

## 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.

mielizny zaniku zapotrzebowania na filozoficzny namysł, w sytuacji gdy wyraźnie zarysowane dyscypliny naukowe zdają się zaspokajać całość poznawczych potrzeb? Natrafiłem na ciekawe ślady w refleksji Maurice'a Merleau-Ponty'ego. Wszak to jeden z tych intelektualistów, którzy interesują się obszarem pogranicznym i nie dają się łatwo sklasyfikować. Jego filozofia interpretowana jest jako wersja egzystencjalnej fenomenologii, penetrująca obszar przejść między ciałem a myśleniem, naturą a kulturą<sup>4</sup>. Francuski myśliciel interesował się tym, co dzieje się pomiędzy bytem dla siebie (świadomością, wolnością) a bytem w sobie (rzeczą, naturą). Opisywał między świat egzystencji przeżywanej i wielobarwnej. Człowiek nie jest ani czystym „w sobie”, ani czystym „dla siebie” i niemożliwa jest tu po prostu synteza uwzględniająca oba punkty widzenia. „Rozwiązania szuka się »pomiedzy«, w syntezie »ograniczonej«, czyli niedokończonej i nietrwałej”<sup>5</sup>.

Niniejszy tekst nie stanowi jednak rekonstrukcji filozofii Merleau-Ponty'ego. To tylko szkic zapożyczający od francuskiego intelektualisty kilka tropów. To, co autor *Prozy świata*, pisał o poszukiwaniu, sprzecznościach, zanurzeniu w doświadczeniu, filozoficznych pułapkach i spłyceniach wydaje się ważne w refleksji o tożsamości filozofii wychowania, w pedagogicznym myśleniu wbrew schematowi i przeciw lekceważeniu. Dla mnie w każdym razie ważne się stało.

### Świadek nieporządku

Wykład *Pochwała filozofii*, ogłoszony w 1953 roku z okazji objęcia przez Merleau-Ponty'ego katedry filozofii w College de France, rozpoczyna się takim zdaniem: „Ten, kto jest świadkiem własnych badań, to znaczy własnego nieporządku wewnętrznego, ten nie może czuć się spadkobiercą ludzi spełnionych [...]”<sup>6</sup>. Pomijając wpisany w uroczystą mowę konwencjonalny akcent skromności, zauważmy, że francuski myśliciel wpisuje w badania filozoficzne kategorię świadectwa (osobistego zaangażowania) oraz niespełnienia (braku). Według niego zadaniem uczelni nie jest przekazywanie studentom prawd już zdobytych, lecz samej idei wolnych badań. To własna nie-wiedza filozoficzna staje się motorem poszukiwań. Filozof czy malarz – tłumaczył Merleau-Ponty – uważają swoje dzieło za szkic, za coś do zrobienia dopiero. W eseju *Postrzeganie, ekspresja, sztuka* pisał: „Wielkość myśli i sztuki współczesnej polega

<sup>4</sup> Por. J. Migasiński: *Merleau-Ponty*. Warszawa 1995, s. 92.

<sup>5</sup> V. Descombes: *To samo i inne. Czterdzieści pięć lat filozofii francuskiej (1933-1978)*. Warszawa 1997, s. 68.

<sup>6</sup> M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii*. Kraków 2003, s. 13.

między innymi na tym, że skończyły z fałszywym utożsamieniem dzieła wartościowego z dziełem skończonym”<sup>7</sup>.

