

## Filozoficzność myślenia pedagogicznego i ejdetyczna filozofia wychowania

*„To zjawiskowość świata sugerowała zawsze filozofowi - czyli umysłowi ludzkiemu – że musi istnieć coś, co nie jest zjawiskiem (...) Pozór jest możliwy tylko wśród zjawisk, zakłada on zjawisko, jak błąd zakłada prawdę. Błąd jest ceną, jaką płacimy za prawdę, a pozór jest ceną, jaką płacimy za cud zjawiska. Błąd i pozór są ze sobą ściśle związane, korespondują ze sobą”<sup>1</sup>.*

### Filozoficzność jako epistemologiczno-metodologiczna kategoria myślenia pedagogicznego

Trudno nie zgodzić się z wypowiedzią Karla Jaspersa, zgodnie z którą drogą „myślącego człowieka jest filozofujące życie”<sup>2</sup>. W tym znaczeniu przyjąć można, że filozofowanie wypływa zarówno z natury, jak i konieczności rozwoju człowieka, ponieważ każdej formie ludzkiego rozwoju towarzyszą, w mniejszym lub większym stopniu, akty refleksyjnego oswajania własnego doświadczenia. Znamienne wydają się więc ustalenia Wilhelma Diltheya, który zakładał, że funkcja filozofii, jej rola i znaczenie „wypływa z wewnętrzną koniecznością z podstawowych własności naszego życia psychicznego”. Własności te określają strukturę duchowego życia człowieka, określając jego dążenie do rozwoju i zdobywania wiedzy „uniwersalnie ważnej”. „Ponieważ zaś w głębokich warstwach tej struktury - pisze Dilthey – powiązane są ze sobą: ujęcie rzeczywistości, wewnętrzne doświadczenie wartości przez uczucia i realizację życiowych celów, jednostka ta będzie dążyć do ujęcia struktury wewnętrznej w wiedzy ważnej powszechnie. To, co splata się w głębszych warstwach struktury: poznanie świata, doświadczenie życiowe, zasady działania, podlega syntezie świadomości myślącej. W ten sposób jednostka tworzy filozofię. Filozofia złożona jest w strukturze człowieka (*Struktur des Menschen*); każdy, niezależnie od sytuacji zdąża do filozoficznej świadomości”<sup>3</sup>. Dlatego też pedagogiczne myślenie, które przedmiotem swej intencjonalnie skierowanej

<sup>1</sup> H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1991, s. 56-57; 74.

<sup>2</sup> K. Jaspers, *Człowiek*, w: *Filozofia egzystencji*, tłum. D. Łachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa 1990, s. 44-45.

<sup>3</sup> W. Dilthey, *O istocie filozofii*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, PWN, Warszawa 1987, s. 53-54.

troski czyni człowieka „w drodze” (do dojrzałości, dorosłości...), staje się myśleniem filozofującym, a co za tym idzie w różnych sposobach filozofowania i nurtach filozofii szukającym swych punktów podparcia<sup>4</sup>. Przyjąć można również za Andree Folkierską, że pedagogikę pojmować należy jako swoistego rodzaju refleksyjne „myślenie o wychowaniu”, „myślenie zaś – dowodzi autorka - jest pewnym namysłem o charakterze dialogicznym czy polifonicznym, w którym zawsze chodzi o porozumienie się co do czegoś”. Co więcej, zakładając, że przedmiotem tego porozumienia jest tu „proces ucłowieczenia się ludzkiej istoty”, widzimy, że ucłowieczenie to przebiega w swoistym dynamicznym „napięciu między tym, co ogólne a tym, co szczegółowe”. A sam fakt, że wszystkie obszary zainteresowań siłą rzeczy koncentrują się wokół człowieka, czy też w ogóle podnoszone są ze względu na człowieka „sytytuje pedagogikę na terenie filozofii, a filozofię na terenie pedagogiki”<sup>5</sup>.

