Indeks 363146
Nakład 360 egz.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXII: 2017 NUMER 1 (243)

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
WUW

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Oskar Anweiler (Polska Akademia Nauk; Ruhr-Universität Bochum, Niemcy)
Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Niemcy)
Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia)
Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy)
Fausto Finazzi (Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma, Włochy)
Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Jürgen Helmchen (Universität Münster, Niemcy)
Wolfgang Hörner (Universität Leipzig, Niemcy)
Yoichi Kiuchi (Naruto University of Education, Japonia)
Krzysztof Koseła (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Viera Kurincová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Słowacja)
Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy)
Josef Malach (Ostravská univerzita, Rep. Czeska)
Nella Nyczkało (Ukraińska Akademia Nauk Pedagogicznych, Ukraina)
Krystyna Pankowska – przewodnicząca Rady (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Jiří Prokop (Univerzita Karlova v Praze, Rep. Czeska)
Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Polska)
Dietmar Waterkamp (Technische Universität Dresden, Niemcy)

KP

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXII: 2017 NUMER 1 (243)

Filozofia a pedagogika
Polisemiczność źródeł, kontekstów i granic

Zeszyt tematyczny pod redakcją naukową
Seweryna Blandziego i Małgorzaty Przanowskiej

WYDAWNICTWA UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO
WUW
Warszawa 2017

Rada Redakcyjna: Adam Fijałkowski (redaktor naczelny), **Anna Kowalewska**, **Jan Rutkowski**, **Magdalena Rzepka** (sekretarz redakcji), **Anna Wiłkomirska**, **Mirosław S. Szymański**, **Piotr Zańko**, **Małgorzata Żytko**

Redaktorzy tematyczni: Janina Kamińska (historia wychowania i myśli pedagogicznej), **Janusz Gęsicki** (socjologia oświaty), **Stefan Kwiatkowski** (pedagogika pracy), **Małgorzata Przanowska** (filozofia edukacji, pedagogika ogólna), **Mirosław S. Szymański** (pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna), **Małgorzata Karowowska-Struczyk** (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; http://www.kp.edu.pl

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2017

Pismo dofinansowane przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Nowy Świat 4
http://www.wuw.pl; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Spis treści

Małgorzata Przanowska – Filozofia a pedagogika – polisemiczność odniesień. Rekapitulacja wprowadzająca 9

A R T Y K U Ł Y

Krzysztof Maliszewski – Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie 20

Maria Reut – „Etyka praktyczna", otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki 34

Stanisław Gałkowski – Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice 45

Jarosław Gara – Refleksyjna problematyzacja tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne* 61

Dariusz Stępkowski – Dlaczego konieczna jest filozoficzna pedagogika ogólna. Rozważania w kontekście eseju J.F. Herbarta *O ciemnej stronie pedagogiki* 79

Katarzyna Wrońska – Pytanie o pedagogikę filozoficzną z Bronisławem F. Trentowskim w tle 91

Wojciech Hanuszkiewicz – Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa . . . 102

Paulina Sosnowska – Zbuntowana filozofia – subwersyjnej pedagogice. Hannah Arendt i Henry A. Giroux 112

Urszula Zbrzeźniak – Czy może istnieć edukacja bez filozofii? 123

Katarzyna Więckowska – Pedagogika osłaniająca. O filozoficznych przesłankach praktyki pedagogicznej przedszkola waldorfskiego 133

C O L L O Q U I A

Katarzyna Gurczyńska-Sady – Can we educate a genius? Deliberations on the margins of the writings of Nietzsche 149

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Daniel Zarewicz – Platoński program wychowania zdrowego obywatela 161

Marcin Wasilewski – Pedagogika Posejdoniosa z Apamei 177

Joanna Papiernik – Problem nieśmiertelności duszy w humanistycznej myśli epoki Renesansu 186

Dorota Michałowska – Wybrana bibliografia zagadnienia: Filozofia a pedagogika. Źródła, konteksty, granice 195

RECENZJE

Edyta Zawadzka – Bogusław Milerski, Maciej Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie* 205

Noty o Autorach 213

Recenzenci „Kwartalnika Pedagogicznego” 216

Contents

Małgorzata Przanowska – Philosophy and education – the polysemy of relations. An introductory recapitulation 9

A R T I C L E S

Krzysztof Maliszewski – Disrupt or move the dream – philosophical pedagogy as explosive search 20

Maria Reut – "Practical ethics", openness and drama of understanding. On the relationship between philosophy and pedagogy 34

Stanisław Gałkowski – Philosophy and pedagogy. Interdependences and boundaries 45

Jarosław Gara – Reflective problematisation of *the philosophical in the pedagogical*, and *the pedagogical in the philosophical* 61

Dariusz Stępkowski – Why philosophical general pedagogy is necessary. Reflections in the context of J.F. Herbart's essay *On the dark side of pedagogy* 79

Katarzyna Wrońska – The question of philosophical pedagogy with reference to Bronisław F. Trentowski's *Chowanna* 91

Wojciech Hanuszkiewicz – The problem of the autonomy of self-formation (*Bildung*) in Paul Natorp's pedagogy 102

Paulina Sosnowska – Rebellious philosophy for subversive education. Hannah Arendt and Henry A. Giroux 112

Urszula Zbrzeźniak – Can there be education without philosophy? 123

Katarzyna Więckowska – Pedagogical envelopes: philosophical premises of a Waldorf kindergarten's educational practice 133

C O L L O Q U I A

Katarzyna Gurczyńska-Sady – Can we educate a genius? Deliberations on the margins of the writings of Nietzsche 149

MATERIALS AND RESEARCH REPORTS

Daniel Zarewicz – Platonic program of raising a healthy citizen 161

Marcin Wasilewski – Pedagogy of Posidonius of Apamea 177

Joanna Papiernik – The problem of the immortality of the soul in Renaissance humanist thought 186

Dorota Michałowska – Selected bibliography for the issue "Philosophy and education". Sources, contexts, boundaries 195

REVIEWS

Edyta Zawadzka – Bogusław Milerski, Maciej Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie* 205

Contributors to this issue 213

List of Reviewers of "The Pedagogical Quarterly" 216

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Małgorzata Przanowska
Uniwersytet Warszawski

Filozofia a pedagogika – polisemiczność odniesień. Rekapitulacja wprowadzająca

Summary

PHILOSOPHY AND EDUCATION – THE POLYSEMY OF RELATIONS. AN INTRODUCTORY RECAPITULATION

In the text the author presents an introductory reflection on "The Pedagogical Quarterly" special issue *Philosophy and education – the polysemy of sources, contexts and borderlines*. She gives an outline of the main content of different articles collected in the issue, giving a justification of the way in which they are ordered. In this way the issue is presented as a conversation in which the point of view of the other is emphasised, rather than a random enumeration of collected standpoints. Thus, the author (being aware that the organisation of the contents already denotes an interpretation) not only draws the readers' attention to the meaningful ambiguity of different terminological interpretations, but presents as well a conviction of the philosophical core of education itself, and vice versa the educational aspect of philosophy (considered as a shaping experience of understanding, rather than hyper-intellectualisation imposed on human lives).

Key words: general pedagogy, philosophy of education, philosophical pedagogy, practice vs theory.

red. Paulina Marchlik

Trzy pierwsze artykuły zamieszczone w prezentowanym zeszycie „Kwartalnika Pedagogicznego" zostały wygłoszone podczas X Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Poznaniu we wrześniu 2015 roku. Miała wówczas miejsce dyskusja

panelowa pod tytułem *Filozofia a pedagogika. Źródła, konteksty, granice*[1]. Prace nadesłane do „Kwartalnika Pedagogicznego" wpisują się w ową dyskusję, stanowiąc jej ważną i rozszerzającą pierwotne ujęcie kontynuację. Autorzy zamieszczonych w nim prac podkreślają, między innymi, wagę otwarcia się na aspekt polisemiczności „źródeł, kontekstów i granic". Całość utrzymuje się w „przestrzeni" wyznaczonej przez układ kolejnych artykułów. Przyświecająca pracy idea rozmowy wyraziła się tu poprzez stawianie coraz to nowych i kolejnych pytań w odpowiedzi na wybrane kwestie. Wszak filozofia w jej najszerszym rozumieniu to udział w *continuum* nigdy niekończącego się dialogu. Redaktorzy zeszytu zajęli pozycję słuchających i – milcząco – pytających, dlatego nie zamieścili w oddzielnych tekstach swojego głosu w dyskusji. Być może znajdzie się ku temu sposobność w innych okolicznościach. Wsłuchując się w polifoniczność ujęć – szerokiego, może nawet zbyt szerokiego – „tematu", dostrzec można interesującą warstwę tego, co wyrażone „między słowami". Redaktorzy starali się układem tekstów wzmocnić głosy nadesłane, dając w ten sposób Czytelnikowi okazję do podjęcia własnej dialogującej interpretacji tytułowego zagadnienia. Zeszyt może być przyczynkiem do dyskusji nad współczesnymi problemami definicyjnymi ujawniającymi się wewnątrz samej pedagogiki. Na przykład takie terminy jak „pedagogika ogólna", „pedagogika filozoficzna", „filozofia edukacji", „filozofia wychowania" – z całą precyzyjnością, ale również ambiwalencją i interpretacyjną dynamiką ich rozumienia przez poszczególnych autorów – mogą być potraktowane jako „główni bohaterowie" zamieszczonych tekstów. Z punktu widzenia redaktorów zeszytu (i pierwszych czytelników całego tomu), badanie zróżnicowania interpretacyjnego samych tych terminów jest, z jednej strony, interesującym *par excellence* przedsięwzięciem intelektualnym; z drugiej zaś strony, sama ta terminologiczno-pojęciowa różnorodność, nieostrość rozumienia

[1] W tym miejscu – jako inicjatorka, organizatorka oraz moderatorka dyskusji – pragnę podziękować nie tylko współpracownikom z Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Edukacji Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego za sugestie i wsparcie przy realizacji zamysłu, ale również wszystkim filozofom i pedagogom, którzy odpowiedzieli na zaproszenie do wzięcia udziału w panelu lub z zainteresowaniem zareagowali na pomysł jego zorganizowania. Szczególnie dziękuję – Komitetowi Programowemu X Zjazdu Filozoficznego oraz zaproszonym Profesorom: Marii Reut, Stanisławowi Gałkowskiemu, Sławomirowi Sztobrynowi i Krzysztofowi Maliszewskiemu; serdecznie dziękuję wszystkim osobom biorącym udział w dyskusji. Ze swojej strony pracę nad redakcją zeszytu dedykuję – również jako podziękowanie – wszystkim moim nauczycielom (szczególnie miłośnikom mądrości), cichym, ale zawsze dynamicznym wychowawcom-przyjaciołom oraz akademickim pedagogom, którzy czynili zrozumiałym konieczność i ulotność wszelkich podziałów – przyp. M.P.

świadczyć może nawet bardziej niż wybory literaturowe pedagogów-akademików o „istotowej" filozoficzności pedagogiki. Jeśli przedstawić ową „filozoficzność" jako „gościnność myślenia", „otwartość interpretacyjną" wobec „samej rzeczy", „rzetelność badania" nie zaś jako skrajny, a co z tym powiązane pusty (bo oderwany od życia), „hiper-intelektualizm teoretyczny", sprawa ta nie musi budzić obaw czy też skrajnej dezaprobaty. Taki pogląd nie zmienia jednak przeświadczenia, że pedagogika może bronić własnej odrębności względem filozofii, szczególnie, gdy mowa o nich w kontekście dziedzin akademickich. Zdziwienie mogłaby jednak budzić sytuacja, w której reprezentanci, powiedzmy, pozytywistycznie naukowej pedagogiki (a zarazem adwersarze pedagogiki rozumianej jako „tylko subiektywny" namysł nad wychowaniem i kształceniem) nie dostrzegaliby filozoficznych źródeł własnej formacji intelektualnej i związanej z nią praktyki badawczej, to znaczy domagające się interpretacji byłoby niedostrzeganie przez nich tego, że sami uprawiają pewien rodzaj filozofii. Problemem wówczas nie byłoby to, że określeni badacze deprecjonują inny typ filozoficznego doświadczenia lub nieustannie go kwestionują, ale to, że *en bloc* odrzucają filozofię w pedagogice. Postępowanie takie w pewnym stopniu charakteryzowałoby się dogmatyzmem i ideologią, tym bardziej niebezpieczną dla samej pedagogiki, im mniejsza byłaby świadomość zasięgu ich występowania i siły niejawnego oddziaływania. Nie wchodząc w dalsze rozważanie tego problemu, pozostaje podzielić się sposobem odczytania wybranych wątków tekstów; ich interpretacja zadecydowała o układzie całości zeszytu.

W artykule *Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie*, Krzysztof Maliszewski podnosi kwestię pedagogiki filozoficznej i filozofii wychowania dostrzegając, że różne dziedziny kultury charakteryzuje rodzaj nieredukowalnego napięcia. Potrzeba zatem praktyki interpretacji, która dostrzega z jednej strony, nachylenie ku całościowemu ujęciu wychowania przez pryzmat filozoficznych wglądów w świat (wrażliwość filozoficzna), z drugiej zaś nakierowanie ku całościowemu ujęciu świata przez pryzmat doświadczenia wychowania (wrażliwość pedagogiczna). Obie wrażliwości dostępne są wówczas, gdy zdajemy sobie sprawę z „bezdomności myślenia filozoficznego" – dlatego w praktyce interpretacyjnej, podkreśla Maliszewski, nie daje się tak łatwo dokonywać jednoznacznych klasyfikacji. Specyfiką pedagogiki jest to, że kształcenie ma generować „przestrzeń subwersyjnego myślenia" (tj. wywrotowego, krytycznego namysłu), „dialogowego konfrontowania stanowisk", co służy rozbudzaniu aktywności duchowej; tymczasem obecna polityka oświatowa skierowana jest przede wszystkim na instrumentalizm. Maliszewski, przywołując myśl

Sergiusza Hessena (który przecież pokazywał istotę paradoksu odmawiania pedagogice filozoficzności), przeciwstawia proces ideologizacji dynamice „poszukiwania prawdziwych problemów", ekstrapolacji w duchu tradycji sokratejskiej w ujęciu Karla Jaspersa (akcentującego poszukiwawczy charakter filozofii) i myśli Jeana Bruna. Pedagogika filozoficzna to dla Maliszewskiego poszerzanie wyrażalności sfery wychowania.

Wątek sokratejskiej postawy podejmuje w badaniu fenomenu etyczności (i/jako praktyczności) Maria Reut. Autorka w tekście *„Etyka praktyczna", otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki*, zwraca uwagę między innymi na to, że praktyczność w pedagogice (ale nie tylko w niej) utożsamiona została z technicznością (powtarzalnością). Powoduje to wytworzenie się oczekiwania na porady i rozstrzygnięcia, których dostarczać ma dobrze skonstruowana teoria (utożsamiana z filozofią). Praktyczność przypisywana pedagogice staje się wówczas realizacją „pożądanych" stanów rzeczy, zauważa Reut. Jest to przykładowe ujęcie relacji między filozofią a pedagogiką traktowanych odpowiednio jako teoria i praktyka wychowania. Takie ujęcie może hierarchizować dziedziny, szukać zależności, formułować wzajemne oczekiwania itp. Autorka kieruje jednak uwagę na wątek etyczności, szczególnie fenomenu działania i doświadczenia wyboru moralnego. Zwrot ten umożliwia autorskie odczytanie dyskutowanej kwestii. Reut ukazuje problem relacji naturalizm *versus* antynaturalizm. Podejmuje również wątek badań metodologicznych, aby dojść następnie do przekonania, że „uświadomiona dylematyczność, dramatyzm i otwartość działania pedagogicznego (jako sfery niezwykle wyraźnego i dotkliwego ujawniania się dylematów moralno-praktycznych), a także niesprowadzalność uzasadnień tego działania do obszaru zastosowań jakiejkolwiek teorii, prowadzą ku myśleniu o uwarunkowaniach interpretacji. Pedagogiczność właśnie jest przestrzenią szczególnie wyraźnie i dramatycznie doświadczanej niewystarczalności, a czasem wręcz zwodniczości ogólnej teorii w konkretnym działaniu. W odróżnieniu od wyjaśniania (w dyscyplinach opierających się na ogólności praw) rozumienie i odniesienie się do konkretnej sytuacji nie polega na potraktowaniu jej jako konkretnego przypadku ogólnej prawidłowości opisywanej przez prawo (nauki). Z tego między innymi powodu ja–podmiot nie może uwolnić się od odpowiedzialności", stwierdza Reut (s. 42–43). Poruszana tematyka osadzona jest na kanwie hermeneutycznego ujęcia problemu zastosowania (aplikacji/rozumienia/interpretacji) i jego znaczenia w rozumieniu relacji teoria-praktyka.

Kwestia relacji teorii i praktyki przewija się również – choć w zupełnie inny sposób i z odmiennej, żeby nie powiedzieć kontrastującej, perspektywy myślowej – w wypowiedzi Stanisława Gałkowskiego, który pyta: „Po co pedagogice

filozofia?", „Po co filozofii pedagogika?". Czytając tekst *Filozofia a pedagogika – współzależności i granice* nie sposób pominąć konstatacji, że dyskusja o różnych zależnościach teorii (filozofii) i praktyki (pedagogiki) może zostać krytycznie skonfrontowana z przekonaniem, że filozofia i pedagogika to dwa rodzaje namysłu nad tą samą rzeczywistością. Gałkowski proponuje poszukiwanie *pedagogia communis* – tego co wspólne dla refleksji o wychowaniu w tradycji i współczesności obu dziedzin akademickich, zwracając uwagę na znaczenie etyki i antropologii filozoficznej, szczególnie na zagadnienie poglądów moralnych. W rezultacie swoich rozważań Gałkowski stwierdza, że wychowanie potrzebuje myślenia metafizycznego i stanowi „kuchenne drzwi" dla tez metafizycznych.

W charakterystycznym dla siebie stylu, Jarosław Gara dokonuje – jak głosi tytuł jego artykułu – refleksyjnej problematyzacji tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Gara w zdecydowany sposób wskazuje na nieprzekraczalne granice między filozofią a pedagogiką: o ile pedagogika jako dyscyplina akademicka w sposób jawny głosi potrzebę filozofii, o tyle filozofia nie potrzebuje pedagogiki do kształtowania swojej tożsamości; ponadto pedagogika potraktowana jako filozofia stosowana jest czymś innym niż tylko zbiorem czysto filozoficznych punktów widzenia. Właściwa dla relacji pedagogika-filozofia jest asymetria. Niemniej jednak relacja pozostaje wzajemna: pedagog musi zdawać sobie sprawę – powiada Gara – że tworzy warunki wychowania potencjalnego filozofa, zaś filozof musi mieć świadomość, że stając się pedagogiem może dopiero przekazać, upowszechnić swoją filozofię. Współczesne zawężenie filozofii i pedagogiki do perspektywy specjalizacyjno-zawodowej przeczy doświadczeniu filozoficznemu, w którym możliwe jest istnienie tego, *co pedagogiczne* i odwrotnie: doświadczeniu pedagogicznemu, w którym możliwe jest to, *co filozoficzne*. Gara podkreśla w końcowej części tekstu, że relacja filozofii i pedagogiki odpowiada relacji tego, co duchowe względem tego, co witalne.

Zagadnienia przedstawione w pierwszych czterech artykułach kierują uwagę ku kwestii pedagogiki ogólnej oraz pedagogiki filozoficznej. Z tego względu kolejny tekst inspiruje do poszukiwania odpowiedzi na tytułowe pytanie Dariusza Stępowskiego: *Dlaczego konieczna jest filozoficzna pedagogika ogólna. Rozważania w kontekście eseju J.F. Herbarta „O ciemnej stronie pedagogiki"*. Podtytuł artykułu określa kontekst teoretyczny pracy Stępkowskiego, kontekst ważny ze względu na Johanna Friedricha Herbarta, filozofa, którego habilitacja a następnie objęcie w Getyndze w 1802 r. stanowiska habilitowanego docenta pedagogiki, uważana jest za datę powstania naukowej, akademickiej dziedziny

„pedagogika”[2]. Herbart objął w 1809 r. katedrę filozofii w Królewcu (po przesławnym Immanuelu Kancie) i założył pierwsze seminarium nauczycielskie, otwierając tym samym nową tradycję kształcenia nauczycieli. Herbart użył również po raz pierwszy określenia „pedagogika ogólna”, które przypisał samodzielnej nauce o kształceniu i wychowaniu.

Warto podkreślić, że dla Herbarta – o czym przekonująco pisze Stępkowski – etyczność była jasną, psychologia zaś ciemną stroną pedagogiki. Stępkowski analizuje pojęcie formy jako „zwornika” myśli pedagogicznej i filozoficznej, dzięki któremu filozofia jest pedagogiką, pedagogika zaś filozofią. Autor formułuje dalej przekonanie, że Herbartowska analiza pojęcia cnoty, która odpowiada w istotnej mierze pojęciu formy, ma zarazem charakter filozoficzny i pedagogiczny. W takim ujęciu filozoficzna pedagogika ogólna nie będzie tożsama z filozofią wychowania traktowaną wyłącznie jako filozofia. Tekst Dariusza Stępkowskiego to zatem dyskusja nad współczesnym rozumieniem filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej, która wywodzi się z filozofii. Kłopot w tym, że zadanie wyznaczone pedagogice przez Herbarta charakteryzuje się pewną dwoistością przesądzającą, z jednej strony, o istotnej, trudnej zawiłości relacji filozofia a pedagogika, z drugiej zaś, dwoistość owego zadania umożliwia pokazanie – jak to określił autor – filozoficznej odrębności pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania, jeśli ta druga zostanie utożsamiona z filozofią (rozumianą – jak można sądzić – jako specjalistyczna dziedzina akademicka).

Katarzyna Wrońska pyta z kolei o pedagogikę filozoficzną, przywołując myśl Bronisława Trentowskiego, szczególnie jego dialektyczną ideę różnojedni opisaną w książce *Chowanna* z 1842 roku. Wrońska definiuje pedagogikę jako filozofię stosowaną (powołuje się przy tym na rozstrzygnięcie definicyjne Hessena) oraz stawia pytanie o to, jak dzisiaj uprawiać pedagogikę filozoficzną. W odpowiedzi na tę kwestię rozważa różnicę między pedagogiką filozoficzną a filozofią edukacji; ponadto proponuje własną metodę pedagogiki filozoficznej – jest nią: analiza myśli filozoficznej i wyprowadzanie często ukrytych konsekwencji dla teorii i praktyki edukacyjnej oraz odkrywanie koncepcji pedagogicznych w myśli filozoficznej, co może zwrotnie wzbogacać filozofię, która zazwyczaj pomija wątki pedagogiczne w koncepcjach filozoficznych określonych myślicieli.

[2] Na marginesie przypomnieć można, że w 1876 r. miała miejsce I Międzynarodowa Konferencja Nauczycieli w Filadelfii, natomiast dopiero trzy lata później, w 1879 r. powstało pierwsze laboratorium psychologiczne Wilhelma Wundta, które uznawane jest za cezurę dla naukowej, akademickiej psychologii. Dla socjologii z kolei rok 1895, rok objęcia przez Émila Durkheima pierwszej katedry socjologii w Europie, stanowi datę inaugurującą naukową socjologię.

Wydaje się, że taka propozycja może zostać ulokowana w nurcie „implikacyjnym" pedagogiki rozumianej jako namysł nad wychowaniem; ponadto stanowi autorską propozycję poszukiwania „metody" pedagogiki filozoficznej, metody, która miałaby uporządkować niejednoznaczności interpretacyjne i definicyjne w rozumieniu pedagogiki filozoficznej i filozofii edukacji. Jednocześnie sam artykuł staje się egzemplifikacją zaprezentowanej koncepcji. Autorka pokazuje interpretację rozumienia różnojedni Trentowskiego, zaznaczając, który aspekt jego teorii (tj. kwestia deklasacji płci żeńskiej) należy odrzucić w kontekście współczesnym, nie tracąc z oczu ważnych dla pedagogiki rozstrzygnięć dotyczących edukacji jako takiej.

Wojciech Hanuszkiewicz poświęcił swoją uwagę Paulowi Natorpowi. W tekście *Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa* przedstawia go jako współtwórcę pedagogiki społecznej. Hanuszkiewicz – nawiązując w swojej analizie do myśli Hessena – podejmuje wątek autonomii kształcenia, wskazując na krytyczny potencjał pedagogicznej myśli Natorpa. Rozważa między innymi Kantowską kwestię prawa moralnego i wspólnoty oraz partykularności celów i woli heteronomicznej w konfrontacji ze wspólnotą braterstwa i braterską miłością; stwierdza, że propozycję Natorpa należałoby czytać jako koncepcję racjonalności emancypacyjnej.

Wątek krytyczno-emancypacyjnego potencjału myśli filozoficznej i pedagogicznej podejmuje Paulina Sosnowska, która zestawiając myśl Hannah Arendt z subwersyjną pedagogiką Henry'ego Giroux wskazuje na wspólne dla nich przekonanie o atrofii życia publicznego. W tym kontekście, przywołując Giroux'ego figurę publicznego intelektualisty, krytykuje pedagogikę neoliberalną, która przyczynia się do utrwalania (jeśli nie pogłębiania) wspomnianej atrofii. Rozważania Sosnowskiej prowadzą do konstatacji, że neoliberalna polityka w uniwersytecie oznacza ograniczenie myślenia.

Z wątkiem „uniwersyteckim" łączy się tekst *Czy może istnieć edukacja bez filozofii?* Urszula Zbrzeźniak przedstawia w nim krytykę instrumentalnego i utylitarnego myślenia, dostrzegając nie tylko konieczność debaty na temat uniwersytetu, ale również włączania do niej refleksji nad szkolnictwem podstawowym i średnim. Brak szerokiej dyskusji na temat postaci, jakości i formy kształcenia na wcześniejszym niż akademicki etapie edukacyjnym przyczynia się do upadku demokratycznej edukacji. Zbrzeźniak eksponuje model edukacji demokratycznej powiązanej z budowaniem tożsamości społeczeństw opartych na demokracji liberalnej. Punktem wyjścia jest tutaj przekonanie, że nie może istnieć edukacja bez filozofii, o ile ta pierwsza nie chce utracić tożsamości kulturowej i świadomości kształcenia kolejnego pokolenia społeczeństwa obywatelskiego.

Ogólnie rzecz ujmując, teksty Wojciecha Hanuszkiewicza, Pauliny Sosnowskiej i Urszuli Zbrzeźniak podejmują wątek edukacji krytycznej o silnym potencjalne emancypacyjnym, apelują również o przywrócenie wysokiego poziomu kształcenia akademickiego, a przynajmniej o nie ograniczanie myślenia w kształceniu uniwersyteckim. Otwierają również przestrzeń krytycznego odczytania (i pogłębionego rozumienia) kondycji współczesnej edukacji i współczesnego społeczeństwa.

Ostatni element części „Artykuły" to odczytanie koncepcji Rudolfa Steinera jako pedagogiki osłaniającej. Katarzyna Więckowska w artykule *Pedagogika osłaniająca. O filozoficznych przesłankach praktyki pedagogicznej przedszkola waldorfskiego* zapoznaje z własną interpretacją pedagogiki waldorfskiej. Ukazuje ją – *implicite* – jako filozofię *sui generis* przedszkolnych „oddziaływań wychowawczych", które *de facto* nie są już odziaływaniami w znaczeniu pozytywistycznej separacji teorii od praktyki, ale stają się doświadczeniem życia samego wychowawcy. Autorka skupia się na pierwszych siedmiu latach dziecka podkreślając wagę tego okresu życia człowieka. Mamy tutaj do czynienia z ideą pedagogiki alternatywnej, mocno pajdocentrycznej z wyraźnym położeniem krytycznego akcentu wobec współczesnej technologizacji edukacji przedszkolnej.

Ten ważny, aczkolwiek pozornie lokujący się na marginesie rozważań nad relacją pedagogiki i filozofii artykuł, zamyka pierwszą, aby otworzyć kolejną część tekstów zebranych w dziale „Materiały i sprawozdania z badań". Jednak, trzeba jeszcze wspomnieć o tekście anglojęzycznym zamieszczonym w dziale „Colloquia". Tekst Katarzyny Gurczyńskiej-Sady *Can we breed a genius. Comments on Nietzsche's writings* podejmuje pedagogicznie klasyczne pytanie: czy można wychować geniusza? Sprawa ta – co warto dodać, zarysowując szerszy kontekst problemu – przynależy do kwestii „mocy pedagogicznego oddziaływania", a także wpisuje się w krytyczną refleksję nad współczesną edukacją formalną. Samo pytanie w kontekście pedagogicznym było, zdaje się najczęściej, a co najmniej w sposób najbardziej ewidentny, łączone w XX wieku ze stanowiskiem behawiorystycznym; niemniej w odróżnieniu od podejścia Nietzschego, który upatruje cech egzystencjalnych w przyrodzonych właściwościach ludzi, behawioryści odpowiadali na zapotrzebowanie społeczne „wytwarzania" określonych jednostek, które jako „maszyny gotowe do startu" podlegać miały – z wykorzystaniem metod warunkowania klasycznego bądź instrumentalnego – niezwykle silnym wpływom. Zakładano bowiem – w myśl idei Johna B. Watsona – że człowiek z natury to *tabula rasa* – czysta, niezapisana karta, żeby użyć starego terminu lub używając metaforyki bardziej współczesnej, człowiek to komputer

gotowy do zaprogramowania. Wrodzona człowiekowi jest zatem swego rodzaju plastyczność, podatność na wpływ. Katarzyna Gurczyńska-Sady dokonuje analizy stanowiska Nietzschego, pytając zarazem o znaczenie interpretacji pism tego filozofa dla współczesnej edukacji. W rezultacie uzasadnia sensowność propagowania nurtu edukacji nieformalnej, np. domowej; podziela bowiem za Nietzschem przekonanie, że ludzką „formowalność" znacząco ogranicza sama natura dziecka.

W każdym razie tekst ten bliższy jest już raczej prezentacji określonej „filozofii wychowania" rozumianej jako całościowa koncepcja kształtowania człowieka, aniżeli „tematycznej" refleksji nad relacją filozofia a pedagogika (co oczywiście nie oznacza, że nic na temat tej relacji nie mówi). W podobnym stylu wypowiada się Daniel Zarewicz, filolog klasyczny, przypominający zasadnicze przekonania Platona dotyczące wychowania. W tekście *Platoński program wychowania zdrowego obywatela*, Zarewicz wymienia kolejne cechy wychowania według Platona, podkreślając znaczenie gimnastyki i muzyki jako podstawy wychowania. Czytając tę opartą na lekturze źródeł rekonstrukcję poglądów Platona, można zauważyć, że zarówno w ćwiczeniach gimnastycznych, jak i muzyce niebagatelną rolę odgrywa rytm oraz doświadczanie harmonii ciała i umysłu. Temat ruchu ciała (i utrzymywania go w określonej kondycji) oraz ruchu muzycznego wyznaczającego porządek, ale zarazem umożliwiającego „rozluźniające napięcie" to sprawy domagające się ponownej interpretacji szczególnie w ramach współczesnej pedagogiki. Dlatego, między innymi, tekst ten stanowi ważny akcent, choć rozwinięcie ledwie zarysowanego tu wątku ruchu i rytmu wymaga nie tylko oddzielnego opracowania, ale również pogłębionej, nowej interpretacji. Tymczasem warto zwrócić uwagę jak mocno filozofia antyczna była pedagogiczna w dzisiejszym rozumieniu tego słowa. Dobrze zatem, że swoje własne, wyróżnione miejsce mogły znaleźć również teksty powstałe na podstawie analizy źródłowych pism dawnych myślicieli.

Drugim tego typu artykułem jest praca Marcina Wasilewskiego *Pedagogika Posejdoniosa z Apamei*. W erudycyjnym opracowaniu, autor dostarcza szeregu informacji na temat wychowania obejmującego pracę zarówno nad intelektem jak i ciałem, przy czym pielęgnacja ciała oznacza udział w *logosie*: ciało to bowiem narzędzie *logosu*. Kształtowanie cnoty odbywa się przez różnorakie środki pobudzające zdolności i umiejętność naśladowania. Równie ważnym poglądem Posejdoniosa jest przekonanie, że istnieje stan pośredni między głupotą a mądrością. Mowa tu o stawaniu się mędrcem, o dochodzeniu do mądrości. *Ad marginem*: jeśli przypomnieć sobie znaczenie greckiego słowa *paidagogos*,

znowu okaże się, że dawni myśliciele-filozofowie, dzisiaj zaliczani do filozofii utożsamianej z nieprzydatnym pedagogice „teoretyzowaniem", byli pedagogami – podejmowali kształtujący ich samych namysł nad wychowaniem; jeśli z kolei pamiętać, że filozofia była (jest?) ćwiczeniem duchowym, sposobem bycia w doświadczeniu *theoria*, rozumiemy, że sama filozofia to praktyka myślenia, a zatem to takie doświadczenie, które samo siebie uzasadnia w kontekście współczesnych roszczeń do praktyczności. Oczywiście warto mieć świadomość, że współczesne rozumienie praktyki nie nawiązuje już do greckiej *praxis*, ale utożsamione zostało z technicyzmem: praktyka staje się praktycyzmem (żeby nie powiedzieć praktykanctwem), który – jako domena „masowego człowieka" w ujęciu José Ortegi y Gasseta – nie zaje sobie sprawy z własnych założeń. W kontekście takiego szerszego ujęcia, lektura opracowań tekstów źródłowych staje się niebagatelną inspiracją (nie zaś teorią) dla współczesnej pedagogiki.

Kolejny tekst o wydźwięku filozoficzno-historycznym ma walor opracowania materiałów z badań. Joanna Papiernik w artykule *Problem nieśmiertelności duszy w humanistycznej myśli epoki Renesansu* wprowadza wątek, który pojawił się już w tekście Krzysztofa Maliszewskiego, gdy autor mówił o odwołaniu się do sfery duchowej człowieka. Ten aspekt rozważył również Jarosław Gara w zestawieniu z fenomenem i doświadczeniem witalności życia ludzkiego. Joanna Papiernik proponuje analizę problemu nieśmiertelności duszy w ujęciu humanistów renesansowych, co stanowi szczególną wartość tego tekstu w kontekście historii myśli pedagogicznej i filozoficznej zarazem. Patrząc przez pryzmat wnikliwych dociekań autorki, okres Renesansu jawi się jako fascynująca i dynamiczna epoka pytań na styku antropocentrycznych i teocentrycznych wizji świata. Kształcenie renesansowe twórczo nawiązywało do rzymskiej idei *humanitas* i kreowało własny wizerunek kultury humanistycznej. Dlatego też pogłębione rozumienie głównego wątku debat renesansowych humanistów powinno zwrócić uwagę pedagogów, nie tylko zaś historyków wychowania.

„Materiały i sprawozdania z badań" zamyka bibliografia przygotowana przez Dorotę Michałowską *Wybrana bibliografia do zagadnienia: Filozofia a pedagogika. Źródła, konteksty, granice*. Autorka dokonała wyboru prac powstałych wokół tytułowego problemu. Motywem przygotowania bibliografii była chęć wzbudzenia zainteresowania zakresem, zróżnicowaniem i bogactwem ujęć, które w większym lub mniejszym stopniu, bardziej lub mniej bezpośrednio podejmują tytułowy wątek. Lista lektur to zaledwie wstępna, ale już dość obszerna propozycja ułatwiająca zainteresowanym własne poszerzone i pogłębione badania.

Układ zeszytu *Filozofia a pedagogika – polisemiczność odniesień*... stanowi zatem pewną interpretacyjną całość, jednak nie domkniętą i ostatecznie określoną, ale siłą rzeczy, rozpieraną i otwieraną przez potencjał zagadnień i „energetykę" treści kolejnych prac. Dlatego żadna wprowadzająca rekapitulacja nie może zastąpić doświadczenia ich osobistej lektury.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

ARTYKUŁY

Krzysztof Maliszewski
Uniwersytet Śląski

Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie

Summary

DISRUPT OR MOVE THE DREAM – PHILOSOPHICAL PEDAGOGY AS EXPLOSIVE SEARCH

Philosophical thinking has no fixed location. It is constructed of tensions between different areas of culture: science, art, religion, politics, education. Therefore, in this article the philosophical pedagogy has been presented as a *point of view*, not a *discipline* with clear boundaries. The source of this perspective is the Socratic tradition, especially two of its motifs: thinking without limits and the search of the real problems. Philosophical thinking protects a background of education from becoming an ideology. It is also an effort devoted to broadening the expressivity of the sphere of education. So, we can say that philosophical pedagogy is a dynamite that disrupts some educational dreams (illusions) and simultaneously sets in motion other dreams (symbols, values).

Key words: philosophical pedagogy, Socratic tradition, explosive search, worldview, dreams.

red. Paulina Marchlik

Nie brookliński most
Lecz na drugą stronę
Głową przebić się
Przez obłędu los –
To jest dopiero coś!

Edward Stachura

Wprowadzenie: bezdomność filozofii

Myślenie filozoficzne nie ma własnego, stabilnego, uchwytnego i wygodnego miejsca. Nie chodzi tylko o to, że trwają spory, czym filozofia w gruncie rzeczy jest – lokujące ją raz w dziedzinie kwestii najogólniejszych (uniwersalnych składników doświadczenia, całościowego ujmowania sensu bycia), innym razem pośród nauk szczegółowych (albo jako ich fenomenologiczny fundament, albo w postaci teorii i metodologii nauki), a jeszcze kiedy indziej w sferze światopoglądu jako dyskursywny sposób jego ekspresji. Nie kontrowersje definicyjne i wzajemne (nie)uznawanie się obozów środowiskowych istotne jest w charakterystyce nieokreśloności myślenia filozoficznego. Ważniejsza wydaje mi się wpisana w refleksyjność kulturowa transgresja. Leszek Kołakowski tłumaczył: „Filozofia ociera się o wiele różnych dziedzin życia potocznego: jednym bokiem o myślenie naukowe, innym – o sztukę, innym – o religię, innym jeszcze – o życie polityczne" (Kołakowski 2000: 39). Stałą ambicją filozofii jest być wysiłkiem poznawczym zorientowanym na prawdę – o rzeczywistości, a nie tylko ludzkich potrzebach i fantazjach, mieć coś istotnego do powiedzenia. W tym podobna jest **nauce**, tyle że – poza pewną analityczną skrajnością – nie w jej wariancie scjentystycznym, lecz humanistycznym, niekumulatywnym, historycznie, interpretacyjnie i retorycznie (ekspresyjnie) nastawionym. I w tym upodabnia się do **sztuki**. A jako że większość jej pytań nie daje się definitywnie rozstrzygnąć i wokół spraw dla życia zasadniczych krąży (ostatecznie na *wierze filozoficznej*, chcąc nie chcąc, zawisłszy), zbliża się filozofia również do **religii**. Światopoglądowy albo – jak kto woli – terapeutyczny pierwiastek z kolei w stronę **polityki** ją przenosi, albowiem lekarstwa na bolączki świata, jakie się w jej laboratoriach tworzy, mają albo bardziej konserwatywny, albo bardziej liberalny bądź zgoła radykalny posmak. Filozofii także blisko do **pedagogiki**, skoro od antycznych szkół począwszy stawką umiłowania mądrości była *transformacja duszy* (zmiana sposobu widzenia świata i trybu istnienia w nim), a dialektyczna tradycja przekłada się na widzenie aporii wychowania oraz ujmowanie wartości w psycho-społecznych kontekstach (por. Hadot 2003; Hessen 1997a: 96; Hessen 1997b: 332).

Myślenie filozoficzne zbudowane jest z n a p i ę ć między różnymi dziedzinami kultury. Jego trudno uchwytny charakter wynika z nieustannych ruchów, przesunięć, przepływów i przesileń, lokalnych ingresji i częściowych regresji w obrębie odmiennych sposobów oswajania świata. Dynamika płynnych granic wpisana jest w refleksyjność. Ani impuls poznawczy, ani ekspresyjny, ani sakralny,

ani polityczny, tym bardziej pedagogiczny nie mogą zostać usunięte ze złożonej i pozostającej w chwiejnej równowadze struktury myślenia filozoficznego bez szkody dla jego żywotności i przenikliwości.

Niewygodny w zarządzaniu nomadyczny charakter filozofii pochodzi również stąd, że jako wyraz człowieczego zdziwienia i skargi, umysłowego zmagania się z doświadczeniem obcości świata, ludzkiej reakcji na własne niedopasowanie do zmieniającej się rzeczywistości oraz na zakłóconą homeostazę (por. Abriszewski 2013: 91–94) stanowi ona aktywność konstytutywnie niefinalną – skazaną na wciąż ponawiane problematyzacje i redeskrypcje, na permanentną dialektykę intelektualnych eskapad i powrotów myśli. Kondycja ludzka i płynność wydarzeń stanowią niewyczerpane źródło zmiennych punktów zaczepienia refleksyjności. A to uniemożliwia – na poziomie logicznym, nie psychologicznym, skoro widzimy jednostkowe i środowiskowe zaślepienia – komfort lokalizacji filozofii oparty na jednoznaczności i oczywistej przynależności do jednej tradycji.

Chciałbym tutaj przemyśleć kwestię pedagogiki filozoficznej nie jako statycznie wydzielonego pola akademickiego, ale jako *point of view*, czyli w optyce relacji metodologicznej między filozofią i pedagogiką (por. Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010), i to z wykorzystaniem kontekstu, który wydaje mi się nader ważny w perspektywie edukacji: pewnej charakterystyki tradycji sokratejskiej, w jaką zaangażowali się m.in. Karl Jaspers i Jean Brun, a jaka dziś – ze względu na jej *bezdomny* charakter – nie jest gościnnie przyjmowana w ujednoznacznionej i podzielonej na eksperckie rewiry przestrzeni wychowania.

Pedagogika filozoficzna czy filozofia wychowania?

Pedagogikę filozoficzną pojmuję jako *tryb* uprawiania pedagogiki, integrujący teoretyczny i historyczny jej wymiar (por. Sztobryn, Śliwerski 2003: 4), a przy tym transdyscyplinarny – lokujący namysł nad wychowaniem na pograniczach newralgicznych debat humanistycznych. Ponieważ chodzi o *perspektywę* (sposób widzenia, punkt przyłożenia uwagi, nastawienie do materiału), a nie osiadłą i ugruntowaną *dyscyplinę*, nie widzę potrzeby ścisłego rozgraniczania i definiowania zakresów pedagogiki filozoficznej i filozofii wychowania. Troska o koherencję i suwerenność obszaru badawczego nieuchronnie generuje gesty ekskluzji i prędzej czy później prowadzi do usztywnienia myśli w granicach społecznego podziału pracy. Jako że sednem w obu przypadkach pozostaje bezdomne myślenie filozoficzne, różnica dotyczy raczej akcentu, rozłożenia problematyki, relacji

między tym, co znajduje się w strumieniu namysłu, a tym, co pozostaje w jego kontekstowym, nadbrzeżnym cieniu jako niezbędne tło. Ująłbym *nachylenie* tych perspektyw następująco: **filozofia wychowania** nastawiona jest na całościowe[1] ujęcie świata przez pryzmat doświadczenia wychowania (to myślenie o rozmaitych wymiarach, obszarach i pułapkach rzeczywistości z *wrażliwością pedagogiczną*, czyli z wyczuleniem na przemiany, transgresje, dojrzewanie, mądrość, etyczność itd.); z kolei **pedagogika filozoficzna** orientuje się na całościowe ujęcie wychowania przez pryzmat filozoficznych wglądów w świat (to myślenie o edukacji z *wrażliwością filozoficzną*, a zatem w nieuleczalnej oscylacji między różnymi dziedzinami kultury). Gdy w jednym przypadku jądrem namysłu jest *miejsce człowieka w kosmosie*, a twórczym kontekstem *paideia*, w drugim – w centrum pozostaje *kształcenie*, a życiodajnym zapleczem staje się *kondycja ludzka*. Wszystko jest kwestią każdorazowego *ustawienia* pracy interpretacyjnej i w praktyce nie daje się łatwo kwalifikować. Nader trafnie rzecz ujął Rafał Godoń, wskazując, że nie ma wielkiego znaczenia, czy myśl jest „pedagogiczna" czy „filozoficzna", ponieważ autentyczna refleksja żywi się nie przynależnością do dziedzinowych szufladek, ale powagą odniesienia do świata i życia (por. Godoń 2012: 222).

Poszukiwanie (samorozumienia) bez granic

Nigdy dosyć przypominania (w) pedagogice i filozofii tradycji sokratejskiej, bo chociaż ta inspiracja wydaje się banalnie oczywista, jej subwersywna moc jest dziś uruchamiana niezwykle rzadko w zbanalizowanej i antykrytycznie projektowanej edukacji. Łatwo jest zneutralizować klasyka albo rutynowym, okazjonalnym, kliszowym użyciem, albo pominięciem, z milczącym założeniem, że i tak jest znany i obecny.

Dla mnie duch sokratejski roziskrza się w ujęciu Jaspersa. Niemiecki filozof o Sokratesie pisał tak: „Wychowanie nie jest dla niego przypadkowym procesem wywołanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie". I dalej: „Mówi tym samym, że poznanie każdy musi osiągnąć sam z siebie; nie można go przekazać tak jak towar – można je tylko obudzić". I dodawał: „Myślenie

[1] Chodzi, rzecz jasna, o *całość* nie w sumarycznym znaczeniu, lecz w dialektycznym – rozumianą jako złożona i napięta sensowna konstelacja.

sokratejskie to myślenie bez granic, ukierunkowane na poszukiwanie prawdy, stykające się z nią jedynie w postaci świadomej niewiedzy, oparte na wierze, iż prawda i rzeczywistość objawią się w rzetelnym myśleniu" (Jaspers 2000: 7, 10, 33). Istotne wydaje mi się uchwycenie przez Jaspersa edukacji sokratejskiej jako **żywiołu** – a więc nie jako kwestii organizacyjnej, tylko jako nieopanowanej substancji życia – pośrodku którego **chrobre myślenie** w postaci nieustannie ponawianych zamachów hermeneutycznego koła **oświeconej niewiedzy** przedziera się w trybie ***dia-logos*** przez kolejne zasłony społecznych mniemań ku **epifanii rzeczywistości**, czego powodzenie uzależnione jest od **przebudzenia** i **samo-dzielności** ucznia.

Jaspers akcentował *poszukiwawczy* charakter filozofii: „Greckie słowo «filozof» (*philosophos*) powstało w opozycji do terminu *sophos* i oznacza tego, kto kocha poznanie (istotę) w odróżnieniu od tego, kto posiadł rezultaty poznania i nazywa siebie «wiedzącym». To znaczenie zachowało się do dziś: szukanie, a nie posiadanie prawdy stanowi istotę filozofii, istotę jakże często zdradzaną na rzecz dogmatyzmu, czyli wiedzy wypowiedzianej w twierdzeniach, ostatecznej i zupełnej, mogącej być przedmiotem nauczania. Filozofia oznacza bycie w drodze. Jej pytania są istotniejsze od odpowiedzi, a każda odpowiedź przemienia się w nowe pytanie" (Jaspers 2004: 8). Lech Witkowski własne rozumienie filozofii wpisywał w strategię *penetrowania* całej humanistyki – także poza akademią – w ramach postawy otwierania się na kulturę (por. Witkowski 2003). Z kolei Monika Jaworska-Witkowska z *przeszukiwania* uczyniła medium humanistyczności pedagogiki, ostrzegając jednocześnie przed zawartą w metodologicznych cięciach tendencją do jego pozorowania: „*(P)oszukiwaniu*, nastawionemu na konkretny, uprzednio ustalony cel, zdarza się *oszukiwać* autora projektu, *oszukiwać* sens, przykrawając interpretację do wymogów teleologicznych, *oszukiwać* rozsądek badawczy, przedmiot badań [...], a tym samym zdarza się pomijać potencjalne znaczące «perły» ukryte w symbolice i znakach kultury" (Jaworska-Witkowska 2009: 290).

Edukacja, która będzie myślana jedynie lub przede wszystkim z zewnętrznej społeczno-politycznej perspektywy jako biurokratyczna procedura służąca alokacji siły roboczej oraz wytwarzaniu lojalności grupowej, gubi ten *wędrowny* i *pytajny* charakter kształcenia sokratejskiego, zapoznaje jego *żywiołowość* sięgającą w najważniejsze, najczulsze, najsubtelniejsze i najkruchsze sprawy życia. Kształcenie – o ile ma wydobyć Sokratesa z niemoty sztandarowego, ignorowanego, martwego klasyka i dać współczesnym szansę formowania się w konfrontacji z jego znaczącym głosem – musi być **skoncentrowane** nie na zadaniach

rynkowych czy doktrynalnych (mogących stanowić co najwyżej korygujący dodatek), lecz na generowaniu przestrzeni subwersywnego myślenia, dialogicznej konfrontacji stanowisk (*efekcie pogranicza*), aksjologicznych i intelektualnych przebudzeniach do samodzielnych poszukiwań i autorozpoznań, próbach artykulacji *niewyrażalnego*.

Sokratejska edukacja daje się pomyśleć tylko w postaci twórczych spotkań kulturowych i seminaryjnych dialogów w małych grupach, gdzie nie chodzi o żadne mierzalne „efekty" nauczania, tylko sens wspólnie spędzanego i nasycanego merytorycznie i relacyjnie czasu. Tymczasem polityka oświatowa, i to w skali globalnej, preferuje w edukacji korzyści krótkoterminowe (kompetencje pozwalające konkurować na aktualnej scenie rynku) oraz kryteria łatwo weryfikowalne (liczbowe, natychmiastowo obserwowalne, jednoznaczne). Elektryzowanie wyobraźni i rebelia krytycznego myślenia zastępowane są instruktażem przyuczającym do testowych egzaminów, ze szkodą – której rozmiarów nawet nie ogarniamy – dla jednostkowych zdolności autoartykulacji, odporności na manipulacje i demokratycznego obywatelstwa (por. Nussbaum 2016).

Pedagogika filozoficzna, nasycając namysł nad wychowaniem tradycją sokratejską, okazuje się refleksją wywrotową (*sic!*) dla współczesnych wyobrażeń o edukacji. *Myślenie bez granic* Sokratesa-Jaspersa zmienia radykalnie poziom odniesień do kształcenia: z socjalizacji na duchowość (poziom kulturowo-egzystencjalny), co ma oczywiście daleko idące konsekwencje także dla jakości uspołecznienia. Słynna sentencja Heraklita – wpisująca się w *wędrowną* tradycję filozoficzną – mówi: „Nawet gdybyś przewędrował wszystkie ścieżki, nie odkryjesz granic duszy – tak głęboki jest jej *logos*" (Heraklit z Efezu 2005: 12). Ci, którzy zastanawiają się nad b e z m i a r e m ducha (zarówno przepastną biblioteką kultury, jak i niezliczonymi niuansami wrażliwości ludzkiej) inaczej projektują życie społeczne niż ci, których letarg zatrzymał w doraźnych granicach. Tadeusz Sławek w komentarzu do poezji Georga Trakla przenikliwie określił duszę jako *proces nieustannego tracenia granic* i pokazał, jak istotne jest wewnętrzne doświadczenie rozpadu w tożsamościowym rozwoju jednostki, a także w *innej* (mniej „imperialnej") polityce: „Zarówno indywiduum, jak i wspólnota muszą zaznać owego «opuszczenia» oznaczającego radykalne nadwątlenie pewności siebie oraz swoich indywidualnych i zbiorowych granic". Wtedy dopiero ucisza się „głośny dyskurs gotowych odpowiedzi i zideologizowanych rozwiązań" (Sławek 2011: 165).

Poszukiwanie (problemów) naprawdę

Zdanie, które robi na mnie piorunujące wrażenie, gdy rozmyślam o tradycji sokratejskiej, zawdzięczam francuskiemu filozofowi Jeanowi Brunowi: „W rzeczy samej, proces Sokratesa zdaje się być czymś więcej niż jednorazowym wydarzeniem historycznym; proces Sokratesa jest procesem wytoczonym niczym nieskrępowanej myśli, która poza gnuśną codziennością poszukuje prawdziwych problemów" (Brun 1999: 34). Zostawmy już nawet intrygujący – niemal Kafkowski – motyw rozprawy z tym, kto myśli, albo z myślą samą i związany z tym kontekst kłopotów, jakie na człowieka sprowadza autentyczne kształcenie. Skoncentrujmy uwagę na *poszukiwaniu* prawdziwych problemów.

Pedagogika filozoficzna, która czerpie z tego sokratejskiego zasobu, stanowi antidotum na jedno z najpoważniejszych zagrożeń związanych z wychowaniem – proces ideologizacji. Transfer norm, konwencji społecznych, idei niesie w sobie nieuchronnie niebezpieczeństwo uaktywnienia *wirów* czy *termitów redukcji* (por. Kundera 2004: 22). Dysponujemy w tej kwestii znakomitą analizą Sergiusza Hessena. Pokazał w *O sprzecznościach i jedności wychowania* naturalną tendencję światopoglądu do przeistaczania się – a właściwie degenerowania – w ideologię, czyli zamknięty system przekonań, nastawiony nie na uniwersalizację (pełnię prawdy), lecz na władzę (fizyczne panowanie, przymusowe uznanie). W ideologii zakorzenienie i odrębność stają się „partyjnością", a wybór aksjologiczny – „tendencyjnością". Ktoś pochwycony w taki *wir* nie tylko przeciwstawia się innym punktom widzenia, ale w ogóle odmawia wzięcia pod uwagę problematyki, jaką one niosą – upraszcza sobie świat wedle własnych odczuć i zamieszkuje w wygodnej (dla siebie) iluzji.

Tylko filozofia (refleksyjność) może człowieka uchronić przed pułapką światopoglądowej mieszanki samooszustwa i woli mocy, opracowując pojęciowo intuicje i otwierając je na pytania, jakie rodzą się w ramach innych stanowisk. Filozofia, która zawsze jest *aporetyką* (uprzytamnianiem sobie trudności i sprzeczności), odbiera naszym przekonaniom statyczność i ekskluzywizm, pozbawia nas poczucia pewności, wybija z niewzruszonego mniemania o znajomości rzeczy. Z tego powodu wydaje się niektórym, że także uniemożliwia skuteczne działanie (niesłusznie, jak sądzę, lecz to kwestia na inne rozważania). Świat *zamknięty* wydaje się bezpieczny dla aktywności, która nie musi uwzględniać zdziwień, wątpliwości, świadomości niewiedzy, ledwie uchwytnych niuansów etc. Tymczasem myślenie filozoficzne – poprzez swój poszukujący charakter – zaciera ostre krawędzie każdego punktu widzenia, problematyzuje, wpro-

wadza napotkane kwestie w dialog, odnawia światopoglądowe napięcie między impulsem zakotwiczonego w osobowości i lokalnej kulturze przeżycia (napierającego na natychmiastowe przekucie w czyn) a dążeniem do uniwersalnej i w pojęciach uchwyconej prawdy (uwzględniającej istotę i złożoność spraw, niedostępnej bez krytycznego dystansu).

Dzięki studiom Hessena nad światopoglądem widzimy, jak łatwo jest bez filozofii – nie jako profesji akademickiej, tylko w sensie wysiłku „poszukiwania prawdziwych problemów" – podstawić w miejsce kształcenia: propagandę, indoktrynację, reklamę, innymi słowy – podszytą wolą władzy zamkniętą formę rozumowania. Pedagogika jako namysł nad wychowaniem – chcąc nie chcąc – uwikłana jest w światopoglądowe przesądzenia swoich twórców i odnosi się do rzeczywistości edukacyjnej zanurzonej w światopoglądowej atmosferze epoki, i albo wchodzi w tryb filozoficzny (refleksyjny), albo z wolna osuwa się w lej ideologii: „Jeśli pragnie ona przezwyciężyć swe światopoglądowe uzależnienie, może uczynić to tylko z pomocą samoświadomości, refleksji, z pomocą tego, co Platon nazwał *logon didonai* («zdawać sprawę») i w czym widział istotne zadanie filozofii («dialektyki»). Im bardziej drogą przejęcia problematyki obcych stanowisk pedagogika teoretyczna wzbogaca określający ją światopogląd, im bardziej stara się zrozumieć głębie życia duchowego i powstrzymywać się od przedwczesnych rozwiązań, tym bardziej dzięki temu rozszerza swój duchowy widnokrąg i tym bardziej staje się pedagogiką filozoficzną. Ale jeśli nawet tego nie czyni i jeśli stara się ochronić swój światopogląd przed wtargnięciem problematyki życia duchowego, to nawet i w tym wypadku porzuca stanowisko wyłącznie światopoglądowe. Wtedy bowiem zjawia się ideologia, która opanowuje pedagogikę i odbierając teorii kształcenia jej filozoficzny charakter, nadaje jej piętno dogmatyzmu" (Hessen 1997a: 63).

Pedagogika filozoficzna – w optyce, którą tu proponuję – to nie jedno z wielu poletek czy po prostu jedna z licznych „metod", jakie mamy do dyspozycji, gdy chcemy eksplorować rzeczywistość edukacji, lecz minimalny warunek zabezpieczania pedagogiki przed ideologizacją dyskursu i tym samym utrzymania jej adekwatnego odniesienia do złożoności świata, zamiast *nie-filozoficznego* popadania w sny „gnuśnej codzienności". W tym znaczeniu niezależnie od paradygmatu, w jakim pedagog lokuje swoje projekty badawcze, ostatecznie liczy się refleksyjność, do jakiej jest zdolny, przenikliwość wniosków, jakie wyprowadza, skarby kulturowe, które odnalazł i przedkłada czytelnikowi, ukryte mechanizmy albo założenia, które na światło wyprowadza, *prawdziwe problemy*, które potrafi wskazać pod powierzchnią powszechnie wiadomych mniemań.

Nie można się zwolnić – podając alibi zajmowania się inną subdyscypliną albo posługiwania inną metodologią – z optyki pedagogiki filozoficznej pod groźbą ideologizacji własnego dyskursu, czyli utraty słuchu na zróżnicowanie i napięcia sił w rzeczywistości. W tym sensie rację miał – przynajmniej w odniesieniu do humanistyki – Stefan Wołoszyn, gdy pisał: „Nie ma wiedzy i poglądów naukowych bez prześwietlającego je pierwiastka filozoficznego; co więcej, żywość i doniosłość problematyki filozoficznej w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej [...] świadczy o żywotności i wadze danej nauki. Jest świadectwem tego, że dana nauka widzi, stawia i stara się rozwiązywać zagadnienia istotne i ważne tak dla poznania, jak i dla bytu oraz praktyki życiowej człowieka" (Wołoszyn 1998: 171–172).

Nie chodzi jednak tylko o to, że filozofia stanowi, jak to nader trafnie ujął Sławomir Sztobryn, „niepokój pedagogiki" (por. Sztobryn 2003: 34), czyli że perspektywa pedagogiki filozoficznej chroni namysł nad wychowaniem i praktykę edukacji przed: skostnieniem w nadmiernej pewności siebie; uzurpacjami rozumu, na przykład w postaci – opisywanego przez Kołakowskiego – „racjonalizmu-pozytywizmu" jako ideologii życia umysłowego zwalniającej ze studiowania wszystkiego, co zostaje arbitralnie uznane za mętne czy niesprawdzalne (por. Kołakowski 2002: 226–227); zawłaszczeniem dyskursu i działania edukacyjnego przez programy polityczne, wyznaniowe albo gospodarcze – rzecz również w tym, że filozoficzność oznacza rozeznawanie się w całości egzystencji, czyli poszukiwanie *prawdziwych problemów*.

Bogdan Suchodolski podkreślał, że w wychowaniu szczególnie ważne jest dorastanie do zadań życiowych oraz umiejętność dostrzegania w warunkach aktualnych tego, co potencjalne – szans, możliwości, zmian: „Problem, co człowiek może osiągnąć i jakim może się stać, jest więc – przynajmniej w pewnym stopniu – problemem tego, jakim jest w głębszym sensie tego słowa. Postawa pedagoga – zarówno poznawcza, jak i aktywna – jest właśnie postawą szukania tej głębszej warstwy w osobowości wychowanka, ujawniającej się najczęściej w toku zaangażowania go w nowe i ważne zadania" (Suchodolski 1966: 342). Polski pedagog w przytoczonym tekście sceptycznie odnosił się do metod badawczych skoncentrowanych na rejestracji aktualnego stanu rzeczy – podkreślał, że ankiety, a nawet wywiady i testy sięgają najczęściej tylko „powierzchni" osobowości człowieka, ujawniają deklaracje i przeciętne ludzkie cechy, a nie to, co może się zdarzyć w chwilach próby i pośród istotnych wydarzeń życia. Pomijając już fakt, że ten punkt widzenia kojarzył się Suchodolskiemu – chyba tylko mocą perwersyjnego snu albo publikacyjnego wyrachowania – ze stylem

życia w krajach socjalistycznych, trzeba przyznać, że tkwi w nim istotny ślad sokratejskiej *paidei*. Pedagogika filozoficzna to optyka nastawiona na *pełnię* człowieczeństwa (sensowną, istotną, złożoną całość życia), a nie jedynie na jakiś jego fragment (np. życie zawodowe), to perspektywa *głębinowa*, a nie *powierzchniowa* – **rozpatruje wychowanie w kontekście kondycji ludzkiej, czyli tego, kim człowiek jest i może być wobec ważnych wyzwań egzystencjalnych, a nie tylko lokalnych norm socjalizacji**.

Nie o to chodzi, że, na przykład, kwestia rynku pracy – w przeciwieństwie, dajmy na to, do mądrości Shakespeare'a – nie jest „prawdziwym problemem" (bo jest wystarczająco dotkliwa, by „wywrócić" życie), ale o to, że nagminnie rozważamy ten problem ideologicznie, zamykając go w doktrynie adaptacji do doraźnych wymogów, a nie potrafimy ująć go w filozoficznej perspektywie – mówiąc Heideggerem – *właściwej biedy*. Nie widzimy problemu pracy przez pryzmat lęków, powołania, relacji międzyludzkich, emancypacji od lokalnych zniewoleń, poszerzania wyobraźni, wypracowywania alternatyw, koncepcji szczęścia, etyczności, poznawania siebie, obywatelstwa, dostępu do kultury itd. Sokratejskim *prawdziwym problemem* jest wielowymiarowe życie, a nie jakaś społeczna iluzja, znieczulająca na egzystencjalne pytania i czyniąca z jednostek zakładników „tu i teraz". Pisał Henryk Elzenberg: „W otaczających nas ludziach trzeba umieć odnajdywać życie prawdziwe pod powłoką wszystkiego, co w nich jest konwencją, tępotą, jednostajnością. Owszem, to są marionetki i automaty: ale nie tylko" (Elzenberg 1963: 198). I dodawał, określając tym samym w sposób kapitalny pedagogiczną perspektywę: „[...] osobowość ma stopnie; zawsze też jest na nią jakiś zadatek. Obowiązkiem, czy raczej mądrością, czy może uczciwością zwyczajną patrzącego z zewnątrz jest widzieć ten zadatek, w nieprzebudzonych przeczuwać przebudzenie, u śpiących umieć dostrzec to, co i we śnie jest życiem" (tamże: 206).

Poszukiwanie (artykulacji) we mgle

Pedagogika filozoficzna jako poszukiwanie oznacza także nieustanne zmaganie się z niezrozumiałością i pogmatwaniem spraw. I nie chodzi jedynie o klarowne formułowanie tego, co z początku jest ciemne, a co trzeba uporządkować i ubrać w definicje, aby stało się jasne, wiadome i pewne, ale także o wypracowywanie pozycji wobec tajemnic i niuansów, czyli konfrontację

z tym, co się przeniknąć do końca nie daje, do czego mamy dostęp tylko aproksymacyjny, okrężny, aluzyjny, *z ukosa*. W humanistyce ważne jest, aby – jak to wyraził Paul de Man – „nie skrywać swojego niezrozumienia za parawanem komunałów" (cyt. za: Markowski 2013: 41). Filozoficzność to tropienie i językowe opracowywanie imponderabiliów ciemnego nurtu życia.

W tym sensie pedagogika filozoficzna jest trybem myślenia, w którym nie tyle aplikuje się treści z zakresu historii filozofii do problematyki wychowania, ile raczej – z możliwym, oczywiście, wykorzystaniem tych treści – poszukuje się przenikliwego, dogłębnego, uwzględniającego dynamikę, złożoność, zniuansowanie i nieuchwytność rzeczywistości wyrazu dla tego, co *wychowawcze*. A taki wysiłek nie daje gotowych, zamkniętych odpowiedzi, nie oferuje ani eleganckiego systemu twierdzeń, ani łatwych instrukcji – niczego, w czym można „zamieszkać". Tadeusz Sławek pisał: „Myśl niegotowa, myśl formująca się, zatem pozbawiona jakiejkolwiek systemowej postaci, myśl nie-foremna, myśl jakby jeszcze nie-myśląca – oto stawka dociekania filozofa" (Sławek 2009: 29).

Na tym polega właśnie kłopot z próbami „unaukowienia" myślenia filozoficznego, czyli sprowadzenia go na płaszczyznę redukcyjnie pojmowanej precyzji języka (jednoznaczności). O ile służy to komunikacji uprzedmiotowionych efektów rozumowania, o tyle też utrudnia transgraniczny ruch myśli pozwalający wyłaniać ukryte, nieuświadomione, nowe składniki doświadczenia. Charles Taylor pokazał, jak dwudziestowieczna sztuka – a możemy rozszerzyć rzecz na całą humanistykę i filozofię – odkryła, że istotne kwestie życiowe nie dają się rozjaśnić bez osobistego rezonansu, zaangażowania autorskiego doświadczenia, co – z kolei – wcale nie oznacza popadania w psychologiczny subiektywizm, tylko uruchomienie kulturowego wysiłku poszukiwania *słowa* przefiltrowanego przez jednostkową wrażliwość. W modernistycznej poezji i refleksji nastąpiło wysubtelnienie języka, który przestał być opisowy *explicite*, a zaczął przebijać się do głębi i ujawniać ukryte wymiary świata poprzez generowanie napięć między obrazami (metaforami) i między pojęciami (por. Taylor 2001: 772–958). Biorąc pod uwagę ten *nie-gotowy*, źródłowy, poszukujący i dialektyczny charakter myślenia, przedzierającego się przez mgławicowe osady życia, za istotną uważam uwagę Pauliny Sosnowskiej dotyczącą filozofii wychowania: „Nie może zatem dogmatycznie samoograniczyć się do czegoś, co nasi antenaci zwykli byli uznawać za sprawy edukacji [...], lecz musi sama krytycznie wyznaczyć dziedzinę tych spraw w nowy – wywrotowy właśnie sposób" (Sosnowska 2009: 12).

Pedagogika filozoficzna – tak jak proponuję ją tu rozumieć – to poszerzanie wyrażalności sfery wychowania.

Zakończenie: dynamit i sen

Jedna z ciemnych iskier Heraklita głosi: „Czuwający mają świat wspólny, śpiący są odwróceni do swych osobnych światów" (Heraklit z Efezu 2005: 23). Możliwa interpretacja tej sentencji wskazuje, że ci, którzy nie troszczą się o krytyczną weryfikację własnych światopoglądowych intuicji i doktrynalnych przekonań, tracą kontakt z rzeczywistością – wyłączają się ze wspólnoty *czuwających* i popadają w *senne iluzje*, nieraz zmuszając innych do uczestnictwa we własnym koszmarze (por. Michalski 1999). Pedagogika filozoficzna to ten tryb zajmowania się sprawami edukacji, który uruchamia krytyczny (dystansujący, subwersywny) wymiar myślenia. Niezależnie od tego, czy będziemy myślenie pojmowali w ramach tradycji sokratejskiej jako dialogiczny ruch rozwiewający nawyki i odnawiający pojęcia, czy w kantowskiej perspektywie powszechnego punktu widzenia na gruncie wolności politycznej i wewnętrznej niezależności od skłonności, interesu i funkcji, czy też za Heideggerem jako nasłuchiwanie i oczekiwanie epifanii bycia (por. Sosnowska 2015: 366–385), liczy się to *poszukiwawcze* nachylenie, które pozwala na ujmowanie wychowania w pełnym – a to znaczy niezredukowanym do socjalizacji i stale niespełnionym, otwartym, dynamicznym – wymiarze.

Aliści sen to nie tylko figura wiru redukcji czy ideologicznego zamknięcia, ale także marzenia, mitu, nadwyżki semantycznej i aksjologicznej, jaką można w szczelinach sformatowanej codzienności dostrzec. *I still have a dream*... Leszek Kołakowski pokazał szereg *nie-funkcjonalnych* (z perspektywy czysto pragmatycznej) intuicji oraz przekonań, z którymi myślenie filozoficzne się mierzy – na przykład, że istnieje różnica między *jednostką* jako przedstawicielem gatunku a *osobą* jako wartością samą w sobie; że potrzeba zaspokojenia seksualnego nie jest tym samym, co miłość erotyczna; że wiedza to nie tylko narzędzie adaptacji do środowiska, ale także zdobywanie prawdy; że śmierć oprócz aspektu naturalnego ma również wymiar gwałtu, który w sens godzi; że człowiecze siedziby nie stanowią jedynie schronienia przed deszczem i wiatrem, lecz są *domami* w znaczenia życia duchowego przyobleczonymi itd. W tej optyce praca filozoficzna to „przedłużenie mitologicznego dziedzictwa ludzkości" (Kołakowski 2014: 117). Lapidarnie i trafnie sformułował rzecz Elzenberg: „Filozofia to dynamit do rozsadzania empirii" (Elzenberg 1963: 352). Dopiero wybuchowe poszukiwanie otwiera oczy na rozległość sensu i wartości wychowania, uwalniając kształcenie z okowów zmarniałych praktyk i nielotnych wyobrażeń.

