

Pedagogika Filozoficzna

©
U
L
A
N
A

200 rocznica urodzin
Bronisława Ferdynanda Trentowskiego

ISSN 1898-0910

„Pedagogika Filozoficzna on-line”

2008-9 nr 1 (3)

Redaktor Naczelny prof. nadzw. dr hab. **Sławomir Sztobryn** (s.sztobryn@wp.eu;
ped_filozof@wp.pl)

Sekretarz Redakcji mgr Justyna Bochomulska

Rada Redakcyjna:

Prof. dr Alena Vališová Praga (Czechy)
Prof. dr hab. Blanka Kudláčová Trnava (Słowacja)
Prof. dr Wilfried Lippitz Giessen (Niemcy)
Prof. dr hab. Mikołaj Smetański Winnica (Ukraina)
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński
Prof. zw. dr hab. Lech Witkowski
Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik
Prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
Dr Rafał Godoń

Opracowanie techniczne (on-line)

Kacper Giercuskiewicz

scfh@wp.pl

Opracowanie graficzne

S-printer STUDIO POLIGRAFICZNO-REKLAMOWE

s-printer-studio@o2.pl

© **Czasopismo wydawane przy Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej UŁ**

Wszelkie prawa zastrzeżone. Treści artykułów nie mogą być przedrukowywane, ani w żaden sposób reprodukowane bez pisemnej zgody Redakcji czasopisma.

Adres Redakcji:

Zakład Pedagogiki Filozoficznej

91 - 408 Łódź, ul. Pomorska 46/48, p. 211

sekretariat tel. 42/66-55-085; 66-55-095

e-mail: ped_filozof@wp.pl

ISSN 1898-0910

„Pedagogika Filozoficzna on-line” 2008-9 nr 1 (3)

SPIS TREŚCI

Marcin Wasilewski, Bronisław Ferdynand Trentowski (1808-1869) w dwusetną rocznicę narodzin ... 1

I. Rozprawy

1. Blanka Kudláčová, The Anthropological Foundations of Inclusive Education ... 3
2. Michał Głazewski, Archeologia dzieciństwa. przyczynek do fenomenologii rozwoju człowieka ... 10
3. Anna Walczak, Kategoria autorytetu w filozofii Karla Jaspersa ... 27
4. Ireneusz Świtała, Jan Legowicz o dialogu i wychowaniu pedagogicznym ... 44
5. Lucia Bokorova, Julian Apostata i jego edykt o nauczycielach magistros studiorum ... 49
6. Przemysław Biela, Wychowanie a wartości. Geneza i rozwój pedagogiki kultury, edukacji kulturalnej oraz edukacji aksjologicznej ... 55
7. Sławomir Sztobryn, Demokracja – patriotyzm – wychowanie dla pokoju w pedagogice kultury Sergiusza Hessena ... 64
8. Dawid Pełka, Pedagogika realistyczna jako metafizyka kształcenia i wychowania ... 73
9. Aleksander Kulesza-Milewski, Główne dylematy filozofii, a problemy współczesnej filozofii wychowania ... 78
10. Anna Walczak, Spotkanie w perspektywie filozofii dialogu ... 90
11. Sławomir Sztobryn, Filozofia życia ... 109
12. Agnieszka Oklińska, Czy jesteśmy osobami agresywnymi? ... 120
13. Agnieszka Oklińska, Koewolucja kulturowo – genowa płci ... 126

II. Recenzje

14. Krzysztof Ratajczak, Recenzja pracy: Marcin Wasilewski, Paideutika Protagorasa

i Platona, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego
oddział w Poznaniu, Poznań 2007, ss. 60 ... 145

15. Marcin Wasilewski, Odpowiedź na recenzję dra Krzysztofa Ratajczaka ... 150

III. Zapowiedzi

16. Ewa i Adi Zeizafoun, Abd Al. Karim Ali Al. Yemani, Filozofia wychowania ... 152

Bronisław Ferdynand Trentowski (1808-1869) W dwusetną rocznicę narodzin

Okrągłe rocznice skłaniają do zadumy. B. F. Trentowski to postać niezwykle, zarówno ze względu na jego burzliwy żywot, jak i powikłane losy jego intelektualnego dziedzictwa. Był bez wątpienia jednym z najwybitniejszych i najbardziej oryginalnych polskich filozofów w ogóle, a polskich filozofów wychowania w szczególności¹. Jego życie przypadło na niespokojną politycznie i pełną napięcie epokę, która nastąpiła w dziejach Europy po rewolucji francuskiej. Dla Polaków był to okres szczególnie tragiczny z powodu trwającej utraty własnego państwa.

W młodości zapoznał się Trentowski z filozofią Kanta, a na emigracji związanej z upadkiem powstania listopadowego był słuchaczem królewskich wykładów Herbarta. W szczególny sposób ukształtowała B. F. Trentowskiego filozofia heglowska, którą zgłębiał podczas studiów na niemieckich uniwersytetach. Jednakże twórczo ową filozofię zaadaptował i rozwinął w oryginalną koncepcję trójjedni (w miejsce Hegłowskiej *Aufhebung*), którą to koncepcję stosował w rozwiązywaniu problemów teoretycznych z dziedziny wielu nauk. Podzielił los nieobcy innym wybitnym emigrantom – Hoene-Wrońskiemu i Norwidowi - których działań na rzecz Polski nie doceniono w pełni za ich życia. Dopiero z dystansu historycznego potrafią dostrzec ich wielkość.

Za rzecz najistotniejszą dla człowieka i ludzkich wspólnot uważał Trentowski edukację, i temu właśnie zagadnieniu poświęcił najważniejsze ze swych dzieł – *Chowannę* (1842²). Dzieło to niezwykle: „Na blisko 2000 stron jeden autor prezentował wyjątkowo systematyczną konstrukcję teoretyczną, łączącą w sobie w nierozzerwalną całość historię myśli pedagogicznej (...) i instytucji oświatowych z projektem teleologicznym”³.

¹ Najnowsza kompetentna wykładnia jego filozofii wychowania: S. Sztobryn, *Trentowski Bronisław Ferdynand*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007, ss. 812-815.

² Ostatnie pełne wydanie: B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*. Wstępem i komentarzem opatrzył A. Walicki, t. 1-2, Wrocław - Warszawa - Kraków 1970.

³ S. Sztobryn, *op. cit.*, s. 814.

Chowanna jest przez historyków wychowania uważana za najwybitniejsze osiągnięcie polskiej myśli pedagogicznej w XIX wieku⁴. Warto jednak zwrócić uwagę i podkreślić, że dziś, na początku XXI wieku, doktryna pedagogiczna B. F. Trentowskiego nie jest duchowo martwa, przeciwnie: na nowo inspiruje i oczarowuje swym bogactwem⁵. W uznaniu zasług Bronisława Ferdynanda Trentowskiego dla polskiej kultury i nauki, został on obrany patronem powstałego w 2007 roku Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej.

⁴ S.I. Możdżeń, *Historia wychowania*, t. 2: 1795-1918, Sandomierz 2006, s. 236.

⁵ Tu zwłaszcza nowatorskie ujęcie: W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin 2006.

Rozprawy

The Anthropological Foundations of Inclusive Education¹

Abstract

The aim of the study is examination and identification of anthropological background of inclusive education. We proceed from our existing studies on the reflection of human and from the model of education in the traditions of European thinking (Kudláčová, 2003, 2006a), since we consider the history of education of the disabled being a part of general history of education. The outcome of our analyses is a tabular summary of the development of approach to disabled people in a wider context of understanding of human and ideas of education in European thinking. Relationship between education and educational science is analysed at the end of our article.

Introduction

The attitude of society towards the disabled individuals across the history of humankind has been developing throughout diverse periods - from the physical disposal, through various forms of repressive attitudes, to the accepting, kind-hearted and helping attitude. We've specified five historical periods (traditions) from the perspective of society's care for disabled people in European history: the period of antiquity (Greek and Roman antiquity), Jewish-Christian tradition (Judaism, Christian Antiquity and Middle Ages), Modern Times, 19th century and the first half of the 20th century and the Post-Modern. Preconditions for origination of the inclusive attitude towards disabled people and consequently inclusive education were formed during the last of the mentioned periods.

Post-Modern as the foundation of inclusive education

Concerning the socio-historical aspect, the period from the 1970s can be called as *a postindustrial epoch* in which we can witness important European integration processes and a new political and territorial (non)separation of Europe. Under the influence of internationalisation of society occurs the interaction of educational environment of individual countries with the international educational environment, which creates the educational

¹ The study has originated with the support of a project of Ministry of Education of Slovak Republic: KEGA č. 3/6013/08 *Examining the application possibilities of inclusive education in the Central European region.*

environment of the EU. Internationalisation of society (including labour market), informatisation and development of information and communication technologies and the growing impact of science and technology (Buchberger and coll., 2000) significantly contribute to the above mentioned process. Education becomes a tool for the development of human resources and creation of human capital, which makes it a considerable part of the investments to the economical development. Polish pedagogue Łomny (1997) asserts that the system of education together with the labour market will bear the heaviest responsibility for the quality of life of the rising generation.

Concerning the understanding of human, the last third of the 20th century is labeled as the *period of Post-Modern*. Gál and Marcelli (1991) assert that the plurality of conceptions of the world, the plurality of truths and value relativism are all typical for the Post-Modern. It is connected with the following typical attribute of Post-Modern – *fragmentation*, which carries both positive and negative aspect. Fragmentation in case of a person may be regarded as a certain stage of overcoming the univocal and universalistic understanding of the position of man in the world and liberation of the formerly hidden possibilities for their free self-creation (Rajský, 2002). It was the process of fragmentation that was important right for the liberation of human from such a univocally defined position and which can be the basis for the process of integration of human and acquisition of their *integrality*. According to Šlosiar (2007) the post-modern philosophy accomplished the second anthropocentric about-turn and by its reformulated questions (in a contrast to the metaphysical ones) opened an absolutely new sphere of reality in which each human has the opportunity to form themselves freely on the basis of self-selected criteria. Through this actuality, Post-Modern opened a new sphere of human's reality and their opportunities in the world.

Education in the period of Post-Modern in the developed European countries proceeds often in an excellently organised and well equipped institutions, however, on the other hand we can see a man who searches for the meaning of life which is not provided by these institutions and which even can't be provided by them. In the former countries of the Eastern Bloc there existed excellently organised school systems coming out from unified socialistic education, which in a certain sense protected the human in front of the post-modern estrangement and the loss of the meaning. After the loosening of this clasp and after the revolutionary changes at the end of the 1980s and at the beginning of the 1990s these well organised systems were shaken and up to now haven't found and defined an initial idea platform of their existence. This can be seen in the up to the present unfinished reforms, especially in the curricular sphere and in many, mostly unsystematic, more or less successful experiments without deeper analyses and evaluation. British philosopher of education Carr

(2004) discusses the isolation of philosophy and education in Western societies: on one hand, there exist small scientific academic communities with a small practical coverage of their researches in practice; on the other hand there can be observed groups of politicians, officials, teachers who create and make practical decisions with a great reach, however, without any deeper systematic reflexion of the basic philosophical foundations that stand behind their decisions.

Concerning the approach to disabled people, culmination of the trend of segregation and separation in the middle of the twentieth century caused the need of integration. It's still the case of dual system where exists a parallel integrated and segregated education. The notion of *inclusion* appeared in special education in Europe at the end of 1990s (Clough – Garner, 2003; Scholz, 2007) and the notion of *inclusive education* in connection with it. The issue of education of disabled children which gradually detached from general education as special/therapeutic education under the influence of the trend of inclusion turns again into being a part of general education. Lechta et al. (2007a) characterises it in this conception as a discipline of educational sciences that deals with possibilities of optimal education of disabled children under the conditions of common school facilities. Concerning the aim, segregated, integrated and inclusive education shares the same goal: *social adaptation of human*. But they differ in understanding of the process of achieving it. According to Horňáková (2006) the concept of integration follows from the needs of disabled child and the concept of inclusion follows from the need of equality of all children. With the connection to the inclusive trend the understanding of disability not being certain disadvantagedness but being *otherness* gets into the awareness of people. Human with disability can be equally enrichment for another individual, community and society just like any other human. Partnerships and matrimonies of an intact individual and a disabled individual are no longer rare nowadays. There are also cases when parents refuse any specialised facility for their disabled child and prefer their education in an ordinary school. Trend of inclusion is nowadays being implemented also into the European legislation. These facts open up conditions for real inclusion for the disabled people.

Anthropological background of inclusive approach to disabled people

In the Modern Times human extricated themselves from the medieval over-exposed pillar of transcendence by an excessive exposing of intellect and believed that everything is explainable. However, rationality gradually reached its limits and didn't offer the human answers for the fundamental questions. Post-Modern opened the new sphere of reality to the full and points out to the third pillar of European human: the possibility of an individual to

form themselves freely on the basis of the self-selected criteria. However, the overexposure of freedom and its unlimitation by responsibility in its final implication turns against the human themselves and the boundless freedom pushes them into the emptiness of meaninglessness. Despite the fact that in particular periods of European history and thinking transcendence, intellect and freedom were overexposed and into a certain extent became a disincentive to its further development, each of these three matters is inevitable for human and in a certain period it opened new opportunities and horizons. According to us *genius loci* of the European tradition and a typical picture of human of the 21st century which can offer them stability and open new horizons is represented exactly by a combination of these three pillars: *intellect, freedom and transcendence*². Concept of *homo educandus* – reliance of human on education is typical for European thinking. On one hand, the necessity of education and on the other hand, the ability to educate belongs to the essence of human. The innovation arises in a fact that at present pedagogues and teachers become more supporters of the process of education and should teach students how to learn, while the knowledge gained at school become rapidly outdated and the students will have educate themselves throughout their entire lives. (Ainley, 2001-2002). Another change is linked with this, namely, students need to be led to the gradual taking of responsibility for the progress and results of education, which can be called as the transition from the outer regulation to auto regulation (Boekaerts, 1999). By acceptance of the aspect of continuity and the aspect of novelty in European thinking (Kudláčová, 2003, 2006b) education can be *reinterpreted* in a new period actuality. The foundation of education and within it the approach to disabled people as well, according to us, should at the present European society come out from the above mentioned three pillars. In this conception of education the reason for differentiating in the approach to intact individuals and the disabled individuals disappears, which is the reason for the real performance of inclusion as the natural transition to equality. It has been affirmed also by the latest classification of WHO, which released a new *Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) in 2001, in which the original terminology from 1980 was replaced (*Impairment – Disability – Handicap*) in order to eliminate evaluating and discriminating notions (Lechta, 2007b).

The development of the care for disabled people in the history of European thinking

² Frankl (2007) draws attention to the necessity of transcendency in his work *Suffering Man* (orig. Trpiaci člověk), where he analyses the misunderstanding of the position of human in Post-modern period. According to him the transcendency is the dimension needed by the present-day human in order to manage the opportunities opened by freedom and intellect.

By the origination of special education the history of education began to be divided into two segregate areas: history of the care for disabled people (history of special education) and history of general education (history of education). Studying both of these phenomena from philosophical-anthropological point of view exposes the fact that the approaches to disabled people are related with history of human and general education. History of special education forms a part of history education and research into its development can be realised only in this relation. The development of the approach to disabled people in the wider context of understanding of human and ideas of education in European thinking is given in Table 1 (Kudláčová, 2008).

Table 1: The development of the care for disabled people in the history of European thinking
(Kudláčová, 2008)

Period		Legal norm, ethical norm	Understanding of human	Idea of education	Approach to disabled people
Ancient antiquity (from 1200 BC)	Greece (from 8th cen. BC)	Lykurg's Laws (Sparta, about 9th cen. BC). Solon's Laws (Athens, end of 6th cen. BC). Origination of philosophy and ethics.	Human as speaking being and understanding being and social being (Aristotle).	<i>Paideia</i> – care for soul, preparation for good life, integration into community.	Rejecting and repressing.
	Roman republic (from 510 BC)	Twelve Tables (449 BC).	Human as <i>animal rationale</i> – Rational Animal, human as individuality.	<i>Vir bonus</i> – good citizen, <i>vir iustus</i> – legally thinking human.	Rejecting and repressing.
Jewishness and Christian Antiquity and Middle Ages (from 1800 BC - history of Israeli nation – end of 15th century to Reformation)	Judaism (from 6th cen. BC)	Ten Commandments (1800 BC).	Human as image of God in the whole spiritual-physical essence who has intellect and free will.	Belief into the one and only God, realisation of one's sinfulness and gaining of eternal life – participation in God's life.	Accepting approach, forbiddance of killing of disabled individuals. Disability was seen as being negative, as divine retribution.
	Christian Antiquity (7th-6th [?] BC – 476 AD)	Ten Commandments + New Testament: love for one's neighbours, Golden Rule of behaviour (50-125 AD), Constantine (313 AD) – forbiddance to kill people with disability.	Human as image of God whose perfect image is Christ – God's Son, through his deliverance act human can become God's child.	Education towards the belief in God and Christ, earthly life seen as preparation for eternal life.	Individual demonstrations of the care for the disabled, continuing of repressive approach to the disabled and the negative understanding of disability is being mixed with individual demonstrations of care for the disabled.
	Christian Middle Ages (from 476 – end of 15th cen.)	Ten Commandments + New Testament: love for one's neighbours (50-125 AD), Constantine (313 AD) – forbiddance to kill people with disability, elaboration of scholastic theology.	Human as image of God whose perfect image is Christ – God's Son, through his deliverance act human can become God's child, autonomy of transcendence.	Education towards the belief in God and Christ, towards Christian perfection and activity in religious community in order to gain eternal life.	Individual demonstrations of the care for the disabled, negative understanding of disability is being mixed with charitable demonstrations and care for the disabled.
Modern Times (16th cen. – 18th cen.)		Idea of general human dignity.	<i>I think, therefore I am</i> (Descartes), autonomy of	End of metaphysical embedment of education, idea of	Beginnings of special care for the disabled people, first theories

			intellect, human as an autonomous being, turnabout to human.	general education, effort to accomplish felicity in earthly life.	and publications.
19th cen. and first half of 20th century		Universal Declaration of Human Rights (1948), Declaration of the Rights of the Child (1959).	The beginning mass existence, human starts to be interchangeable.	Institutional character of education, to be useful and successful in a society. Constituting of theory of education as a scientific discipline. Orientation towards child.	Beginnings of institutionalised, organised and directed care for the disabled people. Constitution of special education. Trend of segregation and separation of disabled people, followed by trend of integration.
Post-modern period (from 1970s)		International classification of <i>impairment – disability – handicap</i> (WHO, 1980) was replaced by new terms: <i>functioning, disability and health</i> (WHO, 2001).	Plurality, autonomy of freedom, human as a free being that can do everything – crisis of human, loss of the meaning.	Idea of learning and epistemic society, idea of lifelong learning. Educational policy as social priority that is being decided about by politicians. Plurality of educational institutions and approaches.	Systematic and instit. care for disabled people. Possibility of choice of spec. or ordinary institution. Trend of inclusion headed towards trend of equality of intact and disabled people, beginnings of inclusive education.

Conclusion

Conception of the inclusive approach to disabled people is the continuation of the natural development in the understanding of human and of the disabled human, too. In a way we may speak also about a political requirement of our age that founds the right for the equality of opportunities: no one can be disadvantaged and personality of each individual needs to be maximally developed in all appropriate dimensions. Conception of inclusion needs to be perceived in a broader context of inclusive society. It shall be assumed that even this conception, just like all of the other approaches to disabled people, has its positives and negatives and it shall be apprehended realistically. It was not the task of our study to evaluate this approach. To study concrete advantages and disadvantages of this approach is the challenge and the task of pedagogues and special pedagogues, possibly psychologists and last but not least it is the disabled individuals who shall express their viewpoints concerning this approach, who are still being often forgotten. Inclusive education can be also talked about as being one of the developing new scientific disciplines of educational sciences. It is a usual developmental trend in every scientific discipline that differentiation of individual subdisciplines is followed by their integration, however, not at the original level, but at a qualitatively higher level. Constituting of special/therapeutical education and its separation from educational sciences in the last century was necessary in order to let it fully develop.

However, special education hasn't lost its reference to and affiliation with educational sciences and it can be further developed only after repeated "return" to educational sciences, but already at a qualitatively different level, and its outcome is a new content intersection and a new educational discipline – *inclusive education*. Sovák in 1980 in his *Outline of special education* (orig. *Nárys špeciálnej pedagogiky*) asserts that special education can't cure special-educational problems, but on the contrary it is special education that in the scientific-explorative field can pass valuable knowledge to educational sciences and thus enrich it. In the course of history this has exceptionally already happened for example in the case of Pestalozzi, Makarenko and it was distinctive for the whole 20th century. However, at the beginning of 21st century we don't deal with the enrichment of theory of education via one special-educational theory, possibly research, but with a qualitatively new content intersection of general education and special education and redefinition of their relationship, what doesn't constitute a reason for elimination of special education and its termination. The outcome of these processes of differentiation and consequently of integration is inclusive education. Vygotskij (1983) reached the same conclusions more than twenty years ago. According to him concerning the psychological viewpoint there is no reason for existence of independent education of children with disability. In his viewpoint education of children with disability is a part of general education. Proceeding from the analysis of possible relations among paradigms in the field of pedagogical sciences, according to Shulman (1986)³, the relation between general education and inclusive education is an example of *complementary relation*.

³ Shulman (1986) specified four possible relations: competition (rivalry), coexistence, integration and complementarity.

Archeologia dzieciństwa

Przyczynek do fenomenologii rozwoju człowieka

Uwagi wstępne

Ważnym zjawiskiem, charakterystycznym dla współczesnego obrazu pedagogiki w Polsce, jest renesans zainteresowania filozofią (i w konsekwencji innymi naukami humanistycznymi) jako źródło myśli i metody, tzn. przełamanie monopolu na legitymację naukowości metodologicznej, zastrzeżonej uprzednio niemal wyłącznie dla metod badań empirycznych, pozytywistycznego modelu nauki wzorowanego na amerykańskiej socjologii lat 60 i 70, gdzie sondaż diagnostyczny i statystyczna analiza wyników tworzyły scjentystyczne kryterium tego, co naukowe. Obecnie metody badań jakościowych, np. metody hermeneutyczne, pozwalające zrozumieć zjawiska poprzez dociekanie ich sensu, a nie indukowanie wniosków na podstawie ich zagęszczenia w czasie i przestrzeni, opierają się na konstatacji, „że wypracowane w naukach o kulturze metody zdają się znacznie bardziej odpowiadać naturze rzeczywistości społecznej jako królestwa znaczeń i interpretacji”¹. Nie oznacza to jednak metodologicznego zubożenia pedagogiki, wręcz przeciwnie – np. metoda fenomenologiczna pozwala poszerzyć sferę faktów, w ich dosłownym znaczeniu (z łac. *faktum* = zrobione), tzn. o fenomeny istniejące w ludzkiej świadomości, jak np. wspomnienia, wrażenia, marzenia, lęki, a więc stany rzeczy, które dla behawiorystów pozostawały poza sferą naukową, jeśli nie przejawiały się w postaci konkretnych, obserwowalnych zachowań człowieka.

Taka perspektywa przedmiotu i kontekstu w dużej mierze zmieniała współcześnie sposób postrzegania badań pedagogicznych, a to ich „nowe” ufundowanie teoretyczne jest nie mniej ważne niż sam przedmiot, gdyż ono je też w dużej mierze zwrotnie konstytuuje. Jeśli zgodzimy się z twierdzeniem McLuhana, że „*medium is the message*”² – to

¹ Por. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 943.

² „Środek przekazu sam jest przekazem” – twierdzenie kanadyjskiego filozofa, socjologa i znawcy teorii kultury i komunikacji, szczególnie środków masowego przekazu Herberta Marshalla McLuhana. Por. : M. McLuhan, *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 212: „W takiej kulturze jak nasza, z dawna przywykłej do dzielenia i rozdrabniania zjawisk jako środków kontroli, nieco szokującym może się wydać przypomnienie, że z punktu widzenia swej praktycznej funkcji środek jest przekazem”.

zgodzimy się, że to idea jest medium dyskursu - światłem, które kształty rzeczy i zjawisk wydobywa z mroku, a te dopiero w jej blasku stają się faktami dla naukowej percepcji i refleksji: „Fakt jest stwierdzeniem odnoszącym się do doświadczenia, sformułowanym w kategoriach schematu pojęciowego”³. Tym medium, schematem pojęciowym czy światłem jest dla poniższych rozważań fenomenologia, która oświeca⁴ – a tym samym konstituuje – *faktum* – ich przedmiot - dzieciństwo jako swoistą „żywotną skamielinę” pamięci, będącą źródłem relewantnych doznań w cyrkularnym porządku rozwoju człowieka. Stąd najpierw krótkie wprowadzenie w jej istotę:

Fenomen fenomenologii

Semantyczny rozbiór źródłosłowu fenomenologii jest dość prosty: jest to nauka o zjawiskach. Słowo fenomen pochodzi od greckiego *phainómenon* – „to, co się przejawia, co w sposób jasny znajduje się przed nami”⁵ i oznacza to, co się pojawia, co można jasno dostrzec. W fenomenologii chodzi zatem o to, co się ukazuje, o dotarcie „do rzeczy samej” („zu den Sachen selbst”), jednak rzeczy te powinny być postrzegane duchowo, intuicyjnie. Należy zatem odłożyć na bok wszystko to, co już wiemy np. o wychowaniu, i przyjrzeć się starannie, jak się nam przedstawia to zjawisko, jak można je opisać i uchwycić jego istotę⁶. Do głosu powinna dojść zatem nie wiedza o danym zjawisku, lecz ono samo.