Nie budzi więc żadnej wątpliwości fakt, że „filozofowanie” jest nieodłącznym i koniecznym czynnikiem stymulującym nowe wyobrażenia i krytyczną refleksję w obszarze szeroko pojmowanej edukacji<sup>6</sup>. Co więcej, obecność filozofii i „filozofowania” na gruncie pedagogiki można by uznać za „genetycznie” niezbywalną, ponieważ jest ona immanentną charakterystyką samej refleksji pedagogicznej i jej ogólnego statusu<sup>7</sup>. „Filozofowanie” takie opiera się bowiem na próbach całościowego ujmowania egzystencji człowieka, tak by wykraczać poza „świat” szczegółowej, ale częściowej wiedzy lub sumować wszystko to, co o człowieku i życiu jego powiedzieć można: „Pedagogika ogólna w swoim filozofowaniu – jak to zauważa Janusz Gnitecki - zmierza do utworzenia scalonej wizji metarefleksji na temat wrastania człowieka w indywidualność ludzką w perspektywie transcendentnej i (lub) uniwersalistycznej w procesie całościowej edukacji”<sup>8</sup>. Filozofia jako taka w swych całościowych oglądach i globalnych ujęciach sensu koncentruje się na tym, co najważniejsze, konstytuujące postać rzeczywistości, stawia więc pytania o genezę, przyczyny i znaczenie wszelkich zjawisk, podejmując zagadnienia zasadnicze i uniwersalne. Tak więc można powiedzieć,

---

<sup>4</sup> Zob.: B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1947, s. 60.

<sup>5</sup> A. Folkierska, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, dz. cyt., s. 42-43. Zob. także: A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Wydaw. UW, Warszawa 1990. Zobacz także zeszyt tematyczny *Na tropach „ogólności” pedagogicznej*, red. E. Rodziewicz. Zob.: „Kwartalnika Pedagogicznego” 2005 nr 4.

<sup>6</sup> J. Gnitecki, *Filozofować w kontekście edukacji. Refleksje wprowadzające*, w: *Filozofować w kontekście edukacji*, red. K. Denek, J. Gnitecki, Wydaw. Polskiego Towarzystwa Filozoficznego Oddział w Poznaniu, Poznań 1991, cz. I, s. 7-15.

<sup>7</sup> S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Wstęp*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, t. I, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, t. 1, Wydaw. UŁ, Łódź 2003, s. 4.

<sup>8</sup> J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Gorzów Wlkp. 1999, s. 122.

że choć obecność filozofii w pedagogice zawsze jest konkretna, tzn. zawsze jest to jakaś filozofia, to jednak sam fakt, że jest to filozofia (filozoficzny sposób ujmowania rzeczywistości) przejawia się w dążeniu do ujęć całościowych i pryncypialnych. „Kiedy mówimy *filozofia* czy *pedagogika* - zauważa również Sławomir Sztobryn, wskazując na inny aspekt tego zagadnienia – mamy na myśli coś bardziej ogólnego, uniwersalnego niż jakaś konkretna koncepcja filozoficzna czy pedagogiczna (...) Bez filozofii, która umożliwia najpełniejsze poznanie rzeczywistości i zdobycie światopoglądu, rozwój osobowości byłby niepełny. Filozofia więc okazuje się potrzebą życiową wielu ludzi, a nie tylko grona specjalistów, podobnie jak pedagogika jest rzeczywistością całego społeczeństwa a nie tylko nauczycieli. Ta swoista totalność obu dziedzin jest również cechą je zbliżającą”<sup>9</sup>. W ten sposób filozoficzne podejście do problematyki pedagogicznej - oparte na całościowym i globalnym ujmowaniu rzeczy i zjawisk w sposób antydogmatyczny, bo oparty na myśleniu krytycznym<sup>10</sup>, pozwala przezwyciężyć partykularyzmy ideologiczne oraz jednostronne stanowiska, takie jak „socjologizm”, „psychologizm”, czy „pedagogizm”<sup>11</sup>, które absolutyzują jednowymiarowość podejścia poprzez koncentrację na jakimś jednym tylko aspekcie rzeczywistości wychowawczej.<sup>12</sup>