Oto jak widzę w tym kontekście zadanie pedagogiki filozoficznej: trzeba po(k)ruszyć sny edukacji – w dialektycznej operacji obudzić i ożywić najwartościowsze widma z zasobów kultury, aby potem krytycznie zderzać je z sobą i z zasadą rzeczywistości, w nadziei, że w tym ruchu b e z g r a n i c odsłonimy p r a w d z i w e p r o b l e m y. I to jest dopiero coś.

Bibliografia

Abriszewski K. 2013. *Kulturowe funkcje filozofowania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Brun J. 1999. *Sokrates*, tłum. H. Igalson-Tygielska, Prószyński i S-ka SA, Warszawa.

Elzenberg H. 1963. *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Godoń R. 2012. *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Hadot P. 2003. *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Heraklit z Efezu. 2005. *Zdania*, tłum. A. Czerniawski, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.

Hessen S. 1997a. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Hessen S. 1997b. *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Jaspers K. 2000. *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, tłum. P. Bentkowski, R. Flaszak, Wydawnictwo KR, Warszawa.

Jaspers K. 2004. *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. A. Wołkowicz, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.

Jaworska-Witkowska M. 2009. *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. 2010. *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kołakowski L. 2000. *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*, [w:] tegoż, *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Kołakowski L. 2002. *Nieracjonalności racjonalizmu*, [w:] tegoż, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, t. 2, Wydawnictwo Puls, Londyn.

Kołakowski L. 2014. *Niepewność epoki demokracji*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Kundera M. 2004. *Sztuka powieści. Esej*, tłum. M. Bieńczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Markowski M.P. 2013. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków.

Michalski C. 1999. *Strach przed zaśnięciem*, [w:] tegoż, *Ćwiczenia z bezstronności*, Wydawnictwo ARCANA, Kraków.

Nussbaum M.C. 2016. *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.

Sławek T. 2009. *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Sławek T. 2011. *Kim jesteśmy? Fragmenty do poezji Georga Trakla*, Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA, Katowice.

Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Sosnowska P. 2015. *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii,* Universitas, Kraków.

Suchodolski B. 1966. *Filozofia i antropologia*, [w:] *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Sztobryn S. 2003. *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje*, „Colloquia Communia", nr 2 (75), specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*.

Sztobryn S., Śliwerski B. 2003. *Wstęp*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Taylor C. 2001. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Witkowski L. 2003. *«Filozoficzność» w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, „Colloquia Communia", nr 2 (75), specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*.

Wołoszyn S. 1998. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Strzelec, Kielce.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Maria Reut
Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

„Etyka praktyczna", otwartość i dramat rozumienia. Uwagi o relacji filozofii i pedagogiki

Summary

"PRACTICAL ETHICS", OPENNESS AND DRAMA OF UNDERSTANDING. ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PHILOSOPHY AND PEDAGOGY

The article analyses chosen extracts from the debate about philosophical qualities of pedagogical thinking. It presents the possibility of ethical reflection inspired by contemporary hermeneutical philosophy. This hermeneutical perspective comprehends understanding not only as one of the kinds of cognitive behaviour, but also as a way of being of a subject. The dilemma, dramatic quality and openness of pedagogical activity are underlined, as well as the impossibility of boiling down the justifications of that activity to the sphere of applications of theories. It indicates that hermeneutics opened (pedagogical) thinking towards such perspective on the relationship between the external order and duty and action, which frees from both: the dichotomy of romantic release versus passive subjection, as well as from the dilemma of the rational emancipation versus conditioned consent to surrender. It does not, however, give an external solution and does not diminish the importance of choice. It emphasises the individual character of moral choice and the importance of freedom and at the same time does not leave the man on his or her own. Ricoeur's *wounded cogito* (*cogito blessé*) – as it is highlighted – is not an abandoned, lonely subject.

Key words: philosophy, pedagogy, hermeneutics, understanding, ethics.

red. Paulina Marchlik

Filozofia i pedagogika. Wprowadzenie

Zadaniem tego opracowania jest przedstawienie zarysu wybranych fragmentów debaty o filozoficzności myślenia pedagogicznego. Wielorako historycznie

uwarunkowane, złożone i nieustające dyskusje na temat relacji między tytułowymi obszarami wiedzy mogą być zinterpretowane jako sposób przejawiania się ogólniejszych problemów, jako fragment kontekstu szerszej debaty filozoficznej i metanaukowej. Warto jednak już na wstępie prezentacji tych uwag podkreślić fakt, że charakterystyka omawianych związków wymaga czasem specjalnych uzasadnień (usprawiedliwień?), gdyż temat ten spotyka się nierzadko z dwoma rodzajami pytań oraz wiążących się z nimi niekiedy zarzutów i wątpliwości.

Pierwszy rodzaj wiąże się z myśleniem, które wzoruje praktyczność (nauki, a konkretnie – tak pojmowanej pedagogiki) na techniczności, a więc traktuje praktyczność jako możliwość wtórnego, powtarzalnego zastosowania. „Zastosować w praktyce", w ramach takiego nastawienia, to wykonać działanie, którego sens i struktura zostały opisane w wiedzy ogólnej (teoretycznej/technicznej). Z postawą taką łączy się zapotrzebowanie na porady – takie, które pozwolą rozstrzygać wątpliwości związane z działaniem, lub też dostarczą racji unieważniających te wątpliwości. Brak takich porad uzasadnia umniejszenie „życiowego znaczenia" wiedzy (naukowej), która takiej pomocy wprost nie udziela. Taka wersja techniczności jest dosyć znana i dosyć powszechnie już przez współczesnych pedagogów krytykowana. Zasadniczy składnik tej postawy, czyli oczekiwanie na zewnętrzne rozstrzygnięcia, zostaje jednak zachowany również w programie pozornie odmiennym, takim mianowicie, w którym zakłada się, że z wiedzy ogólnej wprost wynika (lub da się logicznie wyprowadzić) sposób rozumienia konkretnej sytuacji. Obydwa te warianty pojmowania praktyczności łączy, nie artykułowane bezpośrednio, przekonanie o tym, że relacja ogólne–konkretne może być (w tej konkretnej kwestii) wzorowana na modelu scjentystycznie pojmowanej wiedzy pewnej.

Zakres drugiego rodzaju pytań określany jest przez przekonanie, że uwarunkowanie myślenia pedagogicznego jest czymś nieproblematycznym, jest jego naturalnym ograniczeniem. Przekonaniu temu towarzyszy także eksponowanie specyficznej niesamodzielności pedagogiki; jej praktyczność bywa pojmowana w ramach tego poglądu jako zadanie realizowania (konceptualizowanych w obrębie jakiejś filozofii społecznej czy teorii etycznej) pożądanych stanów rzeczy.

Opisy owych „pożądanych stanów rzeczy" łatwo stają się przedmiotem krytyki. Warto jednak w tym miejscu zaznaczyć, że taki, znany we współczesnej pedagogice, rodzaj dystansu wobec powyższego przekonania, który wyraża się przez krytykę proponowanych wartości (czy całościowej ideologii społecznej) i wskazywanie wartości odmiennych, może – z jednej strony – uwrażliwiać na

nieoczywistość treści owych propozycji, z drugiej jednak – przede wszystkim powiela on i utrwala przeświadczenie o instrumentalnym charakterze pedagogiki.

W refleksji nad związkami pedagogiki i filozofii można jednak przyjąć stanowisko wyraźnie odmienne wobec powyższych przeświadczeń, a także wobec kilku ujęć precyzujących opis omawianych zależności. Przedstawię je pokrótce.

Pierwsze ujęcie wyraża się w opisie wspomnianej już wcześniej podrzędności pedagogiki wobec filozofii. Przyjmuje się w ramach takiego myślenia, że skoro pedagog zawsze działa w otoczeniu jakiegoś zestawu kulturowych wyobrażeń na temat świata, człowieka, relacji międzyludzkich itd., to oczywistym jest przekonanie, że instancją artykułującą te poglądy jest filozofia (czy jej jakiś szczegółowy „dział"). Pedagog zatem pyta, a zadaniem filozofii jest udzielenie odpowiedzi we właściwym jej języku; filozof występuje tu w roli interpretatora i „tłumacza" pedagogicznych pytań na język filozoficzny. Filozof więc niejako poucza pedagoga.

Drugi rodzaj myślenia o tych zależnościach polega na opracowaniu takiej metodologii pytań pedagogicznych, w ramach której tym razem to pedagog szuka w filozofii odpowiedzi na własne pytania. To on staje się „tłumaczem" wiedzy filozoficznej, podejmuje się odnalezienia w niej „praktycznej wskazówki". Widzimy jednak, że w obydwu przypadkach zakłada się przedmiotową oddzielność (która może następnie być przedmiotem negocjacji), a także dyscyplinową nadrzędność.

Za jeszcze jeden rodzaj postrzegania związków między tymi obszarami wiedzy może być też uznany program określany jako zadanie interdyscyplinarności. Sądzić można, że jednym z zamierzonych celów takiego programu jest uniknięcie dyskusji o podporządkowaniu *vs* samostanowieniu. Zachowane zostaje jednak zazwyczaj w takim programie przekonanie o oddzielności badanych obszarów z jednoczesnym liberalnym podejściem do przekraczania oddzielających je granic.

Dystansując się wobec powyższych charakterystyk nie zamierzam nie zauważać specyfiki „przedmiotu badań" poszczególnych dyscyplin, nie chcę lekceważyć historycznie uwarunkowanych różnic. Proponuję jednak taki rodzaj interpretacji związków, który nie polega jedynie na wskazywaniu tzw. wspólnych obszarów, czy podobnych problemów i pytań. Warto zatem poddać zasadniczemu namysłowi zarówno samą pedagogiczność, jak i zwrócić uwagę na pedagogiczną stronę filozofowania. Inspirując się współczesnymi nawiązaniami do greckiej *paidei* (i podkreślając etyczne uwarunkowania tej kategorii) sprawę omawianych związków można potraktować nie tylko jako zagadnienie z dziedziny naukoznawstwa, filozofii nauki, metodologii, czy socjologii nauki. Przede

wszystkim należy zwrócić uwagę na, ukryty niekiedy pod pytaniami między innymi z wymienionych dziedzin, etyczny kontekst owych powiązań.

Etyczność

W badaniach pedagogicznych problem ten ma wiele wątków. Ujawnia się on nie tylko bezpośrednio – w aksjologicznych deklaracjach, czy w rodzajach argumentacji krytycznych. Może też być badany poprzez rekonstrukcję i interpretację założeń z innych obszarów. Takim istotnym problemem do interpretacji jest – ciągle, w różnych kontekstach, wprost i nie wprost powracający – spór naturalizm *versus* antynaturalizm. Spór ten w swojej pierwotnej metodologicznej wersji zasadnie uznany współcześnie za przebrzmiały, jest – dla humanisty, a zwłaszcza dla pedagoga – miejscem artykułowania się problematyki etycznej i konkretyzowania się pytania o rozumienie wiedzy pedagogicznej. Dostrzeżenie obecności tej problematyki (pomimo tego, że nie jest ona przedstawiana wprost w ramach samego sporu) pozwala zinterpretować również niektóre współczesne debaty metodologiczne jako rozważania nie tylko o metodzie, a także – podkreślam – nie tylko o wybranych wartościach w kontekście owego sporu bezpośrednio przedstawianych.

Pytanie o metodę badania, pytanie o sposób rozumienia „przedmiotu badania", o relację teoretyczne-praktyczne, o podobieństwa i różnice między *naukami o przyrodzie* i *naukami o człowieku*, jest bowiem dla pedagoga nie tylko zagadnieniem metodologicznym, teoretycznym, nie dotyczy też tylko, zewnętrznych wobec samej procedury badania, „zastosowań", „interwencji". Te – wcześniejsze, niż jakiekolwiek poszczególne zastosowane procedury badawcze – założenia: kim jest „badany", można zrekonstruować u obydwu stron sporu. Dla naturalistów – przedmiot badania powinien być określony według pewnych ogólnych kryteriów naukowości. Zdaniem antynaturalistów natomiast specyfika tego przedmiotu wymaga odmiennych metod jego badania.

Zarówno w propozycjach specyficznego unaukowienia wiedzy humanistycznej (specyficznego, bo zakładającego wzorcowy charakter nauk dosyć archaicznie określanych jako „lepiej rozwinięte"), jak i w postawie dystansu wobec takich procedur, odnajdujemy jednak podobnie określony przedmiot dyskusji. Antynaturalistyczny sprzeciw wobec zarzucanego naturalistom „uprzedmiotowienia" obiektu badań jest bowiem defensywny, jest artykułowany z pozycji obrony (zagrożonych – jak się zakłada – przez unifikujące badanie) wartości. Odwołuje

się do *specyfiki* poznania humanistycznego wyrażanej – jak się podkreśla – poprzez różnice wobec nieakceptowanego wzorca naukowości. Z tego między innymi powodu bywa on przez adwersarzy banalizowany i sprowadzany do moralistyki. Postawa „anty" skazuje bowiem na wtórność, wyznacza dobór argumentacji poprzez ulokowanie w niezmiennej sytuacji polemicznej i uniemożliwia jej przekroczenie.

Analiza i interpretacja tego sporu ujawnia jednak – jak powiedziałam – coś więcej, niż tylko odmienność poglądów w kwestii sposobu badania. Nie jest to więc jedynie debata metodologiczna. Analiza taka, na co zwracam uwagę, może ujawnić ponadto coś więcej, niż tylko odmienność wprost artykułowanych założeń, a także wyraźnie formułowanych i deklarowanych wartości łączonych z decyzjami metodologicznymi. Metodologiczna warstwa sporu nie tylko nie ujawnia jego istoty, ale z pewnych powodów nawet ją przesłania. Choć mogłoby się zatem wydawać, że współcześnie na temat kwestii naturalizm *vs* antynaturalizm nie można już nic ciekawego, nowego powiedzieć, to jednak uznanie jej *en bloc* za nieaktualną (w sytuacji współczesnego metodologicznego pluralizmu) wiązałoby się z zagubieniem istotnego problemu badawczego i etycznego. Echa tego sporu możemy przecież zauważyć zarówno w dyskusjach dotyczących wyboru i zastosowań „ilościowych" i „jakościowych" procedur badawczych, jak i w komentarzach, uzasadnieniach tych wyborów. Ta metodologiczna warstwa sporu zdominowała jednak owe dyskusje. Wyrazem tego jest dosyć częsta praktyka takiego specyficznego „łączenia" obydwu procedur i traktowania ich jako uzupełniających się, wzbogacających ogląd itp., która nie uwzględnia odmiennych wizji świata społecznego warunkujących te procedury.

Tę konstatację o przesłanianiu zawdzięczać można obecności w debatach humanistycznych (pedagogicznych) inspiracji m.in. współczesną filozofią hermeneutyczną. Mam tu na myśli odwołania do prac filozofów traktujących hermeneutykę nie tylko jako sztukę interpretacji, ale wychodzących w swoich badaniach od takiego pojmowania rozumienia, że staje się ono czymś bardziej pierwotnym, czyli sposobem bycia podmiotu, a nie tylko jednym z rodzajów zachowań poznawczych. Dla Heideggera, Gadamera, Ricoeura człowiek jest istotą rozumiejącą, rozumiejąco odnoszącą się do siebie i bycia, a nie tylko stosującą rozumienie jako metodę. Oprócz zatem rozumienia jako metody (a więc rozumienia, które pozwala antynaturalistom, na przykład Diltheyowi, wyznaczyć odmienność postępowania humanistyki wobec, opartego na wyjaśnianiu, przyrodoznawstwa) mamy do czynienia z rozumieniem jako z czymś bardziej pierwotnym i uniwersalnym, czymś, co poprzedza wszelkie poznanie, które jest w owym rozumieniu „zakotwiczone".

Warto krytycznie nawiązywać do omawianego sporu, gdyż – po pierwsze – wbrew pozorom nie jest on jedynie archaicznym sporem o metodę. Po drugie – etyczny kontekst tej metodologicznej debaty nie może być redukowany do zestawienia dwóch rodzajów deklarowanych wartości, tradycyjnie kojarzonych z „przedmiotowym" i „podmiotowym" nastawieniem (piszę o tym szerzej: Reut 2010). Problem etyczny związany z kwestią praktyczności wiedzy (tu: konkretnie – wiedzy pedagogicznej) nie jest sprowadzalny – jak pokazuje badanie przykładu konfrontacji naturalizm/antynaturalizm – do dyskusji o warunkach i rodzajach zastosowania tej wiedzy, czy też o bezpośrednio przedstawianych wartościach łączonych z określonymi decyzjami metodologicznymi.

W refleksji na temat związków pedagogiki i filozofii nie chodzi więc tylko o sam fakt zwrócenia uwagi na kwestię etyczną. Może być ona bowiem wielorako pojmowana; samo wyeksponowanie etycznego kontekstu myślenia i działania pedagogicznego nie jest przecież niczym oryginalnym czy nowym. Nie jest też niczym nowym podkreślenie etycznego aspektu badania naukowego. Sposób (sposoby) pojmowania problematyki etycznej w tradycyjnych koncepcjach pedagogicznych był jednak odmienny od wskazywanej tu perspektywy.

Hermeneutyka otwiera myślenie (w tej kwestii – zwłaszcza myślenie pedagogiczne) na taki rodzaj ujmowania zależności między zewnętrznym nakazem a powinnością i działaniem, który wyzwala zarówno od dychotomii: romantyczne uwolnienie/bierne podleganie, jak i od dylematu: racjonalne wyemancypowanie/uwarunkowana zgoda na podporządkowanie. Nie daje jednak zewnętrznego rozwiązania i nie umniejsza znaczenia wyboru. Uwyraźnia indywidualny charakter wyboru moralnego i wagę wolności, a jednocześnie – i tę sprawę podkreślam, krytycznie odnosząc się do takich charakterystyk tego filozofowania, które sprowadzają pracę hermeneutyczną w tej kwestii do destrukcji tradycyjnego podmiotu – nie pozostawia człowieka samemu sobie. Ricoeurowskie *cogito zranione* nie jest podmiotem opuszczonym, osamotnionym.

W ten sposób docieramy do zasadniczych pytań etycznych i pedagogicznych o to, jak charakteryzowany jest ktoś, kto dokonuje moralnego wyboru, kim jest podmiot moralnego działania. Dla pedagoga są to kwestie podstawowe, praktyczne, nie tylko określające rozumienie abstrakcyjnego „ja", ale wyznaczające sposób traktowania drugiego człowieka i jego podmiotowych aspiracji. Dlatego między innymi pytania te są podejmowane w perspektywie etycznej, a jednym z nurtów filozoficznego myślenia, w którym można odnaleźć istotne inspiracje do rozumienia tej etyczności, jest ontologiczna hermeneutyka.

Hermeneutyka

Hermeneutyka może w humanistyce, a szczególnie w pedagogice, stanowić podstawę różnorakich inspiracji. Często występuje ona w roli uzasadnienia teorii i sztuki interpretacji, a także jako propozycja pewnego typu dialogowania. Bywa też punktem wyjścia do opisu i badania rodzajów relacji pedagogicznych oraz metod projektowania i rozumienia sytuacji pedagogicznych.

W tym wprowadzeniu chcę podkreślić znaczenie innego jej ujęcia. Interesuje mnie przede wszystkim takie rozumienie hermeneutyki, takie pojmowanie pedagogiki i określenie takiego punktu wyjścia do interpretacji jej praktyczności, które umożliwiają przedstawienie – w tej perspektywie – istoty etycznego problemu, jakim jest praktyczność. Nie zajmuję się więc tu na przykład zagadnieniem zastosowań hermeneutyki do projektowania konkretnych metod pedagogicznego działania, ani też nie traktuję jej jako rodzaju metodologii badań pedagogicznych. Wskazuję bowiem, że – w odróżnieniu od wcześniejszych (antynaturalistycznych) intencji hermeneutycznych – zamiarem ontologicznej hermeneutyki jest między innymi wykroczenie w pytaniach o humanistykę poza kwestie metodologiczne. Wykroczenie to nie musi łączyć się z unieważnieniem pytań o metodę, choć takie podejrzenie można zauważyć niekiedy również w pedagogicznych debatach na ten temat. Gadamerowską konfrontację „prawdy" i „metody" można interpretować nie jako zestawienie przeciwieństw, lecz jako zakwestionowanie uprawnień monizmu metodologicznego oraz jako krytykę ekspansjonizmu pewnego typu metody. Podkreślam oto znaczenie takiego pojmowania tej konfrontacji, które łączy się z badaniem rozszerzenia pytania o prawdę, o takie rozumienie w humanistyce, które uwzględnia pojęcie doświadczenia hermeneutycznego (Gadamer 1993).

Przyjmuję ponadto szerokie rozumienie pojęcia „hermeneutyka". Odnoszę je nie tylko (choć – co podkreślam – głównie) do współczesnej filozofii hermeneutycznej, ale także do pewnego rysu (obecnego w tradycji filozoficznej i humanistycznej) filozofowania w ogóle, który współczesna filozofia hermeneutyczna przywraca, przypomina, rozwija, precyzuje i – przede wszystkim – opracowuje w całościowej koncepcji. Odnajduję tu między innymi istotną twórczą, krytyczną kontynuację Sokratejskiej postawy, jaką jest zdolność do samozakwestionowania, a nie tylko do „umiejętnego" prowadzenia dialogu, a także interpretujące nawiązanie do Arystotelejskiej koncepcji *ethosu*. Zwracam także uwagę na powiązanie sztuki interpretacji z problematyką etyczną, która to problematyka jest badana w kontekście działania w konkretnej sytuacji.

Dlatego można mówić o takiej filozofii praktycznej, która zakłada – jak podkreśla Gadamer – związek koncepcji ontologicznej i perspektywy moralnej.

Dostrzegając rozległość i zróżnicowanie nurtu hermeneutycznego, wskazuję więc w tym miejscu głównie dwie koncepcje (jako inspiracje dla myślenia pedagogicznego). Po pierwsze, Gadamerowską ideę rozszerzenia pytania o prawdę poza poznanie metodyczne, a zatem kwestię niemetodologicznie charakteryzowanego rozumienia i samorozumienia. Po drugie, Ricoeurowską teorię interpretacji i problem tożsamości narracyjnej. Interesuje mnie przede wszystkim to, co (pod pewnymi względami) łączy obydwie te orientacje, różne przecież w wielu punktach swoich rozważań. Warto tu wspomnieć przynajmniej o dwóch najistotniejszych sprawach. Pierwsza to sytuacyjny charakter wyboru moralnego. Druga – uzasadnienie pojmowania fenomenu etyczności jako modelu problematyki hermeneutycznej. Przedstawmy pokrótce ich charakterystykę.

Wybór moralny jest konkretny, dotyczy tego, co tu i teraz mam zrobić, wybór ten wymaga sytuacyjnej interpretacji (Berti 2003: 285; Wierciński 2012: 73). Taki zwrot ku sytuacji (określony polemicznie przez Arystotelesa, przedstawiany przez Gadamera, Ricoeura, a także między innymi przez Marthę Nussbaum) nie ma nic wspólnego z potocznie rozumianym relatywizmem, z „rozmyciem kryteriów" czy „zasad", z interpretacyjną dowolnością czy potocznie rozumianym uzależnieniem od sytuacji. Nie jest też uzasadnione wiązanie tego ujęcia z obiegowo pojmowanym postmodernizmem. Warto o tym wspomnieć, gdyż owe porównania nierzadko pojawiają się w dyskusji z koncepcją *etycznych wymagań sytuacji* i stanowią punkt wyjścia do takich pedagogicznych polemik, w których wskazuje się na potrzebę „treściowych" rozstrzygnięć, a ich brak traktuje zarówno jako podstawową wadę koncepcji pedagogicznych, jak i jako zagrożenie dla trwania tradycji.

Wybór moralny to wybór wolny i dramatyczny, otwarty na to, co niewiadome, to aktywność podmiotu, która nie wyraża się w zastosowaniu ogólnej, znanej wcześniej zasady w konkretnej sytuacji, ale przede wszystkim w rozpoznaniu tej nowej, niepowtarzalnej sytuacji jako takiej, której ta ogólna wiedza może dotyczyć. „Musimy tedy – pisze Gadamer – zapytać ponownie: czym jest praktyka, co znaczy praktyka? Musimy się tu uczyć od Arystotelesa: jego pojęcie praktyki, które wypracowało odróżnienie między *techne*, wiedzą kierującą możnością sprawczą, a *phronesis*, wiedzą zawiadującą praktyką, nie ukształtowało się przeciwko *theoria*, lecz przeciwko duchowi wytwórczości. Odróżnienie to nie oznacza przecież oddzielenia, lecz uporządkowanie, a mianowicie podporządkowanie *techne* i jej możliwości oraz włączenie jej do *phronesis* i związanej z nią *praxis*" (Gadamer 1992: 74).

Hermeneutyczny dystans wobec zasad „mocnej" etyki opiera się więc na wskazaniu, że te koncepcja nie są w stanie – podkreśla Paweł Dybel – „uchwycić fenomenu etyczności w tej postaci, w jakiej jest on doświadczany na poziomie konkretnych ludzkich działań (...). W rezultacie teoretyczne podejścia tego rodzaju (...) nie są w stanie uwzględnić kluczowej roli, jaką w tym wypadku pełni etos danej jednostki ukształtowany na drodze wychowania. Za jego pośrednictwem bowiem w etycznym samorozumieniu owej jednostki daje o sobie znać wpływ dziejowej tradycji, w której została ona wychowana i która tym samym w swej „ogólności? wyznacza «mglisty schemat» jej postępowania" (Dybel 2012: 260). Etyka hermeneutyczna jest zatem etyką dążenia etycznego w odróżnieniu od etyki powinności (Vattimo 2006: 112).

Druga sprawa to traktowanie fenomenu etyczności jako model problematyki hermeneutycznej. Chcę zwrócić uwagę, po pierwsze, na to, że etyka nie jest w hermeneutyce jakimś osobnym działem filozofowania, jakąś subdyscypliną filozoficzną. Znaczy to tyle, że etyczność jest pojmowana jako coś nieustannie obecnego, nieusuwalnego; a zatem można powiedzieć, jak stwierdza Jacek Filek – że filozofia jest etyką (2001). Inaczej mówiąc, etyczność (filozofowania) wyraża się nie tylko przez tezy zawarte w dziale „etyka". Nie trzeba „pisać etyki" (jak to proponowano Heideggerowi), by wypowiedzieć się w kwestii człowieka, dobra i zła. Po drugie, fenomen etyczności może być potraktowany jako model problematyki hermeneutycznej, a zatem to, co musimy zrobić, gdy dokonujemy wyboru moralnego, to robimy także wówczas, gdy w ogóle interpretujemy (gdy w ogóle działamy).

Od tej strony przyglądając się interpretacji, pamiętając, że wybór jest zawsze konkretny, mając tę świadomość, możemy argumentować, że to nie arbitralne przyjęcie takiej czy innej tzw. perspektywy filozoficznej powoduje określony sposób traktowania, konceptualizowania problematyki pedagogicznej. Jest inaczej: to uświadomiona dylematyczność, dramatyzm i otwartość działania pedagogicznego (jako sfery niezwykle wyraźnego i dotkliwego ujawniania się dylematów moralnych-praktycznych), a także niesprowadzalność uzasadnień tego działania do obszaru zastosowań jakiejkolwiek teorii, prowadzą ku myśleniu o uwarunkowaniach interpretacji.

Pedagogiczność właśnie jest przestrzenią szczególnie wyraźnie i dramatycznie doświadczanej niewystarczalności, a czasem wręcz zwodniczości ogólnej teorii w konkretnym działaniu. W odróżnieniu od wyjaśniania (w dyscyplinach opierających się na ogólności praw) rozumienie i odniesienie się do konkretnej sytuacji nie polega na ujmowaniu jej jako konkretnego przypadku ogólnej prawidłowości opisywanej przez prawo (nauki). Z tego między innymi powodu

ja–podmiot nie mogę uwolnić się od odpowiedzialności. Wybór właściwego działania nie polega tu bowiem na uzgodnieniu opisu jednostkowego przypadku z ogólną wiedzą.

Wspomnianą niewystarczalność (ogólnej teorii) traktuję nie jako niedostatek wiedzy pedagogicznej, czy utrudnienie pedagogicznego działania. Ta niewystarczalność nie jest wadą, czymś do „dopracowania", wyeliminowania. Od odpowiedzialności ja–podmiot nie mogę się uwolnić nie dlatego, że teoria „jeszcze" nie daje mi gotowych odpowiedzi (a ludzkie działania są złożone i nieprzewidywalne), lecz dlatego, że w sferze decyzji moralnych, a więc również w działaniu pedagogicznym, podstawową instancją jest indywidualna (co nie znaczy: niezależna i nieuwarunkowana) świadomość moralna. Mądrość praktyczna nie jest tożsama z wiedzą o apriorycznych zasadach, regułach; jest to zdobywanie przez świadomość moralną *jasności co do samej siebie*. Owo „rozpoznanie siebie dokonuje się za cenę twardej nauki, zdobywanej w ciągu długiej podróży poprzez te stałe konflikty, których powszechność jest nieodłączna od ich każdorazowego nieprzekraczalnego umiejscowienia" (Ricoeur 2003: 402). Dlatego Ricoeur mówi o specyficznym „pouczeniu przez tragiczność", które kieruje mądrość praktyczną na próbę „sytuacyjnego sądu moralnego".

Ta sytuacyjna mądrość praktyczna może być kształcona, wspomagana. Badanie tak pojętego wspomagania, badanie praktycznego charakteru pedagogiki wspomagającej, wiąże się właśnie m.in. z rozważeniem tytułowych kategorii. Hermeneutyczne wspomaganie rozumienia, pojmuję więc jako zadanie właśnie pedagogiczne, przy założeniu, że w skład tego zadania wchodzi również badanie uwarunkowań samej pedagogiczności. Hermeneutyczna krytyka pytań pozornie pedagogicznych, ujawnianie i krytyka (różnych odmian) pozornej otwartości i pozornego zapytywania, to jednocześnie wyraz – tak to pojmuję – umiarkowanego i sceptycznego (ale nie rezygnującego) optymizmu pedagogicznego. Wiąże się on – należy podkreślić – właśnie z docenieniem idei *Bildung*, czyli kształcenia jako podstawowego problemu humanistycznego; „to, co humanistykę czyni nauką, daje się zrozumieć raczej na podstawie tradycji pojęcia kształcenia – zaznacza Gadamer – niż na podstawie idei metody nowoczesnej nauki". Istotne tu jest też ogólne nastawienie hermeneutyki na „czynienie zrozumiałym", a także przekonanie, że rzeczywiście kształcące jest takie obcowanie z innym człowiekiem, tekstem, dziełem, które nie zakłada wyprzedzającego zrozumienia. „Twierdzę (...) – pisze Gadamer – że jeśli chcemy uzmysłowić sobie miejsce fenomenu rozumienia w całości naszego istnienia, również społecznego, musimy wywieść ów fenomen z poprzedzającego go stanu zakłócenia rozumienia.

Porozumienie założone jest tam, gdzie występują jego zakłócenia" (Gadamer 2003: 7).

Naszkicowane tu uwagi wstępne przedstawiają obszar, gdzie będzie możliwe dokładniejsze zajęcie się tematem otwartości i dramatu rozumienia jako kwestiami pedagogicznymi[1].

Bibliografia

Berti E. 2003. *The Reception of Aristotle's Intellectual Virtues in Gadamer and the Hermeneutic Philosophy*, [w:] *The Impact of Aristotelianism on Modern Philosophy*, red. R. Pozzo, The Catholic University of America Press, Washington.

Filek J. 2001. *Filozofia jako etyka*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Gadamer H.-G. 1992. *Obywatele dwóch światów*, [w:] *Dziedzictwo Europy*, tłum. i oprac. A. Przyłębski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa.

Gadamer H.-G. 1993. *Prawda i metoda*, tłum. B. Baran, inter esse, Kraków.

Gadamer H.-G. 2003. *Język i rozumienie*, tłum. P. Dehnel, B. Sierocka, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Dybel P. 2012. *Oblicza hermeneutyki*, Universitas, Kraków.

Reut M. 2010. *Narracja i tożsamość. Pytanie o «ja» jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Ricoeur P. 2003. *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Vattimo G. 2006. *Społeczeństwo przejrzyste*, tłum. M. Kamińska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Wierciński A. 2012. *Phronesis as the Mediation between Logos and Ethos*, [w:] *Hermeneutic Rationality. La rationalité herméneutique*, red. M.L. Portocarrero, L.A. Umbelino, A. Wierciński, LiT Verlag. Münster.

[1] Temu obszarowi tematycznemu poświęcam osobne opracowanie „Dramat i rozumienie", tekst przygotowany do druku.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Stanisław Gałkowski
Akademia Ignatianum

Filozofia a pedagogika. Współzależności i granice[1]

Summary

PHILOSOPHY AND PEDAGOGY. INTERDEPENDENCES AND BOUNDARIES

The aim of this article is to determine the status of philosophy of education among the other philosophical disciplines and to consider its place within the framework of pedagogical sciences. The relationship between pedagogy and philosophy has been analysed with emphasis on the conditions to be met by philosophy that it could be useful as an instrument helping in reflection on education. The article also discusses the way in which could be useful. Successively, the question in posed on how data obtained during the pedagogical reflection can influence philosophy itself. In conclusion, referring to the achievements of Alasdair MacIntyre, an attempt to draw philosophical procedures allowing to assess given pedagogical concepts is presented.

Key words: philosophy of education, pedagogy, education, science.

red. Paulina Marchlik

Swoją refleksję nad powiązaniami pedagogiki i filozofii chciałbym zacząć od przytoczenia cytatu ze sztandarowego dzieła Johna Deweya *Demokracja i wychowanie*. Od zdania, którego dziwnym trafem, większości jego komentatorów udało się nie dostrzec, a ci którzy jakimś cudem zwrócili uwagę na tę wypowiedź, uznali ją za zaskakującą i dziwaczną (por. Gutowski 2002: 62). Mówiąc krótko, nikt jej nie zrozumiał. „Możliwie najwnikliwsza definicja filozofii byłaby

[1] Prezentowany tekst jest przeredagowanym zapisem mojego wystąpienia podczas panelu *Pedagogika a filozofia. Źródła, konteksty, granice*. Powstał artykuł nieco prowokacyjny, który – mam nadzieję – dostarczy racjonalnych argumentów zainteresowanym dyskusją nad całościową wizją poruszanych zagadnień.

następująca: **Filozofia to teoria wychowania** [podkreśl. S.G.] w jego najszerzej pojętych aspektach" (Dewey 1972: 455).

Pierwszą część niniejszego testu uczynię komentarzem do powyższej wypowiedzi Deweya. Do tej pory relację między filozofią a pedagogiką przeważnie filozofowie pojmowali w ten sposób, że z ogólnych założeń metafizycznych, epistemologicznych i antropologicznych wyprowadzano filozofię wychowania, której ukonkretnieniem była pedagogika pojmowana jako nauka praktyczna.

Przejście od filozofii do pedagogiki traktowano jako drogę od ogółu do szczegółu, a od szczegółu do praktycznej implementacji. Pedagogika pozostaje więc jakby podnóżkiem myśli filozoficznej. Tymczasem Dewey każde nam odwrócić tę perspektywę zamiast podnóżka widzieć koronę. Dlaczego?

Po pierwsze dlatego, że życie ludzkie jest jednością, możemy w nim wyróżnić pewne sfery, ale „wyróżnić, nie znaczy rozdzielić", a refleksja nad życiem nie ma stanowić autonomicznej i samowystarczalnej dziedziny, lecz winna w miarę możliwości podążać za nim. Typowe dla pragmatyzmu amerykańskiego przekonanie, że myśl i działanie człowieka stanowią jedną całość, doprowadziło do zanegowania dychotomii poznania i działania, aby zawsze dawać pierwszeństwo temu ostatniemu czynnikowi. W życiu ludzkim najistotniejsze jest działanie – nieustanny rozwój, a wszystko inne jest mu w jakiś sposób podporządkowane. Filozofia, będąc refleksją nad rozwojem człowieka, tym samym jest teorią wychowania.

Po drugie, wbrew najczęściej pojawiającej się opinii (por. Legowicz 1975: 4) filozofia i pedagogika nie mają się do siebie tak jak teoria i praktyka, lecz są dwoma rodzajami namysłu nad tą samą rzeczywistością, różniącymi się co najwyżej poziomem ogólności. Nie ma więc powodu, by jedną traktować jako całkowicie podporządkowaną drugiej.

Po trzecie istnieje wyraźny związek między poznaniem teoretycznym a procesem przekształcania się, autokreacji człowieka. Związek ten najdobitniej można zauważyć na przykładzie starożytnej filozofii greckiej. Podstawowym celem filozofii była wtedy niewątpliwie kontemplacja bytu. Niemniej „grecka «kontemplacja» strukturalnie zawiera w sobie określoną postawę praktyczną w stosunku do życia. Znaczy to, że grecka *theoria* nie jest jedynie wiedzą o charakterze intelektualnym i abstrakcyjnym, lecz jest także wiedzą życiową, albo – by wyrazić się inaczej – jest wiedzą, która strukturalnie domaga się wprowadzenia w życie i zazwyczaj idzie z nim w parze" (Reale 1994: 485).

Związek wychowania i filozofii jest więc głębszy niż powiązanie, jakie zachodzi między poznaniem a jego przedmiotem. Uprawianie filozofii można

traktować nie tylko jako refleksję m.in. nad wychowaniem, ale jako sam akt przekształcania podmiotu poznającego czyli akt wychowawczy.

Filozofia jest umiłowaniem mądrości, jest więc również jej szukaniem, jest przejściem (a przynajmniej próbą takiego przejścia) od stanu, gdzie tej mądrości nie ma, a więc życia w pewnej mierze nieprawdziwego i nieautentycznego, do nowego – lepszego – stanu, gdzie ta mądrość nam przysługuje, gdzie możemy osiągnąć wyższy stopień bytu poprzez swą samoświadomość, widzenie świata takim, jaki on jest naprawdę, osiągnięcie wewnętrznego spokoju i autentycznej wolności. W tej perspektywie: „filozofia ukazała się jako ćwiczenie myśli, woli, całego bytu, podjęte w staraniu o osiągnięcie pewnego stanu – mądrości, zresztą prawie niedostępnej człowiekowi. Filozofia stanowiła metodę duchowego postępu wymagającą radykalnego zwrotu, dogłębnej zmiany sposobu bycia. Była sposobem życia przez trud jej ćwiczeń uprawianych dla zdobycia mądrości. Lecz była nim także przez swój cel: mądrość samą. Bo mądrość nie tylko pozwala poznawać, **pozwala «być inaczej»**" (Hadot 1992: 222; por. Jaeger 1997; Kurdziałek 1997).

W ten właśnie sposób Pierre Hadot interpretuje całą filozofię starożytną. Wydaje się jednak, że przekonanie, iż filozofia zawiera zawsze w sobie pierwiastek „pracy nad sobą", można z pewnymi zastrzeżeniami rozciągnąć na całą filozofię, aż do czasów najnowszych. Problem leży ostatecznie w definicji filozofii. Pojęcie filozofii wychowującej jest niewątpliwie bardziej do przyjęcia w ramach np. hermeneutyki Gadamera niż jakiejś wersji filozofii scholastycznej czy analitycznej (por. Hogan, Smith 2003).

Jeżeli przyjmiemy definicję tej nauki jako czysto teoretycznej kontemplacji świata – *scire propter ipsum scire*, to teza o związku filozofii i wychowania wydawać się może nie do przyjęcia. Jednak nawet przy tak określonej filozofii trzeba pamiętać, iż oprócz swoich funkcji istotnych ma ona również „skutki uboczne". I takim „skutkiem ubocznym" uprawiania filozofii jest przekształcanie podmiotu filozofującego. Choć nie jest to jej główną funkcją, filozofia ma zatem również znaczenie wychowawcze.

Życie ludzkie polega na nieustannym rozwoju, rozwój zaś polega m.in. na uświadamianiu sobie tego faktu. Filozofia polega przecież na uzyskiwaniu samoświadomości. A jednocześnie refleksja nad rozwojem jest teorią wychowania.

Ergo – powtarzając za Deweyem – „Filozofia to teoria wychowania w jego najszerzej pojętych aspektach".

Należałoby zatem mówić o filozofii i pedagogice jako o pojęciach, których zakres krzyżuje się czy też jako o biegunach szerokiego spektrum refleksji nad

człowiekiem. Można wskazać, co w filozofii na pewno nie jest pedagogiką, jak również to, co w pedagogice na pewno nie należy do filozofii. Lecz oś, wokół której obraca się cała pedagogika jako teoria wychowania, leży również w kompetencjach filozofii. A jednocześnie jest ona tym, do czego sprowadzają się wszelkie wysiłki filozoficzne.

Filozofia wychowania stanowi kulminację filozofii w znaczeniu funkcjonalnym, patrząc z punktu widzenia życia człowieka. Życie ludzkie polega na nieustannym przekształcaniu się, na (mniej lub bardziej świadomym) budowaniu siebie, a refleksja nad tym – jest właśnie filozofią wychowania.

„Wyższość" filozofii wychowania ma charakter również wewnątrzfilozoficzny, gdyż zawiera w sobie całą filozofię, znajduje się na „szczycie filozoficznych potrzeb", czyli odwołuje się do założeń (bezpośrednio lub przynajmniej pośrednio) wszystkich innych dyscyplin. Natomiast nader rzadko przedstawiciele innych dyscyplin nawiązują do jej dorobku. Zgodnie więc z definicją Arystotelesa można ją określić celem filozofii. „[...] cel bowiem jest tym, ze względu na co wszyscy wszystko inne czynią" (Arystoteles 1996: 86).

Granice

Jak widać (nie będę tu specjalnie oryginalny) mimo że dyscypliny te zachowują wzajemną autonomię pod względem metody i przedmiotu badań, istnieje między nimi szereg współzależności.

Filozofię wychowania można uprawiać na dwa sposoby (przy czym nie są nawzajem się wykluczające i można je z powodzeniem łączyć, traktując komplementarnie).

Pierwszy sposób – częściej spotykany w filozofii anglosaskiej, nawiązującej do dorobku filozofii analitycznej, Wittgensteina czy Locke'a – to krytyczna analiza już istniejących teorii i praktyk wychowawczych pod kątem ich spójności wewnętrznej, badanie ich zgodności z deklarowanym celami i zasadami oraz analiza języka pedagogicznego i jego podstawowych pojęć (np. takich jak wychowanie, edukacja, nauczanie, rozwój, indoktrynacja).

Druga metoda uprawiania filozofii, typowa raczej dla filozofii kontynentalnej, podejmuje zadanie całościowego i perspektywicznego umiejscowienia wychowania w szerszym kontekście koncepcji społeczeństwa i człowieka. Zajmuje się ona wyjaśnieniem prawomocności i sensu wychowania oraz analizą tego procesu (wskazanie, kto jest jego podmiotem, co jest przedmiotem wychowania,

co może podlegać wychowaniu, w jakich etapach ono przebiega). Na podstawie tych analiz ma ona wskazać cele, jakie wychowanie powinno realizować oraz sposoby (przynajmniej w ogólnych zarysach) ich osiągnięcia.

Edukacja (w tym wychowanie) nie jest dziedziną autonomiczną. Z jednej strony zawsze jest zależna od filozofii w określaniu swych celów, z drugiej potrzebuje oparcia w naukach szczegółowych, przede wszystkim psychologii, które określając ogólne prawidła rządzące psychiką i zachowaniem ludzkim, pozwalają tworzyć metody i programy wychowawcze prowadzące do przyjętych celów.

Filozofia wychowania pełni więc wobec pedagogiki podwójną rolę, z jednej strony służebną, stanowiąc narzędzie analiz pozwalających zwiększyć samoświadomość pedagoga, a z drugiej, wskazując cele wychowania, ma w pewnym stopniu nadrzędną funkcję (co jednak nie przekreśla autonomii pedagogiki jako nauki, gdyż o tym decyduje odrębność metody i przedmiotu badań).

Granica między filozofią a pedagogiką jest więc płynna, nieostra, i moim zdaniem, w praktyce niemożliwa do jednoznacznej demarkacji, wytyczenie jej jest zresztą nikomu, z wyjątkiem skrajnych purystów metodologicznych, niepotrzebne.

Jeżeli jednak musimy to zrobić, choćby ze względu na praktykę akademicką, to różnicy między nimi należy szukać w poziomie ogólności rozważań.

Problem wychowania można rozpatrywać na czterech poziomach.

Pierwszy to fundamentalne dla danego systemu filozoficznego przesłanki i przekonania, należące do ontologii i epistemologii oraz wynikająca z nich koncepcja człowieka i moralności. Nie odnoszą się one wprost do wychowania, niemniej stanowią podstawę, na której można tworzyć jego teorię.

Następny poziom to nadbudowana na poziomie poprzednim ogólna koncepcja wychowania, określająca, czym ono jest, jakie są jego funkcje i cele oraz w najogólniejszy sposób wskazująca sposoby ich osiągnięcia.

Poziom trzeci to mniej lub bardziej ogólne konsekwencje poziomu pierwszego i drugiego: poszczególne systemy oraz metody wychowawcze i różne szkoły pedagogiczne, mniej lub bardziej świadomie nawiązujące do twierdzeń sformułowanych na poprzednich poziomach. Poziom ten jest bardzo pojemny. Zawiera się w nim zarówno pedagogika ogólna, jak też szczegółowe wskazówki pracy z dziećmi.

Czwarty poziom obejmuje praktykę wychowawczą – konkretne sytuacje i decyzje wychowawców podejmowane w bezpośrednim kontakcie ze swoimi podopiecznymi. W sytuacji idealnej praktyka wychowawcza stanowiłaby prostą aplikację teorii wypracowanej na ogólniejszych poziomach do konkretnych

sytuacji pojawiających się podczas pracy z dziećmi. W rzeczywistości jednak często (może nawet bardzo często) stanowi zdroworozsądkowe podejście, w stosunkowo niewielkim stopniu kierowane znanymi teoriami.

W pewnym przybliżeniu filozofię wychowania można ulokować na poziomie drugim. Jednakże, jeśli metaetyka i etyka normatywna znajdują się na poziomie pierwszym, a filozofia wychowania, koncentrująca się na rozważaniach dotyczących rozwoju człowieka, jest pewnym aspektem rozważań etycznych, to granica między poziomem pierwszym a drugim jest płynna i trudna do dokładnego wytyczenia. Z kolei granice między filozofią wychowania a pedagogiką można przeprowadzić tam, gdzie kończy się prawomocne używanie metod filozoficznych, czyli między poziomami drugim i trzecim. Granica ta jednak jest zatarta również z uwagi na to, że obie strony (zwłaszcza pedagogika ogólna) mają tendencję do jej przekraczania.

Współzależności

Po co pedagogice filozofia?

Filozofia służy pedagogice. *Philosophia est ancilla paedagogiae*. Z takim określeniem zależności między tymi dziedzinami wiązać się mogą pewne problemy. Może to prowadzić np. do podporządkowania teoretycznej refleksji filozoficznej doraźnym praktykom społecznym, co na szczęście zdarza się rzadko, właściwie tylko w ramach ustrojów totalitarnych, dobierających ideologie do bieżącej polityki. Określenie filozofii jako służebnicy pedagogiki nie ma odbierać jej niezależności, lecz podkreślać wagę racjonalnego myślenia filozoficznego przy konstruowaniu teorii pedagogicznych. Uprawianie filozofii jest konieczne przy każdej poważniejszej próbie podjęcia refleksji nad wychowaniem. Filozofia służy pedagogice, gdyż to dzięki jej analizom możliwe jest określenie celów wychowania, relacji między wychowawcą a wychowankiem, umiejscowienie problemu wychowania w szerszym kontekście społecznym, a więc to, co jest podstawą opracowania wszelkich metod wychowawczych.

Niewykorzystanie filozofii z jej aparatem krytycznym przy konstruowaniu teorii wychowawczych może doprowadzić do podporządkowania wychowania myśleniu utopijnemu, apriorycznym i bezkrytycznym spekulacjom mającym na celu zbudowanie „nowego wspaniałego świata". Jest to niebezpieczeństwo nawet większe niż podporządkowanie wychowania bieżącej polityce, gdyż upra-

wianie doraźnej polityki przeważnie jest ograniczone oporem materii i zdrowym rozsądkiem, tymczasem myślenie utopijne z definicji nie jest tym związane (por. Sikora 1982: 5–7). Niebezpieczeństwo to podkreśla wagę filozofii dla pedagogiki, gdyż określenie statusu (w tym stopnia jej arbitralności i dowolności) teorii formułującej cel wychowania jest już problemem filozoficznym.

Oznacza to, że pedagogika potrzebuje całej filozofii (a przede wszystkim filozofii człowieka), a nie tylko filozofii wychowania.

Nie ulega wątpliwości, że antropologia filozoficzna jest pierwotna – w sensie systemowym – wobec filozofii wychowania oraz pedagogiki, czyli że wiedza o tym, kim jest człowiek, wyprzedza wiedzę o jego rozwoju. Można więc powiedzieć, że pedagogika wynika z antropologii filozoficznej i etyki.

Pedagogika jest nadbudowana na filozofii w tym sensie, że jeżeli mamy już gotową wizję człowieka, społeczeństwa oraz moralnego postępowania człowieka, a także wzajemnych relacji między tymi elementami (nie jest w tym momencie ważne, skąd tezy te się wzięły i na jakiej podstawie je zaakceptowaliśmy), **a następnie** chcemy w sposób niesprzeczny z już przyjętymi twierdzeniami zająć się problematyką wychowania, to będą one z góry wykluczać pewne rozwiązania jako z nimi sprzeczne. Na przykład nie można pogodzić w jednym systemie twierdzeń, że naszą powinnością jest dbanie o dobro dziecka, które polega na wyzwoleniu go ze wszystkich ograniczeń zewnętrznych, a następnie postulować wychowania jako determinującego trenowania przyszłych zachowań podopiecznych. Mówiąc prościej, nie można połączyć w jeden system (przy zachowaniu choć minimum racjonalności) antropologii Kanta np. z deterministyczną koncepcją wychowania Skinnera.

Czasem określona wizja człowieka i moralności jest opracowana w taki sposób, że dopuszcza tylko jedną koncepcję wychowania. W tym sensie można powiedzieć, iż koncepcja wychowania **wynika** z koncepcji człowieka, a pedagogika z antropologii filozoficznej.

Oczywiście jedna koncepcja wychowania nie musi oznaczać jednej metody wychowawczej. Wielokrotnie pedagodzy na podstawie tych samych założeń proponowali różne sposoby dotarcia do tego samego celu. Zdarza się też (jak ma to miejsce np. w postmodernizmie), że jedna koncepcja człowieka dopuszcza różne, niesprowadzalne do siebie (czasami wręcz wykluczające się) drogi jego rozwoju i zmiany – przy czym obie odwołują się do tej samej wizji człowieka jako swojej podstawy.

Na sprawę relacji i wzajemnych powiązań interesujących nas dziedzin można spojrzeć również od drugiej strony – za punkt wyjścia przyjmując pedagogikę. Każda koncepcja wychowania zakłada jakąś wizję człowieka (często nawet

nieuświadomioną), którą trzeba zaakceptować, by nie popaść w sprzeczność ze zdaniami przyjętymi wcześniej za prawdziwe. W ten sposób pedagogika **jest implikowana** przez jakąś antropologię filozoficzną i na odwrót – jeżeli przyjęliśmy już za prawdziwą jakąś wizję wychowania, to w konsekwencji musimy odrzucić wizje człowieka z nią sprzeczne, a nawet uznać, że daną koncepcję wychowania można uzasadnić tylko na gruncie jednej wizji człowieka, której odrzucenie pociągałoby za sobą negację przyjętych wcześniej rozstrzygnięć filozoficznych.

Sprawę powiązania teorii wychowania i antropologii filozoficznej komplikuje fakt, że często tę samą koncepcję wychowania można uzasadniać, odwołując się do różnych wizji człowieka. Zdarza się również, że głoszona przez jakiegoś autora koncepcja wychowania nie wynika z przyjętych przez niego wcześniej rozstrzygnięć antropologicznych. Patrząc zaś z drugiej strony, wizja człowieka zakładana przez koncepcję wychowania różni się od tej głoszonej *expressis verbis*. Często więc związek między antropologią a filozofią wychowania i pedagogiką, głoszonymi przez danego autora, jest czysto deklaratywny i nie wytrzymuje próby analizy krytycznej. Tym bardziej że „ulubionym zajęciem niektórych pedagogów jest «przepoławianie» myśli filozoficznej i branie z niej jedynie tego, co w danym momencie jest wygodne" (Folkierska 1998: 7).

Po co filozofii pedagogika?

Wpływ filozofii na pedagogikę jest sprawą oczywistą, a mówienie o tym zakrawa na banał. Znacznie bardziej kontrowersyjny jest problem, czy istnieje „symetria współzależności", to znaczy czy nie tylko pedagogika potrzebuje filozofii, ale czy jednocześnie sama może coś wnieść do refleksji filozoficznej. Dominujące dotychczas stanowisko widzące relację filozofia–pedagogika jako relację teoria–praktyka niejako z definicji udziela negatywnej odpowiedzi na to pytanie.

Na problem ten można spojrzeć jednak w inny sposób, odwołując się do tradycji kantowskiej zapytać „w jaki sposób jest możliwe wychowanie". Czyli wychodząc od faktu wychowania, szukać teorii najbardziej przydatnej do jego wyjaśnienia. Potraktować zatem wychowanie jako już realnie istniejącą rzeczywistość domagającą się opisania i wyjaśnienia. a następnie zastanawiać się, która teoria jest najbardziej adekwatna do jego opisu i zrozumienia oraz pod jakimi warunkami jest to możliwe.

Paedagogia communis

By zabieg taki był jednak dopuszczalny, należy wykazać, że istnieje pewna wspólnota poglądów na wychowanie podzielana przez wszystkich lub niemal wszystkich myślicieli, zajmujących się tą dziedziną, która może stanowić swoisty punkt wyjścia do dalszych rozważań. Wbrew modnym obecnie postmodernistycznym trendom uważam, że można taki zespół poglądów wskazać. Istnieje bowiem duże podobieństwo między myślicielami w wyobrażaniu sobie wychowania i praktyki wychowawczej – mimo dzielących ich różnic na poziomie koncepcji człowieka, społeczeństwa i wartości. Powinowactwo to zostało zresztą dostrzeżone przez znaczną część filozofów zajmujących się wychowaniem. Na przykład Jacques Maritain zwracał uwagę na podobieństwo między jego koncepcją wychowania a koncepcją pragmatystów (Maritain 1962). Rorty nie tylko wielokrotnie podkreśla podobieństwo swoich idei do koncepcji Deweya, ale twierdzi wręcz, że przyjęcie postmodernizmu jako podstawy teorii edukacyjnych niewiele zmieni w praktyce wychowawczej oraz w kształceniu i wymagać będzie tylko niewielkich modyfikacji tych procesów (Rorty 1993).

Mimo wielu rzeczywistych i deklarowanych rozbieżności między poszczególnymi autorami wydaje się, że można też odkryć wiele elementów wspólnych ich koncepcji wychowawczych. Owa *paedagogia communis* (pedagogika wspólna) nie może oczywiście dotyczyć poziomu pierwszego – założeń systemowych i koncepcji człowieka, ani też poziomu czwartego – konkretnych decyzji wychowawców. Niemniej można wykazać wyraźne podobieństwo samej koncepcji wychowania i jej ogólnych konsekwencji, a więc poziomu drugiego i częściowo trzeciego. W gruncie rzeczy do owej **pedagogiki wspólnej** w jakiś sposób nawiązują wszystkie koncepcje pedagogiczne. Jednak nawet w przypadku elementów wspólnych omawianych podejść nie można mówić o ich tożsamości, a jedynie o podobieństwie. Większość koncepcji łączy przede wszystkim pojmowanie wychowania jako wspierania rozwoju. Oczywiście oznacza to, że koncepcje deterministyczne (np. radykalny behawioryzm Skinnera, jak również pewne elementy myśli Rorty'ego) znajdują się poza obszarem pedagogiki wspólnej. Niemniej dość łatwo wykazać pewną wspólnotę poglądów na temat wychowania nawet między tak skrajnie różnymi nurtami filozoficznymi jak np. tomizm i pragmatyzm Deweya oraz – częściowo – Rorty'ego. Nawet gdyby wspólnota poglądów dotyczyła bardziej deklarowanych koncepcji wychowania niż te, które są systematycznymi konsekwencjami przyjętych antropologii, niewiele by to zmieniało, gdyż deklaracje ukazują to, co dany myśliciel chciał uzyskać i uważał za cenne, nawet jeżeli nie w pełni udało mu się ten cel osiągnąć.

Takie podobieństwo poglądów dotyczy przede wszystkim rozwoju jako celu wychowania, relacji uczeń–nauczyciel, a także prób połączenia funkcji socjalizującej i emancypacyjnej wychowania. Pojmowanie wychowania jako wspierania rozwoju zakłada, iż cel działania wychowawcy jest określany tylko formalnie, bez wskazywania, które konkretnie cechy i w jakim stopniu powinien w przyszłości posiadać wychowanek. Pogląd ten podzielają wszyscy (oczywiście poza zwolennikami determinizmu). Choć trzeba od razu zaznaczyć, że zamierzona nieprzewidywalność, cechująca proces wychowania, jest stopniowalna. Dewey i Rorty deklarują tylko, iż celem rozwoju jest dalszy rozwój, i nie chcą wskazywać jego konkretnych celów, tomizm zaś przyjmuje pewne sprawności i cnoty za cel, ale ciągle jest to cel ogólny, konkretyzowany przez samego wychowanka. Nauczyciel przekazuje wychowankowi swoją wiedzę i poglądy, chcąc oczywiście, by on je uznał za swoje. Głównym celem wychowania nie jest jednak przyjęcie tych poglądów, lecz autonomia i samodzielność wychowanka (por. Hare 1992), w czym mieści się również możliwość odrzucenia poglądów wychowawcy.

Zarówno progresywistyczna (Deweya i do pewnego stopnia Rorty'ego) teoria rozwoju, jak i klasyczna teoria cnót nie formułują jednoznacznych przepisów zachowania, lecz wskazują pożądany kierunek zmian, którego celem jest osiąganie coraz wyższego poziomu człowieczeństwa (w przypadku filozofii klasycznej) lub – używając języka progresywistów – nieustannej zdolności do dalszego rozwoju (Draling, Nordenbo 2003: 304). Efektem tego ma być coraz większa doskonałość jednostki, która przejawia się w osiąganiu pożądanych cech i we właściwym sposobie działania (choć kryterium ich oceny jest oczywiście odmienne u różnych myślicieli). To przekonanie łączy zarówno Platona, jak i Arystotelesa czy Woronieckiego z Deweyem. Wszyscy oni deklarują, iż celem wychowania musi być rozwój wolnego i silnego charakteru człowieka. Rozwój jako cel wychowania oznacza przyznanie dużej samodzielności wychowankowi i uznanie jego podmiotowości już od początku wychowania.

Największe podobieństwo poglądów można dostrzec między Deweyem a tomistami, np. Woronieckim i Maritainem. Myśliciele ci zakładają partnerstwo między nauczycielem i wychowankiem. Nauczyciel nie może kształtować wychowanka według swojej wizji, lecz jego zadaniem jest pomóc mu w osiągnięciu pewnych „standardów", którym on sam również podlega. Nie dysponuje też żadną wiedzą tajemną, którą nie będzie się dzielił z podopiecznym. Jest on zainteresowany, by wychowanek, tak jak wszyscy ludzie, podzielał jego poglądy i przyjmował wiedzę. Nie robi tego skinnerowski psycholog behawiorysta, gdyż – w przypadku upowszechnienia się wiedzy o sposobach i mechanizmach

warunkowania – wychowanie może się stać nieskuteczne. Nie będzie tego czyniła również liberalna ironistka, gdyby bowiem jej postawa ironii i dystansu wobec wszelkich zobowiązań społecznych się upowszechniła, nie byłoby możliwe życie społeczne.

Partnerstwo w procesie wychowania nie oznacza, iż relacja wychowawcza jest symetryczna. Główna odpowiedzialność za to, co się w jej ramach dzieje, spoczywa na wychowawcy. Jest to pogląd podzielany przez wszystkich (znów z wyjątkiem deterministów oraz przedstawicieli antypedagogiki). Odpowiedzialność za wychowanka i jego rozwój jest głównym motywem podjęcia trudu wychowania, chociaż źródła i charakter odpowiedzialności są ujmowane całkiem różnie: w tomizmie przez odwołanie się do prawa naturalnego i natury ludzkiej, u Deweya w odniesieniu do społeczeństwa lub też przyznanie – jak głosi Bauman – że jej źródła okryte są tajemnicą.

Następnym elementem pedagogiki wspólnej jest obecna niemal we wszystkich doktrynach próba pogodzenia ze sobą dwóch funkcji wychowania: dostosowania wychowanka do przyszłego życia w społeczeństwie oraz dopomożenia mu w uzyskaniu samodzielności i niezależności: „te dwie strategie życia były od wieków i z różnych punktów widzenia przedmiotem troski i refleksji pedagogicznej. Od momentu kiedy Sokrates uznał autonomię wewnętrznego człowieka, a Platon wymagania państwa w dziedzinie wychowania obywateli, dwoistość tych kierunków zawsze istnieje w myśli pedagogicznej" (Suchodolski 1983: 206).

Charakterystyczne są różnice w sposobie podchodzenia do problemu powiązania i pogodzenia tych dwóch funkcji. Problem ten nie dotyczy jedynie najbardziej skrajnych teorii: antypedagogika odrzuca całkowicie socjalizującą funkcję wychowania, determiniści z kolei głoszą, że funkcja emancypacyjna jest jedynie pozorem i iluzją, a naprawdę istnieje tylko funkcja społeczna. Pozostałe teorie jednak starają się w różny sposób łączyć oba te zadania. Na przykład Rorty uważa, że wprawdzie cele te są wzajemnie sprzeczne, lecz mimo to jednym z głównych zadań wychowawców jest znalezienie jakiejś trzeciej drogi, zapewniającej właściwe realizowanie obu tych funkcji. Połączenie to jest jednak możliwe tylko na poziomie praktyki pedagogicznej, a nie teorii. Dewey nie rozdziela tych funkcji, traktując je jako dwie strony tego samego procesu. Tomiści z kolei, posługując się pojęciami społecznej natury człowieka i dobra wspólnego, rozróżniają te funkcje i wskazują na niebezpieczeństwa ograniczenia się jedynie do jednej z nich, jednocześnie wskazują model, w którego obrębie są one nie tylko do pogodzenia, ale nawet muszą ze sobą współdziałać.

Jakiej filozofii wychowanie potrzebuje

Jeżeli rzeczywiście istnieje tak zarysowany pewien *consensus* w sprawie wychowania – pewna *paedagogia communis*, przyjmowana w najogólniejszych zarysach przez większość pedagogów i teoretyków wychowania, nawet czysto intuicyjnie i zdroworozsądkowo – to można w sposób zasadny zapytać, która z filozofii w możliwie najpełniejszy sposób może stanowić jej podstawę teoretyczną. Zwrot „jakiej filozofii potrzebuje wychowanie" jest pytaniem o to, jakie wymagania są stawiane filozofii przez pedagogikę jako naukę praktyczną, jakie warunki musi spełniać filozofia, aby była użyteczna dla pedagogiki.

Podstawowym wymogiem, któremu musi sprostać filozofia, jest możliwość opisania dynamizmu rozwojowego człowieka, musi więc być w stanie wyznaczyć i uzasadnić cel wychowania, przeprowadzić gradacje poszczególnych stadiów rozwoju oraz wyjaśnić, co jest jego motywacją. Pedagogika jest nauką praktyczną, dobierającą odpowiednie środki do wybranych celów, lecz sama ich nie wyznacza, to należy właśnie do filozofii. Zatem to filozofia ma wskazać, dlaczego jeden stan jest lepszy od drugiego oraz dlaczego powinniśmy podjąć trud zmiany stanu, w którym obecnie się znajdujemy. Ostatecznie więc wszystko sprowadza się do problemu wartości i sposobu ich istnienia.

Platon czy Protagoras?

Jeden z rozdziałów swojej znanej książki MacIntyre (1996) zatytułował *Nietzsche czy Arystoteles*, wyrażając przekonanie, że podstawowym dylematem, przed którym stoi współczesna etyka, jest wybór między tradycją na pierwszy plan wysuwającą postać skrajnego indywidualisty i emotywisty, traktującego wszelkie sądy moralne jedynie jako wyraz swych emocji, a tradycją cnót – uczestnictwa w tradycji i wspólnocie. Czyli wybór między koncepcją, u podstaw której leży zupełnie autonomiczna i autokreatywna jednostka, a systemem odwołującym się do ponadindywidualnego dobra, które człowiek powinien realizować.

W przypadku wychowania problem ten jest zawężony. Pojęcie rozwoju domaga się ponadindywidualnego istnienia wartości, gdyż stanowią one punkt odniesienia wskazujący wychowawcy cele jego działań oraz określający instancję, przed którą za te działania odpowiada, co nadaje pewną stałość owym działaniom, będąc zarazem zabezpieczeniem przed całkowitą arbitralnością i dowolnością. W tej sytuacji koncepcje skrajnie indywidualistyczne nie mogą być brane pod uwagę przy jego wyjaśnianiu. Jako teoretyczne uzasadnienie spójnych koncepcji wychowania pozostają więc tylko filozofie, które bronią

obiektywnego istnienia wartości, odwołujące się do jakiejś koncepcji natury ludzkiej i prawa moralnego oraz filozofie wskazujące na społeczeństwo jako jedyne możliwe źródło ponadindywidualnych norm i zasad, a więc przyznające się do relatywizmu, choć nie do skrajnego subiektywizmu. Tylko bowiem przyjmując ponadjednostkowy punkt widzenia, można uzasadnić odpowiedzialność nauczyciela za ucznia lub tłumaczyć potrzebę rozwoju (nawet jeżeli stan, w jakim podmiot się znajduje, dostarcza mu pewnej satysfakcji). Jako symbolicznych reprezentantów owych rozbieżnych nurtów refleksji filozoficznej można wskazać właśnie Platona i Protagorasa. Spór ten ma długą historię i rozstrzygnięcie go w ramach jednego wykładu nie jest oczywiście możliwe, można jedynie zastanowić się, które z tych stanowisk ma większą **użyteczność pedagogiczną**, czyli które lepiej potrafi spełnić wymagania stawiane przez pedagogikę. Mimo zasadniczych odrębności oba te stanowiska łączy chęć uniknięcia dwóch skrajności, w jakie może popaść wychowanie, czyli z jednej strony indoktrynacji, a z drugiej całkowitego subiektywizmu. Przedstawiciele obydwu deklarują też, że ich celem jest wyłonienie jednostki samodzielnej, żyjącej w społeczeństwie i współpracującej z innymi osobami, ale jednocześnie zachowującej względną autonomię. I te właśnie wspólne cele obu tych nurtów pozwalają sformułować kryterium określające ich użyteczność dla teorii wychowania.

Problem reklamacji

Podstawową cechą dojrzałej osobowości jest samodzielne myślenie, a to oznacza m.in. możliwość krytycznego ustosunkowania się do powszechnie przyjętych reguł poznania i norm moralnych, co może doprowadzić nawet do zanegowania zasad, zgodnie z którymi ów hipotetyczny kontestator został wychowany. Teoria wychowania powinna więc uwzględniać sytuację, w której młody człowiek, nie negując samej potrzeby wychowania, może powiedzieć wychowawcy: „źle mnie wychowujesz". Okazuje się jednak, iż nie każda teoria dopuszcza taką sytuację.

Relatywizm kulturowy głosi, że jedyną możliwością wyjścia poza zastaną kulturę jest jej krytyka wewnętrzna, czyli wykazanie, że dany system nie spełnia (i nie może spełnić) tego, co spełnić obiecuje. Dopiero jeżeli udało się zauważyć, iż dany system jest fałszywy lub zły według swoich własnych kryteriów, można szukać innego, bardziej koherentnego. Jeżeli jednak takie niespójności są niedostrzegane, młody adept Hitlerjugend czy Komsomołu nie jest w stanie powiedzieć: „zasady mojego wychowania są po prostu złe", ponieważ nie istnieje żaden punkt wyjścia ewentualnej krytyki. Każda kultura – w tym ujęciu – wyznacza swoje własne standardy dobra i zła, których nie wolno oceniać

z perspektywy innej kultury. Nikt nie może powiedzieć, iż pewne jej zasady są po prostu złe, lecz jedynie, że są inne. W jej ramach jednak normy i standardy przez nią wyznaczone rządzą absolutnie.

Wychowanie – w tym ujęciu – jest przystosowaniem podopiecznych do życia w danym społeczeństwie i ma sprawić, by przyjęli oni za swoje normy i zasady wypracowane w ramach danej kultury. Wszystko jedno, czy są to renesansowe Włochy, czy Rosja Sowiecka, nikt z zewnątrz nie ma prawa powiedzieć, iż tak nie wolno wychowywać (choć nie znaczy to, że sam powinien zachowywać się tak samo). Jednak dopóki system jest spójny, również nikt, pozostając wewnątrz danego systemu, nie jest w stanie go zakwestionować, żaden młody członek Komsomołu nie jest w stanie złożyć reklamacji w sprawie swojego wychowania. A nawet gdyby tak się stało, to wychowawca jest w prawie reklamacji tej nie przyjąć, odmawiając wzięcia na siebie odpowiedzialności za błędy w określeniu celów wychowania, ponieważ zasady, którymi się kierował, wychowując innych, były jedynymi, do których był w stanie się odwołać. Wychowanie jest więc społeczną indoktrynacją. Jest to po prostu fakt, z którym trzeba się pogodzić, gdyż inna możliwość nie istnieje.