Filozofia wyrasta zatem z jakiejś biedy – jak by powiedział Heidegger – jakiegoś braku, tęsknoty, niezrozumienia, jakiegoś chaosu, który próbujemy rozświetlić, ale zawsze tylko częściowo i tymczasowo – jest nieodmiennie projektem, pracą do wykonania, przymiarką jedynie. Filozofowanie to zaświadczenie o własnych próbach porządkowania uniwersum symbolicznego, o swoim zmaganiu z niepojętą rzeczywistością – to kreślenie prowizorycznej mapy osobistych poszukiwań. Znakomicie wpisuje się w to postulat Lecha Witkowskiego pojmowania autorytetu, nauczyciela, intelektualisty jako strażnika braku, czyli kogoś, kto wspiera troskę o rozpoznawanie deficytów, pułapek i zagrożeń posiadanego potencjału, kto przywraca nam – przez próby własnego namysłu i lokalnego przewyciężenia słabości – kontakt z utraconym brakiem, świadomość wydziedziczenia z kultury. Przy tym nawet wielki myśliciel musi pozostać na coś zamknięty, zawsze spłyca jakieś wątki kulturowego dziedzictwa albo zwyczajnie się myli. Nie może zostać zaliczony – ani tym bardziej sam się wpisywać – w poczet „ludzi spełnionych”, jako że pozostaje parweniuszem: „[...] prawdziwy autorytet, szczególnie potrzebny we współczesnej kulturze, nie może negować własnego uwikłania w status zawsze parweniusza, zwłaszcza wobec tych treści i tropów, które pozostają poza zasięgiem jego percepcji i zrozumienia. [...] Patrzenie na autorytety jako na parweniuszy pozwala zarówno weryfikować ich roszczenia, jak i bardziej krytycznie odnosić się do tych, którzy nie są zdolni zdobyć się na wysiłek wrastania w kulturę”<sup>8</sup>. Myśl Merleau-Ponty’ego, że dzieło – jako świadectwo własnego nieporządku wewnętrznego – jest zawsze tylko szkicem, koresponduje także z wglądem, jaki w akt twórczy dał nam George Steiner. Twórczość w swoim ucieleśnieniu zawiera obecność tego, co nieobecne, co mogłoby być odmienne – jest wynikiem nie tylko konstrukcji, ale też negacji, prób, zaniechań; w gruncie rzeczy stanowi owoc porażki: „O wiele więcej jest szkiców i przymiarek niż dzieł gotowych; wersje odrzucone są daleko liczniejsze od zachowanych i zrealizowanych. Mówiłem już o owym często wspominanym przez artystów poczuciu frustracji czy żalu w odniesieniu do dzieła ukończonego lub opublikowanego, jako że każdy jego składnik jest z konieczności zredukowanym, ograniczonym wyrazem daleko rozleglejszych i głębiej sięgających

<sup>7</sup> M. Merleau-Ponty: *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa 1999, s. 187.

<sup>8</sup> L. Witkowski: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków 2009, s. 241.

możliwości. Dla autora każde arcydzieło jest opowieścią o kolejnej klęsce. Jego pozorna doskonałość jest w istocie fundamentalną atrofią [...]. Przy tworzeniu [...] rozwiązania są nędzarami w zestawieniu z bogactwem problemu”<sup>9</sup>.

Niestety – krytycznie uczuwał Merleau-Ponty – współcześnie rzadko prowadzi się poszukiwania. „Filozofowie” wolą powrócić do jakiejś tradycji i bronić jej. Zbyt często myślenie buduje się nie na wartościach i prawdach, lecz na błędach, które chcemy odrzucić. Niewiele kochamy, za to wiele w nas niechęci – stąd myślenie ma charakter „cofający się”, jest „w odwrocie”: „[...] idee przestają się mnożyć i żyć, spadają do rangi usprawiedliwień i pretekstów, stają się relikwiami, punktami honoru, a to, co szumnie nazywamy ruchem idei, redukuje się do sumy naszych nostalgii, naszych urazów, naszej nieśmiałości, naszych fobii”<sup>10</sup>.

Filozofia wychowania, która nie chce rozbić się o rafy dogmatu albo nieobecności, nie może polegać na przekazywaniu ustabilizowanych rozwiązań, powtarzaniu schematów i typologii, obronie cennych prawd, ale wymaga strategii nieustannej aspiracji do kultury, poszukiwania – wciąż na nowo i na własny rachunek – lepszej opowieści, głębszego sensu, nowej conceptualizacji, żywotnej ekspresji, tego, co warto zobaczyć i powiedzieć w wychowaniu; ze świadomością, że każda odpowiedź będzie nędzarzem w stosunku do rozległości pytania.