### Sensotwórczość pojęć i pojęciowe ramy zakładanych sensów

Przyjąć można, że najbardziej sensotwórczymi pojęciami z perspektywy zakładanego przez autora tej pracy podejścia są określenia „filozofii wychowania”, „pedagogiki filozoficznej” i „filozofii edukacji”. I choć ich zakresy znaczeniowe wskazują zazwyczaj na nieco inne intencje i akcenty tak metodologiczne, jak i te, które określają samą relację pedagogiki z filozofią i innymi naukami, to jednak trudno też powiedzieć, aby znaczenia w jakich określenia te są stosowne były w sposób ścisły utrwalone, całkowicie jednoznaczne, nieprzekraczalne i zamknięte. Tak, czy inaczej, w jakimś sensie i pod pewnymi względami, każda z tych formuł stanowi swoistego rodzaju *sensus communis* zakładanego tu nastawienia badawczego.

---

<sup>9</sup> S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „Colloquia Communia” 2003, nr. 2 (75), s. 25, 39.

<sup>10</sup> M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki, Warszawa 1994, s. 124.

<sup>11</sup> Zob.: T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, PWN, Warszawa 2003, s. 208. Zob. także: M. Sekreta, *Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939. Parerga*, oprac. S. Sztobryn, M. Świtka, GWP, Gdańsk 2006, s. 48.

<sup>12</sup> M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: dz. cyt., s. 121-122.

Określenie *philosophy of education*<sup>13</sup> w literaturze anglojęzycznej zazwyczaj używane jest na oznaczenie tych obszarów problemowych, które w naszym kraju traktowane są jako przynależne terminowi „pedagogika ogólna”<sup>14</sup>. Zgodnie też z niektórymi podejściami określenie, które uwzględnia pojęcie „edukacja” gwarantuje najszerszą formułę ujmowania tego, co związane jest z procesami rozwoju, wychowania i wpływu wywieranego na zmianą osobowości człowieka<sup>15</sup>. W tym znaczeniu filozofia edukacji traktowana jest jako refleksja nad procesami wychowawczymi i edukacyjnymi oraz samą pedagogiką i edukacją<sup>16</sup>. Z punktu widzenia charakteru eksponowanej współzależności pedagogiki i filozofii na szczególną uwagę zasługują jednak określenia „filozofii wychowania” i „pedagogiki filozoficznej”, choć i w tym względzie trudno mówić o absolutnych, jednoznacznie wytyczonych liniach demarkacyjnych.

O ile więc relacja pedagogiki i filozofii w ramach filozofii wychowania wyraża się w zredukowaniu tej pierwszej do tej drugiej, o tyle w przypadku pedagogiki filozoficznej zakładamy rozłączność tych dziedzin i ich dyscyplinarną autonomiczność względem siebie. Pedagogika i filozofia pozostają tu zatem w stosunku równorzędności, przy czym zakłada się zarazem ich wspólnotę, co do celów i sposobów problematyzowania przedmiotu swego zainteresowania<sup>17</sup>. Trudno jednak powiedzieć, by uprawiając tak rozumianą filozofię wychowania lub pedagogikę filozoficzną można było uniknąć przenikania lub pokrywania się w jakiejś mierze i pod pewnymi względami zakresów znaczeniowych tych pojęć. Co więcej, wydaje się, że w pewnych aspektach refleksja pedagogiczna rzeczywiście jest pochodną zakładanej filozofii. Z drugiej jednak strony nieporozumieniem by było sądzić, że pedagogika jako dziedzina wiedzy nie posiada

<sup>13</sup> P. H. Hirst, R. S. Peters, *The logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London and Henley 1970, s. 13. Zob. także: W. H. Killpatrick, *Philosophy of Education*, Macmillan, New York 1963; *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, red. J. J. Chambliss, Published by: History of Education Society, New York and London 1996; N. Satio, *Philosophy as Education and Education as Philosophy: Democracy and Education from Dewey to Cavell*, „Journal of Philosophy of Education” 2006.