Paradoksalnie więc relatywizm, który miał być właśnie zabezpieczeniem przed podobnymi naciskami ideologicznymi i politycznymi, roli tej nie spełnia, a nawet może przygotować grunt do totalitarnego zniewolenia. Natomiast w przypadku uznania natury ludzkiej za podstawę formułowania sądów moralnych można stwierdzić, iż pewne rzeczy są po prostu dobre lub złe, niezależnie od uwarunkowań historycznych czy społecznych, w których przyszło nam żyć. Może to być podstawą do przeprowadzenia krytyki zewnętrznej i oceny jakiejś kultury oraz jej systemu wychowawczego, a także stanowić punkt wyjścia do reklamacji pedagogicznej. Jedyna sytuacja, gdy wychowawca i wychowanek są równi (niezależnie od posiadanych kompetencji, zakresu wiadomości i umiejętności), zachodzi wówczas, kiedy stoją wobec obiektywnych wartości oraz jeżeli istnieją one niezależnie od kultury i każdy ma możliwość ich poznania. Wtedy właśnie wychowanek ma szansę dostrzec, że rzeczywistość jest inna niż jej opis przekazany mu przez wychowawcę, a wychowawca nie może odrzucić sformułowanej na tej podstawie reklamacji, czy też zrzucić z siebie odpowiedzialności, gdyż prawo naturalne daje każdemu możliwość dotarcia do tego, co jest prawdziwą powinnością względem drugiego człowieka.

Odwołanie się do prawa naturalnego – jeżeli ta koncepcja jest prawdziwa – może stanowić zabezpieczenie przed podporządkowaniem wychowania arbitralnym naciskom politycznym i ideologicznym, chociaż nie rozwiązuje to naturalnie trudności natury epistemologicznej, związanych z możliwością dotarcia

do niego, sposobami jego poznania i ustaleniem jego treści. Te właśnie trudności są główną przyczyną odrzucania natury ludzkiej jako kryterium rozstrzygania sporów moralnych przez znaczną część współczesnych kierunków filozoficznych. Bez uprawomocnienia sądu o istnieniu natury ludzkiej wychowanie oparte na tej koncepcji będzie narażone na zarzut dogmatycznej indoktrynacji.

Nie da się więc oddzielić wychowania nie tylko od antropologii filozoficznej, ale również od metafizyki. Nie udało się to nawet nurtom, które programowo chciały od metafizyki się odciąć, takim jak pragmatyzm, radykalny behawioryzm czy postmodernizm. Właśnie refleksja o wychowaniu pełni rolę kuchennych drzwi, którymi wraca metafizyka wyrzucona drzwiami frontowymi. Nie tylko tomiści, ale też przedstawiciele pragmatyzmu przy okazji prezentacji swojej koncepcji wychowania głoszą tezy o człowieku, które mają charakter tez metafizycznych dotyczących natury ludzkiej.

Wychowanie potrzebuje myślenia metafizycznego. A jeśli tak jest, przewagę mają filozofie, które wprost podejmują tę tematykę. Niewątpliwie najbliżej spełnienia tego warunku jest filozofia klasyczna. Tezę, że pedagogika domaga się myślenia metafizycznego, można postawić w wersji mocnej lub słabej. W pierwszym przypadku trzeba uznać, że pedagogika i wychowanie to dziedziny, w których można dostrzec pewną prawdę o człowieku. Podczas wychowania następuje doświadczenie odsłaniające to, czego nie można dostrzec w ramach ogólnej refleksji o człowieku. Wychowanie jest faktem, a zadaniem filozofii jest je, w sposób możliwie adekwatny, opisać. Skoro więc do opisania jakiegoś fragmentu rzeczywistości potrzebna jest metafizyka, filozofia powinna się temu wymaganiu podporządkować. Konieczność metafizyki przy uprawianiu pedagogiki jawi się więc jako zasada metafilozoficzna. Z drugiej strony bardzo łatwo byłoby takie rozumowanie uznać za błędne koło, gdyż przy uzasadnianiu konieczności metafizyki przyjmuje się liczne założenia epistemologiczne i metafizyczne dotyczące możliwości dotarcia do świata rzeczywistego.

W wersji słabszej tego twierdzenia – konieczność przyjęcia rozstrzygnięć metafizycznych dla pedagogiki nie jest zasadą metafilozoficzną. Sformułowane wyżej kryterium użyteczności pedagogicznej zdaje się wprawdzie wskazywać na filozofię klasyczną jako na najlepiej spełniającą wymagania *paedagogiae communis*. Nie jest to jednak argument rozstrzygający spory filozoficzne o prawomocność różnych twierdzeń filozoficznych. Użyteczność pedagogiczna może być czynnikiem, który powinien zostać wzięty pod uwagę przy konstruowaniu systemu filozoficznego, niemniej jego interpretacja i określenie jego wagi pozostają w gestii filozofii.

Wzajemne relacje między pedagogiką a filozofią nie są więc do końca określone i zbadane. Dotychczasowe ustalenia grzeszą jednostronnością i brakiem precyzji. Oznacza to jednak po prostu konieczności dalszych badań.

Bibliografia

Arystoteles. 1996. *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Darling J., Nordenbo S.E. 2003. *Progressivism*, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, red. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford, s. 288–308.

Dewey J. 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

Folkierska A. 1998. *Kilka uwag o tzw. postmodernizmie*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1998, nr 1–2 (167–168), s. 3–10.

Gutowski P. 2002. *Między monizmem a pluralizmem. Studium genezy i podstaw filozofii Johna Deweya*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Hadot P. 1992. *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, tłum. P. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.

Hogan P., Smith R. 2003. *Philosophy and Practice of Education*, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, red. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford, s. 172–174.

Hare R.M. 1992. *Essays on Religion and Education*, Clarendon Press, Oxford.

Jaeger W. 1962. *Paideia*, t. 1, tłum. M. Plezia, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

Kurdziałek M. 1997. *Jaką rolę pełniła filozofia w różnych epokach historycznych?*, „Zeszyty Naukowe KUL", 40, nr 3–4 (159–160), s. 61–85.

Legowicz J. 1975. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.

MacIntyre A. 1996. *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, tłum. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Maritain J. 1962. *Philosophy and Education*, [w:] *The Education of Man. The Philosophy of Jacques Maritain*, red. Donald i Idella Gallagher, Doubleday & Co. Inc., Garden City–New York, s. 39–43.

Reale G. 1994. *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin.

Rorty R. 1993. *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, tłum L. Witkowski, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa, s. 96–102.

Sikora A. 1982. *Prorocy szczęśliwych światów*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.

Suchodolski P. 1983. *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Jarosław Gara
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Refleksyjna problematyzacja[1] tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*

[1] Formuła „refleksyjnej problematyzacji" użyta jest tu w znaczeniu, które poniekąd stanowi przeciwległy biegun tego, co można określić mianem „systematycznej problematyzacji". Refleksyjną problematyzację rozumiem zatem jako rozważenie, poddanie namysłowi czegoś w ogólności, co ujmowane jest w kategoriach jawiącego się podmiotowi świadomości problemu. W odróżnieniu od tego systematyczna problematyzacja polega na porządkującym przeglądzie stanowisk, ich klasyfikacji i typizacji z punktu widzenia metodologicznie określonych zasad – kryteriów i kategorii, by na tej podstawie sformułować dopiero pewne wywiedzione z takiej porządkującej systematyki studium oraz uzasadnienia twierdzeń i same wnioski. Jeśli chcielibyśmy zatem oceniać te dwie perspektywy poznawcze z punktu widzenia ich rozmachu badawczego lub skromności/nieskromności zamysłu badawczego, wyrażającego się w rozległości dowodzenia, które obejmuje różne aspekty i perspektywy oglądu oraz egzemplifikowania, a także nawiązuje do konkretnych stanowisk oraz wyeksponowanych w ich obrębie sposobów rozumowania i racji, to oczywiście przyjęta w tym miejscu perspektywa jest skromniejsza i mniej ambitna. I w swym zamyśle bez wątpienia nie stanowi wyrazu dumnej *hybris*, która rzuca wyzwanie wszystkim dotychczas „znanym i uznanym potęgom". Refleksyjną problematyzację rozumiem bowiem nie jako wyraz roszczenia świadomości ducha obiektywnego, ale subiektywnej świadomości, ukonstytuowanej w doświadczeniu podmiotu poznania, jego specyficznych punktów widzenia i matryc oglądu przedmiotu namysłu wraz z nieredukowalnym prawem do własnego, niezapośredniczonego ramami cudzej myśli i konceptualizacji „skrętu poznawczego". Oczywiście studia nad myślą i konceptualizacją stanowisk, które w swym oryginalnym dowodzeniu, a nie tylko streszczaniu lub przetwarzaniu stanowisk innych, zasługują na uwagę i uznanie. Niemniej nie jest to zadanie ani na miarę objętości tego opracowania, ani też tym bardziej z założenia nie jest to jego celem, ponieważ zgodnie z tytułową formułą jest to właśnie refleksyjna, biorąca pod uwagę pewien specyficzny horyzont namysłu podmiotu, a nie systematyczna problematyzacja tytułowego zagadnienia. W tym znaczeniu niniejszy tekst równie dobrze mógłby być zatytułowany *Kilka uwag o tym,* co filozoficzne *w tym,* co pedagogiczne *oraz o tym,* co pedagogiczne *w tym,* co filozoficzne, niemniej obecna formuła tytułu wydaje mi się nie mniej zasadna.

Summary

REFLECTIVE PROBLEMATIZATION OF *THE PHILOSOPHICAL* IN *THE PEDAGOGICAL*,
AND *THE PEDAGOGICAL* IN *THE PHILOSOPHICAL*

The author presents the thesis according to which pedagogy, as a scientific discipline needs philosophy to build contexts and to deepen its own research subject, whereas philosophy does not need pedagogy to build contexts and to deepen its own research subject,. For this reason, between the contemporary philosophy and pedagogy, treated as scientific disciplines, we have a constitutive asymmetry of mutual "exchange" and mutual influence. The search for mutual complementarity of philosophical and pedagogical thought must be done at a higher level of integration in the horizon of thinking about the historical, social, cultural or civilizational. It is here, where it exposes the fact of nonreducible dimension of experience of mutual easements and necessity of philosophy and pedagogy; the philosophical in the pedagogical, and the pedagogical in the philosophical. The old Greek idea of paideia invariably becomes a non-problematic meeting place and penetration of the philosophical and the pedagogical.

Key words: philosophy *versus* pedagogy, the philosophical *versus* the pedagogical, existential experience, paideia.

red. Paulina Marchlik

> Tylko tam, gdzie w grze są domniemania i kontrdomniemania, za którymi i przeciw którym coś przemawia, można mówić o dyskusyjności. Najlepiej wszakże nazwać tego rodzaju możliwość możliwością domniemywaną
>
> (Husserl 2013: 98).

Wprowadzenie

Na wstępie należy sobie uzmysłowić, że problem związków myśli filozoficznej i myśli pedagogicznej nie jest jakimś dopiero co odkrytym, nowym teorematem, który wcześniej nie był widoczny, czy też wyeksponowany w historii myśli i idei. Wszędzie tam, gdzie od czasów starożytnej cywilizacji greckiej – a ujmując rzecz ściślej, od czasów początku greckiej filozofii, która *de facto* określa zarazem początki kultury Zachodu (Gadamer 2008: 17) – aż do dziś, mamy do czynienia z poważną myślą, szukającą swego umiejscowienia w całości doświadczenia ludzkiego oraz realnych odniesień do rzeczywistości *res humanae* problem związków tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne* jest w sposób nieredukowalny widoczny, a już na pewno, jeśli nie wprost ujmowany, to bez wątpienia na różne sposoby sygnalizowany. Ujmując zaś rzecz inaczej i z uwzględnieniem

pewnej specyficznej konstelacji znaczeń, które w sposób szczególny będą przedmiotem mojego zainteresowania w tym miejscu, nie da się umniejszyć roli tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*[2] nie gubiąc zarazem owego dążenia do poszukiwania umiejscowienia w całości doświadczenia jakoś pojmowanego i dookreślanego uniwersum symbolicznego i związanego z tym świata ludzkich spraw.

Można również stwierdzić, że u podstaw współczesnego renesansu tematyzowania zainteresowań problematyki związków filozofii i pedagogiki paradoksalnie stoi historyczna separacja – samo wyodrębnienie się myśli pedagogicznej z myśli filozoficznej oraz związana z tym naukowa autonomizacja i instytucjonalizacja tej pierwszej. Autonomizacja i instytucjonalizacja pedagogiki jako dyscypliny naukowej, skądinąd słuszna i niekwestionowana, ostatecznie prowadzi więc do sytuacji, w której na nowo trzeba podkreślać owe związki lub też dowodzić ich, pomimo że wcześniej były one oczywiste. Niemniej, ponieważ jest to nowa sytuacja, z tego też względu potrzebne są tu nowe typy dowodów i uzasadnień, na miarę tej nowej sytuacji, określanej autonomizacją i instytucjonalizacją samej pedagogiki.

Nieredukowalność rangi problemów edukacji ujmowanych w ogólności uwidoczniona jest wprost lub pośrednio w wybranych aspektach twórczości wielu

[2] Odwołując się do tytułowej formuły tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* będę miał na myśli w szerokim tego słowa znaczeniu odsłanianie/otwieranie szerokich horyzontów dla ujmowania i problematyzowania doświadczenia samoświadomego i rozumiejącego bycia człowieka w świecie poprzez stwarzanie dyskursywnych podstaw „dla" oraz wprowadzania „w" krytyczne i refleksyjne myślenie w kategoriach ogólnych i całościowych, domagających się przekonujących racji oraz rozumowych dowodów. W owym „krytycznym i refleksyjnym odsłanianiu/otwieraniu szerokich horyzontów" będę też upatrywał swoistego „istotowego współczynnika" filozoficzności i filozoficznych nastawień względem zagadkowości rzeczy („zagadki świata i życia"), które jawią się w aktach poznania podmiotu filozofującego. Z kolei używając określenia tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne* będę je rozumiał również *sensu largo* w kategoriach ukierunkowującej troski w prowadzeniu innych i pochylania się nad ich ludzką, niezaktualizowaną jeszcze egzystencjalnie potencjalnością do wyższych form integracji samoświadomości własnego bycia w świecie oraz świadomości otaczającej rzeczywistości lub też tego, co staje się rzeczywistą pobudką i asumptem dla ludzkiej myśli i rozumiejącego sposobu bycia w świecie. W owym pochylaniu się „dla" i „nad", w owej gotowości do prowadzenia innych „ku" szerokim horyzontom będę też upatrywał swoistego „istotowego współczynnika" pedagogiczności i pedagogicznych nastawień względem innych. Jak z tego wynika, zasadniczym przedmiotem mojego zainteresowania nie będą tu zatem odniesienia do wybranych systemów tak filozoficznych, jak i pedagogicznych i ich specyficznych rysów koncepcyjnych w systematycznym przeglądzie i problematyzacji, ile problem samych nastawień/zorientowań, które wyrażają się w owej egzystencjalnej integracji tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*.

klasycznych lub współcześnie rozpoznawalnych filozofów, takich jak Platon, Tomasz z Akwinu, Jan Jakub Rousseau, John Locke Immanuel Kant, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher Wilhelm Dilthey, Martin Buber, Hans Georg Gadamer, Eugen Fink, Otto Friedrich Bollnow, Hannah Arendt, Martha Nassbaum oraz – by odwołać się również do przykładu współczesnych polskich filozofów – Barbara Skarga, Leszek Kołakowski, Józef Tischner, Władysław Stróżewski, Jacek Filek, Tadeusz Gadacz czy Andrzej Wierciński. Z kolei w rodzimej literaturze pedagogicznej i w swym historycznym wymiarze, przywołując tylko najbardziej rozpoznawalne postacie, samo unaocznienie związków myli filozoficznej i myśli pedagogicznej egzemplifikować można m.in. poprzez odwołania do twórczości, takich już klasyków myśli pedagogicznej, jak Bronisław Ferdynand Trentowski, Józef M. Hoene-Wroński, Kazimierz Sośnicki, Bogdan Nawroczyński, Sergiusz Hessen, Karol Kotłowski, czy Bogdan Suchodolski (por. Sztobryn 2011: 1–17). Również prace współczesnych autorów-pedagogów, takich jak Janusz Gnitecki, Joanna Rutkowiak, Urszula Ostrowska, Andrea Folkierska, Lech Witkowski, Tomasz Szkudlarek, Józef Górniewicz, Marian Nowak, Katarzyna Olbrycht, Bogusław Milerski, Astrid Męczkowska-Christiansen, Krystyna Ablewicz, Sławomir Sztobryn, Michał Głażewski, Wiesław Andrukowicz, Mirosław Patalon, Andrzej Murzyn, Maria Reut, Andrzej Ciążela, Marzanna Bogumiła Kielar, Dariusz Stępkowski, Rafał Godoń, Jan Rutkowski, Andrzej Ryk, Krzysztof Maliszewski, Klaudia Węc, Katarzyna Wrońska, Jarosław Horowski, Paulina Sosnowska, Małgorzata Przanowska, Danuta Anna Michałowska, Marcin Wasilewski, czy Rafał Włodarczyk nie pozostawiają wątpliwości, co do tego, jak istotne dla myśli pedagogicznej, jej żywotności oraz potencjału heurystycznego i transformacyjnego, są zarówno określone dyskursy filozoficzne, jak i poszczególne odwołania do problemów natury filozoficznej[3]. I choć Bogdan Nawroczyński w latach 40. XX wieku, po traumie II wojny światowej i wszystkiego, co z tym związane dla polskiej kultury i nauki, zapowiadał nadejście renesansu zainteresowań pedagogiką filozoficzną w rodzimej literaturze, to jednak *de facto*, jak z tego wynika, możliwe stało się to dopiero

[3] Oczywiście nie jest to pełna lista osób, które można by tu przywołać, a jedynie wyliczenie egzemplifikacyjne, mające na celu ukazanie wielości i różnorodności poszukiwań inspiracji filozoficznych lub oparcia w różnej proweniencji dyskursie filozoficznym wśród rodzimych pedagogów. Z tego samego względu nie będę wymieniał prac przywołanych autorów, które można by w tym względzie wskazać jako potwierdzenie nieredukowalności znaczenia i zarazem obecności problemów natury filozoficznej oraz dyskursu filozoficznego w myśli pedagogicznej. Osobom obeznanym z literaturą przedmiotową niewątpliwie nie trzeba również wskazywać, które z wyróżnionych tu postaci są w swej twórczości mniej lub bardziej wiodące i zaawansowane filozoficznie.

po transformacji ustrojowej, począwszy od lat 90. XX wieku (zob. Nawroczyński 1947: 26; zob. także Lewowicki 2003: 22; Lewowicki 2007: 48). Od tego czasu problem owych związków, przynajmniej z perspektywy pedagogicznej, podejmowany był już wiele razy i w wielu różnych opracowaniach. Biorąc zaś pod uwagę sam problem wzajemnej relacji oraz powiązań filozofii i pedagogiki, w opracowaniach tych przeważają w większości powtarzające się ustalenia. Można je wyrazić nieco żartobliwie w konstatacji, zgodnie z którą pedagogika jako taka, określana statusem dyscyplinarnej tożsamości, ma „poznawczy apetyt" na związki z historycznym lub aktualnym dyskursem filozoficznym, który postrzegany jest jako źródłowy, zaś filozofia jako taka nie wykazuje „poznawczego apetytu" na takowe związki z dyskursem pedagogicznym ukonstytuowanym w obrębie jej dyscyplinarnych granic, gdyż dyskurs ten postrzegany jest jako zapośredniczony lub do rozwoju samej filozofii niewiele wnoszący. W tym też kontekście nie powinno dziwić i to stwierdzenie, że we współczesnej rodzimej pedagogice nie trzeba dużo i daleko szukać, by dostrzec w jej obrębie obecność różnorodnych problemów natury filozoficznej oraz dyskursu filozoficznego. Jeśli jednak chodzi o współczesną filozofię jako dyscyplinę naukową, to rzadko się zdarza, by związane z nią środowiska akademickie wykazywały zainteresowanie problemami formułowanymi przez pedagogów lub w ogóle, by filozofia sięgała do dyskursu *sensu stricto* pedagogicznego i czerpała z niego jakieś istotne dla siebie asumpty poznawcze. A nawet jeśli w ramach współczesnej filozofii podejmowane są problemy *sensu largo* pedagogiczne to okazuje się, że z pominięciem lub jakby obok samego dyskursu obecnego w przedmiotowej literaturze pedagogicznej (por. Górniewicz 1995: 92; Lewowicki 2003: 24; Bronk 2005: 24; Walczak 2013: 195). Oczywiście w tym miejscu nie wnikam już w uzasadnienia i racjonalizacje, jakie towarzyszą lub mogą towarzyszyć takiemu stanowi rzeczy. Jest to bowiem kwestia, która wymagałaby szerszego omówienia. Nie neguję również i tego, że są obecnie i tacy autorzy-twórcy, którzy wychodząc z pozycji czysto filozoficznych i na pozycjach tych pozostając, poruszają się zarazem w obrębie aktualnego dyskursu pedagogicznego. Choć przykłady te raczej należy traktować *in plus* i w kategoriach własnej autorskiej integracji myśli filozoficznej i myli pedagogicznej, a nie jako reprezentatywny przykład współzależności samej filozofii i pedagogiki jako współczesnych dyscyplin naukowych. Jeszcze innym zagadnieniem, do którego nie będę się tu również odnosił, jest sam status dyscyplinarnej przynależności oraz sposób dookreślania sensu i znaczenia – celów, zadań, funkcji i zakresu dyskursu, który wiąże się z takimi formułami jak filozofia wychowania, pedagogika filozoficzna,

czy filozofia edukacji (zob. Leveque, Best 1988; Nowak 1993; Szczypiński 1994; Jakubiak, Leppert 2003; Maliszewski 2003; Gara 2005; Walczak 2006; Jedynak 2009; Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010; Walczak 2013; Murzyn 2015).

Sam dyskurs pedagogiczny w sensie problemowym *de facto* w zdecydowanej mierze opiera się na reintegracji oraz reinterpretacji wiedzy konstatowanej w ramach innych dyscyplin naukowych (w szczególności filozofii, historii, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa, etnologii czy nauk biomedycznych). Owo reintegracyjne i reinterpretacyjne ujęcie oraz odczytanie ogólnej i szczegółowej wiedzy o samym człowieku oraz otaczającym go świecie, tak materialno-przyrodniczym, jak i społeczno-kulturowym, stanowi też o wyjątkowości i swoistości pedagogicznych nastawień poznawczych. Tak ujmowana i odczytywana wiedza – przybierająca postać mniej lub bardziej rozwiniętych i uargumentowanych reprezentacji poznawczych – o procesach rozwoju i przystosowania człowieka w otaczającym świecie; o koniecznych i niekoniecznych typach powiązań i zależności pomiędzy tym, co składa się na bieg jego egzystencji, przybiera właśnie, jak się wydaje, postać wiedzy lub refleksji nad procesami wychowania i kształcenia, czy też dyskursu pedagogicznego (por. Gara 2014: 48–50; zob. także Lewowicki 2007: 43, 52). W tak reorganizowanej – reintegrowanej i reinterpretowanej – optyce przedmiotu zainteresowania samej pedagogiki wiedzy, jak się wydaje, należy dopiero poszukiwać tego, co Dietrich Benner określa mianem „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego" oraz swoistości interdyscyplinarnego statusu samego pytania o kwestię pedagogicznego *proprium* (zob. Benner 2015: 13).

I choć filozoficzne nasycenie optyki postrzegania i rozpatrywania problemów pedagogicznych odgrywa dużą rolę w namyśle nad przedmiotem badań pedagogicznych, to jednak horyzont myśli pedagogicznej nie może być sprowadzony tylko do sfery filozofującego pedagoga i pedagogiki *sensu stricto* filozoficznej. Pedagog podejmując problemy określane dyscyplinarnym obszarem swoich badań nie może bowiem odnosić się tylko do filozoficznych nastawień i punktów widzenia, ponieważ przedmiot jego namysłu posiada również inne niezbywalne i równoległe horyzonty myślenia. Pedagogika jako filozofia stosowana nie może więc wszystkiego sprowadzać do czysto filozoficznych, całościowych punktów widzenia, umniejszając rangę tych innych, związanych z naukami szczegółowymi perspektyw poznawczych, które w sposób szczególny odnoszone są do procesów rozwoju i przystosowania podmiotu doznającego (dziecka, wychowanka, ucznia, podopiecznego) oraz prawidłowości i uwarunkowań biomedycznych, psychologicznych, socjologicznych odnoszonych do społeczno-

-kulturowej sfery ludzkiej *praxis*. To te nauki dostarczają nam bowiem oglądu (zjawisk, procesów i stanów rzeczy), który jest empirycznie skonkretyzowany, uszczegółowiony, o „dużej rozdzielczości" i precyzji wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych, bez uwzględniania czego nie można sobie przecież wyobrazić współczesnej myśli pedagogicznej.

Konstytutywna asymetria jako relacja współczesnej filozofii i pedagogiki

W żadnej mierze nie można też powiedzieć, aby problem związków filozofii i pedagogiki, tak jak się on jawi współcześnie, miał charakter symetryczny – dwukierunkowy i zwrotny. Co więcej, wydaje się, że to właśnie konstytutywna asymetria określa specyficzną relację współczesnej filozofii i pedagogiki jako autonomicznych dyscyplin naukowych. W sposób bezpretensjonalny można bowiem powiedzieć, że o ile pedagogika jako taka poszukuje i potrzebuje związków z myślą filozoficzną, by eksplorować swój własny przedmiot badań, poszerzać jego horyzonty i rozwijać swój własny dyscyplinarny dyskurs, o tyle filozofia jako taka zasadniczo nie poszukuje i nie potrzebuje związków z myślą pedagogiczną, by eksplorować swój własny przedmiot badań, poszerzać jego horyzonty i rozwijać swój własny dyscyplinarny dyskurs. Paradoksalnie, nie należy jednak rozpatrywać tej asymetrii w kategoriach wyższości lub niższości jednej dyscypliny względem drugiej, ale w kategoriach zupełnie odmiennej specyfiki i przedmiotowego pola zainteresowań tychże dyscyplin naukowych. Dlatego też ani nie powinno się posądzać o słabość pedagogiki, a przynajmniej nie z powodu jej inklinacji do filozoficznych konceptualizacji, ani też nie należy mniemać o wyższości filozofii ze względu na jej samowystarczalność w obrębie problematyzacji własnego przedmiotu badań, który ta zachowuje względem pedagogiki nawet wtedy, gdy wkracza na jej obszar zainteresowań i od strony filozoficznej podejmuje problemy wychowania i kształcenia, rozwoju i przystosowania społeczno-kulturowego człowieka. Z tego też względu nie powinno dziwić stwierdzenie, że pedagog w obrębie swej pedagogicznej perspektywy oglądu i dyskursywności badań potrzebuje obycia w kontekstach współczesnej wiedzy filozoficznej, a filozof w obrębie swej filozoficznej perspektywy oglądu i dyskursywności dyscyplinarnego pola własnych badań w zupełności, jak się wydaje, nie potrzebuje obycia w kontekstach współczesnej wiedzy pedagogicznej.

Oczywiście na różne sposoby można wyjaśniać uwarunkowania i źródła owej konstytutywnej asymetrii, niemniej w tym miejscu kwestii tej nie będę rozwijać.

Owa, określana międzydyscyplinarnymi odniesieniami, konstytutywna asymetria omawianej relacji cechuje się jednak tym, że: 1. w swych aktualistycznych postaciach nie jest oczywista i zrozumiała sama przez się, a zatem może ona być na nowo dookreślana i konstytuowana w wyniku ewoluowania każdej z tych dyscyplin z osobna, 2. relacja ta, biorąc pod uwagę charakter rzeczonych dyscyplin i ich przedmiotu badań, z założenia nie może opierać się na logice zwykłej symetrii wymiany i znaczenia, jakie dyscypliny te dla siebie nawzajem posiadają w kontekście rozwoju własnego przedmiotowego pola zainteresowań i badań, 3. relacja ta nie ma charakteru bezpośredniego współwarunkowania odrębnych statusów naukowości i zasadniczego przedmiotu badań tychże dyscyplin, a raczej wyraża się w potencjalności wzajemnego otwierania sobie nawzajem odmiennych i nieredukowalnych horyzontów, przy założeniu, że w ogóle filozofia ma w sobie potencjał tego, *co filozoficzne*, a pedagogika ma w sobie potencjał tego, *co pedagogiczne*. W tym znaczeniu wartościami, które konstytuują odmienność i nieredukowalność owych dyscyplinarnych horyzontów jest sama „filozoficzność" tego, co związane z dyskursem współczesnej filozofii oraz sama „pedagogiczność" tego, co związane z współczesną pedagogiką.

Nie w tym należy poszukiwać zatem wzajemnych powiązań i relacji *sensu largo* filozofii i pedagogiki, że jedna rozjaśnia przed drugą, np. sens symbolu jako języka, a ta druga przed pierwszą, odwrotnie, sens języka jako symbolu. Powiązań tych raczej należy poszukiwać w ich specyficznej, a zarazem autonomicznej sprawczości w obliczu tego, co społeczne, kulturowe, historyczne, cywilizacyjne. Co wyraża się w tym, że np. gdy jedna dyscyplina w ogóle rozjaśnia sens symbolu jako języka oraz języka jako symbolu, to ta druga tworzy warunki do tego, by każdy potencjalnie mógł dojść do takiego etapu swojego rozwoju, na którym nie tylko będzie mógł zrozumieć sens rozróżnienia symbolu jako języka i języka jako symbolu, ale przede wszystkim w sposób pasywny lub aktywny będzie zdolny do współuczestniczenia w rzeczywistości uniwersum języka i symbolu w swych różnych formach i przejawach społecznego, kulturowego, historycznego i cywilizacyjnego bycia w świecie. Dlatego też pedagog musi mieć świadomość, że tworzy warunki do tego by potencjalnie zaistniał przyszły filozof, a filozof musi mieć świadomość, że musi stać się pedagogiem, by jego idee trafiły pod strzechę świadomości sobie współczesnych i innych, a zatem musi postępować metodycznie, objaśniać, prowadzić, wytyczać perspektywy i horyzonty filozoficznych idei.

W tym też kontekście trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Wilhelma Diltheya, w myśl którego „filozofia założona jest w strukturze człowieka (*Struktur des Menschen*); każdy, niezależnie od sytuacji, zbliża się do niej i wszelka ludzka działalność zdąża do filozoficznej świadomości" (Dilthey 1987: 54). W podobnym duchu również Karl Jaspers zakłada, że drogą „myślącego człowieka jest filozofujące życie" (Jaspers 1990: 44–45). Samo filozofowanie przynależy więc do istoty człowieka jako takiego, a nie tylko do tego, który jest „zawodowym" depozytariuszem wiedzy z zakresu filozofii i historii idei filozoficznych. Z tego też względu samo myślenie pedagogiczne musi się stawać myśleniem filozofującym, a co za tym idzie, w różnych nurtach i ideach filozofii poszukującym swych pryncypialnych punktów podparcia – dróg rozumowania i inspiracji (Nawroczyński 1947: 60). Filozofia konfrontuje też pedagogiczne myślenie z „kryterium sensowności, racjonalności i całożyciowego ujmowania przestrzeni esencji i egzystencji" (Gnitecki 1999: 121). Z kolei każda wielka filozofia potwierdza swój status i swoje historyczne, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne uprawomocnienia dopiero wtedy, gdy zyskuje sobie w dziejach historii myśli i idei miano *paidei* (zob. Jaeger 2001; por. Morsy 1996; Walczak 2001). Filozofia w swej „filozoficzności" jako *paideia* właśnie zawsze jest jakąś formą edukacji ogólnej – rozjaśnia coś i skierowuje ludzi oraz całe pokolenia na drogę racjonalności (Leveque, Best 1988: 8; por. Hirst, Peters 1970: 8).

Choć nie sposób nie wspomnieć również i o tym, że we współczesnym, ponowoczesnym świecie, w percepcji społeczno-kulturowej widzimy istotne przesunięcie semantycznego statusu samych określeń „filozof" i „pedagog". Otóż współcześnie przede wszystkim status „filozofa" i „pedagoga" określany jest aspektem formalno-zawodowym, a odpowiada temu również utrwalona praktyka językowa. Można też powiedzieć, że współcześnie, w związku z umasowionym systemem uzyskiwania formalno-instytucjonalnych, społecznych kwalifikacji wykształcenia filozoficznego i pedagogicznego, „zagubiony" zostaje sam filozof i pedagog, figury których w swych źródłowych sensach związane są przede wszystkim z egzystencjalnym statusem bycia-filozofem, który jest tożsamy z tym, *co filozoficzne* oraz bycia-pedagogiem, który jest tożsamy z tym, *co pedagogiczne*. Zatem owo współczesne zredukowane i spłycone domniemanie filozofa wiąże się z tym, że za „filozofa" uchodzi ten, kto odebrał wyższe wykształcenie filozoficzne lub jest tzw. zawodowym filozofem. Na plan pierwszy wysuwa się tu więc aspekt „znawstwa" historii idei filozoficznych oraz zagadnień filozoficznych, a nie filozofującego sposobu bycia, na wzór wielkich i wpływowych swą myślą filozofów, oddanych idei poszukiwania *philosophia pevennis*.

Z kolei za „pedagoga", analogicznie uznawany jest ten, kto również odebrał wyższe wykształcenie pedagogiczne lub jest „zawodowym pedagogiem". A zatem na plan pierwszy wysuwa się tu aspekt systemowego uprawomocnienia „pedagogicznych" kwalifikacji, a nie autentycznych predyspozycji i osobowej charyzmatyczności człowieka jako *paidagogosa* (gr. *παιδαγωγός*), jak w przypadku wielkich i wpływowych w swej działalności pedagogów. To współczesne przesunięcie semantycznych statusów pojęć „filozof" i „pedagog", ukonstytuowanych w przestrzeni uniwersum znaczeń społeczno-kulturowych, nie pozostaje zatem bez znaczenia dla rozpatrywanej tu problematyki.

Pozadyscyplinarny wymiar integracji tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne*

Należałoby zatem raz jeszcze zapytać wprost i bez żadnej pretensjonalności: po pierwsze, czy pedagog i pedagogika potrzebuje filozoficznych źródeł inspiracji w ramach problematyzacji własnego dyscyplinarnego przedmiotu badań, a po drugie, czy filozof i filozofia potrzebują pedagogicznych źródeł inspiracji w ramach problematyzacji własnego dyscyplinarnego przedmiotu badań? Poszukiwanie odpowiedzi na tak postawione pytania, można wzmocnić jeszcze inaczej postawionymi pytaniami, odnoszącymi się do faktycznego, utrwalonego w standardach współczesnego dyscyplinarnego kształcenia stanu rzeczy: po pierwsze, jaką rolę w instytucjonalnym procesie kształcenia pedagogów odgrywa wiedza filozoficzna i dyskurs filozoficzny, a po drugie, jaką rolę w instytucjonalnym procesie kształcenia filozofów odgrywa wiedza pedagogiczna i dyskurs pedagogiczny? Odpowiedź na tak postawione pytania w oparciu o analizę standardów i programów kształcenia w obrębie każdej z tych dyscyplin naukowych, nie pozostawia złudzenia, co do stopnia niezbędności i wpływowości wiedzy i dyskursu każdej z tych dyscyplin na tę drugą dyscyplinę: filozofii względem pedagogiki oraz pedagogiki względem filozofii. Podobnie rzecz się przedstawia, jeśli dokonamy kwerendy reprezentatywnych dla współczesnej filozofii i pedagogiki podręczników akademickich w poszukiwaniu źródeł filozoficznych w podręcznikach pedagogicznych oraz źródeł pedagogicznych w podręcznikach filozoficznych.

Zgodnie z aktualnym, ukonstytuowanym dyscyplinarnymi liniami demarkacyjnymi stanem rzeczy, prawdą jest więc, jak już zostało to nadmienione, że

pedagogika potrzebuje wiedzy filozoficznej dla problematyzacji i rozwoju własnego dyscyplinarnego pola wiedzy i dyskursu. W odróżnieniu od tego, filozofia nie potrzebuje wiedzy pedagogicznej dla problematyzacji i rozwoju własnego dyscyplinarnego pola wiedzy i dyskursu. Potrzeba więc, jak się wydaje, jakichś szczególnych racji, by „rasowy" lub „zawodowy" filozof, wykraczając poza to, co wiąże się z jego własnym dyscyplinarnym przedmiotem i perspektywą badań, uczynił przedmiotem swojego zainteresowania dyskurs pedagogiczny i problemy *sensu stricto* pedagogiczne, konstatowane i konkretyzowane w dyscyplinarnych ramach samej pedagogiki. Negowanie lub zacieranie tego faktu oraz próba generowania naciąganych uzasadnień w tej kwestii nie wydaje się też w niczym zmieniać tego, jak się rzeczy faktycznie mają. Taka jest natura rzeczy, związana ze społeczno-kulturowym statusem poszczególnych obszarów wiedzy rozpatrywanych tu współczesnych dyscyplin, że pedagogika potrzebuje filozofii dla budowania kontekstów i pogłębienia własnego przedmiotu badań, a filozofia nie potrzebuje pedagogiki dla budowania kontekstów i pogłębienia własnego przedmiotowego pola badań. Ale podobnie jest przecież z innymi dyscyplinami wiedzy, np. fizyk potrzebuje matematyki w rozwijaniu przedmiotowego pola własnej wiedzy, ale matematyk nie potrzebuje już fizyki dla rozwijania i problematyzowania własnego przedmiotu badań. Szukanie za wszelką ceną obszarów symetrii nie wydaje się zatem najwłaściwszym sposobem ujmowania statusu dyskursów przywoływanych tu dyscyplin oraz ich konstruktywnej i nieredukowalnej roli jaką mają do odegrania, i to nie tyle względem siebie nawzajem, ile, ujmując rzecz patetycznie – w historii, w społeczeństwie, w kulturze, w cywilizacji, a zatem w ogóle w horyzoncie i w odniesieniu do tego, co określamy mianem rzeczywistości świata ludzkich spraw.

Na rzecz należy więc spojrzeć zupełnie inaczej. Zamiast pytać, czy pedagogika może być tak samo użyteczna dla filozofii, jak filozofia jest użyteczna dla pedagogiki, należałoby stawiać inne, bardziej prymarne i rudymentarne pytanie. Mianowicie, jaką rolę współczesna filozofia i pedagogika, z zachowaniem swoistości swej dyscyplinarnej odrębności i autonomii, ma do odegrania w obrębie form życia społecznego i kulturowego, jak również z punktu widzenia określonego czasu historycznego oraz zawartego w nim retrospektywnego i prospektywnego horyzontu ujmowania ludzkiej egzystencji i świata ludzkich spraw. Jeśli tak popatrzymy na tę rzecz, to dostrzeżemy, że ten szerszy horyzont, odnoszący się do tego, co historyczne, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne, staje się obszarem, gdzie w sposób pośredni, ale zarazem nieredukowalny

uwidacznia się wzajemna służebność i niezbędność *sensu largo* filozofii i pedagogiki – tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*.

To, co staje się bezsprzeczne w kontekście tak szeroko ujmowanego horyzontu uwidaczniania się współzależności tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne*, należy zatem sprowadzić do dwóch podstawowych twierdzeń, zgodnie z którymi: 1. Jeśli nie bezwzględnym warunkiem, to przynajmniej okolicznością wybitnie sprzyjającą zaistnieniu tego, *co filozoficzne* jest doświadczanie przez człowieka tego, *co pedagogiczne* – w znaczeniu metodycznego bycia poprowadzonym „ku" oraz bycia wprowadzonym „przez" innych w uniwersum świata ludzkich spraw, 2. Jeśli nie bezwzględnym warunkiem, to przynajmniej okolicznością wybitnie sprzyjającą zaistnieniu tego, *co pedagogiczne* jest doświadczanie przez człowieka tego, *co filozoficzne* – w znaczeniu zdolności do namysłu nad sensem i znaczeniem własnej egzystencji w czasie i przestrzeni oraz własnego ontologicznego statusu w obliczu tego, co nas warunkuje i co jest przez nas warunkowane oraz tego, co jest względem nas samych transcendentne i względem czego my sami jesteśmy swoistą transcendencją.

Egzystencjalne doświadczenie tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*

Biorąc pod uwagę ograniczony charakter tego opracowania, skoncentruję się teraz na rozwinięciu kwestii, która wykracza już poza zasygnalizowany problem konstytutywnej asymetrii między filozofią i pedagogiką jako współczesnymi dyscyplinami naukowymi. Zasadniczym punktem odniesienia dalszej problematyzacji uczynię zaś dwie, jak sądzę, reprezentatywne w tej kwestii wypowiedzi, w których widoczna jest owa humanistyczna troska o łączność oraz integrację w szerszym horyzoncie sensów i znaczeń – historycznych, społecznych, kulturowych, czy cywilizacyjnych tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne* – a mówiąc ściślej i w nawiązaniu do tytułowej formuły, tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Oczywiście, wypowiedzi te potraktuję jako przyczynek do heurystycznego wydobycia określonych sensów i znaczeń, a nie w kategoriach literalnego ich odczytania lub w kontekście całościowej wymowy twórczości przywołanych tu autorów, którzy w swojej twórczości i nastawieniach badawczych na miarę swoich

czasów łączyli współcześnie zagubiony lub przynajmniej nadwątlony ideał etosu bycia zarazem i w właściwym tego słowa znaczeniu – filozofem i pedagogiem.

I tak Jan Legowicz, stwierdzał:

> Genetycznie filozofia i pedagogika pozostają względem siebie współrzędne, jak teoria i praktyka, obie stanowią dla siebie źródło zasad i kryterium postaw. Swymi odniesieniami pryncypialnymi filozofia służy pedagogice, zaś stosowaniem tych odniesień w sposobieniu człowieka, pedagogika spełnia zadania filozofii. Znajduje to potwierdzenie zarówno w historii filozofii, jak i w dziejach wychowania – i źle, jeśli filozof przestaje być wychowawcą, a nauczyciel w swej szkolnej pragmatyce wyobcowuje się z kręgu pryncypialności filozoficznej (Legowicz 1975: 4; por. Sztobryn 2003: 39; Walczak 2001: 146).

Odnosząc się zaś do drugiej wypowiedzi, sformułowanej przez Sergiusza Hessena, czytamy:

> Pedagogikę jako szczególną naukę odróżniają od czystej filozofii nie same tylko „przesądy", które się nagromadziły w doświadczeniu wychowawczym i które należy obecnie demaskować. To nie fałszywe poznanie rzeczywistości przesłania ducha i mąci jego aktualizowanie, ale rzeczywistość sama, mianowicie witalny fundament duchowego bytu, który stopniowo tylko może duch nadbudować własnymi formami i zatem prześwietlić. W procesie kształcenia chodzi właśnie o to, aby usunąć wszelkie pomniejszenia i obsłonki, które narzuca życiu ducha ów podtrzymujący ducha witalny fundament. Pedagogika jest poznaniem tego, jak się to osiąga. Jest ona wprawdzie przez to „krytyką doświadczenia pedagogicznego", ale nie w sensie abstrakcyjnej konstrukcji, lecz w sensie „aporetyki" jej właściwym zadaniem jest bowiem opisanie i wyjaśnienie wszystkich tych „trudności" (aporii), które proces kształcenia musi przezwyciężyć (Hessen 1997: 95–96; por. także: Benner, Stępkowski 2014: 16).

W tym też kontekście możemy wyodrębnić nie tyle punkty styczności między filozofią a pedagogiką jako współczesnymi dyscyplinami naukowymi, ile obszary historycznego, społecznego, kulturowego, czy cywilizacyjnego unaocznienia egzystencjalnej integralności doświadczenia tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*, jak również sensotwórcze momenty wzajemnego warunkowania się tego, *co filozoficzne* i tego, *co pedagogiczne*. Odnosząc się do powyższych wypowiedzi, pozwolę sobie odsłonić zawarte w nich impulsy poznawcze w sposób heurystyczny, traktując je tym samym jako asumpt do wyartykułowania własnego ustrukturyzowanego oglądu tytułowego problemu. W ten sposób nie tylko odnoszę się do tego, co jest w nich zawarte *expressis verbis*, ale również wykraczam poza to, co jest w nich wprost wyeksponowane w warstwie literalnej. Należy zatem powiedzieć, że:

1. Myśl filozoficzna i myśl pedagogiczna są względem siebie współrzędne, ale jest to swoisty typ współrzędności: „odniesień pryncypialnych" i „odniesień sposobienia". Można zatem powiedzieć, że, po pierwsze, pedagogiczne uniwersum sposobienia człowieka poddaje namysłowi warunki rozwojowe człowieka i w ten sposób w swej potencjalności toruje drogę do urzeczywistniania się jego filozoficznego namysłu nad otaczającą go rzeczywistością – stwarza filozofa, a co za tym idzie stoi u podstaw konstytuowania się filozoficznego uniwersum pryncypialności. Z kolei filozoficzne uniwersum pryncypialności dostarcza zracjonalizowanych uprawomocnień i określa egzystencjalny horyzont antropologiczno–aksjologiczno-teleologiczny dla pedagogicznego sposobienia i pedagogicznej formacji człowieka – wytycza horyzont stwarzania człowieka, określa i rozjaśnia samą ideę człowieka.

2. Związki myśli filozoficznej i myśli pedagogicznej powinny być rozpatrywane w szerszym, historycznym, społecznym, kulturowym, czy cywilizacyjnym kontekście, a nie tylko z perspektywy pytania o równowagę/nierównowagę międzydyscyplinarnej „wymiany" i przenikania się zainteresowań filozofii i pedagogiki jako współczesnych dyscyplin naukowych, wraz z ich przedmiotowymi polami zainteresowań i badań. I to w tym szerokim kontekście owe odmienne dyscyplinarnie optyki rozpatrywania rang poznawczego przedmiotu zainteresowania integrowane są w jeden komplementarny horyzont egzystencjalnego doświadczenia określonych form uniwersalności tego, *co pedagogiczne* i tego, *co filozoficzne* – a mówiąc ściślej tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* i tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Filozof musi bowiem wkraczać w krąg pryncypialności tego, *co pedagogiczne*, by potwierdzać swe egzystencjalne uprawomocnienia bycia filozofem, z kolei pedagog musi pozostawać w kręgu pryncypialności tego, *co filozoficzne*, by potwierdzać swe uprawomocnienia tego, *co pedagogiczne*.

3. Integralność egzystencjalnego doświadczenia człowieka wyrasta z uznania nieredukowalności i swoistości sfer jego bytowania, które rozpostarte jest między „witalnym fundamentem" oraz „nadbudowującym się duchem". To, co witalne stanowi zatem fundament, na którym to, co duchowe zostaje nadbudowywane i ufundowane. W tym znaczeniu to, co duchowe nie może zaistnieć bez formacji, ukierunkowania, czy też ukształtowania tego, co witalne. To, *co filozoficzne* skierowuje się też wprost ku sferze ducha jako epifenomenu ludzkiego bytowania, zaś w sposób pośredni i wtórny jest zwrócona ku temu, co witalne. A to, *co pedagogiczne*, odwrotnie, skierowuje się wprost ku sferze witalności jako pierwotnemu fenomenowi ludzkiego bytowania, zaś w sposób

pośredni i wtórny ku duchowi[4]. W naturze rzeczywistości tego, co witalne leży też niezdolność do samoistnego sięgania sensów tego, co duchowe oraz przesłanianie ich samą sobą, tak jak w naturze rzeczywistości tego, co duchowe leży ukształcalna zdolność do dystansowania się wobec sensów tego, co witalne oraz prześwietlanie ich swą własną, wyniesioną do rangi autonomii, duchową optyką.

4. To, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* na samą pedagogikę w jej warstwie rewizjonistycznej nakłada funkcję krytyki nawykowej i stereotypowej praktyki, utrwalanej w uznawanych zasobach doświadczenia pedagogicznego. To, *co pedagogiczne* opiera się zatem na opisie i wyjaśnieniu – rozświetleniu aporetyczności utrwalonych zasobów doświadczenia, związanych z praktyką wychowania i kształcenia oraz na przezwyciężeniu trudności („pomniejszeń i obsłonek"), które w procesach tych wypływają z sfery „witalności", w której egzystencjalnie duch jest ufundowany. Afirmacja „życia ducha", na straży którego stoi to, *co filozoficzne* musi zatem znaleźć umocowanie w tym, *co pedagogiczne* – rozświetleniu i przezwyciężeniu trudności wypływających z witalnej konstytucji egzystencji ludzkiej, tak by w wyniku właściwego uformowania to, co witalne stanowiło nieantagonizujący w swych przesłonach i przeszkodach rezerwuar witalności jako rzeczywisty fundament nadbudowywania się „życia ducha".

---

[4] Twierdzenie o zwróceniu się tego, *co pedagogiczne* w sposób pierwotny ku temu, co witalne pozornie może się jawić jako stojące w sprzeczności z ogólną wymową stanowiska Sergiusza Hessena jako przedstawiciela pedagogiki kultury. I choć powyższe, cytowane wypowiedzi traktuję jako reprezentatywne dla analizy tytułowego problemu, to jednak przywołuję je tylko i wyłącznie z określonego punktu widzenia jako przyczynek do heurystycznego wydobycia określonych sensów i znaczeń oraz dla zegzemplifikowania w ogólności tego, *co filozoficzne* w tym *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*, a nie w kontekście całościowej wymowy twórczości przywołanych postaci. Niemniej warto jednak zaznaczyć, że w powyższym stwierdzeniu nie tyle chodzi o to, że przedmiotem zainteresowania pedagogiki w rzeczy samej jest sfera witalna i że do tej sfery jej zainteresowania się ograniczają lub w niej kulminują, ale o to, że witalna kondycja człowieka jest tu punktem wyjścia zamysłu tego, *co pedagogiczne*, by tym sposobem nad tym, co zastane jako czysta postać witalności, nadbudowywać dopiero to, co wprowadza, odkrywa i konstytuuje zarazem rzeczywistość ludzkiej duchowości. W takim też znaczeniu mówię tu o pedagogicznym skierowaniu ku witalności jako pierwotnym fenomenie ludzkiego bytowania oraz egzystencjalnej podstawie konstytucji jego istnienia. W ten również sposób można ujmować sens przyjmowanych przez Hessena teorii rozwoju moralnego człowieka: od anomii, przez heteronomię ku autonomii. Tak rozumiane oddziaływania pedagogiczne, wychodzą wszak w sposób pierwotny od „witalnego fundamentu", jego „pomniejszeń i obsłonek", by móc poprzez kształcenie urzeczywistniać i afirmować „życie ducha" – świat wartości i dóbr kultury.

Zakończenie

W tym też znaczeniu potencjalność tego, *co filozoficzne* zawarta jest w faktycznym urzeczywistnianiu się tego, *co pedagogiczne*, a potencjalność tego, *co pedagogiczne* zawarta jest w faktycznym urzeczywistnianiu się tego, *co filozoficzne* w horyzoncie komplementarnego egzystencjalnego doświadczenia, w obrębie którego dostrzegamy integrowanie się i współwarunkowanie owych nieredukowalnych sfer potencjalności i sprawczości (witalnej i duchowej). Tak rozumiany horyzont egzystencjalnego doświadczenia człowieka, którego życie osadzone jest w ramach tego, co historyczne, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne i staje się „nosicielem" określonej formacji uniwersum symbolicznego. Ów horyzont egzystencjalnego doświadczenia człowieka zawsze pozostawia też na miarę tejże formacji swój samoobiektywizujący ślad w świecie zewnętrznym, a zatem w świecie naznaczonym tym, co historyczne, społeczne, kulturowe, czy cywilizacyjne. I to w tym wspólnym horyzoncie doświadczenia, niezależnie od aktualnych, dyscyplinarnych relacji między samą filozofią i pedagogiką, przede wszystkim należy poszukiwać wspólnych podstaw komplementarności i kompatybilności sensów i znaczeń tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz, na odwrót, tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. A ten, kto to rozumie, rozumie też, jak się wydaje, faktyczny wszechobejmujący sens i znaczenie starogreckiej idei, wyrażonej w pojęciu *paidei* (gr. *παιδεία*). To ideał *paidei* jest bowiem miejscem spotkania i integracji, współwystępowania i współwarunkowania się filozofii i pedagogiki (por. Walczak 2001: 141–150) – tego, *co filozoficzne* w tym, *co pedagogiczne* oraz tego, *co pedagogiczne* w tym, *co filozoficzne*. Sama filozofia jako wspólna zdobycz ludzkości nie może zaś być rozumiana wąsko jako skodyfikowana instytucjonalnie dyscyplina naukowa wraz z jej instytucjonalnymi depozytariuszami, którzy spełniają wymogi formalne bycia filozofem, ale szeroko w kategoriach tego, co sensotwórcze filozoficznie. Dlatego też trudno nie przyznać racji Lechowi Witkowskiemu, gdy stwierdza:

> Dla mnie ważniejsza jest filozoficzność wpisana w postawę, której wartość rozstrzyga się nie w polu tekstów i treści z góry kwalifikowanych jako filozofia, ale w obszarze szczególnego wysiłku obcowania z tekstami kultury także poza akademicką humanistyką. Dla mnie filozoficzność rozstrzyga się jednak w podstawowym zakresie pod względem zdolności, czy raczej wysiłku otwierania się na całą humanistykę. Filozofia widziana wąsko to jest jedna tylko z dyscyplin, mających podręcznikowe kanony i syntezy, filozofia widziana szerzej to pewna strategia otwierania się na kulturę i jej wartość weryfikuje się w przekroju praktycznie całej humanistyki (Witkowski 2003: 103).

Bibliografia

Benner D., Stępkowski D. 2014. *Pedagogika filozoficzna a badania edukacyjne. Próba Zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych*, „Kultura i Wychowanie", nr 7 (1), s. 9–21.

Benner D. 2015. *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo UKSW, Warszawa.

Bronk A. 2005. *Pedagogika i filozofia: Uwagi metafilozoficzne*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, s. 9–27.

Dilthey W. 1987. *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Gadamer H.G. 2008. *Początek filozofii*, tłum. J. Gajda–Krynicka, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.

Gara J. 2005. *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 7–24.

Gara J. 2014. *Idea interdyscyplinarności i interdyscyplinarna natura wiedzy pedagogicznej*, „Forum Pedagogiczne", nr 1, s. 35–54.

Gnitecki J. 1999. *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp.

Górniewicz J. 1995. *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad „krytyką rozumu pedagogicznego"*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wyższa Szkoła pedagogiczna, Bydgoszcz, s. 87–98.

Hessen S. 1997. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Hirst P.H., Peters R.S. 1970. *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London–Henley.

Husserl E. 2013. *Doświadczenie i sąd. Badania nad genealogią logiki*, tłum. B. Baran, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Jaeger W. 2001. *Paideia*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Jakubiak K., Leppert R. 2003. *Sposoby rozumienia «filozofii wychowania» w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 223–239.

Jaspers K. 1990. *Człowiek*, [w:] *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Łachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa, s. 25–45.

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. 2010. *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 1–44.

Jedynak S. 2009. *Filozofia wychowania*, [w:] *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. S. Jedynak, J. Kojkoła, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz, s. 86–87.

Legowicz J. 1975. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.

Leveque R., Best F. 1988. *Filozofia edukacji*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse, G. Mialaret, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa, t. 1, s. 5–42.

Lewowicki T. 2003. *Filozofia i pedagogika – tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*, „COLLOQUIA COMMUNIA". Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, nr 2 (75), s. 17–24.

Lewowicki T. 2007. *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka", nr 4, s. 43–60.

Maliszewski K. 2003. *Filozofia jako postać wychowania*, „COLLOQUIA COMMUNIA". Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, nr 2 (75), s. 98–101.

Morsy Z. 1996. *Galaktyka «Paideia»*, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, t. 1, red. Cz. Kupisiewicz, I. Wojnar, „BGW", Warszawa, s. 9–25.

Murzyn A. 2015. *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Nawroczyński B. 1947. *Współczesne prądy pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa.

Nowak M. 1993. *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja", nr 2, s. 7–27.

Szczypiński G. 1994. *Główne nurty pedagogiki niemieckiej. Ogólna klasyfikacja teorii pedagogicznych: filozofia wychowania, pedagogika praktyczna, pedagogika empiryczna (naukowa)*, [w:] *„Nieobecne dyskursy"*, cz. 4, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, s. 146–179.

Sztobryn S. 2003. *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „COLLOQUIA COMMUNIA". Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, nr 2 (75), s. 25–39.

Sztobryn S. 2011. *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki,* Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego, http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/1191, s. 1–17.

Walczak A. 2006. *W sprawie filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna", nr 1/06, http://www.tpf.lh.pl/wpf/images/pf_online/pf_06.pdf, s. 10–25.

Walczak P. 2001. *Paideia – jako miejsce spotkania filozofii i pedagogiki*, [w:] *Filozofia w Szkole: filozofia i nauki szczegółowe*, red. B. Burlikowski, W. Słomski, Wydawnictwo Phaenomena, Warszawa–Kielce, s. 141–150.

Walczak P. 2013. *Filozofia wychowania jako filozofia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna", nr 1, s. 186–198.

Witkowski L. 2003. *„Filozoficzność" w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, „COLLOQUIA COMMUNIA". Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii, nr 2 (75), s. 102–117.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Dariusz Stępkowski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Dlaczego konieczna jest filozoficzna pedagogika ogólna. Rozważania w kontekście eseju J.F. Herbarta *O ciemnej stronie pedagogiki*

Summary

WHY PHILOSOPHICAL GENERAL PEDAGOGY IS NECESSARY. REFLECTIONS IN THE CONTEXT OF J.F. HERBART'S ESSAY *ON THE DARK SIDE OF PEDAGOGY*

The author of the paper tries to show that general pedagogy has its philosophical distinction, e.g., comparing to philosophy of education. Johann Friedrich Herbart's essay *On the Dark Side of Pedagogy* is an important point of reference in the analysis. Starting from the essay, the author justifies the necessity of an approach to general pedagogy with its most important goal, i.e., defining the basic pedagogical thought. The thought is "basic" as it combines theoretical and practical knowledge on education and has to be defined over and over again, and not because without it education cannot be imagined. The history of philosophy is full of evidence that education can be "deduced" even from the theories that have nothing in common with education.

Key words: general pedagogy, philosophy of education, autonomy, basic pedagogical thought.

red. Paulina Marchlik

Impulsu do powstania tego tekstu dostarczyła mi refleksja wywołana przez dyskusję na temat związków między pedagogiką i filozofią. Pomimo kryzysu uczoności humanistycznej we współczesnym życiu akademickim sprawa ta budzi, głównie wśród pedagogów, dość szerokie zainteresowanie. Z naciskiem należy podkreślić, że w dyskusji tej do wyjątków należą głosy odwołujące się *expressis*

verbis do filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej, mimo że filozoficzny rodowód tej ostatniej nie podlega najmniejszej wątpliwości (Kunowski 1993: 35–36; Hessen 1997: 75–76; Gnitecki 2007: 26–43; Hejnicka-Bezwińska 2008: 108–110; Śliwerski 2012: 17–19). Skala stanowisk zajmowanych odnośnie do tej – pozornie tylko wydawać by się mogło – partykularnej kwestii rozciąga się od utożsamiania filozofii wychowania z pedagogiką ogólną (Jakubiak, Leppert 2003: 238–239) do traktowania ich jako całkowicie nieprzystających do siebie i heterogenicznych rodzajów wiedzy o wychowaniu (Folkierska 2011: 133). Gdyby te dwa ujęcia przedstawić jako punkty i przeprowadzić między nimi linię prostą, to powstałoby *continuum*, na którym dałoby się rozmieścić koncepcje autorów poszukujących rozwiązania omawianego problemu na drodze konsensusu. Niezależnie jednak od tego, czy wykaz nazwisk takich autorów byłby długi czy krótki, świadczy on, moim zdaniem, o tym, że problem filozoficzności pedagogiki ogólnej nie stracił nic na aktualności i czeka na swoje rozwiązanie. Powodów tego nie należy jednak doszukiwać się w niekompetencji filozoficznej pedagogów, w ich naiwności przy transponowaniu teorii filozoficznych na teren edukacji, czy w zwyczajnym niedostatku komunikacji z „prawdziwymi" filozofami (Sosnowska 2009: 9), lecz w dwoistości zadania zleconego do wykonania pedagogice ogólnej.

Wspomniane zadanie nie jest bynajmniej nowe. Wprost przeciwnie, zostało sformułowane przez jej „pomysłodawcę" – Johanna F. Herbarta na początku istnienia pedagogiki ogólnej jako samodzielnej nauki o kształceniu i wychowaniu. W niniejszym artykule stawiam sobie za cel nie tylko przywrócenie pamięci o tym zapomnianym zadaniu, lecz również zaproponuję ponowne odczytanie go w świetle kategorii formy, która moim zdaniem celnie je doprecyzowuje. Punktem odniesienia moich rozważań będzie esej Herbarta o intrygującym tytule *O ciemnej stronie pedagogiki* (*Über die dunkle Seite der Pädagogik*). Na jego podstawie postaram się wykazać filozoficzną odrębność pedagogiki ogólnej od filozofii wychowania.

Niezrealizowane zadanie

W wydanej po raz pierwszy w 1806 r. *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania* Herbart zamieścił wskazanie, które z perspektywy dwóch stuleci może być traktowane jako jego testament pedagogiczny: „Lepiej [...], aby pedagogika uświadomiła sobie jak najdokładniej swoje rodzime pojęcia [podkr.

D.S.] i wypielęgnowała samodzielną myśl [podkr. D.S.]" (Herbart 2007: 22). Pierwsze z wymienionych dwóch zadań rozumie się niemalże samo przez się z tej chociażby racji, że ustabilizowana nomenklatura naukowa świadczy o dojrzałości danej dyscypliny wiedzy i działa integrująco na autorów ją uprawiających. Drugie zadanie nie jest już takie oczywiste. Jednak zgodnie ze słowami zanotowanymi nieco dalej przez Herbarta (2007: 22), pedagogika ogólna tylko wówczas obroni się przed uzurpacjami ze strony innych dyscyplin nauki, mówiąc inaczej: osiągnie samodzielność i autonomiczność, gdy skoncentruje się na swoim *proprium*[1].

Mimo upływu z górą dwóch wieków od momentu wydania *Pedagogiki ogólnej* zawarty w niej duchowy testament twórcy terminu „pedagogika ogólna" (Bellmann, Müller 2012: 32) ciągle czeka na wypełnienie. Dotyczy to zwłaszcza drugiego z wymienionych zadań, które wzbudza współcześnie sporo kontrowersji. W tej właśnie kwestii kilkanaście lat temu zabrał głos austriacki pedagog Marian Heitger (2003). Stwierdził on, że w (po)nowoczesnej nauce o wychowaniu „zapanowało dziwne zapomnienie podstaw, na których ona się opiera i w odniesieniu do których musi ona też legitymizować siebie samą" (Heitger 2003: 9). Wraz z Dietrichem Bennerem można dodać, że pedagodzy ogólni przestali poszukiwać „podstawowej myśli pedagogicznej" (Benner 2015: 11). Ta niewątpliwie autodestrukcyjna rezygnacja wynika przede wszystkim z trudności towarzyszących realizacji testamentu Herbarta. Postulowanej bowiem przez niego samodzielnej myśli „należy się atrybut ogólności w podwójnym sensie. Po pierwsze, owa myśl musi być istotna dla wszystkich obszarów pedagogicznej *praxis*, po drugie, powinna zdobyć uznanie we wszystkich subdyscyplinach naukowej wiedzy o wychowaniu i dziedzinach badawczych z nią związanych" (Benner 2015: 11). W tym kontekście misją pedagogiki ogólnej staje się „[p]rzypominanie tego, co rozumie się przez pojęcie podstawowej myśli pedagogicznej" (Benner 2015: 15). Poniżej wyjaśnię sens tego pojęcia, odwołując się do innej współczesnej kategorii – forma, którą niedawno wprowadził do dyskursu pedagogicznego Klaus Prange.

Forma jako zwornik pedagogiki i filozofii

Zdaniem wspomnianego tu już Prangego: „Forma jest wspólnym tematem filozofii i pedagogiki. Jest tym, dzięki czemu filozofia – wyraźnie bądź niewy-

[1] *Proprium* – łac. to, co charakterystyczne, istotne, specyficzne, wyłączne, specjalne.

raźnie – jest pedagogiczna, a pedagogika – również wyraźnie bądź niewyraźnie – filozoficzna" (Prange 2004: 394). Wyjaśniając przyczynę tego, omawiany autor stwierdza: „Ta wspólna płaszczyzna (*Gemeinsamkeit*) ma swoje korzenie zarówno historyczne, jak i merytoryczne. W początkach i rodowodzie refleksji filozoficznej uobecnia się bowiem wymiar pedagogiczny, natomiast w początkach i rodowodzie refleksji pedagogicznej – wymiar filozoficzny. To [dzielone wspólnie – przyp. D.S.] pochodzenie nie jest jednak czymś po prostu minionym, co można dzisiaj tylko raz jeszcze opowiedzieć, lecz wyznacza nieusuwalny początek i podstawę, które dzielą ze sobą filozofia i pedagogika również wtedy, gdy wydają się nic już nie wiedzieć o sobie nawzajem i przebywają w odległych, należących tylko do nich prowincjach akademickich" (Prange 2004: 394–395). Wskazane powinowactwo filozofii i pedagogiki zasadza się na wciąż dość mgliście opisanej kategorii formy. Czym właściwie jest ta forma?

Wyjaśnienia Prangego przebiegają w dwóch liniach. Pierwszą z nich tworzą analizy obecności formy w nowożytnych typach działania pedagogicznego (Prange, Strobel-Eisele 2006), w tym w koncepcji wychowania moralnego Herbarta (Prange 2005a: 137–163). Drugą linię można by określić mianem systematycznej rekonstrukcji formy. Na niej skupię teraz swoją uwagę.

Zdaniem Prangego zrozumienie zasadniczej kwestii filozoficzno-pedagogicznej, która wiąże się z terminem „forma", zależy od uwzględnienia dwóch przesłanek. O pierwszej z nich omawiany autor pisze w następujących słowach: „«Forma» wraz za swoimi derywatami, modyfikacjami i ekwiwalentami należy do podstawowych pojęć myślenia europejskiego" (Prange 2004: 393). Wskutek tego nie da się jej w ogóle oddzielić od namysłu filozoficznego, którego kolebką jest kontynent europejski. „Nawet tam, gdzie brakuje wyraźnego ujęcia formy lub gdzie zgłasza się zastrzeżenia wobec «formalizmu», niemożnością jest poradzenie sobie bez jej rozumienia" (Prange 2004: 393). Moim zdaniem z tego stwierdzenia wynika, że badanie formy musi dokonywać się w strukturze kręgu hermeneutycznego, w której przedrozumienie warunkuje prawidłową identyfikację analizowanej kategorii.

Druga przesłanka przyświecająca rozważaniom Prangego wiąże się ściśle z poprzednią i wskazuje, że dotarcie do czystej formy (formy *per se*) jest z gruntu niemożliwe. Innymi słowy, z formą można wejść w kontakt poznawczy tylko w postaci „ucieleśnionej", to znaczy przez analizę śladów jej obecności. Postępując drogą rekonstrukcji historycznej, Prange wyodrębnia trzy stopnie uświadomienia problematyki formy w dziejach europejskiego myślenia filozoficznego i pedagogicznego. Warto je przedstawić choćby w skrócie. Autor analizowanego tekstu pisze, że pierwszy stopień obejmuje werbalizację i systematyzację

refleksji na temat formy, które zawdzięczamy myśli greckiej; drugi dotyczy indywidualizacji formy, której początki sięgają chrześcijańskiego doświadczenia niepowtarzalności duszy ludzkiej; ostatni stopień to proces rozwijania metod badawczych i temporalizacji formy, w którym uczenie się skoncentrowało na sobie całą uwagę pedagogiki (Prange 2004: 395–408).

W dotychczasowych rozważaniach zakładałem, nie wypowiadając tego otwarcie, że pochodzące od Herbarta wyrażenie „samodzielna myśl" jest tożsame z Bennerowską podstawową myślą pedagogiczną i oznacza tyle samo co termin „forma" u Prangego. W kolejnym podrozdziale na podstawie tekstu Herbarta *O ciemnej stronie pedagogiki* postaram się wykazać słuszność mojej supozycji.

Jasność i ciemność w pedagogice ogólnej

Przedstawiona przez Herbarta w 1806 r. koncepcja pedagogiki ogólnej od samego początku napotykała na zarzuty niejasności, a nawet mroczności. Herbart nie lekceważył tych skarg; reagował na nie w kolejnych pracach i w odpowiedziach na niekiedy ostre oceny swoich adwersarzy. Jednak w drugiej dekadzie XIX wieku dokonała się w tym zakresie pewna istotna zmiana. W liście z 12 lipca 1812 r. do swojego byłego wychowanka, Karla Steigera, młody wówczas profesor filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie w Królewcu wyznał: „jestem zmęczony tym ciągłym odpowiadaniem i zająłem się psychologią oraz filozofią przyrody, oczywiście nie na sposób Schellinga, lecz w oparciu o matematykę" (cyt. za: Kehrbach 1888: X).

