

Katarzyna Dworakowska

Uniwersytet Warszawski

ORCID 0000-0001-5622-6947

Sławomir Sztobryn

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

ORCID 0000-0003-3439-9200

## Przedślowie

Polska filozofia wychowania, której w perspektywie personalnej przyglądamy się od pierwszej publikacji otwierającej całą serię „Pedagogika Filozoficzna”, posiada wielu wybitnych przedstawicieli. Do tej pory zaprezentowaliśmy współczesne badania poświęcone Karolowi Kotłowskiemu (t. 1), Stefanowi Wołoszynowi (t. 2), Bogdanowi Suchodolskiemu (t. 3), Bogdanowi Nawroczyńskiemu (t. 4), Kazimierzowi Sośnickiemu (t. 5)<sup>1</sup>, Ludwikowi Chmajowi (t. 6) oraz Wiktorowi Wąsikowi (t. 7). Obecny tom – 8 – został wzbogacony o – dotąd nieobecną w takiej skali – analizę spuścizny Tadeusza Kotarbińskiego, którego różnorodność zainteresowań naukowych obejmowała także problematykę filozofii edukacji. Warto w tym miejscu dostrzec rzecz nieprzypadkową, a mianowicie fakt, że część spośród przywołanych wyżej uczonych wraz z Kotarbińskim wywodziła się lub miała kontakt ze Szkołą Lwowsko-Warszawską. Dla polskiej pedagogiki filozoficznej ta konstatacja wydaje się niezwykle ważna, mamy bowiem wyjątkowe, silne, wreszcie własne źródło refleksji filozoficznej zorientowanej na zagadnienia teorii i – co warto także podkreślić – praktyki edukacyjnej. Źródło – w kontekście pedagogiki filozoficznej – jak dotąd słabo eksplorowane, przesłonięte najpierw narzuconą ideologią, a obecnie intensywną interioryzacją współczesnych koncepcji zachodnich.

Tadeusz Kotarbiński – współtwórca Uniwersytetu Łódzkiego i jego pierwszy rektor, filozof, twórca reizmu, etyki niezależnej, prakseologii – czuł się, jak

---

<sup>1</sup> Ten tom jest o tyle nietypowy, że polskie badania były przedstawione w ramach zjazdu filozofów wychowania w Pradze czeskiej w 2012 roku, gdzie Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej było współtwórcą CEUPES. Pokłosem tego spotkania była monografia: *Úloha osobnosti a instituci v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, red. T. Kasper, N. Pelcova, S. Sztobryn, Nakladatelství Karolinum, Praha 2013.

sam to określał, „nauczycielem, bodaj przede wszystkim nauczycielem”<sup>2</sup>. Bez wątpienia był spolegliwym opiekunem w swej praktyce akademickiej i twórcą idei daleko wybiegających poza czasy ich powstania. Tak też postrzegali go jego współpracownicy i słuchacze. Niezlomny w swoich moralnych zasadach był wzorem nie tylko uczonego, ale także uczciwego człowieka. Nie bez przyczyny był określany polskim Sokratesem. Poglądy pedagogiczne Kotarbińskiego wyra- stały – z jednej strony – z reizmu, a z drugiej – z obserwacji bieżących potrzeb edukacji w ogóle. Jego wrażliwość była autentyczna i wszechstronna. Model akceptujący nierozzerwalność w ramach jednego systemu filozofii i pedagogiki był charakterystyczny dla uprawiania pedagogiki filozoficznej w okresie międzywo- jennym, następnie spetryfikowany i ograniczony na gruncie marksizmu dotrwał do współczesności, która sięga doń z poczuciem straconego czasu. Filozofię wychowania, a jeszcze lepiej – stosując terminologię Kotarbińskiego – antropa- gogię odkrywamy na nowo, jako otwarcie na realnego, konkretnego człowieka, jego dobro, szczęście, godziwe życie, dobrą robotę i sprawność w codziennym działaniu. Jego aktywność naukowa przypadła na trudne dla polskiej nauki czasy. Tym większą wartość mają jego niezależne poglądy, otwierające szeroko humanistyczną przestrzeń rozwoju każdego człowieka w każdych czasach, nie- zależnie od roszczeń religii czy polityki. Człowieczeństwo, jako zadanie każdego z nas, postrzegał w byciu sobą, w doskonaleniu ludzkiej racjonalności, charakteru i kulturowego telehormizmu. Obecne w tym tomie rozprawy, nie roszcząc sobie pretensji do holistycznego opracowania stanowiska Tadeusza Kotarbińskiego, stanowią dobry punkt wyjścia do dalszych badań, a w konsekwencji – do przy- wrócenia należnego miejsca w polskiej pedagogice filozoficznej jednemu z jej czołowych przedstawicieli.