<sup>14</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wyd. drugie, Dom Wydaw. STRZELEC, Kielce 1998, s. 177.

<sup>15</sup> Zob.: Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów, red. T. Jaworska, R. Leppert, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków 2001, s. 31-33. Trudno jednak w pełni zgodzić się z podejściem, które procesy edukacyjne uznaje za nadrzędne względem procesów wychowawczych, uznając te drugie za naturalną konsekwencję tych pierwszych lub ich specyficzny przejaw. Wydaje się bowiem, że efektywność procesów edukacyjnych jest w tej samej mierze pochodną sukcesów wychowawczych, tak, jak i efektywność procesów wychowawczych jest pochodną sukcesów edukacyjnych. W ostatecznym rozrachunku istnieje tu zatem ścisła wynikowość jednego procesu względem drugiego i trudna do przecenienia współzależność. Kategorie edukacji i wychowania należało by więc traktować jako równorzędne z punktu widzenia ich roli i znaczenia dla ogólnej formacji pedagogicznej i rozwoju osobowości człowieka. Staje się to tym bardziej oczywiste, w im większym stopniu przedmiotem naszego zainteresowania stają się jakościowe efekty rozwoju osobowości człowieka jako następstwa tak edukacji, jak i wychowania.

<sup>16</sup> Zob.: W. Prokopiuk, *O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydaw. UŁ, Łódź 2003, s. 30.

<sup>17</sup> Zob.: S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje*, w: dz. cyt., s. 27.

swego własnego przedmiotu badań, a wszystko, co ma do powiedzenia jest refleksem zarówno pojęć, jak i problemów natury filozoficznej. Refleksja pedagogiczna zakłada bowiem coś szczególnego, czego filozofia nie implikuje, to mianowicie, że ogólne przeświadczenia i sposób uogólniającego osławania sobie rzeczywistości poprzez poszukiwanie racjonalnych uzasadnień i wyjaśnień odniesiony zostaje do podmiotu troski pedagogicznej (wychowanka), który w swoistości swego indywiduum wymyka się w roszczeniu uogólnień.

Można zatem powiedzieć, że w warstwie swych najogólniejszych, egzystencjalnie strategicznych i ukierunkowujących ideałów, odnoszących się do zrozumienia samego człowieka, roli i znaczenia wartości w jego życiu oraz celów, które określają możliwość aktualizacji potencjału człowieczeństwa refleksja pedagogiczna rzeczywiście jest swoistą filozofią wychowania, jednak nie w sposobach odnoszenia tego, co najbardziej ogólne do tego, co swoiste i nieredukowalne. O ile więc filozoficzność musi się wznosić ponad to, co jednostkowe, aby uzyskiwać rozumiejące wglądy, o tyle pedagogiczność musi pochylać się nad tym, co jednostkowe, aby móc wpływać na kształt codziennego życia. Przewodnią intencją filozoficzności jest bowiem to, by zrozumieć otaczającą rzeczywistość, zaś przewodnią intencją pedagogiczności jest dokonywanie konstruktywnych zmian i przekształcanie rzeczywistości<sup>18</sup>. To napięcie filozoficzności i pedagogiczności określa tym samym swoistość i konstruktywność rozpatrywanego związku, ponieważ filozoficzność nie powinna znosić lub upośledzać wspomnianej pedagogiczności, pedagogiczność zaś tracić horyzontów filozoficzności.