W roku 1814 w czasopiśmie „Königsberger Archiv" Herbart wydał esej *O ciemnej stronie pedagogiki*. Powstał on jako trzeci w kolejności artykuł poświęcony zainicjowanym niedawno badaniom psychologicznym. Konieczność zajęcia się psychologią omawiany autor zapowiedział wiele lat wcześniej we wstępie do *Pedagogiki ogólnej*. Pisał w niej m.in.:

> Bezpośrednie zadanie wychowawcy, czyli praktyczna strona zagadnienia, przeprowadzona szczegółowo aż do zasad działania [...], to stanowi dla mnie pierwszą połowę pedagogiki [podkr. D.S.]. Obok niej powinna stanąć druga, w której możliwość wychowania byłaby przeprowadzona teoretycznie i przedstawiona jako względna, zależna od zmiennej fali okoliczności. Lecz ta druga połowa [podkr. D.S.] pozostaje dotychczas pobożnym życzeniem, zarówno jak i psychologia [podkr. D.S.], na której powinna się ona zasadzać (Herbart 2007: 23).

Z ostatniego dzieła pedagogicznego Herbarta *Zarys wykładów pedagogicznych* wiadomo, że wspomniana druga połowa pedagogiki powinna zwierać, oprócz psychologii, filozofię praktyczną (Herbart 1967: 24). Między tymi dwoma naukami tworzy się jednak pewne napięcie, które stanowi głównym przedmiot rozważań Herbarta w analizowanym eseju z 1814 r. Zanim przedstawię to napięcie, warto nieco bardziej naświetlić kontekst, w którym esej ów powstał.

Jak wspomniano esej *O ciemnej stronie pedagogiki* poprzedziły dwa artykuły psychologiczne. Herbart zademonstrował w nich autorską koncepcję psychologii, wykorzystującej metodę analizy matematycznej. Tymi tekstami były: *Uwagi psychologiczne na temat nauki o dźwiękach* (*Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre*) i *Badania psychologiczne na temat siły danego przedstawienia rozważanego jako funkcja jego trwania* (*Psychologische Untersuchungen über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet*). Po ich opublikowaniu ponownie podniosły się głosy domagające się dalszych wyjaśnień. Esej *O ciemnej stronie pedagogiki* był w pewnym sensie odpowiedzią na te głosy, ale o specyficznym charakterze. Otóż Herbart nie stara się już niczego tłumaczyć, lecz jakby pogodzony z ciążącym na nim stygmatem, kieruje swoje słowa do „myślących czytelników" (Herbart 1888: 151) i naświetla im swoje poglądy – pedagogiczne (sic!). Sięga przy tym po sugestywny obraz jasnej i ciemnej strony. Co jest jednym, a co drugim w pedagogice?

Ku zaskoczeniu współczesnego czytelnika Herbart utożsamia ciemną stronę pedagogiki z wiedzą psychologiczną na temat procesu nauczania i uczenia się. Nie należy z góry wykluczać, że chodziło mu o niezadowalający poziom rozwoju psychologii w jego czasach. Uwzględniając to, trzeba jednak z naciskiem podkreślić, że według Herbarta psychologiczną interpretację wychowania „z natury" obciąża pewien brak. W analizowanym eseju pisze on na ten temat następująco: „idea psychologii matematycznej pozwala przyjąć nie tylko tezę, że można wpływać na wychowanka, lecz również, że określonym oddziaływaniom odpowiadają określone skutki. W ten sposób kiedyś będzie można dotrzeć do wiedzy uprzedniej na temat owych skutków [...]. Jednak możliwość wychowania powinna dać się zrozumieć teoretycznie nie dopiero kiedyś w przyszłości, lecz już teraz" (Herbart 1888: 151–152). Czy stawiając to żądanie, autor nie popada w jakiś rodzaj pedagogicznej histerii, która polega na domaganiu się od psychologii natychmiastowych odpowiedzi?

Przywołany fragment staje się zrozumiały dopiero wówczas, gdy weźmie się pod uwagę ciągłą obecność w pedagogicznych rozważaniach Herbarta perspektywy praktycznej – owej pierwszej połowy pedagogiki. W jej świetle widać wyraźnie, co Herbart uważa za jasną stronę pedagogiki. Tą jasną stroną jest

według niego etyczność. W pochodzącej z przedakademickiego okresu twórczości pracy *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* młody myśliciel definiuje ją następująco:

> Etyczność jest dla wychowawcy pewnym zdarzeniem lub wydarzeniem natury, które można zaobserwować w duszy wychowanka przypadkowo w pojedynczych momentach i tylko w pewnym zakresie. [...] Przy całej swej nieokreśloności etyczność dokonuje się w sposób konieczny – jako niezawodny rezultat pewnych przyczyn duchowych tak samo niezbędnych, jak każdy skutek w świecie zmysłowym. Jednak nie na kształt praw fizyki, które nie mają jakiegokolwiek związku z zasadami działania duchowego. Wychowawca na równi z astronomem przez pytania do natury i dokładne wnioskowanie próbuje z obserwacji dostępnych mu zjawisk wydobyć ich charakterystyczne cechy i w ten sposób odkryć, jak zgodnie z przyjętym celem i planem można je modyfikować (Herbart 2008a: 15).

Pomijając stawiany Herbartowi zarzut moralizmu i intelektualizmu etycznego (Nawroczyński 1967: XXXVII), który utrudnia właściwe zrozumienie jego koncepcji etycznej, warto zwrócić uwagę, że sferze etyczności przysługuje jasność bynajmniej nie dlatego, że wychowawca wie z góry, jak wychowanek powinien się zachować czy postąpić, lecz dlatego że będąc w konkretnej sytuacji działania pedagogicznego, może on przez obserwowanie czynów swojego podopiecznego odpowiednio zareagować. Tym, co umożliwia mu adekwatne określenie sposobu własnej interwencji jest pojęcie cnoty. Pojęcie to, mimo że jest kluczowe dla zrozumienia pedagogiki Herbarta, wywoływało i nadal wywołuje wiele nieporozumień. Poniżej postaram się w skrócie je wyjaśnić.

W zakończeniu omawianego eseju *O ciemnej stronie pedagogiki* Herbart przywołuje najważniejsze swoje dzieło pedagogiczne i tłumaczy:

> Choć moja *Pedagogika ogólna* ukazała się wcześniej niż filozofia praktyczna, to jednak znała tę ostatnią. [...] Aby jednak od razu przeciwdziałać błędnemu przypuszczeniu, jakoby książka ta mogła być zrozumiana całkowicie sama z siebie, celowo wyjaśnienie głównego jej pojęcia potraktowano tak krótko i aforystycznie, żeby każdemu ów brak rzucił się w oczy (Herbart 1888: 153).

Jak w kolejnym zdaniu stwierdza Herbart, tym głównym pojęciem jest „cnota". Ona również była ową „czystą ideą pedagogiki w sobie" (Herbart 1887: 252), której nieodzowność wykazywał młody filozof i pedagog w *Abecadle poglądowości według pomysłu Pestalozziego* (*Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*). Na tej podstawie pozwolę sobie sformułować tezę, że cnota jest Herbartowskim imieniem formy, o której była tu już mowa. Oczywiście trudno tu w szczegółach wyjaśnić, jak Herbart rozumiał pojęcie cnoty (Stępkowski

2008a: 117–120; 2008b: 90–93). Jednak postaram się wskazać na jego podwójny charakter – filozoficzny i pedagogiczny.

Według Herbarta cnota należy do sfery estetyczno-etycznej (Stępkowski 2010: 41–57), mówiąc inaczej: łączy w sobie ogląd estetyczny z ukierunkowanym na wolę nakazem etycznym. Ten pierwszy – ogląd estetyczny – jest według Herbarta domeną filozofii praktycznej (etyki), a dokładnie nauki o ideach (Herbart 2008b: 127–139). Nakaz postępowania zgodnego z wglądem uzyskanym dzięki estetycznemu przedstawieniu świata Herbart nazywa „koniecznością estetyczną" (2008a: 18) i uważa za „przymus najbardziej zniewalający" (tamże). To jednak, czy podmiot okaże posłuch i podąży za uzyskanym wglądem czy nie, zależy wyłącznie od jego decyzji. W *Ogólnej filozofii praktycznej* Herbart z naciskiem podkreśla: „Właśnie stąd, że każdy sam wydaje wyrok, a filozofia nikogo nie osądza, wynika, że nie formułuje też ona żadnych ocen, lecz s p r a w i a, że się osądza" (Herbart 2008b: 121). Innymi słowy: filozofii praktycznej nie przysługuje prawo ferowania jakichkolwiek wyroków. Jest ona jednak potrzebna, wręcz niezbędna do tego, żeby działający mógł odnieść swoje postępowanie do uniwersalnych zasad dobra. W konkretnej sytuacji życiowej każdy musi już sam zadecydować, jak postąpi – zgodnie z tymi zasadami czy im na przekór. Tak więc z punktu widzenia etyki Herbarta niemożliwe jest posiadanie cnoty – czy to jako cechy charakteru, czy jako sprawności moralnej, można natomiast, a nawet trzeba „mieć" ją po to, żeby w działaniu móc się nią kierować jako zwornikiem jednoczącym wgląd estetyczny i praktyczne postępowanie. Herbartowska cnota jest zatem formą scalającą pierwszą (praktyczną) i drugą (teoretyczną) połowę pedagogiki.

Mam nadzieję, że w niniejszych wyjaśnieniach uwidocznił się filozoficzny wymiar cnoty, który uzasadnia utożsamienie jej z formą. Gdzie w tym pojęciu skrywa się wymiar pedagogiczny? Odpowiedzi na to pytanie udziela sam Herbart w *Ogólnej filozofii praktycznej*. Kończąc rozważania na temat cnoty, stwierdza on: „Jeśliby zapytano w tym miejscu, co należy czynić, aby osiągnąć cnotę, to byłoby to pytanie otwierające w e j ś c i e d o p e d a g o g i k i [podkr. D.S.]" (Herbart 2008b: 140).

Filozoficzna odrębność pedagogiki ogólnej

Obecny stan pedagogiki ogólnej w zakresie jej aspiracji filozoficznych można by opisać za pomocą dwóch tendencji. Pierwszą scharakteryzuję przez

odwołanie do parokrotnie już cytowanego tu Mariana Heitgera. Austriacki pedagog ogólny twierdzi, że w naukach współcześnie zajmujących się wychowaniem nie odczuwa się potrzeby dociekania ich „pedagogiczności" (Heitger 2003: 32). Co więcej w naukach tych dążenie do zbudowania jednolitego systemu myślenia i działania pedagogicznego interpretuje się jako „arogancję ze strony pedagogiki systematycznej" (Heitger 2003: 13). Należy dopowiedzieć, że przez tę ostatnią rozumie on pedagogikę ogólną. Trzecim elementem charakteryzującym tę tendencję jest brak wrażenia dyskomfortu z powodu nieobecności – mówiąc językiem Bennera – podstawowej myśli pedagogicznej w dyskursie pedagogicznym. Innymi słowy: praktyka pedagogiczna znakomicie radzi sobie bez jakiejkolwiek refleksji ogólnej (Heiger 2003: 122–123).

Drugą tendencję można by zwięźle opisać za pomocą tytułu artykułu Pawła Walczaka *Filozofia wychowania jako filozofia* (2013). Autor stawia w nim postulat, żeby filozofię wychowania uprawiali wyłącznie ci, którzy naprawdę znają się na rzeczy, czyli filozofowie. Nietrudno domyślić się jednak, że przez „rzecz" Walczak rozumie filozofię, a nie wychowanie, któremu towarzyszy ciągłe napięcie między praktyką i teorią. Żeby zakończyć ten odwieczny spór, autor wskazuje następującą drogę: „Myślę jednak, że przywrócenie filozofii wychowania samej filozofii znosi problem napięcia pomiędzy teorią a praktyką" (Walczak 2013: 192). Czym wówczas byłoby jednak wychowanie? Czy nie tym, czego chce dociekać Paulina Sosnowska, a mianowicie „z o b a c z y ć [podkr. P.S.] wychowanie w filozofii bezpośrednio z nim zupełnie nie związanej. Znaczy to ujrzeć w filozofii człowieka, kultury, a nawet filozofii bytu, warunki możliwości zarówno samego wychowania, jak i jego teorii" (Sosnowska 2009: 11).

Bynajmniej nie stawiam sobie za cel zaprzeczanie możliwości uprawiania filozofii wychowania jako filozofii. Na tym tle chciałbym jednak ukazać filozoficzną odrębność pedagogiki ogólnej. Moim zdaniem tej odrębności przysługuje atrybut filozoficzności z powodu, który starałem się powyżej zaprezentować, a teraz jeszcze raz w skrócie wyjaśnię.

„Jeżeli pedagogikę ogólną rozumie się jako szczegółową dyscyplinę w ramach nauki o wychowaniu, która jest odpowiedzialna za pytania natury ogólnej, [...] to okazuje się, że jest ona równie zbędna jak bezsensowna" (Benner 2015: 23). Zdaniem Bennera, którego słowa zostały właśnie przytoczone, ogólności pedagogiki ogólnej należy raczej poszukiwać w „historycznym *factum* spornego pytania o specyfikę myślenia i działania pedagogicznego" (Benner 2015: 14). Pedagogika ogólna tropiąc w dziejach wychowania to właśnie pytanie, przemierza bez wątpienia obszar *stricte* pedagogiczny. Sposób jednak, w jaki docieka ona jego rozwiązania, to znaczy stawiając pytanie o podstawową myśl pedagogiczną,

sytuuje ją jednoznacznie w obszarze filozoficznym. To złożenie, które na podstawie tych rozważań można opatrzyć mianem formy, stanowi moim zdaniem podstawową cechę pedagogiki ogólnej, która odróżnia ją od filozofii wychowania.

Chciałbym raz jeszcze podkreślić, że odwołując się do pojęcia formy w kontekście problemu filozoficzności pedagogiki ogólnej, mam na myśli przede wszystkim jej funkcję zwornika między – korzystając z terminologii Herbarta – praktyczną i teoretyczną połową pedagogiki. Oderwanie jednej połowy od drugiej jest oczywiście możliwe, jednak skutkuje tym, że pedagogika zamiast poszukiwać (teoretycznego) wyrazu dla (praktycznego) działania wychowawczego i kształceniowego, zawęża swoje pole działania do jednej lub drugiej sfery oraz zapomina o zadaniu pozostawionym przez Herbarta. Odnośnie do racji uzasadniającej konieczność konstruowania (*sic!*) pedagogiki ogólnej warto przytoczyć słowa Bennera: „Gdyby nie było pytania o podstawową strukturę i specyfikę myślenia oraz działania pedagogicznego, pedagogika ogólna byłaby w gruncie rzeczy niemożliwa" (Benner 2015: 14). Jeżeli zatem ma istnieć jako odrębna subdyscyplina pedagogiczna, to musi mieć również charakter filozoficzny.

Zgodnie z zaprezentowanym ujęciem filozofia wychowania rozumiana jako „czysta" filozofia znosi żywotność napięcia między praktyką i teorią pedagogiczną, które dla pedagogiki ogólnej jest źródłem jej filozoficzności. Postulując nieustanne ponawianie pytania o specyfikę i podstawową strukturę myślenia i działania pedagogicznego, pedagogika ogólna dookreśla swoje pedagogiczno-filozoficzne *proprium*.

Bibliografia

Benner D. 2015. *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Bellmann J., Müller T. 2012. *Allgemeine Pädagogik*, [w:] *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 1, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn, s. 30–33.

Folkierska A. 2011. *Pedagogika ogólna a filozofia wychowania*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 128–138.

Gnitecki J. 2007. *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań.

Heitger M. 2003. *Systematische Pädagogik – Wozu?*, Verlag Schöningh, Paderborn–München––Wien–Zürich.

Hejnicka-Bezwińska T. 2008. *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Herbart J.F. 1887. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag Beyer, Langensalza, s. 169–291.

Herbart J.F. 1888. *Über die dunkle Seite der Pädagogik*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer, Langensalza, s. 147–154.

Herbart J.F. 1967. *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 23–182.

Herbart J.F. 2007. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Herbart J.F. 2008a. *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury", t. IV, s. 13–27.

Herbart J.F. 2008b. *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia", nr 3, s. 121–148.

Hessen S. 1997. *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Jakubiak K., Leppert R. 2003. *Sposoby rozumienia «filozofii wychowania» w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 223–239.

Kehrbach K. 1888, *Vorrede des Herausgebers zu den Schriften des dritten Bandes*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer, Langensalza, s. V–XIV.

Kunowski S. 1993. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.

Nawroczyński B. 1967. *Wstęp*, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. XI–LXXIV.

Prange K. 2004. *Form*, [w:] *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Beltz Verlag, Weinheim–Basel, s. 393–408.

Prange K. 2005a. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich.

Prange K. 2005b. *Form in Zeit*, [w:] tenże, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich, s. 165–179.

Prange K., Strobel-Eisele G. 2006. *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*, Verlag Kohlhammer.

Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Stępkowski D. 2008a. *Filozofia praktyczna Herbarta*, „Studia Philosophica Wratislaviensia", nr 3, s. 113–120.

Stępkowski D. 2008b. *Między pedagogiką a filozofią Herbarta*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Zeszyt 2: Pedagogika", t. 36, s. 75–97.

Stępkowski D. 2010. *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa.

Śliwerski B. 2012. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Walczak P. 2013. *Filozofia wychowania jako filozofia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna", nr 1, s. 186–198.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Katarzyna Wrońska
Uniwersytet Jagielloński

Pytanie o pedagogikę filozoficzną z Bronisławem F. Trentowskim w tle

Summary

THE QUESTION OF PHILOSOPHICAL PEDAGOGY WITH REFERENCE TO BRONISŁAW F. TRENTOWSKI'S *CHOWANNA*

The text poses the question about the possibility and the way of practising today's philosophical pedagogy. For this purpose it refers to its 19th century example elaborated for pedagogy by the philosopher Bronisław F. Trentowski in his work *Chowanna*. In the discussion of this concept, the author of the text reflects on the renewed formula of philosophical pedagogy. She argues that scientific development of pedagogy is conducive to conducting a philosophical reflection within it and with its own initiative. In other words, the reflection on the sense of education and on the justification of methods of pedagogical impact, based on philosophical resources and on the research methods of humanities, performed in parallel to the empirical studies, helps pedagogy as a whole to fulfil its purpose. Also it protects pedagogy against politicisation, indoctrination and instrumentalisation of its subject. Philosophically reinforced pedagogy can also strengthen philosophy by providing it with in-depth knowledge of education taken from the rich educational thought of philosophers.

Key words: philosophical pedagogy, education, Bronisław F. Trentowski's *Chowanna*, philosophy of education, method of philosophical pedagogy.

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Włączając się do dyskusji na temat relacji między pedagogiką a filozofią proponuję skupić uwagę na jednej z jej postaci, a mianowicie na pedagogice

filozoficznej. Konkretny projekt o tej nazwie znany i rozważany zarówno przez historyków myśli pedagogicznej, jak i historyków filozofii, wyszedł spod pióra Bronisława F. Trentowskiego w dziele z 1842 r. pt. *Chowanna*. Zamówiony u filozofa, przeznaczony był, jak to ujął jego Autor, „dla wykształconych lub pragnących się kształcić" (Trentowski 1970: 43). W związku z tym, że pisany był w warunkach trwania zaborów, a więc dla Polaków bez państwa, miał też znamienny podtytuł podkreślający narodowy charakter przedkładanej pedagogiki. Wedle Trentowskiego nie sposób „dobrym być pedagogiem" bez filozofii człowieka (Trentowski 1970: 44). W jego koncepcji pedagogika była umiejętnością, której kierunek ideowy i całościowy kształt miała nadawać filozofia, otrzymywała więc status hierarchicznie podległy filozofii – jako filozofia stosowana. Trentowski podkreślał wagę tej umiejętności, nazywając ją „najogromniejszym spichlerzem znajomości człowieka, życia i świata" (Trentowski 1970: 45), a także potrzebę posiadania odpowiednich kwalifikacji, by móc włączać się sensownie w pedagogiczne działania. Nie omieszkał więc i swój wkład do pedagogiki uzasadnić, przywołując własne zdobyte doświadczenie (jako rodzica, nauczyciela, wykładowcy) i wiedzę (studia nad tekstami źródłowymi i opracowaniami, skądinąd głównie niemieckojęzycznymi) (Trentowski 1970: 45–46).

W pedagogice XX-wiecznej owo hierarchiczne ułożenie pedagogiki i filozofii względem siebie też jeszcze miało swoich zwolenników, choćby Sergiusza Hessena, który podobnie jak Trentowski nazywał pedagogikę – filozofią stosowaną. W obu przypadkach taka ocena wynikała przede wszystkim z podkreślania przez nich filozoficzności przedmiotu pedagogiki i sposobu jego badania, który powinien się dokonywać drogą refleksji filozoficznej. Myślę, że dziś winniśmy przedmiotowi pedagogiki taki sam namysł, bez względu na stopień i zakres rozbudowywania się pedagogiki jako nauki pozytywnej. Naukowy rozwój pedagogiki powinien tu być czynnikiem tylko pomocnym, z pewnością nie przeszkadzającym. Pozwala on na zagospodarowanie dużego obszaru zagadnień, ale nie angażuje się wyraźnie i nie rozstrzyga poziomu myślenia normatywnego, bez którego pedagogika traciłaby swoją tożsamość. W tym sensie związek pedagogiki z filozofią daje się widzieć jako ważny i trwały (por. Wołoszyn 1998: 13–23). Ale czy dziś potrzebujemy nowej *Chowanny*? Inaczej mówiąc, jak uprawiać dziś pedagogikę filozoficzną? Niech punktem odniesienia będzie właśnie dzieło Trentowskiego. Można się z tym stanowiskiem spierać, można je w niektórych kwestiach popierać a w innych odrzucać. I właśnie w takiej konwencji – w formie dyskusji z koncepcją autora *Chowanny* – szukając odpowiedzi na postawione pytanie o dzisiejszy sens i status pedagogiki filozoficznej, do której sama

zgłaszam swój akces[1] – postaram się wypowiedzieć na temat relacji między pedagogiką i filozofią.

Casus *Chowanny* a pedagogika współczesna

Chowanna precyzyjnie określa przedmiot i cel pedagogiki, a tym samym wskazuje jej zakres, granice oraz kierunek. Formułując cel pedagogicznych starań czyli działania pedagogicznego, które przedmiotowo składa się z wychowania, nauki i oświaty, Trentowski wskazuje, iż jest nim wykształcenie, ujęte jako „pełnoletność w wyższym słowa znaczeniu" (Trentowski 1970: 51). Od pedagogiki oczekuje się, że będzie umiała odpowiedzieć na pytanie, jak ukształtować dziecko, by stało się osobistością, człowiekiem rzeczywistym, „samodzielną, wolną, mądrą i nad przesądy świata tryumfującą istotą" (Trentowski 1970: 651). Po te odpowiedzi Trentowski odsyła do trzech części pedagogiki, tj. nepiodyki, dydaktyki i epiki. Pierwsza zakresowo odpowiada za wychowanie, druga – za nauczanie, trzecia zaś kulminuje w oświecaniu. Metoda różnojedni, która w *Chowannie* jest konsekwentnie stosowana, pozwala autorowi nie gubić żadnego interesującego go elementu, tylko włączać kolejne elementy do konstruowanej całości skierowanej na jeden cel: osiągnięcie przez dziecko „wyżyn bożoczłowieczeństwa" drogą wychowania, nauczania i oświecenia. Pedagogice swoich czasów Trentowski wypomina rozczłonkowanie, wydzielanie poszczególnych procesów i działań jako całostek, którym poświęca się odrębną uwagę, nie budując z nich całości. Jak o tym pisał, „prawie wszystkie dotychczasowe pedagogiki, wyjąwszy napisane od filozofów, rozpadały się na wychowanie dzieci fizyczne, religijne, moralne, estetyczne i scjentystyczne. Podział taki przedmiotu pokazał się nam tylko z rzeczy zewnętrznej zdjętym, przypadkowym, nieusprawiedliwionym umiejętnie, słowem, płytkim, a więc dla naszej *Chowanny* wcale nieprzydatnym" (Trentowski 1970: 46). Ambicją Trentowskiego jest zbudowanie pedagogiki rozumianej jako organiczna i systematyczna całość. Jej organiczność bierze się z wiedzy i rozumienia istoty człowieka, zaś systematyczność oznacza ogarnięcie w całość wiedzy o wychowaniu (nepiodyka), nauce (dydaktyka) i oświacie (epika).

[1] Niemałe grono deklarujących dziś związki z nią w polskim środowisku pedagogicznym skupia Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej; przybywa też zakładów pedagogiki filozoficznej w instytutach naukowych polskich uczelni.

Jak widać, *Chowannę* wyróżnia staranie, aby wiązać w całość problematykę dotyczącą wychowanka w jego drodze do bycia ukształtowanym człowiekiem, osobistością. Było to możliwe za sprawą angażowania się w myślenie o człowieku jako istocie potrzebującej wychowania, nauki i oświaty, czyli w myślenie o pedagogice jako umiejętności tym zajętej, by na pytanie o drogę uzyskania wykształcenia mogła odpowiedzieć. Jest w tym myśleniu ściśle określony zakres i granice zainteresowań. Trentowski zakłada, że pedagogiczny cel pozwala myśleć o zwieńczeniu dzieła pedagogiki i kresie jej oddziaływań na człowieka. Człowiek rzeczywisty czyli osoba samodzielna, rządząca się sobą rozumnie, ma być punktem granicznym pedagogiki (por. Filek 2001: 117).

We współczesnej pedagogice polskiej niełatwo jest znaleźć takie jej samoograniczenie w zakreślaniu pola przedmiotowego. Nieobca jej jest perspektywa grzesząca totalizmem pedagogicznym, przejawem czego jest jawna bądź ukryta indoktrynacja i paternalizm, służące urabianiu i wpływaniu na innych, niejako bezterminowo, a więc także na dorosłych. Zdarza się jednak, że czyni się tak, nie w imię ideologii czy płytkich pragmatycznych celów, ale w powadze myślenia o człowieku jako istoty przez całe życie się stającej i doskonalącej, a w związku z czym – jak się zakłada – otwartej i podatnej na wychowanie przez innych. W tym kontekście warto jednak przypomnieć grecki model *paidei* i inne starożytne koncepcje pedagogiczne, na które często się dziś powołujemy. One też celują w dziecko jako centrum starań pedagogiki i jej właściwy przedmiot, który chce się doprowadzić do dorosłości (Marrou 1969: 311–315). Odpowiedzią na różne formy maksymalizmu pedagogicznego, względnie jego przeciwieństwem, jest stawianie samego procesu wychowania „na cenzurowanym", jako nieuprawnionego roszczenia, względnie utożsamianie go ze wspieraniem naturalnego nieskrępowanego rozwoju. Ale i w tym przypadku z racji całożyciowego charakteru procesu rozwoju człowieka, domena pedagogiki znów ma tendencję do rozszerzania się, już nie tylko skupiając uwagę na dziecku i młodej osobie w procesie ich wzrastania i wchodzenia w dorosłość, ale obejmując człowieka w przebiegu jego życia, od dzieciństwa do starości. Pozostaje jednak pytanie, co miałoby wyróżniać owo pedagogiczne zainteresowanie życiem człowieka w całości i na ile zabezpiecza ono przed gubieniem pierwotnego, nakreślonego w reinterpretowanej dziś idei *paidei*, pola pedagogiki?

Dołóżmy do tego jeszcze drugi grzech współczesnej pedagogiki polskiej. Jest to znów nierzadko zdarzające się stawianie obok siebie pedagogiki i edukacji, co – można się domyślać – jest wynikiem rozdzielania obszaru wychowania od edukacji i traktowanie ich jako odrębnych procesów. U Trentowskiego,

za sprawą różnojedni, nie byłoby to możliwe, wszak pedagogika tworzyła całość złożoną z koniecznie się nań składających procesów wychowania, nauki i oświaty. O ile w wychowaniu sprawczą i kierowniczą rolę mieli spełniać rodzice i wychowawcy, a w nauce – nauczyciel, o tyle oświata ukierunkowana była już pierwszoplanowo na sprawstwo i aktywizm osoby kształcącej się. Nie da się nikogo oświecić wbrew jego woli. Oświecenie to proces kształtowania własnej osobowości w powiązaniu z dobrowolnie podjętym dalszym kształceniem się w środowisku edukacyjnym, sprzyjającym temu procesowi. Jest więc zwieńczeniem starań pedagogiki, u Trentowskiego przypadającym na czas uniwersyteckich studiów, choć poprzedzony długoletnią pracą wychowawczą i nauczycielską, podejmowaną na początku nie z inicjatywy samego wychowanka, ale rodziców i nauczycieli. Powołanie pedagogiki nie wyczerpywało się więc w samym tylko towarzyszeniu osobie w jej rozwoju i wspieraniu tego procesu; spełniało się natomiast w takim przygotowaniu wychowanka do życia, w którym jako ukształtowana osoba, już bez pomocy pedagoga i o własnych siłach podejmuje odpowiedzialne działania (por. Arendt 1994: 220 i 232).

Projekt Trentowskiego choć był wolny od opisanych wyżej grzechów to generował inne. Ich źródło tkwiło w metodzie, która skądinąd umożliwiła mu zbudowanie całej koncepcji, czyli niejako związanie wielu elementów pedagogicznej układanki. Jednak niektóre z nich ignorowała, bo nie pasowały do całości, albo przykrawała do przygotowanej dla nich formy, czyli autorskiej konstrukcji. Różnojednia okazała się bardzo pożyteczna tam, gdzie potrzebne było spoiwo rozładowujące napięcie między przeciwstawnymi elementami, a tych w przestrzeni pedagogiki jest niemało (choćby konflikt między spontanicznością a planowaniem czy swobodą a przymusem). Niektóre z nich jednak, jak się wydaje, są u Trentowskiego sztucznie wytwarzane i prezentowane jako antynomiczne. W ten sposób np. ustawia on naprzeciw siebie wychowanka i nauczyciela w roli, odpowiednio, przedmiotu i podmiotu, a następnie ich różnojednią czyni szkołę. Sądzę, że przedmiotowe podejście do wychowanka, będącego obiektem oddziaływań wychowawczych rodziców i ochmistrzów oraz nauczania prowadzonego przez nauczycieli, jest główną wadą tego podejścia. Bez względu na to, jak interesującą może się wydawać kompozycja, w której szkoła tworzy scenę dynamizowania się i uzgadniania podmiotu z przedmiotem, to jednak cena, którą płaci zwłaszcza jeden z jej aktorów – wychowanek – jest wyraźnie za duża. Można więc doceniać wysiłek integrowania sceny pedagogicznej podjęty przez autora *Chowanny*, ale tylko proporcjonalnie do wkładu w rozwiązywanie przezeń realnych problemów pedagogicznych.

Uprawianej przez Trentowskiego pedagogice filozoficznej można jednak wykazać jeszcze inne słabości, już pozafilozoficznej natury. Są w niej wywody które świadczą z jednej strony o braku wiedzy naukowej, uprawniającej do niektórych wypowiedzi, np. z zakresu biologii człowieka, z drugiej – o podtrzymywanych przez Trentowskiego przesądach i stereotypach. Gdy występują one w połączeniu, dają tym większy negatywny efekt i rażą czytelnika nie tylko niekompetencją, ale zwyczajną ciasnotą poglądów filozofa. W tym rzędzie mieszczą się np. dywagacje dotyczące płci i rozwoju biologicznego i psychologicznego człowieka, które nawet jak na standardy wieku XIX, prezentują się jakby nie pochodziły od tej samej osoby, która równocześnie w całym dziele opiewa model życia wolnej racjonalnej jednostki o oświeconym umyśle. O ile więc pedagogika w ujęciu Trentowskiego miała stanowić organiczną i systematyczną całość, to widać, że z pozycji filozofii projekt nie prezentował się jako w pełni udany, zwłaszcza na poziomie systematyki. Wymagał korekty, której pedagogika tamtego czasu o własnych siłach nie była w stanie podjąć. Wkład *Chowanny* dla pedagogiki jest jednak niekwestionowalny; jest to w głównej mierze zasługa oryginalnego myślowego objęcia domeny pedagogiki i koncepcyjnego prześwietlenia jej składników za sprawą metody różnojedni w intencji ich zintegrowania ze sobą. Czego się więc można z *Chowanny* nauczyć i w czym może być pomocna w budowaniu dzisiejszych relacji między pedagogiką i filozofią?

Pedagogika filozoficzna we współczesnej pedagogice

Z dzisiejszej perspektywy z pewnością płynie z niej taka nauka, że namysł filozoficzny wychodzi pedagogice po prostu na dobre, byleby równolegle rozbudowywała swój, weryfikowalny empirycznie, naukowy korpus wiedzy o swym przedmiocie. Najlepiej jeśli sama jest zainteresowana zachowaniem obu wymiarów badań, czyli pilnuje swojej integralności jako nauki społecznej i humanistycznej. Może się wtedy pokusić o rozwijanie refleksji filozoficznej już w swoim obrębie, korzystając przy tym nieprzerwanie z dorobku filozofii. Pedagogikę da się dziś rozwijać już nie jako filozofię stosowaną, ale jako odrębną naukową dyscyplinę w obrębie nauk społecznych, która jednocześnie dba o zachowanie teleologicznego i normatywnego wymiaru badanej problematyki. Chroni ją to przed upolitycznieniem, zideologizowaniem czy instrumentalizacją jej przedmiotu np. w rękach technologów oświaty i technokratów, choć nie

tylko. Rolę tę może, i dobrze żeby mogła, spełniać umiejscowiona w samej pedagogice, a nie na obrzeżach pedagogiki i filozofii, właśnie pedagogika filozoficzna. Jej pierwszym zadaniem, jeśli ma nawiązywać do swojej poprzedniczki, *Chowanny*, powinno być jednak wskazanie tych jej miejsc, które może i chce wnieść do swojej odnowionej formuły oraz korekta jej słabych punktów.

Czytelna teleologia i normatywność pedagogiki Trentowskiego, czyli wskazanie na wykształcenie jako cel jej starań oraz sposoby jego osiągnięcia (drogą wychowania, nauki i oświaty), są z pewnością warte przywoływania. Co więcej, jeśli trzymać się podobnego celu – wykształcenia – można rozszerzać zasięg działań, mieszczących się w zakresie zainteresowań pedagogiki, na ogół podmiotów uczących się, a nie tylko na wychowywane dzieci i młodzież, zgodnie zresztą z przejawianą we współczesnej pedagogice tendencją. Ale w takim razie pożyteczną mogłaby być podmiana węższego (z pewnego punktu widzenia) pojęcia wychowania na szersze – edukację, obejmującą i wychowanie, i kształcenie. W tym kontekście pozostaje w mocy celnie przez Trentowskiego przeprowadzone podłączenie wszystkich trzech opisywanych przez niego procesów pod jeden nadrzędny cel – wykształcenie, równoznaczne z naturalnym ustaniem w czasie wychowania i otwarciem na autonomiczne działanie „ukształconej" osoby. Podejście to da się uzgadniać z perspektywą filozofii edukacji, w której postuluje się podobne zdynamizowanie procesów – od paternalistycznych i narzuconych dziecku, po te wolne od przymusu i zwieńczone samokształceniem (DeNicola 2012: 6).

Z drugiej strony korekta Trentowskiego powinna dotyczyć jego ujęcia podmiotu i przedmiotu pedagogicznego. Jeszcze w XX wieku opisywało się wychowanie jako działanie podejmowane i realizowane przez pedagoga wobec wychowanka, który podlega urabianiu, kształtowaniu. Taki obiekt oddziaływań skłonni jesteśmy nazywać przedmiotem, zaś inicjatora owych działań czyli wychowawcę – ich podmiotem (Danysz 1925: 4–9). Za takim przedmiotowym podejściem kryje się koncepcja wychowania jako działania korygującego defekty i niedoskonałości natury człowieka, czyli jako koniecznej interwencji z zewnątrz podejmowanej nie przez sam podmiot, ale z inicjatywy otoczenia dziecka, na jego rzecz (Koselleck 2009: 173). Dziś takie ujęcie w ogóle trudne jest do utrzymania, a tym bardziej, jeśli dba się o humanistyczny wymiar działań pedagogicznych. O ile wychowanek może stanowić przedmiot badań, o tyle w relacji z wychowawcą powinien móc występować jako podmiot, mający swój cel (własną teleologię). Skądinąd reguluje to norma personalistyczna, ale wiemy z praktyki jak często przegrywa ona z pedagogicznym paternalizmem. W sukurs przychodzi tu znów filozofia edukacji, opisująca przestrzeń edukacji jako scenę two-

rzoną przez podmioty uczące się (Oakeshott 2001). Jeśli więc naprzeciw siebie wychowawca widziałby podmiot uczący się, łatwiej byłoby mu złagodzić bądź opuścić tak utrwaloną na scenie pedagogicznej przedmiotowość relacji, ponieważ na płaszczyźnie uczenia się obie strony procesu są podmiotami. Z tej perspektywy patrząc, nauczyciel pedagog, który uczy i wychowuje, może więcej osiągnąć za sprawą zmiany podejścia z przedmiotowo–podmiotowego (jak jest w ujęciu Trentowskiego) na dwupodmiotowy. Już na poziomie języka „przedmiot uczenia się" jednoznacznie kojarzy się z materiałem do nauczenia, a nie z uczniem. Podobnie powinno być z „przedmiotem wychowania", to również nie powinien być wychowanek tylko właściwy przedmiot wychowawczych oddziaływań, a więc czyjś nawyk, sprawność, dyspozycja, cnota, korygowana wada, skłonność itp. Trentowski nie był daleki od takiego podejścia, skoro wychowanie, naukę i oświatę można i u niego właśnie w ten sposób, czyli w kategoriach przedmiotu, interpretować. Zabrakło mu jednak konsekwencji i w całej nepiodyce w opisie wychowanka i ucznia dominuje podejście przedmiotowe, czego kulminację stanowi deklasacja całej płci żeńskiej w stosunku do męskiej i w efekcie sankcjonowanie nierówności ze względu na płeć przez cały ciąg procesu wychowania i kształcenia. Dyskusja z Trentowskim mobilizuje jednak i zaprasza do dalszych poszukiwań formuły pedagogiki filozoficznej jako współczesnej, a nie tylko historycznej formy relacji między pedagogiką i filozofią.

Chowanna jest tekstem w całości pedagogicznym pisanym przez filozofa na potrzeby pedagogiki. Można założyć, że refleksja filozoficzna o wychowaniu i kształceniu (o których będę dalej mówić łącznie jako o edukacji, bo w niej się oba procesy spotykają, choć nie wyczerpują), uprawiana w obrębie pedagogiki, a więc podejmowana z jej własnej inicjatywy, miałaby szansę zwrotnie przysłużyć się też filozofii. Z pewnością nie byłoby to łatwe zadanie, wymagałoby zastanowienia się jeszcze nad jej metodą, ale warto się nad tym zastanowić. W tym celu proponuję na koniec przyjrzeć się pedagogice filozoficznej przez pryzmat dużo od niej szerszej perspektywy filozofii edukacji (w znaczeniu filozofii wychowania i kształcenia), i spointować całość kilkoma uwagami o metodzie pedagogiki filozoficznej.

Pedagogika filozoficzna na tle filozofii edukacji

Refleksję filozoficzną nad edukacją można czerpać z różnych źródeł. D.C. Phillips i Harvey Siegel opisują pięć rodzajów wkładu do filozofii edukacji. Są to: 1. prywatne sądy, subiektywne poglądy osób na wychowanie i naukę

szkolną; 2. poglądy znanych, wyróżniających się postaci z obszaru edukacji (nauczycieli, wychowawców, dyrektorów), polityków, teologów, literatów itp. na ten temat; 3. twierdzenia uczonych wypracowane w badaniach naukowych na temat rozwoju, uczenia się czy innych elementów procesu edukacji ze względu na obecne w nich uogólnienia bądź przyjmowane założenia filozoficzne; 4. poglądy na temat edukacji formułowane przez znanych filozofów, niekoniecznie wyrażone w postaci tekstów filozoficznych; 5. rozwinięta filozoficzna myśl o edukacji formułowana przez filozofów i filozofów edukacji na pograniczu filozofii i pedagogiki (Phillips, Siegel 2013). Najbardziej autonomiczny teoretycznie status posiada z pewnością filozofia edukacji (ad 5), sytuująca się – jak piszą autorzy – w przestrzeni między filozofią a pedagogiką. Z kolei najbardziej autonomiczny praktycznie status posiada filozofia wychowania (ad 1), będąca indywidualną, prywatną pedagogią. Sądzę, że wszystkie wymienione wyżej postaci filozofii edukacji mogą być podstawą rozwijania dziś pedagogiki filozoficznej. Ale między pedagogiką filozoficzną a filozofią edukacji nie ma i nie może być równoważności. Aby móc dziś tworzyć pedagogikę filozoficzną, pedagog winien rozwijać filozofię edukacji, natomiast filozof edukacji wcale nie musi rozwijać pedagogiki, może się umieszczać w przestrzeni niejako eksterytorialnej. I wciąż duża grupa filozofów edukacji po prostu to miejsce wybiera lub jest do pogranicza przypisywana (Phillips, Siegel 2013). Myślę, że problem ten wymaga odrębnej uwagi, w tym miejscu powtórzę zaś sformułowaną wcześniej swoją opinię, że pedagogika zainteresowana uzasadnianiem i argumentowaniem za sensem edukacji i metodą oddziaływania pedagogicznego a równocześnie rozbudowująca własny korpus myślenia i praktyki edukacyjnej, spełnia optymalne warunki dla rozwijania w swoim obrębie refleksji filozoficznej i może przyciągać do siebie filozofów edukacji również tych z przestrzeni między obiema dyscyplinami (ad 5).

Propozycja Trentowskiego wyróżniała się metodą i to pozwala do niej nawiązywać bez względu na inne jej niedoskonałości. Pozostaje na koniec odnieść się do metody, z pomocą której pedagogika filozoficzna mogłaby się dziś rozwijać.

Pedagogika filozoficzna i jej metoda

Przyjmując, że edukacja i jej cel – wykształcenie (w czym możemy nawiązać do Trentowskiego i jego triady: wychowania, nauki i oświaty) jest przedmiotem badań pedagogiki to włączenie w jej obręb eksploracji filozoficznej

oznacza szukanie odpowiedzi na pytanie o sens edukacji oraz sposób wychowania i kształcenia w oparciu o filozoficzne źródła. Edukacja widziana w szerszym kontekście spraw ludzkich, w zasięgu refleksji o kondycji ludzkiej staje się elementem tej refleksji oraz sproblematyzowanym humanistycznym doświadczeniem a nie nazwą instrumentalnie traktowanej praktyki. Dzieje się tak dzięki szukaniu myśli o edukacji i wyłuskiwaniu jej jako osadzonej w siatce pojęć w obrębie tekstu filozoficznego. Najbardziej płodne dla pedagogiki jest sięganie do dorobku wielkich filozofów, którzy umiejętnie w ciągu swoich rozważań filozoficznych znaleźli miejsce w tej konstrukcji dla edukacji. W pracy badawczej nad ich tekstami mogą mieć zastosowanie różne metody, od fenomenologicznej, przez analityczną, porównawczą, kończąc na historycznej. Wzorcowym przykładem są tu wielkie teksty Platona, Rousseau czy Deweya. Ale byłaby to za krótka lista filozofów edukacji; można ją wydłużyć, sięgając po kolejne nazwiska: Adorno, Arystoteles, Derrida, Descartes, Habermas, Hegel, Horkheimer, Kant, Locke, Lyotard, Marks, Mill, Nietzsche, Rawls, Rorty, Wittgenstein (Phillips, Siegel 2013). Szczególnie interesujące poznawczo jest sięganie do tych filozofów, którzy sami nie wydobyli edukacji na pierwszy plan jako pojęcia filozoficznego, choć jednak w całości ich refleksji filozoficznej ona się pojawia. Można więc nie tylko próbować ją wydobywać, ale zarazem kojarzyć i wiązać z całością koncepcji, szukając odpowiedzi na pytanie, na ile jest ona – u danego myśliciela – elementem dającym się sensownie uzasadnić i konsekwentnie wyprowadzić z jego filozofii. Jest to praca badawcza, w stosunku do której optymalnie sprawdza się tzw. metoda hermeneutyczna. Tym sposobem można poddawać analizie myśl pedagogiczną, wydzieloną w odrębnych tekstach bądź rozproszoną, kolejnych filozofów, z pożytkiem tak dla pedagogiki, jak i filozofii. Podstawowe w tym przypadku hermeneutyczne podejście badawcze, wsparte metodą historyczną oraz analityczną i porównawczą, pozwala na pogłębienie rozumienia edukacji jako elementu całości dyskursu filozoficznego, z jednoczesnym pogłębieniem rozumienia całej konstrukcji myślowej dzięki włączeniu doń rozważań o edukacji (koło hermeneutyczne: filozofia–edukacja).

Sama filozofia zazwyczaj nie jest taką pracą zainteresowana, w przeciwieństwie do pedagogiki filozoficznej, jednak finalnie może skorzystać z badań filozofów edukacji. Ich praca pomaga wydobywać na pierwszy plan myśl pedagogiczną filozofów, często pomijaną w analizie ich dorobku, i zwrotnie zasila filozofię o ugruntowaną i uzasadnioną wiedzę o wychowaniu i kształceniu jako o element składowy koncepcji filozoficznych (por. Curren 2008). Poza tym daje filozofii potrzebne empiryczne odniesienie, ukazując wycinek praktycznego

realizowania konkretnej idei filozoficznej, a nawet weryfikowania twierdzeń filozofii, o ile ta występuje jako teoria (Wrońska 2015: 18–19). Ale uwagi o metodzie zdradzają już kierunek zainteresowań autorki niniejszego tekstu. Nie pozostaje zatem nic innego jak cały wywód zakończyć i zaprosić do współpracy na niwie pedagogiki filozoficznej.

Bibliografia

Arendt H. 1994. *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Curren R. (red.) 2008. *Philosophy of Education: An Anthology*, Blackwell Publishing, London.

Danysz A. 1925. *O wychowaniu*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.

DeNicola D. 2012. *Learning to Flourish. A Philosophical Exploration of Liberal Education*, Continuum International Publishing Group, New York–London.

Filek J. 2001. *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Marrou H.-I. 1969. *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Koselleck R. 2009. *Dzieje pojęć. Studia z semantyki i pragmatyki języka społeczno-politycznego*, tłum. J. Merecki, W. Kunicki, Warszawa.

Oakesshott M. 2001. *The Voice of Liberal Learning*, Liberty Fund, Indianapolis.

Phillips D.S., Siegel H. 2013. *Philosophy of Education*, [w:] *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, dostępny na: http://plato.stanford.edu/contents.html#e (otwarty 30.04.2016).

Trentowski B. 1970. *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1, Ossolineum, Wrocław–Warszawa––Kraków.

Wołoszyn S. 1998. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.

Wrońska K. 2015. *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke'a w Polsce z perspektywy pedagogiki filozoficznej*, [w:] *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn i in., Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna", Łódź, s. 15–35.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Wojciech Hanuszkiewicz
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Problem autonomii kształcenia w pedagogice Paula Natorpa

Summary

THE PROBLEM OF THE AUTONOMY OF SELF-FORMATION (*BILDUNG*) IN PAUL NATORP'S PEDAGOGY

This article presents the idea of the autonomy of self-formation (*Bildung*) as the guiding idea of Natorp's pedagogy. In his late texts, the author modifies this idea. Using the distinction made by Sergius Hessen, one can show that Natorp moves on from the abstract notion of autonomy to autonomy as completeness. This transition triggers a very strong critical potential of Natorp's project. The aim of the article is to show this potential.

Key words: Natorp, Hessen, autonomy, self-formation (*Bildung*), critical pedagogy.

red. Paulina Marchlik

W dziejach myśli pedagogicznej Paul Natorp postrzegany jest przede wszystkim jako jeden ze współtwórców pedagogiki społecznej. Jego najważniejsza praca poświęcona tej dziedzinie – *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, wydana po raz pierwszy w roku 1899 – była tekstem w swoim czasie szeroko dyskutowanym[1]. Przewodnią ideą, w której Natorp upatrywał „pierwsze założenie wszelkiej pedagogiki" (Natorp

[1] W niniejszych analizach korzystam ze zmienionego wydania drugiego (Natorp 1904). Filozoficzny, społeczny i polityczny kontekst pedagogicznego projektu Natorpa zrekonstruowany został w pracy Norberta Jegelki (por. Jegelka 1992). Natorp – obok Hermanna Cohena – był współtwórcą marburskiej szkoły neokantyzmu (por. w tej kwestii Gadacz 2009: 28–204; Noras 2012: 543–620).

1923: 103)[2], i której w związku z tym podporządkował swoje analizy, była idea autonomii kształcenia (*Autonomie der Bildung*). Idea ta została następnie podjęta między innymi przez Sergiusza Hessena (por. Hessen 1933; Hessen 1997a). Odwołując się do jednej z ostatnich prac Natorpa, tj. do *Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung* (por. Natorp 1920), Hessen odróżnia przy tym abstrakcyjną (formalną) autonomię, która próbuje być narzucana różnym formom kształcenia niejako odgórnie, od autonomii jako pełni, czyli autonomii wytwarzanej oddolnie przez różne czynniki społeczne biorące udział w procesie edukacyjnym. Hessen rozpatruje w tym kontekście problem autonomii szkolnictwa (por. Hessen 1997a: 114–117). Jest to w pełni zgodne z duchem analiz Natorpa (por. Natorp 1920: 10–16). Problem autonomii kształcenia autor ten zawsze ujmował w kontekście autonomii wspólnoty edukacyjnej[3], stanowiącej integralny element życia społecznego.

Rozróżnienie autonomii formalnej oraz autonomii jako pełni pozwala wypracować interesujący sposób odczytania ewolucji myśli pedagogicznej marburskiego filozofa. W swej pierwotnej postaci przedstawionej na kartach *Sozialpädagogik* przewodnia dla tej myśli idea autonomii kształcenia, uzyskuje bowiem wyraźnie cechy autonomii formalnej. W okresie późniejszym, tj. w *Sozialidealismus* i w wydanych już po śmierci Natorpa wykładach (por. Natorp 1925; Natorp 1958), formalny wymóg autonomii uzupełniony zostaje natomiast postulatem indywidualnej wolności kształcenia siebie. Postulat ten można interpretować w perspektywie autonomii jako pełni. Napięcie, jakie między tymi dwoma typami autonomii się pojawia, wyzwala przy tym bardzo wyraźny potencjał krytyczny Natorpowskiej pedagogiki. Niniejszy artykuł stanowi próbę rekonstrukcji tego potencjału.

Zacznijmy od rozjaśnienia podstawowych pojęć. Badania autora *Sozialpädagogik* koncentrują się mianowicie od samego początku wokół trzech podstawowych kategorii, pozostających zresztą ze sobą w ścisłym związku. Są to: „kształcenie" (*Bildung*), „wychowanie" (*Erziehung*) oraz „wspólnota" (*Gemeinschaft*). Opisywane przez te kategorie zjawiska wzajemnie się warunkują, tworząc jedną spójną strukturę (por. Natorp 1904: V; Natorp 1923: 85–87). Wychowanie pozostaje dziełem wspólnoty, w tym też sensie wspólnota jest jego warunkiem. Zarazem jednak grupa ludzi wychowujących może ukształtować się jako

[2] O ile nie podano inaczej, wszystkie przekłady tekstów obcojęzycznych pochodzą od autora artykułu.

[3] Natorp posługuje się w tym kontekście dwoma terminami – mianowicie: „bildende Gemeinschaft" (Natorp 1904: 88) oraz „Erziehungsgemeinschaft" (Natorp 1925: 529).

wspólnota, o ile jest wspólnotą edukacyjną, tzn. o ile realizuje ona podstawowe zadanie wychowania, jakim jest kształcenie tworzących wspólnotę autonomicznych indywiduów. Sama czynność kształcenia oznacza zaś w tym kontekście „prowadzenie od heteronomii do autonomii, obojętnie czy samego siebie, czy kogoś innego" (Natorp 1904: 176). Podstawowym zadaniem wychowania jest tym samym kształcenie autonomicznych członków wspólnoty, którzy pierwotnie owej autonomii nie posiadają, a więc podlegają siłom heteronomicznym.

Pojęcia heteronomii i autonomii zostały zaczerpnięte przez Natorpa z praktycznej filozofii Kanta (por. Kant 1971; Kant 1972), w której służą przede wszystkim jako określenie charakteryzujące wolę podmiotu moralnego. Wola autonomiczna to wola, która w pełni samodzielnie, a więc w sposób całkowicie wolny określa swój cel. Czyni to przy pomocy czysto rozumowego prawa, które sama sobie w swej wolności nadaje i któremu również całkowicie dobrowolnie się podporządkowuje. Prawo moralne wynika zatem bezpośrednio z wolnej woli jednostki i tylko też z tego względu jednostce tej przysługuje autonomia. Wola podlegająca natomiast heteronomii to wola, której motywacja ma swe źródło nie w czysto rozumowym prawie moralnym, lecz, jak to określał Kant, w czynnikach patologicznych: emocjach oraz uczuciach przyjemności i przykrości. To one, generując partykularne zainteresowania, wyznaczają woli równie partykularne cele. Partykularność celów jest tym elementem, który pozwala wyznaczyć podstawową różnicę między wolą heteronomiczną, a autonomiczną. Cele woli autonomicznej – wyznaczane przez czysty rozum – pozostają, jak sam ów rozum, celami nieuwarunkowanymi, tj. nieograniczonymi żadną partykularnością. Dzięki temu obowiązują powszechnie. Przejście od heteronomii do autonomii, które ma być wynikiem kształcenia, jest tym samym nabyciem umiejętności wyznaczania sobie celów bezwarunkowych. By taki cel umieć sobie wyznaczyć trzeba go przede wszystkim chcieć. Kształcenie w swym najbardziej podstawowym znaczeniu jest więc kształceniem woli i jako takie pozostaje zadaniem wychowania moralnego.

O wychowaniu i kształceniu możemy jednak mówić, podkreśla Natorp, również w znaczeniu szerszym. Mówimy przecież nie tylko o wychowaniu (kształceniu) moralnym, lecz także intelektualnym, estetycznym czy religijnym (por. Natorp 1904: 5). Jeżeli węższe rozumienie terminów „wychowanie" i „kształcenie" jest przy tym najbardziej właściwe, to przede wszystkim z tego powodu, iż różne postaci wychowania i kształcenia, z jakimi mamy do czynienia w przypadku szerokiego rozumienia obu wspomnianych terminów, muszą mieć swą podstawę w wychowaniu moralnym. By w ogóle móc się kształcić trzeba naj-

pierw chcieć się kształcić. Stąd też dydaktyki, zajmującej się wychowaniem i kształceniem w ich szerokim znaczeniu, nie można rozpatrywać niezależnie od problemu kształcenia moralnego, lecz zawsze łącznie z nim (por. Natorp 1904: 92–93).

Jeżeli o wychowaniu – zarówno przy szerszym, jak i przy węższym rozumieniu tego pojęcia – możemy mówić tylko w kontekście wspólnoty, to w związku z tym autonomia, będąca właściwym celem kształcenia każdej poszczególnej jednostki, musi być od samego początku zakorzeniona w autonomii całej wspólnoty edukacyjnej. Zdaniem Natorpa, wymóg takiego zakorzenienia bardzo wyraźnie ukazuje jedna z formuł Kantowskiego imperatywu kategorycznego, stwierdzająca: „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jako też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka" (Kant 1971: 62; por. Natorp 1923: 96). W formule tej, podkreśla autor *Sozialpädagogik*, nie ma mowy o odrębnym indywiduum, lecz o człowieczeństwie (*Menschheit*). Ostatecznym, samoistnym celem, który powinien zostać uwzględniony zarówno w praktyce moralnej, jak i edukacyjnej nie jest jednostka jako jednostka, lecz to, co każdą jednostkę czyni człowiekiem, tzn. pełna autonomia jej człowieczeństwa. O tak ujętym człowieczeństwie, które powinno być respektowane w każdym ludzkim podmiocie, powiedziane jest ponadto, iż nie wyklucza ono – pomimo swej bezwarunkowości – różnych form społecznej instrumentalizacji. Kant zastrzega bowiem wyraźnie, iż człowieczeństwa zarówno w swej osobie, jak i w osobie innego trzeba używać na dwa sposoby: zarówno jako środka (instrumentu) do własnego celu, jak i jako celu samego w sobie, tj. jako celu samoistnego, który do żadnego środka nie może zostać sprowadzony. Bycie celem samoistnym oznacza bowiem możliwość wyznaczania samemu sobie celów w pełni autonomicznych, a więc całkowicie niezależnych od instancji zewnętrznych. Właśnie to bycie dla siebie wzajemnie ostatecznymi celami działania, które zarazem nie wyklucza bycia wzajemnie dla siebie środkami poszczególnych działań, pozostaje konstytutywne dla autonomii wspólnoty edukacyjnej, w obrębie której struktury autonomiczne i heteronomiczne współwystępują ze sobą, a nawet wzajemnie się warunkują.

Wymóg respektowania człowieczeństwa tak w swojej osobie, jak i w osobie każdego innego stanowi etyczną ideę wspólnoty, której, co Natorp zawsze podkreślał z naciskiem, żadna historycznie istniejąca wspólnota nie odpowiada i odpowiadać nie może. Idea w pełni autonomicznej wspólnoty jest pewną etyczną powinnością (*Sollen*), której nie można wydobyć z żadnego istniejącego już faktycznie porządku jakieś konkretnej, historycznie ukształtowanej

społeczności. Każda tego typu społeczność, ze względu na swą skończoność i ograniczoność, nie jest w stanie w pełni zrealizować leżącego u jej podstaw wspólnotowego ideału. Natorp podkreśla w tym kontekście, iż ów etyczny ideał pełnej autonomii może ujawnić się tylko dzięki doświadczeniom negatywnym, tj. w doświadczeniu faktycznie istniejących elementów heteronomicznych. Zadanie polega zaś na tym, by z owej heteronomii zdać sobie sprawę, a następnie podjąć wysiłek jej przezwyciężenia. Heteronomia ujawnia się zawsze jako jakaś sprzeczność, spór czy konflikt. Zauważenie tego konfliktu jest tym negatywnym warunkiem wstępnym, jaki pozwala uzmysłowić sobie wymóg autonomii. Jeśli wymóg ten zacznie być realizowany, to doprowadzi to do załagodzenia pojawiającej się niezgodności i, co się z tym wiąże, pełniejszej autonomii wspólnoty (por. Natorp 1904: 96).

Każda wspólnota zatem, podkreśla autor *Sozialpädagogik*, o tyle jest wspólnotą, o ile „prezentuje postęp na nieskończonej drodze rozwoju ludzkiej wspólnoty w ogóle, a przez to wyższy stopień kształcenia człowieczeństwa" (*Höherbildung des Menschentums*) (Natorp 1923: 91)[4]. W tym właśnie sensie każda prawdziwa wspólnota jest wspólnotą, której podstawę rozwoju stanowi proces kształcenia. Pozwala on każdą określoną historycznie wspólnotę (np. państwo, naród, kościół, rodzinę itd.) uchwycić w perspektywie duchowego rozwoju całej ludzkości zmierzającej ku etycznemu ideałowi respektowania człowieczeństwa w każdym człowieku (por. Natorp 1923: 90–91)[5].

Zaproponowane przez Natorpa rozwiązanie zawiera w sobie jednak pewną dwuznaczność. Można argumentować, iż człowieczeństwo jest tutaj tylko środkiem (instrumentem) służącym do odkrycia bezwarunkowości prawa moralnego wyznaczającego ideał historycznego rozwoju całej ludzkiej wspólnoty. Wolność przysługująca konkretnemu indywiduum schodzi tu całkowicie na dalszy plan, właściwie nie jest w ogóle uwzględniana[6]. Z tego też powodu nie jest zażegnane

[4] W powyższym fragmencie ujawnia się w pełni dwuznaczności używanych przez Natorpa rzeczowników *Menschentum* oraz *Menschheit*, można je tłumaczyć jako „człowieczeństwo" bądź jako „ludzkość".

[5] Ujęcie to, co Natorp sam podkreśla, zakłada wiarę w to, iż rozwój taki jest rzeczywiście możliwy. Wiara ta ma o tyle racjonalne podstawy, iż, zdaniem autora *Sozialpädagogik*, sam fakt uświadomienia sobie przez człowieka etycznego ideału autonomicznej wspólnoty, świadczy o tym, że znalazł się on na tej drodze. Niemniej nie da się w żaden sposób wykazać, iż nią podąża – można w to tylko wierzyć (por. Natorp 1904: 50–51).

[6] W *Sozialpädagogik* pojęcie wolności rozpatrywane jest przede wszystkim w kontekście wolności woli utożsamionej ze zdolnością wydawania autonomicznych sądów moralnych i decyzji (por. Natorp 1904: 47–48).

niebezpieczeństwo jej instrumentalizacji. Taki wniosek w każdym razie wyciąga sam Natorp w swoich *Vorlesungen über praktische Philosophie*, zarzucając ujęciu przedstawionemu w *Sozialpädagogik* jednostronność (por. Natorp 1925: 517–520)[7]. By tej jednostronności uniknąć marburski filozof wyraźnie rozróżnia teraz, proces wychowania, który ma być procesem autonomicznym, od pojawiającego się w obrębie tego procesu momentu kształcenia, któremu przysługuje już nie tylko autonomia, lecz także indywidualna wolność podmiotu przejawiająca się przede wszystkim w wolności tworzenia siebie (*Selbstschöpfung*, *Autopöie*) (por. Natorp 1925: 529–532).

Uwzględnienie w pełni wolnego (spontanicznego) momentu tworzenia (kształcenia) siebie pozwala uchwycić proces kształtowania się unikalności podmiotu, określony przez Natorpa mianem indywiduacji. Bezwarunkowe prawo moralne i jego autonomia zachowują swą moc obowiązywania, niemniej, jak to zostaje podkreślone w wykładach zatytułowanych *Philosophische Systematik*, oparta na nich etyka powinności (*Ethik des Sollens*), powinna zostać zastąpiona zindywiduowaną etyką bycia (*Ethik des Seins*) (por. Natorp 1958: 365). W jaki sposób uzupełnienie to ma się dokonać? Kwestię tę Natorp przedstawia, wykorzystując hasło: „wolność, równość, braterstwo" (por. Natorp 1920: 28–30; Natorp 1958: 365–366). Praktyczna wolność – twierdzi – ujawnia się jako pierwotna podstawa szacunku dla prawa. Równość stara się tę wolność zrealizować we wzajemnym współdziałaniu i ograniczaniu w imię wolności własnych roszczeń. Gdy natomiast zaczynamy mieć do czynienia z braterstwem, prawa milkną. Dzięki braterskiej miłości czy przyjaźni orientacja na powszechne prawo zostaje zastąpiona orientacją na konkretne relacje. Orientacja ta nie zawiesza wymogów, które legły u podstaw rozstrzygnięć wyrażonych w prawach. Rozstrzygnięcia te – w tym przypadku respektowanie wolności i równości – nie są jednak respektowane ze względu na takie czy inne prawo, lecz twórczo i spontanicznie wyrażają się w indywidualnym sposobie bycia poszczególnych jednostek pozostających ze sobą we wzajemnych relacjach. Wartość nadrzędną uzyskuje tutaj określona sytuacja, w jakiej znajdują się poszczególne indywidua.

Wspólnota braterstwa nie potrzebuje odgórnie narzucanego systemu praw i obowiązków, wydarza się ona niespodziewanie, w pełni spontanicznie i stwarza całkowicie nową rzeczywistość. Jest ona czymś, co w języku religijnym – charakterystycznym dla późnych tekstów Natorpa – określa się mianem daru

[7] W wykładach tych Natorp w dużej mierze referuje swoje nowe ujęcie filozofii wychowania przedstawione szczegółowo w pracy *Sozialidealismus* (por. Natorp 1920).

(por. Natorp 1958: 366). Każda próba prawnego uregulowania wspólnoty opartej na braterstwie, przyjaźni czy miłości zniszczyłaby ją. Tego typu wspólnota jest organizmem podlegającym spontanicznej samoregulacji. Nie może ona jednak sytuować się całkowicie poza strukturami prawnymi. Struktur tych Natorp bynajmniej nie chce usuwać. Braterska miłość stanowi raczej „wypełnienie prawa" (por. Natorp 1958: 366), tj. pełną realizację zawartych w nim wymogów, dokonującą się jednak nie ze względu na samo to prawo moralne, lecz w pełni spontanicznie – we w pełni spontanicznym kształtowaniu swojego indywidualnego sposobu bycia, uwzględniającego specyfikę relacji z innymi członkami wspólnoty. Takie spontaniczne kształcenie siebie stanowi ideał, któremu moralny rozwój życia społecznego i indywidualnego powinien zostać podporządkowany.

Człowiek jako istota społeczna musi jednak żyć w państwie i musi w związku z tym, podlegać zarówno prawu moralnemu, jak i prawu państwowemu. Kształcenie ludzkości – nawet jeżeli jego etycznym ideałem jest spontanicznie samoregulująca się wspólnota braterstwa – możliwe jest tylko w obszarze różnych struktur społecznych w tym przede wszystkim gospodarczych i państwowych. Pierwotną formą ludzkiej wspólnoty, dzięki której wszelkie kształcenie staje się możliwe, jest wspólnota pracy. Wspólnota ta – pozostając *par excellence* wspólnotą edukacyjną – uczy wyznaczać wspólne cele realizowane we wzajemnym współdziałaniu. Dzięki temu umożliwia ona nie tylko rozwój moralny, ale również rozwój gospodarczej i prawno-politycznej organizacji państwa. W *Sozialpädagogik* obydwa procesy uznane są za równoległe. Dzięki pracy kształcący się podmiot zdobywa najpierw umiejętność podporządkowywania się regułom, a więc również gospodarczym, i prawnym regułom panującym w społeczeństwie, na kolejnym etapie uczy się wyznaczać te reguły samodzielnie, dzięki czemu na ostatnim etapie odkrywa ostatecznie swoją autonomię. Autonomia z kolei jest ideą etyczną, wyznaczającą cel rozwoju życia społecznego, który pozostaje nadrzędny względem struktur gospodarczych i prawno-politycznych[8].

[8] Wskazanym trzem etapom kształtowania się autonomii podmiotu odpowiadają – zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym – trzy stopnie aktywności, tj. zmysłowy popęd (*Trieb*), wola właściwa i wola rozumu. Ich kształcenie zostaje następnie ujęte w kontekście Platońskiej teorii cnót. Każdy stopień aktywności posiada swoją cnotę: popęd – czystość, wola – odwagę, rozum – mądrość. Właściwy porządek tych cnót gwarantuje cnota sprawiedliwości (por. Natorp 1904: 99–217).

W *Sozialidealimus* i w ostatnich wykładach Natorp podkreśla natomiast, iż sam ideał autonomii nie może pełnić takiej roli, gdyż u jego podstaw nie tkwi idea wolności, lecz idea równości. Utożsamienie ze sobą tych dwóch różnych idei było, zdaniem marburskiego filozofa, największym błędem Kantowskiej koncepcji imperatywu kategorycznego (por. Natorp 1925: 530). Respektowanie samej idei równości, twierdzi teraz Natorp, nie jest w stanie zapewnić wolności poszczególnym podmiotom. Równość, wyrażająca się w respektowania tego samego prawa przez wszystkich, nie jest jeszcze wolnością. Podstawowy problem polega na tym, iż wraz z rozwojem życia społecznego ujawnia się wieloaspektowość i rozległość międzyludzkich stosunków. Wspólne cele i prawa stają się coraz mniej zrozumiałe, przestają więc być wyrazem wspólnej woli całej wspólnoty. Rozrastająca się organizacja państwowa osłabia tę wolę. Wywołuje to coraz poważniejsze kryzysy społeczne, których z biegiem czasu nie da się już załagodzić środkami prawno-politycznymi. Wyjściem z sytuacji może być, zdaniem Natorpa, jedynie odnowienie w życiu społecznym wspólnego ducha. Oznacza to odnowienie ożywionej braterstwem wspólnoty pracy, z której wszelkie struktury etyczne oraz gospodarcze i polityczno-prawne wyrastają.

Życie gospodarcze i polityczne państwa musi zostać podporządkowane tego typu wspólnocie, gdyż tylko w jej obszarze może realizować się wychowanie, tj. „kształcenie najbardziej wewnętrznej, własnej siły twórczej" (Natorp 1925: 508), pozwalające wypełnić struktury życia państwowego i gospodarczego różnorodnymi postaciami społecznej aktywności. Aktywność ta powoduje, iż owe struktury zaczynają być niejako od dołu wytwarzane na nowo w duchu demokracji i solidarności społecznej[9]. By jednak stworzyć warunki takiej aktywności, wspólnota pracy musi uwzględnić swoistość każdej kształcącej się w jej obrębie jednostki. Musi przede wszystkim zapewnić jej przestrzeń wolności kształcenia siebie. Tylko wówczas – dowodzi Natorp – wola i intelekt człowieka mogą „przestać być niewolnikami obcych mocy" (Natorp 1925: 530), a więc tylko wówczas mogą stać się w pełni wolne. Tylko też dzięki takiej spontanicznej wolności kształcenia racjonalność człowieka może, zdaniem Natorpa, osiągnąć swoją pełnię, w której rozum ludzki „jako filozoficzny namysł nad samym sobą i krytyka wyzwala sam siebie, sam siebie rozumie, sam sobie wykreśla granice" (Natorp 1925: 530).

Zarysowana w ten sposób koncepcja racjonalności emancypacyjnej (wyzwalającej siebie samą) przekracza czysto formalny wymóg autonomii kształcenia.

[9] Jest to podstawowa idea rozwinięta przez Natorpa w *Sozialidealismus*. Abstrahuję w tej chwili jednak od szczegółowych rozwiązań pojawiających się w tej pracy.