Fenomenologiczna postawa badawcza implikuje zawieszenie wszelkich teorii przy podejmowaniu badań naukowych. Nie jest ona jednak iluzją wiedzy bezzałożeniowej, zawsze bowiem – mimo racjonalnego odrzucenia apriorycznej teorii jako potencjalnej konstytutywnej struktury naukowej – pozostaje jakieś nastawienie wobec poznawanego obszaru rzeczywistości. Nie stanowią go jednak gotowe kategorie, schematy czy modele naukowe, lecz choćby właściwe dla każdego podmiotu poznającego oczekiwanie odnalezienia w danym obszarze refleksji epistemologicznej naukowo relewantnych zjawisk dla ich opisu i interpretacji. W tym sensie dążenie do stworzenia takiej procedury redukcji fenomenologicznej, która pozwoliłaby generować wiedzę bezzałożeniową, jest niecelowe.

Fenomenolog nie postrzega rzeczywistości jako czegoś danego i niezmiennego, ale dąży do uchwycenia w niej procesualności, zmienności „uporządkowanego chaosu”.

³ T. Parsons, On Building Social System Theory, „*Daedalus*”, jesień 1970, s. 830.

⁴ W wyrazie *phainómenon* zawiera się też starogreckie słowo *phōs* (dopełniacz *phōtòs*) – światło.

⁵ M. Bocheński, Współczesne metody myślenia, tłum. S. Judycki, wyd. W drodze, Poznań 1992, s. 29.

⁶ H. Danner, Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik, Erst Reinhardt Verlag, München-Basel 1989, s. 117.

Rzeczywistość społeczna jest ujmowana nie jako obiektywna, „zewnętrzna”, niezależna od podmiotu poznającego, lecz jako tkanka konstruowana społecznie, odnoszona do sposobów uświadamiania jej przez samych ludzi⁷. Sam człowiek bowiem postrzegany jest jako istota twórcza i wolna, której nie determinują wyłącznie uwarunkowania środowiskowe.

Fenomenolog stawia pytania o same podstawy aparatury pojęciowej, wciąż na nowo ją definiuje i wyjaśnia. Metodologia, jej reguły i założenia stanowią przedmiot nieustannego powątpiewania, nie zaś sztywną konstrukcję aksjomatu procedury badawczej. Problemem podstawowym jest zawsze przy tym sposób dotarcia do „rzeczy samej”, tak by to ją właśnie uchwycić i poddać analizie. Fenomen, jako coś danego, istniejącego w świecie, nie może nosić znamion pozoru (*Schein*), różnego od samej rzeczywistości: fenomen nie jest też „symptodem”, przejawem czegoś innego, tak np. jak gorączka objawem choroby; nie stanowi także po prostu procesu, który jest *obserwowalny* w sensie nauk przyrodniczych – w myśl fenomenologii nie jest konieczne, by (fenomenologicznie) dane zjawisko mogło być obserwowane za pomocą zmysłów⁸: może być dane nie tylko w percepcji zmysłowej, lecz także w wyobrażeniu, wspomnieniu, życzeniu, sądzie logicznym itd. ”Dla fenomenologa nie ma żadnego znaczenia, czy to, co dane, jest ‘rzeczywiste’, czy też jest tylko ‘pozorem’. Ważne jest jedynie, że ma to być po prostu dane”⁹. Fenomenologia, ściśle mówiąc, nie ma więc do czynienia z konkretnymi, namacalnymi rzeczami i procesami, lecz z danymi intencjonalnie przedmiotami transcendentalnej świadomości.

Fenomenologiczna postawa badawcza rozróżnia dwa poziomy analizy: analizę formalną i materialną. W analizie formalnej budowane konstrukty są niezależne od subiektywnych aktorów (np. w koncepcji formalnej i materialnej teorii systemów społecznych Grathoffa)¹⁰. Metody analizy uniezależniają się od danych i stają się dla badacza „bytami”. Ich adekwatność nie stanowi już problemu, gdyż istnieją one obiektywnie poza badaczem i są jedynie przez niego „postrzegane”. To uniezależnia go od subiektywizmu ujęcia aktora i pozwala dociekać samych mechanizmów zjawisk, determinujących w rzeczywistości ludzkie zachowania.

⁷ Z. Krasnodębski, O związkach fenomenologii i socjologii. Wprowadzenie, [w:] Fenomenologia i socjologia, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989, s. 41.

⁸ H. Danner, op. cit., s. 118.

⁹ J. Bocheński, op. cit., s. 31.

¹⁰ R. Grathoff, Niektóre motywy fenomenologiczne we wczesnej socjologii Floriana Znanieckiego; [w:] Metoda biograficzna we wczesnej socjologii, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990; tenże, Środowisko i społeczeństwo, [w:] Świat przeżywany, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Warszawa 1992.

Analiza materialna powinna poprzedzać analizę formalną. Poprzez uchwycenie związków danych z ich kontekstem wyznaczane są cele badań orientacji fenomenologicznej. Fenomenolog nie dokonuje bowiem wstępnej teoretycznej strukturyzacji przedmiotu badań, nie formułuje też hipotez badawczych. Dotarcie do istoty przedmiotu badań ma miejsce w trakcie samego jego badania - jest to tzw. zasada otwartości. Powstrzymanie się od takiej ingerencji w badany przedmiot, która deformowałaby jego własne reguły komunikacyjne, to z kolei zasada komunikacji. Odnoszą się one do poziomu analizy materialnej, np. w pedagogice do pierwszego etapu metody biograficznej.

Dopiero na poziomie analizy formalnej dokonuje się tworzenie konstrukcji systemowych. Mogą tu znaleźć także miejsce analizy ilościowe dla interpretacji zebranych danych.

Najważniejsze w metodzie fenomenologicznej jest oparcie się na tym i tylko na tym, co rzeczywiście jest dane, i odrzucenie kontekstów oferowanych przez tradycję, ideologię czy stereotypy myślenia. To *uwolnienie* pozwala na nowy początek, na rozważenie pierwotnych podstaw zjawiska, wyjście ze ślepych uliczek i manowców na nowe drogi poznania¹¹.

Z powyższego wynikają dla pedagogiki różnorakie konsekwencje, np. w zakresie semantyki (semazjologii – nauki o znaczeniu i zmianach znaczeń wyrazów). Podstawą dyskursywności wywodu naukowego jest jasność zakresów pojęciowych używanych słów, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z pojęciami będącymi równocześnie w użyciu w języku potocznym, pojęciami wieloznacznymi (obrosłymi np. pejoratywnymi skojarzeniami historycznymi, jak autorytet, dyscyplina, posłuszeństwo¹²) czy kalkami z języka obcego. W takim wypadku konieczny jest precyzyjny OPIS zawartości semantycznej danego słowa, aby mieć pewność, że mamy na idzie nam o to samo, aby dotrzeć do RZECZY SAMEJ. Dopiero po tym można przystąpić do analizy hermeneutycznej, tzn. interpretacji sensu pojęć. I takie było pierwotnie zadanie fenomenologii: przygotowanie pola interpretacyjnego dla hermeneutyki. Stąd te dwie metody przeplatają się i uzupełniają, a ich identyfikacja deskryptywna w praktyce bywa dość trudna.

¹¹ A. Diemer, *Phänomenologie*, [w:] *Philosophie*, red. A. Diemer, I. Frenzel, Frankfurt/M. 1967, s. 241.

¹² Por. H. Danner, op. cit., s. 118.

Wilfried Lippitz¹³ wyróżnia następujące siedem kroków badawczych metody fenomenologicznej: 1. Badanie poszczególnych fenomenów za pomocą a) intuicji, b) fenomenologicznej analizy tego, co intuicyjnie dane, c) opis fenomenu; 2. Eksploracja istoty (*Wesensforschung*); 3. Uchwycenie istotnych związków; 4. Ogląd modalności zjawisk (stosunku sądów o nich do władz poznawczych); 5. Ogląd subiektywnej konstytucji (budowy) fenomenów w świadomości; 6. *Epoché*¹⁴, tzn. wzięcie w nawias problemu kontekstu egzystencjonalnego fenomenów; 7 . Interpretacja znaczenia fenomenów.

W fenomenologii idzie więc o badanie zawartości semantycznej faktów, i to takiej, jaka rzeczywiście jest, a nie jaka może się wydawać na gruncie jakiejś założonej teorii. Oznacza to także konieczność rezygnacji z jakiejś wstępnej interpretacji na gruncie badań ilościowych w naukach przyrodniczych. Fenomenologia (zwłaszcza fenomenologia sensu stricto) rozumie się dlatego jako nauka leżąca PRZED jakąkolwiek inną – w zależności od stanowiska chce być tylko METODĄ, POSTAWĄ (*approach*) lub wstępną fazą badawczą dla innych nauk. W tym rozumieniu fenomenologii nie można zaliczyć do grona nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaften*), szczególnie że te obciążone są aksjomatami egzystencjalno-filozoficznymi. Z drugiej strony możliwe jest w tej kwestii stanowisko zakładające, że wszystko to, co nie należy do nauk przyrodniczych, można przyporządkować do nauk społeczno-humanistycznych¹⁵.

Powinowactwo fenomenologii z naukami humanistycznymi polega poza tym na jej zastosowaniu jako metody dla uchwycenia pojęć, które nie dają się ująć za pomocą jednostronnej procedury badawczej nauk przyrodniczych, np. skomplikowane relacje psychiki (duszy, ducha) i ciała nie zawsze dają się ująć za pomocą metod empiryczno-indukcyjnych (fenomeny jak: niepowtarzalność (*Einmaligkeit*), indywidualność, całościowość, struktura, duchowość, relacje międzyludzkie i sposoby zachowania itp.). To właśnie może być opisane tylko metodą fenomenologiczną i dlatego fenomenologia stosowana weszła do metodologii psychologii i pedagogiki¹⁶.

Z powyższego wynika więc, że fenomenologię można podzielić najogólniej na fenomenologię w ścisłym tego słowa znaczeniu (*sensu stricte*) i fenomenologię stosowaną. Ta pierwsza rozumie się (czy rozumiała się) jako ścisła metoda filozoficzna,

¹³ *Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik*, [w:] *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*, red. W. Lippitz, K. Meyer-Draue, Hain Verlag, Frankfurt am Main 1987 s. 109

¹⁴ Od gr. *ἐποχή* – powstrzymanie się od oceny, sądu (por. Słownik grecko-polski, opr. O. Jurewicz, t. 1, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2000, s. 375).

¹⁵ H. Danner, op. cit., s. 118. .

¹⁶ Por. W. Lippitz, *Phänomenologie als Methode?*, op.cit., s. 107.

czy nawet w ogóle jako filozofia dająca początek każdemu innemu sposobowi uprawiania filozofii i nauki¹⁷. Ta „właściwa” fenomenologia została stworzona przez Edmunda Husserla (1859-1938) i była przez niego całe życie rozwijana. Ta druga powstała poprzez przyswojenie pewnych elementów tej metody poprzez pewne nurty nauk humanistycznych, np. antropologię filozoficzną czy tzw. filozofię egzystencjalną, które posługują się pojęciami metody fenomenologicznej, oglądu fenomenologicznego, fenomenologii istotności lub po prostu mówią o fenomenologii jako takiej. Najważniejsza różnica polega tu na tym, że fenomenologia Husserla ma za przedmiot to, co dane naszej świadomości (*Bewußtseins-Gegebenheiten*)¹⁸, podczas gdy inne kierunki przeniosły punkt ciężkości na to, co dane – nie zajmując się ostatecznie problemem, JAK jest nam dane, i tym samym zaniedbując właściwy zamiar Husserla ukazania poprzez tzw. redukcję transcendentálną konstytutywnej struktury świata, odnosząc ją do Ja człowieka, leżącego „przed” wszelkim postrzeganiem (także doświadczeniem psychologicznym)¹⁹.

Fenomenologia Husserla rozwijana była przez wiele dziesiątków lat: w jego „*Logische Untersuchungen*” (1900-1901) jest inna niż w „*Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*” (część 1: 1913) lub w „*Cartesischen Meditationen*” (1931). Z tego też powodu w literaturze przedmiotu bardzo różnie przedstawia się ją i interpretuje. Już jego uczniowie (potem też inni filozofowie) poszli w innych kierunkach, niekiedy bardzo różnych od Mistrza: M. Scheler, M. Heidegger, także Francuzi M. Merleau-Ponty i Jean Paul Sartre: powstała fenomenologia deskryptywna czy fenomenologia istoty (*Wesens-Phänomenologie*)²⁰. Rozwinęły się też różne formy zastosowań fenomenologii – także w pedagogice fenomenologicznej istnieją odmienne stanowiska.

Nowsze rozumienie fenomenologii w pedagogice ujmuje ją nie w oparciu o pierwotny Husserlowski model ani nie jako fenomenologię stosowaną w sensie metody, lecz raczej odnosząc do ustaleń M. Merleau-Ponty’ego. Jego fenomenologia nie ma ani charakteru transcendentálnego, ani stosowanego, jest za to swego rodzaju analityczną filozofią percepcji, kładącą „szczególny nacisk [...] na to, co sprawia, że doświadczenie nie jest zamkniętą, prywatną sferą, ale sposobem bycia-w-świecie; nasze życie to życie w

¹⁷ Por. Fenomenologia, [w:] Encyklopedia filozofii, red. T. Honderich, przeł. J. Łoziński, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 242.

¹⁸ H. Danner, op.cit., s. 120

¹⁹ Tamże.

²⁰ Por. A. Diemer, op. cit.: Diemer pisze o fenomenologii transcendentálnej, ejdetycznej, deskryptywnej i absolutnej; K. Wuchert, Methoden der Gegenwartsphilosophie, Bern 1977, s. 208 nn – wymienia fenomenologię deskryptywną, transcendentálną, egzystencjalną i operacyjną.

percepcyjnym środowisku świata ludzi, czyli w *Lebenswelt*, w czymś nieredukowalnym do czystej czy prywatnej świadomości”²¹.

To właśnie pojęcie *Lebenswelt* upowszechnione w latach czterdziestych i pięćdziesiątych przez M. Heideggera, A. Schütza, H. Plessnera, M. Merleau-Ponty’ego, J.-P. Sartre’a i P. Ricoeura dokonało w fenomenologii „przewrotu Kopernikańskiego”²². Ramy świadomości filozoficznej tradycyjnej fenomenologii Husserla stały się zbyt ciasne i zawikłane. Jego koncepcja jednego zintegrowanego rozumu wydaje się jedynie metafizycznym marzeniem oderwanym od historii, a „rozgraniczenie filozofii od nauk szczegółowych, jak psychologia, fizjologia, biologia, socjologia i estetyka wypadło zbyt hermetycznie, by mógł zostać z nimi nawiązany twórczy dialog”²³.

Gdyby bowiem filozofia (fenomenologia), tak jak to chciał Husserl, była nauką ostatecznie dostarczającą wyjaśnień wszelkich zjawisk i dostarczającą racji ostatecznej, to dyscypliny szczegółowe dostarczałyby jej jedyne przyczynków „dla lokalnych wypełnień tego uniwersalnego rozumu”²⁴, nie mogąc same ręczyć za jego kategorie i zasady. Po modyfikacji pierwotnego stanowiska Husserla, nauki te nie mogą być już postrzegane jako rodzaj filozofii stosowanej, pomocniczej, i emancypują się z „pełnej zależności do częściowej autonomii”²⁵.

Tak też stało się z relacją fenomenologii i pedagogiki.

Współcześnie pedagogiczno-fenomenologiczny obraz obszaru tej dyscypliny naukowej nie jest jednolity, występuje w jego obrębie wiele stanowisk, często dość od siebie odległych. Wspólne cechy różnych jej odmian można podsumować następująco. W fenomenologii pedagogicznej idzie przede wszystkim o: 1. odzyskanie wielowarstwowego, akcentującego zmysłowo-cielusną podstawę pojęcia uczenia się, doświadczenia i myślenia; 2. rehabilitację konkretnych pedagogicznych strategii działania w ich możliwościach i granicach tłumaczącej refleksji; 3. krytyczno-konstruktywną integrację antropologicznych i humanistycznych badań w zakres tworzenia teorii wiedzy o wychowaniu; 4. systematyczne i konkretne badania obrazu świata dziecka i jego obrazu samego siebie jako podstawę pedagogiki zorientowanej na dziecko i jako korektę perspektywy ludzi dorosłych w badaniach antropologiczno-

²¹ S. Blackburn, Oksfordzki słownik filozoficzny, wyd. Książka i Wiedza, red. J. Woleński, tłum. M. Szczubiałka, Warszawa 1997, s. 233.

²² W. Lippitz, *Phänomenologische Studien in der Pädagogik*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1993, s. 49.

²³ Tamże.

²⁴ W. Lippitz, *Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik*, [w:] *Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf*, red. J. Petersen, G.-B. Reinert, Verlag Ludwig Auer, Donauwörth 1992, s. 107.

²⁵ Tamże.

pedagogicznych; 5. wyjaśnienie zależności i uwarunkowań bycia-w-świecie od problemów normatywnych i pedagogicznego działania oraz badań pedagogicznych²⁶.

Fenomenologia jest – najkrócej mówiąc – „metodą duchowego patrzenia i opisywania tego, co zobaczone. Zawiera przy tym wiele reguł, które obowiązują całkowicie ogólnie, tzn. dla każdego myślenia”²⁷, niezależnie od stanowiska filozoficznego czy postawy naukowej w danej dziedzinie, np. pedagogice. M.in. w tej jej ogólności zawiera się jej walor scalający w sytuacji, gdy współcześnie często sama koncepcja metodologiczna rozstrzyga o charakterze badań i ich wyników, gdy badacze wiążą się „a priori z jedną z wielu metod”²⁸, zastępując dialog naukowy wymianą monologów. „Jednak w świetle tego, co metodologia współczesna ma do powiedzenia, różne metody nie są wyłączającymi się alternatywami, lecz komplementarnymi aspektami myślenia”²⁹. Józef M. Bocheński zachęcał w tym kontekście, by naukowcy „włączając się w tradycję wielkich myślicieli, chcieli rozważyć *nihil humani a se alienum*” i poszukiwali integrującej metody, która „opierałaby się na metodzie fenomenologicznej. Nie poprzestawałaby jednak na tym, lecz, z jednej strony, stosowałaby analizę do tego, co istnieje i istnienia samego, z drugiej, świadoma ludzkiej słabości, używałaby szeroko analizy językowej, w końcu także nie rezygnowałaby z żadnego rezultatu nauk redukcyjnych”³⁰.

Coraz węższa specjalizacja w nauce prowadzi współcześnie do mnożenia subdyscyplin szczegółowych „i podobnych im upraszczających systemów, które jako związane z jedną metodą, nie są w stanie ogarnąć całości”³¹. Wiemy dziś wprowadzić dość dużo, by porzucić nadzieję na konstrukcję jednego, stabilnego, pewnego obrazu rzeczywistości opartego na „uniwersalnej teorii wszystkiego”, warto wszakże nie tracić z oczu fenomenologicznego pejzażu, ogólnej perspektywy, jaka rozpościera się wokół naszej ścieżki pedagogicznej, i pamiętając o *ἐποχή* - powstrzymywać się od pośpiesznych sądów. Popatrzmy zatem z tej perspektywy na fenomen stawania się, rozwoju człowieka.

O rozwoju człowieka według fenomenologii

Jednym z fundamentalnych założeń nauk pedagogicznych jest przekonanie, „że rozwój człowieka jako istoty żywej odbywa się zgodnie z określoną prawidłowością”³². Znalazło

²⁶ Tamże, s. 126.

²⁷ J. M. Bocheński, *Współczesne metody...*, op. cit., s. 24.

²⁸ Tenże, s. 138.

²⁹ Tamże.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1993, s. 194.

to pierwotnie swój wyraz w postaci periodyzacji okresów rozwojowych człowieka, na przykład starożytnych magicznych okresów siedmioletni wyznaczających rytm przemian istoty ludzkiej; także współcześnie wciąż podejmuje się w różnych koncepcjach psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych tę ideę siedmioletniego rytmu etapów, stadiów, stopni, szczebli i progów linearnego continuum rozwojowego człowieka³³.

Zgoła inaczej traktuje zjawisko rozwoju człowieka fenomenologia: z fenomenologicznego punktu widzenia rozwój człowieka stanowi bowiem swoistą „archeologię dzieciństwa”³⁴. Przeżycia, doświadczenia, obrazy dźwięki, barwy czy nawet przechowane w nieświadomej pamięci engramy zapachów, jak ów słynny Proustowski zapach magdalenki, człowiek przywołuje z okresu dzieciństwa, „aby je przepracować, poddać nowemu odczytaniu, zreinterpretować z punktu widzenia człowieka dojrzałego i odnaleźć w nich sensy, których wówczas, kiedy był chłopcem, nie mógł rozpoznać, ale które, choć nieuświadomione, formowały przez lata jego psychikę”³⁵. Nie znajdują tu zastosowania pojęcia dyferencjacji i integracji, przeplatające się w fazach ilościowego i jakościowego rozwoju człowieka, nie ma stopni, po których człowiek wspina się ku górze, nie ma jasno wytyczonych kierunków progresji czy regresji rozwojowej ani petryfikacji kolejnych warstw rozwoju, na których opocze buduje się następne szczeble, fazy czy etapy. Jest za to ciągłe powracanie, przypominanie sobie i zapominanie, cyrkulacja, krążenie, labilność i zmienność, ruch, który sprawia, że człowiek wciąż się staje³⁶:

„Nie można uwolnić się od własnej przeszłości, od tego, co nas ukształtowało, ale można własną przeszłość przepracować, zastanowić się nad tym, co z przeszłości, dlaczego i w jaki sposób ciąży nad naszą teraźniejszością, i w jaki sposób kształtuje naszą przyszłość. Tego, co się wydarzyło, nie można zmienić, ale można tam odnaleźć ukryte przed naszą świadomością sensy”³⁷.

Przeszłości nie można zmienić, ale można zmienić sposób odczytywania jej znaczeń, otworzyć konteksty i pola interpretacyjne dla swoistej „dialektyki negatywnej”

³³ Por. tu choćby warstwicową koncepcję rozwoju człowieka Stefana Kunowskiego (5 x 7) czy antropozoficzną koncepcję Rudolfa Steinera (4 x 7).

³⁴ G. Dziamski, Co po nowoczesności. Dwie perspektywy postmodernizmu, [w:] Postmodernizm. Teksty polskich autorów, red. M. A. Potocka, wyd. Bunkier Sztuki inter esse, Kraków 2003, s. 22.

³⁵ Tamże.

³⁶ Podobnie jak u H. Bergsona, dla którego byt w ogóle jest „jedną i tą samą zmianą, wydłużającą się stale niczym w melodii, gdzie wszystko jest stawianiem się, lecz gdzie stawianie się, będąc czymś substancjonalnym, nie potrzebuje podpory. Nie ma tu już stanów bezwładnych ani rzeczy martwych: jest tylko ruchomość, z której konstituuje się stabilność życia”: H. Bergson, Intuicja filozoficzna, cyt. za: L. Kasprzyk, A. Węgrzecki, Wprowadzenie do filozofii, Warszawa 1990, s. 236.

³⁷ G. Dziamski, Co po nowoczesności ... op. cit., s. 22.

rozwoju własnej tożsamości, podnosząc – podobnie jak czyni to Adorno w kontekście społeczno-kulturowym – wartość „rozkładania struktur pojęciowych, zanim te zakrzepną w soczewki zniekształcające nasze widzenie rzeczywistości i deformujące nasze praktyczne w nią zaangażowanie”³⁸. Ta rzeczywistość jako antyteza w naszej polemice ze światem jest „nieprzejrzysta”, jest „tym, co absolutnie inne”, „nietożsamością”³⁹, umykającą naszym pojęciom.

Dialektyczną nieprzejrzystość świata przeżywanego odnaleźć też można w perspektywie hermeneutyczno-krytycznej pedagogiki humanistycznej, „która spotyka się tutaj [...] z tą odmianą fenomenologii, która [...] jest w stanie przekroczyć” samą siebie „w kierunku hermeneutyki jako filozofii krytycznej” i nie „zatrzymuje się na poziomie analizy ‘przeżycia’, ‘wartości’ itp. Inaczej mówiąc, pedagogika jest tu raczej zbieżna z fenomenologią [...] Husserla, Heideggera czy Merleau-Pontyego”⁴⁰ niż Schelera. Wychowanie rozumiane jest tu mianowicie jako zdobywanie tożsamości podmiotowej, mozolnym „dorabianiem się”⁴¹ osobowości: „Owa tożsamość zdobywana jest w wysiłku bytu przytomnego (*Dasein*) w świecie. Wysiłek ów jest tworzeniem samowiedzy osiąganey w powracaniu do siebie od tego, co inne, to znaczy w teoretyczno-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co ‘obce’, niezrozumiałe, nieprzejrzyste. To przyswajanie jest dialektyką posłuchu i nieposłuszeństwa, dialektyką, która jest samą ‘istotą’ doświadczenia wychowującego. Wysiłek bycia jest zmierzaniem ku prawdzie, jest doświadczeniem prawdy wciąż na nowo uobecnionej w negatywności samego doświadczenia”⁴².