### Ambiwalencja świata, czyli pamiętaj o niewidzialnym

Kategorie niejednoznaczności i otwarcia – tłumaczył Jacek Migasiński – są metodologicznie centralne u Merleau-Ponty’ego<sup>11</sup>. Bycie w świecie ma strukturę fundamentalnej otwartości – nigdy nie mamy przed sobą całego, zrealizowanego świata, ale tylko nieostateczną syntezę horyzontów. Nie sposób wobec tego ująć bytu obiektywnie (jest nam dany jako nieskończony zbiór „pojawów”). Nie oznacza to aliści, że jest po prostu subiektywną iluzją (jeden pojaw zastępuje drugi, a więc – zawsze jest „coś”). Niepewność pojawu nie rozbija jeszcze samej oczywistości rzeczy. Egzystencja przebiega pomiędzy subiektywnym i obiektywnym, w niejednoznaczności niepewnego pojawu i ewidentnej obecności. Ludzkie bycie w świecie ma charakter dialektyczny – oscylując między biegunami zadowolenia i transgresji, okazuje się ruchem nieustającej korekty. Człowiek jest nieusuwalnie zakorzeniony w świecie natury

<sup>9</sup> G. Steiner: *Gramatyki tworzenia*. Poznań 2004, s. 120.

<sup>10</sup> M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii...*, s. 42-43.

<sup>11</sup> Por. J. Migasiński: *Merleau-Ponty...*, s. 8.

(zmysłowym) i świecie kultury (ponadindywidualnym: społecznym, duchowym), a zarazem otwarty na coraz to nowe horyzonty rzeczywistości (zdobywane we wciąż ponawianych aktach ekspresji).

Jaka lekcja płynie z dostrzeżenia ambiwalentnej struktury ludzkiej rzeczywistości? Chociażby ta, że potrzebny jest nam w myśleniu respekt dla niewidzialnego. Zawsze coś nam umyka, czegoś nie widzimy, a zjawiska są z sobą powiązane i „ślepotą” ignorująca antynomie i napięcia zafałszowuje percepcję, degeneruje myślenie. Maurice Merleau-Ponty pokazywał, że niewidzialne nie tyle jest prostym przeciwieństwem widzialnego, ile raczej jego ukrytym wymiarem, tłem, głębią. Niewidzialne niweczy roszczenie do adekwatnego, ostatecznego ujęcia rzeczy. Nigdy nie można być pewnym dotarcia do „twardego rdzenia” bytu, uchwycenia jego pełnej, pozytywnej wizji, ponieważ – jak była o tym mowa – byt jest nam dany zawsze jako zbiór faktycznych i możliwych pojawów<sup>12</sup>. Uzurpacja klarownego pozytywnego oglądu jest szczególnie niefortunna, gdy sięgamy myślą egzystencji człowieka. Merleau-Ponty pisał: „Dla filozofii, która sytuuje się na pozycji czystego widzenia, sumarycznego, panoramicznego oglądu, nie może zaistnieć spotkanie drugiego: spojrzenie bowiem roztacza panowanie, a może panować tylko nad rzeczami, i jeśli natrafia na ludzi, to zamienia ich w kukły, poruszające się już tylko za pomocą sprężyn”<sup>13</sup>. Popadlibyśmy jednak w inną jednostronność, zmarnowalibyśmy wgląd w złożoność świata, gdybyśmy akcentowali wyłącznie mgłę wątpliwości, tylko rozterki wobec ulotności pojawów. Myśliciela – tłumaczył autor *Pochwały filozofii* – poznaje się po tym, że smak pewności i poczucie niejasności występują u niego nierozdzielnie. Tworzy go ruch od wiedzy do niewiedzy i od niewiedzy do wiedzy – czyli odmowa usadowienia się w odpowiedziach absolutnych. Merleau-Ponty wydobywał z myśli Bergsona ważny dla siebie akcent: „[...] za fundamentalną cechę naszego ducha uważa Bergson wszechobecność, zdolność bycia gdzie indziej, dążenie do bytu jedynie pośrednio albo krętymi drogami”<sup>14</sup>.