Przekroczenie nie oznacza tutaj jednak negacji tego wymogu, lecz jego krytykę. Krytyka zaś zawsze pozostaje w ujęciu Natorpa rekonstrukcją (por. Natorp 1925: 509). W tym przypadku chodziłoby więc o próbą nadania krytykowanemu warunkowi pełni nowego znaczenia. Pełnia ta uwzględniałaby nową, swoistą sytuację, w jakiej autonomia jednostek i całej tworzonej przez nie wspólnoty ma znaleźć, twórczy, spontanicznie kształtujący się, wolny wyraz. Wolność tworzenia – będąca, zdaniem Natorpa najgłębszym wyrazem racjonalności człowieka – zawsze pozostaje w tym ujęciu rekonstrukcją, a więc tworzeniem nowego porządku znaczeń dokonywaną w imię indywidualnej wolności wszystkich jednostek biorących udział w procesie kształcenia – kształcenia zarówno siebie, jak i porządku społecznego, w jakim uczestniczą[10].

Jak to już zostało wspomniane na początku niniejszych analiz, taki sposób odczytania przewodniej myśli Natorpa zasugerował swego czasu Sergiusz Hessen. Sam też twórczo rozwinął tę myśl w swych własnych analizach. Stwarza to podstawę do pogłębionych badań nad związkami łączącymi obu twórców. Kwestią tą na pewno warto jest się w przyszłości zająć[11]. W świetle przedstawionej tu interpretacji, przede wszystkim myśl Natorpa, jak i Hessena, można określić mianem pedagogiki krytycznej. Rzecz jasna, nie chodzi tutaj o samą etykietkę, czy też próbę zaszeregowania obu autorów do jakiegoś współczesnego nurtu pedagogiki (w ramach takiej klasyfikacji Hessen to reprezentant pedagogiki kultury). Chodzi natomiast o wskazanie tkwiącego w pracach obu myślicieli krytyczno-emancypacyjnego potencjału, którego dostrzeżenie pozwoli nam od nich obu wiele się jeszcze nauczyć, o ile tylko będziemy w stanie

[10] Jednym z najciekawszych wątków tak zarysowanej racjonalności emancypacyjnej jest nieusuwalne dla niej napięcie między Kantowskim w swej proweniencji roszczeniem uniwersalizacji norm moralnych, a sytuacyjną etyką bycia. Natorp podkreśla, że jedynie faktyczne urzeczywistnienie takiej etyki sytuacyjnej może zapobiec eskalacji konfliktów społecznych. Nie zmienia to wszelako faktu, iż konflikty te rodzą się w momencie, w którym wymóg powszechnej wolności i równości – zgłaszany przez Kanta – okazuje się wymogiem nie w pełni realizowanym. Etyka uniwersalistyczna i etyka sytuacyjna okazują się w takim ujęciu wzajemnie warunkować. O połączenie tych dwóch perspektyw – wbrew jednostronnym stanowiskom zajmowanym w sporze pomiędzy liberałami (zwolennikami etyki uniwersalistycznej), a komunitarianami (opowiadającymi się za etyką sytuacyjną) – upominał się przede wszystkim Paul Ricoeur (por. Ricoeur 2005: 454–493). Odczytanie w tym kontekście Natorpowskiej teorii kształcenia wykracza – niestety – daleko poza ramy niniejszego artykułu. Kwestię tę mogę tu jedynie zasygnalizować.

[11] Warto w tym kontekście zauważyć, iż Hessen, rozwijając niektóre wątki myśli Nartopa, podkreślał ich silne pokrewieństwo z propozycjami Johna Deweya. Stwarza to bardzo interesującą perspektywę interpretacyjną (por. Hessen 1997b: 78–107; Müller 2005: 216–219).

krytycznie zrekonstruować ich własną argumentację. A więc – o ile sami nauczymy się być krytyczni.

Bibliografia

Gadacz T. 2009. *Historia filozofii XX wieku. Nurty*, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Hessen S. 1933. *Das Problem der Autonomie der Bildung*, [w:] *Festgabe für Heinrich Rickert zum 70. Geburtstage am 25. Mai 1933*, hrsg. A. Faust, Konkordia, Bühl-Baden, s. 51–90.

Hessen S. (I wyd. 1939). 1997a. *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Hessen S. (I wyd. 1938). 1997b. *Szkoła i demokracja na przełomie*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa.

Honneth A. 2010. *Społeczna patologia rozumu. Intelektualne dziedzictwo krytycznej teorii*, tłum. R. Michalski, [w:] *Szkoła frankfurcka. Współczesne perspektywy*, red. S Czernak, J. Rolewski, Wydawnictwo Rolewski, Nowa Wieś k. Torunia, s. 31–56.

Jegelka N. 1992. *Paul Natorp. Philosophie, Pädagogik, Politik*, Königshausen & Neumann, Würzburg.

Kant I. 1971. *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, PWN, Warszawa.

Kant I. 1972. *Krytyka praktycznego rozumu*, tłum. J. Gałecki, PWN, Warszawa.

Müller C. 2005. *Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie – ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf*, Verlagen Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Natorp P. (I wyd. 1899) 1904. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Fr. Fromanns Verlag, Stuttgart.

Natorp P. 1920. *Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung*, Verlag von Julius Springer, Berlin.

Natorp P. (I wyd. 1909) 1923. *Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet*, N.G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, G. Braun, Marburg.

Natorp P. 1925. *Vorlesungen über praktische Philosophie*, Verlag der Philosophischen Akademie, Erlangen.

Natorp P. 1958. *Philosophische Systematik*, hrsg. H. Natorp, Felix Meiner Verlag, Hamburg.

Noras A.J. 2012. *Historia neokantyzmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Ricoeur P. 2005. *O sobie samym jako innym*, tłum. B. Chełstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Paulina Sosnowska
Uniwersytet Warszawski

Zbuntowana filozofia – subwersyjnej pedagogice. Hannah Arendt i Henry A. Giroux

Summary

REBELLIOUS PHILOSOPHY FOR SUBVERSIVE EDUCATION. HANNAH ARENDT AND HENRY A. GIROUX

The aim of the article is to elucidate the reasons why the critical pedagogue Henry A. Giroux, in his recent works, was inspired by the thought (in many aspects completely different) of Hannah Arendt, particularly by her analyses concerning the role of public spaces and the power of judgement in the modern world. The article develops three contact points in which the two distinct paradigms meet. They are: the metaphor of the "dark times", adopted by Giroux, public spaces and the university.

Key words: Hannah Arendt, Henry A. Giroux, neoliberalism, public sphere, university, critical thinking

red. Paulina Marchlik

Nie podejmuję się w tak krótkim szkicu wskazać ani źródeł, ani kontekstów, ani granic możliwych relacji między pedagogiką a filozofią, proponuję natomiast wysupłanie jednej cienkiej nitki istniejących powiązań. Nić ta mając charakter fragmentaryczny i namacalny zarazem, nie rozstrzyga ani o uniwersalnej naturze relacji między obiema dyscyplinami, ani też nie projektuje ich obiektywnego związku. Zdaje po prostu sprawę z jednego, z konieczności historycznej zresztą jednostronnego i dość ulotnego powiązania, które jednakże jest refleksem najbardziej aktualnych problemów polityki i pedagogiki naszych czasów. W tym z konieczności bardzo skrótowym przedstawieniu ograniczę się do nakreślenia zaledwie kilku punktów stycznych między dwoma tak róż-

nymi obszarami refleksji, jakie stanowi twórczość Hannah Arendt i Henry'ego Giroux, ich dokładniejsze opracowanie pozostawiając na inną okazję.

Henry A. Giroux, obok Paulo Freirego i Petera McLarena, najbardziej prominentny (a jednocześnie odrobinę od nich bardziej umiarkowany) przedstawiciel amerykańskiej pedagogiki krytycznej, w swoich najnowszych książkach świadomie i wprost odwołuje się do dorobku Hannah Arendt, w szczególności do ogromnego residuum znaczeń kryjących się za słynnym hasłem „mroczne czasy".

Co mają ze sobą wspólnego radykalny pedagog, który nigdy nie wierzył w to, że pedagogika może ograniczyć się do opisu i rozumienia rzeczywistości, stale domagając się od niej walki ku zmianie społecznej („pojęcie pedagogiki jest zawsze związane nie tyle z kwestią świadomości ile z walką społeczną"; pedagogika „powinna być czymś więcej niż hermeneutyką"; Giroux, Witkowski 2010: 68–69) i myślicielka, która przez większość życia stanowczo zaprzeczała iż jest filozofem, która jednak swe zadanie ograniczyła do filozoficznego zdystansowanego rozumienia właśnie („Mężczyźni bardzo chcą oddziaływać; ja natomiast patrzę na to niejako z zewnątrz; Czy ja chcę oddziaływać? Nie, ja chcę rozumieć"; Arendt 2002: 48).

Co mogą mieć ze sobą wspólnego jawnie lewicowy nurt krytyki, wychodzący z założenia, że edukacja jest źródłem zmiany społecznej, a także, że pedagogika, czy chcemy tego czy nie, ma z natury charakter polityczny, czyniąc z edukacji wręcz „formę interwencji politycznej" (Giroux 2011: 72), z myślą całkowicie wymykającą się opozycji prawicowość-lewicowość, która świadomie i radykalnie odseparowuje dziedzinę wychowania od polityki i twierdzi, że „w imię tego, co w każdym dziecku nowe i rewolucyjne edukacja musi być konserwatywna" (Arendt 2011: 232).

Innymi słowy, jak to się mogło stać, że radykalny pedagogiczny aktywista znajduje oparcie w zdystansowanej i ironicznej refleksji filozoficznej, z którą na pierwszy rzut oka wcale nie jest mu po drodze? Tak jak Arendt – z powodów politycznych – nie mogła zaakceptować tradycyjnego dyskursu filozoficznego, przeciw któremu (cały czas pozostając filozofem) stale się buntowała, tak Giroux – również z powodów politycznych – nie mógł zaakceptować tradycyjnego dyskursu pedagogicznego, pracując zawsze w kontrze do *status quo*, dokonując aktu ciągłej subwersji wobec zastanych relacji władzy i panującej ideologii edukacyjnej.

Mroczne czasy

Giroux wcale nie inspirował się nielicznymi tekstami Arendt poświęconymi wprost edukacji. Konserwatywna pedagogicznie (choć nie politycznie) i antyprogresywistyczna wymowa *Kryzysu edukacji* musiała w nim budzić opór, zaś *Refleksje na temat Little Rock*, radykalny głos przeciwko przymusowej desegregacji rasowej w szkołach na amerykańskim Południu, o ile go znał, z pewnością wydał mu się wsteczny, jeśli nie wręcz obskurancki. A jednak Giroux widzi w Arendt sojusznika. Jak to możliwe?

Pewną wskazówką do odpowiedzi na to pytanie może być zwrócenie uwagi na to, że Giroux szczególnie upodobał sobie słynne, inspirowane wierszem Bertolda Brechta[1], sformułowanie Arendt o „mrocznych czasach". Występuje ono zarówno w napisanej wraz z Lechem Witkowskim *Edukacji i sferze publicznej*, jak i w jeszcze nowszych: *On Critical Education* (rozdział wstępny nosi tytuł *Critical pedagogy in dark times*) oraz *Neoliberalism's War on Higher Education* (por. Giroux 2010: 280; 2011: 3–15; 2014: 5, 153).

Co miała na myśli Arendt, pisząc *Ludzi w mrocznych czasach*? „Mroczne czasy nie tylko nie są niczym nowym, ale też nie stanowią rzadkości w historii. [...] Nawet w najmroczniejszych czasach mamy prawo oczekiwać światła i [...] może ono pochodzić nie tyle z teorii i idei, ile raczej z drżących, niepewnych, często słabych płomieni, jaki niektórzy ludzie w swoim życiu i pracy potrafią wzniecać niezależnie od okoliczności i oświetlać nimi przestrzeń czasu danego im na ziemi" (Arendt 2013: 15). Mroczne czasy to epoki, w których sfera publiczna już nie „rzuca światła na ludzkie sprawy, stwarzając przestrzeń zjawisk, w której człowiek może słowem i czynem pokazać [...] kim jest i co potrafi. Mrok nadchodzi wtedy, gdy owo światło przyćmiewają «luki w wiarygodności» i «niewidoczny rząd», mowa, która zamiast odkrywać to, co jest, zamiata to pod dywan, ekshortacje, moralne i nie tylko, które pod pretekstem ochrony odwiecznych prawd sprowadzają prawdę do wypranej ze znaczenia trywialności" (tamże: 14). Mroczne czasy to okresy, w których przestrzeń publiczna, otwarta przestrzeń

[1] Chodzi o pierwszą strofę *An die Nachgeborenen*:
„Wirklich, ich lebe in finsteren Zeiten!/Das arglose Wort ist töricht. [...]. Der Lachende/ Hat die furchtbare Nachricht/ Nur noch nicht empfangen".

Do potomnych:
„Zaprawdę, żyję w ponurej epoce/ Niepodejrzliwe słowo jest głupie./ [...] Śmiejący się jedynie okrutnej wiadomości/ Nie otrzymał jeszcze". [tłum. S.J. Lec]

wspólnego działania i mowy zostaje zawłaszczona przez obce polityce siły, takie jak życie biologiczne, rynek wymiany, różnice społeczne czy religia. Również przez przemoc – w rozumieniu Arendt zjawisko z natury pozapolityczne – która ogranicza wolność działania i wypowiedzi. Skrajną, czarną i gęstą niczym smoła wersją mroku jest świat totalitarnego terroru, w którym wolność publiczna zostaje zredukowana do zera.

Dla Giroux podstawowym źródłem cienia w przestrzeni publicznej jest neoliberalna ideologia legitymizująca współczesne państwo. Gdyby chcieć wskazać jednego wroga Giroux, to z całą pewnością byłaby nim właśnie logika i retoryka wolnego rynku. Jakikolwiek nowszy esej Giroux weźmiemy, neoliberalizm będzie w nim obecny jako negatywny bohater, podobnie jak u Arendt było nim biologiczne życie przekraczające granice cielesności.

To przesunięcie ma tło historyczne. Życie Arendt naznaczone było grozą biopolityki rasizmu, zaś jej powojenne lata upłynęły we względnej równowadze keynesowskiego ładu[2]. Nie dożyła rządów Margaret Thatcher, z jej słynnym hasłem głoszącym, że istnieją tylko jednostki i rodziny a nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo, jak też prezydentury Ronalda Reagana z właściwą jej polityką deregulacji. Giroux żyje już w innym świecie, w świecie biopolityki opisanej przez Foucaulta[3], naznaczonym dodatkowo wydarzeniami z 11 września oraz Guantanamo, gdzie liberalizm nie jest już doktryną maksymalnej wolności ekonomicznej, naturalnie wspierającej demokrację, lecz przeciwnie, staje się nowym liberalizmem: zniewalającym mechanizmem legitymizującym autorytarne państwo i jego władzę nad życiem, generującym żelazną i szczelną logikę nie dopuszczającą alternatywnego dyskursu i krytyki: „Demokratyczny rząd został zastąpiony przez suwerenność rynku, przecierając szlak dla rządu, którego intencją jest przekształcenie obywateli demokracji w podmioty przedsiębiorczości" (Giroux 2014: 8).

O ile Arendt niepokoił przede wszystkim proces przedostawania się kwestii prywatnych do dziedziny publicznej (proces ten nazywała „powstaniem społeczeństwa", rozumiejąc społeczeństwo specyficznie, jako grę prywatnych interesów w przestrzeni publicznej raczej niż to, co dzisiaj określamy mianem

[2] Pisząc w *Kondycji ludzkiej* o rynku wymiany, Arendt odwołuje się głównie do autorów XIX-wiecznych i w ogóle nie porusza problemu neoliberalizmu. Dla niej rynek jest jeszcze po prostu trochę ułomną z politycznego punktu widzenia odmianą przestrzeni publicznej, o tyle, o ile jest on domeną człowieka-wytwórcy (*homo faber*), nie zaś otwartą przestrzenią politycznej wolności (por. Arendt 2000: 176–184).

[3] Przede wszystkim w *Narodzinach biopolityki* (Foucault 2011).

społeczeństwa obywatelskiego), o tyle Giroux martwi proces o odwrotnym kierunku: ciągłe prywatyzowanie spraw, które powinny mieć charakter publiczny. Choć ich analizy biegną z przeciwnych stron, spotykają się w jednej podstawowej trosce: że przestrzeń publiczna ulega coraz dalej posuniętej atrofii, redukując polityczną wolność człowieka do przymusu prywatnych przedsięwzięć.

Sfera publiczna

Neoliberalna doktryna polityczno-ekonomiczna generuje neoliberalną pedagogikę. Jej podstawowy mechanizm działania opiera się na pozbawianiu edukacji publicznej wartości i potencjału krytycznego, zwolnienie jej z odpowiedzialności za kształtowanie demokracji i państwa socjalnego. Począwszy od przełomu lat 70. i 80. XX wieku – powiada Giroux – edukacja przestaje być dobrem publicznym a staje się prywatnym prawem. Zostaje więc sprywatyzowana, a tym samym – jak powiedziałaby Arendt – zaczyna funkcjonować jedynie jako wspieranie życia biologicznego, przestaje chronić wspólny świat przed destrukcyjnymi dla niego siłami.

Stając się prywatnym dobrem, które można kupić, edukacja przestaje być szansą uwolnienia się od przypadkowych ograniczeń ekonomicznych i społecznych, przestaje też być obietnicą emancypacji z zastanych stosunków władzy, lecz przeciwnie, zaczyna je reprodukować. Sama staje się zakładniczką kapitału, podlegając systematycznemu utowarowieniu. „Młodych ludzi otwarcie traktuje się jak klientów, nie zaś jako obywateli, podczas gdy biedna młodzież zostaje po prostu pozbawiona korzyści przyzwoitej edukacji za sprawą strategii «zero tolerancji», traktującej ich jako kryminalistów, których należy pohamować, ukarać lub umieścić w jurysdykcji kryminalnego systemu sprawiedliwości" (Giroux 2011: 8).

Tym samym, w refleksji Giroux w nowej odsłonie powraca zjawisko sprzed ponad stu lat, które Arendt zdiagnozowała opracowując *Korzenie totalitaryzmu* – „ludzie zbędni": jako pierwsi byli nimi pracownicy, którzy stali się niepotrzebni w wyniku rewolucji przemysłowej i kapitalistycznej produkcji (por. Arendt 2008a: 220), następnie wskutek politycznej dezintegracji, obok bezrobotnych także rzesze ludzi dosłownie pozbawionych miejsca w świecie: wygnanych ze swoich domów, pozbawionych obywatelstwa i postawionych poza prawem (por. Arendt 2008b: 211). Istotą tej niepokojącej formuły, a także powodem, dla którego nie jest ona obraźliwa, jest to, że „zbędność" nie stanowi żadnej cechy

naturalnej, jest zawsze arbitralnym (choć nie zawsze niezamierzonym) skutkiem przemiany struktury ekonomicznej i politycznej. Będąc ofiarą ekonomii lub świadomej polityki, zbędni ludzie jednocześnie bywają katalizatorem politycznych patologii, lub służą za ich uzasadnienie, jak w przypadku nazistowskiego terroru: „rządy totalitarne [...] są możliwe tylko tam, gdzie istnieją ogromne masy ludzi zbędnych" (tamże: 37).

Giroux korzysta z kategorii zbędności i przenosi ją na grunt współczesnej polityki amerykańskiej. Wedle niego mechanizmem produkującym zbędność jest właśnie neoliberalna pedagogika, oparta na wykluczeniu ogromnych rzesz młodzieży z edukacji na przyzwoitym poziomie, „czyniąc istoty ludzkie zbędnymi jako podmioty polityczne, zamykając demokratyczne sfery publiczne i unicestwiając warunki oporu" (Giroux 2011: 9). Wykluczenie pedagogiczne[4], a co za tym idzie, społeczne i polityczne, pociąga za sobą mechanizmy obronne generowane przez system przeciw zawsze niebezpiecznym dlań rzeszom *disposable youth*: zmasowane techniki dyscyplinarne powiązane z surowym karaniem i niemal więziennym nadzorem młodzieży (Giroux wielokrotnie podkreśla, że w USA więcej publicznych pieniędzy wydaje się na więzienia i areszty dla młodocianych niż na szkolnictwo), „niezdatnych do recyklingu ludzkich odpadów neoliberalnego porządku społecznego" (Giroux 2011: 92).

W ujęciu Arendt, jeśli w ogóle możemy mówić o jakichś możliwościach ratunku dla publicznego świata, to jest nim próba przywrócenia jego perspektywiczności i wieloaspektowości przez czynienie użytku z władzy sądzenia i myślenia krytycznego. Tylko zabieranie głosu w sprawach publicznych, gdy bierze się pod uwagę nie interes prywatny czy grupowy, lecz publiczne dobro, czyli dobro faktycznych i domniemanych podmiotów wspólnoty, choćby były one w mniejszości, jest w stanie ocalić zagrożone perspektywy i uchronić świat przed ideologiczną jednowymiarowością. Arendt nazywała to za Kantem myśleniem rozszerzonym. Jego publiczna manifestacja jest całkowicie niemożliwa jedynie w warunkach skrajnego terroru, gdy zaczyna być tożsama z samobójstwem. W każdej innej sytuacji jest możliwa i pożądana, choć czasem trudna i ryzykowna.

Neoliberalna ideologia, przeciw której zwraca się Giroux, oczywiście nie jest sytuacją skrajnego terroru, co oznacza, że może i powinna być kwestionowana, podważana i dyskutowana. Nie będąc jednak bezpośrednią formą fizycznej

[4] W warunkach polskich wykluczenie to nie polega jeszcze na ograniczeniu dostępu do szkolnictwa z powodów ekonomicznych, wyraża się jednak w jego marnej jakości.

przemocy, neoliberalna logika wyposażona jest w swoisty system immunologiczny, który zabezpiecza ją przed zewnętrzną krytyką, czyniąc jej tezy oczywistymi i jako takie narzucając je opinii publicznej. Choć w ramach tego szkicu nie ma miejsca na szczegółowe opisanie mechanizmu tego systemu, wystarczy zaznaczyć, iż jego uniwersalistyczne roszczenia są związane ze wzajemną legitymizacją między rynkiem i państwem, co sprawia, że państwo, a także polityka, przestają być instancją zewnętrzną i nakładającą na rynek ograniczenia, a stają się stopionym z nim mechanizmem samouzasadnienia, stosującym na swe poparcie techniki dyscyplinarne[5]. To powoduje, że myślenie rozszerzone, czy publiczna krytyka *status quo*, wymaga nie tylko odwagi, ale i przenikliwości, pozwalającej wyjść myślowo poza zastane struktury. Dlatego Giroux domaga się czynienia publicznego użytku z rozumu w szczególności od ludzi, których nazywa „publicznymi intelektualistami".

Publiczny intelektualista Giroux nie do końca przypomina figurę widza u Arendt, chłodno i z dystansu oceniającego polityczne widowisko. Publiczny intelektualista jest jednocześnie aktywnym obywatelem, zaangażowanym w obronę demokracji. O ile Arendt będzie ciągle podkreślała wagę bezstronności, o tyle dla Giroux jest ona często maską, skrywającą intelektualistę-strażnika *status quo*. Jednak mimo zupełnie odmiennej retoryki, wydaje się, że ich intencje się spotykają: publiczny intelektualista to ktoś, kto potrafi wstawić się w inne punkty widzenia, w inne położenia, w szczególności w położenie tych, którzy w ogóle nie są reprezentowani przez dominujący ład. Publicznego intelektualistę cechuje przede wszystkim odwaga otwartej krytyki i „światowy" wymiar pracy intelektualnej (por. Giroux 2014: 143). Jest dokładnym przeciwieństwem figury, którą Giroux nazywa „intelektualistą odgrodzonym (*gated*)", czyli takim, który zaakceptowawszy dwubiegunową logikę produkcja-konsumpcja i związane z nią korporacyjne „zarządzanie czasem", „nie ma już kiedy dokonywać refleksji nad sensem wydarzeń. Nie ma cierpliwości dla kontestowanych form pamięci, ani do tego, by wydobywać na światło dzienne złożone historie, które tworzą naszą teraźniejszość. Nie dopuszcza możliwości, że świat może być pomyślany inaczej" (tamże: 91).

Rola publicznego intelektualisty – mimo całego jego zaangażowania – nie polega na akcjonizmie, który dokonuje się kosztem poważnej pracy teoretycznej. Przeciwnie, polega na „połączeniu z jednej strony rygoru i jasności, z drugiej zaś odwagi cywilnej i zaangażowania politycznego" (tamże: 149).

[5] Szczegółową historyczną analizę tego mechanizmu znajdzie czytelnik u Michela Foucaulta, w *Narodzinach biopolityki* (2011: 95–118).

Uniwersytet

Arendt uważała, że dzieci powinny być chronione przed wyzwaniami publicznego świata i zdawała się wierzyć w możliwość programowej neutralności, pojmując rolę szkoły jako wprowadzanie w kulturę. Giroux był zdania, że nie ma edukacji politycznie neutralnej i żądał zaangażowania politycznego i społecznego od nauczycieli wszystkich szczebli edukacji. O ile jednak Arendt i Giroux z pewnością posprzeczaliby się w kwestii politycznego znaczenia szkół niższego szczebla, o tyle szkolnictwo wyższe, a w szczególności uniwersytet jest w dalekim stopniu miejscem pojednania ich stanowisk. Ponieważ szkolnictwo wyższe ma do czynienia nie z dziećmi, ale już z dorosłymi obywatelami, Arendt nie wymagała od niego całkowitej apolityczności. Uważała, że uniwersytety i sądy należą do tych miejsc w przestrzeni publicznej, które muszą być chronione przed władzą, ponieważ: „na uniwersytetach rodzą się prawdy bardzo niemiłe dla rządu i społeczeństwa, a sądy wielokrotnie już orzekały trudne dla nich do przełknięcia wyroki, dlatego też instytucje te, podobnie jak inne azyle prawdy, nadal są narażone na wszystkie zagrożenia ze strony władzy społecznej i politycznej. Niemniej, szanse na to, by prawda zatriumfowała publicznie, są oczywiście znacznie większe dzięki samemu istnieniu takich miejsc" (Arendt 2011: 313).

Jak wspominałam wyżej, czasy Arendt to z punktu widzenia Giroux niemal złoty wiek: „Okres keynesowski po drugiej wojnie światowej aż do ruchu praw obywatelskich i protestów studenckich w latach 60. był świadkiem wzmocnienia publicznej i wyższej edukacji jako demokratycznych przestrzeni publicznych" (Giroux 2014: 31). Arendt była świadkiem protestów studenckich przeciwko wojnie w Wietnamie i gorąco je poparła, uważając, że wyrastają one z motywów moralnych, polegających na odpowiedzialności za działalność własnego kraju. Co więcej, była zdania, że to właśnie studenci bardziej niż pozostali obywatele są predestynowani do praktykowania władzy sądzenia i myślenia rozszerzonego, ponieważ „uniwersytety umożliwiają młodym ludziom przez kilka lat bycie na zewnątrz grup społecznych i zobowiązań, bycie prawdziwie wolnymi" (Arendt 2013b: 77).

Giroux natomiast wielokrotnie opisuje współczesne sytuacje, w których ta wolność jest duszona w zarodku przez mechanizm korporacyjno-autorytarny neoliberalnego państwa[6]: „Podczas gdy nigdy nie było czegoś takiego jak złoty

[6] Np. przemoc państwowa (brutalny atak policji) wobec studentów protestujących w Quebecu przeciw podniesieniu czesnego i napędzaniu machiny zadłużenia zwiększającej zysk banków

wiek, gdy szkolnictwo wyższe było naprawdę liberalne i demokratyczne, obecny atak na szkolnictwo wyższe, przypuszczony przez religijny fundamentalizm, władzę korporacyjną oraz apostołów neoliberalnego kapitalizmu wydaje się nie mieć precedensu, jeśli chodzi o zasięg i siłę" (Giroux 2014: 139). Reguły rynkowe na uniwersytecie pozbawiają tę instytucję publicznego oddziaływania, czyniąc ją mechanizmem wspierającym i legitymizującym *status quo*: „Szkolnictwo wyższe w coraz większym stopniu staje się zakładnikiem rynkowych reguł sprawozdawczości, gdzie dyscypliny i programy są w dużym stopniu nagradzane za to, że przyczyniają się do zysku ekonomicznego" (Giroux 2011: 8). W opinii społecznej, która w dużym stopniu odzwierciedla logikę neoliberalnego kapitalizmu, szkolnictwo wyższe wymaga uzasadnienia swej egzystencji, a uzasadnieniem tym ma być promowanie wzrostu ekonomicznego przez tworzenie sprzyjających mu „innowacji" oraz dostosowanie się do rynku pracy.

Ogólne symptomy wprzęgania uniwersytetów w państwowo-rynkową machinę są już dość dobrze znane, choć jeszcze do niedawna nie były jako takie r o z p o z n a w a n e. Ze względu na szczupłość miejsca, ograniczę się do wymienienia ich najistotniejszych kategorii: Przekształcenie języka akademickiego w język korporacyjny[7], zmiana struktury zatrudnienia pracowników naukowych i jego konsekwencja w postaci uczynienia z nich „łatwo zastępowalnej, taniej siły roboczej" (tamże: 10), rewolucja programowa, która w dużym stopniu sprowadza się do minimalizowania i marginalizowania przedmiotów akademickich, w szczególności dyscyplin kształtujących myślenie i dystans do rzeczywistości, jak filozofia i historia, na rzecz przygotowania quasi-zawodowego (a często na rzecz braku jakiegokolwiek przygotowania)[8], czego rezultatem jest wypuszczanie na rynek taniej siły roboczej, generujące zbędność, o której była wcześniej mowa. Organizacja studiów wyższych ma odzwierciedlać imperatyw taniej produkcji, który co i rusz widzimy w reklamach supermarketów: ma być dużo i tanio; jak najwięcej osób w grupie konwersatoryjnej, w jak najmniejszej przestrzeni, raczej wykłady dla setek osób niż ćwiczenia w małych grupach.

---

i innych instytucji finansowych (por. Giroux 2014: 164). Zależność finansowa studentów od korporacji niweluje właśnie ową „wolność od grup społecznych i zobowiązań", o której pisała Arendt. Albo też ciąg skandalicznych i kryminalnych nadużyć związanych z ogromnymi pieniędzmi ze strony organizacji sportowych zasilającymi uniwersytet w Pensylwanii (por. tamże: 103–129).

[7] Giroux pisze na przykład o określaniu dawnych prezydentów amerykańskich uniwersytetów mianem CEO (*Chief Executive Officer*), Uniwersytet Warszawski zaś od jakiegoś czasu może się poszczycić stanowiskiem „prorektora do spraw zasobów ludzkich".

[8] Wiele mówiące są gwałtowne zmiany, jakie dokonały się w programach studiów na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego na przestrzeni ostatnich 15–20 lat.

Do tych znanych, choć do niedawna nierozpoznawanych symptomów urynkowienia dodać należy jeszcze jeden mniej oczywisty, a opisany właśnie przez Giroux. Chodzi o zmianę „czasu publicznego" w „czas korporacyjny". Czas, również ten uniwersytecki, staje się cennym towarem, który trzeba oszczędzać (ponieważ „czas to pieniądz"). Z punktu widzenia czasu korporacyjnego, namysł krytyczny, czy refleksja, a także wszystkie intelektualne czynności nie przynoszące wymiernych korzyści, jak badania podstawowe, są w dosłownym sensie marnowaniem czasu: „czas korporacyjny kładzie akcent na sprywatyzowane i oparte na rywalizacji odmiany aktywności intelektualnej [...] mierzy relacje, produktywność, przestrzeń i wiedzę, zgodnie z wymogami oszczędności, zysku i racjonalności rynkowej" (tamże: 116).

To powoduje, że uniwersytety są w coraz większym stopniu pozbawiane swej funkcji w przestrzeni publicznej, polegającej na ochronie osiągnięć kulturalnych i intelektualnych ludzkości oraz twórczym ich przekształcaniu. Imperatyw kształcenia przyszłych pokoleń ku krytycznemu dystansowi wobec zastanej rzeczywistości ekonomiczno-politycznej zostaje agresywnie podważony, a opuszczone przezeń miejsca zostają szybko zajęte przez machinę formującą nieświadomych uczestników tej rzeczywistości.

Im bardziej przestrzeń publiczna i należący doń uniwersytet pogrążają się w mroku, tym bardziej potrzebni są nam „ludzie w mrocznych czasach" – kantowscy uczeni, zwracający się do czytającej publiczności, praktykujący władzę sądzenia krytyczni obserwatorzy spraw publicznych, publiczni intelektualiści, mierzący się na co dzień ze *status quo*. Tym są cenniejsi, im bardziej ich głos wymaga nie tylko wykształcenia, inteligencji i przenikliwości, lecz także odwagi zmierzenia się z nowym Lewiatanem. Wydaje się, że bohaterów tego szkicu łączy również ta ostatnia cnota.

Bibliografia

Arendt H. 2000. *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Aletheia, Warszawa.

Arendt H. 2002. *Co pozostaje? Günter Gaus rozmawia z Hannah Arendt*, tłum. J. Kałążny, „Przegląd Polityczny", nr 55.

Arendt H. 2008a. *Korzenie totalitaryzmu*, t. I, tłum. D. Grinberg, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Arendt H. 2008b. *Korzenie totalitaryzmu*, t. II, tłum. D. Grinberg, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Arendt H. 2011. *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Aletheia, Warszawa.

Arendt H. 2013a. *Ludzie w mrocznych czasach*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.

Arendt H. 2013b. *The Last Interview and Other Conversations*, Melville House, Brooklyn–London.

Foucault M. 2011. *Narodziny biopolityki*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Giroux H. 2011. *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury, New York.

Giroux H. 2014. *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago.

Giroux H., Witkowski L. 2010. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska i in., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Urszula Zbrzeźniak
Uniwersytet Warszawski

Czy może istnieć edukacja bez filozofii?

Summary

CAN THERE BE EDUCATION WITHOUT PHILOSOPHY?

The aim of this paper is to compare two models of education. The first is the instrumental model which perceives education as a process of preparing students for future professional life. The second one perceives education as a way to build our individuality. The instrumental and economical model became very popular in the second half of the 20th century and still strengthens its position. The second model sees itself as a continuation of long European history of philosophy of education and serves as the counterbalance to the instrumental model. In the paper it will be argued that the second (classical) model of education is more useful for the development of Western liberal democracies while the first one perceives an individual to a client and replases the development of a culture to an economic growth. It will be argued that the economic model omits the nature of our cultural identity and misinterprets integral goals of the process of education.

Key words: education, philosophy, instrumental reason, democracy.

red. Paulina Marchlik

> If educational policy is blind without the guidance of philosophy, philosophy rings hollow without critical attention to its educational import
>
> Amélie Oksenberg Rorty (1998: 2)

Zacznę od przeprosin. Po pierwsze, za trywialne pytanie wyznaczające temat. Mam jednak nadzieję, że odpowiedź na nie, nie będzie równie trywialna i przewidywalna. Po drugie, za to, że motto zdradza tezę, jakiej zamierzam

tu bronić. No cóż, jest to strategia grania z czytelnikiem w otwarte karty i nie ukrywania swoich przekonań pod płaszczykiem pozornie niezaangażowanych opisów. Tyle tytułem wstępu i wyjaśnień odautorskich.

A zatem, czy może istnieć edukacja bez filozofii? Dla pewnej grupy czytelników, ale także dla licznych teoretyków edukacji odpowiedź raczej nie wymaga namysłu. Oczywiście, filozofia może być, i to bez większej szkody, wyeliminowana z programów nauczania. Trzeba jednak pamiętać, iż zazwyczaj zwolennicy tego rozwiązania utożsamiają filozofię ze zbiorem historycznych doktryn, pewną częścią kulturowej tożsamości Europy. Jeśli zgodzić się na to, że filozofia jest jedynie zbiorem hipotez, w dużej części zresztą zdezaktualizowanych przez współczesną naukę, nie ma nic skandalicznego w wykreśleniu jej z programu szkolnego. Przeciwnicy filozofii–przedmiotu nauczania zazwyczaj wskazują, że we współczesnym świecie nie ma ona większego znaczenia, znajomość jej historii jest raczej rozrywką dla ambitnych, a nie koniecznym warunkiem uczestnictwa w życiu społecznym. Z tego punktu widzenia filozofia podobna jest do gry na klawesynie: jest umiejętnością wymagającą i elitarną, ale zupełnie nieprzydatną.

Osoby redukujące filozofię do kulturowego „nadbagażu" pomijają dwie kwestie. Pierwsza z nich dotyczy istoty tożsamości kulturowej, druga zaś związana jest ze specyficznymi umiejętnościami czy też postawami, które filozofia pomaga wykształcić. Tożsamość kulturowa konstytuowana przez dzieła literackie, naukowe, religijne, prawne dostarcza nam słownika, za pomocą którego nie tylko opisujemy świat, ale też go rozumiemy. Uznanie, że znajomość tego słownika jest nieistotna świadczy jedynie o naiwnym ujmowaniu tożsamości kulturowej. Otóż, jej zasadnicza funkcja nie polega na tym, że pomaga nam ona w rozwiązywaniu jakiś problemów, ale raczej na tym, że to ona czyni nas istotami posiadającymi pewne kulturowo-historyczne znaki szczególne.

Tożsamość kulturową z powodzeniem można porównać do tożsamości indywidualnej. Jeśli zastanowić się nad tym, co składa się na naszą tożsamość osobową, to oprócz zbioru właściwych nam cech fizycznych i predyspozycji psychicznych, jej integralnym elementem będzie także indywidualna historia. Nie jest jednak ona jedynie prostą sumą przeszłych zdarzeń, ale nieuchronnie odsyła do innych. Inni są w nią zaangażowani nie tylko jako uczestnicy bądź obserwatorzy, ale także jako aktywni twórcy. Początek naszego życia, choć bardzo często uwieczniony jest na zdjęciach lub filmach, przekazywany jest nam w formie opowieści. Materialne ślady wydarzeń minionych potrzebują ogólnych ram nadających im spoistość i to właśnie zapewniają małe narracje tworzone przez naszych bliskich. Jednak ich rola nie ogranicza się jedynie do wypełnia-

nia luki w naszej pamięci, są oni także najważniejszym ogniwem łączącym nasze losy z historią rodzinną. Wiedza o naszej przeszłości, której pamiętać nie możemy i powiązanie naszego losu z życiem poprzednich pokoleń nie jest chyba dla nas czymś obojętnym. Świadczyć o tym może choćby fakt, że nawet w języku praw została rozpoznana i uregulowana potrzeba wiedzy o tym, skąd pochodzimy i kim są nasi przodkowie. Trudno wyobrazić sobie, jak bolesny musi być los „człowieka bez przeszłości", człowieka nie posiadającego takich punktów odniesienia.

Jeśli zgodzić się na to, iż znajomość przeszłości rodzinnej jest fundamentalnym aspektem kształtowania własnej tożsamości, to można zastanawiać się, dlaczego z taką łatwością uznaje się wiedzę o naszej kulturowej (narodowej lub szerzej europejskiej) przynależności za zbędny ciężar. Zbiór rzeczy powiedzianych i napisanych konstytuujących daną tradycję nie jest jedynie pakietem danych, ale – podobnie jak jest to w przypadku wiedzy o przeszłości jednostkowej – formuje naszą tożsamość. Oznacza to, że oprócz funkcji informacyjnej zawiera w sobie wymiar normatywny.

Właśnie dlatego znajomość naszej przeszłości nie powinna być usuwana z programów nauczania, ale raczej stanowić przedmiot troski. Horyzont wspólnej kultury zapewniający nam poczucie przynależności do pewnej zbiorowości jest czymś znacznie więcej niż tylko tą samą strukturą gramatyczną i słownikiem, jest historyczną strukturą sensu budowaną i modyfikowaną przez każdą generację. Stąd znajomość własnej historii i tradycji stanowi konieczny warunek pełnego uczestnictwa w tak rozumianej wspólnocie.

Może wydawać się, że zarysowaną tu koncepcję wspólnoty kulturowej przenika głęboko konserwatywna nadzieja na pełną identyfikację kulturową. Otóż, budowanie więzi z tradycją nie musi, ba, nie powinno przyjmować postaci budowania jednorodnego, niepoddającego się kwestionowaniu obrazu przeszłości. Dystans, krytycznie nastawienie wobec własnej historii, stanowi niezbywalny element dojrzałego uczestnictwa w tejże historii.

Tę podwójną relację wobec tradycji najpełniej wyraził Jacques Derrida, pisząc:

> Dziedzictwo nigdy nie ulega skupieniu w jedność, nigdy nie stanowi jedności z samym sobą. Jego domniemana jedność, o ile istnieje jako taka, może zawierać się jedynie w *nakazie uznania i potwierdzenia* poprzez wybór. [...] Krytyczny wybór, jakiego wymaga wszelkie uznanie i potwierdzenie dziedzictwa, jest również, podobnie jak sama pamięć, warunkiem skończoności (Derrida 2016: 40).

Dystans staje się w tej perspektywie niezbędnym, budującym momentem relacji przynależności do określonej tradycji. Wpisanie obowiązku poddawa-

nia własnej kultury permanentnej krytyce odnajdziemy i u myślicieli opowiadających się za nieco bardziej radykalną koncepcją interpretowania własnego dziedzictwa[1], i u przedstawicieli nieco bardziej umiarkowanych nurtów hermeneutycznych.

Zwracam uwagę na ten dość osobliwy wątek zachowywania tradycji poprzez jej krytyczną transformację, aby uniknąć możliwych nieporozumień dotyczących wartości przypisywanej tradycji w ramach i szeroko rozumianej tradycji hermeneutycznej, i w myśli dekonstrukcyjnej lub myślicieli wykorzystujących pewne elementy derridiańskiej dekonstrukcji. Tradycja nie jest postrzegana jako wartość bezwzględna, to znaczy taka, która zasługuje na zachowanie mimo wszystko. Oczywiście, rozpoznaje się konieczność odwołania do tradycji, ale nie oznacza to, iż wszystko co w jej ramach powiedziano należy potraktować jako cenne. Przyjęcie zasady selekcji historycznego przekazu kulturowego powoduje, że i hermeneutyka, i dekonstrukcja są w stanie jednocześnie uznać tradycję za niezbędny horyzont naszego myślenia oraz wprowadzić zasadę „postępu", stanowiącego w istocie modyfikację czy też odstąpienie od tradycji. Jednym słowem, docenia się wagę tradycji, ale jednocześnie nakłada obowiązek stałego sprawdzania tej ostatniej i przekraczania, jeśli okazuje się ona ograniczająca czy błędna.

Współcześnie – i nie odnosi się to jedynie do debat dotyczących edukacji – zaznacza się wyraźnie tendencja rozumienia kultury europejskiej w horyzoncie jej teraźniejszych osiągnięć bądź przyszłości. O przeszłości, dokonaniach kulturowych, wydarzeniach i procesach konstytuujących teraźniejszość myśli się jako o ciężarze, encyklopedycznej i nieużytecznej wiedzy. Aktualność staje się jedyną przestrzenią nie tylko dla działania, ale także dla myślenia.

Rzecz jasna, nie ma nic złego w tym, że zaprzęgamy intelekt do rozwiązywania problemów otaczającego nas świata. Instrumentalne użycie rozumu nie jest równoznaczne, choć niektórym filozofom się tak wydawało, z zakwestionowaniem godności myślenia. Tym jednak, co powinno niepokoić jest próba

[1] Sama granica oddzielająca różne odmiany filozofii, które podejmowały problem właściwego nastawienia do własnej przeszłości jest dość umowna. Stosując to nieco pokrętne określenie, idę za sugestią samego Derridy, który nazywając swój projekt dekonstrukcją, wyraźnie odcinał się od tradycji hermeneutycznej, którą uznawał za zbyt związaną z tradycją metafizyczną. Odrębną sprawą pozostaje, czy ocena Derridy jest słuszna, ale nie wymagałaby ona szerszego potraktowania, na co nie pozwalają rozmiary niniejszego tekstu. O tym, że granica między dekonstrukcją a hermeneutyką jest płynna, świadczą dzieje współczesnej hermeneutyki wyznaczane przez Gianni Vattimo i Johna Caputo. Zarówno Vattimo, jak i Caputo określają swoje projekty mianem hermeneutyk, ale jednocześnie podkreślają, że ich myślenie o hermeneutyce zawdzięcza wiele derridiańskiej dekonstrukcji.

redukcji wszelkich funkcji rozumu do jego praktycznych, instrumentalnych zastosowań. Kiedy każda aktywność intelektualna musi się uprawomocniać przez określenie swojej użyteczności lub wskazanie możliwych w przyszłości zastosowań, myślenie uchylające się przed wskazaniem takiej praktycznej legitymizacji, zostaje uznane za niepoważne. Myślenie jako czynność autoteliczna staje się rozrywką nielicznych, ale rozrywką pozbawioną mocy krytycznej i, co gorsza, społecznego znaczenia.

Uprzywilejowanie myślenia nastawionego jedynie na realizację praktycznych celów nie jest zjawiskiem nowym, demaskowanie pułapek z nim związanych to jeden z ulubionych tematów filozofów. Począwszy od Edmunda Husserla i Martina Heideggera, a skończywszy na Derridzie i Jean-François Lyotardzie, filozofowie zwracali uwagę, że myślenie naukowo-techniczne nie może, a raczej nie powinno przejmować funkcji zarezerwowanych dla myślenia filozoficznego, czyli nie powinno wyznaczać ogólnych celów rozwoju kultury. Bezgraniczne zaufanie do możliwości nauki i techniki, co pokazała historia, bywa nie tylko złudne, ale prowadzi do dramatycznych konsekwencji.

Proces powolnego zagarniania wszelkich funkcji myślenia przez wzorzec racjonalności instrumentalno-technicznej nadal określa charakter kultury europejskiej, a nawet pogłębił się od momentu, gdy społeczeństwa zachodnie stały się społeczeństwami opartymi na wiedzy. O ile rozwój nauki i techniki zawsze był związany z ekonomią, o tyle pojawienie się społeczeństwa opartego na wiedzy jeszcze bardziej związało, a raczej podporządkowało wytwarzanie wiedzy procesom ekonomicznym.

O istnieniu takiej silnej zależności świadczy choćby rozpowszechniony sposób myślenia o edukacji, jej miejscu i podstawowych funkcjach. Znacząca jest sama zmiana języka, który z języka nacechowanego etycznie staje się coraz bardziej językiem ekonomicznym (Brown 2015: 30). Nie mówimy już o edukacji, a częściej o usługach edukacyjnych, zaś relację uczeń-nauczyciel przekształcamy w model usługodawca-usługobiorca. To, co może wydawać się nieznaczną zmianą stylu, oznacza w istocie fundamentalną transformację wzorca myślenia. Zmianie słownika towarzyszy ogólna redefinicja podstawowych zadań edukacji. Proces edukacyjny przestaje być przekazywaniem wiedzy oraz kształceniem specyficznej postawy, a staje się transmisją kompetencji. Przy okazji warto zwrócić uwagę, że zwolennicy trybu kształcenia „kompetencyjnego" jednocześnie podnoszą, że tradycyjny model edukacyjny – to znaczy oferujący uczniowi, obok kompetencji, wiedzę ogólną – jest skrajnie nieefektywny ze względu na to, że wymaga od uczniów przyswajania wiadomości nieużytecznych. W argumentacji stosowanej przez zwolenników tego modelu edukacyjnego kryją się pewne

rozstrzygnięcia – przemilczane bądź nieuświadomione – natury filozoficznej. Nie chodzi tu jednak jedynie o przekonania bezpośrednio związane z samą edukacją, lecz o pewne ogólne założenia dotyczące tego, czym jest społeczeństwo i jakie cele powinno realizować.

Oczywiście, nie jest tak, że rzecznicy współczesnego, instrumentalnego modelu nauczania w żadnym punkcie nie zgadzają się z obrońcami tradycyjnego wzorca[2]. Na przykład przystaliby na to, że nauczanie jest jedną z podstawowych funkcji społeczeństwa, gwarantującą temu ostatniemu trwałość i rozwój. Jednak rozbieżność pojawiłaby się prawdopodobnie w momencie określenia tego, co właściwie zapewnia trwałość porządku społecznego oraz co uznajemy za rozwój. Zwolennicy modelu instrumentalnego wskazywaliby zapewne, że czynnikiem zapewniającym element trwałości jest silniejsze niż dotychczasowe wpisanie „sektora usług edukacyjnych" w horyzont potrzeb ekonomicznych. Tu trwałość jest rozumiana przede wszystkim jako stabilność porządku ekonomicznego. Szkoła w tej perspektywie ma dostarczać przede wszystkim przyszłych pracowników, a program nauczania powinien odzwierciedlać charakter i potrzeby rynku.

Jednak wzorzec instrumentalny całkowicie pomija pewien integralny element kształcenia, który był mocno eksponowany w modelu tradycyjnym. Otóż chodzi o dostrzeżenie socjalizacji rozumianej jako przystosowywanie do funkcji obywatela. Model instrumentalny podporządkowuje lub zgoła zapomina o tym, że obecnie jednostka funkcjonuje w dwóch zasadniczych wymiarach, które składają się na jej tożsamość: pracownika i obywatela (Bourdieu 2012: 100). I ostatecznie redukuje problem edukacji do pytania o to, jak wykształcić dobrego pracownika.

---

[2] Na użytek niniejszego tekstu będę posługiwała się przeciwstawieniem współczesnego i klasycznego modelu nauczania. Pierwszy z nich uznaje, że celem edukacji jest dostarczanie wiedzy i wykształcanie kompetencji umożliwiających bycie dobrym pracownikiem. W ramach tego podejścia edukacja i socjalizacja rozumiane są bardzo wąsko, to znaczy przede wszystkim jako przygotowanie do zajęcia określonej pozycji w ramach społeczeństwa. Dodatkowo owo umiejscowienie jednostki oznacza jedynie jej miejsce w porządku ekonomicznym. Drugi model nieco szerzej rozumie i samego człowieka, i funkcje edukacji. Człowiek to nie tylko pracownik, ale także obywatel, zaś edukacja nie tylko powinna przygotowywać do przyszłej kariery, ale umożliwiać pełnienie funkcji obywatelskiej. Co więcej, niektórzy z przedstawicieli owego obozu jeszcze szerzej definiują cele procesu edukacyjnego, pisząc o tym, że powinien on wyposażać uczniów w narzędzia pozwalające na realizację ich człowieczeństwa. Liczę na wyrozumiałość dla tego dosyć topornego rozróżnienia, ale stosuję je, by nieco uporządkować stanowiska, choć jestem świadoma, że nie jest to podział wyczerpujący. Poza tym samo określenie „tradycyjny" wymagałoby osobnego rozwinięcia, na co nie pozwalają ramy tego tekstu.

Zanim przejdę do omówienia alternatywnych wobec modelu instrumentalnego wzorców myślenia o edukacji, pozwolę sobie na małą dygresję. W całej debacie dotyczącej najbardziej pożądanego kształtu współczesnej edukacji daje się zauważyć pewna osobliwa i niezrozumiała skłonność do pomijania edukacji podstawowej i średniej. Jeśli spojrzeć na prace poświęcone ewolucji w postrzeganiu edukacji, to zauważyć można, że większość badaczy skupia się na instytucji uniwersytetu. Jeśli zadaje się pytania o instrumentalizację nauczania, o miejsce nauk humanistycznych, to pytania te stawia się prawie wyłącznie w odniesieniu do uniwersytetu. Tezę tę potwierdza naprawdę bogata literatura poświęcona temu zagadnieniu. Co najmniej od lat 70., wraz z pojawieniem się pierwszych prac opisujących narodziny społeczeństwa postindustrialnego, czyniącego z wiedzy siłę ekonomiczną[3], pojawiają się projekty przekształcenia szkolnictwa w taki sposób, aby wpisywało się ono w nowy porządek. Projektom reformy edukacji towarzyszy, jak to zwykle bywa, refleksja krytycznie oceniająca postępującą „ekonomizację" nauczania oraz same projekty reform edukacji.

Trzeba powiedzieć, że obecnie literatura dotycząca procesu przekształcania tradycyjnego[4] uniwersytetu prezentuje się naprawdę imponująco. Oprócz klasycznych prac Blooma, Readingsa, Lyotarda czy Derridy ukazało się wiele prac polemicznych wobec stanowisk reprezentowanych przez wymienionych myślicieli. Należy pamiętać, że mamy do czynienia z nowym pokoleniem badaczy, którzy przeprowadzają krytykę instytucji uniwersytetu z zupełnie nowych pozycji, jak choćby Gigi Roggero wykorzystujący teoretyczne zaplecze włoskiego operaizmu czy Wendy Brown lub zupełnie niezwykły Peter Euben. W ostatnich latach ten prąd krytycznej refleksji o sytuacji współczesnej edukacji wyższej mocno zaznaczył się także w Polsce. Debata o powinnościach wyższych uczelni z polemiki publicystycznej przekształciła się w naukową debatę. Pojawiły się bardzo rzetelne, choć reprezentujące krańcowo odmienne stanowiska prace Marka Kwieka i Krystiana Szadkowskiego. Warto też zwrócić uwagę na swoisty zapis wewnętrznej toczącej się debaty, jakim jest praca *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*.

Jednak mimo całej różnorodności prezentowanych stanowisk, wielkim nieobecnym w całej debacie o przyszłości edukacji wyższej i miejsca humanistyki

[3] Warto przypomnieć, że pierwsze prace Touraine'a i Bella pojawiły się już pod koniec lat 60. (Touraine) i na początku lat 70. (Bell).

[4] W pracach filozoficznych klasyczny model uniwersytetu najczęściej oznacza wzorzec Humboldtowski.

w procesie kształcenia jest nauczanie podstawowe i średnie[5]. Jeśli się o nim wspomina to tylko w tej mierze, w jakiej przygotowuje do studiów. Natomiast nie dostrzega się, że sama edukacja podstawowa i średnia powinna realizować pewien autonomiczny program, dostarczający zarówno odpowiedniej wiedzy, jak i wykształcać w uczniach postawy pozwalające im być dobrymi obywatelami.

Podkreślenie znaczenia edukacji obywatelskiej to wątek obecny w filozofii właściwie od początku jej istnienia. Dlatego myśliciele opowiadający się za zachowaniem bądź przywróceniem tradycyjnego (tj. pełniącego ową podwójną funkcję) wzorca edukacji wprost wskazują na różne tradycje. Nussbaum opowiada się za modelem Sokratejskim (Nussbaum 2016: 66) skoncentrowanym na wykształceniu autonomicznej i krytycznej jednostki, z kolei Bourdieu wskazuje na francuską tradycję republikańską (Bourdieu 2012: 100).

Można wymienić także innych filozofów, reprezentujących zupełnie odmienne nurty (Rorty, Brown, Henry Giroux, Paulo Freire, Paul Fairfield), których łączy przekonanie, że edukacja obywatelska stanowi fundament społeczeństwa demokratycznego. Tak rozumiane nauczanie musi ucieleśniać pewną wizję dobra wspólnego, choć w porządku demokratycznym jest ona czymś labilnym, poddawanym krytycznemu namysłowi. Jednocześnie – mimo rozpoznania wszelkich różnic, jakie musi uwzględnić porządek demokratyczny, a także specyficznych wyzwań związanych z funkcjonowaniem we współczesnym świecie – pewne elementy pozostają niezmienne. Zdolność krytycznego myślenia i rozwijanie wyobraźni stanowiącej drogę budowania rozumienia odmiennych modeli życia oraz poczucia wspólnoty (Rorty 2009: 152) stanowią właśnie takie warunki podstawowe. Edukacja demokratyczna, niezależnie od kontekstu historycznego i kulturowego[6], odwołuje się do zdolności argumentowania, otwartości na inne perspektywy, ale przede wszystkim zdolności do modyfikowania swojego wyjściowego stanowiska, włączania w nie nowych elementów.

Zarysowanemu tu modelowi edukacji demokratycznej zarzuca się, iż jest on zbyt wymagający, że nakłada się tu na jednostkę (szczególnie dotyczy to małych dzieci) przesadne wymagania intelektualne oraz żąda się dojrzałości emocjonalnej. No cóż, na taki zarzut można odpowiedzieć jedynie, że na tym polega

[5] Tu wyjątkiem jest Martha C. Nussbaum opowiadająca się za stosowaniem tego samego, sokratejskiego modelu niezależnie od poziomu kształcenia. Co interesujące Rorty, bliski pod wieloma względami Marcie Nussbaum, odgranicza edukację niższą od wyższej jako podporządkowanej zasadniczo odmiennej celowości (Rorty 2013: 170).

[6] Choć i w tym punkcie możliwe są spory niektórzy badacze, jak Fairfield piszą w pewnych wewnętrznych warunkach definiujących edukację, co zakłada istnienie pewnego ponadhistorycznego modelu edukacji (Fairfield 2009: 4).

uczestnictwo w kulturze będącej „naturalną" przestrzenią człowieka. Człowieczeństwo nie jest przecież jedynie faktem (przynależnością do *homo sapiens*), ale projektem zakładającym zdolność do samoprzekształcania i samodoskonalenia.

Na koniec chciałabym wrócić do zasadniczego pytania o możliwość edukacji bez filozofii. Otóż, nie ma edukacji bez filozofii rozumianej jako pewna koncepcja człowieka i świata wspierająca dany model kształcenia. Model instrumentalny, choć sam wypowiada się w imię rzeczywistości, tak naprawdę skrywa określony model rozumienia człowieka jako *homo economicus*. Niepokojące jest jednak to, że model ten skutecznie zaciera granicę między normą a faktem. Z kolei model tradycyjny zdaje sprawę z istnienia takiej normatywności, bada jej funkcjonowanie i poddaje krytycznej analizie. Stąd wydaje się, że jest on niesłychanie cenny jako narzędzie dla badaczy zajmujących się problematyką kształcenia.

W kwestii zaś obecności filozofii w programach nauczania, to jej wartość polega nie tylko na tym, że pozwala uczniom zbudować świadomość przynależności do tradycji, ale sprzyja wykształceniu umiejętności, które czynią jednostkę w pełni niezależną. Jednak uznanie, że tak pojęta autonomia jest właściwym celem edukacji, to pewien wybór. Można argumentować, jak czynią to przywołani wcześniej myśliciele, że jest ona koniecznym elementem służącym podtrzymaniu politycznego wyboru świata zachodniego. Jeśli cenimy demokrację liberalną, powinniśmy opowiedzieć się za sprzyjającym jej modelem edukacji. W istocie wybór kulturowy sprowadza się do tego, co uznamy za najwłaściwszą część naszej kultury: czy projekt społeczeństwa zorganizowanego wyłącznie wokół procesu wzrostu ekonomicznego, czy wokół rozwoju demokracji liberalnych oraz pogłębiania wartości z nimi związanych.

Bibliografia

Bourdieu P. 2012. *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*, tłum. K. Sztandar-Sztanderska, A. Ziółkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Brown W. 2015, *Undoing the demos*, MIT Press, Cambridge–Massachusetts.

Derrida J. 2016. *Widma Marksa*, tłum. T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Fairfield P. 2009. *Education after Dewey*, Continuum, London–New York.

Nussbaum M.C. 2016. *Nie dla zysku*, tłum. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa.

Oksenberg Rorty A. 1998. *The Ruling History of Education*, [w:] *Philosophers on Education*, Routledge, London–New York.

Rorty R. 2009. *Przygodność, ironia i solidarność*, tłum. W.J. Popowski, WAB, Warszawa.

Rorty R. 2013. *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Katarzyna Więckowska
Podyplomowe Studium Edukacji Niezależnej
przy Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW

Pedagogika osłaniająca. O filozoficznych przesłankach praktyki pedagogicznej przedszkola waldorfskiego

Summary

PEDAGOGICAL ENVELOPES: PHILOSOPHICAL PREMISES OF A WALDORF KINDERGARTEN'S EDUCATIONAL PRACTICE

The aim of the article is to present the philosophical reasons of the pedagogical practice of Waldorf kindergartens that result from the anthroposophical anthropology of Rudolf Steiner. The author focuses on the notion of 'envelope' in Waldorf education. The metaphor of a protecting envelope is described in the context of space and time of Waldorf kindergarten and relationships between educator and a child. Those relationships – in the light of anthroposophical conception of human fate – are based on the trust brought by the child from the spiritual world. This trust appears by the child's capacity to imitate. The author gives examples of pedagogical activities which help to protect and cultivate this child's inner capacity by the envelopes of warmth, action, rhythm and word.

Key words: Waldorf education, kindergarten education, envelope, philosophy of education, anthroposophy.

red. Paulina Marchlik

Pedagogika waldorfska wymieniana jest zazwyczaj jednym tchem wraz z innymi nurtami pedagogiki alternatywnej. Powszechne znużenie tzw. tradycyjną pedagogiką, utyskiwania dotyczące pogłębiającego się „kryzysu edukacji" sprawiają, że rośnie zainteresowanie „alternatywnymi" pomysłami pedagogicznymi. Jak zauważa jednak Michał Głażewski – odmienność tych nurtów nie może się opierać wyłącznie na „formalnych rozwiązaniach organizacyjnych szkoły" czy „cząstkowych pomysłach dydaktycznych" (Głażewski 2011: 9); o istocie

odmienności nurtów alternatywnych decydują filozoficzne przesłanki danej pedagogiki. Władysław Tatarkiewicz w swojej *Historii filozofii* zaledwie wspomina nazwisko twórcy pedagogiki waldorfskiej, Rudolfa Steinera; czyni to w podrozdziale zatytułowanym *Filozofia poza granicami filozofii* (por. Tatarkiewicz 1988: 188): Steiner nie jest bowiem „akceptowany przez współczesną filozofię jako poważny naukowiec" (Głażewski 2011: 16). Odbiór jego „filozofii poza granicami filozofii" – antropozofii – jest skrajnie różny. O ile bowiem – przynajmniej częściowo – metodyka przedszkoli i szkół waldorfskich jest postrzegana jako oryginalna i interesująca, o tyle już jej filozoficzne założenia rzadko są traktowane poważnie.

Nie sposób jednak oddzielić „teorii" od „praktyki" – szczególnie w przypadku pedagogiki waldorfskiej, która bez tego ideowego kontekstu może się co prawda wydawać „ładna" (by nie użyć słowa „atrakcyjna"), ale momentami także i na swój sposób dziwaczna, anachroniczna, nie przystająca do realiów współczesnego świata. Z takimi właśnie zarzutami spotykają się czasem przedszkola i szkoły waldorfskie. Jako że kontekst ten jest niezwykle bogaty, mało kto podejmuje wysiłek całościowego rozumienia steinerowskiej pedagogiki. Niniejszy artykuł koncentruje się wokół jednego aspektu praktyki przedszkola waldorfskiego – pojęcia „osłony". Wybór ten nie jest przypadkowy. „Przedszkole czy szkoła nie mogą być enklawą, w której funkcjonowanie nijak się ma do tego, co dzieje się za drzwiami. Choć istnieją jeszcze placówki edukacyjne, które są skostniałymi instytucjami, w ogóle niebiorącymi pod uwagę, że świat się zmienia" (Kondracka-Szala 2011: 52). Filozofia „tworzenia osłon" dla dziecka wydaje się stać w opozycji do tych dosyć powszechnych w dzisiejszych dyskusjach o wczesnej edukacji poglądów. Warto przyjrzeć się więc bliżej powodom, dla których pedagogika waldorfska tak bardzo pragnie dzieci „osłaniać".

O sensie tworzenia osłon

> Osłona powinna stanowić z jednej strony ochronę i zabezpieczenie, powinna zatrzymywać to, co przychodzi z zewnątrz, ale jednocześnie powinna też stwarzać możliwość, by to, co znajduje się wewnątrz, rozwijało się, wzmacniało, kształtowało i było odpowiednio zaopatrywane. Osłona co prawda okala, jednak w żadnym razie nie odgradza, tylko właśnie pośredniczy między tym, co jest wewnątrz, a tym, co jest na zewnątrz. Taką jej funkcję spotykamy za każdym razem, gdy mamy do czynienia z żywym tworzeniem się osłon (Jaffke 1992: 25).

Aby lepiej zrozumieć pojęcie „osłony" w stosunku do dziecka, należy sięgnąć do *Wychowania dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, niewielkiej

książeczki Rudolfa Steinera, w której nakreśla on motywy przewodnie swojej myśli pedagogicznej dla każdego etapu rozwoju dziecka. Myśl ta opiera się na wizji człowieka „składającego się" z czterech członów: ciała fizycznego, ciała eterycznego, ciała astralnego i ciała jaźniowego. Ciało fizyczne to po prostu materia – podlega tym samym prawom, co świat nieożywiony. Posiadają je nie tylko wszystkie organizmy żywe, ale także to, co Steiner określa jako „królestwo mineralne". Ciało eteryczne – nazywane później przez Steinera także „ciałem życiowym" (*Lebensleib*) lub „ciałem sił kształtotwórczych" (*Bildekräfteleib*) – jest więc tym, co organizuje materię w świecie ożywionym. Oprócz człowieka posiadają je także rośliny i zwierzęta, jest ono odpowiedzialne za wszelkie procesy regeneracji i rozpadu, jest też „nośnikiem" pamięci. Ciało astralne – w późniejszym okresie nazywane „ciałem odczuciowym" (*Empfindungsleib*) uzdalnia nas do przeżywania bólu, przyjemności, popędów oraz wszelkich uczuć – jest wspólne ludziom oraz zwierzętom[7]. Ciało jaźniowe – czyli po prostu nasze Ja – to indywidualna, nieśmiertelna cząstka każdej ludzkiej istoty, jej rdzeń (por. Kowalewska 2015: 61; Steiner 2015: 18–23).

Steiner mówi o trzykrotnych narodzinach człowieka. Zanim narodzi się ciało fizyczne, rozwijający człowiek jest osłaniany przez ciało fizyczne matki – tylko ono oddziałuje bezpośrednio na dziecko. „Fizyczne narodziny polegają właśnie na tym, że matczyna osłona fizyczna uwalnia człowieka, a dzięki temu otaczający świat fizyczny może działać na niego bezpośrednio" (Steiner 2015: 26). W ten sposób rodzi się jednak tylko ciało fizyczne – uwalniając się z fizycznej osłony. Zanim będą mogły narodzić się ciała eteryczne oraz astralne – i uwolnić się z eterycznych i astralnych osłon, minie jeszcze wiele lat. Dlaczego tak ważne jest, aby wziąć te procesy pod uwagę? Oczywisty wydaje się fakt, że przed narodzinami fizycznymi nie oddziałuje się **bezpośrednio** na ciało fizyczne dziecka – musi mieć ono odpowiednie warunki, by przygotować się do życia poza łonem matki. To samo dotyczy ciała eterycznego i astralnego – nie jest to jednak już tak oczywiste. Warto w tym miejscu zacytować Steinera, który przestrzega przed opacznym rozumieniem jego słów o trzykrotnych narodzinach: „Trzeba sobie jasno uświadomić, że zarówno ciało eteryczne, jak i ciało astralne istnieją od samego początku, ale pod omówioną wyżej, ochraniającą je osłoną [...]. Przecież także oczy fizyczne istnieją już w dziecku – zarodku pod ochraniającą, fizyczną osłoną matczyną" (tamże: 27).

[7] Widoczne jest tu nawiązanie do nauki o duszy Arystotelesa: Steinerowskie „ciało życiowe" pokrewne jest Arystotelesowskiemu pojęciu *anima vegetativa*, a „ciało odczuciowe" odpowiada pojęciu *anima sensitiva* (zob. Kowalewska 2015: 61–62).

W pierwszych siedmiu latach życia dziecka – bo tego okresu dotyczy niniejszy artykuł – ciałem, które niejako „nabiera sił", a więc potrzebuje bycia osłanianym, jest ciało eteryczne (życiowe). Jest to czas, w którym narządy dziecka muszą przyjąć właściwe sobie formy. Rozwój narządów trwa co prawda o wiele dłużej, jednak po pierwszym siedmioleciu odbywa się ono w oparciu o formy charakterystyczne dla pierwszych siedmiu lat życia dziecka. Te same siły, dzięki którym dziecko rośnie i kształtuje swoje narządy, i które są obecne także u dorosłego, jako siły wspierające prawidłowe funkcjonowanie i regenerację tychże narządów, są odpowiedzialne za myślenie, tworzenie wyobrażeń oraz pamięć. Związek ten jest łatwo zauważalny w codziennym doświadczeniu – trudno przecież zajmować się zadaniami wymagającymi wzmożonego wysiłku intelektualnego, gdy niedomagamy fizycznie. Te dwa aspekty sił życiowych mają fundamentalne znaczenie dla pedagogiki przedszkolnej, zwłaszcza na tym etapie nie chodzi wszak o przekazanie dziecku jakiejś „wiedzy" czy „dobrych manier". Każdy wychowawca małego dziecka musi zdać sobie sprawę z tego, że wszystko, co dzieje się z jego podopiecznym w pierwszych siedmiu latach życia ma ogromny wpływ na jego zdrowie także w dorosłym życiu. Jeśli siły życiowe dziecka w tym czasie, gdy są jeszcze zajęte wewnętrzną pracą nad kształtowaniem narządów i potrzebują wciąż być osłaniane, będą zajęte np. poprzez nadmierne angażowanie intelektu, nie będą mogły w pełni wykonać swojego zadania – niektóre narządy mogą rozwinąć się nieprawidłowo, w rezultacie może pojawić się większa podatność na choroby (por. McKeen 2013: 66–67).