### Przewodnie intencje ejdetycznej filozofii wychowania

Akty wychowania jawią się w naszej świadomości stanowią jakiś swoisty wyraz lub przejaw samego wychowania<sup>19</sup>. Wychowanie zawsze bowiem jest sumą takich aktów wychowania, które określają współczynnik spójności i niesprzeczności tych oddziaływań

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 39. Por: „Tak jak pedagogika usiłuje opisać zmiany rzeczywistości wychowawczej (...) tak filozofia wychowania próbuje je zrozumieć, ośwoić, zinterpretować”. B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, dz. cyt., s. 81. Zob. także: P. Walczak, *Integrująca funkcja filozofii w dydaktyce szkolnej*, w: *Filozofia w szkole. Materiały z konferencji naukowej*, red. B. Burlikowski, W. Słomski, WSP, Warszawa – Kielce 2002; P. Walczak, *Filozofia a wychowawcze i kształcące zadania szkoły*, w: „Edukacja Filozoficzna” 2002, t. 34.

<sup>19</sup> Określenie akty wychowania odróżniam od pojęcia wychowania i używam go na oznaczenie wszystkiego, co jawią się w naszej świadomości stanowi jakiś swoisty wyraz lub przejaw samego wychowania. Fenomen wychowania jest zaś określoną sumą poszczególnych aktów wychowania, choć nigdy nie mamy tu do czynienia z prostym (tzn. ilościowym) sumowaniem się owych aktów wychowania, lecz przede wszystkim z jakościowym wymiarem nakładania się na siebie poszczególnych aktów, które stanowią o „wychowaniu jako wychowaniu” (tzn. o tym, że względu na co dane czynności, podejścia i nastawienia utożsamiamy i wiążemy z kategorią wychowania). Posługując się samym pojęciem „akt” nawiązuję m.in. do jego podstawowego źródłosłowu (łac. *actus* - ruch, działanie, czynność).



w swej złożoności i wieloaspektowości. Wychowanie jako takie nie jest jednak prostą, w znaczeniu matematycznym, sumą aktów wychowania. Na sumę tę składa się bowiem ogół zmiennych, w większej mierze jakościowych aniżeli ilościowych, a zatem nie do końca uchwytnych w jednoznacznych i policzalnych kategoriach statystycznej lub matematycznej wymierności. Są to między innymi takie zmienne jak: 1. nabywane w toku wychowania doświadczenia życiowe, społeczne i kulturowe, 2. przeżycia i doznania, których wychowanie było lub jest źródłem, 3. sposób postrzegania i odczytywania siebie samego i otaczającej rzeczywistości pod wpływem określonej formacji wychowawczej, 4. umiejętności i kompetencje osobowościowe i społeczne nabywane w toku wychowania oraz przez wychowanie to inicjowane.

W tym kontekście można założyć, że aspiracją *ejdetycznej filozofii wychowania* jest refleksyjne ujmowanie i odsłonięcie specyficznych intencji i sensów immanentnie wpisanych w zjawiska, stany, czynności i działania, którym przypisujemy znaczenia wychowawcze i edukacyjne w życiu człowieka. Uzyskiwanie owych ejdetycznych (istotowych) wglądów odbywa się na drodze odróżniania *form stałych od form zmiennych*, które przynależą owym zjawiskom, stanom, czynnościom i działaniom. Metodą różnicowania tego, co określa niezmiennność i zmienność określonych rzeczy i relacji w jakich pozostają względem innych rzeczy, a zatem specyficznych stanów rzeczy, jest natomiast *myślenie uzmienniające*. Daje ono podstawę do fenomenologicznego opisu (deskrypcji) przedmiotów intencjonalnych (fenomenów) i przynależnych im *species* (czystych jakości idealnych) oraz kategorialnych stanów rzeczy. I choć ostatecznie intencją tak pojmowanej filozofii wychowania nie jest utożsamienie problemów pedagogicznych z problemami filozoficznymi oraz pedagogiki z filozofią, to jednak sposób jej uprawiania w warstwie założeń epistemologicznych i metodologicznych w sposób ścisły odwołuje się do filozoficznych pryncypiów fenomenologii rdzennej (ejdetycznej) wyprowadzonych z *Badań logicznych* Edmunda Husserla<sup>20</sup>. W tym