Postrzeganie z fenomenologiczno-hermeneutycznej perspektywy rozwoju człowieka jako swoistej „archeologii dzieciństwa” może przywoływać znacznie szerszy kontekst znaczeniowy – ta parabola odzwierciedla także w oryginalny sposób sens pogmatwanych meta-relacji między modernizmem a postmodernizmem. Rozwój i dojrzewanie człowieka zawiera w sobie dychotomię dzieciństwa-dorosłości, która i pojęta jako „metafora dojrzewania sytuuje się w poprzek dychotomii zerwanie/kontynuacja i

³⁸ Adorno Theodor [w:] Encyklopedia filozofii, red. T. Honderich, tłum. J. Łoziński, t. I, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 5.

³⁹ „Dialektyka jest konsekwentną świadomością nietożsamości. Nie zajmuje z góry stanowiska. Popycha ku niej myśl jej nieunikniona niewystarczalność, wina w stosunku do tego, co ta myśl myśli”: T. W. Adorno, *Dialektyka negatywna*, przeł. K. Krzemieniowa, PWN 1986, s. 10-11.

⁴⁰ A. Folkierska, *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, wyd. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1990, s. 100.

⁴¹ O „dorabianiu się” osobowości pisał w polskiej pedagogice już Sergiusz Hessen.

⁴² A. Folkierska, op. cit., s. 110. Tę definicję Andrei Folkierskiej uważam za najpiękniejszą ze znanych mi definicji wychowania.

najlepiej zdaje się opisywać związek postmodernizmu z modernizmem”⁴³. Postmodernizm oznacza przekraczanie, lecz równocześnie zachowywanie, tego, co stanowiło istotę krytyki, nie znosi, nie unieważnia, nie wymazuje „tego, co było wcześniej”⁴⁴, lecz równocześnie nie kontynuuje, nie rozwija po prostu tego, co zastał. Można mówić tu raczej o „dojściu do (*coming to*), czyli dojrzewaniu (*coming to age*)”⁴⁵. W tym sensie postmodernizm może być swoistą archeologią modernizmu, „ujawniającą sensy, których modernistyczny umysł, zapatrzony we własny projekt reformowania świata, nie mógł, lub nie chciał dostrzec”⁴⁶. Refleksja nad przeszłością-teraźniejszością nowoczesnego ideału nauki pozwala wydobyć na powierzchnię motywy i mechanizmy dyskursu nowoczesności, nieuświadamiane, a *prioryczne*, transcendentalne. Ten ogląd i namysł dokonują się z perspektywy epistemologicznej uczestnika spektaklu, dystansu i poczucia podmiotowego niezaangażowania: „Jest to perspektywa poznawcza ufundowana na poczuciu bycia „po”, perspektywa pozwalająca myśleć o nowoczesności jak o pewnej zamkniętej już lub odchodzącej w przeszłość całości, od której coś nas oddziela, która staje się wobec nas czymś zewnętrznym w tym przynajmniej sensie, że już się z nią nie utożsamiamy”⁴⁷. Przeszłość staje się więc – przynajmniej w subiektywnym odczuciu – polem refleksji i krytycznej interpretacji, a postmodernizm – „modernizmem wkraczającym w wiek dojrzały i z tej nowej perspektywy spoglądającym na własną przeszłość (niecierpliwą młodość), aby ją przepracować; jest sporem o interpretację nowoczesności”⁴⁸ – pisze G. Działowski, przywołując za J. F. Lyotardem dla tej procedury psychoanalityczną kategorię „przepracowywania” (*durcharbeiten*) przeszłości.

„Przepracowywanie przeszłości” nie stanowi wszakże prostego poszerzenia horyzontu percepcyjnego człowieka: sytuacja jest bardziej złożona, gdyż – podkreśla M. Merleau-Ponty – z fenomenologicznego punktu widzenia rola wspomnień w procesie percepcji nie jest – wbrew rozpowszechnionym przekonaniom – modelującą doświadczenie: wcale nie jest tak, że „postrzegać to przypominać sobie”, [...] gdyż, aby wspomnienia mogły zostać uzupełnione przez percepcję, „musi je najpierw umożliwić

⁴³G. Działowski, Co po nowoczesności. Dwie perspektywy postmodernizmu, [w:] Postmodernizm. Teksty polskich autorów, red. M. A. Potocka, wyd. Bunkier Sztuki inter esse, Kraków 2003, s. 21.

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże. Oświecenie, kolebkę idei modernizmu, używa się w Polsce jako kalkę niemieckiego *Aufklärung*, pojęcia, które Immanuel Kant zastosował w rozprawie, „*Was ist die Aufklärung?*”, gdzie nazwał je „stanem ‘pełnoletności’ człowieka, objawiającej się zdolnością do ‘posługiwania się własnym rozumem bez obcego kierownictwa’”; za: Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei, opr. S. Bednarek, J. Jastrzębski, wyd. Astrum, Wrocław 1996, s. 198.

⁴⁶ G. Działowski, op. cit., s. 22.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże, s. 23.

fizjonomia danych. Zanim dojdzie do jakiegokolwiek wpływu pamięci, widziane zjawiska muszą się aktualnie zorganizować w taki sposób, abym dojrzał w nich obraz, w którym mogę rozpoznać swoje wcześniejsze doświadczenia”⁴⁹.

Ten mechanizm działa też w drugą stronę, ponieważ przywoływanie wspomnień i powoływanie się na nie „zakłada [...] już to, co rzekomo wyjaśnia: uformowanie danych, nadanie pewnego sensu zmysłowemu chaosowi. W chwili, gdy możliwe staje się przywołanie wspomnień, stają się one zbędne, ponieważ praca, której od nich oczekujemy, została już wykonana”⁵⁰. Wrażenia zmysłowe nie docierają do nas zatem poprzez filtr tworzony poprzez ciągłą projekcję wspomnień, który je organizuje i deformuje zgodnie z naszymi preferencjami, lecz jest tak, że rozpoznanie poprzedza przywołane wspomnienia: „Nigdy więc rozpoznanie nie biegnie od przeszłości do teraźniejszości, a ‘projekcja wspomnień’ jest tylko złą metaforą, która zasłania rozpoznanie głębsze i już dokonane”⁵¹.

Merleau-Ponty zastrzega, że dawne doświadczenia mogą generować „złudzenia dopiero po fakcie; to teraźniejsze doświadczenie musiało najpierw uzyskać kształt i sens, aby móc przywołać właśnie to wspomnienie, a nie inne”⁵². Koordynująca aktywność naszego umysłu jest wtórna wobec percepcji, gdyż „złudzenie łudzi nas właśnie dlatego, że wydaje się autentyczną percepcją, w której znaczenie rodzi się w kołysce rzeczywistości zmysłowej i nie płynie skądinąd. Jest imitacją tego uprzywilejowanego doświadczenia, w którym sens dokładnie pokrywa się ze zjawiskiem zmysłowym, wyraża się lub wypowiada w sposób widzialny. Złudzenie zakłada tę percepcyjną normę, nie może więc zrodzić się ze spotkania danych zmysłowych i wspomnień. Tym bardziej nie może się z niego zrodzić percepcja”⁵³.

Postrzeganie nie zasadza się na doznawaniu mnogości wrażeń, które „budzą wspomnienia mogące je uzupełnić, ale na dostrzeganiu immanentnego sensu, który tryska z konstelacji danych i bez którego nie można by się odwołać do żadnych wspomnień. Wspominanie zaś nie polega na przywoleń pod spojrzenie świadomości obrazu przeszłości istniejącej w sobie, ale na zanurzeniu się w horyzoncie minionych doświadczeń i na coraz dokładniejszym rozwijaniu złożonych w nim perspektyw, aż do

⁴⁹ M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, wyd. Fundacja Aletheia, Warszawa 2001, s. 37.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże, s. 38.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

momentu, w którym zawarte w nim doświadczenia można przeżyć na nowo w ich umiejscowieniu czasowym. Postrzeganie nie jest wspomnianiem”⁵⁴.

Jaka jest zatem relacja między wspomnieniami a wrażeniami percepcyjnymi w rozwoju człowieka? Popatrzmy na nią przez pryzmat utopii dzieciństwa - owego *paradise lost*.

Utopia dzieciństwa

„Gdybym był znów dzieckiem, chciałbym pamiętać, wiedzieć, umieć wszystko, co teraz wiem i umiem. I żeby nikt się nie domyślał, że już byłem duży. A ja niby nic. Udamę, że jestem takim samym chłopakiem jak wszyscy, mam ojca i mamę i chodzę sobie do szkoły. Tak byłoby najciekawiej, najlepiej. Przyglądałbym się tylko i tak byłoby śmiesznie, że mnie nikt nie poznaje”⁵⁵ – tak sobie marzył dorosły już, poważny nauczyciel, protagonista książki Janusza Korczaka, książki pod paradoksalnym tytułem „Kiedy znów będę mały”, napisanej jako „próba powieści psychologicznej”, ale nie „o psach”, jak podkreśla autor, lecz o „psyche”, co „znaczy - dusza”⁵⁶.

Tytuł paradoksalny, gdyż nie można odwrócić czasu, powrócić do tego, co w dorosłych ledwie jako okruchy wspomnień pozostaje jako „ślad przeżytego dzieciństwa”. W pamięci dorosłych rzeczywiste doświadczenia i przeżycia z dzieciństwa zaczynają żyć własnym życiem: „Obciążeni obowiązkami i odpowiedzialnością patrzą w przeszłość z rozrzewnieniem i tęsknotą za swobodą i utraconymi szansami. Wszystko z daleka wydaje im się teraz piękne i dobre – bo już dalekie i nigdy więcej nieosiągalne”⁵⁷.

Złudzenia, deformacje wynikająca z oddalenia, perspektywy czasu, które u dorosłych są formą idealizacji, u dzieci przejawiają się w formie niecierplivej nadziei: one że z kolei nie mogą się doczekać, kiedy wreszcie będą dorosłe; „Chcą z dzieciństwa uciec jak najszybciej i jeszcze nie wiedzą, jak bardzo będą żałować tego, co zostawiają za sobą. Przeżywając głęboko swoje smutki i zawody wzdychają: „kiedyż będę duży...” i spoglądają na dorosłych z zazdrością. Śpieszą się do spełnienia swoich tęsknot, realizacji swoich szans. Nie wiedzą jeszcze, że te spełnienia niewiele będą miały wspólnego z oczekiwaniem; że to, co wydawało się z daleka tak bardzo warte zabiegów i łatwe do

⁵⁴ Tamże, s. 39.

⁵⁵ J. Korczak, Kiedy znów będę mały, Ossolineum 1991, s. 14.

⁵⁶ Tamże, s. 8. Mimo żartobliwego tonu myśli zawarte w książce są bardzo głębokie. Tu można się zgodzić z twierdzeniem Antoniny Guryckiej o Korczaku, iż „jego język, w którym formułuje swoje odkryte prawdy, choć nieco staroświecki, jest na pewno bardziej komunikatywny, bardziej przekonujący niż formułowane suchym językiem naukowym twierdzenia o dzieciach”: A. Gurycka, Korczakowskie inspiracje..., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 91-92.

⁵⁷ B. Kryda, Posłowie [do:] J. Korczak, op. cit., s. 199.

zdobycia, pozostanie zawsze dalekie i nieosiągalne, a po próbach realizacji osadzi się w sercu gorycz rozczarowania”⁵⁸.

W książce Korczaka przemiana, której doświadcza mężczyzna dojrzały, rozgoryczony i smutny, gdy staje się na powrót małym chłopcem, jest równie niespodziewana co zupełna – dokładnie tak jak Kafkowski Gregor Samsa, skromny urzędnik bankowy, wiodący życie jednostajne i uporządkowane, budzi się „zupełnie inny”⁵⁹. Protagonista książki Korczaka, odwracając naturalny porządek rzeczy, powraca w iluzję bezpiecznej krainy dzieciństwa, traci jednak złudzenia i tęsknoty, doświadczając zamiast radości goryczy i smutków. Każda faza życia człowieka niesie bowiem ze sobą odmienne doznania, w każdej inaczej „kąsa życie”:

„Łudzą się dzieci z zazdrością patrząc na prawa dorosłych, nie znając jeszcze ciężaru odpowiedzialności i tego, że na drodze życia za każdym krokiem zacieśniają się możliwości, gromadzą się warstwy goryczy i rozczarowań. Łudzą się dorośli, którzy od szarzyzny codzienności chcieliby cofnąć się w barwny świat dziecięcych wzruszeń”⁶⁰.

Te deformacje poznawcze obu stron, złudzenia, które jednak ostatecznie „pozwalają żyć”⁶¹ stanowią „pożyteczną nieracjonalność”⁶² bytu ludzkiego składają się na prawdę życia człowieka w równym stopniu: „Bez snu nie byłoby jawy, przytomnego czuwania, bez poezji nie byłaby możliwa proza życia: bez czarodziejskiej mocy cudu – realność istnienia”⁶³. Tak naprawdę, życie szczęśliwe jest funkcją ludzkiego umysłu, jak to ujmuje Leszek Kołakowski: „aby czuć się szczęśliwym, nie trzeba doświadczać żadnych szczególnych pozytywnych wydarzeń, natomiast negatywne wydarzenia życiowe wydają się koniecznym warunkiem poczucia nieszczęścia”⁶⁴.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ J. Korczak, op. cit., s. 18; Podobieństwo przemiany jest uderzające: ”Gdy Gregor Samsa obudził się pewnego rana z niespokojnych snów, stwierdził, że zmienił się w łóżku w potwornego robaka. Leżał na grzbiecie twardym jak pancerz, a kiedy uniósł nieco głowę, widział swój sklepiony, brązowy, podzielony sztywnymi łukami brzuch, na którym ledwo mogła utrzymać się całkiem już ześlizgująca się kołdra. Liczne, w porównaniu z dawnymi rozmiarami, żałośnie cienkie nogi migały mu bezradnie przed oczami”: F. Kafka, *Przemiana* [w:] *Wyrok*, przeł. J. Kydryński, PIW, Warszawa 1975, s. 18.

⁶⁰ B. Kryda, op. cit., s. 200.

⁶¹ Nawiązuję tu do tytułu książki „Złudzenia, które pozwalają żyć”, red. M. Kofta, T. Szusterowa, PWN, Warszawa 1991, której autorzy” mimo oczywistych różnic zgadzają się w jednej sprawie: nasze procesy poznawcze (np. reguły wnioskowania) a także produkty poznania (w postaci sądów dotyczących nas samych i innych ludzi) są dalekie od ‘fotograficznego obiektywizmu’, tj. w wielu przypadkach odchylają się od pewnej normy poprawności myślenia bądź od stanu faktycznego. Różne deformacje i odchylenia od racjonalności nie są tu jednak uważane za godne ubolewania defekty ludzkiego umysłu, ale raczej za coś, co jest zgoła pożyteczne” (*Wprowadzenie*, M. Kofta, T. Szusterowa, [w:] *Złudzenia...*, op. cit., s. 12).

⁶² Tamże.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ L. Kołakowski, *O młodości*, [w:] *Mini wykłady o maxi sprawach*. Seria druga, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 233.

Istnieć – to wszędzie znaczy pamiętać⁶⁵, to pamięć tworzy naszą tożsamość, w której splatają się i przenikają elementy racjonalne – te przypisywane „dorosłości” i afektywne – postrzegane jako właściwe dzieciom, „dziecinne”, bez których jednak człowiek nie byłby ostatecznie w pełni człowiekiem: „[...] prawdziwa dorosłość musi zachować w sobie żywy ów rdzeń dzieciństwa, na które składa się i większa wrażliwość, i otwarta chłonność, gotowość doświadczenia, i większa naiwność, czystość intencji – zresztą trudno wyliczyć wszystko, co życie później potępia i niszczy”⁶⁶.

„W prawdziwym mężczyźnie jest dziecko ukryte”, pisał nie byle kto, bo „filozofujący młotem” piewca „woli mocy”, Fryderyk Nietzsche, w *„Also sprach Zarathustra”*. A przecież często impulsywność, emocjonalność i spontaniczność uchodzą za cechy dziecinne, rugowane z dorosłości jako wstydlive relikty niedojrzałości:

„Dziecko jest jak wiosna. Albo słońce, pogoda i już bardzo wesoło i pięknie. Albo nagle burza, błysnie, zagrzmie i piorun uderzy. A dorosły – jakby we mgle. Smutna mgła go otacza. Ani dużych radości ani dużych smutków. Szaro i poważnie. Bo przecież pamiętam. Nasza radość i smutek pędzi jak wichra, a ich się tylko snuje. Przecież pamiętam”⁶⁷.

Dojrzała osobowość utożsamiana jest z kognitywnym charakterem struktur osobowości – wiedzą encyklopedyczną, pamięcią semantyczną, logiką myślenia. Podobno ostatnim człowiekiem, który posiadał całą mu współczesną wiedzę, jaką dysponowała ludzkość, był Wilhelm von Humboldt - potem stało się to niemożliwe, a może i niepotrzebne, gdyż zbyt szybko się zmieniają kryteria jej prawdziwości i przydatności – w postmodernistycznym „nie-porządku” świata zapominanie staje się niekiedy ważniejsze od pamięci, niewiedza od wiedzy⁶⁸. Wciąż jednak modernistyczny artefakt człowieka dorosłego jako „wykształconego” funkcjonuje w potocznej świadomości:

„Dorośliem się zdaje, że dobrze nas znają. Co tam w dziecku może być ciekawego? Mało żyło, mało wie, mało rozumie. Bo każdy zapomni, jaki był dzieckiem, i myśli, że teraz dopiero najmądrzejszy”⁶⁹.

⁶⁵ Ta parafraza twierdzenia F. Znanieckiego: „Istnieć – to wszędzie znaczy działać” („Znaczenie rozwoju świata i człowieka”; cyt. za J. Szacki, Znaniecki, Warszawa 1986, s. 200) stanowi wyraz polemicznej postawy autora wobec Mefistofelowskiej formuły porządku świata, jak ów wkłada w usta Fausta, przekładającego Ewangelię św. Jana, 1,1, wiodąc go od „W początku było słowo”, przez „W początku była treść” i „W początku była siła” do odwrócenia jej w „Był na początku czyn” (J. W. Goethe, Faust, Tragedii część pierwsza, przeł. W. Kościelski, PIW, Warszawa 1967, s. 74-75).

⁶⁶ B. Kryda, op. cit., s. 200-201.

⁶⁷ J. Korczak, op. cit., s. 28-29.

⁶⁸ Por. M. Głazewski, Dziecięcość jako monstrum i współnik filozofów, [w:] Współprzestrzenie edukacji, red. M. Nyczaj-Drag, M. Głazewski, Oficyna wydawnicza IMPULS, Kraków 2005, s. 194-195.

⁶⁹ J. Korczak, op. cit., s. 60.

Dorosłość oznacza odpowiedzialność za siebie i innych, i to raczej stanowi jej cechę konstytutywną, choć zdolność takiej nieraz intuicyjnej antycypacji nie-szczęścia staje się z czasem ciężarem: „Kiedy byłem dorosły, widząc śnieg już myślałem, że będzie błoto, czułem wilgotne obuwie i – czy węgla wystarczy na zimę? I radość – ona także była – ale przysypana popiołem, zakurzona, szara. Teraz czuję tylko białą, przejrzystą, oślepiającą radość. Że co? Że nic: śnieg⁷⁰!”

Stąd dojrzałe współczucie, jakie wyraża dziecko w dorosłym: „Żal mi was dorośli, żeście tak ubodzy radością śniegu, którego wczoraj nie było”⁷¹.

Z drugiej strony protagonista książki Korczaka, skonfrontowany z życiem dziecka, szybko pozbywa się dotychczas żywionych złudzeń, co do szczęśliwości krainy dzieciństwa: „Chciałem być znów dzieckiem, pozbyć się szarych dorosłych trosk i smutków, a mam dziecinne, które mocniej bolą”⁷².

Mocniej bolą te problemy, wobec których mały człowiek jest bezradny, na przykład te wynikające z przemocy – rzeczywistej i symbolicznej – pochodzącej od dorosłych: „Są niby dwa różne życia: ich - poważne i godne szacunku, i nasze – niby żart. Że mniejsi i słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie. Dzieci – to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy.

Lata nasze dziecinne – są to lata naprawdę życia. [...]

Myślałem w szarzyźnie dorosłego życia o barwnych latach dzieciństwa. Wróciłem, dałem się złudzić wspomnieniom. I oto wkroczyłem w szarą szarzyznę dziecięcych dni i tygodni. Nic nie zyskałem, straciłem jeno hart rezygnacji.

Smutno mi, źle”⁷³.

Dlaczego zatem ludzie tęsknią za przeszłością? Bo przecież nie wyłącznie z powodu zawodnej pamięci, selektywnie zachowującej zmałowane obrazy minionego czasu?

Rozważając kwestię tęsknoty za Arkadią dzieciństwa i młodości, Leszek Kołakowski zauważa, przy czym wiele z jego ustaleń współbrzmi z przytoczoną powyżej Korczkowską demystyfikacją dzieciństwa, iż „tym co naprawdę i najbardziej w młodości jest atrakcyjne, jest rzeczywistość niezakończenia, albo poczucie otwartości życia”⁷⁴.

Owa otwartość życia, potencjalność, kontyngencja, sprawia, że życie jest raczej antycypowane jako utopijne gdzieś indziej i kiedy indziej niż rzeczywiście uświadamiane

⁷⁰ Tamże, s. 66.

⁷¹ Tamże, s. 61.

⁷² Tamże, s. 182.

⁷³ Tamże, s. 193-194.

⁷⁴ Tamże, s. 64.

jako ciągłe i nieubłagane, nieodwracalne przemijanie - ciążenie ku śmierci. Ta otwartość to „czyhanie na życie”, oczekiwanie, z którego, jak pisał C. Jung, mężczyzna budzi się po czterdziestce, stwierdzając nagle z przerażeniem, że to „kiedyś”, na które czekał, to jest „już”, i nie może więcej żyć „na brudno”, samooszukiwać się w iluzji przyszłej szczęśliwości. Efekt Pollyanny lub inaczej „inklinacja pozytywna” (*positivity bias*), to znaczy dominująca wśród ludzi tendencja do przewidywania „raczej pozytywnych niż negatywnych scenariuszy dalszego życia”⁷⁵, skłonność do „nierealistycznego optymizmu” co do przyszłości, wydaje się wygasać z wiekiem, tworząc jednocześnie zwrotnie podłoże dla nieracjonalnej emocjonalnej afirmacji przeszłości:

Syndrom „zamykający się drzwi”, akceleracja czasu, gdy tygodnie nabywają chyżości dawnych dni, całe „lata zaczynają się kurczyć”⁷⁶, atrofia nadziei i złudzenia emocjonalne sprawiają, że „niemal wszyscy są ofiarami złudzenia, że utracili młodość, która przecież mogła być o tyle lepsza”⁷⁷ - stwierdza Kołakowski.

Czy jednak dojrzała, racjonalna, „modernistyczna” świadomość złudności powabu dzieciństwa i młodości – tego *paradise lost*, fenomenologiczny dystans do wspomniania, które przecież – jak w przywołanych wcześniej słowach podkreśla M. Merleau-Ponty - nie jest postrzeganiem, ponieważ, aby wspomnienia mogły zostać uzupełnione przez percepcję, „musi je najpierw umożliwić fizjonomia danych”⁷⁸ - naprawdę może uczynić z życia dorosłego *paradise regained*?

⁷⁵ J. Czapiński, Szczęście – złudzenie czy konieczność, [w:] Złudzenia, które pozwalają żyć... op.cit., s. 230. (Termin „efekt Pollyanny” pochodzi od imienia bohaterki książek Eleanor Porter.)

⁷⁶ D. Draaisma, Dlaczego życie płynie szybciej, gdy się starzejemy. O pamięci autobiograficznej, przeł. E. Jusowicz-Kalter, PIW, Warszawa 2006, s. 250.

⁷⁷ L. Kołakowski, O młodości... op. cit., s. 67.

⁷⁸ M. Merleau-Ponty, Fenomenologia percepcji..., op. cit., s. 37.

Kategoria autorytetu w filozofii Karla Jaspersa

„Autorytet, któremu się wierzy, jest przede wszystkim jedynym źródłem prawdziwego, trafiającego do istoty wychowania. Każdy człowiek zaczyna w swojej skończoności zawsze od początku. W swoim stawaniu się, przyswajaniu treści tego, co zawierać się może w tradycji, zależny jest od autorytetu. Gdy wzrasta w nim, otwiera się dla niego przestrzeń, w której byt zewsząd wychodzi mu naprzeciw. Wzrastając bez autorytetu, może w prawdzie osiąść wiedzę, opanować umiejętność mówienia i myślenia, zagrażają mu jednak puste możliwości przestrzeni, w której staje twarzą w twarz z nicością.”

Karl Jaspers¹

Otwarcie filozofii człowieka Karla Jaspersa

Drogę filozoficznych poszukiwań prawdy o człowieku Karlowi Jaspersowi wyznaczyły pytania, które postawił za Immanuelem Kantem. W zmienionej postaci brzmiały one następująco: „co mogę wiedzieć?”, czyli co mogę wiedzieć dzięki naukom?, „co powinienem czynić?”, czyli - uznając komunikację za podstawę istnienia człowieka - „jak mam urzeczywistniać komunikację?”, „na co mogę mieć nadzieję?”, czyli „czym jest i jak mogę dotrzeć do prawdy?”, „kim/czym jest człowiek?, czyli „na czym polega istnienie człowieka jako egzystencji - bytu autentycznego?” oraz „czy i czym jest transcendencja?”, czyli „czym jest to, do czego człowiek się odnosi i jakie jest znaczenie w określaniu się człowieka tego, do czego się odnosi?”. Jaspers pisał: „za każdym razem chodzi o to, by dotrzeć do źródła i z pełną świadomością usłyszeć w świecie wymóg, który nie daje się wprawdzie urzeczywistnić, lecz tym, co są mu posłuszni, udostępnia swój właściwy byt.”² Dotarcie do źródła to dotarcie do podstaw rzeczywistości, a zatem i rzeczywistości bycia człowiekiem, odkrycie, czy też - tak jak sam określał - „rozjaśnienie” sensu tego, co stanowi „przedmiot” myślenia. Pisał dalej:

¹ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, Warszawa 1990, PIW, s. 117.

