Revue d'histoire des sciences", nr 65(1), s. 81–101, https://doi.org/10.3917/rhs.651.0081.

Berne V. (2011) *Le texture de la science* w: *Les visées de l'éducation et autres essais*, A. N. Whitehead (1929/2011), tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvart, Louvain-la-Neuve, Les éditions Chromatika, s. 29–61.

Braudel F. (1958/1997) *Les Écrits de Fernand Braudel*, t. 2, *Les Ambitions de l'histoire,* Paris, De Fallois.

Breuvart J.-M. (2005a) *Avant propos* w: *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*, J.-M. Breuvart (red.), seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, s.I–IV, https://doi.org/10.1515/9783110322064.

Breuvart J.-M. (2005b) (red.) *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead,* seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, https://doi.org/10.1515/9783110322064.

Breuvart J.-M. (2011) *Whitehead ou l'éducation par excellence* w: *Les visées de l'éducation : et autres essais*, A. N. Whitehead (1929/2011), tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvart, Louvain-la Neuve, Les éditions Chromatika, s. 63–91.

Debaise D. (2022) *La nature et ses possibles. L'expérience humaine selon Whitehead*, „Rue Descartes", nr 1(101), s. 55–66, https://doi.org/10.3917/rdes.101.0055.

Deleuze G. (1988) *Le Pli : Leibniz et le Baroque*, Paris, Les Édition de Minuit.

Dewey J. (1990) *Démocratie et éducation,* tłum. G. Deledalle, Paris, Armand Collin.

Gadacz T. (2004) *Recenzja najnowszej książki Lecha Witkowskiego* Naddania i (w)zrosty. Alfred North Whitehead dla humanistyki i edukacji, w: *W trosce o nieobecne dyskursy. Księga Jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego na pięćdziesięciolecie pracy akademickiej*, A. Babicka-Wirkus, R. Campa, M. Jaworska-Witkowska (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 299–302.

Garland W. J. (2005) *Romance, Nécessité et Éducation* w: *Les rythmes éducatifs dans la philosophie de Whitehead*, J. M. Breuvart (red.), seria: *Chromatiques whiteheadiennes*, Frankfurt – Paris – Ebikon – Lancaster – New Brunswick, Ontos Verlag, s. 87–101, https://doi.org/10.1515/9783110322064.87.

Herer M. (2006) *Gilles Deleuze. Struktury–maszyny–kreacje*, Kraków, Wydawnictwo Universitas.

Jullien F. (2024) *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów*, przekł. i oprac. E. Marynowicz-Hetka, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.18778/8331-370-2.

Jullien F. (2025) *Vivre enfin*, Paris, Éditions Plon.

Lapassade G. (1975) *Socioanalyse et potentiel humain*, Paris, Édition Gauthier-Villars, https://doi.org/10.3917/dunod.lapas.1975.01.

Lobrot M. (1972) *La pédagogie institutionnelle. L'école vers autogestion*, Paris, Édition Gauthier-Villars.

Lourau R. (1970) *L'Analyse institutionnelle*, Paris, Édition de Minuit.

Marynowicz-Hetka (2009) *Pedagogika społeczna: Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marynowicz-Hetka E. (2022) *Pokolenie historyczne: wyłanianie społeczno-pedagogicznej ramy epistemologicznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 2(15), s. 15–37, https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.02.

Marynowicz-Hetka E. (2023) *Floriana Znanieckiego kategoria porządku–nieporządku w odczytaniu Lecha Witkowskiego a dyskurs pedagogii instytucjonalnych*, „Chowanna", nr 1–2(60–61), s.1–14, https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.02.

Prigogine I., Stengers I. (1990) *Z chaosu ku porządkowi. Nowy dialog człowieka z przyrodą*, tłum. K. Lipszyc, seria: *Biblioteka Myśli Współczesnej*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Radlińska H. (1935) *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego : szkice z pedagogiki społecznej,* Warszawa, nakładem „Naszej Księgarni" sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Varela F. J. (1989) *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, tłum. P. Bourgine, P. Dumouchel, Paris, Édition du Seuil.

Whitehead A. N. (1938/2004) *Modes de pensée*, tłum. H. Vaillant, Paris, Vrin.

Whitehead A. N. (1929/2011) *Les visées de l'éducation et autres essais*, tłum. J.-P. Alcantara, V. Berne, J.-M. Breuvart, Louvain-la-Neuve, Les éditions Chromatika.

Witkowski L. (2022) *Uroszczenia i transaktualność w humanistyce. Florian Znaniecki: dziedzictwo idei i jego pęknięcia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2023.60-61.10.

Witkowski L. (2024) *Whitehead. Naddania i (w)zrosty dla humanistyki i edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

O Autorce

Ewa Marynowicz-Hetka – pedagog społeczny, profesor nauk humanistycznych, którą od lat inspirują przepływy między polską a francuską kulturą myślenia w naukach o wychowaniu. Stara się je dogłębnie poznać i pojąć, tłumacząc na język polski znaczące dzieła badaczy francuskich oraz inicjując wymianę intelektualną w formie przygotowywania wspólnych publikacji oraz bezpośredniej dyskusji w zainteresowanych zespołach. W tę logikę odkrywania związków między kulturami myślenia wpisuje się ostatnio opublikowana, w jej tłumaczeniu na język polski książka François Julliena (2024) pt. *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie.*

Ewa Marynowicz-Hetka – social pedagogue, professor of humanities, who has been for years inspired by the flows between Polish and French cultures of thinking about education, which she tries to examine and understand by translating into Polish major works of French scholars. She also initiates intellectual exchanges in the form of collaborative volumes, as well as direct discussions in research groups. Fitting into this logic of exploring connections between cultures of thought is the recently translated by her book by François Jullien (2024), *Ponownie otworzyć możliwości: de-koincydencja i kolejne życie. Wybór tekstów.*

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0