Metafora krętych czy okrężnych dróg stała się nośna w świecie, który coraz wyraźniej uzmysławia sobie kulturowe zapośredniczenie myślenia. Ralf Konersmann podkreślał, że cechą charakterystyczną tzw. zwrotu kulturowego (*cultural turn*) jest to, że znaczenia nie „mamy” tak po prostu – nie dysponujemy kanonem tego, co warto wiedzieć, i co można by nieproblematycznie upowszechniać w instytucjach oświatowych.

---

<sup>12</sup> Por. ibidem, s. 78-79.

<sup>13</sup> M. Merleau-Ponty: *Widzialne i niewidzialne. Nieusuwalność bytu*. W: J. Migasiński: *Merleau-Ponty...*, s. 182.

<sup>14</sup> M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii...*, s. 26.

Trzeba obrać „okrężną drogę interpretacji” i wciąż od nowa dochodzić, jak w konkretnym przypadku powstaje znaczenie i o ile ono nas dotyczy<sup>15</sup>.

Meandry interpretacji nie stanowią tylko eterycznej kulturowej gry. Interpretacja nie jest niewinna – może ożywić lub zabić, uczulić albo stępić wrażliwość. Autentyczne filozoficzne myślenie ma w sobie burzycielski potencjał. Merleau-Ponty wskazywał na paradygmatyczną postać Sokratesa, który nieuchronnie irytuje otoczenie, sprawia, że ludzie zaczynają w sobie powątpiewać: „Podaje on racje posłuszeństwa prawom, ale to już zbyt dużo mieć racje dla posłuszeństwa: jednym racjom przeciwstawiają się inne i znika szacunek. To, czego od niego oczekują, jest właśnie tym, czego nie może im dać: bezmyślną zgodą na rzecz samą”<sup>16</sup>. Filozofia wychowania, nie chcąc zdradzić własnej interpretacyjnej natury, nie może zrezygnować z testowania i podminowywania powszechnych praktyk oświatowych, zadomowionych teorii pedagogicznych, oczywistych metodologii badań. Zawsze istnieje jakieś niewidzialne – drugie dno, coś głębiej, coś w cieniu, jakieś wymykające się percepcji tło, jakiś niedoceniony splot. Filozofia – tłumaczył Merleau-Ponty – nudzi się w tym, co już ukonstytuowane, jako *wyrażenie* odmawia pełnej identyfikacji z tym, co *wyrażone*, jednej rzeczy nie mówi nigdy pełnego „tak”. Pisał: „Filozof nie mówi, że możliwe jest ostateczne przekroczenie sprzeczności ludzkich i że człowiek spełniony czeka na nas w przyszłości [...]”. A także: „Najbardziej zdecydowani filozofowie zawsze pragną sprzeczności: urzeczywistniać, ale niszczyć; usuwać, ale zachowując”<sup>17</sup>.

### Zanurzenie w doświadczeniu

Komentując dzieło swego poprzednika w College de France Louisa Lavelle’a – filozofa, który akcentował domenę ducha i niezależnie od Heideggera podkreślał różnicę ontologiczną, uważając za wielki błąd metafizyki przedmiotowe traktowanie bycia<sup>18</sup> – Merleau-Ponty odnotowywał, że idea teraźniejszości uchroniła Lavelle’a od retrospekcji zamieniającej świat w uniwersalną przeszłość. Mimo iż ten uważał, że filozof nie jest powołany do uczestnictwa w historii, tylko do kontemplacji bytu, nie do reformy państwa, tylko reformy ducha, miał atoli świadomość, że filozofia nie może polegać na

---

<sup>15</sup> Por. R. Konersmann: *Filozofia kultury...*, s. 89.

<sup>16</sup> M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii...*, s. 40.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 44, 55.