Do głównych dziedzin badawczych K. Jaspersa (1883-1969) zalicza się:

PSYCHOPATOLOGIE - skoncentrowanie się na rzeczywistości empirycznej, na realności konkretnej jednostki; HISTORYCZNĄ PSYCHOLOGIE KULTURY - oscylowała ona wokół zagadnień związanych ze światopoglądami, które dla Jaspersa stanowiły pewną formę życia duchowego jednostki, określając istotę bytu, naczelną wartość, celów oraz reguł ich realizacji; FILOZOFIE EGZYSTENCJI, którą należy ujmować jako całościowy projekt jaspersowskiego filozofowania od ontologii po logikę do estetyki; antropologia jako taka nie została wyodrębniona przez samego Jaspersa, stanowi jednak integralny element całości jego wywodów - jest ona główną osią, wokół której konstytuują się główne tradycyjne działy filozofii; HISTORIĘ FILOZOFII - jako historiografia "wielkich filozofów".

² Tenże, *Człowiek* [w:] Tamże.

„/.../ *Cokolwiek jest przedmiotem tego myślenia, jego zadaniem jest transcendentowanie tego przedmiotu ku autentycznemu wypełnieniu.*”³ Kiedy pytamy o prawdę o człowieku – o to, co konstytuuje jego autentyczne bycie - zarazem tę prawdę o nim projektujemy, czyli ustanawiamy. Dlatego Jaspers mówił o transcendowaniu „przedmiotu” myślenia, czyli przekraczaniu tego, co wiemy o człowieku ku temu, czego jeszcze o nim nie wiemy, a co ustanawia jego podstawę bycia człowiekiem i co stanowi dlań „oparcie”.⁴

Kim jest człowiek?

Człowiek w filozofii Karla Jaspersa jest tym, czym nie jest i nie jest tym, czym tak naprawdę jest - „/.../ *znamy lepiej to wszystko, czym sami nie jesteśmy - bo czym jest człowiek, jest dla niego może mniej jasne, niż wszystko, co go spotyka. Staje się dla siebie największą tajemnicą, gdy wyczuwa, że jego skończone możliwości zdają się sięgać w nieskończoność.*”⁵ Sens istnienia człowieka – jego autentyczne bycie - jest tym, co objawia się człowiekowi w horyzoncie obszerniejszego istnienia niż to, którym sam JEST obecnie i w którym JEST. Tym samym człowiek rozumie siebie samego i własne istnienie w świecie na drodze bycia w relacji do samego siebie jako MOŻNOŚCI, realizującej się w konkretnym czasie historycznym. Stąd odkrycie sensu, utożsamiane przez Jaspersa z jego tworzeniem, jest wynikiem odkrycia przez człowieka jego własnej pozycji i funkcji w całości danej sytuacji egzystencjalnej „ja - ja”, „ja - świat”, „ja - inny”. Tylko będąc we własnym ROZUMIENIU, czyli będąc - tak jak określił to Jaspers - „aktywnością ogarniającą”, możemy znaleźć swoje miejsce w świecie, być jednością samą w sobie i jednością ze światem, czyli w najszerszym znaczeniu być prawdziwie. „*Rozum jest czymś wszechprzenikającym /.../* - pisał Jaspers - *stanowi uniwersalne*

³ Tenże, *Filozofia egzystencji* [w:] Tamże, s. 90.

⁴ por. z cytatem: „*Nie wystarczy już wraz z Kantem zapytywać o to, co poza mną: ‘na co mogę mieć nadzieję?’ Człowiek dąży bardziej zdecydowanie niż kiedykolwiek do pewności, której mu brak, do pewności, że istnieje to, co wieczne, że istnieje byt, poprzez który dopiero on sam istnieje. Jeżeli boskość istnieje, wtedy dopiero możliwa jest wszelka nadzieja. Dlatego do pytania o to, czym jest człowiek, dołącza się w istocie pytanie, czy jest i czym jest transcendencja (boskość).*” Istotą owej jaspersowskiej transcendencji, którą sam - choć tutaj utożsamiona z boskością - nie określał jednoznacznie jako Absolutu, Boga, Tao itp. było przede wszystkim to, że jako to „coś”, co zawsze „stoi” przed człowiekiem i na co człowiek się ukierunkowuje, wyznacza sens człowieka jako egzystencji. Transcendencja w tym znaczeniu jest „oparciem”, czy też pewnością dla człowieka, iż - nie będąc w żadnym wypadku czymś statycznym - wyznacza kierunek i charakter jego działania. Mówiąc inaczej, człowiek tylko wówczas uzyskuje oparcie swojego bycia w świecie, gdy po prostu działa, gdy przekracza samego siebie w kierunku siebie samego, innych, świata.

cytat za: R. Rudziński, *Jaspers*, Warszawa 1978, s. 257.

⁵ K. Jaspers, *Człowiek* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz. cyt., s. 26 (podkreślenie - A.W.). Według tego filozofa, skończoność człowieka nie jest czymś doskonałym w przeciwieństwie do skończoności zwierzęcia. Ale jednocześnie jego skończoność świadczy o NIEMOŻLIWOŚCI spełnienia się wraz z jej następstwami - bezustannym szukaniem i próbowaniem.

*spoiwo, jak też źródło niepokoju, wypędza nas z każdego usztywnienia. /.../ Rozum jest możliwą egzystencją, która myśląc ustawicznie kieruje się na to, co inne, na byt, którym sami nie jesteśmy.”*⁶ Jest to zespolenie z samym sobą poprzez połączenie czterech poziomów własnego bytu: biologicznego (istnienie), intelektualnego – umysłowego (świadomość w ogóle), duchowego (duch), egzystencjalnego (egzystencja). Człowiek, będąc ogarniającym, łączy je ze sobą w całość i tylko wówczas można powiedzieć, że jest to zarazem zespolenie z innymi, ze światem i transcendencją. Ślady transcendencji odnaleźć można w postaci „pisma szyfrów”, których odczytanie uprzytamnia człowiekowi nieabsolutność, niesamodzielną i ograniczoną własnego bytu⁷.

Człowiek będąc w relacji do siebie, do innych, do świata, JEST W KOMUNIKACJI, czyli jest w ruchu, którego główną zasadą jest zasada łączności. Być w komunikacji dla Jaspersa jest tożsame z tym, że jest on każdorazowo w PRAWDZIE - „*BYĆ SOBĄ i BYĆ PRAWDZIWIE nie oznacza nic innego, jak bezwarunkowo być w komunikacji*”⁸. Chodzi o to, iż PRAWDA jest pewną JEDNOŚCIĄ - CAŁOŚCIĄ, jak również tym, co stanowi zarówno źródło dążenia człowieka, jak i jego cel oraz formę jego realizacji. PRAWDA jako autentyczne bycie człowieka jest właśnie w tym stopniu PRAWDA, w jakim pochodzi z czegoś innego i ujmuje siebie jako odniesienie do czegoś innego. Jest tym, w czym człowiek uczestniczy, przy czym uczestnictwo to przeobraża go w samym jego bycie, ponieważ w istocie rzeczy jest ukierunkowaniem się ku PRAWDZIE jego bycia. Istnienie człowieka i istnienie w PRAWDZIE są identyczne, pod warunkiem jednak, że zostanie tu podkreślona niewspółmierność PRAWDY wobec prawd partykularnych, skończonych (do których człowiek ma dostęp dzięki nauce)⁹. To znaczy, jeśli wyraźnie uzna się, że metody weryfikacji, stanowiące podstawę dla określenia prawdy, są w tym wypadku nieprzydatne - „*Gdy wyizolujemy pojedynczy sens prawdy, prawda nie może już pozostać prawdą.*”¹⁰ PRAWDA może tylko stawać się - „*/.../ uczciwość nie pozwala nigdzie w świecie widzieć prawdy jako jednej, jedynej,*

⁶ Tenże, *Rozum i egzystencja*, Warszawa 1991, s. 98.

⁷ Tenże, *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, Kraków 1999, Wyd. Znak, s. 187-494.

⁸ Tenże, *Rozum i egzystencja...*, dz.cyt., s. 97.

⁹ J. Galarowicz, omawiając dominujące w kulturze europejskiej pojęcia prawdy, wyróżnił prawdę w sensie epistemologicznym z jej dwiema płaszczyznami: sferą przedpredykatywną i sferą sądów, prawdę w sensie ontologiczno-metafizycznym (dotyczy struktury bytu - prawda danego bytu to tyle, co jego prawdziwość - pełnia jego istnienia, jego doskonałość), egzystencjalnym (odnosi się do osobowego istnienia ludzkiego - prawda egzystencji to tyle, co autentyczny sposób istnienia człowieka) i dialogicznym (prawda jako wydarzenie spotkania osób). W naszym kontekście rozważań PRAWDA jawi się jako prawda w sensie egzystencjalnym z tą różnicą, że nie wyklucza ona ze swojego „zakresu” innych sensów prawdy, lecz je w sobie zawiera.

J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 191-219.

¹⁰ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 111.

nieruchomo spoczywającej w beczasowości.”¹¹ Dlatego PRAWDA, o którą człowiekowi chodzi i ku której podąża, w swej istocie nie jest czymś, co można osiąść. Nie jest ona również czymś, co bezwarunkowo obowiązuje, lecz tym, co do siebie przyciąga, ku czemu człowiek ukierunkowuje się, ku czemu podąża. I tylko wówczas może BYĆ W PRAWDZIE – BYĆ AUTENTYCZNIE. „Prawda nie leży w czymś istniejącym, już poznany lub dającym się poznać, w czymś bezwarunkowym, ale w tym, co tu i teraz wyłania się z danej sytuacji życiowej, co jest jej wynikiem. A skoro zmienia się samo istnienie (z racji różnorodności swoich odmian i wraz z upływem przekształcającego wszystko czasu), prawda może być tylko zmienna, relatywna.”¹²

Podstawowy warunek bycia egzystencją – bycia autentycznego

Jaspers, pisząc o egzystencji, czyli o autentycznym byciu człowieka, określającym się poprzez działanie, ujął ją jako oś „/.../ wokół której krąży wszystko, co w świecie ma dla nas prawdziwy sens”. Jednocześnie egzystencja jest sama w sobie możliwością decyzji „/.../ jest źródłem w czasie, jest pojedynczym człowiekiem jako historyczność: ogarnianiem beczasowości przez czasowość, nie zaś w ogólnym pojęciu.”¹³ Założył on jednak uprzedniość decyzji egzystencjalnej - decyzji BYCIA SOBĄ, którą z kolei J.P. Sartre określił w kategoriach pierwotnego wyboru, przed wyborem - wyborami BYCIA SOBĄ. Decyzją, czy też wyborem w ich ujęciu jest to, że człowiek chcąc, może być autentyczny, że chcąc, może wykraczać ku sobie samym jako PROJEKTOWI, że chcąc, może odnaleźć swoje miejsce w świecie, wyrazić swoją zgodę na świat i na swoje w nim istnienie. Jest ona zarazem tym, dzięki czemu człowiek potrafi chcieć, bowiem w niej rodzi się uświadomienie sobie własnego „chcenia”, jak i tego, „/.../ czego chcę w dziejowej konkretności mego istnienia” oraz własnych możliwości.¹⁴ Podstawą decyzji jest „SAMO-WOLA” - człowiek SAM decyduje i w konsekwencji SAM wybiera. Decyzją, o której mowa, jest wzięciem samego siebie we władanie po to, by sobie samemu siebie podarowywać, by siebie jako PROJEKT „wyrzucać przed..., ku...”. Aby o sobie stanowić, człowiek musi siebie samego posiadać i sobie samemu panować. W dynamizowaniu siebie człowiek zależy tylko od siebie samego - „Nie mogę tego, co zdobyłem porzucić -

¹¹ Tenże, *Rozum i egzystencja...*, dz.cyt., s. 106.

¹² Tenże, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 106.

¹³ Tamże, s. 55 i 58.

¹⁴ K. Jaspers, *Wolność* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 170.

E. Mounier, przedstawiając swoją filozofię zaangażowania wskazywał również na specyfikę swoich czasów, która wydaje się nie być zamkniętą i dotyczyć może również współczesności - tak oto pisał: „Jest symptomatyczne, że zarówno wola, jak duch zaangażowania są w świecie współczesnym niedocenione i doznały osłabienia oraz że współczesne przejawy rozpaczły zrodziły się z rezygnacji, chociaż czasem ta rozpacz skłania niektórych do przezwyciężenia postawy rezygnacji”.

E. Mounier, *Co to jest personalizizm?*, Kraków 1960, s. 178.

pisał Jaspers - *bo poza tym, czym jestem sam, nie ma jakiegoś drugiego, innego ja. Jeśli jednak porzucam to, czym stałem się w decyzji, to zarazem unicestwiam samego siebie. Istnienie zdobyte w źródłowej decyzji jest źródłem, z którego żyję, ożywiającym wszystko, co mnie spotyka. W decyzji rodzi się ruch, który jest zdolny nadawać życiu ciągłość, mimo właściwego mu rozproszenia.*¹⁵ Dzięki decyzji człowiek stwarza siebie i działa w świecie, a w zasadzie urzeczywistnia więź z samym sobą, ze światem, z innymi ludźmi - więź, której przed tą decyzją nie było.

Wolność – konieczność i wyzwanie

Fundamentalną przyczyną wolności konkretnego człowieka jest on sam - jest w wolności wówczas, gdy sam o sobie rozstrzyga i nie pozwala, aby rozstrzygano o nim i za niego. Wolność jest z jednej strony samo-zależnością - „JA sam stanowią”, z drugiej - „stanowieniem o sobie samym”. Ale paradoksalnie samej wolności nie mam dzięki sobie, nie jestem czymś wystarczającym dla mojej wolności – Jaspers pisał: „*Nie stworzyłem siebie samego. Nie jestem dzięki sobie samemu. Jestem sobą w swej wolności, gdy dzięki samej swej wolności odczuwam i jednocześnie ze swą wolnością ujmuję myślowo tę rzeczywistość, dzięki której jestem wolny.*”¹⁶ Ponieważ człowiek jest bytem intencjonalnym, bytem „skierowanym ku...”, zmuszonym do wyjścia poza własne status quo, jego wolność Jaspers utożsamiał z zaangażowaniem we własne stawanie się. Nie ma ono kresu, horyzont tego, co już człowiek osiągnął, przesuwają się dalej i zmuszają go do tego, by wciąż ponawiał swoje działanie, by ponawiał akty transcendowania.

Wolność człowieka rodzi się w jego bezwarunkowej decyzji, która odsłania jego antynomiczność – człowiek zawsze musi wybrać: albo życie autentyczne albo życie pozbawione wolności. To pierwsze implikuje bezustanne podejmowanie działań potwierdzających jego wolność, i zarazem niosących ze sobą ryzyko braku ostatecznej pewności oraz ryzyko wiecznego niezaspokojenia. To drugie - daje wprawdzie jakiś punkt oparcia dla samego człowieka, ale jednocześnie zamyka go w określonych schematach, rutynie, bezrefleksyjności. Jej motorem jest „siła bezwładu”, rodząca m.in. konformizm i małą, prywatną stabilizację¹⁷.

¹⁵ K. Jaspers, *Wolność...*, dz.cyt., s. 171.

¹⁶ Tenże, *Wiara filozoficzna wobec...*, dz.cyt., s. 34.

¹⁷ Tenże, *Sytuacje graniczne* [w:] R. Rudziński, *Jaspers...*, dz.cyt., s. 235-236.

Problem wyboru człowieka między byciem wolnym bez ostatecznego poczucia bezpieczeństwa a poczuciem bezpieczeństwa, które w istocie jest wyzbyciem się wolności, odnaleźć można również w literaturze pięknej, m.in. w powieści F. Dostojewskiego pt. „*Bracia Karamazow*” w „*Legendzie o Wielkim Inkwizytorze*”.

Wolność skupia w sobie jak w soczewce takie kategorie autentycznego istnienia człowieka, jak: JESTEM, MUSZĘ, CHCĘ, WYBIERAM, które są źródłem i zarazem centrum jego ROZUMNOŚCI. „/.../ *nie ma wyboru bez rozstrzygnięcia* – pisał Jaspers - *rozstrzygnięcia bez woli, woli bez muszę, a muszę bez bytu.*”¹⁸ Specyfika bycia człowieka w świecie wyznacza możliwość samodzielnego określenia się wobec niego po to, by w ogóle w nim być. Ale jednocześnie „mogę” wchodzi w zakres znaczeniowy „muszę-powinieniem” i odnosi się przede wszystkim do bycia autentycznego. Wyrażenie „muszę-powinieniem” zawiera już MOJE CHCENIE, które, będąc wynikiem mojej świadomości, „dotyka” autentycznej wolności i nie jest tym samym dowolnym chceniem, lecz MOJĄ WOLĄ. O jej wadze stanowi MOJA WEWNĘTRZNA ZALEŻNOŚĆ od siebie samego - MOJE podporządkowanie się odnalezionemu we mnie samemu prawu jako posłuszeństwu wobec samego siebie. Człowiek wybierając musi też wiedzieć, CO wybiera i DLACZEGO. Jaspers pisał: „*Jeśli nie wiem, czego chcę, to stoję bezradny w obliczu nieskończonych możliwości, czuję się niczym i zamiast lęku w wolności odczuwam lęk przed wolnością.*” Człowiek dzięki wiedzy dostrzega przestrzeń swoich najbardziej wewnętrznych możliwości, jak i przestrzeń tych możliwości obiektywnych, spośród których może wybierać. Dokonuje także oceny charakteru wartości i sensu „przedmiotu” własnego chcenia. Mądrość człowieka polega na tym, że potrafi on myśleć nie tylko o tym, CO zyskuje i CO traci oraz CZYM ryzykuje czy też DLA CZEGO - KOGO, ale także na tym, że potrafi oceniać stopień swoich realnych możliwości. Natomiast klamrą spinającą to, co stanowi treść wyrażenia „ja wiem, czego chcę” jest udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie „DLACZEGO tego chcę?”, wymagające od człowieka refleksji i krytycyzmu. Ważność tej odpowiedzi polega na tym, że to właśnie w niej ujawnia się podstawowy wyznacznik wolności - wierność wybranej WARTOŚCI, jaką jest wolność i TRWANIE przy niej. Ale wiedza, o której tutaj jest mowa jest specyficznego rodzaju – jest wiedzą „zamieszkującą” w nadziei i w wierze. Ponieważ – jak pisał Jaspers – człowiek jest istotą kruchą, dla której ponadto „/.../ *najwyższym przeznaczeniem jest ryzyko, podejmowane na gruncie ludzkiej wolności /.../*”, to wiedza, którą źródłowo zdobył w swej wolności prowadzi go przez świat „/.../ *we wzlocie swej nadziei, nie wiedząc wszakże, dokąd. /.../ Własne zadanie w świecie ujmuje człowiek na gruncie swej wiary, wśród innych ludzi, którzy wierzą w inne zadania.*”¹⁹

¹⁸ K. Jaspers, *Wolność...*, dz.cyt., s. 176.

¹⁹ Tenże, *Wiara filozoficzna wobec...*, dz.cyt., s. 598.

Odpowiedzialność - „zabezpieczenie” wolności

Stawanie się wolnym w byciu wolnym potęguje dramat człowieka ujawniający się w następującej zależności: ponieważ człowiek wie, że jest wolny, wie co i dlaczego uczynił, to bierze to na siebie. Człowiek uznaje swą winę i odpowiada za to, co uczynił. Jest on jednocześnie gotów wziąć na siebie i to, czego mimo całej swojej wiedzy o tym nie jest w stanie uniknąć. Dlatego też człowiek bierze na siebie odpowiedzialność za źródła swoich czynów - za to, dzięki czemu się staje, czyli za swoją konieczność-powinność chcenia i za to, co musi uczynić w danej sytuacji, bo tego właśnie wymaga od niego jego wolność. Świadomość winy konstituuje autentyczną odpowiedzialność człowieka. Jaspers pisał: *„Winy spowodowanej przez to, że jestem wolny nie sposób określić ani wymierzyć, a ona właśnie stanowi podstawę wszelkiej winy poszczególnej, jeśli nie mogę jej uniknąć. Choć będąc wolnym walczę z obwinianiem mnie, jestem już przez moją wolność winny. Od tej winy nie mogę się uwolnić bez winy, jaką byłoby zaparcie się mojej wolności. /.../ Jakkolwiek żyję, jestem za samego siebie odpowiedzialny i dopiero dzięki wolności odkrywam, kim jestem.”*²⁰ Odpowiedzialność człowieka nie odnosi się tylko do tego, co on w tej mierze uczynił, ale również do tego, czego nie uczynił - tzn. na co przez zaniechanie działania przyzwolił lub czemu nie zapobiegł. *„Sam jestem odpowiedzialny za to, co chcę, robię i czym źródłowo jestem. Zatem wyrzekając się odpowiedzialności, wyrzekłbym się samego siebie.”*²¹

Ponieważ człowiek żyje w świecie i tylko w obrębie tego znanego mu świata może być wolny, to i odpowiedzialność za akty wolności nie jest koturnowa, „odświętna” w swej chwale i tragizmie. Świadomość odpowiedzialności to dostrzeżenie przejawów odpowiedzialności we wszelkim codziennym życiu, poczynając od impulsów, uczuć, sposób, w jaki żyjemy i w jaki „układamy się” z innymi, wszelkich małych i wielkich decyzji po nasze wyobrażenia człowieka, świata, transcendencji.

Filozofujący sposób bycia

*„Czym jesteśmy? Kim jesteśmy? Jakimi znajdujemy siebie w świecie? Doświadczamy tego dzięki refleksji nad sobą i nad światem, a nie na drodze obserwacji, w której przyglądamy się sobie jak komuś innemu.”*²² To, że człowiek rozumie i działa w wolności jest wynikiem koniecznego zespolenia ze sobą aktywno-zewnętrzną sferą jego życia z przeżyciowo-wewnętrzną, czyli właśnie refleksyjną - *„Pewność, jaką uzyskujemy*

²⁰ K. Jaspers, *Wolność...*, dz.cyt., s. 190-191.

²¹ Tamże, s. 170.

²² Tenże, *Wiara filozoficzna wobec...*, dz.cyt., s.29.

w filozofii, nie jest pewnością naukową, taką samą dla każdego intelektu, lecz raczej upewnieniem, w którym – gdy się powiedzie – współbrzmi cała istota człowieka.”²³ Tak rozumiana pewność rozbudza, pozwala przypominać o istocie bycia człowiekiem, umacnia je i strzeże poprzez szukanie jej prawdy, a nie jej posiadanie. Głównymi źródłami filozofowania jest zdumienie – zdziwienie, wątplenie w wyniki poznania, dogłębny wstrząs i świadomość zagubienia. To ostatnie źródło jest o tyle ważne, że rodzi pytanie o samego siebie. Natomiast pierwsze źródło „rodzi” pytania, które niejako rozbijają pierwotną, w praktycznym życiu przeżywaną jedność człowieka ze światem - „/.../ filozofując budzę się jakby z uzależnienia od potrzeb życiowych. Dokonuje się to przebudzenie w wolnym od celowości spojrzeniu na rzeczy, niebo i świat/.../.”²⁴ Dzięki wątpleniu decydujące jest to, co i jak staje się podstawą pewności. Przybiera ono różne formy poczynawszy od podawania w wątpliwość wiarygodność wrażeń zmysłowych – również dotyczących mnie samego jako bytu w czterech wymiarach, a skończywszy na wyrafinowanych zabiegach zmierzających do podważenia znaczenia całości wiedzy. Ale najważniejszym dla kondycji filozofowania o prawdzie swego bytu jest przeżycie sytuacji granicznych (śmierci, walki, cierpienia, wina) – a zatem doświadczenie wstrząsu egzystencjalnego i świadomości zagubienia. Jaspers wyróżnił dwie możliwe reakcje na sytuacje graniczne. Jedną z nich, blokującą ruch myśli, jest maskowanie – ucieczka przed nimi i próba ich ignorowania. Drugą – rozpacz i odrodzenie. Wówczas człowiek bierze na siebie to, co odsłania się w sytuacjach granicznych - „/.../ człowiek stale musi doświadczać u własnego źródła, czym jest dla niego byt, pewność, niezawodność. Zawodność wszelkiego bycia w świecie stanowi dla nas drogowskaz. Wzbrania on zadawać się światem i wskazuje na coś poza nim.”²⁵ Rodząca się wówczas przemiana świadomości naszego bytu pozwala na stawanie się sobą w wolności. Filozofia bowiem wymaga innego myślenia. A chodzi o takie myślenie, które odwołując się do wiedzy – ale również do własnej, powiedzmy „gorącej” wiedzy – „/.../ przypomina mi o czymś, budzi mnie, przywodzi mnie do mnie samego, przemienia.”²⁶

Filozofowanie zakłada nabycie w trakcie przeżycia jego źródeł umiejętności „rozejrzenia się” po własnym życiu i zadania sobie pytań: „Kim jestem jako?”, „W czym uczestniczę?”, „Po co jestem?”. Pytania te dotyczą poszczególnych sfer bycia człowieka, m.in. wiążą się z pełnionymi rolami jako członka społeczeństwa, ale także z wizją człowieka jako bytu realizującego wartości, mającego określone potrzeby,

²³ Tenże, *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*. Wrocław 1998, Wyd. Siedmioróg, s. 6.