Tworzenie osłon a naśladowanie

Zadanie wychowawcy polega na stworzeniu jak najlepszego otoczenia dla dziecka – na stworzeniu osłon, które możemy porównać do osłon tworzonych przed narodzinami przez matczyne ciało. Osłony te będą jednocześnie ochraniać, ale także i odżywiać te siły, które w danym okresie wymagają takiej szczególnej „opieki". Dla tego okresu życia „istnieją dwa magiczne słowa, które mówią, jak dziecko włącza się w swoje otoczenie. Są nimi *naśladowanie* i *przykład*" (Steiner 2015: 30). Są to niezmierne ważne słowa, które wyznaczają kierunek całej pedagogice przedszkolnej. Steiner podkreśla, że to, co najbardziej wspiera prawidłowy rozwój dziecka w tym wieku, to nie pouczanie, ale wszystko to, co dorośli czynią na oczach dziecka. Czym tak naprawdę jest ta przedziwna zdolność do naśladowania? Skąd się ona bierze?

Naśladowanie jest siłą, dzięki której dziecko zdobywa najbardziej „ludzkie" umiejętności, takie jak chodzenie (postawa wyprostowana), mówienie i myślenie – nie są to bowiem umiejętności „genetycznie zaprogramowane". Dziecko, które w najwcześniejszym okresie swojego życia nie ma kontaktu z dorosłymi, których mogłoby naśladować, nigdy tych umiejętności nie nabędzie. Naśladowanie nie jest zatem czymś, co w dziecku można byłoby w jakikolwiek sposób wykształcić: jest to siła, którą – według poglądów Steinera – dziecko przynosi ze świata duchowego. „Czymże jest naśladowanie, jeśli nie całkowitym oddaniem się otoczeniu w pełnym zaufaniu?" (Lameirão 2014: 12)[8].

Henning Köhler dodaje w tej kwestii:

> Decydujące znaczenie dla moralności ma żywy przykład! Nie przydałby się on jednak na nic, gdyby w dziecku nie działała siła, która z radosną skwapliwością rwie się do naśladowania i przyswajania wzorów z otoczenia i to zupełnie niezależnie od jakichkolwiek ewentualnych korzyści. W dziecku działa siła pokrewieństwa ciążąca ku temu, co jest w świecie dobrem i ta siła nie pochodzi z wychowania (Köhler 2012: 30)!

To pełne oddanie się światu może być też opisane jako naturalny, religijny stosunek do świata – jednak nie w sensie przynależności do konkretnego wyznania, wiary w słowa jakiegokolwiek autorytetu (por. Gelitz). Dzieci po prostu, zupełnie jeszcze „przed-świadomie", wierzą w dobro tego świata – naszym zadaniem jest szanować i pielęgnować taki do niego stosunek. To właśnie dzięki niemu mogą nauczyć się (ale nie w „szkolnym" sensie tego słowa) wszystkiego, co będzie stanowiło podstawy całego ich życia. Chroniąc tę szczególną właściwość dzieci, również osłonimy te siły, które w przyszłości staną się dla nich źródłem zdrowia.

Jak tworzenie osłon wygląda w praktyce? Freya Jaffke przyrównuje pracę pedagoga do pracy strażnika średniowiecznego miasta, który dba o to, by nic z niego nie zostało bezprawnie wywiezione ani też by dostał się do niego nieprzyjaciel. W przedszkolu taki strażnik „z bogactwa prac wykonywanych w codziennym życiu" wybiera te, które wydają się mu „odpowiednie w świetle posiadanej przez [niego] wiedzy o pierwszych siedmiu latach życia człowieka" (Jaffke 1992: 30). Luiza Lameirão wyróżnia warunki, jakie należy zapewnić małemu dziecku, by mogło swobodnie się bawić – przecież to właśnie *swobodna* zabawa jest tą aktywnością, w której dziecko naśladuje otaczający je świat i rozwija się w sposób zupełnie naturalny. Pozwalając dziecku jak najwięcej swobodnie się bawić w odpowiednich warunkach, tworzymy osłony dla jego sił.

[8] Tłumaczenie wszystkich cytatów z tekstów obcojęzycznych – K.W.

Do podjęcia jakiegokolwiek działania człowiek potrzebuje trzech rzeczy: przestrzeni, czasu i relacji. To właśnie odpowiednio działając w tych obszarach, możemy tworzyć osłony dla dziecka (por. Lameirão 2014: 25–41).

Przestrzeń – „osłona z ciepła"

Zorganizować i zadbać o przestrzeń nie jest łatwym zadaniem. Tymczasem to, w jakim otoczeniu się znajdujemy, bardzo wpływa na nasze samopoczucie. Otoczenie nie sprowadza się tylko i wyłącznie do warunków zewnętrznych. Ważne jest także, aby dbać o – użyję tutaj paradoksalnego sformułowania – **otoczenie wewnętrzne**. Zdarza się przecież, że wchodzimy do pięknie urządzonego pomieszczenia, a mimo to nie czujemy się w nim dobrze. Ważne są również intencje włożone w dane miejsce przez osobę, która o nie dba – choć nie sposób dowieść tego w sposób „naukowy".

Życie ludzkie zaczyna się w przestrzeni ciasnej, ciemnej, miękkiej i przyjaznej. Wraz z narodzinami relacja z ziemską przestrzenią fizyczną zaczyna się zacieśniać – dzieje się to poprzez stopniowe przeżywanie własnego ciała w ruchu. Dziecko orientuje się w przestrzeni zaczynając od własnego ciała, by użyć sformułowania niemieckiego hermeneuty Hansa-Georga Gadamera: „człowiek sam zadomawia się w sobie samym" (Gadamer 2008: 262) – dzięki temu uczy się przeżywać także wymiary przestrzeni: góra, dół, prawo, lewo, przód, tył, do środka, na zewnątrz. W taki sposób „zadomawia się w świecie". Między tym, co dotyczy przeżywania przestrzeni zewnętrznej a tym, co dotyczy przestrzeni wewnętrznej, istnieje nierozerwalny związek. W pierwszym siedmioleciu szczególny nacisk należy położyć na rozwój tzw. zmysłów cielesnych: zmysłu dotyku, życia, ruchu i równowagi[9]. Dbając o dobre urządzenie przestrzeni w domu, przedszkolu, ogrodzie, aby dziecko miało jak najkorzystniejsze warunki dla rozwijania swoich zmysłów, troszczymy się nie tylko o jego rozwój fizyczny. Na

[9] Bardzo interesująca jest koncepcja zmysłów w Steinerowskiej antropologii: Rudolf Steiner w swoich wykładach mówił o dwunastu zmysłach człowieka, które rozumiane są jako „zdolność postrzegania określonej jakości świata zewnętrznego lub stanu własnego organizmu" (Kowalewska 2015: 64). Podzielił je na trzy grupy: zmysły dolne – ukierunkowane na postrzeganie własnego ciała (zmysł dotyku, życia, ruchu i równowagi), zmysły środkowe – „postrzegające niejako sferę graniczną między podmiotem a światem zewnętrznym" (tamże: 64) – (zmysł wzroku, słuchu, węchu i smaku) oraz zmysły wyższe – inaczej zwane społecznymi – zorientowane na postrzeganie drugiego człowieka (zmysł, słuchu, słowa, myśli oraz Ja – i nie chodzi tu o własne Ja, lecz o Ja drugiej osoby).

potrzeby tej refleksji podam tylko następujący lakoniczny przykład: zmysł życia, który odpowiada między innymi za to, że odczuwamy głód, pragnienie, zmęczenie, jakiekolwiek niedomaganie we własnym ciele, nie służy jedynie fizycznemu przetrwaniu, choć tak właśnie mogłoby się wydawać. Zmysł życia noworodka jest jednak tak wrażliwy, że dziecko potrafi odczuć, kiedy jego matka nie miewa się dobrze. Okazuje się, że to właśnie dzięki zmysłowi życia stajemy się zdolni do **współ-odczuwania**! To ten zmysł sprawi, że będziemy wrażliwi na ludzką niedolę, że będziemy w stanie zwrócić się ku cierpiącemu bliźniemu pełni empatii. Pisze o tym francuski nauczyciel waldorfski Philippe Pérennès, zajmujący się badaniami nad dwunastoma zmysłami. Oto fragment jego rozważań:

> Przypuśćcie choć na chwilę, że nasze zmysły są prawdziwymi nauczycielami, żywiącymi wobec nas jak najbardziej życzliwe intencje i których powołaniem jest uczynić z nas prawdziwie ludzkich mieszkańców Ziemi. W dniu, w którym taka wizja was ożywi, nie będziecie już mogli postrzegać waszej roli wychowawcy w ten sam sposób. Nie jesteście tymi, którzy rozwijają czy ulepszają dziecięce postrzeganie! Jesteście tymi, którzy przyprowadzają dziecko przed jego prawdziwych nauczycieli, jesteście tymi, którzy stwarzają wokół dziecka warunki, by ci nauczyciele mogli zadziałać. [...] Oczywiście to właśnie w pierwszym siedmioleciu – w czasie, gdy zmysły cielesne uaktywniają się codziennie, by wydać dziecko na świat – taka wewnętrzna postawa wychowawcy jest szczególnie ważna. To właśnie dlatego wychowawcy przedszkolni w pedagogice waldorfskiej nie nauczają, ale trudzą się ze wszystkich sił, by stworzyć dziecku takie warunki, jakich potrzebuje, by mogło, w sposób możliwie jak najzdrowszy, zbudzić się do **słuchania własnych zmysłów** (Pérennès 2006: 36–37; podkreśl. – K.W.).

Steiner podkreślał m.in. wagę odpowiednio dobranych barw i światła dla rozwoju narządu wzroku – jednym słowem: jakość wrażeń zmysłowych wpływa na to, jak ukształtują się narządy zmysłów. Sposób urządzenia sali przedszkolnej – kolory ścian, oświetlenie, materiały, z których wykonane są wszystkie przedmiotu – nie może zatem wynikać wyłącznie z czyichś preferencji estetycznych. Ma przede wszystkim wspierać zdrowy rozwój zmysłów dziecka – ma to znaczenie nie tylko dla ich funkcjonowania na poziomie fizjologicznym, ale także dla całego życia duszy dziecka. Jeśli chodzi o wszelkie bodźce dochodzące do dziecka, szczególnie szkodliwy jest nadmiar.

> Nadmiar kolorów, dźwięków, zabawek od kołyski może przeszkadzać dziecku, którego uwaga zostaje rozproszona przez obiekty z otoczenia, co nie pozwala mu doświadczać własnego ciała. Wszystko, co jest nadmierne, naraża nas na utratę jednej z podstawowych jakości dla biegu ludzkiego życia – zaufania [...]. Z jednej strony utrata zaufania może prowadzić do apatii, braku ducha, sparaliżowania działania, z drugiej strony może spowodować działania chaotyczne, agresywne, desperackie. W rzeczywistości przyczyna jest ta sama: zdolność do działania nie napotkała otoczenia, które sprzyjałoby rozwijaniu zaufania (Lameirão 2014: 26–27).

Dziecko potrzebuje również granic, którymi są nie tylko ściany i drzwi. „Przestrzenią może i musi być także granica pedagogiczna oraz sposób, w jaki wychowawca dysponuje przestrzenią i jak jej używa" – pisze dalej Luiza Lameirão. Brak szacunku i zainteresowania wobec otoczenia, w tym także wyrzucanie i marnowanie materiałów, które mogłyby jeszcze zostać wykorzystane – wszystko to ma wpływ na jakość osłaniającej dziecko przestrzeni. Tę przestrzeń brazylijska pedagog przyrównuje do ptasiego gniazda i pyta: czy przestrzenie, które tworzymy dla naszych dzieci, są dla nich tak „gościnne" jak gniazda dla piskląt?

Przemyślana, czysta i uporządkowana przestrzeń to jednak za mało. Elementem absolutnie niezbędnym w otoczeniu odpowiednim dla dziecka jest bowiem ciepło. Także Freya Jaffke pisała o konieczności tworzenia „osłon z ciepła" (Jaffke 1992: 26). Luiza Lameirão mówi zaś w bardzo poetycki sposób, że ciepło jest tym „żywiołem, który przemienia ludzkie intencje w działanie w świecie" (Lameirão 2014: 28). Pośród kilku „poziomów" ciepła wyróżnia m.in. ciepło relacji i ciepło entuzjazmu, które są, najprościej rzecz ujmując, niezbędne do życia. Jak widać, tego ciepła dzieciom – i dorosłym – potrzeba na każdym z nich, począwszy od poziomu duchowego, a skończywszy na poziomie fizycznym: dbałość o ciepłe ubrania, pomieszczenia, jakość pożywienia. Sam Rudolf Steiner pisał:

> Do sił działających plastycznie na narządy fizyczne należy zatem radość dzięki otoczeniu i z otoczeniem. Pogodna mina wychowawcy, a przede wszystkim szczera, w żadnym razie nie wymuszona miłość. Taka miłość ciepło przenikająca otoczenie fizyczne w prawdziwym znaczeniu tego słowa wysiaduje formy narządów fizycznych (Steiner 2015: 33).

Czas – „osłona z działania" i „osłona rytmu"

Zaufanie, o którym pisze Luiza Lameirão, nie jest jedynie konsekwencją odpowiednio ukształtowanego otoczenia – w tym sensie zewnętrznym i wewnętrznym, o których już była mowa. Do tego dochodzą również wszelkie czynności, które wykonujemy w obecności dzieci wraz ze wszystkimi ich aspektami: sposób, w jaki je wykonujemy, nasze zaangażowanie, ich częstotliwość, powtarzanie... Gesty, które wykonujemy przy dzieciach nie mogą być automatyczne, rutynowe – konieczne jest nasze prawdziwe wewnętrzne uczestniczenie w tym, co w danej chwili robimy, niezależnie od tego, czy chodzi o prasowanie, krojenie warzyw, wyrabianie ciasta, szycie itp. Nasz entuzjazm

(i by uniknąć wszelkich nieporozumień należy dodać, że wcale nie chodzi o jakieś szczególnie intensywne, **zewnętrzne** przejawy entuzjazmu – chodzi o prawdziwe, **wewnętrzne** zaangażowanie w wykonywaną czynność), uwaga, którą poświęcamy każdemu szczegółowi naszej pracy jest tym, co najbardziej pociąga dzieci i popycha je do naśladowania. Dzieci naprawdę potrafią wyczuć, jaki jest nasz wewnętrzny stosunek do wykonywanej pracy. W ten sposób my, dorośli, obserwując uważnie zabawy dzieci, możemy zobaczyć tam samych siebie – dzieci są w pewien sposób najwierniejszym lustrem naszych gestów oraz wewnętrznych dyspozycji.

Freya Jaffke nazywa to „osłonami z działania". Cokolwiek przy dzieciach robimy, nasze gesty muszą być pełne sensu. Musi być to czynność, która sprzyja interakcjom z dziećmi, a jednocześnie umożliwia całkowite zaangażowanie w jej wykonywanie i uważność wobec tego, co robi w danej chwili każde z dzieci (jest to jedno z najtrudniejszych zadań każdej przedszkolanki). Należy też umożliwić dzieciom współuczestniczenie w tym, co robimy. Najlepiej jest, jeśli każda z tych czynności ma przejrzysty przebieg: początek, środek, koniec po to, by dzieci mogły obserwować całość procesów. Buduje to w nich poczucie koherencji, sensowności świata i działań człowieka w świecie[10] co jest istotne dla rozwoju zasobów wytrzymałości i odporności – rezyliencji dorosłego człowieka (por. Patzlaff i in. 2011: 42). Pozwala to także na prawidłowe kształtowanie się poczucia czasu. Oprócz tego jednak, że w samych czynnościach, które wykonujemy przy dzieciach, istnieje pewna jasność i przejrzystość, konieczne jest także zachowanie rytmu, który dotyczy całego dnia dziecka. Na czym polega taka „osłona rytmu"?

Rytm dnia, tygodnia, roku... Wszystkie te rytmy są przez dziecko przeżywane w sposób bardzo intensywny. Dawniej życie ludzi toczyło się według nich. Dziś, szczególnie w wielkich miastach, rytmy natury prawie już nic nie znaczą. Tymczasem rytm jest tym, co przynosi nam zdrowie. Życie według naturalnych rytmów reguluje także te, które tętnią w naszym wewnętrzu: puls, oddech. Według Steinerowskiej antropologii to właśnie prawidłowe działanie systemu rytmicznego naszych organizmów może przywracać nam równowagę i zdrowie. Znów przywołajmy fragment pięknej refleksji brazylijskiej pedagog na temat przeżywania tych trzech rytmów:

> [...] każdy dzień, tydzień, miesiąc i rok mogą być jedyne w swoim rodzaju, nawet jeśli zawsze się powtarzają. To rytm nadaje naszemu życiu pulsującą, osłaniającą jakość, która

[10] Jest to odwołanie do koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky'ego (zob. Lang 2013; Patzlaff i in. 2011: 33–38).

oddala wszelką rutynę. Bycie zawsze samemu lub też ciągła praca w grupie także uniemożliwia przeżycie rytmu. Rytm istnieje jedynie wtedy, gdy różne jakości się przeplatają (Lameirão 2014: 33–35).

Wszystkie te trzy rytmy znajdują odbicie w codziennym życiu przedszkola. Przebieg każdego dnia i tygodnia jest rytmiczny – lecz nigdy rutynowy. Czym różni się rytm od rutyny? Zwykłe następstwo godzin nie jest jeszcze rytmem. Przepięknie odpowiada na to pytanie Luiza Lameirão: „Podstawowa różnica między rytmem a rutyną kryje się w relacji części z całością. Wprowadzamy w życie dziecka rytm, gdy każda czynność odnosi się jakoś do całości dnia" (tamże: 33). To, co jest dla rytmu charakterystyczne, to obecność „przerw". Jest to jakość rytmu istniejącego także w naszych organizmach: wdech, wydech. Freya Jaffke proponuje m.in. by przedpołudnie w przedszkolu przynosiło dziecku dwa pełne „oddechy": „wydech" następuje wtedy, gdy dzieci mogą podążać swobodnie za własnymi impulsami, „wdech" – gdy gromadzimy się, by robić coś wspólnie (np. uczestniczyć w rytmicznej zabawie, jeść razem posiłek, czy słuchać baśni itp.). Każdego dnia poszczególne czynności następują zawsze w tej samej kolejności; nie znaczy to jednak, że odbywają się w sposób mechaniczny. Freya Jaffke zwraca uwagę na to, że „osłona rytmu" staje się jednocześnie „osłoną przyzwyczajeń" – przyzwyczajenia sprawiają zaś, że pouczenia stają się zbędne.

Słowo „przyzwyczajenie" bywa odczytywane nieco pejoratywnie w naszych czasach, gdzie wciąż pędzi się za nowym i bardziej „atrakcyjnym" oraz ucieka od wszystkiego, co mogłoby kojarzyć się ze stagnacją i nudą. Tymczasem małe dzieci potrzebują tej powtarzalności i – w przeciwieństwie do spragnionych wciąż nowych wrażeń dorosłych – nigdy nie nudzą się powtarzaniem tych samych czynności, wykonując je za każdym razem z takim samym entuzjazmem. Ta szczególna zdolność zdaje się zanikać wraz z wiekiem oraz pod wpływem kontaktów z dorosłymi, którzy wciąż próbują zapewniać dzieciom coraz to nowsze „atrakcje", sądząc, że właśnie dostarczając im jak najwięcej różnych bodźców najlepiej będą wspierać ich rozwój.

W przedszkolu waldorfskim nie stawia się na pewno na ilość bodźców, ale na ich jakość i wielką wartość widzi się w rytmicznym – bo nie automatycznym i rutynowym – powtarzaniu pewnych czynności. Tę samą baśń opowiada się dzieciom wielokrotnie, a każda przedszkolanka musi znaleźć rytm odpowiedni dla swojej grupy. Czasem jest to ta sama historia opowiadana dzieciom codziennie przez cały tydzień, czasem nawet przez miesiąc. Dzieci naprawdę się tym nie nudzą – wręcz przeciwnie: odnajdują wiele przyjemności w ponow-

nym przeżywaniu opowiadanej z prawdziwym wewnętrznym zaangażowaniem historii i bardzo szybko uczą się jej na pamięć, przy każdej możliwej okazji poprawiając dorosłego, jeśli zmieni chociaż jedno słowo. To samo dotyczy piosenek, korowodów i zabaw paluszkowych, które towarzyszą dzieciom dzień w dzień przez kilka tygodni.

Także każdy dzień w przedszkolu waldorfskim ma swój własny kolor, zapach, smak. Jednego dnia, na przykład w każdą środę, malujemy, innego dnia – pieczemy bułeczki. Dobór tych aktywności może różnić się w zależności od warunków danego przedszkola i decyzji wychowawcy – mogą to być również np. prace ręczne, praca w drewnie, lepienie z pszczelego wosku, rysowanie, krojenie warzyw na zupę lub sałatkę, spacer do lasu, prace porządkowe w sali czy ogrodzie. I znów, tworzy się tu pewne przyzwyczajenia, które w sposób naturalny dają dziecku poczucie bezpieczeństwa oraz kształtują jego poczucie czasu. Można jednakże wciąż usłyszeć pytania dorosłych: „Ale jak to? *Ciągle to samo*? W każdy czwartek bułeczki? To im się nie nudzi?". Nie tylko się nie nudzi, ale także jest z radością oczekiwane. Można tu przytoczyć przykład, który znam z własnej praktyki pedagogicznej. Pewna czteroletnia dziewczynka przez pewien czas za każdym razem, gdy widziała, że jej wychowawczyni przygotowuje papier do malowania, przybiegała do niej radośnie i wykrzykiwała „Ojej, będziemy malować! To znaczy, że jutro będziemy piec bułeczki!" albo „Ciociu, ja wiem co będziemy jutro robić! Bułeczki!"

W analogiczny sposób dzieci przeżywają rytm roku – oprócz zmieniającego się wraz z porami roku wystroju przedszkolnej sali oraz opowieści, piosenek, wierszyków, towarzyszy im także rytm obchodzonych w przedszkolu uroczystości. Dzieci, które spędzają w przedszkolu trzy lub cztery lata, mają okazję przeżyć te same święta kilkakrotnie, za każdym razem jednak z nieco innej perspektywy, ponieważ grupy są różnowiekowe.

Pielęgnując te trzy rytmy oraz tworząc zdrowe przyzwyczajenia, w świetle słów Rudolfa Steinera, najlepiej chronimy te siły dziecka, które należy chronić w okresie naśladowania. Jaffke przestrzega jednak przed tym, by nie nastąpił przerost tych „form" ukształtowanych z przyzwyczajeń i rytuałów (por. Jaffke 1992: 34). Nawet najdrobniejsze szczegóły należy poddawać ciągłej refleksji, opierając się na wiedzy o człowieku i – przede wszystkim – na tym, co „wyczytamy" z dzieci, które w danym momencie mamy pod opieką. Ważne jest także to, by nauczyciel – jeśli uzna to za potrzebne w konkretnej sytuacji – potrafił czasem zrezygnować ze swoich pomysłów i wypracowanych (czasem przez lata) rytuałów i docenił również wartość improwizacji i nieprzewidzianego.

Relacje – „osłona słowa"

Prawdziwe spotkanie z drugim człowiekiem to także spotkanie z samym sobą – zdarza się jednak, że spotykając się z kimś, nie potrafimy poświęcić mu całej naszej uwagi, jesteśmy pogrążeni we własnych, rozproszonych myślach. Coraz trudniej jest nam poradzić sobie z tym wewnętrznym zgiełkiem we współczesnym świecie pełnym pośpiechu, rutyny (bo nie rytmu) i hałasu emitowanego przez wszechobecne urządzenia. Wpływa to na nasze samopoczucie, jakość naszych relacji z innymi i – nieuchronnie – na sposób wychowywania dzieci i ich rozwój. Tymczasem małe dziecko już w łonie matki słyszy jej głos, słucha melodii jej języka. To właśnie poprzez głos drugiego człowieka spotykamy się po raz pierwszy z językiem. Słowo bierze się ze słuchania. Słuchając głosu drugiego człowieka, zbliżamy się do jego istoty. Dla małego dziecka wrażenia, które wywołuje głos ludzki, są największej wagi – od usłyszenia ludzkiego głosu rozpoczyna się droga do rozumienia tego, co drugi człowiek do nas mówi (Lameirão 2014: 37). Z jaką uwagą i intensywnością musi słuchać głosu ludzkiego dziecko, by w stosunkowo krótkim czasie nabyć zdolność rozumienia go, a następnie także mówienia? Jest to z pewnością jedno z najcudowniejszych wydarzeń ludzkiego życia. Języka, mowy uczy się dziecko tylko poprzez wsłuchiwanie się w muzykę głosu ludzkiego, poprzez rozróżnianie różnych melodii, intonacji, obserwowanie mowy ciała. Dziecko rezonuje z tym, co mówi do niego drugi człowiek i od pierwszych miesięcy życia rwie się do naśladowania własnym głosem dźwięków, które słyszy. To zainteresowanie tym, co mówi do nas drugi człowiek czyni nas później zdolnymi do prawdziwych spotkań. Co się jednak dzieje, że tak szybko tracimy tę wewnętrzną dyspozycję?

Szczególnie dziś – w czasach wszechobecnego zgiełku i braku uważności oraz wrażliwości na drugiego człowieka, w czasach, gdy słowa zdają się znaczyć coraz mniej, niezbędne jest pielęgnowanie tej dziecięcej zdolności słuchania, woli rozumienia tego, co mówi do niego drugi człowiek i wejścia z nim w relację poprzez Słowo właśnie. O tym, co wtedy dzieje się między dzieckiem a dorosłym, pisze Małgorzata Przanowska:

> Kiedy dziecko wydaje nieartykułowane dźwięki i wskazuje na jakiś przedmiot, na przykład kubek, to natychmiast osoba władająca jakimś językiem przekłada owe niezrozumiałe dźwięki lub sylaby na określone wyrazy lub całe zdania. Wówczas dziecięce „a gu da" zostaje przełożone na „To jest kubek" lub „Chcesz kubek?", albo jeszcze inaczej (np. na język gestów). W ten sposób wprowadzamy dzieci w świat, który jest językowym zadomowieniem w określającym nas wszystkich słowie, nie tylko w poszczególnych wyrazach. Dopiero pod-

stawowe opanowanie języka, pewnego sposobu komunikacji, umożliwia człowiekowi określenie swojego sposobu rozumienia i budowania własnej przestrzeni słyszalności, a tym samym otwiera na zmianę jego percepcji. To jednak, czy dynamika kształcenia i kształtowania własnej osobowości dziecka zostanie uruchomiona, zależy nie tylko od jego cech wrodzonych, od jego „potencjału", ale przede wszystkim – jak można sądzić z powyższych rozważań – od *kultury* „pierwszego tłumacza" (Przanowska 2015: 48).

To my jesteśmy „pierwszymi tłumaczami" świata dla dziecka, to my wprowadzamy je w przestrzeń Słowa. Bardzo ważne jest zatem nie tylko to, **co** mówimy, ale także to, **jak** mówimy. Steiner mówi, że „gdy dziecko uczy się mówić, winna otaczać je prawdomówność" i bez wątpienia jest to niezwykle ważne zalecenie. Twórca pedagogiki waldorfskiej zwraca uwagę na fakt, że wszelkie uczenie się mowy powinno odbywać się w tych latach przez naśladowanie. To właśnie dlatego – co często bywa pedagogice waldorfskiej zarzucane jako swoiste izolowanie się od współczesnego świata – nie znajdziemy w przedszkolach żadnych ekranów ani magnetofonów. Wszelka komunikacja odbywa się w bezpośredniej relacji między dziećmi i dorosłymi. To rozwiązanie może być uznawane za radykalne, niemniej jednak jest w pełni uzasadnione. Zarzut odizolowywania się od rzeczywistości wydaje się w tej perspektywie absurdalny. Ochrona małych dzieci przed nadmierną ekspozycją na media elektroniczne jest być może jednym z najbardziej wyrazistych znaków sprzeciwu wobec wciąż pogłębiającej się – pod wpływem wszechobecnych mediów – izolacji. Prowadzi ona do rozluźnienia – a w skrajnych przypadkach także zerwania – bezpośrednich relacji z ludźmi i światem. Pedagogika, która wspiera nawiązywanie takich relacji i właśnie z tego powodu rezygnuje z wszystkiego (powodem nie jest bynajmniej wrogie nastawienie do nowoczesnych technologii w ogóle), co mogłoby ten proces – szczególnie w tak wrażliwym okresie jak wczesne dzieciństwo – jakkolwiek zaburzyć, zasługuje na najwyższe uznanie. Pod tym względem pedagogika waldorfska jest doceniana również przez badaczy zajmujących się neurodydaktyką (por. Żylińska 2013: 14, 138). W kwestii nabywania języka Steiner odradza poprawianie i sztuczne pouczenia wobec dzieci w tym wieku. Nie jest też wskazany nadmiar słów tam, gdzie nie są one potrzebne, np. podczas swobodnej zabawy.

Pojawia się w tym momencie także pytanie, co tak naprawdę „tłumaczymy" dziecku jako jego „pierwsi tłumacze". Czy nie nazbyt często chcemy **wyjaśnić** mu rzeczywistość naszym, „odczarowanym" już językiem? W języku polskim, gdy używamy czasownika **tłumaczyć**, często mamy na myśli **wyjaśniać**. Czy to dlatego wydaje nam się, że **tłumaczenie** dzieciom świata polega na „naukowym" **wyjaśnianiu** go? Tymczasem nie chodzi wcale o tłumaczenie jako **wyjaśnianie**

– chodzi raczej o **przekładanie**. Gdy dziecko zadaje nam pytanie np. o jakieś zjawisko przyrody lub o jakieś prawdy dotyczące ludzkiego życia, nie jest wcale tak ważne to, aby w tym wieku właśnie wyjaśniać im je w sposób „obiektywny" czy „naukowy". Chodzi raczej o **przełożenie** tych prawd na język obrazów. Dorośli sądzą, że udzielając dzieciom poprawnych z punktu widzenia nauki odpowiedzi, traktują dzieci poważnie, z szacunkiem. Takie stanowisko wynika jednak z przyjęcia perspektywy osoby dorosłej i ignorowania natury dziecięcych przeżyć, które opierają się na bezpośrednim doświadczaniu świata zmysłami, nie zaś na abstrakcyjnym myśleniu. „Dzieci powtarzają owe wyjaśnienia jak papugi, sądząc na podstawie własnego sposobu doświadczania świata, że to kłamstwa, w które muszą wierzyć, bo tak powiedział ktoś dorosły. Następstwem tego jest fakt, że dziecko traci zaufanie do własnego doświadczenia, a w konsekwencji – do siebie samego i własnego umysłu" (Bettelheim 1996: 89).

Owo „zadomowienie się w określającym nas wszystkich słowie" (czy też wręcz: Słowie) dobrze jest wspierać poprzez ukazywanie dziecku pięknego brzmienia słów, melodii i rytmu mowy – w piosenkach, korowodach, zabawach paluszkowych, wyliczankach, baśniach. Zachwyt nad tym, jak słowa dźwięczą, wyprzedza rozumienie ich rzeczywistego znaczenia. Często dzieci przeżywają swoiste *misterium tremendum et fascinans*, słuchając na przykład archaicznego języka pieśni kościelnych, nie mając żadnego pojęcia o znaczeniu wyśpiewywanych słów. Podobnym doświadczeniem – także dla dorosłego, któremu trudno odwołać się do własnych wspomnień, by spróbować wczuć się w sytuację dziecka przyswajającego język ojczysty – może też być zachwyt nad brzmieniem obcego języka, zanim jeszcze zacznie się go uczyć i rozumieć. Inaczej brzmią obce słowa, zanim nauczymy się je do końca rozumieć. Czy coś podobnego odczuwa dziecko, gdy słyszy piękne, literackie teksty w języku ojczystym, nawet jeśli nie potrafi wyjaśnić wszystkich występujących w nich słów? Wydaje się, że są to bardzo ważne doświadczenia, których współczesnym dzieciom po prostu brakuje.

Świat jest dobry

Dziecięca zdolność do naśladowania jest więc wyrazem zaufania, wynikającego z „przekonania" – które według Steinera dzieci przynoszą ze świata duchowego – że cały świat (i my w nim!) jest dobry. Niestety, niektóre dzieci już w najwcześniejszym okresie swojego życia przekonują się na własnej skórze, że owo „przekonanie" nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości (por. Köhler

1996: 206–211). Te wszystkie „rozczarowania" są oczywiście dziecku potrzebne. W ten sposób poznaje ono ten świat, w którym istnieje i dobro, i zło. Jeśli jednak jest tych rozczarowań zbyt dużo i są one zbyt gwałtowne, dziecko traci zaufanie do świata, a bez tego zaufania trudno jest żyć i działać w świecie także w dorosłym życiu. Tworzenie osłon wobec dziecka jest zatem podstawowym zadaniem wczesnej edukacji. Nie mają one wszak na celu stworzenie zamkniętego, sztucznego środowiska, odgrodzonego od „prawdziwego" świata – powtórzmy tu słowa Freyi Jaffke: osłona „w żadnym razie nie odgradza, tylko właśnie pośredniczy między tym, co jest wewnątrz, a tym, co jest na zewnątrz!". Zarzuty wobec pedagogiki waldorfskiej, według których dzieci są wychowywane „pod kloszem", są „oszukiwane", bo „świat tak nie wygląda", wydają się wynikać z zupełnej nieznajomości jej filozoficznych przesłanek zrodzonych z antropozoficznej wizji świata. Trudno jest dziś pojąć, że zanim odkryjemy, że „świat jest prawdziwy", trzeba nam odkryć, że „świat jest dobry" i „świat jest piękny". Dziecko przychodzi na świat właśnie z takimi „przekonaniami". Jeśli w pierwszych siedmiu latach życia nie znajdzie żadnego potwierdzenia na to, że świat jest – choć troszkę – dobry, a w drugim – że świat jest piękny – czy będzie potrafiło dostrzegać dobro i piękno w „prawdziwym" świecie? Nie chodzi przecież o to, by dać dziecku fałszywy obraz rzeczywistości, w której nie spotka go nic złego i zawsze będzie pod ochroną. Wszak już w przedszkolu opowiada się dzieciom o złu, które istnieje – **przekłada się** jednak tę rzeczywistość na język baśni. To, że prawdę wyraża się w innym języku, niż ten dosłowny, nie znaczy, że jest ona jakkolwiek zmieniona, złagodzona. To kwestia **przekładu** – odpowiedniego dla dziecka – konkretnego dziecka, w konkretnej sytuacji, w konkretnym momencie. Poznawanie rzeczywistości to proces, który tak naprawdę nigdy się nie kończy – w każdym momencie biografii postrzegamy świat nieco inaczej, wciąż uczymy się go czytać. Dajmy dzieciom czas na to, by mogły się tego samodzielnie uczyć i dążyć do Prawdy. Osłaniajmy ich widzenie Dobra i Piękna, bo właśnie w tym ukryta jest siła, która w przyszłości pozwoli im na zło w świecie odpowiedzieć dobrem, a na to, co w świecie tak bardzo niedoskonałe – pięknem.

Bibliografia

Bettelheim B. 1996. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, W.A.B., Warszawa.

McKeen C. 2013. *La métamorphose des forces de croissance en forces de penser*, tłum. B. Journiac, [w:] *Grandir au jardin d'enfants. La pédagogie Waldorf et les moins de 7 ans*, red. M.-L. Compani, P. Lang, Aethera, La Boissière en Thelle, s. 65–81.

Gadamer H.-G. 2008. *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Głażewski M. 2011. *Fenomen pedagogiki waldorfskiej. Wstęp*, [w:] R. Patzlaff, W. Saßmannhausen, T. Kardel, C. McKeen, *Pedagogika waldorfska dla dzieci od 3 do 9 lat*, tłum. M. Głażewski, Impuls, Kraków, s. 9–28.

Jaffke F. 1992. *Zabawa i praca w przedszkolu waldorfskim*, tłum. E. Łyczewska, Spektrum, Warszawa.

Kondracka-Szala M. 2011. *Przedsiębiorczy Przedszkolak – czyli czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał*, „Bliżej przedszkola", nr 7–8 (118–119), magazyn specjalny, s. 52–55.

Kowalewska B. 2015. *O antropozofii Rudolfa Steinera. Moje ścieżki między Amsterdamem, Samotraką, Chartres a Warszawą*, Universitas, Kraków.

Köhler H. 1996. *La jeunesse déchirée*, tłum. G. Bideau, Editions Novalis, Montesson.

Köhler H. 2012. *O dzieciach lękliwych, smutnych i niespokojnych. Duchowe podstawy praktyki wychowawczej*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Lameirão L. 2014. *Criança brincando! Quem a educa?*, João de Barro, São Paulo.

Lang P. 2013. *L'éducation avant 7 ans : Salutogénèse et formation de compétence*, tłum. B. Journiac, [w:] *Grandir au jardin d'enfants. La pédagogie Waldorf et les moins de 7 ans*, red. M.-L. Compani, P. Lang, Aethera, La Boissière en Thelle, s. 31–61.

Patzlaff R. 2008. *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Patzlaff R., Saßmannhausen W., Kardel T., McKeen C. 2011. *Pedagogika waldorfska dla dzieci od 3 do 9 lat*, tłum. M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Pérennès P. 2006. *Rencontre avec les quatre sens corporels*, Fédération des Ecoles Steiner–Waldorf en France, Paris.

Przanowska M. 2015. *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (235), s. 27–51.

Steiner R. 2015. *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, tłum. E. Łyczewska, Spektrum, Warszawa.

Tatarkiewicz W. 1988. *Historia filozofii*, t. 3: *Filozofia XX wieku i współczesna*, PWN, Warszawa.

Żylińska M. 2013. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Strona www

Philipp Gelitz, *The world is good*, dostępny na: http://www.erziehungskunst.de/en/article/true–good–beautiful/the–world–is–good/ (otwarty 14 grudnia 2015).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

COLLOQUIA

Katarzyna Gurczyńska-Sady
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Can we educate a genius? Deliberations on the margins of the writings of Nietzsche

Summary

The article deals with the issue of systemic education. The author asks a classic question of whether traditional education systems should concentrate on students with average abilities or maybe they should foster the most talented ones. Considerations on this subject are conducted with regard to the multi-layered thought of Nietzsche, whose position is so invaluable that in a possible polemic it is situated as an exceptionally radical. Writing down the natural history of mankind, Nietzsche formulates a thesis that the moment of the creation of the first human communities, the moment of the socialisation of man, was extremely unfavourable as far as man's strength, ability and creativity are concerned. He presents socialisation, which is part of the education process, as beneficial for the community and detrimental to the individual. This situation in the course of history remains the same, which – after the adoption of Nietzschean assumptions – gives cause to adopt a radical position of those who deem the education system unfit to foster outstanding individuals. Nietzsche's view, in comparison with other views, is so innovative that it considers the inability as *genealogically* founded. Although the educational system from the point of view of *the majority* contributes to the emergence of new content, ideas or values, it remains inefficient for individuals of genius.

Key words: a genius, education, Nietzsche, socialisation.

tłum. Paulina Marchlik

The question of whether the system of education should primarily focus on the most skilled, brightest individuals or raise the level of the average ones appears regularly in the philosophical and pedagogical deliberations. Should we try to raise the level of those who are able to open an unknown perspective

for us, or rather concentrate on raising the general level of knowledge? These questions have already been widely discussed. Their derivative – which will be the subject of my analysis – is a problem which can be summed up in a simple question: can we educate a person to be a genius? If we decide to take care of the most talented (more than to take care of the average ones), do such efforts deliver us the expected results? And what are they? In this article I will try to present one of possible answers – the thought of Friedrich Nietzsche.

The question which this great philosopher focuses on concerns the possibility of renewal of culture in the situation of its gradual fall. A genius, an individual that becomes greater than his environment, appears as the one who can bring that renewal about. He plays the role of a revolutionary, secular redeemer, who is able to push culture to new tracks, take it out of stagnation. Why it is a good starting point for our deliberations?

Educational systems usually realise their programs, taking into account the average skills of pupils – trying to satisfy the demands of *everyone*. We can even say that this "everyone" is subject to those systems. Meanwhile, the genius of Nietzsche is characterised as an individual, the one who places himself above the crowd, the one who is said to be the inverted figure of *everyone*. The paradox that arises on the basis of these assumptions, is based on the contradiction of the definition of education as education through the acquired knowledge and the definition of genius as a creator of new values. The question is: can the knowledge – that comes from the past, given in a tradition of some kind – become useful for someone who tries to reach for new values, come up to the future? Is the educational system which tries to develop skills and abilities shared by everyone able to create conditions for the development of those who will be *different* in the systems?

Let us start our considerations on the mentioned subject from the portrait of an over-average individual who emerges from the writings of Nietzsche.

Nietzschean genius

An image taken from the writings of Nietzsche, which will serve to determine the status of genius in the system of education is not unequivocal, not obvious. The content of his image appears in a number of notions which serve as a name of Nietzschean over-average individual, and which – to some degree – are not synonymous. He calls him a genius, but also as a higher man, a free spirit,

a philosopher of the future, or a super-man. The question is: what do all these names have in common?

One feature is quite obvious: it is strength. The creator of values which are the "building blocks" of the renewing culture is a strong person. Due to its target he is also a man of the future, but it does not mean, however, that he did not appear in the past as a "lever" for the culture in different times. He is the supreme creature of his time, a representative of the highest layers of humanity, its most successful representatives.

"He shall be greatest who can be loneliest, the most concealed, the most deviant, the human being beyond good and evil, the master of virtues, he that is overrich in will. Precisely this shall be called *greatness*: being capable of being as manifold as whole, as ample as full." (Nietzsche 1989: 139)

There are geniuses among the people because, according to Nietzsche, people are not equal. A thinker reflects this with the main distinction between masters and slaves. This division applies to morality and is part of his reflections on the natural history of mankind. Let us try to summarise it briefly with regard to those moments that are important to our main subject.

Man – once a wild and strong animal humanises himself in the process of socialisation. When a community is created, an animal becomes a man. The process called socialisation is not without consequences for man. Being an animal he was strong, during the process of socialisation he becomes weaker. Like a domesticated animal he becomes a shadow of the past creature that he was when living in the nature. This is a loss, but not a total one.

Man as a living creature loses something while in captivity, but also gains something. A group – a society – consists of those who rule by force and those who are the subject to their violence. Living in a group, even under the dictates of others, an individual gains the security obtained in the herd. A kind of a new safety is created, the safety which demands something. Now – to survive – an individual has to be like others. One has to cling to the herd, become similar to all. As an individual he will not be safe anymore.

Describing the further fate of the socialised animal Nietzsche does not abandon the metaphor of weakness and strength.[1] And on its basis he builds

[1] Reading Nietzsche we are presented with a metaphorical style of those writings. In the usage of metaphors there is a key for an understanding of his texts. They shouldn't be taken as a science. The told natural history is not necessarily true, but helps us understand ourselves. More like poetry – full of metaphors – does. (See: Kofman 1993)

a dichotomous vision of man, first ruler and slave, then higher and lower man. This first division is not simply followed by the second one. Human history is complicated, as the process in which so-called free spirits, geniuses emerge is rather complicated. Let us have a closer look at it.

For a human, like for every other living being, life is given under certain conditions. Nietzsche adopted the thought of Darwin here and also claims that when environment changes, the living creature also needs to change. He must fit it. Man, a socialised animal, tries to survive in the new conditions – a community which is different from the original circumstances. How does he manage? He develops a new organ which is called a morality or a soul.

Naming a morality or a soul an organ is a kind of extravagance, but it is done purposely. Nietzsche expresses in that way their non-trans-empirical character. Morality appears for earthly reasons. It acts as a regulator of a social life and not something that makes man noble. It gives a possibility of living together, so it serves the community. It is not conducive for an individual.

> "Truly, men have given themselves all their good and evil. Truly, they did not take it, they did not find it, it did not descend to them as a voice from heaven." (Nietzsche 2003: 85)

Moral perfection is traditionally regarded as the ideal to which an individual should aspire. When he does not, both the community and the individual lose. According to Nietzsche, it is not true: what is good for the individual is not good for the community and *vice versa*. This results directly from the fact that socialisation – the process of incorporating an individual into a group happens against him. It is a kind of an infringement. It takes his freedom and power away. But it enables life in the community. The individual is forced to behave in a manner which is harmful to himself, but at the same time it allows him to live with the others. (Nietzsche 1956: 190–191). Standards which are formed – later called moral standards – allow people to live together more or less peacefully without fratricidal struggle. They restrain people.

This makes morality a high-power means of control over an individual. And it becomes more effective when it takes the form of self-control. When the individual starts to believe that the moral norms are established for his own, individual wellness, he starts to control himself. Being promised to receive a heavenly reward, the individual behaves as he is told. The morality – as Michel Foucault noticed it later – is a diabolical invention. It keeps people in invisible hands or rather in their own hands under investigation. The humans-past-animals begin to see their natural but anti-social behaviour as a bad one.

"Man has looked for so long with an evil eye upon his natural inclinations that they have finally become inseparable from 'bad conscience'. A converse effort can be imagined, but who has a strength for it? It would consist of associating all the *unnatural* inclination – the longing for what is unworldly, opposed to the senses, to instinct, to nature, to the animal in us, all the antibiological and earth-calumniating ideals – with bad conscience." (Nietzsche 1956: 229)

Looking from the traditional perspective everything turns. Moral ideals – love of a neighbour, altruism, compassion, modesty – these are not the ideals for a strong individual.[2] They are just the tools for controlling people in a society. A group consisting of individuals striving to achieve those ideals is easily controlled. This group does not cause problems to the rulers. Man – in the course of the natural history – because of a process of socialisation, as Nietzsche says, is deprived of fangs and claws. The weakling is best as a social creature.

"To them, virtue is what makes modest and tame: within it they make wolf into dog and man himself into man's best domestic animals." (Nietzsche 2003: 190)

In this meta-political reflection the important thing to us is that a person educated in the society like that is the one who does not serve himself, who weakens himself. The system of education is *a priori* directed against the power of the individual, against what is individual in him, unique. The systems of education filling the social goals *must* make everybody equal. It must lead in the direction in which all goes.

"Lacking external enemies and resistances, and confined within an oppressive narrowness and regularity, man began rending, persecuting, terrifying himself, like a wild beast hurling itself, against the bars of its cage." (Nietzsche 1956: 218)

Does this mean that from the genius's point of view education is nothing but an evil for him?

The resistance

While man becomes moral he harms himself, weakens his strength. Nietzsche describes this situation using the above mentioned metaphor of a domesticated

[2] According to Alexander Nehamas, Nietzsche conceives a morality entirely in terms of interpretation. Values are always a fruit of someone's thinking. They are not to be just "discovered". (Nehamas 2007)

animal that resides in a cage. This animal is not able to enjoy what it enjoyed when being in nature. As a wild animal it enjoyed the destruction of others, killing, raping, destroying. Now it tries to fit to the patterns that do not correspond with his animal nature (Nietzsche 1956: 199–200). Letting the rulers to lead, himself – being educated in accordance with the moral ideals – he destroys his own ego and his own ideals.

This fragment of Nietzschean views serves us as a key for our consideration: the thinker makes a division of perfection into perfection which is improper for the individual and one which is beneficial for the individual and helps to increase his strength. Where should we look for the latter one?

The strength, the power is originally a force which is needed for the animal to survive in nature.[3] An animal-not-yet-a-man is a creature that survives due to his resourcefulness, smartness, physical strength. What helps him is not morality but instincts. What are the instincts? They are a sort of life-energy and even when an animal becomes social – they do not disappear. They transform. Nietzsche writes about them as a never disappearing animal strength, which man always has in himself. Therefore asking about an increase in strength in man we ask about an increase in strength of man. So when does it happen? It grows when an animal overcomes resistance to his actions in natural surroundings. The measure of his strength is resistance.

> "A change in values – that means a change in the creators. He who has to be creator always has to destroy." (Nietzsche 2003: 85)

The power to destroy the enemies, overcoming obstacles while fighting, arises and manifests itself in animal life.[4] The change which occurs as a result of socialisation is – among others – the decrease of a resistance (which existed in nature). Man instead of facing the prevailing conditions – adapts to them. Then he loses the opportunity to resist and therefore becomes weak. As it was already said, he developed morality which allows him to live, but this life is a life of a pet. A moral life, a life of a weak is a life without resistance. So the remedy for the weakness is resistance to morality.

---

[3] The power, as John Richardson comments on Nietzsche, is one of the most secret notion used by the philosopher. It has a lot of meanings, but the most general and important one is understanding a power as a growth in activity. (Richardson 2002: 21)

[4] A power is always a power to something. It was like that previously and after the transformation it must be the same. It cannot be in a form of readiness, it must be in motion. An interesting account on that subject is given by Linda Williams. (Williams 2001: 54–65)

"To expect that strength will not manifest itself as strength, as a desire to overcome, to appropriate, to have enemies, obstacles, and triumphs, is every bit as absurd as to expect that weakness will manifest itself as strength." (Nietzsche 1956: 178)

Approval of the power of man is not associated with Nietzsche's longing to return to the animal world. Man cannot get rid of his animal self, and he cannot get rid of himself as a human and return to the animal state. (No one would also want that). But it is a fact that as a creature trains in morality, he/she becomes weak. What restores his strength? If it is not goodness it must be evil.

For evil is man's best strength.

"Man must grow better and more evil! – thus do I teach. The most evil is necessary for the Superman's best." (Nietzsche 1956: 299)

The evil of the *higher men* appears as a component of being good. According to Nietzsche, only those who are able to do great evil, are also able to do great good. This statement is one of the most enigmatic and threatening statements in the writings of Nietzsche. Its explanation is, however, less controversial than it seems to be. It does not mean, in fact, that to rise in their strength people should perform criminal actions. It also does not mean that evil should be treated as the means to achieve good (it is the way the Nazi propagandists interpreted Nietzsche's thought). This statement is also not an apology of evil. If we accept the criticism of morality carried out by Nietzsche, this puzzling statement will tell us only that the higher man is the one who does what he considers good, without waiting for the opinion of others. Then he is free. Acting in accordance with one's values is the simplest definition of freedom.[5] And only a free person is able to resist the public. When he does evil things – he does so only in the eyes of the society, not in his own.

"What serves the higher type of man as nourishment or delectation must almost be poison for a very different and inferior type." (Nietzsche 1989: 42)

Being evil, therefore, means being in the opposition to others, speaking one's own voice, being independent. Evil means here something positive – it is a means of growth and manifestation of the strength of the individual. A genius recovers and gets his strength as the one who can say *no* while the others say

[5] As Ariela Tubert states in her article a notion of freedom is in the line with the notion of self-creation. Constructing this notion Nietzsche is similar to existentialists like Kierkegaard and Sartre. (Tubert 2015: 409–410)

yes. A strong man, the higher man is a rebel, someone other than everyone else. And now there is a question: can an "evil" man like that become the purpose of education? Is not such man rather the aim of rehabilitation, *re-education*?

An education as a re-education

"Books for all the world are always foul-smelling books: the smell of small people clings to them. Where the people eat and drink, even where they venerate, it usually stinks. (Nietzsche 1989: 43)

Education, on the basis of the writings of Nietzsche, involves socialisation – sharing the ideals of the community. It is the act that implements an individual into the aims, objectives of the group whose members are educated within the same ideals. An education then is a process of unification, making everybody equal. It is therefore a care of everybody with a cost of what is distinct in an individual. If someone is different, he stands out. And that is why socialisation to people like that can only take a form of re-socialisation, education – re-education. Why?

According to Nietzsche, educational systems cannot go beyond what they are for. They are for *everybody*, against an individual (at least, against the one who wants to stand out above average). Such a system prepares for conformity, implementation into the group, into its objectives and priorities, and cannot work differently! This means that there is no educational system that would involve training of a genius, because ... it wouldn't be educational. And, as we see, it is not a matter of malice. A genius must break out of the existing standards, and education – as we learn from Nietzsche's writings – cannot help in that; he/she learns to adapt to them.

This would mean, therefore, that an education and a genius are mutually exclusive concepts. Is it really so? In many passages Nietzsche uses the phrase "preparation" or "breed" in the context of a possible emergence of "the coming" artists, geniuses etc. That is why it is difficult to unequivocally reject the opportunity to support their appearances. It would be difficult to imagine that the society behaves completely passively towards geniuses.

"You are only bridges: may higher man than you step across upon you! You are steps: so do not be angry with whom who climbs over you into *his* height!" (Nietzsche 2003: 293)

Nietzschean considerations show us that the educational system is not able to shape a genius, neither is it able to develop his skills. But that does not mean that it is completely useless. If it cannot fulfil the role of shaping, it can provide an opportunity for resistance, which is, as it was said, important in the formation of the higher men. This resistance is not, of course, any form of physical or mental repression against those individuals. It is the resistance to a tradition against which the will of the genius can manifest itself. The kernel of this resistance is the knowledge that an individual must be provided in order to fulfil the role of a negative springboard. If you want to say *no*, you have to know what you are saying. Only then does the new spirit have a chance to manifest itself. In other words, the genius should be raised, but without influencing the results.

"The new is always an *evil*, as that which wants to conquer, to overthrow the old boundary stones and the old pietas, and only the old is the good. The good men of every age are those who dig the old ideas deep down and bear fruits with them, the husbandmen of the spirit. But all land is finally exhausted, and the plow of evil must always return." (Nietzsche 1994: 93)

The question is: if the school system cannot raise a genius, does this mean that a genius can and has to grow outside it? This issue suggests an existing form of education which is for example – very popular now – a home education. Can such form of teaching meet the challenge which regular school cannot?

This issue is important because the number of pupils taught "outside" regular school – at home – is growing in Poland. And in spite of the fact that there are no accessible, accurate statistics on this issue – the education office is of no help joining healthy pupils educated outside school with sick ones, and with the ones who are taught individually. Nevertheless this collective data are pointing at the fact that this number is increasing. In the course of the year 2015 it doubled. What is the source of this fact? Where does an interest in this form of education come from?

There is no simple answer, because this phenomenon has more than one source. Some children learn at home because of different problems of psychological nature: dissociative problems, inability to cooperate in a large group, antisocial behaviours, etc. Some children aren't able to grasp the knowledge in a group of pupils, they require an individual approach, they have got a need for direct contact with the teacher. There are also children – and on account of our subject we are most interested in this group – who have got greater abilities than average which a standard system of education – for different reasons

– does not develop. Is being outside the regular educational system and carrying out the learning at home a *panacea* for the deficiencies of school systems?

The existence of a home educational system seems to confirm the above presented thesis that school systems are suitable for pupils with average abilities, with no creative power. However the question is whether gifted children studying "outside" the school system develop their skills. In order to answer this question it is necessary to realise the difference between the forms of education mentioned. The specific character of home education consists in the fact that the child is independent. He/she organises working hours for himself/herself. Learning a child follows his/her own interests: stops where he/she wants, and goes as deep as he/she desires. In this way a pupil develops his/her skills and abilities simultaneously. Guided individually, he/she reacts and responds less schematically than an average pupil at school. He/she strengthens the habit of independent thinking.

The above mentioned features of home education are certainly beneficial for building capacity of pupils. Such kind of learning, however, has got also its bad sides. First of all, poor socialisation of children must be mentioned. Because though the parents – aware of this kind of danger – provide the child with the company of other children, they do it on the basis of a circle of people who are their friends, and so belonging to one and the same environment. In this way a child is, so to speak, fed on a one-sided diet. Children are not in contact – as it is in the natural environment of school – with those who have got different social backgrounds and therefore do not learn to deal with their otherness. Lack of training in certain habits in this regard – to some extent – impairs children. It makes or – as often happens in the case of talented pupils – strengthens their environmental isolation.

The idea of home education is accompanied by a disappointment with the school system as unfit for gifted individuals, which – as has been said – seems to confirm the thesis saying that we cannot raise a genius. But to base it on the issue of home education – raises serious problems. The question which has to be put is if this kind of education is a form of learning which can be called non-systemic. The scope of the educational content and the requirements are for both forms the same. The difference is the way in which this content is absorbed, so in the dependence and independence of learning. In the case of gifted students the self-reliance is very important. But does it guarantee being outside the system?

The answer to this question cannot be positive. A child while learning at home remains in the school system in all of the key aspects of regular

education. The fact that many parents choose home education as a way to educate their children does not mean that the problem of the deficiency of that system has been solved. It is rather a signal that there exists a problem within a regular educational system. But does it mean that it is necessary for the genius to be educated "outside" the school system? Reading Nietzsche, we – contrary to popular opinion – must say that this thesis is incorrect. From his point of view we have to consider that home education is neither a step toward the (proper) education of genius, nor that such a step – in the search for non-standard (non-systemic) methods of training – is necessary.

Genius should not be outside the education system, but that does not mean that the system can remain sensitive to that genius. In a positive sense, it cannot see him, or – what is the same thing – seeing him must recognise this individual as similar to all. And even if it does not, as a system whose main task is socialisation, it will try to restrict him. In doing so, however – under the assumptions of Nietzsche – it is going to do him, although it sounds paradoxical, a favour.

The presented view seems to be a kind of exaggeration. And certainly it is. The public generally supports outstanding individuals in a far richer way than just familiarising them with the tradition, which is then, in the creative process, modified, or rejected. In many educational systems, there are both: a financial and educational ways to support above-average individuals (for example through a system of awards and honours, or courses, internships abroad and others).

Nietzsche, living in the nineteenth-century Europe, had to be aware of this. And certainly he would not have been ignoring such elements in the existing systems. He himself was a recipient of a long-term support from the university, which he had left early in his life for health reasons. However, from his philosophy, which puts the matters very radically, flows a given teaching. Through his philosophy he highlighted the essential feature of the emergence of what, in a given culture, was new, not yet known, but important for its future development. This feature can be called non-inducement, impossibility to bring about. The emergence of what is new cannot be guided. So we can encourage those who bring the *new* about, but we cannot influence the *matter* of this *new*. In this respect – so in a very narrow sense – an educational system remains powerless.

References

Kofman S. 1993. *Nietzsche and Metaphor*, The Athlone Press, London.

Nehamas A. 2006. *The Genealogy of Genealogy*, [in:] Ch. Acampora (ed.), *Nietzsche's 'On the genealogy of Morals'. Critical Essays*, Rowman & Littlefield Publishers, New York–Oxford, pp. 57–65.

Nietzsche F. 1956. *The Genealogy of Morals*, The Anchor Press Book, New York–London.

Nietzsche F. 1989. *Beyond Good and Evil. Prelude to a Philosophy of the Future*, Vintage Books, New York.

Nietzsche F. 1994. *The Gay Science*, [in:] W. Kaufman (ed.), *The Portable Nietzsche*, The Viking Press, New York.

Nietzsche F. 2003. *Thus spoke Zarathustra. A book for Everyone and No One*, Penguin Books, London.

Richardson J. 2002. *Nietzsche's System*, Oxford University Press, New York.

Tubert A. 2015. Nietzsche's Existentialists Freedom, *The Journal of Nietzsche's Studies* 44/3, pp. 409–424.

Williams L. 2001. *Nietzsche's Mirror. The World as a Will to Power*, Rowman & Littlefield Publishers, New York–Oxford.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

MATERIAŁY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Daniel Zarewicz
Uniwersytet Warszawski

Dla Jacka Bartosiaka

Platoński program wychowania zdrowego obywatela

Summary

PLATONIC PROGRAM OF RAISING A HEALTHY CITIZEN

Both nowadays and in the time of Plato the love and pursuit of wisdom is a means of achieving thorough well-being due to the practice of self-teaching, educating the mind and training the body. The ultimate goal of philosophical education is to achieve divine status (*homoiosis theo*), which is the true sense of human life. Philosophy belongs to the social and intellectual elite. Only those who are sufficiently prepared may admire and experience the influence of Eros' teaching. The initiation into philosophy has the traits of emotional, erotic and religious mysterium, and therefore lies within reach of few.

Key words: Plato, Republic, education, raising a citizen, paideia.

red. Paulina Marchlik

> Paideia jest przekształceniem (*Umwendung* – co można by też przełożyć: obróceniem) całego człowieka w sensie przysposabiającego przeniesienia z kręgu tego, co bezpośrednie i najbliższe, do innego obszaru, w którym byt jawi się jako taki. Przeniesienie to jest możliwe dzięki temu, że staje się inne wszystko to, co dla człowieka było dotychczas oczywiste, i sposób, w jaki było to oczywiste. Zmianie musi ulec to, co dla człowieka jest każdorazowo nieskryte (*Unverborgene*) i sposób tej nieskrytości (*Unverborgenheit*)
>
> Martin Heidegger[1]

[1] Martin Heidegger, komentarz do fragmentu *Państwa* 518. Cytat pochodzi z książki Wodzińskiego (2008: 21).

Zmiany i zawirowania społeczno-polityczne ostatniego ćwierćwiecza, postępująca globalizacja, relatywizacja wartości uznawanych do niedawna za nienaruszalne, nadciągająca wielkimi krokami zmiana światowego porządku politycznego, realna perspektywa globalnej wojny, widoczny kryzys Europy, spadek znaczenia dotychczasowych potęg w obliczu rosnących w siłę „kolorowych" religijno-gospodarczych imperiów, niekończące się publiczne debaty na tematy mniej lub bardziej zastępcze w obliczu światowego zagrożenia skłaniają do refleksji nad współczesnym momentem dziejowym i możliwościami znalezienia remedium na postępującą degrengoladę zachodniej cywilizacji. Warto przypomnieć wizję nowego państwa zaproponowaną przez Platona niemal dwa i pół tysiąca lat temu[2]. Treści i propozycje, jakie zawarł w dziele *Państwo*, zwracają uwagę na kardynalne kwestie odnoszące się do budowania państwa, pokazują, że wiele problemów – to wyważanie otwartych już drzwi, a odkrycia wielu współczesnych debat znane były dobrze w starożytności[3].

[2] Na wstępie chciałbym zaznaczyć, że całkowicie świadomie ograniczam się do analizy jedynie wybranych wątków z dialogu *Państwo*. Praca uwzględniająca istniejące na ten temat komentarze, spowodowałaby trudny do opanowania rozrost objętości tekstu, co ostatecznie uniemożliwiłoby jego publikację. Dla mnie jako filologa klasycznego wydaje się niezwykle ważne podkreślenie wartości i zawartości samego tekstu, zarówno greckiego, jak i jego polskiego tłumaczenia. Taka myśl przyświecała mi w trakcie pisania do „Kwartalnika Pedagogicznego". Myśl klasyczną należy przypominać, zwłaszcza w dobie sukcesywnego zatracenia w niepamięci spuścizny starożytnej myśli. To wydaje się ważne, zwłaszcza w kontekście historii myśli pedagogicznej, aby pokazać „na źródłach" korzenie koncepcji obecnych następnie w historiografii. Świadomie wystawiam się na krytykę pominięcia słynnych opracowań, ale robię to z przekonaniem, że udzielać mi jej będą uczeni dobrze zaznajomieni z myślą Platońską. Moim zamiarem było stworzenie tekstu, który w syntetycznej formie pokaże Platoński pogląd na wychowanie, a nie stosunek do jego poglądów jego współczesnych komentatorów. Na co dzień zajmuję się religijnością grecką V w. p.n.e. i z tej perspektywy wiem, jak skromna jest wiedza na temat realiów tego okresu. Warto w tym miejscu przypomnieć pogląd Adama Krokiewicza, dla którego najważniejsza była właśnie lektura i refleksja nad oryginalnym tekstem, jedynie ona może wniknąć w światopogląd autora. Tego też mam zamiar się trzymać. Również mój mistrz Włodzimierz Lengauer utwierdził mnie w konieczności czytania i wartości znajomości źródeł. Niech więc ten artykuł stanowi moje świadectwo wiary w wartość i aktualność Platona, z którym od lat prowadzę własny dialog, nie potrzebując do tego intelektualnych opracowań stworzonych przez dwudziestowieczne autorytety.

[3] Liczba prac odnoszonych się do pojęcia *paidei* jest ogromna. Wydało mi się wartościowe wziąć jeden z Platońskich dialogów i przeanalizować go właśnie pod kątem kwestii wychowania. W przypadku Platona ma on niemal zawsze wymiar podwójny, postawa obywatela przekłada się bezpośrednio na kondycję państwa. Klasycznym dziełem poświęconym tej problematyce jest *Paideia* Wernera Jaegera, stanowiąca postawę dla wszystkich przyszłych badań nad tym zagadnieniem. Słowo *paideia* nie znajduje prostego tłumaczenia w językach europejskich. Nie oznacza

Epoka wychowania – kontekst historyczno-kulturowy

Przełom V i IV w. p.n.e. to niezwykły okres w historii starożytnej Grecji. Liczba i różnorodność wydarzeń politycznych, zmian społecznych, barwność kultu religijnego oraz rozkwit kulturalny nie znajdują porównania w kulturze zachodniej i powodują, że jest on niezgłębionym tematem studiów. Czas pojawienia się i aktywności Sokratesa uznawana jest za okres przełomowy dla rozwoju myśli greckiej. Ateńczyk co prawda nie pozostawił po sobie pism, ale zgromadził wokół siebie kwiat ateńskiej arystokracji, pośród której słuchał go jego najwierniejszy uczeń Platon.

Poglądy Sokratesa i pozostających pod jego wpływem arystokratów miały bezpośredni wpływ na formację intelektualną twórcy Akademii. Pytaniem pozostaje, w jakim stopniu poglądy te „na czysto" wyłożone zostały w dialogach, a w jakim stopniu są one wynikiem samodzielnej spekulacji. Warto zwrócić uwagę na czas, miejsce i środowisko, w jakim kształcił się i przebywał autor dialogów. Ateny w ostatniej ćwierci V w. p.n.e. były miejscem ogromnych napięć społecznych, decydujących lat wojny peloponeskiej, wzrostu znaczenia nowych kultów religijnych. Czynniki te miały charakter rewolucyjny.

Powoli traciła znaczenie polityczne stara arystokratyczna warstwa rządząca. Wraz ze wzrostem nastrojów demokratycznych miała coraz bardziej ograniczony wpływ na decyzje polityczne podejmowane w Atenach. Przedstawiciele młodej demokracji bali się powrotu starego porządku, czego przejawem były, między innymi, dwa stłumione powstania oligarchiczne. Nie mniejsze znaczenie miało obtłuczenie herm (kamiennych wyobrażeń Hermesa) w przeddzień wy-

---

ono bowiem wychowania w tym sensie, jak my je rozumiemy, odnosząc się do doświadczeń wyniesionych z naszej własnej formacji. W wypadku Greków mowa jest raczej o stosowanej filozofii wychowania, która odnosi się do całej sfery życia. *Paideia* jest bardziej wielopoziomowym procesem kształtowania greckiego obywatela rozłożonym na wiele lat. Nie bez powodu jedną z największych inwektyw, jakie spotkać można w ateńskiej prozie procesowej, jest właśnie zarzut o bycie *apaideutos*. Zarzut o brak *paidei* to nie tylko podważenie zdolności zachowywania się zgodnie z kulturową normą, ale coś znacznie głębszego. To podważenie podmiotowej wartości i zasadności istnienia człowieka. *Apaideutos* nie zasługuje na miano człowieka wolnego, jest pozbawiony świadomości pochodzenia, istnienia i dążenia. Przypomina bardziej tępego niewolnika, człowieka-narzędzie, w którego nikt nie „zainwestował", zapewniając mu stosowną edukację, a tym samym nie dając szansy osiągnięcia odpowiedniego statusu społecznego. Por. również Wodziński, s. 27: „Grecka paideia to umiejętność wypatrywania «boskości» w «ludzkim» świecie i świetle. Być może dlatego trzeba nam na jej określenie greckiego – «obcego» – słowa. Skoro brak nam nieobcych słów, by zdawać (sobie) sprawę, że «niebo» bywa «pod nogami», że każdego dnia i każdej nocy możemy spacerować po gwiazdach".

prawy sycylijskiej (415 r. p.n.e.). Tego haniebnego czynu mieli dokonać właśnie arystokraci zgromadzeni wokół kontrowersyjnego polityka Alkibiadesa. Ci sami sprawcy gromadzący się na tajnych spotkaniach mieli odprawiać prywatnie liturgię eleuzyńską. Dokonywanie czynności sakralnych poza wyznaczonymi do tego miejscami, bez udziału sprawujących nad nimi pieczę kapłanów, zagrożone było karą śmierci.

Zaraza, która dotknęła Ateny w 430 r. p.n.e. oraz trwająca wojna peloponeska zabrały ze sobą liczne ofiary, wśród których znajdowali się przedstawiciele starych elit. Koniec V w. p.n.e. to schyłek świetności *polis*, czego wymownym symbolem była śmierć Sokratesa w 399 r. p.n.e. Po jego śmierci świat grecki powoli odchodzi od ideałów nadających formę przeszłości, a społeczność obywatelska zaczyna ulegać demokratycznej degrengoladzie. Zacierają się granice klasowe, które wcześniej miały kardynalne znacznie, stanowiły bowiem o ścisłym podziale społecznym. Coraz więcej obcych zdobywa status obywatelski, granice ulegają stopniowemu zanikowi, a Ateny stają coraz bardziej „multikulturowe". Proces pozbawiania arystokracji jej odwiecznych przywilejów zapoczątkowany został przez Efialtesa już w 462 r. p.n.e., kiedy w wyniku jego reformy Areopag utracił większość swoich uprawnień.

Znajdujące się w *Państwie* koncepcje są próbą znalezienia antidotum na dokonujący się na oczach Platona rozkład i rozpad społeczny. Jego drobiazgowy wykład na temat kształtowania wychowania obywatelskiego był zbyt utopijny, aby mógł być wykorzystany w praktyce, stanowi jednak radykalną propozycję wobec współczesnych autorowi wypadków dziejowych.