---

<sup>20</sup> Niektóre z owych pryncypiów można wyrazić w formie następujących twierdzeń: 1. Pierwotnie, w znaczeniu fenomenologicznym, możliwością (albo rzeczywistością) jest obowiązywanie, idealne istnienie *species*, a możliwość naocznego ujęcia tego, co kategorialne całkowicie wolna jest od naoczności odpowiadającego jej przypadku jednostkowego. Dlatego też w naoczności tego, co ogólne świadomość transcenduje niejako świat rzeczy jednostkowych (faktów), by dotrzeć do świata sensów. 2. Przedmioty (twory) idealne („ogólne”, „kategorialne”, „nadzmysłowe”, „specyficzne”, „wyższych szczebli”) to idealne jedności znaczeń (prawd, sensów, treści), którym przysługuje „konieczność i powszechność”, a zatem obiektywne (zabsolutyzowane) istnienie. 3. Przedmioty idealne jako fenomeny muszą być ujmowane na „gruncie czysto fenomenologicznym”, gdzie podejmowany jest teoriopoznawczy problem poznania w ogóle („czystych istot rodzajowych” oraz „form i odmian gatunkowych”), tzn. tego jakie immanentne struktury przynależą do jego odniesienia przedmiotowego. 4. Przedmioty kategorialne (ogólne, idealne) jako te, istnienie których określane jest możliwością ich pomyślenia, podlegają apriorycznym prawom ogólnej konieczności i obowiązywania. „Czysta intuicja istoty” i „rozjaśnienie idealnej istoty” możliwych przedmiotów ogólnych związane są więc immanentnie z rozpoznaniem owych obiektywnych praw jako

znaczeniu fenomenologiczny sposób podejmowania szeroko rozumianych problemów filozofii wychowania nie rości sobie pretensji do odbierania pedagogicznej tożsamości fenomenom pedagogicznym, a jedynie rozświeśla ich pedagogiczne sensy z perspektywy nastawień badawczych fenomenologii ejdetycznej.

Metoda badań fenomenologicznych z założenia koncentruje się na bytach idealnych, możliwych do pomyślenia, a nie faktycznych postaciach przejawiania się czegoś *hic et nunc*. Owe byty idealne należy rozumieć w tym znaczeniu, że są one możliwą do pomyślenia - w swej jedności i niezmienności - reprezentacją fenomenu. Reprezentacja ta pozwala ujmować cechy atrybutywne – pewne minimum lub sedno (czyli nieredukowalną istotę, strukturę lub treść) określonych rzeczy lub stanów rzeczy, zjawisk i procesów<sup>21</sup>. Fenomenologiczne nastawienie badawcze pozwala więc, by w sposób metodologicznie prawomocny abstrahować od empirycznego opisu faktów, ujmowanych w ich zmiennych „wyglądach”. Przewodnią intencją określającą metodologiczną tożsamość fenomenologicznych nastawień badawczych jest bowiem to, by koncentrować się na poszukiwaniu ejdetycznych „wglądów”, uzyskiwanych na drodze refleksyjnego opisu (deskrypcji), dzięki któremu wydobywana jest esencjalna zawartość rzeczy oraz stanów rzeczy. Upewnianie się w tym, co konieczne lub możliwe daje zaś podstawę do antycypowania i uobecniania tego, co nie jest brane pod uwagę jako istotne lub, odwrotnie, dewaluacji i demistyfikacji rangi tego, co podtrzymywane jest jako ważne, mocą przyzwyczajenia oraz utartych schematów myślenia i działania. Z tego też powodu badania fenomenologiczne wydają się nie do przecenienia, tak z perspektywy antropologii, aksjologii, jak i teleologii pedagogicznej. W tym znaczeniu pytanie o istotę tego, co pedagogiczne jest poszukiwaniem odpowiedzi o sensowność lub bezsensowność określonych nastawień i działań oraz ich niesprzeczności z fundamentalnymi intencjami tego, co uznać należy za wychowawcze i kształcące.