²⁴ Tamże, s. 12.

²⁵ Tamże, s. 14.

²⁶ Tenże, *Filozofia egzystencji* [w:] *Filozofia egzystencji...*, dz. cyt., s. 88.

przeżywającego tzw. sytuacje graniczne.²⁷ Dopiero z odpowiedzi na te pytania człowiek może zadać dalsze - nadal dość ogólne, ale przydatne do budowania własnych projektów - planów życia, będących zawsze integralną częścią ogólnego planu, czy też projektu życiowego. Jaspers pisał: „*Orientacja dotycząca faktów dziejących się w świecie nie wystarczy, jednostka musi wiedzieć, co ona właściwie chce, w czym ona chce żyć i w jakim celu chce działać.*”²⁸ Przyszłość człowieka określają właśnie owe plany oraz decyzje co do drogi, którą zamierza pójść pośród labiryntu możliwych dróg po uprzednim odpowiedzeniu sobie na postawione pytania.

Filozofowanie, choć jako ruch myśli odbywa się zazwyczaj w samotności, w swojej treści odnosi do bycia człowieka w komunikacji – komunikacji z sobą samym, z innymi, ze światem, z transcendencją. Człowiek filozofując szuka celu w swoim przejęciu, które zrodziło się przecież z wątpliwości sensu pierwotnej sytuacji – „sytuacji rzucenia w świat” – w świat, w którym przede wszystkim są też i inni ludzie. A zatem, po co mam filozofować, jeśli nie zadaję sobie pytania o sens własnej egzystencji? „*/.../ Filozofia od początku dąży do przekazu, wypowiada siebie i chce być słyszana, że jej istotą jest właśnie przekazywalność, której nie sposób oddzielić od prawdy.*”²⁹

Autorytet – pokłon w stronę wolności drugiego

Karl Jaspers powiedział: „*W komunikacji egzystencji z egzystencją wszelkie nieosobiste treści i wartości służą tylko jako medium. /.../ pewność właściwego bytu daje tylko taka komunikacja, gdzie moja wolność współistnieje z inną wolnością w bezpardonowym zderzeniu, gdzie zwykłe obcowanie z drugim człowiekiem jest tylko wstępem, zaś w sprawach zasadniczych obie strony stawiają sobie najwyższe wymagania /.../ dopiero w komunikacji urzeczywistnia się wszelka inna prawda, tylko tu jestem sobą, zamiast pędzić życie zaczynam je spełniać.*”³⁰

Jaspers określił prawdziwy autorytet jako podstawowe źródło zaufania do własnych możliwości stawiania się człowiekiem. Zaznaczył zarazem – podobnie jak później Erich Fromm - iż „*/.../ autorytet uzyskuje trwanie w czasie przez panowanie, albo wewnętrznie przez nacisk na duszę, albo zewnętrznie przez psychiczną przemoc.*”³¹ Można zaryzykować stwierdzenie, że owo panowanie odnosi się do znaczącego „śladu”

²⁷ Tenże, *Sytuacje graniczne* [w:] Rudzińskie R, *Jaspers...*, dz.cyt., 189.

²⁸ K. Jaspers, *Was ist das Erziehung*, Munchen 1977, s. 376 (tłumaczenie własne).

²⁹ Tenże, *Wprowadzenie do filozofii...*, dz.cyt., s. 17.

³⁰ Tamże, s. 17. (podkreślenie A.W.).

³¹ K. Jaspers, *Was ist das Erziehung...*, dz.cyt., s. 90.

„obecnego” w życiu człowieka.³² Określenie „znaczący” nie implikuje tylko pozytywnej konotacji, choć o nią właśnie w filozofii Jaspersa chodziło.

Jaspers, rozważając kwestię znaczenia autorytetu w życiu autentycznego człowieka, autorytetu będącego dlań ośrodkiem również samowychowania, powiedział, iż jest on dla człowieka dźwigającą go pełnią i czymś, co daje schronienie i spokój. Zaufanie, którym jeden człowiek – wychowanek - obdarza drugiego – wychowawcę - jest aktem zaufania we własną możliwość bycia dla siebie autorytetem. A zatem ów autorytet jest dla wychowanka źródłem prawdziwej wiedzy o samo-stwarzaniu się. Stając się sobą dzięki autorytetowi, człowiek wyrasta z autorytetu dzięki temu, że jako wolny może się temu autorytetowi oprzeć. *„Autorytet to transcendencja w jego własnym wnętrzu, przemawiająca przez jego bycie sobą.”*³³ Poprzez wychodzenie naprzeciw zewnętrznemu autorytetowi, czyli poprzez respektowanie autorytetu jednego człowieka - wychowawcy, drugi człowiek - wychowanek wzrasta również we własnej możliwości bycia autorytetem dla samego siebie. Istnienie owego zewnętrznego autorytetu jest dla wychowanka jednocześnie oparciem dla niego samego w jego procesie stawania się wolnym w tym sensie, iż - jak pisał Jaspers - *„/.../ opierałby się on na decyzji innych tam, gdzie nie mógłby jeszcze sam ze swojego źródła [w pełni] decydować”*. Jaspers zarazem zaznacza, iż autentyczna wolność człowieka polega i na uznawaniu zewnętrznego autorytetu, ale uznanie to ma właśnie wynikać z własnej jego decyzji - *„Dopóty nie usłyszysz z całą pewnością PRAWDY, którą tylko on w wolności objąłby, także wobec domagającego się z zewnątrz autorytetu, dopóki w postępującym wyzwaniu się nie odnajdzie on we własnym wnętrzu swojego źródła mocy i jasności do bycia odpowiedzialnym.”*³⁴ „Nadanie” zaś wychowawcy autorytetu to w istocie przejaw wolności wyboru wychowanka, która „zna” wewnętrzne zobowiązania wobec niepisanych prawideł. Dlatego wolność wyboru połączona jest - jak mówił Jaspers - z przymusem. Jego wewnętrzny przymus, czyli zobowiązanie się wobec własnego aktu „nadania” autorytetu wychowawcy *„/.../ stoi milcząco w tle i zapobiega całkowitemu upadkowi.”*³⁵ To znaczy, że wychowanek odpowiada sam przed sobą za nadanie wychowawcy autorytetu, a przynajmniej ma - mniejszą lub większą świadomość tego, że on jest twórcą tego aktu i jako twórca zobowiązuje się do uznania i szanowania własnego „wytworu”. Wychowanek doświadcza wówczas i wewnętrznej mocy bycia decydem. To doświadczenie jest

³² Por. np. B. Skarga, *Ślad i obecność*, Warszawa 2004; A. Hernas, *Czas i obecność*, Kraków 2005; ale przede wszystkim: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Warszawa 1998; Tenże, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000.

³³ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 118.

³⁴ K. Jaspers, *Was ist das Erziehung...*, dz.cyt., s. 97.

³⁵ Tamże, s. 90.

szczególnie ważne w procesie wyzwania się spod „wpływu” autorytetu wychowawcy i dochodzenia do dojrzałej formy własnego wewnętrznego autorytetu. Wówczas też wychowanek rozumie ważność bycia dla siebie autorytetem, kiedy sam w nim wyrasta.³⁶ Jasper pisał: *„To należy do mojego transcendentalnego i tworzącego się losu, aby oddać się takiemu autorytetowi, któremu zawdzięczałbym moją dojrzałość w byciu sobą i któremu oddałbym się bez reszty.”*³⁷ Zaś tego prawdziwego autorytetu w dojrzałym swym życiu powinno się szukać i odnajdywać w niczym innym, jak w kontynuacji jego źródła, czyli w samym sobie, we własnej decyzji, we własnym chceniu i realizowaniu celu bycia sobą. Jaspers uważał, że istnienie i ważność autorytetu – tego zewnętrznego i tego wewnętrznego odnoszącego się do siebie samego – osadza się w przekonaniu, iż jest on o tyle dobry dla człowieka, o ile dobro to odniesione jest wprost do właściwości jego egzystencji, czyli o ile wypływa z jego własnego stanowienia o nim jako o czymś dobrym dla niego samego. *„Autorytet daje albo utwierdzającą moc, albo stawiając opór, nadaje formę i zapewnia oparcie – broni dostępu do wolności. Właśnie ten, kto sam potrafi dać sobie radę, chce, żeby autorytet istniał w świecie.”*³⁸

W filozoficznych rozważaniach Jaspersa odnajdujemy obok autorytetu również bycie „wyjątkiem”. Można zaryzykować stwierdzenie, że autorytet, o którym tu mowa, w swej najgłębszej istocie ujęty zostaje jako „wyjątek”. Bowiem jako właśnie „wyjątek” sam „wyłania” się z powszechności i zarazem zostaje „wyłoniony” przez wychowanka. Może on dostrzec drugiego jako „wyjątek” dzięki wstrząsowi, jakiego doświadcza w zetknięciu się z jego prawdziwością. Ponieważ „wyjątek” jest tym, co podaje w wątpliwość, może on przerażać, ale i fascynować.³⁹ Nikt nie dostrzeże człowieka-autorytetu jako „wyjątku” jeśli będzie chciał go potraktować jako coś zwyczajnego. Z drugiej strony, „wyjątek” nie jest nadzwyczajną postacią, jest czymś stale obecnym dla każdej możliwej egzystencji – jest możliwy także dla stającej się egzystencji wychowanka. Dość paradoksalnie brzmią słowa Jaspersa: *„Tym, co w czymś nadzwyczajnym zdaje się nam zrazu najbardziej obce i dlatego traktowane jest jako wyjątek, jesteśmy my sami, jest każdy, o ile jest dziejowo rzeczywisty, i nikt, o ile każdy prawdziwy wyjątek odnosi się do powszechności, która go rozjaśnia.”*⁴⁰ Paradoks polegałby na tym, że „wyjątek” tylko wówczas staje się nim, gdy zanurzając się w

³⁷ Tamże, s. 98.

³⁸ Tenże, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 118.

³⁹ Por. z dwiema biegunowymi reakcjami, na doświadczenie SACRUM, o których pisał m.in. M. Eliade. Również niemiecki teolog R. Otto określił przeżywanie obrazu boga jako numinosum (tj. jako tremendum), które jest jednocześnie fascynans.

⁴⁰ Tenże, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 115.

powszechności, dociera poprzez myśl do jej źródła, nie czyniąc z siebie „wyjątku”, lecz doświadczając siebie jako autentyczną egzystencję w świecie, w którym jest i jednocześnie ponad nim. Wówczas jaśniej i wyraziściej komunikuje to, co rozumiał. A przecież takie zadanie postawił Jaspers właśnie autorytetowi. Ale dla Jaspersa bycie „wyjątkiem” nie oznaczało tylko samego faktu, lecz również odnosiło się bezpośrednio do sfery powinności samego „wyjątku”. Bycie „wyjątkiem” staje się dla tego, kto tym „wyjątkiem” jest - a zatem i dla wychowawcy - jego własnym zadaniem - drogą niepowtarzalnego urzeczywistniania się jako właśnie „wyjątku”. Jako „wyjątek” winien się ciągle przeciwstawiać powszechności. Człowiekowi – i temu, który nosi miano autorytetu, ale i temu, który chce „przybliżyć” się do niego – stać się takim, jak on – *„/.../ zagraża jego pewność siebie, przekonanie, że jest już tym, czym mógłby być. Gdy wiara, w której człowiek odnajduje drogę swych możliwości, staje się czymś, co posiada, to zamyka tę drogę – przemienia się w pychę moralnego samozadowolenia lub dumę płynącą z wrodzonych cech.”*⁴¹ Uświadomienie sobie tego zagrożenia chroni autorytet jako „wyjątek”, ale zarazem nakłada na człowieka konieczność bycia ostrożnym we własnej wierze w samego siebie i innych. Będąc „wyjątkiem” nie mogę zatem obejść się bez konieczności filozofowania, bo tylko tutaj – jak mawiał Jaspers – oddycha moja wolność.

Stanowisko to koresponduje chociażby ze słowami Hansa Georga Gadamera, dla którego autorytet z jednej strony opiera się na rozumie tego, kto go nadaje, z drugiej zaś - na rozumie tego, kto go otrzymuje, a to dlatego, iż on sam poprzez własne rozumne działanie musi go wciąż zdobywać - *„Autorytet osób nie ma jednak swej ostatecznej podstawy w akcie poddania i abdykacji rozumu, lecz w akcie uznania i poznania - mianowicie poznania tego, że inny przewyższa czyjś osąd i pogląd i że dlatego jego osąd ma pierwszeństwo, tj. dzierży prym wobec osądu tego kogoś.”*⁴²

W filozofii Jaspersa uznanie drugiego człowieka (w dalszej konsekwencji i siebie samego) za swój autorytet wynika przede wszystkim z wiary w to, że wizja życia, którą rozpościera on poprzez swoje działanie jest słuszna, że to działanie jest jego własnym działaniem i w końcu, że jest ono wiarygodne przynajmniej do czasu, kiedy on sam w sposób dojrzały będzie mógł być kreatorem własnej formy działania. Ale przede wszystkim widzi się przed sobą jako przed bytem „stającym się” drugiego człowieka, który jest również takim bytem - nieustająco „stającym się” i jako byt „zobowiązany” zarówno wobec siebie jako wartości, jak i wobec innego jako wartości. Ale widzi go

⁴¹ Tenże, *Człowiek* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 42.

⁴² H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 1993, s. 268-269.

również jako tego, który będąc owym „stającym się” bytem jest nim wobec niego samego - tzn. widzi go jako „ruch od siebie” ku sobie jako ku drugiemu człowiekowi - wychowankowi i jako „ruch ponad siebie”, czyli jako tego, który wciąż się „odnawia”, wciąż podąża ponad to, co już osiągnął, wciąż odkrywa nowe drogi własnego działania, wciąż właśnie „staje się”. Daje siebie innym po to, by sobą inspirować i wspomagać w ich własnym „stawaniu się”. Siła tego autorytetu oddziałująca na drugiego człowieka - wychowanka polega właśnie na przyzwoleniu na jego własne sprawstwo poprzez zachowanie – pielęgnowanie własnego bycie sobą. Ten, dla którego drugi jest autorytetem odczuwa respekt nie przed, lecz wobec wychowawcy dlatego, że ten swoją wiarę w sens bycia wychowanka opiera na własnym doświadczaniu siebie samego jako bytu samo-stwarzającego się. Tylko bowiem taki wychowawca znajdzie „posłuch” u wychowanka, który będzie postrzegany przez niego jako w pełni autentyczny. Tylko też taki autorytet działa z wiarą w możliwość samo-stwarzania się drugiego człowieka i jednocześnie służy mu broniąc sensu tej wiary poprzez własne bycie. Aby zaś był „instrumentem” znaczącym dla niego samego, musi być przez niego samego - w mniej lub bardziej świadomy sposób - i ze względu na tkwiące w nim dobro dla niego, zaakceptowany i uznany za ważny oraz przeżyty „od wewnątrz” bez roszczenia sobie prawa do jak gdyby odarcia z jego TAJEMNICY, czyli bez chęci jego „oswojenia”, zniesienia w sobie jego pozytywnej obcości. Jaspers pisał: *„Znam autorytet, jeśli w nim wzrastam. Mogę z niego żyć, ale nie mogę go wywieść ani sklasyfikować. /.../ Takiego autorytetu nie można ogarnąć jednym spojrzeniem. /.../ Nigdy nie pojmę treści autorytetu, na który patrzę tylko z zewnątrz, z którym nigdy nie żyłem – nie dostrzegę go jako autorytetu.”*⁴³

Pomimo założenia, iż „wypowiadanie się” człowieka dokonuje się w sytuacji „dnia codziennego” należy zarazem pamiętać - przed czym przestrzegał Jaspers - o niebezpieczeństwie „wypaczenia się” we własnej mowie i poprzez nią. Ujmując mowę w kategorii ontologiczno-egzystencjalnej, „wypaczenie” to dokonuje się wówczas, gdy ogarnie człowieka rutyna i powszechność oraz naśladownictwo raz „poczętej” wypowiedzi. Jaspers przyznaje, iż *„poprzez mowę człowiek zdobywa świat”* - ale w takiej sytuacji - *„mowa ta staje się później jakby własnym światem między człowiekiem a bytem”*, nie stanowi zatem „łącznika” między człowiekiem a bytem.⁴⁴ Pisał dalej: *„To, co jeden człowiek raz na skutek ciężkich starań dzięki mowie wypracował sobie po to, aby porozumieć się jasno, pozostaje później wygodnym sposobem mówienia jako słowo i*

⁴³ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 119.

⁴⁴ Tenże, *Was ist das Erziehen...*, dz.cyt., s. 101.

zdanie w ustach naśladowców, którzy nie rozumieją już nic. Co było wyrazem głębi, staje się użytecznością. Ogromna suma wypróżnionej i opacznej mowy opanowuje ludzi.”⁴⁵

Jaspers podkreślał, iż w sytuacji tej ludzie gubią się zarazem w swym człowieczeństwie, przyczyniając się do „rozpadu jeszcze istniejącej rzeczywistości w chaos”. Wynika to przede wszystkim ze sztywnego „trzymania się” raz obranej drogi – drogi, która może być często „bezmyślnym” i „odwróconym” pod względem istoty naśladownictwem tych, których uznaliśmy za autorytet. Ale z drugiej strony to właśnie „siła” autorytetu paraliżuje i zniewala drugiego człowieka. Stąd tak ważne jest, kim jestem jako autorytet dla drugiego i w jakiej relacji w stosunku do mnie ten drugi pozostaje. Człowiek wolny – w ujęciu Jaspersa – mający świadomość swojej roli np. w wychowaniu drugiego, nie zniewala go, lecz wyzwala jego potencję i wspiera w jego samo-stawaniu.

Jeżeli zarówno ten, który ze względu na swe „osobowościowe kwalifikacje” predestynuje do bycia autorytetem, jak i ten który sam dla siebie ma być nim w przyszłości ulegają złudzeniu prawdziwości własnego „wypowiadania się”, tzn. jeżeli we własnym „wypowiadaniu się” nie docierają i nie odkrywają jego sedna, polegającego nie na naśladownictwie czyichś „wypowiedzi”, lecz na nieustającym trzymaniu się w pociągu ku tajemnicy własnego stawania się, sami gubią się i ulegają „próżnej i opacznej mowie”. Kiedy zatem mowa tego, który jest i tego, który ma być autorytetem jest prawdziwa? Odwołajmy się ponownie do Jaspersa: *„Mowa jest tylko wtedy prawdziwa, jeżeli my jej właśnie nie chcemy [jeżeli my o niej nie myślimy]. Ale jest ona tylko wtedy czysta, jeżeli coś w nas świadomie lub nieświadomie wymaga ciągłej dyscypliny. Najmocniejsza, najprawdziwsza, nie podlegająca złudzeniom mowa jest mimowolna, wyłaniająca się, gdy my jesteśmy sobą i nie odstępujemy od tematu.”⁴⁶* „Wypowiedzi” spotykających się ludzi w procesie wychowania są wówczas prawdziwe - a zatem określające sens ich bycia - gdy nie są traktowane jako cel sam w sobie, lecz jako „przejaw” ich sposobu bycia - bycia autentycznego. Po drugie - gdy sami potrafią w tym wypowiadaniu zdyscyplinować się, czyli wziąć we własne władanie, uczynić siebie tymi, którzy władają sobą - „zobowiązać się” przed sobą samym przede wszystkim do nieustającego ponawiania własnego zainteresowania sobą. Z odpowiedzialności za rodzaj „wypowiadania” nie zwalnia wychowanka jego niedojrzałość i niewiedza. Owa odpowiedzialność jest tylko innego rodzaju – a inność ta polega właśnie na tym, że to on otrzymuje jak gdyby prawo do niedojrzałości i niewiedzy w procesie stawania się, prawo do tego, by zanim wybierze własną drogę kroczył drogą Innego. Ale odpowiedzialność, o

⁴⁵ Tamże, s. 101. (podkreślenie A.W.)

⁴⁶ Tamże, s. 100.

którą tutaj chodzi, nie jest też i „połowiczna” – wychowanek nie dzieli jej z wychowawcą jako autorytetem. Z założenia Jaspersa wynika bowiem, że to on nadaje wychowawcy autorytet i właśnie za to nadanie jest odpowiedzialny. Jest to akt nie zawsze i nie na każdym poziomie rozwoju uświadamiany przez wychowanka. Tym bardziej, że sama świadomość – jak twierdził Jaspers – jest tylko „grzebieniem fali”. A zatem różnica w odpowiedzialności autorytetu i tego, kto drugiego obdarza nim jest różnicą ich świadomości samo-stwarzania.

Powyższe rozważania na temat „opacznego i pustego” wypowiadania się wypada dopełnić również istotnymi dla niniejszego tekstu rozważaniami na temat ideału. Jaspers uważał, że ideał, będący określonym wzorem osobowości jako pewnej całości lub będący wzorem pewnego jej „elementu” (np. dotyczącego sfery intelektualnej) jest wprawdzie tym, co ukierunkowuje działanie autokreacyjne, ale zarazem zawiera w sobie możliwość ograniczenia tego działania. To ograniczenie zaś polega właśnie na skoncentrowaniu się na sobie samym - na oddziaływaniu na siebie samego w toku własnego stawania się, po to, by być coraz bardziej doskonałą osobą z perspektywy przyjętego ideału. Doskonalenie się, które zakłada dążenie do własnego perfekcjonizmu, a zatem które charakteryzuje się orientacją „ku sobie”, może zarazem „wypaczyć się” w samouwielbienie i właśnie zamknąć się w istocie na różne możliwości bycia, a przede wszystkim bycia autentycznego. „*Autentyczna wartość człowieka* – pisał Jaspers - *nie leży w gatunku czy typie, do którego się zbliża, ale w dziejowej jednostce, niepowtarzalnej, niezastąpionej.*”⁴⁷ Zatem w byciu autorytetem dla innego, jak i dla siebie samego, nie chodzi o hołdowanie jakiejś wizji ideału i jej realizację, ale raczej o uchwycenie idei, która – jak by to z kolei powiedział Sergiusz Hessen – stała by się zasadą konstytutywną i regulatywną naszego działania.⁴⁸ Darzenie drugiego człowieka -

⁴⁷ Tenże, *Człowiek* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 41.

⁴⁸ por. Autorytet w koncepcji wychowania Hessena stanowił punkt graniczny pomiędzy naturalną koniecznością a wolnym, wewnętrznym podporządkowaniem się powinności - wartościom absolutnym. Podstawowy „przepis” prawidłowej organizacji autorytetu wyrażał się w sformułowaniu, iż zarówno poszczególni nauczyciele, jak i władza szkolna powinni postępować tak, by wychowywać ku wolności. Tym samym pojawiła się konieczność przepojenia autorytetu ROZUMEM. Oznaczało to, iż uczeń powinien odczuwać, że autorytet władzy szkolnej, której mniej lub bardziej świadomie podlegał, nie był czymś ostatecznym, czy też kaprysem nauczycieli, lecz tkwił korzeniami w wyższej zasadzie - w ROZUMIE. Według Hessena, nauczycielowi, zważywszy na rolę jaką pełni w procesie dydaktyczno-wychowawczym, nie wolno nadużywać własnego autorytetu. Gdy dochodzi do tego, iż autorytet nie jest przepojony ROZUMEM, wyradza się wówczas w samowolę, panowanie nad innymi. Jednocześnie, zupełne odrzucenie autorytetu, jak również opartej na nim kary, byłoby odrzuceniem całej tradycji kulturowej. Prawdziwa negacja autorytetu możliwa była nie na drodze prostego usunięcia, lecz na drodze pokonania, tzn. przyjęcia go w sobie jako zasady niższej, podrzędnej, ale zawsze zachowanej. Przewyciężyć autorytet oznaczało krytyczne wchłonięcie dziedzictwa kulturowego i zniesienie go przez własną twórczość. Wkracza się wówczas w ostatni obszar rozwoju moralnego - autonomię oraz ostatni szczebel kształcenia naukowego - kształcenia uniwersyteckiego. W zakresie rozwoju moralnego dochodzi do przewyciężenia przez jednostkę siły i autorytetu przez autonomiczne podleganie ROZUMOWI.

wychowawcy autorytetem ma sens wówczas, gdy rzeczywiście jego działanie jest w pełni autentyczne. Tylko też taki wychowawca, który np. potrafi przyznać się do tego, że się myli, potrafi zrewidować swoje poglądy i sądy na dany temat, który - po prostu jest autentycznym poszukiwaczem sensu bycia wychowawcą, czy w ogóle człowiekiem, znajdzie większy „posłuch” u poszukującego sensu swego bycia innego człowieka - wychowanka, niż ten, który swoją niedoskonałość „zakrywa” pod maską bycia idealnym. „*Jest łatwo... – pisał Jaspers - zachowywać się ironicznie w stosunku do swojego cierpienia i nędznego istnienia. Jest ciężko ważność sytuacji i prawdę w perspektywie [w przyszłym rozwoju] jasno ująć i wszystkie istniejące siły dopasować, ażeby to, co osiągalne osiągnąć.*”⁴⁹

Zakończenie - dlaczego autorytet?