<sup>18</sup> Por. T. Gadacz: *Historia filozofii XX wieku. Nurty. T. 1: Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*. Kraków 2009, s. 446-488.

odwracaniu wzroku od materii, że świat można przekroczyć, jedynie wchodząc wewnątrz<sup>19</sup>. Właśnie wejście w rzeczywistość, rehabilitacja doświadczenia – to cenne tropy, które napotykamy w twórczości Merleau-Ponty’ego. W ten sposób interpretował fenomenologię jako próbę opisu bezpośredniego doświadczenia – świata, który jest obecny zawsze, jeszcze przed refleksją i zanim przystąpimy do niego z analitycznymi narzędziami: „Wszystko, co wiem o świecie, nawet dzięki nauce, wiem poczynając od własnego widzenia czy też doświadczenia, bez którego symbole naukowe nie miałyby żadnego sensu. Cały gmach nauki zbudowany jest na świecie przeżytym i jeśli chcemy przemyśleć w sposób ścisły samą naukę, aby zdać sobie dokładnie sprawę z jej znaczenia i zasięgu, musimy obudzić najpierw w sobie to doświadczenie świata, którego nauka jest wtórnym obrazem”<sup>20</sup>. Nie zgadzał się ani na idealistyczną interpretację doświadczenia: ono wytworem świadomości, myślenia, ducha (subiektywizm), ani na naiwnie realistyczną jego interpretację: ono odwzorowaniem gotowych rzeczy (obiektywizm). Obie drogi narzucają doświadczeniu zewnętrzne założenia, nie dopuszczają go do głosu. Zadaniem fenomenologii jest odsłonięcie pierwotnego, przedteoretycznego sensu doświadczenia<sup>21</sup>. Relacja filozofa i bytu nie jest relacją widza i spektaklu, lecz więzią współudziału. Filozofuje się – wbrew mocno ugruntowanemu obrazowi – nie porzucając sytuację ludzką, ale zanurzając się w niej.

Próba powiązania percepcji i języka z doświadczeniem to charakterystyczny ton współczesnej humanistyki. Pojawia się na przykład w twórczości holenderskiego myśliciela Franka Ankersmita, który zaproponował w historiografii zwrot od języka do doświadczenia historycznego jako korektę idealistycznych konsekwencji *linguistic turn*<sup>22</sup> albo w pisarstwie Julii Kristevej, usiłującej przekroczyć pojęcie tekstu na rzecz kategorii doświadczenia, aby zachować zdolność uwzględniania mowy nieświadomego<sup>23</sup>. Wymiar przeżycia – zarówno w polu *semiotycznego* (tego, co nieprzedstawialne), jak i *symbolicznego* (sformułowanych znaczeń) – to zaniedbany obszar pedagogiczny. Merleau-Ponty w eseju o Cezannie pisał: „Malarz taki jak Cezanne, artysta, filozof, musi nie tylko stworzyć i wyrazić ideę, lecz także rozbudzić doświadczenia, które zakorzenia ją

<sup>19</sup> Por. M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii...*, s. 14-18.

<sup>20</sup> M. Merleau-Ponty: *Czym jest fenomenologia?* W: J. Migasiński: *Merleau-Ponty...*, s. 102.

<sup>21</sup> Por. J. Migasiński: *Merleau-Ponty...*, s. 27.

<sup>22</sup> Por. F. Ankersmit: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Kraków 2004, cz. 2; E. Domańska: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań 2005, s. 101-102.

<sup>23</sup> Por. M.P. Markowski: *Przygoda ciała i znaków. Wprowadzenie do pism Julii Kristevej*. W: J. Kristeva: *Czarne słońce. Depresja i melancholia*. Kraków 2007.

w innych umysłach”<sup>24</sup>. Filozofia wychowania okaże się twórcza i istotnie potrzebna, o ile będzie w stanie sięgać w głąb nurtu życia i rozjaśniać znacząco podstawowe wychowawcze doświadczenia, na przykład: zachwytu, nudy, zaufania, oporu, wstrętu, zmęczenia, wdzięczności, rywalizacji, śmiechu, gniewu, agresji, zainteresowania, miłości, ambicji, słowa etc. Jak niewielkim wglądem dysponujemy w tym zakresie, nie trzeba dowodzić.