Platon zdawał sobie sprawę z teoretycznego charakteru swojego projektu, ale jak każdy wizjoner wyprzedzający epokę musiał sformułować swoje myśli dla uczniów i potomnych. Najlepszym świadectwem wartości jego filozofii jest fakt jej przetrwania – wobec znikomej liczby zachowanych tekstów literackich z tego czasu[4].

Nieprzypadkowy jest czas powstania dialogu. Platon napisał go najprawdopodobniej ok. 380 r. p.n.e. dziewiętnaście lat po śmierci Sokratesa i już po powrocie z wyprawy na Sycylię. Miał wtedy niespełna pięćdziesiąt lat. Tematem przewodnim utworu jest sprawiedliwość (*dikaiosyne*), tak bardzo potrzebna wtedy Atenom.

[4] Warto przypomnieć w tym miejscu słowa mojego mistrza Stefana Swieżawskiego, wedle którego jednostki przygotowujące przyszłość są najczęściej niezrozumiane przez współczesnych. Znamienne jest, że jakkolwiek wyrafinowane koncepcje Platona pozostały jedynie w fazie intelektualnego projektu, to zawarte w jego dialogach myśli ukształtowały filozofię zachodnią, dla której wraz z Arystotelesem stanowi niekończące się źródło i odwołanie.

Tekst nie jest zapisem żywej rozmowy, ale do mistrzostwa rozwiniętym przez Platona gatunkiem literackim – dialogiem. Można założyć, że dzieje się on co najmniej po 430 r. p.n.e., kiedy to do oficjalnych świąt ateńskich zaliczony został kult trackiej bogini Bendis. Miejscem dialogu jest dom Polemracha. Sokrates spotyka tam braci Lizjasza i Eutydema, Trazymacha z Chalkdedonu, Charmantidesa z Pajanii oraz Kleitofonta syna Aristonima. Znajdował się tam również Kefalos, ojciec Polemarcha.

Znaczenia dialogowi poświęconemu zagadnieniu sprawiedliwości dodaje fakt, że pisany jest po procesie i śmierci Sokratesa, człowieka, który jako wychowawca młodych arystokratów został posądzony i skazany przez demokratycznych oskarżycieli o próby organizacji przewrotu oligarchicznego.

Wychowanie wobec władzy

Sokrates nie ma wątpliwości, że rządzący jest prawdziwym rządzącym, jeśli nie jest rzecznikiem własnego interesu, ale dba o interes poddanego, dla którego pracuje: Zawsze mając na myśli interes poddanych, i co im przystoi – z myślą o tym on mówi wszystko, co mówi, i robi to wszystko, co robi (342e). Przeciwnego zdania jest Trazymach, dla którego uznawane przez niego prawo rządzącego powoduje, że – jak zauważył Sokrates – pokrzywdzeni są ci naprawdę sprawiedliwi, a górują nad nimi rządzący, ale nie w interesie rządzonych, ale właśnie na korzyść rządzącego (343d). Wedle Sokratesa największą karą jest dostać się pod władzę człowieka gorszego, jeśliby ktoś nie chciał rządzić sam (347c). Człowiek myślący dba o to, by być rządzonym przez człowieka sprawiedliwego, bowiem kto rządzi sprawiedliwie, ten pilnuje interesów poddanego.

Być może inspiracją dla tych rozważań były zdarzenia w Atenach, których naocznym świadkiem był Platon pod koniec V w. p.n.e. Wówczas walka o przejęcie bądź utrzymanie władzy między oligarchami a demokratami nabrała szczególnej intensywności. Wielu arystokratów wywodziło się, podobnie jak Platon, bezpośrednio z kręgów skupionych wokół Sokratesa. W dyskutowanej kwestii o sprawiedliwości można doszukać się aluzji do formułowanej w poezji Teognisa z Megary różnicy między *kaloi* i *kakoi*. W kontekście arystokratycznego etosu, warstwa *kaloi kai agathoi* (piękna i dobra) stoi kulturowo i cywilizacyjnie wyżej od pozostałych *kakoi kai fauloi* (zła i lichości). Poeta pokazuje prymat tych ostatnich, żądnego władzy i pieniądza *demosu*. Przeciwieństwem sprawiedliwości jest niesprawiedliwość, która „ma taką siłę, że kiedy w kogo wstąpi – czy

to w państwo jakieś czy w ród, czy w obóz, czy w cokolwiek bądź innego – to naprzód robi to niezdolnym do czynu z powodu rozłamów i braku jedności wewnętrznej, a potem czyni to wrogiem i sobie samemu, i wszystkiemu, co mu przeciwne, i temu co sprawiedliwe" (352a)[5].

Wychowanie wobec sprawiedliwości

Księgę drugą rozpoczyna Sokrates od zapytania Glaukona, czy istnieje takie Dobro, które istnieje jedynie ze względu na siebie samo, jak przyjemności które szkody nie przynoszą, ale czystą radość? Podobną jakość ma sprawiedliwość, która posiada wartość bezwzględną, niezależną od zmiennych kontekstów. Takie przekonanie towarzyszy jednak jedynie najmądrzejszym, gdyż ludzie pospolici kwestię sprawiedliwości uzależniają od indywidualnej korzyści. Szerokie koła sprawiedliwość zaliczają do trudów i przykrości, które warto praktykować jedynie dla zarobków i sławy, ale sama w sobie ta rzecz jest przykra, trzeba jej unikać (358a). Glaukon wyjaśnia, że właśnie problem z rozgraniczeniem tego, co sprawiedliwe i niesprawiedliwe zrodził u ludzi konieczność spisania praw. Sprawiedliwość jest ceniona, bo stanowi ograniczenie przed czynieniem zła, nie ma jednak wątpliwości, że o wiele większy pożytek przynosi niesprawiedliwość niż sprawiedliwość, a zaniechanie przemocy wobec braku konsekwencji jest oznaką czystego szaleństwa (358a).

Jednym z przejawów takiego stanu jest powszechność sposobów szkodzenia drugiemu i wpływania na wolę bogów. Takie działania znajdują się w ofercie wędrownych kapłanów, których status i działanie Glaukon jednoznacznie deprecjonuje i wyśmiewa jako godne pogardy. Szczególnie szkodliwe mają być dla młodych ludzi, którym zaszczepiają zamiast męstwa poczucie, że magia i lęk przed bogami mogą mieć faktyczny wpływ na ludzkie życie. Manipulacja opierająca się na sterowaniu uczuciami religijnymi jest uniwersalnym sposobem upowszechniania degrengolady społecznej, a wykorzystywana przez nią poezja ma zgubny wpływ na dusze, zwłaszcza młodych słuchaczy. Poezja ta

[5] Konflikt między dwoma politycznymi obozami bardzo wyraźny jest u schyłku V w. p.n.e. – ateńska arystokracja broni swoich konserwatywnych zwyczajów i stara opierać się zdobywającej coraz większe znaczenie władzy demokratycznej. Właśnie poezja jest tym medium, które pozwala na sformułowanie poglądów pozwalających na pielęgnowanie tożsamości arystokratycznej. Doskonale widać to u Pindara i Teognisa, gdzie widoczne jest poczucie, że arystokraci jako potomkowie bogów godni są czuć się lepszymi od pozostałych, ich czeka również zbawienie po śmierci i towarzysząca im wieczna sława – *kleos*.

nie wpaja odwagi, męstwa, i cnoty, ale rozbudza przekonanie o skuteczności zachowania niegodnego wolnego człowieka (uwodzenie, czary, przekonanie o możliwości wpływania na wolę bogów).

Sposobem na nieuczciwe pozyskanie uznania i pieniędzy jest wchodzenie w tajne związki, zarówno religijne jak i polityczne, które pod pozorem działania w imię dobra człowieka manipulują nim na rzecz uzyskania własnych korzyści. Populistyczne działania poetów i działaczy politycznych są dla Platona przejawem nieuczciwości, przyczyniają się do patologizowania i tak zniszczonej już wojną i głodem społeczności[6].

Platon był poetą, mówcą, nauczycielem, miał więc świadomość niemal nieograniczonej mocy słowa, wiedział, że może być ono budulcem, sprzyjającym rozwijaniu w człowieku jego najszlachetniejszych cech[7]. Rozmówcy zgadzają się w kwestii, że każdy człowiek niejako z natury rodzi się do różnych zadań i jest tym samym całkiem niepodobny do drugiego. Dopiero to zróżnicowanie może być źródłem konstruowania społeczności obywatelskiej. Ta wielopoziomowość użyteczności jest źródłem powodzenia i prawidłowego rozwoju państwa. Gdyby ograniczyć się jedynie do pojedynczych przedstawicieli najważniejszych zawodów, państwo składałoby się z kilku zaledwie osób (369d). Miasto składające się z obywateli nadających mu stabilizację, to miasto zdrowe. Chorym staje się, kiedy potrzeby życiowe jego mieszkańców mnożą się w nieskończoność. Elementem takiego ustroju są poeci oraz ich słudzy, rapsodowie, aktorzy, tancerze,

[6] Warto przypomnieć że ostatnia kwarta V w. p.n.e. to również czas dokonywania się wyraźnych zmian społecznych. Wzrost społecznego znaczenia kobiet, które w obliczu nieobecności mężczyzn, przebywających na wojnie, musiały wziąć na siebie nieobowiązujące je do tej pory zadania, w tym wychowanie synów. Tę zmianę ról widać dobrze w starej komedii (Thesmoforie, *Sejm kobiet*), sarkastycznie odnoszącej się do tych procesów. Przejęcie obowiązków wychowawczych przez kobiety dodatkowo drażnić mogło twórcę Akademii. Zaburzało odwieczny pederastyczny model relacji wychowawczej i było estetycznie-personalnie niepoprawne dla samego Platona, którego orientacja seksualna jest powszechnie znana, a poglądy na ten temat widoczne są w wielu dialogach.

[7] Nie bez przesady kulturę grecką można nazwać kulturą oralną. Zakres znaczeniowy słowa *logos* jest ogromny, a słowo mówione, zapamiętywane, odczuwane ma charakter wielowymiarowy i wiążący co przejawia się chociażby w wartości przypisywanej klątwom czy modlitwom. Moc słowa ma rolę kulturotwórczą, to jemu Grecy zawdzięczają swą tożsamość. Słowo określa pozycję człowieka wobec innych ludzi, wobec bogów i jego samego, słowo ma siłę sprawczą, może wywoływać miłość i prowadzić do największych klęsk. Jego moc jest w stanie, jak było to w przypadku Orfeusza, przełamywać granicę między życiem a śmiercią, to właśnie dzięki znajomości odpowiednich słów dusza człowieka może zostać zbawiona po śmierci. Nie bez powodu Platon ogłasza, że tego co najważniejsze nie powierzył pismu, przekaz tego co esencjalne dokonywał się bowiem słowem i gestem – jak można wyobrażać sobie spotkania w gaju Akademosa.

chórzyści, przedsiębiorcy teatralni, wykonawcy najróżniejszych rzeczy – od kobiecych „sprzętów" aż po kosmetyki (373b). Do obsługi wzrastającej liczby ludności potrzeba coraz więcej usługodawców: służby do odprowadzania dzieci, mamek, nianiek, garderobianych, fryzjerów, kucharzy (373c). Pieczę nad sprawnością działania państwa sprawować będą strażnicy, których praca jest najdonioślejsza, wymaga bowiem najwięcej czasu i największej dbałości (374e).

Wychowanie wobec literatury

Mitologia podawana w formie słowa jest pierwotną formą edukacji, wyprzedza wychowanie gimnastyczne i muzyczne, jest najwcześniejszym pokarmem dla duszy. Platon tępi te opowieści, które, jak można przypuszczać, znajdują się w publicznym obiegu, będąc przyczyną lęku przed bogami i przyczyniając się do łamania charakterów poprzez wzbudzanie takich uczuć już u najmłodszych. Zaszczepianie strachu i mylnego poglądu, że człowiek jest w stanie wpłynąć na bogów winny być zabronione[8]. Do takich opowieści odwołują się najchętniej wspominani wędrowni specjaliści, zapewniający o kontroli nad nieprzewidywalnym gniewem i decyzjami bóstwa. Starożytni Grecy myśleli mitologią i faktycznie bali się swoich bogów, co niejednokrotnie przyjmowało formę zabobonności. Platon wymaga, żeby twórcy mitów dostosowywali ich treść do wcześniej skonstruowanych wymagań. Celem wychowania jest powodować, aby „najmężniejsza i najrozsądniejsza dusza najmniej ulegała wstrząsom od zewnątrz i najmniej się pod ich wpływem zmieniała" (380d). Również fałsz zawarty w słowach jest pewnym naśladownictwem stanu nawiedzającego duszę (382b).

Trzecią księgę rozpoczyna sprzeciw wobec zaszczepiania lęku przed śmiercią i Hadesem, co widać między innymi u Homera, opisującego podziemie jako miejsce cierpienia i zapomnienia. Platon postuluje skreślenie tych miejsc, argumentując, że od śmierci i trwania w Hadesie znacznie straszniejszy jest brak wolności, a człowiek przyzwoity nie będzie się bał śmierci nawet przyjaciela (387d). Prawdomówność ma być cechą ludzi sprawujących władzę. Oni kłamać mogą jedynie w stosunku do wrogów, kiedy na względzie mają los państwa. Jeśli ktokolwiek inny zostanie przyłapany na kłamstwie, karze się go jako tego, kto wprowadza praktyki wywrotowe i zgubne (387d). Nad porządkiem państwa

[8] *Andreia* – odwaga jest jedną z najważniejszych cech wartościujących greckiego obywatela. Pogląd taki ma swoje źródło w eposach i opowieściach heroicznych, stanowiących źródło postaw moralnych i inspiracji wychowania dla młodych Greków.

pieczę sprawują specjalnie powołani strażnicy, którzy winni naśladować już od dzieciństwa ludzi odważnych, rozważnych, pobożnych i szlachetnych.

Naśladownictwo jest podstawowym sposobem wychowania. To, co naśladowane, wchodzi w obyczaj i w naturę, zarówno w ciało jak i duszę (395c). Mężczyźni nie powinni naśladować kobiet, kobiety mężczyzn, nie godzi się naśladować ludzi lichych, tchórzy, ciskających obelgi, a zwłaszcza obłąkanych, których co prawda należy znać, ale nic samemu takiego nie robić, z pewnością nie naśladować (396a). Istnieje taka forma wypowiadania się, którą będzie mógł posługiwać się człowiek piękny i dobry (*kalos kai agathos*). Taki nie będzie się wstydził naśladowania. Odnosić się ono będzie do naśladowania człowieka lepszego, dzielnego, który działa stanowczo i rozumnie, mniej do naśladowania człowieka, którego jakaś choroba, albo miłość jakaś opętała, albo pijaństwo, albo jakieś inne nieszczęście (396c).

Wychowanie a estetyka

Dalej rozważany jest związek dobrego charakteru z piękną konstytucją duszy. Jej prostocie mają towarzyszyć wysłowienie i harmonia, dobry wygląd i piękny rytm. I przeciwnie – brzydki wygląd, brak rytmu i brak harmonii to zjawiska bliźniaczo spokrewnione ze złym wysłowieniem i ze złym charakterem (401a). Platon ma wyniesione być może jeszcze od Pitagorejczyków przekonanie o istnieniu przenikającej człowieka harmonii. Sposobem na jej uzyskanie jest służba muzom, która najbardziej w głąb duszy wnika i najmocniej się jej czepia. Efektem tego jest trwałe wewnętrzne i zewnętrzne piękno, jeśli człowiek jest dobrze wychowany. Pozwala to również na umiejętne rozpoznawanie rzeczy pięknych i szpetnych w przyszłości, co stanowi warunek właściwych wyborów (402a). Etyka wychowania łączy się z estetyką, a ta z Platońską eugeniką, uzależnioną w równym stopniu od pochodzenia, jak wychowania i samowychowania. Człowiek w momencie urodzenia jest dopiero materiałem do uformowania, a wyniki tej pracy mają być pożyteczne dla społeczności. Obróbka winna opierać się na ścisłych regułach. Efektem tego jest człowiek najpiękniejszy – posiadający szlachetne cechy charakteru i duszy. Receptą na dobre wychowanie jest towarzysząca mu prostota, która szczepi w duszach rozwagę, a ciału zdrowie przynosi. Aktywnością uzupełniającą i harmonizująca wychowanie przez muzy (filozofia) jest gimnastyka – odpowiednie ćwiczenia fizyczne. Człowiek szlachetny ćwiczenia gimnastyczne i trudy będzie podejmował, mając na celu

bardziej rozbudowanie swojego wrodzonego temperamentu, rozbudzenie szlachetnego zapału niźli dla zdobycia siły (410b)[9].

Właściwe wychowanie, muzykę i gimnastykę musi traktować komplementarnie. Muzyka stymuluje przyrost wewnętrznej wrażliwości, ale ta, pozostawiona sama sobie, grozi osłabieniem i zniewieścieniem. Natomiast pozostawiona samej sobie gimnastyka co prawda wzmacnia i czyni ciało bardziej odpornym, ale upodabnia człowieka do zapaśnika, czyniąc go na duszy bardziej szorstkim. Ideałem wychowawczym nowego człowieka jest posiadanie nie tyle miękkiej, co giętkiej duszy i wytrzymałego, ale nie zbyt sztywnego ciała, stanowiącego dla niej najlepszą ochronę.

Kto najpiękniej gimnastykę ze służbą Muzom pomiesza i w najlepszej mierze ten napój duszy podać potrafi, o tym może najsłuszniej wiemy, że posiada najwyższą kulturę osobistą, jaką służba Muzom kształci i że najlepszą harmonię osiągnął; o wiele bardziej niż ten, kto struny stroić potrafi (412a).

W dalszej kolejności Platon odnosi się do ludzi korzystających z praktyk magicznych. Głosi pogląd, że owe praktyki cieszą się szczególnym zainteresowaniem osobników o zmiennych poglądach, którzy ulegają miotającym ich emocjom namiętności czy strachu. Religia w tym przypadku to „opium dla ludu", jeśli przez opium będziemy rozumieć wszelkie sposoby mające na celu uzależnienie ludzi od kreowanej w danym momencie mody. Odporność na nowinkarstwo za młodu jest probierzem wartości człowieka (413e)[10].

---

[9] Ten odnoszący się do psychofizycznego wychowania postulat Platona wydaje się zwłaszcza dzisiaj sprawą niezwykłej wagi. Można jedynie pomarzyć, by obecnie podstawę wychowania stanowiła muzyka i gimnastyka. Wydaje się, że taki program wychowawczy, jego trwałość i jakość pozwalała na głoszony, m.in. przez Jerzego Vetulaniego pogląd o wielkiej inteligencji starożytnych Ateńczyków, znacznie przekraczającej inteligencję ludzi współczesnych. Pewność taką można mieć z całym przekonaniem w odniesieniu do ludzi polityki, których ówczesne decyzje owocowały największym w historii Aten rozkwitem kulturalnym, a epoka klasyczna stanowi inspirację dla całej kultury europejskiej.

[10] Wydaje się, że stosunkowo niewiele zmieniło się od czasów starożytnych. Najlepszym przykładem religijnego „prania mózgu" i czerpania z tego wymiernych korzyści jest działalność buddystów „diamentowej drogi". W moim przekonaniu, głoszone przez ich lidera „bajeczki" dla spragnionych wschodniej głębi zachodnich pracowników korporacji, nie różnią się wiele od popisów mniej medialnych mówców motywacyjnych, wykorzystujących banalne sztuczki manipulacji umysłem i nie mających wiele wspólnego z religią, a za to wiele z „monetyzowaniem" swojego rzekomego boskiego charyzmatu. Z jego inicjatywy dla niego i na jego cześć powstało już na świecie setki ośrodków, w których nie prowadzi się i nie będzie prowadzić żadnej działalności realnie przynoszącej ulgę cierpiącym. Diamentowy buddyzm winien nazywać się w istocie diamentowym biznesem, pozwalającym na spędzanie życia na wiecznych wakacjach przez Ole Nydahla i jego międzynarodową świtę.

Wartość człowieka określana jest przez władcę w kategoriach złota, srebra, żelaza, stali. Młodzi ludzie winni być poddawani nieustannej kontroli, której celem jest ocena ich użyteczności. Skutkiem tego człowiek szlachetnie urodzony, ze złotych rodziców, ale reprezentujący cechy człowieka żelaznego lub stalowego winien być zdegradowany do prowadzenia zajęć adekwatnych do jego faktycznej natury (rolnictwo, rzemiosło), i odwrotnie – człowiek niżej urodzony winien być awansowany do spełniania funkcji odpowiadających jego złotej lub srebrnej naturze (415b–c). Wychowanie młodzieży stoi na pierwszym miejscu w budowaniu nowego państwa. Wszystko winno być wspólne, jak wszystko wspólne jest między braćmi. Mają dbać równie szczególnie o to, by żadne nowe prądy nie wkradły im się do głowy (423e). Jedyną instancją, do której mają się odwoływać twórcy przyszłego państwa, jest Apollo, który za pośrednictwem swojej wyroczni w Delfach formułuje ostateczne decyzje (427c).

Cechą, która czyni człowieka odpowiednim do pełnienia powierzonych mu funkcji, jest panowanie nad sobą (*enkrateia*). Ta właściwość pozostawania jednocześnie przedmiotem i podmiotem wobec samego siebie dokładnie zdefiniowana jest przez Sokratesa. Zakłada on wielopoziomowość duszy, a w tym wypadku jej dwudzielność na część lepszą i gorszą[11]. Kiedy element lepszy zaczyna panować nad gorszym, wówczas mamy do czynienia z panowaniem nad sobą i wykształceniem czynów pięknych i mądrych. Zespolenie rozwagi, męstwa i mądrości w jednostkowym człowieku przekładać się ma na harmonię całego państwa[12].

Sprawiedliwość w obrębie państwa to nic innego jak ścisła i nieprzekraczalna specjalizacja, u źródła której znajdują się wrodzone predyspozycje. Harmonia państwa przejawia się w braku ingerencji jednej specjalizacji w zakres drugiej, w ich zdrowej koegzystencji zapewniającej wzajemny dobrostan. Temperament państwa pochodzi od temperamentu jego obywateli (436a). Harmonia istniejąca między intelektem a temperamentem jest możliwa dzięki połączeniu muzyki i gimnastyki. Co jedno – napina, podnosi i karmi słowem, drugie – opuszcza i obłaskawia rytmem. Wynikiem tego połączenia jest zdrowy układ, gdzie rozum

[11] Wielopoziomowość jest kluczowym pojęciem w odniesieniu do definiowania budowy i kondycji duszy w dyskursie Platona. Jej złożoność, niecielesność, podmiotowość i autonomia opisywane przez Platona redefiniują oblicze człowieka.

[12] Odwaga i umiejętność panowania nad sobą jest cechą charakteryzującą życie w pełni człowieczeństwa – w przypadku starożytnego Greka. Wydaje się, że kształtowanie takiej postawy uznawanej za ideał rozwojowy stanowiło podstawę greckiego wychowania. Życie ma znaczenie jedynie w kontekście nadania mu kierunku ku bogom – jest przemierzaniem drogi wraz z bogami i ku bogom; drogę tę charakteryzuje kult miłości, twórczości, odwagi i mądrości!

włada i z góry myśli o własnej duszy, a podlega mu temperament, znajdując się z nim w przymierzu (442a). Oba te pierwiastki panują nad pożądliwością, której pierwszą właściwością jest wieczne niezaspokojenie.

Człowiek sprawiedliwy to ten, co nie pozwala, by czynniki zewnętrzne miały wpływ na jego wnętrze. Wiedza pozwalająca pozostawać w takim stanie zwana jest mądrością, a on pozostaje opanowany i zharmonizowany niezależnie od życiowych okoliczności, decyzji i działań. Sprawiedliwym i pięknym nazywa się każdy jego czyn, który go w takiej harmonii utrzymuje. Dzielność stanowi nieodłączną cechę zarówno każdego zdrowego obywatela, jak i ustroju państwa. To pewnego rodzaju zdrowie i piękność, a także dobrostan duszy. Zdrowie to nadawanie ciału pewnego ustroju naturalnego, aby to, co w nim włada i winno być władane, znajdowało się we właściwych proporcjach (444e).

Wychowanie a eugenika

W księdze piątej dowiadujemy się o zmianach, jakie przyniesie ustanowienie nowego państwa. Elementem codzienności będzie, niezależnie od wieku, odbywanie obowiązkowej gimnastyki zarówno przez mężczyzn, jak i kobiety. Ćwiczenia mają odbywać się nago, a praktyka ta ma swoje głębokie uzasadnienie w tradycji, bowiem jej prekursorami byli Kreteńczycy i Lakedajmonowie (452d).

Płodzenie potomstwa i rodzenie dzieci są obywatelskim obowiązkiem mężczyzn i kobiet (454d). Celem państwa jest w tej kwestii realizacja zasady eugeniki polegająca na tym, że najlepsi mężczyźni obcować będą z najlepszymi kobietami jak najczęściej, a najgorsi z najgorszymi jak najrzadziej. Aby stworzyć najlepszego obywatela, jedynie potomstwo tych pierwszych trzeba otoczyć opieką (459e). Intrygujący jest nakaz, by żadna kobieta nie należała do żadnego mężczyzny, nie mieszkała z nim. Kobiety podobnie jak dzieci mają być wspólną własnością. Okazją do zapoznawania się owych najlepszych ludzi mają być święta religijne. Liczba dokonywanych małżeństw ma być ściśle kontrolowana, aby utrzymywać stałą liczbę obywateli – przy uwzględnieniu chorób, wojen i wielu innych okoliczności[13].

[13] Warto pamiętać że w Atenach czasu Platona młodzieniec nie miał niemalże szans na klasyczne zaloty. Wyjątkowymi okazjami do ujrzenia potencjalnej połowicy były właśnie święta religijne, gdzie podczas precesji istniała możliwość wypatrzenia sobie przyszłej żony, nigdy w innej sytuacji. Przykładem takiej sytuacji jest scena z *Żab* Arystofanesa. Porządna kobieta była niewidoczna, a jej małżeństwo nie zależało od jej woli. Ojcowie dogadywali je między sobą i nierzadko małżonkowie widzieli się w dniu ślubu po raz pierwszy.

Szczególnie predysponowani do płodzenia dzieci mają być młodzi mężczyźni, odznaczający się wybitną dzielnością. Winno się ich nakłaniać do intensywnej aktywności seksualnej w celu wytworzenia jak największej liczby zdrowego i dzielnego potomstwa (460b). Dzieci urodzone z takich związków, zostaną przekazane do ochronki dla zapewnienia im jak najlepszej opieki, a przeciwny los spotka dzieci ułomne, które mają być ukryte w bliżej nieznanym miejscu (460c). Okres rozrodczy kobiety trwać będzie między dwudziestym a czterdziestym rokiem życia, a okres rozpłodowy dla mężczyzny do pięćdziesiątego roku życia, do momentu, kiedy minie szczyt aktywności fizycznej. Nie będzie ani zbożne ani sprawiedliwe płodzić dzieci poniżej lub powyżej wyznaczonego przez ustawodawcę wieku. Dziecko zrodzone z nieprawego związku od narodzenia naznaczone będzie zmazą i pozbawione błogosławieństwa państwa (461b)[14].

Państwo ustala i nadzoruje wszystkie warunki stosunków społecznych, ingerując w funkcjonowanie rodziny. Mężczyznom nie wolno płodzić dzieci z babką, matką, córką. Również kobietom nie wolno współżyć ani z synem, ani z ojcem, ani z ich potomkami, ani przodkami. Nowe prawo pozwoli jednak na zbliżenia braci z siostrami pod warunkiem, że taka będzie wola bóstwa. Ludzie nieustraszeni w walce, którzy nie dali się wziąć do niewoli, ale polegli w boju, zyskują status nawiedzonych przez boga i należy im się szczególny pogrzeb. Po śmierci uzyskają status duchów opiekuńczych i będą otaczani czcią. Jeśli zaś uda im się dożyć starości, po śmierci będą wyniesieni w podobny sposób, jak ich bracia polegli w walce (469a).

Wychowanie a filozofia

Jedyną grupą władną dostrzegać Dobro są filozofowie. Pozwala im to na oglądanie bytu w całej jego istocie (484b)[15]. Tylko oni właściwie kochają naukę,

[14] Jeszcze stosunkowo do niedawna obowiązywał kodeks Napoleona, który zakazywał dochodzenia ojcostwa w przypadku dzieci zrodzonych z nieprawego łoża.

[15] Dokładny opis dochodzenia do oglądania czystego bytu znajduje się w *Uczcie*, w mowie Diotymy. Obraz kreślony tam przez Platona przypomina drogę wtajemniczenia w szkole Erosa, podzielonego na poszczególne etapy rozumienia ludzkiego istnienia . Miłość do osoby ulega rozszerzeniu w miłość do wartości, by wreszcie otworzyć przed adeptem nauki widok tego, co inteligibilne (ponadzmysłowe). Eros ma charakter inicjacyjny. Wydaje się, że poszukiwanie owego widzenia, które dawało wiedzę o tym, co ponadzmysłowe, przy pomocy tego, co zmysłowe (ludzkie organy), determinowało metafizykę Platona i jego zaawansowany ezoteryczny przekaz w Akademii.

która im odsłania coś z istoty rzeczy, co istnieje zawsze, a nie błąka się w wyniku powstawania i ginięcia (485b). Cechą duszy filozofa jest wielkoduszność, gdyż zawsze chce się on garnąć do ogółu w sprawach boskich i ludzkich (486a). Objęcie rządów przez filozofów jest warunkiem nastania dobrostanu w przyszłym państwie (487e). Ich działanie przyrównane jest do pracy sternika lub lekarza, mistrzów w swoim fachu, dzięki czemu ludzie zwracają się do nich o radę. Mistrzem w dziedzinie myśli jest filozof, którzy dostrzegając Dobro w czystej postaci, potrafi przekuć je na życie polityczne (486d). Zdobycie pełnej filozoficznej formacji jest rzadkością. Filozofia ma charakter elitarny, dając dostęp do wartości nieśmiertelnych, pozwala na wgląd w świat dostrzegany jedynie oczami przygotowanej duszy. Przeciwieństwem wiedzy filozoficznej jest sofistyczne mniemanie (493c).

Człowiek, który się naprawdę całą duszą zwraca do tego, co istnieje, nawet nie ma czasu patrzeć w dół na to, co tam ludzie robią, i walczyć z nimi, i serce mieć pełne zazdrości i złości; on ma oczy skierowane w górę i patrzy na to, co jest jakoś uporządkowane i zawsze takie samo, co ani krzywd nie wyrządza, ani ich nie doznaje jedno od drugiego, co ma porządek w sobie i sens; on to naśladuje i do tego się jak najbardziej upodabnia (500c).

Celem filozoficznego poznania jest doświadczenie Dobra (505b). Ostatecznym celem poznania Dobra jest dotarcie do idei Dobra. W siódmej księdze Platon przechodzi do określenia, jakimi przymiotami winni cechować się chłopcy na wypadek gdyby jego teoretyczne postulaty miały kiedyś zamienić się w praktykę. Wynika z tego, że sztuką jaka najlepiej wpłynie na jakość ich myślenia będzie dialektyka, sztuka filozoficznego dialogu.

Ona założenia rozbiera i odnosi do początku, aby się wzmocnić, oko duszy zakopane w jakimś błocie barbarzyńskim obraca po cichu i podnosi w górę a do pomocy przy tym obracaniu używa rozsądku (533d).

Wybierać należy chłopców najmocniejszych, najmężniejszych i najprzystojniejszych, cechujących się bystrością i przenikliwością w naukach, by im ich trudy nie były przeszkodą. Mają posiadać dobrą pamięć i być przygotowani na podejmowanie trudów. Wywodzić się ze szlachetnych rodzin (trzeba strzec się podrzutków) cechować się pracowitością nie zmieszaną z próżniactwem. Kiedy zdrowych na ciele i na duszy kierować się będzie do nauk i ćwiczeń, wówczas będzie możliwe zachowanie państwa i ustroju w całości (536b)[16].

[16] Dla Platona możliwość edukacji filozoficznej uwarunkowana jest wieloma czynnikami, społecznymi, zdrowotnymi, ekonomicznymi, psychicznymi. Filozof doskonale zdawał sobie sprawę

Zasadą działania obywatela ma być wolność, i jedynie dzięki tej wolności już od dziecka będzie w stanie wchłaniać niełatwą wiedzę przygotowującą go do spełniania publicznych stanowisk. Trudy fizyczne znoszone pod przymusem nie szkodzą ciału, w przeciwieństwie do duszy, gdzie żadna wiedza podawana na siłę nie ma szans na przetrwanie. Nie należy więc zadawać dzieciom gwałtu nauczaniem, ale raczej je zachęcać do zabawy i z czasem rozpoznawać do czego nadają się z natury (536e).

Po przekroczeniu trzydziestki, młodzi przechodzić będą do następnej grupy obywateli by do pięćdziesiątego roku życia pełnić służbę państwową, na stanowiskach kierowniczych. Dopiero po tym okresie, praktykując logikę i metafizykę opisową, osiągną możliwość oglądu Dobra:

> A gdy zobaczą Dobro samo, będą go używali jako pierwowzoru, aby przez resztę życia ład wprowadzać w państwie i u ludzi prywatnych, i siebie samych, u każdego po trochu i po kolei. Będą się przeważnie filozofią zajmowali, a kiedy kolej na którego wypadnie, będzie się musiał jeszcze i teraz trudzić polityką i rządami ze względu na dobro państwa (540a).

Podobne uprawnienia przypadają również kobietom, pod warunkiem że będą posiadały stosowne predyspozycje[17]. Przepisem na wcielenie tego planu jest wyprowadzenie z miasta wszystkich powyżej dziewiątego roku życia. Dzieci pozbawione wpływu rodziców i starych obyczajów, będą wychowywane w duchu nowych praw (541b).

Sokrates opisuje ludzi niezainteresowanych filozofią, skupionych na sobie, wokół żądzy władzy i pragnienia szybkiego zysku. Ten uniwersalny i aktualny opis odnosi się do szerokich mas, których postawa nie ma nic wspólnego z rozumem i dzielnością, co stanowi to całe doświadczenie ich życia. Nigdy nie przekraczają dróg, po których chodzą, a ich wzrok nigdy nie sięga ponad zmysłowe zaspokojenie. Podobni są do bydła, które patrzy się w dół, schyla się ku ziemi i ku stołom, pochłania to co znajdzie i rozgląda w pragnieniu posiadania jeszcze więcej.

że nie każdy może i zasługuje na filozoficzne wtajemniczanie i że w największej mierze wynika do z jakości duszy wcielonej w procesie metempsychozy, do czego obrazowo odwołuje się w *Fajdrosie*. Nauka głoszona w Akademii przeznaczona była dla nielicznych, miała więc siłą rzeczy charakter elitarny.

[17] W *Uczcie* – natchniony wykład wieńczący nocne dysputy na temat Erosa wygłasza właśnie kapłanka Diotyma.

Podsumowanie

Propozycja Platona jest wizją całościową. Nie pomija żadnego aspektu nowo tworzonej państwowości, która nie byłaby ważna dla jej społeczno-politycznej trwałości. Proponowane sprzęgnięcie gimnastyki i muzyki wydaje się doskonałym programem kształtowania zarówno ciał, jak i dusz przyszłych obywateli.

Zarówno w czasach Platona, jak i dziś sposobem na osiągniecie dobrostanu jest praktykowanie miłości do mądrości i jej poszukiwanie, które przekłada się na samowychowanie przez trening ciała i umysłu. Ostatecznym celem edukacji filozoficznej jest przebóstwienie i upodobnienie się do Boga (*homoiosis theo*). To właśnie stanowi o prawdziwym sensie życia człowieka. Sama filozofia pozostaje dziedziną elitarną, a z jej dobrodziejstw tj. możliwości oglądania bytu prawdziwego korzystać mogą jedynie najbardziej wytrwali, którzy najdalej zajdą w szkole Erosa. Wtajemniczanie w filozofię ma charakter misterium emocjonalnego, erotycznego i religijnego, a zatem, siłą rzeczy, może być udziałem tylko nielicznych.

Bibliografia

Ancient Greek Law, red. M. Gagarin, D.J. Cohen, Cambridge, s. 61–72.

Antropologia antyku greckiego. Zagadnienia i wybór tekstów, Universitas, Warszawa, s. 238.

Blok H.J. 2009. *Pericles' Citizenship Law: A New Perspective*, „Historia", nr 58, s. 141–169.

Burkert W. 1985. *Greek Religion*, Cambridge Univesity Press, Cambridge.

Carawan E. 2010. *The Case of Nikomachos*, Transactions of the American Philological Associations, nr 140, s. 71–95.

Jaeger W. 2000. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Evans N. 2010. *Civic Rites, democracy and religion in ancient Athens*, University of California, Berkeley.

Lengauer W. 1994. *Religijność starożytnych Greków*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Lengauer W. 1998. *Religia w wierzeniach Hellenów*, „Przegląd Historyczny", Warszawa, s. 89.

Platon 1969. *Prawa*, tłum. M. Maykowska, PWN, Warszawa.

Platon 1999. *Dialogi*, t. 1–2, tłum. W. Witwicki, M. Derewiecki, Kęty.

Parker R. 1996. *Athenian Religion: A History*, Oxford.

Sourvinou-Inwood Ch. 2000. *What is polis religion?* i *Further aspects of Polis Religion*, [w:] *Oxford Readings of Greek Religion*, Oxford, s. 13–37, s. 38–55.

Wodziński C. 2008. *Dobre wychowanie platońskie przypisy do Heideggera i Nietzschego*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, s. 13–28.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Marcin Wasilewski
Uniwersytet Łódzki

Pedagogika Posejdoniosa z Apamei[1]

Summary

PEDAGOGY OF POSIDONIUS OF APAMEA

The subject matter and purpose of the article is a depiction of the pedagogical concepts of Posidonius of Apamea, an eminent stoic philosopher and scholar. As it is clear from the surviving testimonials of Seneca and Galen, Posidonius dealt in his ethical writings to a large extent with issues of moral education. In writing *On virtues* Posidonius undertook – in opposition to Chrysippus – the question of the origin of ethical defects (moral evil), making insightful remarks about the nature of children and animals based on empirical observations. Posidonius believed that moral evil is innate to human nature. And in writing *On emotions* in reference to Plato (*Politeia*, *Timaeus* and *Nomoi* dialogues), Posidonius described the typology of human nature, depending on the type of morphology of the body and the dominant mental element as well as related types of effective educational methods.

Key words: Posidonius of Apamea, history of pedagogy, history of philosophy of education.

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie: życie i działalność naukowa Posejdoniosa

Posejdonios (gr. Ποσειδώνιος, łac. Posidonius, pol. przest. Pozydoniusz) urodził się w Apamei, w zhellenizowanej wówczas Syrii. Lata jego życia dzisiejsi historycy ustalili na około 135–50 rok p.n.e. Antyczny geograf Strabon określa

[1] W sekcji artykułu zatytułowanej *Źródła historyczne i interpretacje pedagogiki Posejdoniosa* wykorzystałem materiał ze złożonej do druku w Wydawnictwie Uniwersytetu Łódzkiego monografii: M. Wasilewski, *Pedagogika grecka od Protagorasa do Posejdoniosa*.

Posejdoniosa mianem najwszechstronniejszego uczonego (*polymathestatos*) jego czasów, i zalicza go do grona zajmujących się badaniami przyrodniczymi „ludzi o umysłach filozoficznych" (Strabon 1957: 154). Posejdonios kształcił się w Atenach u wybitnego filozofa Panajtiosa, ówczesnego scholarchy szkoły stoickiej. Po śmierci Panajtiosa odbywał Posejdonios wyprawy badawcze do Afryki, Galii, Hiszpanii, Italii i na wschodnie wybrzeże Adriatyku. Jego drugą ojczyzną stała się wyspa Rodos, jedno z ważnych centrów kulturowych jego czasów, dlatego też w źródłach bywa nazywany także Rodyjczykiem (Posidonius Rhodius). Należał do elity politycznej swej nowej *polis*, pełniąc wysoki urząd prytana i biorąc udział w poselstwie dyplomatycznym Rodyjczyków do Rzymu. O randze Posejdoniosa świadczą jego kontakty z członkami ówczesnej rzymskiej elity intelektualnej: przyjaźnił się z politykiem i filozofem Markiem Tuliuszem Cyceronem, był także odwiedzany na Rodos przez polityka Gnejusza Pompejusza, oraz przez uczonego i polityka Marka Terencjusza Warrona. Posejdonios pozostawił po sobie twórczą i liczną spuściznę naukową i filozoficzną. Prowadził rozległe badania z zakresu astronomii, meteorologii, geografii, teologii, historii kultury, psychologii, etyki i dziejów powszechnych. Do najwybitniejszych pism Posejdoniosa należały: *Peri kosmou* (O wszechświecie), *Peri meteōn* (Meteorologia), *Peri ōkeanou* (O oceanie), *Physikos logos* (Zasady fizyki), *Peri theōn* (O bogach), *Peri heimarmenēs* (O przeznaczeniu), *Peri mantikēs* (O wróżbiarstwie), *Peri herōōn kai daimonōn* (O herosach i demonach), *Peri psychēs* (O duszy), *Protreptikos* (Zachęta do filozofii), *Peri kritēriou* (O kryterium), *Ēthikos logos* (Zasady etyki), *Peri aretōn* (O cnotach), *Peri pathōn* (O afektach), *Peri orgēs* (O gniewie), *Peri tou kathēkontos* (O obowiązkach) oraz *Historia hē meta Polybion* (Historia nawiązująca do Polibiusza). Dzieła te, choć niezwykle cenione w antyku, nie zachowały się do naszych czasów. Pozostały po nich liczne *testimonia* i nieliczne oryginalne fragmenty, adaptowane i cytowane przez starożytnych autorów, których dzieła przetrwały. Filozof z Apamei uważany jest dziś za ostatniego w Helladzie samodzielnego badacza i ostatniego wielkiego myśliciela epoki hellenistycznej (Witkowski 1927: 182–184; Sinko 1948: 2–5).

Stan i kierunki badań nad Posejdoniosem

Twórczość Posejdoniosa jest we współczesnej literaturze przedmiotu ukazywana w wielu aspektach: historii historiografii (Bravo, Wipszycka 2001: 107–109), historii kultury (Bravo 2010: 596–597, 601–602), historii literatury

(Wojtczak 2001: 417–418; Gajda-Krynicka 2005: 823), historii filozofii (Leśniak 1966: 398–399; Sawa 2007: 382–384[2]), historii etyki (Wyszomirski 1997: 132–135) i historii metafizyki (Zygmuntowicz 2003: 61–70). W zakresie filozofii antycznej polski czytelnik ma do dyspozycji także rzetelny, oparty na nowszej literaturze przedmiotu rozdział w syntezie Giovanniego Reale (Reale 2012: 449–462), a także istotne wskazówki bibliograficzne odnośnie do edycji tekstów i opracowań zagranicznych (Reale, Radice 2012: 507–508)[3]. W języku polskim mamy także skromny objętościowo zbiór testimoniów antycznych odnoszących się do Posejdoniosa (Poseidonios 1970: 267–269).

Jednakże w Polsce, w dyskursie historycznym w pedagogice, pozostaje Posejdonios autorem nadal mało znanym. O ile poglądy pedagogiczne przedstawicieli Portyku (*Stoa*) rzymskiego budzą u nas zainteresowanie historyków edukacji, w szczególności historyków wychowania rodzinnego (Jundziłł 2001: 147–193[4]; Błaszczyk 2003) i filozofów wychowania (Kurek 2016), o tyle zainteresowanie edukacyjnym wymiarem greckiej starej i średniej Stoi jest nikłe, z chlubnym wyjątkiem studium z zakresu historii myśli pedagogicznej i historii filozofii wychowania Sławomira Sztobryna, poświęconego stoickiej refleksji nad wychowaniem, w którym Posejdonios jest uwzględniony (Sztobryn 2002: 591–609), oraz opracowania podręcznikowego (z dziedziny filozofii wychowania) autorstwa Mikołaja Krasnodębskiego, które jednakże zakresem chronologicznym nie obejmuje średniego Portyku, a zatem nie omawia poglądów Posejdoniosa (Krasnodębski 2011: 125–145).

Mimo upływu wielu dziesięcioleci nadal w polskiej literaturze naukowej poświęconej Posejdoniosowi najważniejsze miejsce zajmują wnikliwe (i obszerne), oparte na źródłach opracowania Stanisława Witkowskiego (1927: 182–196) oraz Tadeusza Sinki (1948: 1–38). Autor drugiej z tych rozpraw zamieszcza w niej także podrozdział zatytułowany *Pedagogika Pozydoniusza* (Sinko 1948: 25–26), tekst – jak się wydaje – całkowicie zapoznany wśród polskich historyków edukacji. Sinko dokonuje dokładnej parafrazy wybranych źródeł poświęconych pedagogice Posejdoniosa, a w ich wykładni opiera się na znakomitej monografii Karla Reinhardta (1921). Warto zauważyć, że mimo upływu lat, monografia Reinhardta uważana jest przez Benedetto Bravo, wybitnego historyka

[2] Robert Sawa zamieszcza zwięzłą wzmiankę o zagadnieniu wychowania u Posejdoniosa (Sawa 2007: 384).

[3] Na uwagę zasługuje tu monografia Marie Laffranque, której rygorystyczne założenia metodologiczne oparte są na postulacie uwzględniania jedynie tych *testimoniów*, w których Posejdonios wymieniony jest z imienia (Laffranque 1964).

[4] W syntezie Juliusza Jundziłła przywoływany jest Posejdonios dwukrotnie, w kontekście omawiania zapatrywań Rzymian na naturę człowieka (Jundziłł 2001: 129, 157).

kultury starożytnej, za nowatorską i odważną, podstawową pozycję w literaturze naukowej poświęconej Posejdoniosowi (Bravo 2010: 637).

Źródła historyczne i interpretacje pedagogiki Posejdoniosa

Ian Gray Kidd wyodrębnił i uporządkował pięć świadectw Galena (w przekładzie na język angielski), dotyczących pierwszej księgi o afektach (*Peri pathōn*) Posejdoniosa, poświęconych kwestiom wychowania, nadając im tematyczny nagłówek *Education and virtues* (Kidd 1999: 86–88). Z kolei w antologii tekstów źródłowych Rainera Nickela, uwzględniającej średni Portyk, *testimonia* (Seneki i Galena) dotyczące koncepcji pedagogicznych Posejdoniosa zebrane zostały w sekcji *Psychophysische Zusammenhänge und erzieherische Konsequenzen* (edycja ta zawiera teksty źródłowe w językach greckim i łacińskim wraz z ich przekładem na język niemiecki) (Nickel 2008: 746–757; Seneka 1965: 315–316, 318–320). Kolejne świadectwa Seneki odnoszące się do koncepcji wychowawczych Posejdoniosa przytacza w swym wydaniu fragmentów stoickich Max Pohlenz (1950: 346–347; Seneca 1961: 455, 502).

Szczególnie istotne są *testimonia* dotyczące teorii pedagogicznej Posejdoniosa i Chryzypa w polemicznym ujęciu Galena w jego piśmie *Peri ton Hippokratous kai Platōnos dogmatōn* (O poglądach Hipokratesa i Platona) (1984). Karl Reinhardt zauważa, że wedle świadectwa Galena Posejdonios rozwinął teorię afektów, związaną z teorią wychowania, w dziele *Peri aretōn* (O cnotach), jednakże Galen w swych wywodach był bardziej zainteresowany Platonem, niż Posejdoniosem. Z relacji Galena wnioskować można, że Posejdonios z faktu istnienia trzech sił duchowych (*epithymētikon*, *thymoeidēs*, *logistikon*) wyprowadzał istnienie również trzech predyspozycji (*oikeiōseis*) człowieka: do przyjemności, do zwycięstwa, i do tego, co etyczne, a uczyć tego miała obserwacja dziecięcej duszy i świata zwierząt. Owe trzy predyspozycje są również organiczne, uwarunkowane fizycznie. Dziecięce afekty w dążeniu do przyjemności, w uciekaniu przed przykrością, dziecięcy gniew, tupanie, gryzienie, dziecięca wola władzy i zwycięstwa znacznie przewyższają swą gwałtownością afekty dorosłych. Istnieją także zwierzęta, które za wszelką cenę i z całkowitą bezwzględnością pragną zwyciężać (przepiórki, koguty, kuropatwy, ichneumony, krokodyle). Trzecia predyspozycja manifestuje się dopiero wtedy, gdy chłopiec dojrzewa, i to w takim wymiarze, w jakim rozwija się trzecia siła, czyli to, co racjonalne; wówczas młody człowiek zaczyna się wstydzić swoich błędów, cieszyć się z dobrych uczynków, szanować sprawiedliwość i inne cnoty. Posejdonios wytyka Chryzypowi,

że dostrzegając jedynie najlepszą predyspozycję, nie potrafi podać przyczyny nikczemności. Gdyby człowiek ze swej natury miał wyłącznie skłonność do tego, co dobre – jak uważa Chryzyp – to nikczemność nie mogłaby pochodzić z jego wnętrza, lecz musiałaby pojawić się w nim z zewnątrz, a przecież w dziecku pojawiają się zalążki tego, co złe, zanim jeszcze w ogóle może być mowa o wpływach zewnętrznych. Zdaniem Posejdoniosa owe zalążki kiełkują, rosną i zakorzeniają się w nas samych, i konieczne jest nie tyle wystrzeganie się tego, co złe, ile raczej znalezienie tych, którzy nas oczyszczą, zapobiegając sytuacji, w której to, co złe, będzie w nas wzrastać (Reinhardt 1921: 313–319; Poseidonios 1970: 269).

To, co irracjonalne, czyli siła wyładowująca się w afekcie, jest uwarunkowane fizycznie: u ludzi i zwierząt o gorącej krwi i o szerokiej piersi dominuje odwaga, a u natur zimniejszych, o rozłożystych biodrach – bojaźliwość. Odwaga i lękliwość, nastawienie do przyjemności i wysiłku są różne u różnych ras w zależności od warunków klimatycznych panujących w danym kraju, bowiem od klimatu zależy różnorodność krwi i jej pomieszanie, od pomieszania temperamenty, zaś od temperamentów charaktery i różnorodność tego, co irracjonalne, bowiem poruszenia afektów w duszy podążają zawsze za predyspozycją ciała. Uzdrowienie duszy jest proste lub trudne, w zależności od przyjmującej różnorodne gradacje relacji między poruszeniami afektów a rozumem. Jest proste, gdy afekty nie są zbyt silne, a rozum nie jest zbyt słaby, bo tacy ludzie są zmuszeni podporządkować swoje życie afektowi wyłącznie z uwagi na nierozsądek i złe przyzwyczajenia. Uzdrowienie jest natomiast trudne, gdy poruszenia afektu wynikające z fizycznej predyspozycji człowieka są silne i gwałtowne, a rozum jest z natury słaby, bowiem wówczas trzeba jednocześnie wpoić rozumowi wiedzę i stępić gwałtowność poruszeń afektu dzięki przyzwyczajeniu do zdrowych zasad życia. Z organicznego związku tego, co racjonalne z tym, co irracjonalne wynika, że wychowanie musi działać w obrębie możliwości wywierania wpływu na kształtowanie rosnącego organizmu. Krytyka Chryzypa łączy się u Posejdoniosa z jego podziwem dla Platona, a Posejdonios, jak twierdzi Galen, przejął do pierwszej księgi swego dzieła *Peri pathōn* (O afektach) cały wyciąg z teorii wychowania Platona. Wedle Posejdoniosa prawdziwe wychowanie dziecka polega na wywieraniu wpływu na to, co irracjonalne (*pathētikon*), i wstępne kształtowanie go tak, by było gotowe na podporządkowanie się temu, co racjonalne (*logistikon*). To, co racjonalne jest z początku słabe, rozwija się około czternastego roku życia, a potem musi umieć przejąć władzę nad tym, co nieracjonalne, tak jak woźnica przejmuje panowanie nad końmi. To, co racjonalne, można wychowywać tylko przez pouczenie, wszcze-

pienie wiedzy i rozumu, i tak jak woźnica musi rozumieć swoją sztukę, a konie muszą być odpowiednio przyzwyczajane, tak różnią się od siebie dwa rodzaje wychowania metodą i przedmiotem: wychowanie w drodze poznania oraz wychowanie w drodze przyzwyczajenia i diety (Reinhardt 1921: 313–319; Galen 1997: 133–134).

Pohlenz twierdzi, że wedle Posejdoniosa najsilniejszy wpływ na życie determinowane popędami wywiera konstytucja fizyczna, dlatego wychowanie nie może się ograniczać do obszaru psychiki, lecz musi sprawować pieczę nad całością organizmu. W tym aspekcie Posejdonios przyłączył się w dużej mierze do tez Platona, przejmując również od niego żądanie, by od chwili narodzin dietą i pielęgnacją ciała zadbać o dostarczenie ciału (a przed narodzinami łonu matki) najbardziej optymalnej kombinacji pierwiastków materialnych. Sfera somatyczna wedle Posejdoniosa przynależy do istoty człowieka, a dzięki swemu składowi fizycznemu ludzkie ciało ma silny wpływ na afektywną, determinowaną popędami część duszy. Ciało jest niezbędnym narzędziem, bez którego *logos* nie może wypełniać swych zadań, zatem pielęgnacja ciała jest wymogiem natury i nie może być pomijana w wychowaniu (Pohlenz 1950: 347; Pohlenz 1959: 237).

Według Georgesa Pire celem moralnego kształtowania człowieka jest dla Posejdoniosa wzniesienie nie-mędrca na poziom mędrców (tożsame z osiągnięciem cnoty). Cnota jest kwestią wiedzy i można jej nauczyć, jak – w ślad za Kleantesem i Chryzypem – twierdzi Posejdonios. Wśród sposobów nauczania cnoty Posejdonios dostrzega zasady, które aby były skuteczne muszą być krótkie i kategoryczne, ale choć są przydatne, to nie wystarczą, by nakłonić człowieka do cnoty. Trzeba uciekać się do sposobów emocjonalnych: perswazji, pocieszenia, napomnienia oraz do konkretnych środków opisu pozytywnych i negatywnych aspektów każdej z cnót, kreśląc w ten sposób poszczególne typy człowieka cnotliwego. By zachęcić kogoś do poszukiwania cnoty należy stosować różne środki, pobudzające jednocześnie różne zdolności i umiejętność naśladowania. Wedle Posejdoniosa człowiek dążący do cnoty nie podnosi się nagle z poziomu nie-mędrca do poziomu mędrca, między tymi dwoma stanami jest jeszcze stan pośredni, stan rozwijającego się mędrca – w tej kwestii Posejdonios odchodzi od ortodoksyjnej doktryny stoickiej, która nie dopuszcza żadnych stanów pośrednich między mądrością i głupotą. Kształtowanie moralne i przygotowanie do mądrości (edukacja moralna) powinny się rozpocząć już w dzieciństwie, tak, aby najgłębsza część duszy, która jest uczuciowa i irracjonalna, była podatna na nakazy rozumu (Pire 1958: 62–66).

Konkluzja

Jak wynika z zachowanych u Seneki i Galena *testimoniów*, Posejdonios zajmował się w swych pismach etycznych w istotny sposób kwestiami edukacji moralnej. W piśmie o cnotach podjął Posejdonios – polemicznie w stosunku do Chryzypa – zagadnienie genezy wad etycznych (zła moralnego), czyniąc wnikliwe, oparte na obserwacji empirycznej, spostrzeżenia dotyczące natury dzieci i zwierząt. Posejdonios sądził, że zło moralne w zalążkowej postaci jest wrodzone ludzkiej naturze. Z kolei w piśmie o afektach, w nawiązaniu do Platona – prawdopodobnie – dialogów *Fajdros* (alegoria zaprzęgu), *Politeia* (trójpodział duszy), *Timajos* (fizjologia ludzkiego ciała) i *Nomoi* (wychowanie małych dzieci, także w okresie prenatalnym) – ukazał Posejdonios typologię natury człowieka w zależności od typu budowy morfologicznej ciała i dominującego komponentu psychicznego oraz powiązane z nimi rodzaje skutecznych metod wychowawczych (prawdopodobnie inspirowane także Arystotelesowską koncepcją przyzwyczajania – *ethos*).

Bibliografia

Błaszczyk I. 2003. *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

Bravo B. 2010. *Kultura grecka okresu hellenistycznego*, [w:] E. Wipszycka, B. Bravo, *Historia starożytnych Greków*, t. 3: *Okres hellenistyczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 586–637.

Bravo B., Wipszycka E. 2001. *Historiografia antyczna*, [w:] *Vademecum historyka starożytnej Grecji i Rzymu*, red. E. Wipszycka, t. 1–2: *Źródłoznawstwo starożytności klasycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 9–130.

Gajda-Krynicka J. 2005. *Piśmiennictwo filozoficzne epoki hellenistycznej*, [w:] *Literatura Grecji starożytnej*, red. H. Podbielski, t. 2: *Proza historyczna, krasomówstwo, filozofia i nauka, literatura chrześcijańska*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 767–831.

Galen 1984. *On the doctrines of Hippocrates and Plato*, tłum. Ph. De Lacy, t. 1: *Books I–V*, Akademie–Verlag, Berlin.

Galen 1997. *O poglądach Hipokratesa i Platona*, fragmenty tłum. S. Wyszomirski, [w:] S. Wyszomirski, *Pojęcie «arete» w etyce Stoi Starszej i Średniej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Jundziłł J. 2001. *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej okresu III wiek p.n.e.–III wiek n.e.*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

Kidd I.G. 1999. *Posidonius*, t. 3: *The translation of the fragments*, Cambridge University Press, Cambridge.

Krasnodębski M. 2011. *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Difin, Warszawa.

Kurek J. 2016. *Paideia rzymska. Model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Teologia Polityczna, Kraków.

Laffranque M. 1964. *Poseidonios d'Apamée. Essai de mise au point*, Presseus Universitaires de France, Paris.

Leśniak K. 1966. *Poseidonios*, [w:] *Słownik filozofów*, red. I. Krońska, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 398–399.

Nickel R. 2008. *Stoa und Stoiker. Griechisch–lateinisch–deutsch*, t. 2, Artemis & Winkler, Düsseldorf.

Pire G. 1958. *Stoïcisme et Pédagogie. De Zénon à Marc-Aurèle. De Sénèque à Montaigne et à J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris.

Pohlenz M. 1950. *Stoa und Stoiker. Die Gründer – Panaitios – Poseidonios*, Artemis–Verlag, Zürich.

Pohlenz M. 1959. *Die Stoa. Geschichte einer geistigen Bewegung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Poseidonios z Apamei.1970. fragmenty tłum. L. Joachimowicz, W. Kornatowski, [w:] *Wybrane teksty z historii filozofii. Filozofia starożytna Grecji i Rzymu*, red. J. Legowicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 267–269.

Reale G. 2012. *Historia filozofii starożytnej*, t. 3: *Systemy epoki hellenistycznej*, tłum. E.I. Zieliński, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Reale G., Radice R. 2012. *Historia filozofii starożytnej*, t. 5: *Słownik, indeksy i bibliografia*, tłum. E.I. Zieliński, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Reinhardt K. 1921. *Poseidonios*, Beck, München.

Sawa R. 2007. *Posejdonios z Apamei*, [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 8, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, s. 382–384.

Seneca Lucius Annaeus.1961. *Listy moralne do Lucyliusza*, tłum. W. Kornatowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Seneka Lucjusz Anneusz. 1965. *O gniewie*, [w:] tegoż, *Pisma filozoficzne*, tłum. L. Joachimowicz, t. 1, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.

Sinko T. 1948. *Literatura grecka*, t. 2: *Literatura hellenistyczna*, cz. 2: *Wiek I przed Chr.*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków.

Strabon 1957. *Geografia*, tłum. W. Madyda [w:], *Geografia antyczna*, red. M.S. Bodnarski, tłum. J. Jurczyński i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 154–188.

Sztobryn S. 2002. *Stoicka refleksja nad wychowaniem. Zarys problematyki*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 591–609.

Witkowski S. 1927. *Historjografja grecka i nauki pokrewne (chronografja – biografja – etnografja – geografja)*, t. 3, Polska Akademja Umiejętności, Kraków.

Wojtczak J. 2001. *Poseidonios*, [w:] *Słownik pisarzy antycznych*, red. A. Świderkówna, Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 417–418.

Wyszomirski S. 1997. *Pojęcie «arete» w etyce Stoi Starszej i Średniej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Zygmuntowicz D. 2003. *Posejdonios z Apamei – jedność tradycji filozoficznej*, „Studia Antyczne i Mediewistyczne", nr 36, s. 61–70.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Joanna Papiernik
Uniwersytet Łódzki

Problem nieśmiertelności duszy w humanistycznej myśli epoki Renesansu

Summary

THE PROBLEM OF THE IMMORTALITY OF THE SOUL IN RENAISSANCE HUMANIST THOUGHT

During the Renaissance an increased interest in the problem of the immortality of the soul was observed, and although this question became particularly important for the philosophers of the sixteenth century, it is worth noting that it was widely discussed already in the *quattrocento*. This article presents some results of the research on the revival of the analyses regarding human immortality; it discusses the impact of a humanists' new vision of man and education on the dispute on immortality. *Studia humanitatis*, as an expression of Renaissance anthropocentrism, had the effect in the form of treaties on human dignity and nobility. Adding to this the concept of individualism in the humanistic pedagogy and new translations and editions of ancient works, including *De Anima* of Aristotle and the commentaries on this text, we have an explanation for the intensification of the discussions on the immortality of human soul.

Key words: humanism, immortality of the soul, human dignity, human nobility, anthropocentrism.

red. Paulina Marchlik

Dla średniowiecznego świata chrześcijańskiego, co może wydać się paradoksalne, nieśmiertelność duszy ludzkiej nie stanowiła pierwszoplanowego zagadnienia[1]. Traktaty bezpośrednio dotyczące tego problemu są dość nieliczne,

[1] Opinia ta niejednokrotnie została wyrażona przez badaczy. Ogólnie rzecz ujmując, panuje zgoda co do tego, że zagadnienie nieśmiertelności pozostawało na uboczu intelektualnych przedsięwzięć średniowiecza, nie jest to jednak paradoksalne o tyle, że przyczyną takiego *status quo* było dogmatyczne traktowanie omawianej kwestii, powszechne uznawanie oczywistości

zaś klarowna obrona jednostkowej nieśmiertelności wyrażona została przez chrześcijańskich myślicieli przede wszystkim w ramach sporu o jedność intelektu możnościowego[2]. W okresie renesansu natomiast obserwuje się wzrost zainteresowania problematyką nieśmiertelności duszy i choć szczególnie ważna stała się ona dla filozofów XVI wieku, odnotowuje się, że już we wcześniejszym stuleciu była szerzej omawiana[3]. W niniejszym artykule przedstawione zostały wybrane wyniki badań nad odrodzeniową intensyfikacją (na terenie Włoch) analiz dotyczących ludzkiej nieśmiertelności – wybrane, ograniczone bowiem do oceny wpływu na wspomniane zjawisko nowej wizji człowieka i edukacji zaproponowanej przez humanistów[4].

---

pozytywnej odpowiedzi na pytanie o nieśmiertelność (jednostkowej) duszy ludzkiej. Uwaga średniowiecznych myślicieli skupiona była raczej na rozważaniach dotyczących relacji duszy do ciała, charakteru ich połączenia, możliwości ich współdziałania i ewentualnych zdolności niezależnego funkcjonowania. Zob. m.in. Vanni-Rovighi 1936: 5; Di Napoli 1963: 20–50; Kristeller 1972: 187; Kristeller 1979: 30 i nast.

[2] Intelekt możnościowy jest częścią intelektu ludzkiego i cechuje się biernością, tj. może przyjmować pojęcia ogólne tworzone przez intelekt czynny. Na temat polemiki dotyczącej jedności intelektu możnościowego w wiekach średnich zob. np. Thomas 1994 (obszerny wstęp do tłumaczonego tekstu); Siger z Brabancji i in. 2008 (rozległy wstęp); Marenbon 2007: 262–266; Black 2014 (liczne dalsze odniesienia w podanych pracach).

[3] Przekrojowe omówienie zagadnienia nieśmiertelności w renesansie: Di Napoli 1963; Blum 2007.

[4] Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Berta Roesta odnoszące się do pedagogicznej koncepcji humanistów i jej oceny (Roest 2003: 117, tłumaczenie cytatu własne – J.P.): „Wielu dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych badaczy historii pedagogiki, od F.J. Niethammera i F. Schleiermachera po ich współczesnych następców, zaakceptowało humanistyczne roszczenia do nowości. Podążając nurtem historiograficznej tradycji, sygnalizowali kryzys ram intelektualnych i kulturalnych pod koniec średniowiecza. Kryzys ten utorował humanistom drogę i przebili się przez skamieniałe i bezpłodne praktyki kulturowe oraz spopularyzowali nową edukację, dostosowaną do potrzeb ludzkości. Przywołani tu historycy myśli pedagogicznej utrzymują, że humanizm renesansowy, «po raz pierwszy», pisał dzieła prawdziwie pedagogiczne: dzieła, które nie odzwierciedlały wyłącznie treści badań, ale także [ujmowały] praktykę wychowania oraz samej edukacji, wprowadzając tym samym ważną koncepcję «Bildung»".

Doprecyzowując podjętą problematykę, należy podkreślić, że głównym celem artykułu jest analiza wpływu określonych aspektów wizji pedagogiki humanistycznej na zagadnienie nieśmiertelności duszy ludzkiej, stąd nie została w nim uwzględniona humanistyczna myśl edukacyjna *en bloc*, dlatego nie podjęto rozważań dotyczących myśli Guarina z Werony, Wittorina da Feltre czy Piera Paola Vergeria uznawanych za renesansowych „pedagogów", jako że ich prace nie wiążą się w tak klarowny sposób z intensyfikacją problematyki nieśmiertelności. Co więcej, analizę ograniczono do rozwoju wybranych czynników zmian w koncepcji edukacyjnej humanistów, które – jak się wydaje – miały istotne znaczenie dla rosnącej liczby traktatów o nieśmiertelności, dlatego też dalsze, XVI-wieczne dzieje wymienionych zagadnień wykraczają poza ramy niniejszego tekstu.

Średniowieczne traktaty bezpośrednio odnoszące się do tematyki nieśmiertelności duszy są nieliczne. Wśród tekstów tytułowo ją ujmujących są dzieła św. Augustyna (St. Augustinus 1986), Dominika Gundisalviego (Gundissalinus 1897) i Wilhelma z Owernii (Guillelmus Parisiensis 1897), zaś apologia jednostkowej niezniszczalności wybrzmiała silnie w XIII wieku w reakcji na rosnącą popularność awerroistycznej koncepcji jednego intelektu dla wszystkich ludzi. Faktem jest jednak, że to renesans obfitował w studia na temat nieśmiertelności duszy ludzkiej. Znaczące nasilenie tych dociekań przypada na pierwszą połowę *cinquecento*, wszelako rozwój zainteresowania tymi debatami można dostrzec w *quattrocento*, wówczas bowiem powstało więcej traktatów *stricte* odnoszących się do omawianej materii niż w tak długo trwającej epoce średniowiecznej, ich autorzy to[5]: Marsilio Ficino (Ficino 1482), Agostino Dati (Dati 1503), Jan z Ferrary (Johannes Ferrariensis 1494), Antonio degli Agli (degli Agli 1470), Leonardo Nogarola (Nogarola), Philippus de Barberiis (de Barberiis 1490), Jacopo Camfora (Camfora 1472), Pier Candido Decembrio (Decembrio 1460)[6]. Co istotne dla podjętej tematyki, wszyscy ci twórcy byli humanistami i/lub filozofami. Równolegle zaś, bardziej na modłę scholastyczną i w duchu awerroistycznym, problematykę nieśmiertelności podejmowali m.in. Paweł z Wenecji, Nicoletto Vernia czy Alessandro Achillini. Zatem jednocześnie podejmowano opisywane zagadnienie w dwóch nurtach, przy czym to przede wszystkim pierwszy z wymienionych zaowocował w XV wieku dziełami postulującymi przetrwanie jednostkowej duszy po oddzieleniu od ciała.

Wskazując na taki stan rzeczy, należy zadać pytanie o sprzyjające mu czynniki. Różne przemiany zdecydowały o tym, że wyłoniła się nowa epoka, choć należy zaznaczyć, że nie ma zgody wśród badaczy rozmaitych dziedzin co do głównych jej wyróżników. W powszechnej świadomości, m.in. za sprawą słynnej pracy Jakuba Burckhardta *Kultura Odrodzenia we Włoszech* wydanej w 1860 r., utrwalił się obraz renesansu jako okresu diametralnie odmiennego od średniowiecza i cechującego się odrodzeniem starożytnych ideałów oraz sztuk, nowoczesnością, jak również dominacją indywidualności, realizmu i antropocentryzmu. Takie ujęcie odrodzenia jest dziś uważane przez ekspertów za zmitologizowane i znacznie odbiegające od rzeczywistości[7]. Przykładowo,

[5] Należy zaznaczyć, że podana lista nie musi być kompletna. Zawiera dzieła o różnym poziomie merytorycznym i kompozycyjnym.

[6] Na temat tego traktatu zob. Kristeller 1966; Hankins 1990: 417–418.