Zdaniem Karla Jaspersa człowiek może sam określić się w swej autentyczności wówczas, gdy pozostaje w komunikacji z INNYM. Ale zarazem każdy człowiek może stać się wolny tylko w tej mierze, w jakiej żyją wokół niego wolni ludzie - „*Egzystencja tylko wtedy się ujawnia i tym samym urzeczywistnia, gdy dochodzi do siebie samej z drugą egzystencją, dzięki niej i równocześnie wraz z nią.*”⁵⁰ Dlatego też „*każde posuwanie się naprzód jednego następuje tylko wtedy, gdy do przodu idzie także drugi, a każda strata drugiego oznacza własną stratę /.../.*”⁵¹ W tym kontekście Jaspers mówił o wspólnotcie (również w szerszym znaczeniu) jako o tej, która nigdy nie zna swojego stanu jako prawdy swego bytu - jest natomiast prawdziwa wówczas, gdy dąży do prawdy, gdy w istocie sama jest właśnie komunikacją – JEDNIĄ, znajdującą się nieustannie w drodze.⁵² A bycie autorytetem to nie stan „nabyty”, lecz „zadany”, jest tym, co wynika z wolności człowieka i zarazem wyzwala i chroni wolność drugiego. Jaspers pisał: „*Wolność człowieka nie daje się oddzielić od świadomości skończoności człowieka.*”⁵³ Wyraża się ona w skończoności wszystkiego, co żyje, w poznaniu – w tym, że jest skazany na dane mu doświadczenie, które nie może się obejść bez treści zmysłowych oraz że zdany jest na innych ludzi. Dla rozważań o autorytecie świadomość właśnie tej ostatniej „formy”

Chodziło tutaj o wytworzenie w sobie wewnętrznego przymusu, wewnętrznej konieczności działania zgodnie z własnymi przekonaniem. Oznaczało ono pełne samoświadome działanie jednostki, stanowiące jednocześnie podstawę twórczości.

S. Sztobryn, *Wzór i wzorzec nauczania w życiu i twórczości Sergiusza Hessena* [w:] *Folia Pedagogica et Psychologica*, Łódź 1989, nr 24.

A. Walczak, *Pedagogika personalistyczna Sergiusza Hessena*, Łódź 1994 (maszynopis pracy magisterskiej).

⁴⁹ K. Jaspers, *Was ist das Eziehung...*, dz.cyt., s. 379.

⁵⁰ Tamże, s. 97.

⁵¹ Tamże, s. 97.

⁵² Tamże, s. 80-81.

⁵³ Tenże, *Człowiek* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz.cyt., s. 36.

własnej skończoności ma wymiar znaczący. Jaspers zaznacza, że w ambiwalentnym świecie działań i wytworów ludzkich, gdzie obok sprawiedliwości odnajdujemy każdorazowo i władzę, „/.../ polegać można tylko na wierności ludzi, z którymi wiąże nas egzystencjalna komunikacja, ale nie można wyliczyć jej szans. /.../ Także najbliższy człowiek może zachorować, zwariować, umrzeć.”⁵⁴ Bycie autorytetem – to właśnie bycie „wyjątkiem” dla siebie, a tym samym dla innych. To otwarcie pola wspólnego doświadczenia istoty człowieczeństwa, jeśli nasza wolność nie oddziela się od świadomości naszej skończoności. Jeśli ową świadomość – o czym była już mowa – uświadamiamy sobie w zetknięciu z tym, co jest bezwarunkowe i nieskończone – z transcendencją. Tworzymy wówczas obraz autentycznego autorytetu. Uznany przez nas samych, ale i innych za prawdziwy wchodzi w strukturę naszego życia i angażuje naszą za niego i wobec niego odpowiedzialność. Jako element struktury życia „*Rozstrzyga o tym, jak traktujemy siebie i innych ludzi, o nastroju naszego życia i o wyborze zadań.*”⁵⁵ Ale z drugiej strony: „*To, kim autentycznie jestem, nigdy nie jest czymś, co posiadam, ale pozostaje tym, czym mogę być.*”⁵⁶ W innym miejscu w sposób metaforyczny Jaspers wyraził tak tę myśl: „*Wszelkie spełnienie jest chwilą i zaraz staje się punktem wyjścia dalszej drogi. Albowiem w świecie, w którym rządzi czas, droga nie może dobiec końca, który zapewniłby jej spełnienie. Każda chwila spokoju jest pauzą na oddech przed rozwinięciem nowych sił.*”⁵⁷ Można w tym miejscu skonstatować, że bycie autorytetem to pokłon w stronę wolności własnej i drugiego człowieka a zarazem jej urzeczywistnianie.

⁵⁴ Tamże, s. 37.

⁵⁵ Tamże, s. 35.

⁵⁶ Tenże, *Filozofia egzystencji* [w:] Tenże, *Filozofia egzystencji...*, dz. Cyt., s. 107.

⁵⁷ Tenże, *Wiara filozoficzna wobec...*, dz.cyt., s. 596.

Jan Legowicz¹ o dialogu i wychowaniu pedagogicznym

Jednym z warunków życia współczesnej szkoły jest
wprowadzenie zasady, że przestaje się w niej
„kuć”, a zaczyna się myśleć i uczyć myślenia².

Jan Legowicz w książce pt. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, pragnie zwrócić uwagę na problematykę związaną z wychowaniem, nauczaniem, dialogowaniem, wykształceniem, osobowością i postawą nauczyciela.

Dialog jest miarą ludzkiego współistnienia oraz zaangażowania. Dlatego zakłada różnorodność kulturową. Każdy człowiek jest inny, różni się od drugiego człowieka i to właśnie doprowadza do dialogu między nimi. Jak twierdzi J. Legowicz Świadomość uczestnictwa zaangażowanego w byciu ludzkim wymaga wzajemnego kontaktu i czynienia zeń sprawy powszechnej i na co dzień³. Udział w dialogowaniu wywodzi się z ludzkiego współżycia z jego chęci bycia z innymi, co wypływa z głębi serca każdego z nas. To właśnie sam człowiek jest tym motorem, który doprowadza do dialogowania. Ten sam autor pisze: Dialog, który byłby urealnieniem świadomego współuczestnictwa pomiędzy ludźmi, musi być dialogiem całego człowieka z człowiekiem, być przemawianiem tego, czym na zewnątrz i wewnątrz człowiek jest i co jakościowo sobą znaczy⁴.

Dla każdego człowieka ważna jest jego wartość jego życia, jego przywiązanie do najwyższych wartości indywidualnych, społecznych i kulturowych. Stąd, jak zauważa Legowicz, Najczęściej spotykany jest dialog na temat wartości życia i tego, czym za nie się płaci. Dialog ludzkich osobowości, słów i czynów, dialog postępowania w dochodzeniu do tego, jak być człowiekiem dla człowieka, jak współdotrzymywać kroku

¹ Jan Wawrzyniec Legowicz - ur. 9 sierpnia 1909 w Mościskach, zm. 27 października 1992 w Warszawie - polski filozof, historyk filozofii i pedagog.

² J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 111.

³ J. Legowicz, *Świadomość współuczestnictwa*, Książka i wiedza, Warszawa 1980, s. 26.

⁴ Tamże, s. 26.

w podążaniu za coraz bardziej ze sobą wiązaną i zobowiązywaną ludzką wspólnotą. Wiązaną i zobowiązywaną tym, co stanowi o istocie i jej najwyższej wartości⁵.

Człowiek w pewien sposób jest zmuszony do dialogowania: nie może nie prowadzić dialogów, ponieważ to należy do istoty naszej osobowości. przeznaczenie to dialog. Dialog prowadzi do wniosków, które stanowią o wartości, o kulturze o naszym sensie życia. To właśnie dialog ułatwia nam życie poprzez analizę przewidywanych skutków naszych poczynań, dzięki czemu unikamy wielu nieporozumień i klęsk.

Bardzo ważny jest również dialog kulturowy o szerokim zakresie tego pojęcia. Pomaga bowiem rozwiązywać ważne problemy światowe (i nie tylko) a jest wyrazem tego uczestnictwa w życiu i pozostającego z nim w dialogu człowieka⁶.

Dialog winien być zrozumiały i wyczerpujący. To właśnie poprzez takie dialogowanie i prawidłowe interpretowanie dialogu możemy dojść do zgodnych ustaleń i adekwatnych do oczekiwań dialogujących: W dialogu bowiem wraz z komunikatywnością zawsze ma miejsce oddziaływanie czegoś, co o człowieku świadczy, a nawet i podświadomie stanowi, i co swą zasadnością przenika jego myśli, odmierza często ilościowo i jakościowo jego słowa, towarzyszy dialogowi i może mu nadawać sens inny niż ten, jaki wynika z samych wypowiedzi słownych⁷. Uczestnik dialogu nie może zamierzać rzeczy niezrozumiałych. Rozmówca powinien być przekonany, że jego odbiorca wie, rozumie i jest w stanie zinterpretować to, co zostało powiedziane. Dialogujący nie może używać górnolotnych, nie zrozumiałych i zupełnie dowolnych słów czy wyrażań, a ma obowiązek wysławiania się w sposób odpowiedni do danej sytuacji: Dlatego dialog świadomego współuczestnictwa pomiędzy ludźmi musi zakładać pełną i bez niedomówień równorzędność bycia, równorzędność myśli i równouprawnienia pod względem działania⁸.

Człowiek wykonuje bardzo wiele czynności w swoim codziennym życiu, jednak najbardziej charakterystyczną dla niego jest właśnie czynność dialogowania, mówienia o problemach z uwzględnianiem różnych stanowisk i rozpatrywaniem rozmaitych możliwości. Każdy z nas używa własnego słownictwa, zwrotów, idiomów, lecz powinny być one odpowiednie, trafne i zrozumiałe dla odbiorcy. Należy wspomnieć, iż człowiek

⁵ J. Legowicz, *Życie dla życia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984, s.8.

⁶ Tamże, s. 8.

⁷ J. Legowicz, *Świadomość współuczestnictwa*, op. cit., s. 29.

⁸ Tamże, s. 27.

poza mówieniem komunikuje się również za pomocą: gestów, uśmiechów, uścisków, złości, dobroci⁹, co wspomaga argumentację, wzbogaca ją, niejako unaocznia.

Dialog dla nas jest czymś nieodzownym, nie kończącym się, nie ograniczonym prawami, przepisami, miejscem, czasem, czymś pozbawionym granic, lecz zawsze należy mieć wzgląd na zdrowy rozsądek i umiar. Wszak jeśli odczuwamy potrzebę dialogowania z innymi, doceniamy wartość tego działania, musimy pamiętać, sens dialogu świadomego współuczestnictwa między ludźmi polega nie na czynieniu sobie z innych ludzi przedmiotów zysku w postaci dufnej przewagi nad innymi, lecz na uważaniu każdego za równy sobie w ludzkiej pełnowartościowy i podmiot¹⁰, na co słusznie zwraca uwagę Legowicz.

Dialog - filozofia - prawda

Każdy z nas jest powołany do tego, aby rozwijać swoją osobowość. Jedną z możliwości daje dialog z innymi, co nie jest wcale ani łatwe, ani proste. Dlatego pomocą człowiekowi może posłużyć filozofia, która uczy poszukiwania prawdy poprzez rozumne dialogowanie. Filozofia uczy odpowiedzialności moralnej, rozumnej analizy językowej. To ona stoi na straży poprawności dialogu, chroni przed jego degeneracją. Nie jest rzeczą łatwą żyć nam w dzisiejszych czasach, gdzie nienawiść, brutalność, niezgoda, wojny itd. szerzą się pomiędzy nami. Nie wszyscy bowiem pragną prawdziwego dialogu. Wielu chce zakłócić spokój wewnętrzny, polityczny, społeczny, moralny i odwrócić naszą uwagę od istotnej dla nas kwestii, jaką jest rola dialogu w życiu ludzi. Aby doprowadził on do konstruktywnych postanowień i działań, według Legowicza Nieodzowne jest tylko jedno: dialog musi być przepajany określoną w swej pryncypialności postawą umysłową, moralno-ideową i kulturową¹¹.

Zadaniem i obowiązkiem filozofii jest wyjaśnianie i ukazywanie nam, jak dążyć do prawidłowego i rozsądnego dialogu pomiędzy ludźmi, jak rozwiązywać konflikty kulturowe poprzez dialog, gdyż brak odpowiedniego zrozumienia ze strony dialogujących, doprowadza często do ogromnych nieporozumień i niepowodzeń na różnych płaszczyznach: indywidualnej, społecznej, wreszcie międzynarodowej. Filozofia uczy, jak winniśmy wykorzystać nasze zdolności rozumowe, aby przezwyciężyć trudność rozmawiania z innymi. Idąc za Legowiczem stwierdzamy: W tym celu dialog musi być otwarty na obustronne doświadczenia idące ze współprzeżywania człowieka z

⁹ I. Światała, *O dialogu w filozofii*, w: *Kultura Tworzona w Dialogu Cywilizacji Europy*, WSP, Częstochowa 2003, s. 584.

¹⁰ J. Legowicz, *Świadomość współuczestnictwa*, op. cit., s. 27.

¹¹ Tamże, s. 29

człowiekiem i te doświadczenia scalać i zarazem nieustannie kontrolować we wspólnocie świadomości współbycia, aby, mimo odradzających się rozbieżności, nie pomijać wymogów umiaru złotego środka ¹².

Znaczna część filozofii starożytnej zajmowała się dialogiem. Dla Arystotelesa dialog miał uprzywilejowane miejsce w jego filozofii. Sokrates wychwalał dialog jako wydobywanie prawdy z człowieka.

Dialog w wychowaniu

Kim jest nauczyciel?, Jaka jest jego rola?, Jaki jest jego cel? Na niektóre pytania postaramy się odpowiedzieć. Nauczyciel dla wielu to wzór do naśladowania, który kształci, kieruje i przygotowuje młodego człowieka do dalszego życia. Pragniemy, aby wychowawca posiadał zdolność i umiejętność bycia z uczącymi się. Bardzo ważnym elementem jest osobowość nauczyciela i jego uczucie.

Jan Legowicz to nie tylko filozof, ale również pedagog, który dostrzegał, jak ważny jest dialog nauczyciela z uczniem, studentem w wychowaniu, w dydaktyce, w szkole. Pisał:...uczniowie i studenci domagają się takiego współosobowościowego bycia z nauczycielem, nie chcą tylko statystycznie „kuć”, a pragną myśleć, współmyśleć i zdobywać samodzielność myślenia, ...Pragną widzieć w nauczycielu przewodnika, który informuje i objaśnia, a równocześnie prowadzi dialog z tymi, których uczy ¹³.

Dla Legowicza nauczyciel, który odnosi się do ucznia z uczuciem i wiedzą, to nauczyciel umiejący posługiwać się dialogiem w kształtowaniu jego osobowości. W tym procesie ważny dla ucznia jest zarówno czynnik uczuciowy, emocjonalny, jak intelektualny. Uczeń/student pragnie być blisko takiego swojego nauczyciela, który wskaże mu prawidłową drogę jego przyszłego życia. Jak pisze Legowicz, Kształtuje się pomiędzy nimi dialektyczna wzajemność istnienia myśli i ich przeżywania oraz stosowania, pojawia się wprost konieczność dialogu, ”potrzeba rozmowy” w szerokim tego słowa znaczeniu, W dialogu dydaktycznym pomiędzy nauczycielem i uczniem powstaje i zacieśnia się wspólnota umysłowo-emocjonalna ¹⁴. Spotkanie nauczyciela z uczącym się ma być spotkaniem ‘obu dusz’ rozumiejących się wzajemnie i dających z siebie wszystko. W szkole uczymy się dialogowania i przeżywania dialektycznego. Nauczanie za pomocą dialogowania, jak twierdzi Legowicz, posiada ogromną wartość i sprawdzoną już metodę, która przynosi obfite plony: Nauczanie prowadzone metodą

¹² Tamże, s.30.

¹³ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 112.

¹⁴ Tamże, s. 114.

dialogu powoduje u nauczyciela osobistą wymianę myśli z wymianą ich osobistego przeżywania, jego postawa umysłowa staje się postawą emocjonalną, słowom towarzyszy osobiste przeżywanie i zaangażowanie w to, co się mówi i przedstawia ¹⁵.

Dialog ucznia z nauczycielem to kształtowanie nowej osobowości uczącego się który pozwala mu na pełne otwarcie się w stronę nauczyciela, co pomaga uczniowi prawidłowo przygotować się do życia dorosłego: Dialog stosowany w nauczaniu przydaje nauczycielowi nowe miejsce w szkole. Nauczyciel kształtując modeluje umysłową osobowość ucznia, usamodzielnia go i umożliwia mu stopniowe odnajdywanie się w obejmującym go życiu społecznym i kulturowym /.../¹⁶. Szkoła jest dialogiem dla uczących się w niej, jak również dla uczących w niej, szkoła bez dialogu nie ma miejsca bytu.

Dialog to nie tylko wymiana naszych poglądów lub też, dialog jest spotkaniem osób. Prowadzić dialog to znaczy również filozofować. Dialog to nie tylko pojedyncza osoba, bez której nie byłoby możliwości dialogowania, ale przynajmniej jeszcze jeden partner.

Podsumowując, można stwierdzić, że wszystkie formy prawidłowego wychowania i dialogu w szkole przynoszą człowiekowi i społeczeństwu wiele dobra.

¹⁵ Tamże, s. 113.

¹⁶ Tamże, s. 120.

Julian Apostata i jego edykt o nauczycielach *Magistros studiorum*

Edykt cesarza Juliana z roku 362 n.e. uważany jest za pierwszą próbą wytworzenia systemu nauczania, w którym miała być propagowana pogańska religijność. Autorowi edyktu przypisuje się dążenie do nie zatrudniania w szkołach nauczycieli, którzy nie wyznawaliby pogańskiego nabożeństwa, jego ideałów oraz wiary w bogów z Olimpu.

W czasie rządów cesarza Juliana (grudzień 361 – czerwiec 363), szkoły chrześcijańskie jeszcze nie istniały, chrześcijanie zdobywali niższe wykształcenie w szkołach klasycznych u *gramatistes*a oraz *grammatikosa*, i uczestniczyli w wykładach nauczycieli, którymi byli poganie oraz chrześcijanie. Nastał jednak czas, gdy szkoła zaczęła być postrzegana jako miejsce konfrontacji pogaństwa z chrześcijaństwem.

Szkoły klasyczne charakteryzował duch pogaństwa, a tym samym podstawą nauczania w tych szkołach były dzieła pogańskich autorów. Uczniowie uczyli się czytać na tekstach mitologii greckiej oraz poznawali bogów pogańskich. Sprzyjająca sytuacja, która nastąpiła dla chrześcijan w IV wieku n.e. oznaczała dla nich również wyzwanie w ramach wychowania i kształcenia młodych pokoleń chrześcijan. Skoro szkoły chrześcijańskie jeszcze w tym czasie nie istniały, wychowanie dzieci w wierze chrześcijańskiej należało do obowiązków rodziców oraz Kościoła. Rodzice często korzystali z rad autorytetów Kościoła i kierowali się ich radami pedagogicznymi. Rady wychowawcze przeznaczone dla rodziców zachowały się w listach Jana Chryzostma oraz Hieronima.

Cesarz Julian rozpoczął swoje rządy w Konstantynopolu w grudniu 361 roku n.e. Wielu ocenia okres jego rządów bardzo pozytywnie, w tym również historyk Ammianus Marcellinus: *Znał się bardzo dobrze zarówno na sprawach wojskowych, jak i cywilnych. Starał się być niezwykle uprzejmy i nie pozwalał sobie na więcej, niż – jego zdaniem, dopuszcza różnica między lekceważeniem i wyniosłością.(...)Pałał żądzą poznania wszystkiego i był nieugiętym sędzią, a także surowym cenzorem jeśli chodzi o naprawę obyczajów*¹. W okresie rządów Juliana wzrastał talent wtedy jeszcze czternastoletniego poety Prudencjusza, który później w jednym ze swoich dzieł krótko wspominał o cesarzu

¹ Ammianus Marcellinus: *Dzieje rzymskie*. XXV. 4. 7.

Julianie. Opisuje go jako człowieka, który wprowadzał nowe prawa i był dobrym władcą. Zarzuca mu tylko, że był *złym patronem religii prawdy, bo bogów tysiąca czcicielem*².

Julian Apostata chciał, żeby jego styl rządzenia Imperium był zgodny z modelem idealnego i mądrego władcy. Poza tym był przekonany o swoim wyjątkowym powołaniu. Wierzył, że bogowie wybrali właśnie jego, aby spełnił wyznaczoną mu misję. Gdy zyskał tron cesarza, był pewien, że pełni wolę bogów. Przekonanie o tym, że została mu wyznaczona niezwykła rola nie było połączone tylko z faktem, że został cesarzem, ale również z pełnieniem funkcji najwyższego kapłana (Pontifex Maximus).

Jednym pierwszych działań Juliana było otwarcie oraz odrestaurowanie zrujnowanych pogańskich świątyń. W kodeksie Theodozjana nie znajdujemy takiej informacji, ale wspomina o tym Ammianus, Libanios, Sokrates Scholastyk i Sozomen³. W liście, którego adresatem był Maksimos Filozof, Julian z radością napisał, że od momentu gdy został cesarzem, ponownie zaczął publicznie wyznawać wiarę w bogów. Píše, że on i część armii składali ofiary oraz hekatomb⁴. Julian uważał pogańską religijność za jedynie właściwą – według niego była ona podstawą grecko-rzymskiej cywilizacji. Julian podkreślał nie tylko zdobycze tej cywilizacji na polu prawa oraz nauki, ale przede wszystkim na odwieczne dążenie Greków do zgłębiania tajemnic filozofii oraz nieustanne poszukiwanie prawdy. Dla Juliana hellenizm oznaczał bezgraniczne oddanie się człowieka ideałom hellenizmu. Grecką tradycję oraz kulturę uważał cesarz za dar od bogów i ideał dla ludzkości. Nie mógł zrozumieć co mogło spowodować powstanie wiary chrześcijańskiej. Według niego było to bluźnierstwo, które równało się porzuceniu autentycznego dziedzictwa całej greckiej tradycji i kultury. Negatywne spojrzenie na chrześcijaństwo znalazło swój oddźwięk w jednym z dzieł Juliana, dzisiaj znanym pod tytułem *Contra Galilaeos*. Oryginał dzieła, jak również nazwa, nie zachowały się do dnia dzisiejszego, o jego istnieniu pisze Hieronim w *Liście do Magnusa*⁵. Dzięki Cyrylowi Aleksandryjskiemu z dzieła Juliana zachowały się do dnia dzisiejszego fragmenty. Cyryl uznał owe dzieło za niebezpieczne, co inspirowało go do napisania krytyki tego dzieła, oraz opinii i sądów w nim zawartych, *Contra Julianum*. Julianowa krytyka nauki chrześcijańskiej nie różniła się jednak bardzo od tych, które głosił już w II wieku n.e. pogański filozof Celsus, i w III wieku n.e. Porfiriusz. Obydwaj wymienieni filozofowie

² Prudentius: *Apotheosis* 450 – 454. In: Aurelius Prudentius Klemens: *Wieniec męczeńskie*, s. 133.

³ Por. Ammianus Marcellinus: *Dzieje rzymskie*: XXII, 5. 2-3 Libanios: *Mowa na cześć Juliana*. Sokrates Scholastyk: *Historia Kościoła*. III 11.4. Sozomen: *Historia Kościoła* V. 3.

⁴ *Hekatomby* były to ofiary składane ze 100 wołów. Por. Julian Apostata: *List do Maksyma*. List 13 (26).

⁵ *Cesarz Julian Apostata napisał podczas wyprawy przeciwko Persom siedem ksiąg skierowanych przeciwko Chrześcijanom*. Hieronim: *List do Magnusa*. List 70.

poddali chrześcijaństwo ostrej krytyce. Celsus w dziele *Prawdziwe słowo*, a Porfiriusz w traktacie *Przeciwko chrześcijanom*.

Julian w swoim dziele starał się udowodnić, że nauka chrześcijańska w porównaniu z grecką mądrością i filozofią, jest mało wartościowa i prymitywna. Cesarz opisuje chrześcijaństwo jako bardzo powierzchowną i pozbawioną prawdy naukę⁶. Na podstawie sądów Juliana jasno wnioskujemy, że nie widział w chrześcijaństwie żadnych pozytywnych cech, odwrotnie, uważał je za realną groźbę. Ponieważ uważał, że chrześcijańskie utwory literackie są pozbawione jakiegokolwiek wartości, głosił, że nauka chrześcijańska nie ma dobrego wpływu na człowieka, a tym samym nie jest w stanie go właściwie wychować. Jako przykład podawał twierdzenie, że jeśli chrześcijanie mają zamiar wychowywać swoje dzieci według Biblii – nie wychowają z nich nic więcej niż tylko niewolników⁷. Julian był przekonany, że człowiek będzie w stanie zrozumieć hellenizm i poświęci się jego ideałom wtedy gdy, będzie wychowywany na dziełach wielkich greckich pisarzy i filozofów, jak na przykład Homer. Cesarz już od swoich najmłodszych lat miłował literaturę – dzięki swoim nauczycielom, jak Mardonius, który zajmował się jego wychowaniem w latach dzieciństwa, jak również dzięki filozofom, u których studiował w latach późniejszych. Według Juliana człowiek, który poznaje dzieła autorów klasycznych, staje się lepszym człowiekiem⁸. W rozumieniu Juliana chrześcijaństwo było dokładnym przeciwieństwem jego ideału hellenizmu, zaprzeczało wszystkim wartościom, które wyznawał hellenizm. Za naczelny obowiązek człowieka uznawał Julian szacunek w stosunku do bogów, który według niego chrześcijanie odrzucili.