Takie nakreślenie przesłanek ejdetycznej analizy aktów wychowania i ich przedmiotu zainteresowania odpowiada podnoszonej przez Raphaël Lévêque i Francine Best potrzebie podejmowania badań fenomenologicznych na gruncie filozofii edukacji.

---

„konstytutywnych elementów” struktury poznania. 5. Owe idealne jedności znaczeniowe są tym czym są, a więc prawdziwe lub fałszywe, możliwe lub niemożliwe niezależnie od tego, czy są przez kogokolwiek uświadamiane, odkrywane i uznawane za takie czy też nie. Dlatego intencje znaczeniowe rozpadają się po prostu na możliwe (w sobie dające się pogodzić) i niemożliwe (w sobie nie dające się pogodzić, urojone). Szerszej rekonstrukcji i analizie owych pryncypiów poświęcam rozdział drugi swojej książki. Zob.: J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, APS, Warszawa 2009, w druku. Zob. także: J. Gara, *Teoriopoznawcze przesłanki fenomenologicznych nastawień badawczych w Badaniach logicznych Edmunda Husserla*, w: Prace IPSiR UW, tom 14. Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja, red. J. Kwaśniewski, IPSiR UW, Warszawa 2009, s. 139-158.

<sup>21</sup> Por.: Ch. Callo, *Modele wychowania*, tłum. K. Antoniewska, w: *Pedagogika*, t. 1, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 349-350.

W myśl zasygnalizowanych tam charakterystyk owych badań na gruncie pedagogiki, od „egzystencji” (bieżących i zmiennych przejawów określonych rzeczy i procesów) należy odróżnić „esencję” (niezmienną i ponadczasową istotę tychże rzeczy i procesów)<sup>22</sup>. Procesy edukacji i wychowania oprócz swych zmiennych przejawów i sytuacyjnych postaci posiadają bowiem swój „esencjalny rdzeń”, który określa ich kategorialną tożsamość i jedność. O ile też egzystencja i to, co ją określa staje się dla nas zrozumiała *a posteriori*, o tyle też esencję i to, co ją określa ująć i poznać możemy tylko *a priori*. W tym znaczeniu możemy też mówić o formach poznania *a priori* i ich uprawomocnieniach. Nicolai Hartmann tak ujmując sedno tego typu poznania: *A priori* „jest wszelkie ujmowanie, w którym nie występuje jednostkowy realny przypadek będący źródłem czegoś danego, względnie takie, w którym coś ujmowanego przekracza treściowo jednostkowy przypadek nawet tam, gdzie jest on obecny, a zatem nie jest współdane wraz z nim. Poznanie aprioryczne nie czeka na realne pojawienie się przedmiotu, z góry wie, jak musi on być (pod pewnymi względami) uposażony. Daje właśnie ogólny rys istotowy bez względu na jego występowanie w realnym przypadku”<sup>23</sup>.

Przyjąć również można, że przewodnią intencją fenomenologicznych nastawień badawczych jest próba wypracowania swoistego modelu podejmowania analiz oraz związanych z tym procedur i warsztatu badawczego. A zatem chodzi nie tyle o to, by mówić o „opiniach” fenomenologów, ale o to, by zacząć *myśleć i mówić w sposób fenomenologiczny*, a także, by drogę tę przejść samemu. Kto bowiem „nie sprawdza swoich nastawień – jak zauważa to Lester Embree – prowadzi życie, w którym wszelkie posiadane przez niego nastawienia pochodzą od innych i rozporządza raczej racjonalizacjami niż uzasadnieniami”<sup>24</sup>. W takim przypadku również fenomenologiczne wyniki – przytaczane z „erudycyjnym znawstwem”, w ramach którego powstający tekst wyrasta z analizy i interpretacji innego tekstu<sup>25</sup> – stają się jedynie zapośredniczonymi racjonalizacjami, tyle tylko, że nazwane zostają „fenomenologicznymi”.