Mówienie o pewnych nurtach w myśleniu zawsze obarczone jest ryzykiem błędu, polegającego na uproszczeniu i niedostrzeżeniu tego, co jednostkowe. Gdybyśmy jednak mimo wszystko chcieli wyznaczyć wspólny mianownik współ- czasnej polskiej filozofii wychowania, to wydaje się, że byłby nim problem war- tości oraz – pośrednio – autokonstytucji podmiotu. W szerszej perspektywie można by go określić mianem pytania – niejednokrotnie przybierającego postać sporu<sup>3</sup> – o to, czy pierwszym obowiązkiem filozofii wychowania jest jej kry- tyczna refleksyjność, czy też normatywność; diagnozowanie i nieustanne pod- minowywanie tego, co uchodzi za oczywistość, czy też uparte stanie na straży

<sup>2</sup> T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Naro- dowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 338.

<sup>3</sup> Zob. W. Kruszelnicki, *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*, „Teraźniejszość – Czło- wiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1(81), s. 137–150 oraz odpowiedzi polemiczne: A. Folkierska, *Pedagogiczna wola mocy (w odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu)*, „Teraźniejszość – Czło- wiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 2(82), s. 127–136; B. Śliwerski, *Tendencje autora „Tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, nr 2(82), t. 21, s. 137–144.

tego, co uznajemy za konstytutywne dla naszego człowieczeństwa. W przypadku zdecydowanej większości głosów problem ten przybiera postać postulatu, czy też raczej powinności narzuconej na wychowanie rozumiane jako podtrzymywanie tego, co niezmiennie wspólne, podtrzymywanie „uniwersalnych wartości”, które – z kolei – określają nasze człowieczeństwo i nas w nim utrzymują. Znacznie rzadziej natomiast kwestia ta bywa problematyzowana, ukazując normatywność i same wartości właśnie jako pewien **problem**<sup>4</sup>.

Taki też obraz filozofii wychowania wyłania się z niniejszego tomu. Istotą wychowania nie jest przekazywanie teoretycznej wiedzy czy umiejętności praktycznych, ale – jak to ujmuje Michel Foucault – „pewne działanie na jednostce”<sup>5</sup>, działanie dotyczące „sposobu bycia podmiotu jako takiego”<sup>6</sup>, a zatem pewnego etosu, poprzez który i dzięki któremu określamy samych siebie jako podmioty danego dyskursu. Tak rozumiane wychowanie oznacza wyciągnięcie ręki, aby wydobyć jednostkę ze stanu, w którym znajduje się ona obecnie i poprowadzić ją ku niezbędnej transformacji. Tak jak u Platona, zmiana ta, jeśli ma być prawdziwym przeobrażeniem, musi dotyczyć **całej** duszy, która obraca się ku prawdzie, tak samo „jak oko nie mogło się z ciemności obrócić ku światłu inaczej, jak tylko wraz z całym ciałem”<sup>7</sup>. Tym zaś, który wyciąga rękę jest wychowawca-filozof, to on jest niezbędnym pośrednikiem w mającej się dokonać przemianie, jednocześnie sam będąc tym, który jest już przeobrażony. Owa transformacja pozwala jednostce rozpocząć proces samowychowania, stawiając przed nią niekończące się zadanie, które starożytni określali mianem troski o duszę.

Jasne jest zatem, dlaczego tak wiele uwagi w naszym tomie zostało poświęcone figurze wychowawcy-opiekuna oraz, ulegającym historyczno-kulturowym przemianom, formom jego działania. W tym punkcie wszystkie głosy są zgodne: wychowanie, jako *educere*, czyli wydobywanie i wyprowadzenie właśnie, nie jest możliwe bez tego, który podaje dłoń, wyprowadza i prowadzi. Także w tym aspekcie, w którym uwalnia on od solipsystycznego zamknięcia w małych egocyzmach, i otwiera świat tego, co wspólne.

Podkreślenie roli nauczyciela można także dostrzec we współczesnych badaniach międzynarodowych z zakresu filozofii wychowania, z tą różnicą jednak, że zadaniem nauczyciela nie jest tu wyposażenie wychowanka w pewien zasób cnót jednostkowych i społecznych, lecz – zaledwie i aż – rozbudzenie w nim miłości do świata. Innymi słowy, porównując polską i zagraniczną refleksję nad wychowaniem, mamy do czynienia z wyraźną różnicą rozłożenia akcentów: w przypadku

---

<sup>4</sup> Zob. np. A. Folkierska, „Wartości” a dobro i zło, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1(171), s. 3–17.

<sup>5</sup> M. Foucault, *Hermeneutyka podmiotu. Wykłady w Collège de France 1981–1982*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 141.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 292.

rodzimej myśli nacisk położony jest na podmiot i jego zadania w świecie, zarówno względem samego siebie, jak i innych, w drugim przypadku zaś akcent zostaje przesunięty z podmiotu na bezosobowy świat, który rozbłyskuje przed nami, gdy porzucamy samych siebie. Jak ujmuje to Jan Masschelein: „wychowawcy [...] niczego nie przed-stawiają, lecz poprzez sposób, w jaki zajmują się czymś (tak oto komunikując to) – ich troska czy też miłość do świata (ich miłość do słów, tekstów, rzeczy, praktyk) [...] – stawiają [przed nami] pewną rzecz, czynią ją widoczną, słyszalną i pozwalają nam pozostać w jej cieniu”<sup>8</sup>.