Zainteresowanie Juliana kulturą i nauką było szeroko znane. Cesarz miał świadomość, jak ważną rolę odgrywa wykształcenie człowieka, i dlatego też starał się ograniczyć wpływ chrześcijan na polu niezwykle istotnym – w szkole. Prawo, które wprowadził miało ograniczyć nie tylko dostęp do szkół dla nauczycieli wyznania chrześcijańskiego, ale w konsekwencji również do urzędów i kariery publicznej. W kodeksie Theodozjana (XII.3.5) znajduje się edykt dotyczący nauczycieli⁹. W tekście, który zachował się wśród listów Juliana jako *List 61*, czytamy, co słowa „właściwe

⁶ Por. *Contra Galilaeos*: p. 164, 18 (565 C10 – 11). In: Malley, W. J.: *Hellenism and Christianity*....., s. 128.

⁷ Hertlein: *Julian*. Teubner 1785. 229 D,E,C. In: Cochrane Ch. N.: *Chrześcijaństwo i kultura antyczna*. s. 265.

⁸ Por. *Contra Galileos*: p. 205, 11-12 (849 D11-12). W: Malley, W. J.: *Hellenism and Christianity*...s. 112.

⁹ *Magistros studiorum doctoresque excellere oportet moribus primum, deinde facundia. Sed quia singulis civitatibus adesse ipse non possum, iubeo, quisque docere vult, non repente nec temere prosiliat ad hoc munus, sed iudicio ordinis probates decretum curialium mereatur optimorum conspirante consensus. Hoc enim decretum ad me tractandum referetur, ut altiore quodam honore nostro iudicio studiis civitatum accedant.* (Cod. Th.XIII. 3. 5).

wychowanie“, znaczyły dla cesarza. Julian podkreślał w liście, że uważa za absolutnie niedopuszczalne, aby nauczyciel miałby uczyć czegoś, w co osobiście nie wierzy – niedopuszczalna była niezgoda przekonań ze specyfiką wykonywanego zawodu. Głównie dotyczyło to nauczycieli gramatyki i retoryki, którzy wykładali dzieła Homera, Hezjoda, Demostenesa, Izokratesa i innych greckich autorów. Julian zadawał pytanie, jak ktoś może uczyć i zarówno gardzić bogami greckimi, którzy byli dla tych twórców inspiracją i prapoczątkiem greckiej kultury i cywilizacji. U Sokratesa Scholastyka¹⁰, Sozomena¹¹ oraz Theodoreta¹² spotykamy się z informacją, że cesarz chciał zabronić nie tylko nauczycielom, ale również dzieciom chrześcijanom dostępu do szkół klasycznych. Podobnie u Rufina zakaz nauczania dla osób wyznania chrześcijańskiego w szkole klasycznej rozszerzony był na wszystkich chrześcijan, którym zakazywano studiowania autorów klasycznych. Studium dzieł autorów klasycznych według Rufina miało być wyłączone tylko dla wyznawców kultu pogańskiego¹³. Podobną informację znaleźć możemy również u św. Augustyna¹⁴.

Edykt *Magistros studiorum* wywołał dwojakie reakcje w gronie chrześcijan. Pierwszą z nich była reakcja wykształconych i światłych przedstawicieli Kościoła, którzy podkreślali istotną rolę klasycznego wychowania. Byli przekonani, że Julian miał na celu pozbawienie chrześcijan możliwości kształcenia się, a tym samym osłabienie chrześcijaństwa jako ruchu religijnego. Drugą reakcją był pomysł wytworzenia literatury, która by miała klasyczną formę i styl, ale zawierałaby chrześcijańską treść i mogłaby zastąpić klasyczne teksty używane w szkołach. Najsilniejszym głosem, który przeciwstawiał się Julianowi, był głos Grzegorza z Nazjanu. Grzegorz jako sławny i kompetentny retor czuł potrzebę wygłoszenia mowy na rzecz obrony wolności kształcenia i kultury słowa¹⁵. Prawo wprowadzane przez Juliana, *Magistros studiorum*,

¹⁰ Sokrates Scholastyk: *Historia Kościoła*. III. 12.

¹¹ Sozomen: *Historia Kościoła*. V.18.

¹² *Countless other deeds were dared at that time by land and by sea, all over the world, by the wicked against the just, for now without disguise the enemy of God began to lay down laws against true religion. First of all he prohibited the sons of the Galileans, for so he tried to name the worshippers of the Saviour, from taking part in the study of poetry, rhetoric, and philosophy, for said he, in the words of the proverb "we are the shot with shafts feathered from our own wing" for from our own books they take arms and wage war against us.* Theodoret: *History of the Church*. III. 4.

¹³ *Julian był bardziej niż inny chytrym prześladowcą chrześcijan. Nie stosując siły, ani tortur, lecz rozdając nagrody i zaszczyty, próbując przekonywać pochlebstwami, zdobył bodaj większą liczbę ludzi, niż gdyby stosował ostre środki. Zabronił chrześcijanom studiować autorów pogańskich, a nauczać w szkołach tylko tym zezwolił, którzy czczą bogów i boginie.* Rufin: *HE* 1, 32. *ML* 21, 501-502.

¹⁴ *Czyż to on Kościoła nie prześladował, zabraniając chrześcijanom i nauczać i uczyć się nauk wyzwolonych?* Augustyn: *Państwo Boże*. XVIII.52.

¹⁵ *W Mowach Grzegorza znajdziemy również dwie Inwektywy przeciw cesarzowi: Inwektywa I, Inwektywa II. Są to dwie mowy, które tworzą jedną całość. Autor rozpoczął ich pisanie w 363 roku n.e., a dokończył aż po śmierci cesarza w roku 363 n.e.* Por. Kazikowski, S.: *Mowy wybrane. Mowa 4, Mowa 5*. s. 63-133.

jawiło się Grzegorzowi jako próba ograniczenia dostępu chrześcijan do szkół i wykształcenia¹⁶. Grzegorz był przekonany, że to prawo było jednym z najbardziej niesprawiedliwych i dyskryminujących chrześcijan podczas rządów Juliana. Julian wszystko co greckie i helleńskie łączył z pogańską religijnością. Grzegorz natomiast próbował udowodnić, że nie istnieje żadna podstawa do tego, żeby łączyć język i kulturę grecką tylko i wyłącznie z pogańskim kultem, a tym samym ograniczać komukolwiek dostęp do kształcenia i greckiej kultury jako takiej. Chrześcijanie byli w pełni świadomi tego, że odrzucenie tradycyjnego sposobu kształcenia byłoby co najmniej nierozważne, z drugiej jednak strony nie posiadali źródeł, które mogłyby zastąpić teksty klasyczne wykorzystywane przy zdobywaniu wiedzy z dziedziny gramatyki, retotyki etc. Starożytni historycy – Sozomen i Sokrates Scholastyk, wspominają nauczyciela gramatyki imieniem Apollinarius¹⁷, który wspólnie z ojcem stwierdził, że dla nauczyciela gramatyki istotna jest forma tekstu, nie treść. Dlatego też, jeśli chrześcijańskie teksty miałyby formę i styl tekstów klasycznych, mogłyby być wykorzystywane przez chrześcijańskich nauczycieli – nowa treść połączona z klasyczną formą. Wynikiem ich rozważań miało być przepisanie tekstów dziejów żydowskich heksametrem daktylicznym, napisanie komedii według stylu Menandra, tragedii wzorowanych na stylu Eurypidesa oraz tworzenie liryki na podstawie Pindara. *Ewangeliom* oraz *Listom apostolskim* nadali formę platońskich dialogów¹⁸. Sozomen pisze, że treść wytworzonych tekstów zawierała wszystkie zasady *enkyklios paideia*, a tym samym teksty te mogły pełnić funkcję podręczników w szkołach. Sokrates Scholastyk przypisuje wysiłek wytworzenia nowych ksiąg Apollinarom – ojcowi i synowi, Sozomen wspomina tylko jednego z nich, jednocześnie podkreślając, że autor ów umiał odtworzyć mnóstwo gatunków literackich, co by wskazywało na jego niezwykłą erudycję.

Apollinarius, aktywny w boju przeciwko ariańskiej herezji, na skutek swoich ekstremalnych poglądów został uznany za heretyka. Jego dzieła spotkał ten sam los, co inne uznane w tym czasie za heretyckie. Wiele z nich było spalonych, zachowały się z nich tylko fragmenty¹⁹. Sokrates Scholastyk nie zgadzał się z twierdzeniem, że teksty Apollinara mogłyby się stać kiedykolwiek alternatywą dla tekstów klasycznych używanych w szkołach. Powrót chrześcijan do korzystania z klasycznych tekstów tłumaczył dwoma argumentami. Po pierwsze przekonany jest, że również dzieła pogańskich autorów mogą być źródłem poznania i prawdy. Po drugie uważał, że teksty

¹⁶ Grzegorz Nazjanski: *Napiętnowanie cesarza Juliana*. Mowa IV.101.

¹⁷ Apollinarius z Laodycei (310-390).

¹⁸ Por. Sozomen: *Historia Kościoła* V. 18. Sokrates: *Historia Kościoła* III.16.

¹⁹ Por. *Dictionary of Early Christian Literature*. s. 38-39.

biblijne są przede wszystkim przeznaczone do tego, żeby wskazywali ludziom właściwą drogę, zasady życia i pomagały im w pogłębianiu wiary. Niedostatki dzieł Apollinara widział w tym, że nie były wystarczającym materiałem do nauki dialektyki, którą chrześcijanie potrzebowali do obrony i szerzenia swojej nauki. Według Sokratesa Scholastyka dzieła Apollinara nie mogły zaoferować powyższych wartości²⁰.

Literatura stała się jednym ze środków szerzenia chrześcijańskich idei oraz wyrazem wiary chrześcijan. Literatura klasyczna, która miała w grecko-rzymskim świecie znaczące miejsce, przygotowała pole dla literatury chrześcijańskiej. Autorzy chrześcijańscy w swej twórczości często naśladowali wzory literackie greckich oraz łacińskich autorów – opierali się na klasycznej formie, stylu, słownictwie, a nawet sposobie wierszowania. Pomimo tego, że początkowo chrześcijanie uważali poezję za typowo pogański wytwór, z czasem i ta forma literacka zyskała sobie zwolenników w ich gronie. Prudencjusz jest przykładem autora, który swoje klasyczne wykształcenie wykorzystał w celu obrony i propagowania chrześcijaństwa. Był twórcą, który starym klasycznym formom, uczonym w szkole, dał nową treść. Prudencjusz posiadał własny styl, stosował motywy teologiczne oraz biblijne, jednakże w jego dziełach znaleźć można wpływ autorów klasycznych, wykorzystywał ich terminologię i wierszowanie – co było w owym czasie częstą praktyką.

Bazyli Wielki w swoim krótkim dziele *Mowa do młodzieńców* wskazał na korzyści, jakie mogą zyskać chrześcijanie podczas czytania klasycznej literatury i zdobywania klasycznego wykształcenia. W dziele owym podkreślał wielką wartość zdobyczy greckich dla chrześcijan. Wspomniane dzieło wyraża opinię przedstawiciela Kościoła o antycznym wykształceniu. Podobny pogląd – podkreślanie wartości kultury klasycznej - prezentował Augustyn w dziele *De doctrina christiana*. Augustyn był przekonany, że pomimo tego, iż księgi pogańskich autorów zawierają często kłamstwa, chrześcijanie nie powinni ich odrzucać, ponieważ zawierają w sobie również dużo prawdy²¹.

²⁰ Por. Sokrates: *Historia Kościoła*. III. 16.

²¹ Augustyn: *O kresťanskej náuke*. II. XL. 60.

Wychowanie a wartości. Geneza i rozwój pedagogiki kultury, edukacji kulturalnej oraz edukacji aksjologicznej

Pedagogika kultury źródłowo nawiązuje do greckiej tradycji *paidei* i rzymskiej *humanitas*, będącej kształceniem osobowości człowieka, w oparciu o wartości i dobra kultury. Natomiast, jako niejednorodny nurt pedagogiczny, powstaje w Niemczech, na początku XX wieku. U jej źródeł leży głównie filozoficzna myśl Wilhelma Diltheya (1833-1911), syntetyzującego myśl idealistyczną Georga W. F. Hegla (1770-1831) i romantyczną Friedricha Schleiermachera (1768-1834). Wśród inicjatorów i krzewicieli kierunku wymienia się ponadto przedstawicieli badeńskiej szkoły neokantystów: Wilhelma Windelbanda (1848-1915) i Heinricha Rickerta (1863-1936) oraz Edwarda Sprangera (1882-1936), Theodora Litta (1880-1962), Georga Kerschensteinera (1854-1932).

Wilhelm Dilthey, dzięki opracowanej metodologii, uprawomocnił pedagogikę kultury jako dyscyplinę w dziedzinie nauk o duchu – niem. *Geisteswissenschaften*, będącej wyrazem antynaturalistycznego buntu, dokonującego się w naukach humanistycznych na przełomie XIX i XX wieku. Obok terminu *pedagogika kultury* (*Kulturpädagogik*), występuje również – szczególnie w tradycji niemieckojęzycznej – określenie *pedagogika ludzkiej duchowości* (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), będące terminem o zdecydowanie większym zakresie, a także pedagogika humanistyczna lub personalizizm humanistyczny, czy pedagogiczny (pedagogika personalistyczna)¹.

Oryginalna hermeneutyczna koncepcja filozofii życia Diltheya, jako podstawa pedagogiki kultury, ujmowała człowieka w sposób całościowy, nie redukując go do jakiegoś wybranego aspektu. Uważał on, iż duchowość człowieka, w której kumulowały się wszystkie obszary ludzkiego życia, należy poznawać i czynić zrozumiałą, a nie, jak czynił to pozytywizm i naturalizm, naukowo wyjaśniać.

Bazując na filozofii kultury, rozważającej istotę świata i człowieka oraz jego miejsce w świecie, pedagogika kultury „(...) to przygotowanie ludzi (poszczególnych jednostek) do aktywnego, twórczego udziału w życiu kulturalnym, to wprowadzenie w

¹ Por. S. Wołoszyn: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa 1993, s.43, a także; Tenże: *Jaką pedagogikę uprawiamy? W: Kultura, wartości, kształcenie. Księga dedykowana Prof. Januszowi Gajdzie*. Toruń 2003, s.27.

świat ponadindywidualnych wartości, przyswajanie ich, kształtowanie ideału kultury, wzbogacanie i rozwijanie sił duchowych”². Sama z kolei „(...) kultura (literatura, sztuka, nauka, religia, obyczaj, instytucje społeczne) została uznana za pewnego rodzaju kod, w którym wyrażona jest prawda o ludzkim życiu. Godność człowieka zasadza się więc na fakcie, że jako jedyna istota ma charakter kulturowy, a jednocześnie, dzięki kulturze, może zyskiwać pełniejsze rozumienie własnej egzystencji i w tym sensie wzbogacać własną osobowość”³. To właśnie „(...) dobra kulturowe, poszerzając świadomość człowieka, wprowadzają go w świat wartości i kreują nowe rozumienie życia (...)”⁴, stając się drogą samopoznania oraz zgłębiania tajemnicy Drugiego. Zadanie i cel pedagogiki kultury wyznacza wspomaganie procesu kształcenia człowieka, poprzez jego spotkania z obiektywnymi dobrami (wartościami) kultury, dającymi początek moralności, prawu, filozofii, sztuce, religii. Dlatego słusznie zauważa Bogusław Milerski, iż „(...) pedagogiczne znaczenie kultury wynika nie tyle z istnienia jakiegoś społecznie zaakceptowanego kanonu wiedzy kulturowej, który z tego względu należałoby odtwarzać w procesach edukacji, ile przede wszystkim z uznania postaci kulturowych za rodzaj klucza hermeneutycznego, umożliwiającego jednostce rozumienie różnych form życia ludzkiego, a zarazem stanowiącego przesłankę jej zadowolenia w świecie, kreatywnego i twórczego rozwoju oraz dokonywanych przez nią wyborów”⁵.

Zdaniem Karola Kotłowskiego, każda działalność pedagogiczno-wychowawcza jest ukierunkowana na określone wartości, będące z kolei elementarnym wyznacznikiem pedagogiki kultury. Pisał: „Wychowując dzieci i młodzież, staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, (...) jakąś wartość dla społeczeństwa lub jednostki, albo też jednego i drugiego. W tym sensie nie ma pedagogiki »bezwartościowej« (...)”⁶. Należy zatem przedstawić w ogólnym zarysie problem rozumienia wartości, które będą odgrywać istotną rolę w dalszych rozważaniach.

Termin „wartość” w postaci odrębnej kategorii i przedmiotu odrębnej dyscypliny filozoficznej, wszedł do języka naukowego pod koniec XIX wieku. Do tego czasu zastępowany był terminem „dobro”, wchodzącym w obszar problematyki moralnej – etyki. Nie sposób podać jedną, wyczerpującą definicję wartości. Spory rozciągają się od subiektywizmu, przez relatywizm, aż do obiektywizmu i absolutyzmu. Trudno więc o jedną klasyfikację wartości, hierarchizację ich i opis ładu aksjologicznego. W niniejszym

² J. Gajda: *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków 2006, s.17.

³ B. Milerski: *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa 2003, s.226.

⁴ Tamże, s.227.

⁵ Tamże, s.220.

⁶ K. Kotłowski: *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, s.33.

artykule problematyka aksjologiczna będzie rozpatrywana z perspektywy dominującej w nurcie pedagogiki kultury.

Niemiecka filozofia humanistyczna, która leżała u podstaw pedagogiki kultury „(...) wyróżniała wśród absolutnych wartości cztery zasadnicze kategorie: dobra, prawdy, piękna i świętości (...)”⁷. Prawda, dobro i piękno zostały uznane za wartości podstawowe w klasycznej filozofii bytu, z których prawda, jako źródło uczciwej postawy, zdolności do demaskowania demagogii i zakłamania, staje się podstawą, umożliwiającą osiągnięcie innych wartości. Ich istnienie w sposób charakterystyczny dla dziedzictwa pedagogiki kultury ujmuje Zofia Matulka: „Wartości (...) mają charakter obiektywny, tzn. iż wartością nie jest coś dlatego, że wywołuje u człowieka zainteresowanie, upodobanie, pragnienie posiadania, lecz właśnie dlatego, że jest wartościowe – wywołuje wymienione przeżycia”⁸. Ta sama autorka podkreśla również, że aby zostały urzeczywistnione: „Wartości muszą być najpierw rozpoznane przez człowieka, poznane, dzięki czemu wywołują zainteresowanie, uczuciowe zaangażowanie, a następnie dążenie do nich, wybór wyrażający się poprzez świadome decyzje woli. Wola bowiem jest tą władzą człowieka, przez którą przyjmuje on wartości”⁹. Zdaniem Janusza Czernego natomiast, za wyborem określonych wartości stoi sumienie każdego człowieka, które „(...) najlepiej podpowiada, jakie postawy i rozwiązania aksjologiczne powinien on przyjąć”¹⁰.

Internalizacja wartości dokonuje się przede wszystkim poprzez świat kultury, będącą sferą aksjologiczną – przestrzeń wychowania i wzrastania. Hierarchia wartości kształtuje się z wiekiem; u dziecka najważniejszą rolę spełnia przyjemność, której źródłem jest najczęściej zabawa, natomiast u osoby dorosłej, dojrzałej aksjologicznie, celem stają się wartości ze sfery *sacrum*, transcendentalia: prawda, dobro, piękno i świętość, które będąc wartościami uniwersalnymi (nienaruszalnymi), gwarantują ciągłość kulturową, a także trwałość tożsamości człowieka, i mimo różnych innych hierarchii oraz kierunków aksjologicznych o odmiennych koncepcjach, są postulowane jako aksjonormatywny fundament społeczeństwa pluralistycznego. W tej kwestii stanowisko jest jednoznaczne: „Prawdziwe wychowanie, nieskażone żadnym rodzajem interesowności, zmierza zawsze do zorientowania człowieka na wartości uniwersalne, które są jednakowo pożądane i ostatecznie korzystne tak dla jednostki, jak i dla

⁷ Tamże, s.50.

⁸ Z. Matulka: *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*. W: *Wychowanie personalistyczne*. Red. F. Adamski. Kraków 2005, s. 227.

⁹ Tamże, s.226-227.

¹⁰ J. Czerny: *Zagrożenia wychowawcze we współczesnym świecie*. Katowice 1999, s.89.

społeczności ludzkich, ale wymaga ono jakiegoś wysiłku także ze strony wychowanka”¹¹. Natomiast relatywizm i subiektywizm aksjologiczny jest odwróceniem się od prawdy o człowieku jako istocie moralnej, potęgującym zjawisko fałszywie pojętego pluralizmu, w którym „(...) nie ma obiektywnej prawdy, skoro nie ma obiektywnej hierarchii wartości, to wszystko staje się względne, a dobro i zło moralne ludzkiego działania zależy jedynie od sytuacji. Relatywizm moralny i sytuacjonizm etyczny oznacza uznanie, że każda sytuacja egzystencjalna jest jedyna w swoim rodzaju (...)”¹². W tym samym tonie brzmi uwaga Stanisława Rucińskiego: „(...) wezwania do pluralizmu, wedle którego każdy ustanawia dla siebie swój system wartości, jakoby mając do tego prawo, są właściwie rezygnacją z wartości. (...) Pójście tą drogą oznacza programową rezygnację z poszukiwania wartości bezwzględnych, które zostają w ten sposób zdegradowane do upodobań”¹³. Mieczysław Łobocki zaznacza: „(...) wartością jest to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa, co jest godne pożądania i może stanowić cel dążeń ludzkich. (...) akceptowana wartość nie może pozostawać w sprzeczności z dobrem wspólnym”¹⁴.

Pedagogika kultury była w swym założeniu zarówno teorią kształcenia, jak i samokształcenia oraz samorozumienia poprzez wartości zakorzenione w kulturze, z uwagi na co podejmowano apel o przejęcie przez wychowawców i wychowanków odpowiedzialności za jakość tychże procesów, konstytuujących ludzką moralność i humanistyczny wymiar życia.

Edukacja kulturalna - kształtująca się w latach 80-tych ubiegłego stulecia - jako subdyscyplina pedagogiczna o szerokim zasięgu, uważana jest natomiast za współczesną formę i kontynuację pedagogiki kultury¹⁵, nawiązującą także do wychowania estetycznego. Rozumiana jest jako „(...) kształtowanie umiejętności zachowywania refleksyjno-krytycznego dystansu wobec ofert świata i samego siebie, a jednocześnie wspomaganie kształtowania postawy zaangażowanej w mozolne budowanie własnej drogi życia i rozwój osobowy, a także spełnianie powinności wobec społeczeństwa”¹⁶. Dzięki temu stojąc na straży wartości kultury postrzegana jest jako droga humanizacji

¹¹ J. Lach-Rosocha: *Problemy wychowania moralnego w duchu pedagogiki kultury*. W: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*. Red. Tenże. Kraków 2003, s.47.

¹² Tamże, s.44.

¹³ S. Ruciński: *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*. W: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Red. F. Adamski, A. M. De Tchorzewski. Kraków 1999, s.25.

¹⁴ M. Łobocki: *Wartości tworzywem wychowania*. W: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*. Red. M. Nowak, T. Ożóg. Lublin 2000, s.72.

¹⁵ Por. np. S. Wołoszyn: *Pedagogika kultury nie wymaga restytucji – jest żywa*. W: *Pedagogika kultury. historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*. Red. J. Gajda. Lublin 1998, s.17-19.

¹⁶ D. Jankowski: *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków 2006, s.8.

współczesnego świata, zagrożonego spotęgowanym relatywizmem i konsumpcjonizmem. Uwzględniając również zmiany zachodzące w globalnym świecie, takie jak przenikanie się kultur, czy zawrotny rozwój techniki, skierowana jest nie tylko na kształcenie dzieci i młodzieży, ale na ustawiczne towarzyszenie każdemu człowiekowi, będącemu dobrem dla społeczeństwa. W zakres edukacji kulturalnej wchodzi ponadto działalność praktyczna, poświęcająca uwagę m.in. wartościowemu spędzaniu czasu wolnego, potocznie kojarzącego się „(...) z nicnierobieniem, uwolnieniem od »przekleństwa« niechcianej i nielubianej pracy czy nauki (...)»¹⁷. W obrębie samej edukacji kulturalnej, Dzierżymir Jankowski wyróżnia następujące jej koncepcje¹⁸:

- a) *edukacja estetyczna*; najbardziej rozpowszechniona, skupiająca się na zadaniach rodziny, szkoły, placówek i instytucjach pozaszkolnych, odpowiadających za proces wychowania estetycznego, głównie dzieci i młodzieży,
- b) *edukacja humanistyczna*; obejmuje kształcenie wprowadzające w świat wartości i duchowy wymiar człowieka, uwzględniając jego podmiotowy charakter. Edukacja humanistyczna czerpie z filozofii dialogu i akcentuje refleksję nad samokształceniem,
- c) *wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej*; celem niniejszej koncepcji jest kształcenie twórczego, refleksyjnego i aktywnego uczestnika kultury jako jej współkreatora.