[7] Wskazuje się, że Jakub Burckhardt w dużej mierze jest odpowiedzialny za stereotypowy wyobrażenie renesansu, wśród źródeł koncepcji szwajcarskiego badacza są prace m.in. Jeana le Rond d'Alemberta, Stendhala i Julesa Micheleta. Na ten temat zob. m.in. Łempicki 1966: 31–32; Burckhardt 1991: 6; Raczyńska 2009.

pisze o tym Eugenio Garin (1942: 3): „Pojmowanie renesansu bazujące na antytezie pomiędzy «człowiekiem średniowiecznym» a «człowiekiem nowym», między ciemnością przeszłości i światłem rażącym niczym nagłe olśnienie, zawsze okazuje się zbyt niesatysfakcjonujące w dokładnym i konkretnym badaniu różnych postaci i określonych problemów”[8]. Niemniej jednak całkowite zaprzeczenie wizji pierwszych entuzjastów renesansu także stanowi uproszczenie. W istocie nie można nie dostrzec wagi np. antropocentryzmu, a w nim i indywidualizmu, w filozoficzno-literackiej działalności humanistów. Stanowi on dominantę nowej wizji człowieka w humanistycznej pedagogice, która miała na celu (przy pomocy klasycznej edukacji[9], choć nie tylko) wychowanie i wykształcenie jednostki wszechstronnej, świadomej swojej wartości, umiejącej osiągnąć najwyższy stopień rozwoju. Zatem Burckhardtowskie przekonanie, iż na dorobek ludzi renesansu składa się koncepcja głosząca wartość własną człowieka i jego wyższość nad naturą[10], ma realne uzasadnienie w edukacyjnej myśli humanistów. Właśnie taka pedagogiczna koncepcja humanizmu wpłynęła na znaczący wzrost zainteresowania kwestią nieśmiertelności.

Wspomniane tu ideały znalazły odzwierciedlenie w humanistycznych tekstach, które dotyczyły godności i szlachetności człowieka. Traktaty o tej tematyce stanowiły jeden z pierwszych efektów edukacji określonej jako *studia humanitatis*, a wraz z rozwojem renesansu ich liczba wzrastała, świadcząc o skali uwagi poświęcanej *dignitas* i *nobilitas hominis*. Dla potwierdzenia tego warto wskazać choćby najpowszechniej znanych autorów w tej dziedzinie: Gianozzo Manetti (Manetti 1532), Buonaccorso da Montemagno (Da Montemagno 1540), Bartolomeo Sacchi (Sacchi 1530), Cristoforo Landino (Landino 1469), Bartolomeo Fazio (Fazio 1611), Poggio Bracciolini (Bracciolini 1471) czy Giovanni Pico della Mirandola (Pico della Mirandola 1496)[11]. Poza tym o godności człowieka pisał wspomniany już Marsilio Ficino[12] i inni odrodzeniowi humaniści i filozo-

[8] Tłumaczenie cytatu własne – J.P.

[9] Na ten temat zob. np. Reeve 1996.

[10] Kristeller 1985b: 29: „Niektóre aspekty oddziaływania humanizmu renesansowego są charakterystyczne dla tej właśnie epoki i nie są związane koniecznie z wpływami klasycznymi. Jest to uwydatnienie roli człowieka, jego godności i uprzywilejowanego miejsca we wszechświecie”. Por. także Gentile 1920: 47–113; Gilson 1932: 175.

[11] Co oczywiste, data wydania tekstu nie daje informacji o czasie jego powstania, niektóre wymienione traktaty zostały napisane znacznie wcześniej niż mogłoby to wynikać z daty ich publikacji.

[12] Ficino nie jest autorem żadnego traktatu, którego tytuł jednoznacznie zapowiadałby zagadnienie godności czy szlachetności człowieka, niemniej wątek ten jest szeroko obecny w jego twórczości. Na ten temat zob. Vasoli 1995; Garin 1947: 315–317; Saitta 1923: 153–177; Kristeller 1988: 114–123.

fowie[13]. Trzeba podkreślić, że jakkolwiek w tekstach tych, uzasadnienie przysługującej człowiekowi godności i szlachetności obejmowało także specyfikę ludzkiego ciała i jego wyjątkowość w świecie natury, główny ciężar dociekań spoczywał na badaniu unikalności ludzkiej duszy. Racjonalność, która umożliwiła zajęcie nieporównywalnego z innymi stworzeniami miejsca na Ziemi i która – o czym humaniści są przekonani[14] – jest z boskiego nadania, stanowi o wspaniałości duszy człowieka. Wspaniałość ta byłaby zaś znacznie umniejszona, gdyby dusza była śmiertelna. Zasadnicza odrębność bytu ludzkiego ujawniana w intelektualnej, społecznej i artystycznej (w tym literackiej) aktywności straciłaby wówczas swoją doniosłość.

Humanistom nie wystarczało jednak samo uzasadnienie nieśmiertelności ludzkiej duszy, przetrwanie mogłoby wszak przysługiwać gatunkowi ludzkiemu *en bloc*, tymczasem silne pragnienie wiecznej sławy i dążenia do najwyższych osiągnięć było wówczas bardzo zindywidualizowane. Ów indywidualizm w myśli humanistycznej ogniskował się na osobistych doznaniach i celach. Według Paula Oskara Kristellera (1979: 183), można sądzić, że uwaga renesansowych intelektualistów skupiana na problemie nieśmiertelności duszy była na poziomie metafizycznym inną ekspresją tego samego indywidualizmu. Dzięki niezniszczalności duszy życie jednostki, wszystko to, co osiągnęła, mogłoby trwać nieprzerwanie w wieczności.

Jest jeszcze jeden aspekt renesansowej intensyfikacji nieśmiertelności w odniesieniu do humanistycznej pedagogiki. Jak już wspomniano[15], dojrzały renesans, a dokładniej pierwsza połowa XVI wieku, obfituje w teksty dotyczące nieśmiertelności duszy, przy czym są przede wszystkim analizy, w których

[13] Podobnie jak Marsilio Ficino, liczne inne wybitne postaci tego okresu zajmowały się omawianą materią, m.in. Petrarka, Colluccio Salutati, Leonardo Bruni, Francesco Filelfo, Lorenzo Valla, Leon Battista Alberti, Carlo Marsuppini czy Francesco Zabarella. Należy jeszcze wyjaśnić określenie „humaniści i/lub filozofowie". Jest ono związane z interpretacją pojęcia „humanizmu". Od niemal wieku toczy się debata na temat relacji humanizmu do filozofii. Część badaczy uważa, że stanowi on ważne, niemniej odrębne od filozofii zjawisko w intelektualno-literackiej kulturze renesansu (np. Kristeller), inni uznawali go za pełnoprawny składnik ówczesnego nurtu filozoficznego (np. Garin). Na ten temat zob. m.in. Kristeller 1985b; Garin 1965; Domański 1975; Hankins 2003; Hankins 2007; Hankins 2011; Ferguson 1948.

[14] Wtrącenie ma podkreślić religijne nastawienie humanistów. Renesansowy antropocentryzm nie stanowił opozycji do średniowiecznego teocentryzmu (zresztą obie te charakterystyki są uproszczonymi sposobami ujmowania wymienionych epok) w tym sensie, że oznaczał on antyreligijność. Humaniści piszą nie tylko o godności, ale i o boskości duszy ludzkiej ze względu na jej pochodzenie od Boga i jej podobieństwo do tego, co boskie.

[15] Zob. s. 187.

rozważa się niezniszczalność duszy głównie w ścisłym odniesieniu do nowych interpretacji *De anima* Arystotelesa oraz starożytnych komentarzy do tego dzieła, a także i odczytania go przez Awerroesa. Są to więc dociekania w znacznym zakresie przypominające i w treści, i w strukturze rozważania scholastyczne. Opisywane teksty (wiele z nich to komentarze do *De anima*) mają jednak dużo wspólnego z myślą humanistyczną nie tylko dlatego, że do pewnego stopnia część z nich uwzględnia humanistyczne treści, ale także dlatego, że w ogóle mogły powstać dzięki klasycznej edukacji humanistów, której efektem były nowe tłumaczenia pism Stagiryty i komentarzy do nich[16]. Wreszcie, ta rozpowszechniona edukacja sprawiła, że więcej filozofów potrafiło owe dzieła czytać w oryginale samodzielnie[17]. W efekcie, bez względu na to, jak silnie humaniści deklarowali niechęć do scholastycznego sposobu filozofowania, dali impuls do ponownego podjęcia problematyki nieśmiertelności duszy przez filozofów kontynuujących scholastyczne tradycje schematów pisania.

Pedagogika renesansowego humanizmu obejmuje treści i metody kształtowania człowieka, które zadecydowały o jej antropocentrycznej specyfice. Bez względu na kontrowersje narosłe wokół takiego ujęcia opisywanego nurtu (wobec nierzadkiego spłycania jego charakterystyki), wpływ humanistycznej wizji kształcenia i formowania człowieka na wzrost zainteresowania problematyką nieśmiertelności duszy wydaje się znaczący. Ma on potwierdzenie w samej zawartości traktatów dotyczących nieśmiertelności i efektach przyjęcia nowego modelu edukacji.

Bibliografia

Źródła

Augustinus St. 1986. *De immortalitate animae*, red. W. Hörmann, Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, (CSEL) t. 89, Wien, s. 101–128.

Augustinus St. 1986. *De immortalitate animae*, red. J.P. Migne, Patrologia Latina (PL), t. 32, Paris, s. 1021–1034.

Bracciolini P. 1471? *De nobilitate*, Adam de Ambergau, Venezia.

Camfora J. 1472. *Dialoghi sull'immortalità dell'anima*, G.F. Da Legname, Roma.

Da Montemagno B. 1540. *De vera nobilitate orationes duae*, Vind., Augusta.

[16] Na ten temat zob. Bianchi 2007 (liczne dalsze odniesienia w artykule).

[17] Przykładowo, po samodzielnej lekturze tekstów Arystotelesa w oryginale Pietro Pomponazzi doszedł do przekonania, że interpretacja św. Tomasza nauki Stagiryty na temat nieśmiertelności duszy jest błędna (por. Burke 2009: 20–21).

Dati A. 1503. *De immortalitate animae*, [w:] tegoż, *Opera omnia*, Niccolò Dati, Siena.

De Barberiis Ph. 1490. *Libellus de animorum immortalitate et de divina Providentia*, Francesco del Tuppo, Napoli.

Decembrio P.C. ok. 1460. *De humani animi immortalitate*, [w:] Kristeller P.O. 1985a, *Studies in Renaissance Thought and Letters*, I, Storia e Letteratura, Rome, s. 567–584.

Degli Agli A. 1470. *De immortalitate animae*, rękopis w Biblioteca Apostolica Vaticana (Vat. lat. 1494).

Fazio B. 1611. *De humanae vitae felicitate liber, De excellentia ac praestantia hominis*, [w:] *De regibus Siciliae et Apuliae*, ..., J. Aubrii, Hanoviae.

Ficino M. 1482. *Theologia Platonica sive de immortalitate animorum libri XVIII*, Antonio Miscomini, Florentiae.

Gundissalinus D. 1897. *De immortalitate animae*, G. Bülow (ed.), *Des Dominicus Gundissalinus Schrift von der Unsterblichkeit der Seele nebst einem Anhange, enthaltend die Abhandlung den Wilhelm von Paris (Auvergne) „De immortalitate animae"*, „BGPhMA" („Beiträge zur Geschichte der Philosophie [und Theologie] des Mittelalters. Texte und Untersuchugen") II, 3, Münster, s. 1–38.

Guillelmus Parisiensis. 1897. *De immortalitate animae*, red. G. Bülow, s. 39–61.

Johannes Ferrariensis. 1494. *De coelesti vita: liber noviter editus in quo infrascripta continentur in primis: De natura animae rationalis; De immortalitate animae; De inferno et cruciatu animae; De paradyso et felicitate animae*, Matteo Capcasa, Venezia.

Landino C. ok. 1469. *De vera nobilitate*, Biblioteca Corsiniana, Roma.

Manetti G. 1532, *De dignitate et excellentia hominis*, A. Crantandrus, Basilea.

Nogarola L., *De immortalitate animae*, rękopis w Biblioteca Medicea Laurenziana (Ashb. 180; data powstania tekstu nie jest znana).

Pico della Mirandola G. 1496. *Oratio de hominis dignitate*, Benedetto Faelli, Bolonia.

Sacchi B. 1530, *De vera nobilitate*, Jehan Petit, Paris.

Siger z Brabancji, św. Tomasz z Akwinu, Idzi Rzymianin 2008. *Spór o jedność intelektu*, tłum. M. Olszewski, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty.

Thomas St. 1994, *Thomas d'Aquin contre Averroès. L'unité de l'intellect contre les averroïstes suivi des Textes contre Averroès antérieurs à 1270*, Texte latin, traduction, introduction, bibliographie, chronologie, notes et index A. de Libera, Paris.

Opracowania

Bianchi L. 2007. *Continuity and change in the Aristotelian tradition*, [w:] *Cambridge Companion to the Renaissance Philosophy*, red. J. Hankins, Cambridge University Press, Cambridge, s. 49–71.

Black D.L. 2014. *The nature of intellect*, [w:] *The Cambridge History of Medieval Philosophy*, red. R. Pasnau, Ch. van Dyke, Cambridge University Press, Cambridge, s. 320–333.

Blum P.R. 2007. *The immortality of the soul*, [w:] *The Cambridge Companion to Renaissance Philosophy*, red. J. Hankins, Cambridge University Press, Cambridge, s. 211–233.

Burckhardt J. 1991. *Kultura Odrodzenia we Włoszech*, wstęp M. Brahmer, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Burke P. 2009. *Renesans*, tłum. E. Nowakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Di Napoli G. 1963. *L'immortalità dell'anima nel Rinascimento*, Società editrice internazionale, Torino.

Domański J. 1975. *Humanizm i filozofia. Kristellerowska i Garinowska interpretacja myśli renesansowej*, „Człowiek i Światopogląd", nr 2, s. 160–184.

Ferguson W.K. 1948. *The Renaissance in Historical Thought: Five Centuries of Interpretation*, Riverside Press, Cambridge Mass.

Garin E. 1942. *Filosofi italiani del Quattrocento*, Le Monnier, Firenze.

Garin E. 1965. *Italian Humanism: Philosophy and Civil Life in the Renaissance*, tłum. P. Munz, Blackwell, Oxford.

Garin E. 1947. *La Filosofia*, Storia dei generi letterari italiani, vol. I, *Dal medio evo all'umanesimo*, F. Vallardi, Milano.

Gentile G. 1920. *Giordano Bruno e il pensiero italiano del Rinascimento*, Vallecchi Editore, Firenze.

Gilson E. 1932. *Humanisme médiéval et Renaissance*, [w:] tegoż, *Les Idées et les Lettres. Essais d'Art et de Philosophie*, Vrin, Paris, s. 171–196.

Hankins J. 2007. *Humanism, scholasticism and Renaissance philosophy*, [w:] *The Cambridge Companion to Renaissance Philosophy*, red. J. Hankins, Cambridge University Press, Cambridge, s. 30–48.

Hankins J. 2011. *Eugenio Garin and Paul Oskar Kristeller, Existentialism, Neo-Kantianism and Post-war Interpretation of Renaissance Humanism*, [w:] E. Garin, *Dal Rinascimento all' Illuminismo*, red. M. Ciliberto, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, s. 481–505.

Hankins J. 2003. *Two Twentieth Century Interpreters of Renaissance Humanism: Eugenio Garin and Paul Oskar Kristeller*, [w:] *Humanism and Platonism in the Italian Renaissance*, vol. I, *Humanism*, red. J. Hankins, Edizioni di Storia e Letteratura, Rome, s. 573–590.

Hankins J. 1990. *Plato in the Italian Renaissance*, 2 vols., Brill, London–Leiden.

Kraye J. red. 1996. *The Cambridge Companion to Renaissance Humanism*, Cambridge.

Kristeller P.O. 1966. *Pier Candido Decembrio and His Unpublished Treatise on the Immortality of the Soul*, [w:] *The Classical Tradition: Literary and Historical Studies in Honor of Harry Caplan*, red. L. Wallach, New York, s. 536–558.

Kristeller P.O. 1972. *Renaissance Concepts of Man and Other Essays*, Harper & Row, New York.

Kristeller P.O. 1979. *Renaissance Thought and Its Sources*, red. M. Mahoney, Columbia University Press, New York.

Kristeller P.O. 1985a, *Studies in Renaissance Thought and Letters*, I, Storia e Letteratura, Rome, s. 567–584.

Kristeller P.O. 1985b. *Humanizm i filozofia. Cztery studia*, tłum. G. Błachowicz, L. Szczucki, M. Szymański, IFiS PAN, Warszawa.

Kristeller P.O. 1988. *Il pensiero filosofico di Marsilio Ficino*, Le Lettere, Firenze.

Łempicki Z. 1966. *Wybór pism*, t. 1, *Renesans, oświecenie, romantyzm*, oprac. H. Markiewicz, wstęp B. Suchodolski, PWN, Warszawa.

Marenbon J. 2007. *Medieval Philosophy: An Historical and Philosophical Introduction*, Routledge, London–New York.

Pasnau R., van Dyke Ch. red. 2014. *The Cambridge History of Medieval Philosophy*, Cambridge.

Roest B. 2003. *Rhetoric of Innovation and Recourse to Tradition in Humanist Pedagogical Discourse*, [w:] *Medieval and Renaissance Humanism. Rhetoric, representation and Reform*, red. S. Gersch, B. Roest, Brill, Leiden–Boston.

Raczyńska A. 2009. *Renesans włoski z perspektywy Jacoba Burckhardta*, „Wiedza i edukacja", dostępny na: http://wiedzaiedukacja.eu/archives/17876 (otwarty 6 czerwca 2016).

Reeve M.D. 1996. *Classical scholarship*, [w:] *The Cambridge Companion to Renaissance Humanism*, red. J. Kraye, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–19.

Saitta G. 1923. *La filosofia di Marsilio Ficino*, Principato, Messina.

Vanni-Rovighi S. 1936. *L'immortalità dell'anima nei maestri francescani del secolo XIII*, (Volume 23 of Pubblicazioni della Università cattolica del Sacro cuore) Vita e pensiero, Milano.

Vasoli C. 1995. *Marsile Ficin et la dignité de l'homme*, [w:] *La dignité de l'homme. Actes du Colloque tenu à la Sorbonne–Paris IV en novembre 1992*, red. P. Magnard, Champion, Paris, s. 75–86.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

Dorota Michałowska
Uniwersytet Warszawski

Wybrana bibliografia do zagadnienia: Filozofia a pedagogika. Źródła, konteksty, granice

Abriszewski K. 2013. *Kulturowe funkcje filozofowania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Arystoteles 1996. *Etyka Nikomachejska*, tłum. D. Gromska, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Bellmann J., Müller T. 2012. *Allgemeine Pädagogik*, [w:] *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 1, Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn, s. 30–33.

Benner D. 2015. *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Benner D., Stępkowski D. 2014. *Pedagogika filozoficzna a badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych*, „Kultura i Wychowanie", nr 7 (1), s. 9–21.

Berti E. 2003. *The Reception of Aristotle's Intellectual Virtues in Gadamer and the Hermeneutic Philosophy*, [w:] *The Impact of Aristotelianism on Modern Philosophy*, red. R. Pozzo, The Catholic University of America Press; Washington.

Bettelheim B. 1996. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, W.A.B., Warszawa.

Błaszczyk I. 2003. *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

Bravo B. 2010. *Kultura grecka okresu hellenistycznego*, [w:] E. Wipszycka, B. Bravo, *Historia starożytnych Greków*, t. 3: *Okres hellenistyczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 586–637.

Bronk A. 2005. *Pedagogika i filozofia: Uwagi metafilozoficzne*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 9–27.

Brown W. 2015. *Undoing the Demos*, MIT Press, Cambridge–Massachusetts.

Cambridge Companion to the Renaissance Philosophy. 2007. Hankins J. red., Cambridge University Press, Cambridge.

Carr W. 2008. *Filozofia i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 4, s. 79–102.

Curren R. red. 2008. *Philosophy of education. An Anthology*, Blackwell Publishing, Malden.

Danysz A. 1925. *O wychowaniu*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa.

Darling J., Nordenbo S.E. 2003. *Progressivism*, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford, s. 288–308.

Dembiński M. 2013. *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.

DeNicola D. 2012. *Learning to Flourish. A Philosophical Exploration of Liberal Education*, Continuum International Publishing Group, New York–London.

Dewey J. 1972. *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

Dilthey W. 1987. *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Domański J. 1975. *Humanizm i filozofia. Kristellerowska i Garinowska interpretacja myśli renesansowej*, „Człowiek i Światopogląd", nr 2, s. 160–184.

Encyklopedia filozofii wychowania. 2009. red. S. Jedynak, J. Kojkoła, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.

Etos edukacji w XXI wieku. 2000. red. I. Wojnar, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus", Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.

Evans N. 2010. *Civic Rites, Democracy and Religion in Ancient Athens*, University of California, Berkeley.

Fairfield P. 2009. *Education after Dewey*, Continuum, London–New York.

Filek J. 2001. *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

Filozofia i edukacja. Materiały z sympozjum z cyklu „Przyszłość Cywilizacji Zachodu" zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL. 2005. M.A. Krąpiec i in., red. P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz, I. Chłodna, Fundacja „Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej", Lublin.

Filozofia pedagogice – pedagogika filozofii. 2003. red. M. Dudzikowa, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń [„Colloquia Communia", nr 2 (75)].

Folkierska A. 1998. *Kilka uwag o tzw. postmodernizmie*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1–2 (167–168), s. 3–10.

Folkierska A. 2011. *Pedagogika ogólna a filozofia wychowania*, [w:] *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 128–138.

Gadamer H.-G. 2008. *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Gara J. 2005. *Filozoficzne konteksty teorii i praktyki pedagogicznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 7–24.

Gara J. 2014. *Idea interdyscyplinarności i interdyscyplinarna natura wiedzy pedagogicznej*, „Forum Pedagogiczne", nr 1, s. 35–54.

Giroux Henry A., Witkowski L. 2010. *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. Monika Jaworska-Witkowska i in., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Giroux Henry A. 2011. *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury, New York.

Giroux Henry A. 2014. *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago.

Gnitecki J. 2007. *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań.

Gnitecki J. 1999. *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp.

Godoń R. 2012. *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Górniewicz J. 1995. *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad «krytyką rozumu pedagogicznego»*, [w:] *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Wyższa Szkoła pedagogiczna, Bydgoszcz, s. 87–98.

Gutowski P. 2002. *Między monizmem a pluralizmem. Studium genezy i podstaw filozofii Johna Deweya*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

Hadot P. 2003. *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Hare R.M. 1992. *Esseys on Religion and Education*, Clarendon Press, Oxford.

Heitger M. 2003. *Systematische Pädagogik – Wozu?*, Verlag Schöningh, Paderborn––München–Wien–Zürich.

Hejnicka-Bezwińska T. 2008. *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie Profesjonalne, Warszawa.

Herbart J.F. 1887. *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 1, Verlag Beyer, Langensalza, s. 169–291.

Herbart J.F. 1888. *Über die dunkle Seite der Pädagogik*, [w:] *Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke*, red. K. Kehrbach, t. 3, Verlag Beyer, Langensalza, s. 147–154.

Herbart J.F. 1967. *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 23–182.

Herbart J.F. 2007. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Herbart J.F. 2008. *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*, tłum. D. Stępkowski, „Pedagogika Kultury", t. IV, s. 13–27.

Herbart J.F. 2008. *Ogólna filozofia praktyczna*, tłum. D. Stępkowski, „Studia Philosophica Wratislaviensia", nr 3, s. 121–148.

Hessen S. 1997. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Hessen S. 1997. *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Hirst P.H., Peters R.S. 1970. *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London–Henley.

Hogan P., Smith R. 2003. *Philosophy and Practice of Education*, [w:] *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish, Blackwell Publishing, Oxford, s. 172–174.

Idee pedagogiki filozoficznej. 2003. red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Jaeger W. 2001. *Paideia*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.

Jaspers K. 2000. *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, tłum. P. Bentkowski, R. Flaszak, Wydawnictwo KR, Warszawa.

Jaspers K. 1990. *Człowiek*, [w:] *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Łachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa, s. 25–45.

Jaspers K. 2004. *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. A. Wołkowicz, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.

Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. 2010. *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 1–44.

Jaworska-Witkowska M. 2009. *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Kołakowski L. 2000. *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*, [w:] L. Kołakowski, *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Krasnodębski M. 2011. *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Difin, Warszawa.

Kristeller P.O. 1985. *Humanizm i filozofia. Cztery studia*, tłum. G. Błachowicz, L. Szczucki, M. Szymański, IFiS PAN, Warszawa.

Kunowski S. 1993. *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.

Kurdziałek M. 1997. *Jaką rolę pełniła filozofia w różnych epokach historycznych?*, „Zeszyty Naukowe KUL", R. 40, nr 3–4 (159–160), s. 61–85.

Kurek J. 2016. *Paideia rzymska. Model formowania człowieka w myśli Seneki, Epikteta i Marka Aureliusza*, Teologia Polityczna, Kraków.

Legowicz J. 1975. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.

Leś T. 2011. *Filozofia a pedagogika. Czy jest możliwa pedagogika bez norm?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2, s. 47–57.

Leveque R., Best F. 1988. *Filozofia edukacji*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse, G. Mialaret, tłum Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa, t. 1, s. 5–42.

Lewowicki T. 2007. *Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej*, „Nauka", nr 4, s. 43–60.

Lichniak M. 1995. *O roli filozofii w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych", z. 2, s. 55–65.

Łażewska D. 2011. *Związek pedagogiki z filozofią w kontekście reform edukacyjnych*, „Journal of Modern Science", t. 2, s. 151–162.

Maritain J. 1962. *Philosophy and Education*, [w:] *The Education of Man. The Philosophy of Jacques Maritain*, red. Donald i Idella Gallagher, Doubleday & Co. Inc., Garden City–New York, s. 39–43.

Markowski M.P. 2013. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków.

Metamorfozy filozofii wychowania: od antyku po współczesność. 2012. red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Michalski C. 1999. *Strach przed zaśnięciem*, [w:] C. Michalski, *Ćwiczenia z bezstronności*, Wydawnictwo ARCANA, Kraków.

Murzyn A. 2015. *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Kupisiewicz Cz., Wojnar I. red. 1996. *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, tłum. I. Janiszewska, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW", Warszawa.

Kupisiewicz Cz. red. 2000. *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 2, tłum. D. Karbowska i in., Polska Oficyna Wydawnicza „BGW", Warszawa.

Suchodolski B. red. 1966. *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.

Nawroczyński B. 1947. *Współczesne prądy pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa.

Nawroczyński B. 1967. *Wstęp*, [w:] J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, oprac. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. XI–LXXIV.

Nowak-Łojewska A. 2003. *Myślenie o edukacji w kontekście przemian filozofii edukacji w Polsce i na świecie*, „Edukacja", nr 4, s. 12–25.

Nowak M. 1993. *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania*, „Kultura i Edukacja", nr 2, s. 7–27.

Nussbaum M.C. 2016. *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.

Oakesshott M. 2001. *The Voice of Liberal Learning*, Liberty Fund, Indianapolis.

Oksenberg Rorty A. 1998. *The Ruling history of education*, [w:] *Philosophers on education*, Routledge, London–New York.

Pluta A. red. 1997. *Pedagogika ogólna a filozofia nauki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa.

Phillips D.S., Siegel H. 2013. *Philosophy of education*, [w:] *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, dostęp na: http://plato.stanford.edu/contents.html#e (otwarty 30.04.2016).

Pire G. 1958. *Stoïcisme et Pédagogie. De Zénon à Marc-Aurèle. De Sénèque à Montaigne et à J.-J. Rousseau*, Vrin, Paris.

Platon. 1969. *Prawa*, tłum. M. Maykowska, PWN, Warszawa.

Platon. 1999. *Dialogi*, t. 1–2, tłum. W. Witwicki, M. Derewiecki, Kęty.

Palka S. red. 2004. *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Prange K. 2005. *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Schöningh Verlag, Paderborn–München–Wien–Zürich.

Przanowska M. 2015. *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 1 (235), s. 27–51.

Reale G. 2012. *Historia filozofii starożytnej*, t. 1–5, tłum. E.I. Zieliński, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

Reeve M.D. 1996. *Classical scholarship*, [w:] *The Cambridge Companion to Renaissance humanism,* red. J. Kraye, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–19.

Reut M. 2010. *Narracja i tożsamość. Pytanie o «ja» jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

Rorty R. 1993. *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, tłum. L. Witkowski, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 96–102.

Rorty R. 2013. *Filozofia a nadzieja na lepsze społeczeństwo*, tłum. J. Grygieńć, S. Tokariew, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

Ryk A. 2012. *W poszukiwaniu pedagogicznego arché: zarys systemów pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Sosnowska P. 2015. *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Universitas, Kraków.

Stępkowski D. 2008. *Filozofia praktyczna Herbarta*, „Studia Philosophica Wratislaviensia", nr 3, s. 113–120.

Stępkowski D. 2008. *Między pedagogiką a filozofią Herbarta*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL", z. 2: *Pedagogika*, t. 36, s. 75–97.

Stępkowski D. 2010. *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachera*, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa.

Suchodolski B. red. 1966. *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.

Suchodolski P. 1983. *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Suchodolski B. 1990. *Filozofia i pedagogika*, [w:] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 415–438.

Szczypiński G. 1994. *Główne nurty pedagogiki niemieckiej. Ogólna klasyfikacja teorii pedagogicznych: filozofia wychowania, pedagogika praktyczna, pedagogika empiryczna (naukowa)*, [w:] „Nieobecne dyskursy", cz. 4, red. Z. Kwieciński, UMK, Toruń, s. 146–179.

Szołtysek A.E. 2013. *Filozofia edukacji: kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Sztobryn S. 2002. *Stoicka refleksja nad wychowaniem. Zarys problematyki*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 591–609.

Sztobryn S. 2011. *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki*, Repozytorium UŁ: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/1191, s. 1–17.

Śliwerski B. 2012. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Śliwerski B. 2013. *Pedagogika jako (nie–) gorsza INNA nauka*, „Studia Edukacyjne", nr 28, s. 57–84.

Tatarkiewicz W. 1988. *Historia filozofii*, t. 1–3, PWN, Warszawa.

Walczak A. 2006. *W sprawie filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna", nr 1/06: http://www.tpf.lh.pl/wpf/images/pf_online/pf_06.pdf, s. 10–25.

Walczak P. 2001. *Paideia – jako miejsce spotkania filozofii i pedagogiki*, [w:] *Filozofia w Szkole: filozofia i nauki szczegółowe*, red. B. Burlikowski, W. Słomski, Wydawnictwo Phaenomena, Warszawa–Kielce, s. 141–150.

Walczak P. 2013. *Filozofia wychowania jako filozofia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna", nr 1, s. 186–198.

Wierciński A. 2012. *Phronesis as the Mediation between Logos and Ethos*, [w:] *Hermeneutic Rationality. La rationalité herméneutique*, red. M.L. Portocarrero, L.A. Umbelino, A. Wierciński, LiT Verlag, Münster.

Witkowski L. 2007. *Między pedagogiką, filozofią i kulturą: studia, eseje, szkice*, IBE, Warszawa.

Wodziński C. 2008. *Dobre wychowanie platońskie przypisy do Heideggera i Nietzschego*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, s. 13–28.

Wołoszyn S. 1998. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Strzelec, Kielce.

Wrońska K. 2015. *Uwagi o recepcji twórczości pedagogicznej Johna Locke'a w Polsce z perspektywy pedagogiki filozoficznej*, [w:] *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, red. S. Sztobryn i in., Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna", Łódź, s. 15–35.

Zubelewicz J. 2003. *Dwie filozofie edukacji – aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY
2017 NUMER 1(243)

RECENZJE

Bogusław Milerski, Maciej Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie,* t. 2, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, 360 s.

Kształcenie, jego sensy, wartości, cele oraz nadawane mu znaczenia, to temat nie tylko analiz prowadzonych na gruncie nauk społecznych, ale również problem często obecny w dyskursie społecznym i politycznym. Rozprawa Bogusława Milerskiego oraz Macieja Karwowskiego *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie* – rezultat projektu badawczego autorów – doskonale wkomponowuje się zatem w historyczny i współczesny namysł nad zagadnieniem kształcenia, istotnie go dopełniając. Przyjęte przez autorów podejście, łącząc filozoficzną refleksję, której podstawą są analizy tekstów źródłowych i literatury przedmiotu z triangulacyjnymi badaniami empirycznymi, uwzględniającymi perspektywę trzech grup uczestników procesu kształcenia (uczniów, nauczycieli, rodziców), nie tylko przyczynia się do kompleksowego ujęcia racjonalności kształcenia, ale również pozwala na dalsze problematyzowanie omówionego tematu.

Recenzowana monografia jest drugą częścią serii „Racjonalność procesu kształcenia". Pierwszy tom autorstwa Renaty Nowakowskiej-Siuty i Bogusława Śliwerskiego, poświęcony jest analizie procesów edukacyjnych z perspektywy normatywnie założonej racjonalności emancypacyjnej jako podstawowego czynnika demokratyzacji oświaty i życia społecznego. Monografia Milerskiego i Karwowskiego bada natomiast racjonalność kształcenia jako taką, uwzględniając dyskurs teoretyczny (filozoficzny i pedagogiczny) oraz analizy empiryczne, obejmujące uczestników kształcenia: uczniów, rodziców i nauczycieli. W tym sensie obie pozycje są względem siebie komplementarne. Zapowiadany trzeci tom o charakterze metodologicznym, będzie ich dopełnieniem.

W kontekście recepcji treści recenzowanej tu publikacji istotne wydaje się przywołanie formułowanej przez autorów definicji racjonalności kształcenia, rozumianej jako „wewnętrzna logika procesów kształcenia, uprawomocniająca intersubiektywną komunikowalność i roszczenie do sensowności przekazywanych w toku kształcenia wykładni świata" (s. 12). Nie mniej ważne wydaje się również przedstawienie celu głównego, to znaczy „zbadanie racjonalności edukacyjnych legitymizujących proces kształcenia szkolnego" (s. 13). Punktem wyjścia do jego udanej, kompleksowej i przynoszącej poznawczo istotne wnioski realizacji było sformułowanie pięciu celów szczegółowych wyznaczających pola problemowe poszukiwań teoretycznych i empirycznych.

Monografia składa się z wprowadzenia, dziesięciu rozdziałów, aneksu i bibliografii. Poszczególne rozdziały przedstawiają pełną realizację czterech celów szczegółowych i częściową – piątego, zgodnie z założeniem autorów[1]. Warto podkreślić, że każdy z nich „przygotował odrębne partie tekstu, a mianowicie Milerski – rozdziały obejmujące wprowadzenie, kwestie teoretyczne, model teoretyczny oraz badania jakościowe, a Karwowski – rozdziały poświęcone badaniom empirycznym o charakterze ilościowym" (s. 8). Jednak, jak podkreślają autorzy, monografia stanowi „uzgodnioną całość, za którą w równym stopniu ponoszą odpowiedzialność" (tamże).

Wprowadzenie zawiera ogólną charakterystykę monografii. Przedstawiono w nim cele dociekań autorów na tle współczesnej polityki oświatowej oraz pewne przesłanki założeniowe dotyczące znaczenia interesów poznawczych uczestników procesów kształcenia dla postrzegania i przypisywania racjonalności procesom kształcenia. Zasygnalizowano również kształt i znaczenie opracowanej tetragonalnej koncepcji racjonalności kształcenia, a także, charakteryzując racjonalność kształcenia jako przedmiot badań, wykazano oryginalność podejmowanych zamierzeń badawczych.

Trzy pierwsze rozdziały książki ogniskują się na prezentacji teoretycznych punktów odniesień zastosowanych przez autorów – teorii krytycznej, hermeneutyki, wyrosłych na ich bazie pedagogiki krytycznej, hermeneutycznej oraz elementów teorii systemów. W tym kontekście na pozytywną ocenę zasługuje przyjęta przez autorów strategia konstruowania wspomnianych rozdziałów, która nie ogranicza się li tylko do erudycyjnego i opartego na bogatej literaturze przedmiotu zarysowywania podstawowych założeń wskazanych koncepcji, ale raczej traktująca je jako kanwę do rekonstrukcji istniejących na ich gruncie sposobów rozumienia racjonalności wiedzy i/lub kształcenia.

Rozdział pierwszy zatytułowany został *Racjonalność wiedzy w perspektywie teorii krytycznej*. Wielość podjętych w nim zagadnień niemożliwym czyni gruntowne jego scharakteryzowanie, wskazane zostaną zatem wątki, które wydają się

[1] Omówienie pełnej realizacji piątego z celów ma miejsce we wspomnianym trzecim tomie serii zatytułowanym *Racjonalność procesu kształcenia. Metoda pomiaru*.

posiadać konstytutywne znaczenie dla odtworzenia perspektywy poznawczo-badawczej oraz recepcji treści książki. I tak obok przedstawienia w perspektywie historycznej różnych stanowisk wobec racjonalności, genezy i pojęcia teorii krytycznej, rozróżnienia między teorią tradycyjną i krytyczną oraz zrekonstruowania problematyki racjonalności w założycielskim i współczesnym dyskursie krytycznym, Bogusław Milerski i Maciej Karwowski sygnalizują zamiar modyfikacji spopularyzowanego na gruncie polskim dualistycznego podejścia wobec racjonalności kształcenia poprzez opracowanie jej tetragonalnej koncepcji zakładającej istnienie racjonalności emancypacyjnej, hermeneutycznej, prakseologicznej i negacyjnej.

W kolejnym rozdziale racjonalność wiedzy ujęta została w perspektywie hermeneutyki. Również w tym rozdziale nie zabrakło rozważań nad jej genezą i pojęciem. Do odczytania stworzonej przez autorów tetragonalnej koncepcji kształcenia niezbywalne jednak znaczenie mają części, w których bazując na hermeneutycznym ujęciu rozumienia oraz koncepcji systemów Luhmanna wykazano eklektyczny, nieograniczający się tylko do prakseologicznego, wymiar wiedzy i racjonalności hermeneutycznej.

W rozdziale trzecim Milerski i Karwowski podjęli, bazując na literaturze z zakresu pedagogiki krytycznej i hermeneutycznej, namysł nad pedagogicznym aspektem racjonalności kształcenia. Konsekwentnie rozpoczęli od nakreślenia genezy i pojęcia wskazanych powyżej kierunków, uzupełniając je o syntetyczne omówienie idei kształcenia z nich wynikających, a także sposobów rozumienia racjonalności kształcenia na ich gruncie. Zagadnieniem ściśle powiązanym z opracowywaną przez autorów tetragonalną koncepcją racjonalności kształcenia jest zorientowanie analizowanych racjonalności hermeneutycznej i krytycznej oraz ich odniesienie do interesów emancypacyjnego i krytycznego.

Rozdział czwarty *Model teoretyczny: Tetragonalna koncepcja racjonalności kształcenia* stanowi zarazem podsumowanie rozważań, jak i prezentuje kluczowy dla dalszych analiz konstrukt. Jak już wspomniano, proponowana koncepcja zakłada istnienie czterech racjonalności kształcenia – prakseologicznej, hermeneutycznej, emancypacyjnej i negacyjnej. Pierwsza z nich „ma charakter praktyczny i techniczny (technologiczny). Jest ukierunkowana na opanowanie treści kształcenia oraz jego praktyczne i wymierne efekty" (s. 147). Kolejna „ma charakter egzystencjalno-interpretacyjny i jest zorientowana na pozyskiwanie rozumienia oraz umiejętność wartościowania siebie i świata" (s. 148). Racjonalność emancypacyjna, jak zauważają autorzy w końcowym rozdziale (s. 296) „ma charakter krytyczny i ukierunkowana jest na upodmiotowienie i samostanowienie jednostki w kontekście społecznym". Wreszcie racjonalność negacyjna „organizowana jest przez logikę odrzucenia bądź ignorancji wobec kształcenia szkolnego" (s. 150) i przez to nadanie mu specyficznego sensu. Opracowana koncepcja ujmowana jest przez autorów w kategoriach Weberowskiego typu idealnego

niekoniecznie znajdując pełne odzwierciedlenie w rzeczywistości społecznej, stanowiąc „fakt poznawczy o racjonalnym charakterze" (s. 151).

Treść rozdziału piątego oraz szóstego związana jest z jakościowymi badaniami empirycznymi nad racjonalnością kształcenia szkolnego. W pierwszym z nich podjęto szereg zagadnień związanych z metodologicznymi aspektami prowadzonych badań, w drugim dokonano opisu semantyki racjonalności kształcenia.

W kontekście założeń metodologicznych badań jakościowych istotnych wydaje się kilka kwestii. Celem badań było „opisanie faktycznych sposobów odczytywania/nadawania znaczeń kształceniu szkolnemu, dokonywanych przez jego uczestników – uczniów, rodziców, nauczycieli" (s. 154). Były one prowadzone w trzech typach szkół – prestiżowych wielkomiejskich liceach ogólnokształcących, liceach niepostrzeganych jako prestiżowe oraz szkołach zawodowych. Łącznie przeprowadzono 21 indywidualnych wywiadów pogłębionych, czyli po 7 z uczniami, rodzicami i nauczycielami oraz 8 zogniskowanych wywiadów grupowych (4 z uczniami i po 2 z nauczycielami i rodzicami). Niezależnie od tego, że dla potrzeb wywiadów przeprowadzanych przez zewnętrzną firmę przygotowano scenariusze, zarówno te indywidualne, jak i grupowe miały według autorów niedyrektywny charakter. Jednym z najmocniejszych atutów jakościowego etapu działalności badawczej była opracowana przez autorów metoda analizy nazwana przez nich hermeneutyką intersubiektywności, która to „gwarantuje obiektywizm poznania, niemniej jednak legitymizuje jego intersubiektywność" (s. 167).

W rozdziale szóstym zatytułowanym *Semantyka racjonalności kształcenia* przedstawione zostały wyniki badań jakościowych. Autorzy zdecydowali się zrezygnować z prezentowania szczegółowo interpretacji każdego z wywiadów, wybierając podejście „rekapitulacyjne". Wydaje się, że najważniejszym wnioskiem płynącym z tego etapu badań jest ten, wyrażający się w stwierdzeniu, że racjonalności będące komponentami tetragonalnej koncepcji znajdują odzwierciedlenie w refleksjach badanych (uczniów, rodziców, nauczycieli), choć są przez nich niekiedy specyficznie rozumiane. Tym co dodatkowo zasługuje na podkreślenie jest zastosowanie przez Milerskiego i Karwowskiego swoistej perspektywy interpretacyjnej nazwanej logiką całości. Jej implementacja jest wyrazem często dyskutowanej w naukach społecznych jakości badań jakościowych i analizy ich wyników, a także zapobiega nadinterpretacjom.

Trzy kolejne rozdziały obejmują tematycznie metodologiczne aspekty drugiego (ilościowego) etapu badań empirycznych, kwestie związane z pomiarem i strukturą racjonalności kształcenia oraz analizy odnoszące się do interpretacji uzyskanych danych.

Rozdział siódmy dostarcza informacji na temat próby badawczej oraz procesu rekrutacji szkół do badań, ponadto pozwala zrozumieć złożoną procedurę

konstruowania Kwestionariusza Racjonalności Kształcenia (KRAK). Zaprezentowano w nim również najważniejsze dane i wnioski dotyczące rozkładów racjonalności, związków między nimi oraz tych, które dominują wśród uczniów.

W kolejnym rozdziale, na podstawie zarówno prostszych, jak i bardziej złożonych procedur statystycznych, dokonano zestawienia relacji czterech wyróżnionych racjonalności z różnymi czynnikami (płcią uczniów, wiekiem, statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, aspiracjami edukacyjnymi, osiągnięciami szkolnymi, akademickim obrazem siebie, „twórczym obrazem siebie", a także skutecznością szkolną).

Rozdział dziewiąty *Racjonalność kształcenia w percepcji rodziców i nauczycieli* przedstawia wyniki badań, które są podstawą do odpowiedzi na pytania, nasuwające się w związku z nasileniem i uwarunkowaniami racjonalności obu tych grup, odtwarzaniem się u uczniów pewnych tendencji zaobserwowanych u ich rodziców, pytania o związki racjonalności rodziców i dzieci oraz powiązania między nauczycielskimi racjonalnościami i różnicującymi je szkolnymi czynnikami.

Charakteryzowanie wniosków zawartych w dwóch powyższych rozdziałach również doprowadziłoby do zbędnych uproszczeń, stąd postanowiono zaniechać tej strategii. Ponownie jednak należy dokonać pozytywnego wartościowania zastosowanego przez autorów podejścia wobec uzyskanych danych i ich analizy. Zapobiegło ono symplifikacjom, nadinterpretacjom i stworzyło, wydaje się obiektywny, obraz analizowanych zagadnień.

Ostatni rozdział, zgodnie ze swym tytułem, stanowi rekapitulację badań teoretycznych i empirycznych, na podstawie których przygotowano recenzowaną monografię. Nie zabrakło w nim również stwierdzeń natury ogólniejszej odnoszących się do środowiska szkoły, a pośrednio również społeczeństwa i polityki edukacyjnej.

W aneksie zawarte zostały Kwestionariusz Racjonalności Kształcenia w wersji dla uczniów i ankieta dla nich, tabela na temat próby szkół biorących udział w badaniu ilościowym, scenariusze indywidualnych wywiadów pogłębionych i zogniskowanych wywiadów grupowych z uczniami.

Monografia *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie* jest wysokiej klasy opracowaniem naukowym. Uwagę czytelnika przykuwa zaplecze teoretyczne i zakres zainteresowań naukowych autorów oraz ich warsztat badawczy. Zarówno Milerski, jak i Karwowski są specjalistami w zagadnieniach podejmowanych w monografii, o czym świadczy chociażby obecność odwołań do własnej twórczości. Jednocześnie wydają się ich cechować odmienne, pozornie niemożliwe do pogodzenia, podejścia wobec problematyki pedagogiki i sposobów jej naukowego eksplorowania. Jednakże właśnie ta heterogeniczność kompetencji i nastawień doprowadziła do nakreślenia wieloaspektowego obrazu racjonalności procesu kształcenia i jego zróżnicowanych uwarunkowań, a przez to do realizacji stawianego przed monografią celu. W tym kontekście na uznanie

zasługuje wysiłek związany ze zoperacjonalizowaniem – będącej efektem badań teoretycznych głęboko ugruntowanej filozoficznie – tetragonalnej koncepcji racjonalności kształcenia dla potrzeb badań empirycznych.

Inny argument dowodzący znaczenia poznawczego recenzowanej książki odnosi się właśnie do skonstruowanej tetragonalnej koncepcji kształcenia. Badania zostały osadzone w kontekście teoretycznym dwóch tradycji: teorii krytycznej i hermeneutyki. Wyróżnienie czterech jednocześnie odmiennych ideowo, jak i niecałkowicie rozłącznych wobec siebie jej rodzajów jest przykładem holistycznego ujęcia analizowanego zagadnienia, stwarzającego właściwą płaszczyznę do uczynienia tego konstruktu – modelem teoretycznym dla dalszych badań. Wydaje się, że kształt tej koncepcji jest zarówno rezultatem jej filozoficznych źródeł, jak również sposobu odczytania, refleksyjności i rozległości horyzontów poznawczych jej autorów.

Badania empiryczne potwierdziły tetragonalny rozkład racjonalności kształcenia, a więc istnienie czterech sposobów odczytywania i nadawania znaczenia kształceniu szkolnemu. Milerski i Karwowski zdiagnozowali fenomen interracjonalności (badania jakościowe) oraz istnienie korelacji między poszczególnymi racjonalnościami (badania ilościowe). Niezwykle istotne jest wykazanie czynników warunkujących zmienność poszczególnych racjonalności. W tym zakresie monografia przedstawia bogaty materiał empiryczno-analityczny.

Stwierdzenie dominacji racjonalności prakseologicznej oraz zidentyfikowanie fenomenu racjonalności emancypacyjnej jako racjonalności o charakterze wsobnym i egoistycznym nie tylko ma konsekwencje dla weryfikacji modelu teoretycznego, lecz również mówi wiele na temat oczekiwań względem systemu oświatowego i możliwości transformacji społecznej. Wyniki badań pokazują, że obecnie proces i cel kształcenia konserwuje techniczny sens edukacji i nie służy zmianie społecznej w duchu teorii krytycznej, a więc nie zmierza w kierunku zwiększenia zakresu wolności, komunikacji i inkluzji społecznej.

Wartością rozprawy jest jej wkład do dyskursu teoretycznego, zwłaszcza na gruncie pedagogiki uprawianej w tradycji teorii krytycznej i hermeneutyki. W tym zakresie czytelna jest intencja autorów, aby dokonać syntezy obu kierunków – można oczywiście pytać, czy jest to zabieg uzasadniony. Milerski i Karwowski podzielają przekonanie, że obie tradycje w gruncie rzeczy mają charakter interpretacyjny i podobne założenia antropologiczne. Niewątpliwie zasługą autorów jest dowartościowanie hermeneutyki w badaniach pedagogicznych. Reasumując, największy atut recenzowanej książki to nie tylko wnikliwe odczytanie hermeneutycznej racjonalności kształcenia, lecz także ukazanie związków między hermeneutyką i teorią krytyczną oraz – i to jest może najważniejsze – aplikacja hermeneutyki do jakościowych badań empirycznych. Dotyczy to zarówno samej procedury realizacji wywiadów, jak i metody analizy ich wyników.

Bez wątpienia monografia *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie* może i powinna okazać się interesująca i/lub użyteczna dla osób naukowo zainteresowanych procesem kształcenia. Ponadto ze względu na swoją metodologiczną wartość, książka wydaje się być obowiązkową pozycją dla badaczy planujących prowadzenie teoretyczno-empirycznych badań triangulacyjnych nad zagadnieniami konstytuującymi przedmiot pedagogiki jako dyscypliny. Zapoznanie się z monografią może okazać się wartościowe również dla osób odpowiedzialnych za politykę edukacyjną i być dla nich źródłem refleksji nad obrazem współczesnej szkoły oraz jej postulowanym kształtem. Może dać im również asumpt do jej reformy. Wreszcie, w wymiarze indywidualnym (monografia stanowiąc ważną, choć ze względu na hermetyczną narrację i złożoność analiz interpretacyjnych niełatwą w recepcji) może zostać doceniona przez nauczycieli, rodziców i uczniów – osoby, których to proces kształcenia i jego racjonalność bezpośrednio i pośrednio dotyczy.

Edyta Zawadzka
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

W zeszycie 4 (242) „Kwartalnika Pedagogicznego" z roku 2016, s. 186–196 opublikowaliśmy artykuł prof. Krystyny Lubomirskiej pt. „Wybrane aspekty sprzyjające dobru dziecka". Treść tego tekstu bazuje na wynikach badań realizowanych ze środków 7 Programu Ramowego Unii Europejskiej przyznanych na realizację projektu Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhoodd Education and Care (CARE; Grant Agreement 6133) oraz ze środków finansowych na naukę w latach 2014–2016 przyznanych na realizację projektu międzynarodowego współfinansowanego (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

Noty o autorach

Stanisław Gałkowski – profesor doktor habilitowany, Akademia *Ignatianum* w Krakowie Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu. Zajmuje się filozofią społeczną, filozofią wychowania oraz etyką. Ostatnio wydał: *Barbarzyńcy i obywatele. Myślenie polityczne wobec wartości* (2012). E-mail: stanislaw.galkowski@ignatianum.edu.pl

Jarosław Gara – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej, kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania; wiceprzewodniczący Komisji ds. Przewodów Doktorskich. Zainteresowania naukowe: wybrane problemy filozofii nauki, filozofii kultury, filozofii człowieka, psychologii osobowości; filozofia wychowania. Aktualne obszary badań: edukacyjne implikacje i implementacje dyskursu fenomenologicznego, egzystencjalnego, hermeneutycznego. Autor monografii: *Człowiek i wychowanie* (2007), *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* (2008), *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009). E-mail: jgara@aps.edu.pl

Katarzyna Gurczyńska-Sady – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Pedagogicznego (UP), kierownik Katedry Filozofii Kultury w Instytucie Filozofii i Socjologii na Wydziale Humanistycznym UP w Krakowie. Główne zainteresowania badawcze: historia filozofii współczesnej, antropologia filozoficznej i socjologia wiedzy. Autorka książek: *Metafizyczne tezy „Traktatu logiczno-filozoficznego" L. Wittgensteina* (2000), *Podmiot jako byt otwarty. Koncepcja podmiotu w późnych pismach Wittgensteina* (2007), *Wielcy filozofowie współczesności* (2012, współaut. W. Sady) oraz *Podmiot jako słowo i ciało* (2013). E-mail: katarzyna.sady@gmail.com

Wojciech Hanuszkiewicz – doktor, adiunkt w Instytucie Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zainteresowania badawcze: filozofia niemiecka XIX i XX wieku, filozofia edukacji. Autor monografii: *Filozofia Hermanna Cohena w perspektywie sporu o jedność metody transcendentalnej* (2011). E-mail: wojciechhan@wp.pl

Krzysztof Maliszewski – doktor habilitowany, kierownik Zakładu Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania naukowe koncentrują się na pedagogice filozoficznej (zwłaszcza aksjologicznych i antropologicznych podstawach wychowania), historii myśli pedagogicznej oraz problematyce pedagogiki kultury. Wybrane publikacje: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej* (2004), *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury* (2013), *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi"* (2015); współredaktor serii wydawniczej „Medium Mundi". E-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl

Dorota Michałowska – kustosz Biblioteki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. E-mail: dmichalowska@uw.edu.pl

Joanna Papiernik – doktor, adiunkt na Wydziale Filozoficzno-Historycznym w Katedrze Historii Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego. Obszary prowadzonych badań: renesansowy neoplatonizm, humanizm, filozofia Marsilia Ficina, Oksfordzcy Kalkulatorzy. E-mail: jpapiernik@o2.pl

Małgorzata Przanowska – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Edukacji na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: filozofia wychowania, współczesne kierunki pedagogiczne, hermeneutyka filozoficzna oraz hermeneutyka wychowania. Obecnie autorka prowadzi prace nad zagadnieniem zmysłu pedagogicznego. E-mail: mprzanowska@uw.edu.pl

Maria Reut – doktor habilitowany, profesor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wydział Nauk Pedagogicznych, Wydziałowa Pracownia Sztuk Nowoczesnych. Zainteresowania naukowe: filozofia edukacji, filozofia kultury, etyka, filozofia sztuki, zagadnienia interpretacji, hermeneutyka, koncepcje narracji (również narracji w sztuce). Autorka książki: *Narracja i tożsamość. Pytanie o „ja" jako problem etyczny i pedagogiczny* (2010). E-mail: maria.reut@wp.pl

Paulina Sosnowska – adiunkt w Zakładzie Filozoficznych Podstaw Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, zajmuje się relacjami między filozofią a pedagogiką, szczególnie w kontekście filozofii nowożytnej i współczesnej. Autorka publikacji: *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej* (2009) oraz *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii* (2015). Tłumaczka literatury filozoficznej z języka niemieckiego i angielskiego. E-mail: psosnowska@uw.edu.pl

Dariusz Stępkowski – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego (UKSW) w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Filozofii Wychowania UKSW. Zainteresowania badawcze: pedagogika ogólna, dydaktyka szkoły wyższej, teoria wychowania moralnego. Ostatnie publikacje: *Pedagogika ogólna i religia* (2010), *Bildung – Moral – Demokratie* (współaut. D. Benner, A. von Oettingen, Z. Peng 2015). E-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl

Marcin Wasilewski – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej w Katedrze Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Ważniejsze publikacje: *Protagoras z Abdery – sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania* (2013), *Paideutyka Protagorasa i Platona* (2007). Zainteresowania naukowe: pedagogika i filozofia wychowania w czasach antycznych.
E-mail: marcin.hubert.wasilewski@gmail.com

Katarzyna Więckowska – absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, słuchaczka Podyplomowego Studium Edukacji Niezależnej przy Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW. Zainteresowania naukowe: hermeneutyka i pedagogika waldorfska. Współpracuje z placówkami waldorfskimi w Belgii i Polsce. E-mail: kasia.m.wieckowska@gmail.com

Katarzyna Wrońska – doktor habilitowany, adiunkt na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Filozoficznej, z-ca Dyrektora Instytutu Pedagogiki ds. badań i rozwoju. Zainteresowania: edukacja liberalna i kultura rodziny w perspektywie pedagogiki filozoficznej, pedagogika klasycznego liberalizmu, filozofia edukacji, klasyczna i współczesna myśl pedagogiczna oraz jej wybrane zagadnienia i dyskursy. Autorka książki *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill* (2012). E-mail: katarzyna.wronska@uj.edu.pl

Edyta Zawadzka – doktor, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych, Katedry Podstaw Pedagogiki, Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Zainteresowanie naukowe: teleologiczne aspekty działalności wychowawczej prowadzonej w różnych środowiskach wychowawczych, współczesne tendencje przemian rodziny. E-mail: ezawadzka@aps.edu.pl

Daniel Zarewicz – doktor nauk humanistycznych, pracownik Instytutu Filologii Klasycznej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Współpracuje z Nowym Teatrem w Warszawie. Zainteresowania badawcze: antropologia i religia antyku greckiego.
E-mail: zarewicz@gmail.com

Urszula Zbrzeźniak – doktor, pracownik Instytutu Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, Zakład Współczesnej Filozofii Nieanalitycznej. Główne zainteresowania: współczesna myśl francuska. Do tej pory jej badania koncentrowały się wokół pojęcia podmiotu, różnych koncepcji podmiotu, jakie pojawiły się w ramach francuskiej tradycji hermeneutycznej i poststrukturalistycznej. Obecnie jej zainteresowania skierowały się ku współczesnej myśli politycznej i społecznej. Opublikowała pracę *Michel Foucault. Ku krytycznej ontologii nas samych* (2010).
E-mail: urszulazbrzezniak@gmail.com

Recenzenci „Kwartalnika Pedagogicznego”

prof. dr hab. Zdzisław Aleksander (Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku)

dr hab. Krystyna Błeszyńska prof. SGGW (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa)

dr Francesca Brencio (Western Sydney University – Australia)

dr hab. Andrzej Ciążela prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński)

dr hab. Henryk Depta prof. UW (Uniwersytet Warszawski)

prof. dr hab. Dariusz Dolański (Uniwersytet Zielonogórski)

dr hab. Roman Dolata prof. UW (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Katarzyna Dormus prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

dr hab. Wanda Dróżka prof. WŚ (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach)

dr hab. Grażyna Dryżałowska prof. UW (Uniwersytet Warszawski)

dr Dobromir Dziewulak (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Anna Fidelus prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)

prof. dr hab. Andrea Folkierska (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Anna Frąckowiak (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku)

prof. dr hab. Adam Frączek (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

dr hab. Jarosław Gara prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

prof. dr hab. Michał Głażewski (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

dr hab. Joanna Głodkowska prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

dr hab. Rafał Godoń (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Bogusława D. Gołębniak (Dolnośląska Szkoła Wyższa)

dr hab. Maria Groenwald prof. UG (Uniwersytet Gdański)

dr hab. Katarzyna Gurczyńska-Sady prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański)

dr hab. Wiesław Jamrożek prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

dr hab. Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski)

dr hab. Irena Jelonkiewicz (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie)

dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander prof. UG (Uniwersytet Gdański)

dr hab. Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Maciej Karwowski prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański)

dr hab. Tadeusz Kobierzycki prof. UMFC (Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie)

dr hab. Maria Kolankiewicz prof. UW (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Marek Konopczyński prof. Pedagogium WSNS (Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie)

dr hab. Anna Kowalewska (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Piotr Kostyło prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

dr hab. Jolanta Kruk prof. EUH-E (Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna)

dr hab. Rafał Marcin Leszczyński prof. ChAT (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie)

dr hab. Hanna Liberska prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Krzysztof Maliszewski, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

dr Marcin Michalak (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)

dr hab. Henryk Mizerek prof. UWM (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski)

prof. dr hab. Bolesław Niemierko (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydział Zamiejscowy w Sopocie)

dr Marzena Pękowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

prof. dr hab. Jan Piskurewicz (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)

prof. dr Ewa Plonowska Ziarek (State University of New York at Buffalo, USA)

dr hab. Ewa Rodziewicz prof. AMW (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni)

prof. dr hab. Stanisław Roszak (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

dr hab. Alicja Siemak-Tylikowska prof. UW (Uniwersytet Warszawski)

prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

dr hab. Barbara Sitarska prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach)

ks. dr hab. Dariusz Stępkowski prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)

prof. dr hab. Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

dr hab. Bernadeta Szczupał prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

dr hab. Sławomir Sztobryn prof. ATH (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej)

dr hab. Grzegorz Szumski prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

dr Ryszard Ślęczka (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)

dr hab. Piotr Tafiłowski (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Maciej Tanaś prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

prof. dr hab. Elżbieta Tarkowska (Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

dr Renata Wawrzyniak-Beszterda (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

prof. dr hab. Irena Wojnar (Uniwersytet Warszawski)

prof. dr hab. med. Barbara Woynarowska (Uniwersytet Warszawski)

dr hab. Katarzyna Wrońska (Uniwersytet Jagielloński)

dr hab. Ewa Wysocka (Uniwersytet Śląski)

prof. dr hab. Wiesław Theiss (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)

prof. dr hab. Leszek Zasztowt (Instytut Historii Nauki im. Ludwika i Aleksandra Birkenmajerów PAN)

prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny" to ogólnopolskie czasopismo naukowe ukazujące się od 1956 roku, publikujące artykuły teoretyczne i badawcze z zakresu szeroko pojętej pedagogiki i jej subdyscyplin oraz innych nauk społecznych. „Kwartalnik Pedagogiczny" jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie ERIH (European Reference Index for the Humanities), CEEOL (Central and Eastern European Online Library) oraz CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities). Zgodnie z ostatnim wykazem czasopism naukowych MNiSW za publikację w „Kwartalniku Pedagogicznym" przysługuje Autorowi 10 punktów.

Rzetelność naukowa

Redakcja dokłada wszelkich starań, aby eliminować wszelkie przejawy nierzetelności naukowej w procesie publikacyjnym, takie jak ghostwriting oraz guest autorship.

Z ghostwriting mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymieniania jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji. Redakcja prosi więc o podawanie informacji na temat Współautorów badań, których wyniki referowane są w artykule, jak również określenie własnego wkładu w uzyskane rezultaty badawcze.

Z guest authorship mamy do czynienia wówczas, gdy udział Autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a mimo to jest on podany jako Autor bądź Współautor publikacji. W związku z tym Redakcja wdraża procedury zapobiegające przypadkom nierzetelności naukowej i wymaga od Autorów: ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji oraz podawania źródeł finansowania publikacji, a także informacji o wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów. Wszelkie przejawy nierzetelności naukowej będą dokumentowane i ujawniane.

Procedura recenzyjna

Procedura recenzyjna „Kwartalnika Pedagogicznego" jest zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Redakcja nadaje nadesłanej pracy numer, identyfikujący ją podczas całego procesu recenzyjnego, i dokonuje wstępnej oceny nadesłanych materiałów pod kątem zgodności z profilem naukowym pisma, wymogów formalnych oraz poziomu merytorycznego.

Teksty wstępnie zakwalifikowane do druku przekazywane są dwóm recenzentom zewnętrznym do szczegółowej recenzji zgodnie z procedurą double-blind reviews (podwójna ślepa recenzja), co oznacza, że zarówno Autor, jak i Recenzent pozostają dla siebie anonimowi. Recenzenci nie są zatrudnieni w jednostce naukowej, z której pochodzi Autor. Recenzja ma formę pisemną i jej treść może być udostępniana Autorowi. Recenzent może: odrzucić tekst, zakwalifikować bez zastrzeżeń, zakwalifikować warunkowo (co wiąże się z dokonaniem przez Autora poprawek zasugerowanych w recenzji).

Lista Recenzentów jest publikowana na stronie internetowej „Kwartalnika Pedagogicznego". Ostateczną kwalifikację do druku podejmuje redaktor naczelny.

Informacje dla Autorów

Prosimy Autorów, zamierzających opublikować swój tekst w „Kwartalniku Pedagogicznym", o przestrzeganie następujących zasad przy przygotowaniu maszynopisu:

- Maksymalna objętość całego tekstu (z bibliografią i streszczeniem) powinna wynosić 1 arkusz wydawniczy, to jest 40 000 znaków typograficznych (ze spacjami) lub ok. 22 strony znormalizowane (30 wierszy na stronę, około 60 miejsc znakowych w wierszu).

  Prosimy nie zamieszczać w tekście kolorowych diagramów, wykresów i ilustracji. Akceptujemy tylko tabele.

  Teksty należy wysłać pocztą elektroniczną jako załącznik na adres:

  kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl

- W tekście należy podać pełne imiona osób wymienionych po raz pierwszy.
- Tabele i ilustracje, ponumerowane i opatrzone informacją, do którego miejsca w tekście się odnoszą, powinny być dołączone na końcu maszynopisu, na oddzielnych stronach.
- Diagramy, wykresy i ilustracje muszą być dodatkowo zapisane jako oddzielne pliki z rozszerzeniem tiff lub jpeg.
- Obowiązuje następujący standard przypisów:

  Przypisy bibliograficzne umieszczone są bezpośrednio w tekście i zawierają tylko nazwisko autora, rok wydania dzieła i numer strony, np.: (Jaeger 2000: 5).

  Gdy przytaczamy dwie książki tego samego autora wydane w tym samym roku, stosujemy zapis: (Kozakiewicz 2001a; Kozakiewicz 2001b).

  Jeśli cytujemy kilku autorów, przyjmujemy porządek chronologiczny, a nie alfabetyczny: (Kwaśnica 2001: 5; Cannatella 2006: 78).

  Jeśli przytaczana praca ma dwóch autorów, umieszczamy oba nazwiska; w przypadku większej liczby autorów, podajemy pierwsze nazwisko i „i in.", np.: (Dehnel i in. 2001).

  Jeśli cytujemy dokumenty, podajemy początek zapisu bibliograficznego, np.: (Dz.U. 2006, nr 97, poz. 674), (Ankieta socjologiczna...).

- Taka forma przypisów wymaga odpowiedniego zacytowania w bibliografii, zamieszczonej po tekście artykułu, np.:

  Jaeger W. 2000. *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa.

  Reut M. 2005. *Narracja, tożsamość, etyczność*, [w:] *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 66–79.

  Kozakiewicz M. 1993. *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, s. 21–28.

  Ustawa z 26.01.1982, Karta Nauczyciela; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw" 2006 nr 97, poz. 674 z poprawkami.

  Ankieta socjologiczna na temat świadomości historycznej młodzieży, przeprowadzona na zlecenie OBOP w latach 1991–92, 827 ankiet, BUW Rps nr akces. 3174.

Opis bibliograficzny strony WWW musi zawierać nazwisko autora i tytuł pracy, tryb dostępu, protokół dostępu (miejsce, ścieżka, nazwa), a także datę dostępu, np.:

Teresa Hejnicka-Bezwińska, *Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością (po roku 1989)*, dostępny na: http://www.pedagog.uw.edu.pl/THE/Hejnicka.pdf (otwarty 25 stycznia 2007).

- W bibliografii należy podać nazwiska tłumaczy cytowanych prac obcojęzycznych.
- Numerowane i umieszczone na dole strony są tylko przypisy odautorskie.
- Do tekstu należy dołączyć krótkie streszczenie w języku polskim i angielskim (20 wierszy łącznie z tytułem artykułu) oraz słowa klucze w języku angielskim, a także na osobnej stronie krótką notę o autorze. Jeśli występuje więcej niż jeden autor tekstu, należy nadesłać noty biograficzne wszystkich autorów oraz pełny adres korespondencyjny i adres poczty elektronicznej autora, który będzie prowadził korespondencję dotyczącą publikacji.
- Nadesłane teksty zgodne z wymaganiami redakcyjnymi są opiniowane anonimowo (bez identyfikacji autora tekstu) przez trzech recenzentów.

Przed nadesłaniem tekstu do publikacji prosimy o wypełnienie METRYCZKI, która znajduje się na stronie http://www.kp.edu.pl/ --> Dla Autorów, i załączenie jej jako odrębnego pliku.

Maszynopis przysłany do Redakcji jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako utwór oryginalny, do którego Autor dysponuje pełnią praw. Jeśli Autor utworu publikował go przed nadesłaniem do „Kwartalnika Pedagogicznego", musi opatrzyć utwór (swój tekst) stosownym przypisem, zawierającym informację o miejscu i czasie publikacji.

Maszynopis przysłanego do Redakcji tłumaczenia jest traktowany przez Redakcję i Wydawcę jako tłumaczenie (utwór), do dokonania którego Autor dysponował pełnią praw.

Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzenia poprawek i skrótów. Redakcja nie zwraca tekstów nadesłanych, które nie ukazały się w „Kwartalniku Pedagogicznym".

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego" w roku 2017:
Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,
Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,
Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze prosimy kierować na adres:
dz.handlowy@uw.edu.pl

Zamówienia na prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego":

RUCH S.A.
Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie www.prenumerata.ruch.com.pl
Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: prenumerata@ruch.com.pl
lub kontaktując się z Centrum Obsługi Klienta „RUCH" pod numerami: 22 693 70 00
lub 801 800 803 – czynne w dni robocze w godzinach 7^{00} – 17^{00}.
Koszt połączenia wg taryfy operatora.

Zamówienia na prenumeratę przyjmują również:
KOLPORTER SA, http://dp.kolporter.com.pl/prenumerata
GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/garmond/prenumerata
Subscription orders for all magazines published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise **ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 00-933 Warszawa, Poland**. BANK HANDLOWY SA, Oddział w Warszawie, PL 02 1030 1016 0000 0000 0089 5001 or **IPS, ul. Noakowskiego 10 lok. 38, 00-664 Warszawa, Poland**, tel. (48 22) 625 16 63, e-mail: ma@ips.com.pl

Indeks 363146 PL ISSN 0023-5938