### Filozoficzność spłycona

W *Pochwale filozofii* Merleau-Ponty narzekał na powierzchowność recepcji Bergsona i to zarówno przez zwolenników, jak i przeciwników jego myśli. Traktując jednostronnie dzieło Bergsona jako nade wszystko krytykę pozytywizmu i przywiązując się do idei *trwania* jako niepodzielności życia duchowego, przeoczono zmagania francuskiego myśliciela z pustką i intuicję ducha, który staje się systemem opozycji między przeszłością, przyszłością i teraźniejszością (czyli jednak jest w jakiś sposób podzielny). „Być może – pisał Merleau-Ponty – lepiej świadczyłoby to o naszej uwadze poświęconej jego książkom, gdybyśmy szukali w nich, zamiast krytyki Taine’a i Spencera, spojrzenia na żywe i trudne relacje ducha, ciała i świata, a zamiast kolejnych stwierdzeń, wewnętrznego ruchu, który ożywia intuicję, łączy je, a często odwraca początkowe relacje. W ten sposób Bergson faktycznie pozbyłby się zarówno swoich przeciwników, jak i swoich »przyjaciół«, o których Peguy powiedział kiedyś, że niewiele lepiej go zrozumieli”<sup>25</sup>.

Można filozofię wychowania interpretować jako sztukę głębokiej lektury. Lech Witkowski podkreślał, że klasyka myśli pedagogicznej wciąż jest źle obecna i niedoczytana. Wielcy duchem niewspółobecni bywają bardziej nowocześni i przynoszą możliwość czynienia świata bardziej transparentnym niż niejeden dzisiejszy badacz, traktowany jak naturalny dziedzic dorobku przeszłości, a w istocie banalizujący, zamrażający, redukujący symboliczny potencjał schedy, na straży której stoi<sup>26</sup>. Również Aleksander Nalaskowski wskazywał na niebezpieczeństwo „pedagogicznych żaren”, które największe kulturowe osiągnięcia sprowadzają notorycznie do statusu edukacyjnej „papki” – pozbawionych znaczenia wzmianek, akapitów, streszczeń<sup>27</sup>. *Ethical turn*,

<sup>24</sup> M. Merleau-Ponty: *Wątpienie Cezanne’a*. W: J. Migasiński: *Merleau-Ponty...*, s. 171.

<sup>25</sup> M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii...*, s. 21.

<sup>26</sup> Por. L. Witkowski: *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej*. W: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*. Red. S. Sztobryn, M. Miksza. Kraków 2007.

<sup>27</sup> Por. A. Nalaskowski: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków 2009, s. 9.

obiegający właśnie humanistykę, uświadomił nam, że czytanie nie jest ani adekwatnym ujawnianiem gotowego programu tekstu, ani opartą na fantazji dowolnością interpretacyjną, tylko inwencją i odpowiedzialnością wobec inności wytworu kultury i jakości własnej egzystencji<sup>28</sup>. Filozofia – zamiast odbarwiająco powtarzać i systematyzować idee – może tropić nadwyżkę semantyczną zawartą w dziełach kultury. Maurice Merleau-Ponty pisał, że między tzw. obiektywną historią filozofii – będącą w gruncie rzeczy procederem ograbiania wielkich filozofów z tego, co dali do myślenia – a subiektywną medytacją czytelnika musi istnieć sfera pośrednia, w której ten, o którym się mówi, i ten, który mówi, spotkają się. Jeśli ktoś sądzi, że jedyny wybór, jaki mamy, to wybór między literalnym przekazem a zniekształceniem, żywi iluzję co do myślenia, jako że im większe dzieło – Merleau-Ponty przywołał tu myśl Heideggera – tym więcej w nim nie-pomyślane-jeszcze<sup>29</sup>.