---

<sup>22</sup> R. Lévesque, F. Best, *Filozofia edukacji*, w: *Rozprawy o wychowaniu* (podrozdział: *O fenomenologię edukacji*), tłum. Z. Zakrzewska, t. 1, red. M. Debesse, G. Mialaret, PWN, Warszawa 1988, s. 24. Zob. także: D. Ihde, *Phenomenology and deconstructive strategy*, „Semiotica”. Special Issue: Semiotics and Phenomenology 1982, vol. 41, s. 6-7.

<sup>23</sup> N. Hartmann, *Zarys metafizyki poznania*, tłum. E. Drzazgowska, P. Piszczatowski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2007, s. 54. Zob. także: R. Lévesque, F. Best, *Filozofia edukacji*, w: dz. cyt., s. 7.

<sup>24</sup> L. Embree, *Analiza refleksyjna. Wprowadzenie do badań fenomenologicznych*, tłum. A. Łagodzka, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 216.

<sup>25</sup> Tamże, s. 14.



## Filozofia wychowania przeciw zarozumialcom i hultajom Uwagi zadłużone u Maurice'a Merleau-Ponty'ego

### Wstęp: między dogmatem a bagatelą

Filozofia – jako refleksyjna reakcja wywołana zdziwieniem, zwątpieniem albo doświadczeniem horroru świata, jako wysiłek usensownienia rzeczywistości – nie daje się oswoić i zamknąć w czytelnym schemacie, w wygodnej i przejrzystej typologii. Nazbyt redukcyjne (i tym samym chybione) są próby opisanie jej wedle reguł akademickiego podziału pracy, z czujną reglamentacją kompetencji i obszaru badawczego. Ralf Konersmann pisał: „[...] dyscypliny filozoficzne, i wskutek tego również filozofie kultury, nie wyznaczają czysto obrysowanych dziedzin specjalnych, które ograniczają się wyłącznie do opracowania wyodrębnionych przedmiotów. Przeciwnie, sądzę, że należy je pojmować jako pełnowartościowe reprezentacje całej dziedziny”<sup>1</sup>. O tym, że filozofia wychowania to właśnie filozofia kultury, która nie może brać za dobrą monetę problematycznych podziałów dyscyplinarnych, ani posłusznie zgadzać się na ustalone z góry, konwencją ustabilizowane rozumienie edukacji, przypomniała Paulina Sosnowska<sup>2</sup>. Trzeba zatem – jeśli pragniemy zapobiec nadmiernym uproszczeniom – unikać póż usztywniających, fragmentaryzujących, geodezyjnych – dekretujących, jakim poletkiem rzeczywistości filozofia wychowania się zajmuje. Z drugiej strony mamy szereg postaw na uprzedzeniu i ignorancji ufundowanych, którym filozofia kojarzy się jedynie z mętniactwem oraz niepraktycznością i które – niezależnie czy przybierają formę wrogości, czy biernego podziwu – wyjaławiają myślenie o wychowaniu z refleksyjności, niepomne, że od *jakiegoś* stosunku do rzeczywistości uwolnić się nie sposób. Można w pedagogice – jak ostrzegał Stefan Rudniański – filozofować „niechcący”<sup>3</sup>, ze szkodą – dodajmy – dla jakości takich rozważań.

W jaki sposób myśleć o filozofii wychowania, aby wyminąć tamującą refleksyjność rafę terytorialnej albo merytorycznej oczywistości z jednej strony, z drugiej zaś – uniknąć

<sup>1</sup> R. Konersmann: *Filozofia kultury. Wprowadzenie*. Warszawa 2009, s. 26.

<sup>2</sup> Por. P. Sosnowska: *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*. Warszawa 2009.

<sup>3</sup> S. Rudniański: *Koncepcje filozoficzne a teorie pedagogiczne*. W: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939. Parerga*. Oprac. S. Sztobryn, M. Świtka. Gdańsk 2006, s. 119.