Widzimy zatem, że polska filozofia wychowania, także poprzez swoje dziedzictwo, zachowuje własną specyfikę, która odróżnia ją od międzynarodowego namysłu pedagogicznego, w którym od pewnego czasu coraz wyraźniej słyszalne stają się głosy wyzwolenia edukacji od wszelkiego rodzaju instrumentalizmu, postulujące edukację radykalnie nie-instrumentalną, ważną samą przez się i niepotrzebującą płynącego z zewnątrz uzasadnienia swojego istnienia. Niepotrzebującą nie tylko tego uzasadnienia, które pod dyktandem ekonomicznej logiki osiągnięć podporządkowuje ją rankingom i parametryzacyjnym wymaganiom, ale także tego, który podporządkowywałby ją takim celom, jak „demokracja, solidarność, inkluzja, tolerancja, sprawiedliwość społeczna czy pokój”<sup>9</sup>. W swoim słynnym *A Manifesto for Education* Gert Biesta opowiada się za edukacją, która wychodziłaby zarówno poza to, co określa mianem idealizmu, jak i to, co nazywa populizmem. Populizm – jak wyjaśnia – manifestuje się we wszelkiego rodzaju uproszczeniach, a zatem na przykład w zredukowaniu edukacji do kwestii „indywidualnego smaku lub kwestii instrumentalnego wyboru”<sup>10</sup>. Populizm oznacza także pojmowanie wychowania jako jednowymiarowego procesu, działającego na podstawie „naukowego dowodu”<sup>11</sup>, którym zarządza nauczyciel „poprzez porządkowanie wiedzy oraz studentów”. Idealizm oznacza natomiast wszelkiego rodzaju postulaty i oczekiwania, mówiące „co edukacja powinna osiągnąć”<sup>12</sup>. Według Biesty prawdziwa edukacja może służyć jedynie wolności, tym samym zaś nie może być instrumentem ani odległych ideałów, nigdy nie urzeczywistnianych, uciekających w zawsze mającą nadejść przyszłość, jak i praktyczno-ekonomicznych wymogów teraźniejszości. Gdybyśmy mieli umieścić polski namysł nad wychowaniem w tym dwubiegunowym układzie zarysowanym przez Biestę, to można by powiedzieć, że znajduje się on zdecydowanie bliżej idealizmu,

<sup>8</sup> J. Masschelein, *Experimentum scholae: the world once more... but not (yet) finished*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, nr 30(5), s. 533. Zob. też: N. Hodgson, J. Vlieghe i P. Zamojski, *Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy*, „Forum de Educación” 2018, nr 16(24), s. 7–20.

<sup>9</sup> G. Biesta, C.A. Säfström, *A manifesto for education*. „Policy Futures in Education” 2011, nr 9(5), s. 540–547.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże.

którego nie ma zamiaru porzucić. To przekonanie nie jest jednak utopijne, jak sugeruje Biesta. Czy ma ono moc przemieniania? To inna kwestia. Nie zmienia to jednak faktu, że to właśnie ono – będąc ruchem przekroczenia, ruchem ku czemuś jeszcze nieobecnemu – żądając przemiany, wprowadza pożądane napięcie i niezgodę na to, co zastane. Niezgoda na to, co zastane, ma nie tylko swój wymiar indywidualny, nakładający na nas obowiązek ciągłego samodoskonalenia, ale także aspekt społeczny, kulturowy i polityczny. Oznacza bowiem nie tylko sprzeciw wobec tego, co w nas, ale także wobec tego, co wokół nas. Sprzeciw wobec tego, co oferuje nam hasła i slogany zamiast refleksji, gotowe rozstrzygnięcia zamiast problemów, powierzchwnię zamiast głębi, tego, co – jednym słowem mówiąc – próbuje nas zwolnić z trudu myślenia.

## Bibliografia

- Biesta G., Säfström C.A., *A manifesto for education*. „Policy Futures in Education” 2011, nr 9(5), s. 540–547.
- Folkierska A., *Pedagogiczna wola mocy (w odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu)*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 2(82), s. 127–136.
- Folkierska A., „Wartości” a dobro i zło, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1(171), s. 3–17.
- Foucault M., *Hermeneutyka podmiotu. Wykłady w Collège de France 1981–1982*, tłum. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., *Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy*, „Foro de Educación” 2018, nr 16(24), s. 7–20.
- Kasper T., Pelcova N., Sztobryn S. (red.), *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, Nakladatelství Karolinum, Praha 2013.
- Kotarbiński T., *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, red. J. Kotarbińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Kruszelnicki W., *Tendencje nihilistyczne w pedagogice ogólnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, nr 1(81), s. 137–150.
- Masschelein J., *Experimentum scholae: the world once more... but not (yet) finished*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, nr 30(5), s. 529–535.
- Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Śliwerski B., *Tendencje autora „Tendencji nihilistycznych w pedagogice ogólnej”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, nr 2(82), t. 21, s. 137–144.