W *Pochwale filozofii* francuski myśliciel, komentując ironiczną postawę Sokratesa, napisał, że to „lekcja dla naszej filozofii, która zagubiła uśmiech wraz ze swym tragizmem”<sup>30</sup>. Znowu natrafiamy na istotne, a tylko sporadycznie wykorzystywane, tropy. O śmiechu i tragizmie – jako kulturowych, w tym pedagogicznych zaprzepaszczeniach – pisał za Bachtinem i Suchodolskim Lech Witkowski. Śmiech nie niszczy powagi, lecz ją oczyszcza, chroni przed zeszytnieniem. Śmiech z prawdy jest ogniwem dynamiki poszukiwania prawdy tam, gdzie do jej miana kandydują jednostronne, apodyktyczne treści<sup>31</sup>. Zapomnienie emancypacyjnej i twórczej roli śmiechu zbiega się z utratą w nowoczesności sensu tragizmu jako losu ludzkiego<sup>32</sup>. Jeszcze raz wypada przywołać potrzebę zanurzenia refleksji o wychowaniu w ludzkich przeżyciach, tym razem z podkreśleniem doświadczeń ironii, ryzyka, winy, cierpienia, rozpacz, klęski, lęku, przygodności, nieświadomości itp. Filozofia wychowania, jeśli chce być istotna, musi dotykać istotnych, głębokich warstw życia i to w sposób językowo nośny, zdolny generować impulsy przebudzenia i przypomnienia, czyli przeciwdziałać zapoznawaniu ważkich kulturowych obszarów.

Tymczasem – uczulał Merleau-Ponty – współczesny filozof jest uczelnianym pisarzem i urzędnikiem, a w świecie akademickim możliwości życia są przytłumione i

<sup>28</sup> Por. M.P. Markowski: *Zwrot etyczny w badaniach literackich*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1.

<sup>29</sup> M. Merleau-Ponty: *Filozof i jego cień*. W: *Fenomenologia francuska. Rozpoznania, interpretacje, rozwinięcia*. Red. J. Migasiński, I. Lorenc i in. Warszawa 2006, s. 161.

<sup>30</sup> M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii...*, s. 40.

<sup>31</sup> Por. L. Witkowski: *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń 2000, s. 173.

<sup>32</sup> Por. L. Witkowski: *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Kraków 2001, s. 84.

sposobności do myślenia przesłonięte. Filozofia ukryta w specjalistycznych książkach przestała przemawiać do ludzi. Trzeba nam przypomnieć sobie Sokratesa, który wchodził w żywą relację z Atenami, dając świadectwo oksymoronicznej postawy pozbawionego respektu posłuszeństwa. Idąc tym tropem, warto wskazać na filozofię wychowania Marthy Nussbaum, która krytyczny potencjał myśli sokratejskiej wykorzystała jako fundament interpretacji kształcenia w kategoriach troski o człowieczeństwo i przygotowania do bycia wrażliwym i czujnym obywatelem świata, ze zdolnością do kwestionowania tradycji i autorytetów<sup>33</sup>. Filozoficzny namysł nad wychowaniem wymaga przywrócenia formacyjnego charakteru filozofii zgodnie ze starą, a zagubioną tradycją. Od starożytności miłość mądrości oznaczała nie szkolne zestawianie idei, nie czystą architekturę abstrakcji, ale wysiłek zmiany sposobu widzenia świata i zmiany sposobu bycia w nim<sup>34</sup>. Filozofia to konwersja.

#### Zakończenie: przeciw zarozumiałcom i hultajom

W pewnym sensie filozofia wychowania jest realizacją wydarzenia edukacyjnego. Każdy autentyczny akt kształcenia z jednej strony budzi w nas – przez inspirację albo dekonstrukcję – pragnienie wartości, z drugiej strony zaś – nie pozwala zastępnąć tym wartościom w ideologicznym dogmacie, w usypiającej oczywistości. Dzieło Maurice’a Merleau-Ponty’ego dostarcza kilku cennych śladów intelektualnych: bycie świadkiem własnego nieporządku, niewidzialne, zanurzenie w doświadczeniu, nie-pomyślane-jeszcze, zagubienie uśmiechu i tragizmu – to tylko niektóre z nich (ważne są dla mnie także idee komunikacji, mowy wystawiającej, otwartego rejestru podmiotowości, ale to już niestety muszę pozostawić na inną opowieść). Pomagają one pomyśleć filozofię – w tym filozofię wychowania – jako edukacyjne nieustępliwe poszukiwanie, przeniknięte niezgodą na metodologiczne i dogmatyczne okrzepnięcie, na zawłaszczenie przez partykularny zestaw narzędzi lub treści, a zarazem poszukiwanie istotne, dotkliwe, w którym stawką jest nie szkolne, akademickie, polityczne czy komercyjne zadanie do wykonania, tylko jakość egzystencji tego, kto refleksję podejmuje, oraz jakość edukacji w sferze publicznej. Znakomicie uchwycił to Merleau-Ponty: „Nie ma różnicy między człowiekiem a filozofem: obaj myślą prawdę w wydarzeniu, razem sprzeciwiają się zarozumiałcowi myślącemu według zasad, a także żyjącemu bez prawdy hultajowi”<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Por. M.C. Nussbaum: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*. Wrocław 2008.

<sup>34</sup> Por. P. Hadot: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Warszawa 2003.

<sup>35</sup> M. Merleau-Ponty: *Pochwała filozofii...*, s. 58.

## Psychologia losu Leopolda Szondiego (1893 – 1986) i jej pedagogiczne odniesienia

Analiza współczesnych kierunków i nurtów wychowania świadczy o niezwyklej złożoności i różnorodności ujmowania problematyki teorii wychowania oraz wynikających z nich pedagogii<sup>1</sup>. Przypomnienie i interpretacja psychologii losu ( tzw. anankologii) Leopolda Szondiego ma na celu zaprezentowanie w syntezie głównych jej założeń i idei. Zamiarem jest również uwypuklenie pedagogicznych składników anankologii, co uargumentuje interdyscyplinarne ujęcie problemu przez autora.

Zostanie także wykazane, że wynikające z psychologii losu odniesienia pedagogiczne w pewnych wątkach zazębiają się ze współczesnymi nurtami i teoriami wychowania, m.in. z szeroko rozumianą pedagogiką humanistyczną, np. pedagogiką integralną i pedagogiką Gestalt<sup>2</sup>. W niektórych punktach odnaleźć można poglądy zbieżne z koncepcją teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego<sup>3</sup>.

Koncepcja L. Szondiego stać się może, po bliższej analizie, pomocną dla współczesnego pedagoga w odnalezieniu własnego sposobu myślenia i działania pedagogicznego.

### I. Krótką biografia

Leopold Szondi (Lipót jest węgierskim brzmieniem tego imienia), urodził się 11 marca 1893 r. w Nitra, małym miasteczku w dzisiejszej Słowacji ( podówczas stolicy komitatu nitrzańskiego na Węgrzech). Był dwunastym dzieckiem z trzynastorga, niezbyt zamożnej rodziny, która jeszcze w XIX wieku przeniosła się do Budapesztu. Tam Lipót ukończył w roku 1911 szkołę średnią i rozpoczął studia medyczne - internistyczne<sup>4</sup>. Po zakończeniu I wojny światowej wrócił na studia i zakończył je doktoratem z internistyki ze specjalizacją w neurologii i psychiatrii. Następnie był asystentem w dwu uczelniach: na oddziale neurologicznym polikliniki dr A. Apponyego do roku 1924 i, do

---

<sup>1</sup> Por., Bogusław Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.

<sup>2</sup> Tamże, s.155 – 195.

<sup>3</sup> Por., m.in. Kazimierz Dąbrowski, *Wprowadzenie do higieny psychicznej*, Warszawa 1979, tegoż (red), *Zdrowie psychiczne*, Warszawa 1981.

<sup>4</sup> Sławomir Cieślowski, *Materiały niepublikowane* (udostępnione autorce, strony nienumerowane)