Koncepcją edukacji kulturalnej jako *wychowania do uczestnictwa w kulturze symbolicznej*, jest animacja kulturalna, która narodziła się już w latach 60-tych we Francji. Powstała jako krytyka upowszechniania kultury wysokiej i miała być „(...) żywą działalnością na rzecz rozwoju swojego środowiska społecznego, zbiorowym przedsięwzięciem urzeczywistniającym wartości lokalne, regionalne, stanowiące o ich tożsamości w całym społeczeństwie; instrumentem kreacji człowieka i rzeczywistości nowej, niepodporządkowanej rzeczywistości istniejącej”¹⁹. Animacja kulturalna staje się więc praktycznym urzeczywistnianiem idei pedagogiki kultury i sprowadza się do „(...) odkrywania i wyzwalań potencjałów twórczych tkwiących w jednostkach i grupach, pobudzania ich aktywności i kreowania twórczych postaw. Animacja głosi idee (...) wiary w każdego człowieka i jego potencjał twórczy. Koncentruje się na człowieku jako

¹⁷ Tamże, s.23.

¹⁸ Por. tamże, s.24-35.

¹⁹ W. Żardecki: *Klasyczna pedagogika kultury w Polsce a animacja kulturalna – wybrane problemy*. W: „Pedagogika kultury” 2005, T.1, s.164.

osobie, uznaje jej indywidualną aktywność za wartość autoteliczną, wspomaga rozwój tej aktywności”²⁰. Zgodnie z tym, animacja kulturalna opowiada się za wizją społeczeństwa w pełni demokratycznego i obywatelskiego.

Edukacja aksjologiczna z kolei, wchodząca wraz z wychowaniem do wartości w szerszy zakres kształcenia aksjologicznego, jest „(...) nauczaniem o sposobach traktowania wartości, wartościowania, o sposobach ich uzasadniania, a także o uwarunkowaniach i konsekwencjach różnych postaw wobec wartości”²¹. Tak rozumiana edukacja aksjologiczna jest realizowana np. w sposób sformalizowany w ramach przedmiotu szkolnego lub akademickiego. Natomiast wychowanie do wartości ujmowane jest jako „(...) wprowadzanie i uzasadnianie konkretnego sposobu myślenia o wartościach oraz określonego doboru wartości jako podstaw kształtowania się orientacji całonizycznej”²², jest odnoszeniem „(...) działań wychowawczych do określonych koncepcji wartości i wartościowania (...)”²³. Jest to obszar inspiracji np. dla obrania kierunku i charakteru kształcenia, którego neutralność antropologiczno-aksjologiczna jest w zasadzie nieosiągalna, o czym będzie jeszcze mowa. Katarzyna Olbrycht dostrzega istotną współzależność edukacji aksjologicznej i wychowania do wartości: „Harmonijne kształcenie w obu obszarach (...) ma prowadzić do dojrzałości aksjologicznej, na którą składają się kompetencja, świadomość i możliwie konsekwentna postawa aksjologiczna”²⁴. Autorka wyróżnia zasadnicze cele i zadania wychowania ukierunkowanego na wartości, które są skierowane „(...) na przekaz i uwewnętrznienie: 1) konkretnych wartości; 2) określonych orientacji aksjologicznych; 3) określonych hierarchii i systemów wartości; 4) gotowości i umiejętności kierowania się określonymi wartościami w konkretnych sytuacjach i strategiach życiowych. (...) może ono przyjmować wersję mocniejszą, zakładającą uczenie określonych wartości, bądź słabszą – wskazywania i zachęcania do ich realizacji”²⁵. Odnośnie do celów wychowania do wartości Katarzyna Olbrycht pisze również o²⁶:

- a) przysługujących osobie wartościach (godność i oddające jej sprawiedliwość szacunek, miłość, solidarność);

²⁰ B. Jedlewska: *Animacja społeczno-kulturalna w nurcie współczesnej pedagogiki kultury*. W: „Pedagogika...”, s.183-184.

²¹ K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2002, s.89.

²² Tamże, s.95.

²³ Tamże, s.89.

²⁴ K. Olbrycht: *Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom*. W: *Edukacja ku wartościom*. Red. A. Szerląg. Kraków 2004, s.61.

²⁵ Tamże, s.61.

²⁶ Tamże, s.66.

- b) wartościach, na które powinna orientować swoje życie, żeby w pełni zrealizować swoje możliwości (wartości poznawcze, moralne, estetyczne, wartości sacrum);
- c) wartościach, które chronią osobowe funkcjonowanie (pokój, sprawiedliwość, równość, rodzina, praca).

Wychowanie do wartości (kształtowanie aksjologiczne, aksjologiczny wymiar pedagogiki, dydaktyka wartości) jest zatem edukacją przekazywania możliwie obiektywnego wzorca aksjologicznego o charakterze uniwersalnym, kształtującą świadomość o transcendentaliach, w której „(...) na plan pierwszy wysuwają się normy poznawcze – metoda rozpoznania i określania zjawisk, które należą do świata wartości. Przyjmujemy fundamentalne znaczenie prawdy – prawda musi być celem i środkiem przekazu dydaktycznego”²⁷. Za sprawą jej występowania „(...) w nauczaniu – uczeniu się staje się możliwe zrozumienie, czym jest uniwersum wartości”²⁸. Zdaniem Bogusława Żurakowskiego pedagogika aksjologiczna (wychowanie do wartości) powinna „(...) uwzględniać propozycję rozumienia wartości (czym jest wartość) oraz wiedzę o hierarchii wartości i wzajemnym uwarunkowaniu poszczególnych dziedzin wartości”²⁹. Ma się to dokonywać w atmosferze wolności, warunkującej przyjęcie wartości, dlatego też edukacja aksjologiczna ma mieć charakter wychowania do wyboru wartości³⁰, które po doznaniu i zrozumieniu zostają urzeczywistniane. Edukacja aksjologiczna, postulująca wychowanie do wyboru wartości, zakłada do możliwie osiągalnego stopnia neutralność aksjologiczną, umożliwiającą wolny wybór wartości, jednak nie upoważnia do wybiórczego relatywizmu względem wartości w procesie wychowania. Stanowisko obiektywizujące bowiem przyjmuje pewną hierarchię wartości, zgodną z określoną i przyjętą koncepcją człowieka (np. koncepcja personalistyczna), w której wskazywanie uznawanych hierarchii wartości, wraz z ich argumentacją, nie jest ich doktrynalnym narzucaniem: „W postawie personalistycznej wskazywanie innym uznawanych przez siebie wartości, z jasnym uzasadnieniem ich wyboru, nie jest tożsame z ich (...), wymuszaniem, nie mówiąc już o kamuflowanym »wdrukowywaniu«”³¹. Zwraca na to uwagę także Janusz Czerny, uważający, iż neutralność aksjologiczna jest możliwa, „(...) jeżeli programowo pedagogika aksjologiczna będzie realizowała jedynie zbiór wartości duchowych, takich

²⁷ B. Żurakowski: *Wychowanie do wyboru wartości*. W: *Wychowanie personalistyczne...*, s.283.

²⁸ Tamże, s.283.

²⁹ Tenże: *Wartości i antywartości w wychowaniu*. W: *Edukacja wobec...*, s.70.

³⁰ Tenże: *Wychowanie do...*, s.285.

³¹ K. Olbrycht: *Stosunek pedagogów do wartościowania*. W: *Edukacja wobec...*, s.77.

jak: godność ludzka, wrażliwość, miłosierdzie, dobroć (...)”³². Rodzi się w ten sposób pewien uniwersalizm aksjologiczny, obecny np. w etyce humanistycznej, wolny od wpływów ideologiczno-politycznych, kulturowych, czy religijnych, sprzyjający więzom społecznym. Istotną rolę w tym aspekcie edukacji odgrywa znaczące rozumienie tolerancji: „Jeśli uznajemy, iż wychowanie jest procesem ukierunkowanym na określone wartości, w tym na rozwój człowieka jako osoby, tolerancja staje się wyrazem, a ściślej – jednym z wyrazów miłości. Przyjmuje charakter pozytywny – jako otwarcie się na innego, zaakceptowanie go ze względu na jego autonomiczną osobową wartość. Nie oznacza indyferentyzmu i rezygnacji z działania w imię obrony tejże »inności«. Zakłada wyraźną deklarację przyjmowanych podstawowych wartości oraz uczciwe ustalenie granic uprawnień i wymagań wobec wszystkich uczestników procesu wychowawczego”³³. Podobnie problem ujmuje Mieczysław Łobocki, uznający wychowanie do wartości, jako świadome i celowe wprowadzanie wychowanków w świat wartości, za sztukę wychowania, dążącą do „(...) umiejętnego wypośrodkowania pomiędzy dyrektywnym i niedyrektywnym oddziaływaniem wychowawczym, a tym samym zachowania daleko idącego umiaru w stosowaniu wobec dzieci i młodzieży swobody i przymusu”³⁴. Bogusław Żurkowski podkreśla i zwraca uwagę, iż urzeczywistnianie wartości należy odnosić do Prawdy, Dobra i Piękna, w przeciwnym razie kultura ulegałaby samozagładzie³⁵. Wartości te, wybierane w procesie wychowania, budzą zdecydowanie najmniej kontrowersji.

Podsumowując, edukacja aksjologiczna zmierza do pomnożenia wiedzy aksjologicznej, natomiast wychowanie do wartości dąży do wypracowania wrażliwości i dojrzałości aksjologicznej³⁶.

Współczesna myśl pedagogiczna rozszerzyła zakres samej pedagogiki kultury, przyjmując różne formy i odmiany, np. wychowanie moralne, estetyczne, artystyczne, społeczne, narodowe, edukację międzykulturową, medialną. Dokonuje się to za sprawą szeroko ujętej kultury jako „(...) całokształtu warunków życia ludzi, które oni sami kształtują, jak i ideałów i wartości, które przyswajają, wytwarzają i którymi się kierują w procesach rozwijanej aktywności”³⁷, dzięki czemu pedagogika kultury jest wciąż otwartą subdyscypliną, wymagającą i poszukującą nieustannych uzupełnień oraz wzbogacania o

³² J. Czerny: *Zarys pedagogiki aksjologicznej*. Katowice 1998, s.98.

³³ K. Olbrycht: *Tolerancja a wychowanie*. W: *Edukacja aksjologiczna. O tolerancji*. T.3. Red. Tenże. Katowice 1995, s.81.

³⁴ M. Łobocki: *Wartości...*, s.73.

³⁵ Por. Tamże, s.72.

³⁶ Por. K. Olbrycht: *Prawda...*, s.95.

³⁷ B. Żurkowski: *Humanizm pedagogiki kultury*. W: *Pedagogika kultury – wychowanie do...*, s.11.

powstające teorie humanistyczne. Koncentrując się „(...) na rozważaniach filozoficznych, głównie teleologiczno-aksjologicznych, oraz na krytyce humanistyczno-pedagogicznej (...)”³⁸, jest poddawana systematycznej aktualizacji, a nawet rewizji, aby tylko umiejętnie odczytywać „znaki czasu”, co możemy uchwycić w jej kolejnych, prezentowanych formach; edukacji kulturalnej, edukacji aksjologicznej, czy animacji.

Reasumując, szeroko ujęta pedagogika kultury, za cel stawia sobie „(...) kształtowanie człowieka o wysoko rozwiniętej kulturze i poczuciu wartościowości świata, który uznaje zwłaszcza wartości o charakterze obiektywnym”³⁹.

³⁸ D. Kubinowski: *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. tenże, M. Nowak. Kraków 2006, s.176.

³⁹ B. Żurkowski: *Humanizm pedagogiki...*, s.13.

Demokracja – patriotyzm – wychowanie dla pokoju w pedagogice kultury Sergiusza Hessena

„Prawda o epoce nie leży nigdy w niej samej,
w jej własnej samoświadomości – lecz zawsze
poza nią w tym czym epoka ta jest brzemenna,
co dojrzewa w niej jako kształt przyszłości”^{*}.

Wychowanie dla pokoju widziane oczyma pedagoga jest czymś zupełnie innym niż zabiegi polityków – podobnie jak nie da się postawić znaku równości między ideologią a wychowaniem, co uświadomił sobie już pół wieku temu Hessen – tu chodzi o coś głębszego i bardziej uniwersalnego, o pełnię osobowości, której stronami są: podstawa tolerancji, miłości, przyjaźni, empatii. Koniunktura polityczna czy pedagogicznie bezwartościowa teoria walki klas nie służą kształtowaniu takich postaw. Systemy totalitarne ze względu na tkwiące w nich sprzeczności ulegają zazwyczaj szybkiemu rozkładowi. Dotyczy to nie tylko minionego faszystowskiego i hitlerowskiego modelu wychowania.

Na postawione w tytule zagadnienie można spojrzeć z innej strony – mianowicie z perspektywy idei wolności – na razie bez zagłębiania się w treść tego pojęcia. Ono jest gwarantem doskonalenia demokracji i „wieczystego pokoju”. Tak jak nie jest możliwa demokracja bez wolności, tak nie ma pokoju (agresja indywidualna lub zbiorowa) tam, gdzie istnieje pozaprawny nacisk, nie ma też patriotyzmu bez miłości i tolerancji wobec innych ludzi. Płaszczyzna wychowania jest jedną z tych, które pośredniczą w transformacji etycznych i prawnych postulatów w treści życia konkretnych jednostek. Jednakże problematyka pacyfizmu w wychowaniu indywidualnym czy w ruchu młodzieżowym ma niewielką wartość wówczas gdy badania podejmuje się tylko z tego punktu widzenia. Wychowanie dla pokoju ma sens wówczas, gdy zawiera się w sposób oczywisty w danym systemie czy poglądzie pedagogicznym. Dobrą analogię stanowi problem moralności człowieka, która nie może brać siebie za przedmiot – wyrażać się winna w przekroju całej aktywności człowieka¹.

^{*} M. J. Siemek, *W kręgu filozofii*, Warszawa 1984, s. 38.

¹ W. Paulsen wyraził tę myśl krótkim aforyzmem: „wychowanie będzie bardziej obyczajowe, religijne czy polityczne im mniej się będzie to podkreślało”. W. Paulsen, *Freie Erziehung, freie Erzieher*, „Die Erziehung” 1928, s. 533.

Motywy platońskie i kantowskie należą do ważnych składników systemu pedagogicznego Hessena i niewątpliwie zaważyły na postawionych wyżej zagadnieniach. Z Platonem dzielił on przekonanie o pedagogicznych funkcjach polityki, bowiem ta „prawdziwa” różniła się od „pospolitej” swą zdolnością naprawy, wychowania, uwznioślenia ludzi. Po kantowsku natomiast – dokładniej w duchu neokantyzmu Paula Natorpa – rozwijał ideę socjalizmu prawnego².

Hessen szczególnie interesował się etyką kantowską, a słynny imperatyw kategoryczny stał się osią aksjologii pedagogicznej jego koncepcji pedagogiki kultury. Pacyfizm Kanta – deontologiczny – wpłynął na niedogmatyczne i zarazem dialektyczne stanowisko Hessena, a idea niesprzeczności między moralnością i polityką (prawo wykonawcze) została twórczo podjęta przez niego m.in. w pedagogice ogólnej, porównawczej, w historii doktryn pedagogicznych. Neokantyści, do których należał omawiany pedagog, postrzegali etykę kantowską jako etykę wspólnoty, a prawa moralne stawiali wyżej ponad normami prawnymi. Stosunek praw moralnych do legalnych był według nich analogiczny jak stosunek zasady bezwzględnej wolności do zasady możliwego przymusu³. Powyższe zależności ukształtowane w kręgu antypozytywistycznej filozofii humanistycznej podlegały empirycznej weryfikacji na gruncie badań pedagogicznych.

Ewolucja twórczości Hessena – do filozofii, której ogniwami byli H. Rickert, W. Windelband, P. Natorp, N. Hartmann, poprzez filozofie prawa do krytycznej pedagogiki kultury – wchłonęła w siebie problematykę prawa i państwa. Postrzegał on cztery etapy rozwoju państwa: jego korzenie stanowił absolutyzm (XVIIIw.) i liberalizm (XIXw.), zaś formami bliskimi Hessenowi były: neoliberalizm i socjalizm demokratyczny (XXw.)

Wkrótce po wydaniu „Podstaw pedagogiki”, będąc na emigracji, podjął Hessen badania nad ewolucją liberalizmu. Wykładnią rozstrzygnięć, do których doszedł była analiza idei wolności. Z punktu widzenia socjalizmu prawnego wolność nie oznaczała swobód negatywnych. „Indeterministyczne pojęcie wolności jako równej i jednakowej dla wszystkich możliwości dowolnego działania zastępuje się teraz bardziej współczesnym i mniej mechanicznym rozumieniem wolności jako możliwości osobowej

² Wyniesiona prawdopodobnie z neokantyzmu marburskiego idea socjalizmu prawnego i państwa korporacyjnego znana była również w przedrewolucyjnej Rosji (Hessen był synem jednego z twórców partii Kadetów. Świadczy o tym m.in. artykuł S. Franka, w którym socjalizm prawny Hessena został przedstawiony jako synteza socjalizmu i liberalizmu, a jego istotę stanowiło wprowadzenie do ideologii socjalizmu idei prawa. S. Frank, *Die russische Philosophie der letzten fünfzehn Jahre*, „Kantstudien” 1926, T. 31, s. 103.

³ M. Szyszkowska, *Neokantyzm, filozofia społeczna wraz z filozofią prawa natury o zmiennej treści*, PAX 1970, s. 45, 66-67.

TWÓRCZOŚCI, w której tylko osobowość zdobywa samą siebie. Idea osobowości i jej „naturalna nieprzenikliwość” jest w stanie uzasadnić nie tylko sferę swobód negatywnych ale i pozytywnych obowiązków społeczeństwa (i każdej jego części) wobec pojedynczych osób”⁴.

W czasach, w których Hessen tworzył, idee demokratyczne ścierały się z demagogią państw totalnych. Do tych ostatnich zliczał on faszystowskie Włochy, hitlerowskie Niemcy i bolszewicką Rosję. Państwa te, zdaniem Hessena, były produktem degeneracji demokracji. Wyrażała się ona w populizmie jako zwyrodniałej zasadzie równości, w orientacji na przeciętnego człowieka lub grupę najbardziej labilną, w wypaczeniu wolności wyborów w „ślepe głosowanie” i fanatyzmie ideologicznym, którego skutki w nauce i oświacie trwają do dziś. Tymczasem prawdziwa demokracja, jak pojmował ją Hessen, zorientowana była na takie pojęcie wolności, które nie mogło się obyć bez dynamicznie pojętej równości i braterstwa, które czasem nazywał on solidarnością, czasem zaś wyrażał pojęciem *caritas* – miłości bliźniego. Wolność, równość i braterstwo były więc w tej doktrynie trzema niezbywalnymi stronami osobowej twórczości. Wartość wychowawcza zasygnalizowanej tu myśli jest niepodważalna, ponieważ to polityka jest funkcją wychowania osobowości, a nie osobowość funkcją ideologii. Indywidualność człowieka – w rozsądnych granicach twórczej aktywności – powraca do utraconej w państwach totalnych godności. Wolność wychowanka, grupy, ruchu młodzieżowego ma charakter pozytywny – oznacza realizację ich prawa do godnego, autonomicznego i pełnego życia. Nawet budząca się wówczas, problematyka „wychowania do wczasów” łączyła się z uznawanym przez Hessena poglądem, iż czas wolny, analogicznie jak praca, winien być zagwarantowany człowiekowi prawemu⁵.

Charakter związku między ludźmi tak istotny dla wszelkich ruchów i organizacji decydował, zdaniem Hessena, także o istocie demokracji. W państwie prawdziwie demokratycznym pozytywna wolność i równość domagają się równie pozytywnej więzi między ludźmi i ich współdziałania. Solidarność okazuje się przeciwwagą egoizmu, konformizmu, fanatyzmu klasowego. Wydaje się, że kierunek rozumowania Hessena był następujący: nie odżegnując się od takich faktów życia społecznego jak walka klas i ich ideologie, czy istnienie nierówności społecznej i różnych form niewolenia, trzeba

⁴ S. Hessen, *Problema prawowego socjalizmu, (Ewolucja liberalizmu)*, „Sowriemiennaja Zapiski” 1924, T. 22, s. 279-280.

⁵ Prawo, do pracy, emerytury i maksimum wykształcenia – owe zalety państwa demokratycznego – były pierwotnie sformułowane przez J.A.N. de Condorceta i w Konstytucji z 1793 r. Na początku XX wieku wyrażali je, zdaniem Hessena, angielscy neoliberalowie, francuscy socjalistyczni radykałowie, rosyjscy liberałowie demokratyczni (P. Nowogrodcew, J. Pokrowski), stronnictwa demokratyczne w Niemczech. Por. S. Hessen, *Współczesna demokracja [W:] studia z filozofii kultury*, Warszawa 1968, s. 332-336.

postrzegać wartość demokracji w obronie godności człowieka i wzroście jego praw. Konsekwencją tego stanowiska była teza, że przynależność do jakiegokolwiek grupy społecznej nie może być wyłączna – dostrzegał to także F. Znaniecki - udział w wielu przenikających się wzajemnie układach społecznych gwarantuje człowiekowi względną niezależność. Dla Hessena również państwo podlegało tej zasadzie. Ta myśl rzuca nowe światło na problem patriotyzmu. Państwo zresztą nie stanowiło dla niego żadnej wybitnej wartości, podobnie jak idea narodu nie oznaczała nacjonalizmu.

Wydaje się, że problem patriotyzmu i internacjonalizmu najlepiej interpretować z punktu widzenia kategorii rozumienia i przeżywania, które sformułowano na gruncie humanistycznego nurtu filozofii kultury. Według przedstawicieli tego kierunku – W. Windelbanda, H. Rickerta, T. Litta ale także i Hessena – świat wartości, kultury i wyrażające go niepowtarzalne przebiegi historyczne możemy jedynie przeżywać i rozumieć wskazując ich sens, znaczenie⁶. Obie kategorie są możliwe tylko wówczas gdy założymy, że opierają się na tolerancji, otwartości, empatii. Są to więc – jak powiedziałyby Hessen – duchowe podstawy patriotyzmu i internacjonalizmu. Proces wychowania politycznego oznaczałby wchłonięcie duchowej tradycji własnego kręgu kulturowego, przeżycie i zrozumienie własnych korzeni. Internacjonalizm zaś – w tej interpretacji – traci charakter sztucznej nadbudowy ideologicznej ze wszystkimi jej ograniczeniami – a staje się czymś wręcz odwrotnym – ogarnięciem i uwzniośleniem istoty patriotyzmu. Najpełniej tę myśl wyrażało „kulturalistyczne” pojęcie kształcenia – oznaczało przeżywanie, interioryzację i wytwarzanie dóbr kultury. Wyrastało z własnego kręgu kulturowego ale dążyło do coraz to nowych i bardziej odległych kręgów kultury. Bez końca. Ta naszkicowana zaledwie myśl tkwi *implicite* w Hessenowskiej teorii wychowania (napięcie i przewyciężenie heteronomii przez anomię) czy w dydaktycznej idei regionalizmu.

Jak widzimy jakość demokracji wyznacza jakość wychowania politycznego i postawy pacyfistycznej. Wracając do Hessenowskiej analizy demokracji XX wieku warto podkreślić jeszcze kilka jej ciekawych składników. Pluralizm przynależności grupowej domagał się wzrostu samorządności przy jednoczesnym ograniczeniu samowoli władzy państwowej. Zadaniem państwa w demokracji jest ochrona wartości wyższych realizowana w płaszczyźnie bytu społecznego. Za najcenniejszą wartość w tej płaszczyźnie uznał PRAWDĘ społeczną – tj. prawo i sprawiedliwość.

⁶ M. Sekreta, *Współczesna niemiecka filozofia i pedagogika kultury*, „Kultura i Wychowanie” 1935/36, s. 236-253.

Metoda strukturalna tak znamienita dla twórczości *stricte* pedagogicznej została zastosowana także i tutaj. Głoszenie pluralizmu w dziedzinie życia społecznego i organizacji państwa mogłoby ulec wypaczeniu w hermetyczny atomizm. Tymczasem strukturalne ujęcie problemu prowadziło Hessena do idei wielości wewnątrz całości⁷. Państwo demokratyczne kieruje się tą ideą miało akceptować autonomię różnych substruktur społecznych, politycznych oraz dążyć do uniezależnienia aparatu władzy państwowej od aparatu politycznego. Materiału faktograficznego dostarczały m.in. władza, badania porównawcze nad systemami oświatowymi państw demokratycznych i totalitarnych. Cechą wyróżniającą państwo demokratyczne miał być wzrost regionalnych samorządów, funkcjonalny podział władzy, nastawiał je bardziej do wewnątrz dla zintegrowania społeczeństwa ale i dla spirytualizacji władzy. Cechy te stanowią – zdaniem Hessena podstawę „pacyfizmu” demokracji.

„Podstawą praw człowieka i obywatela” była filozofia afirmująca realność ducha i wartość jednostki. Lecz w płaszczyźnie natury można poznać jedynie obowiązki człowieka. By poznać prawa trzeba dojść do pewnej subtelnej granicy, poza którą ujawnia się, że natura jest zakorzeniona w tym, co już naturą nie jest [...] Wolność jest tu źródłem twórczości, nie dogmatem, równość – godnością człowieka nie zawiścią, braterstwo – współudziałem w realności duchowej, nie „całością społeczną”⁸. Usiłując zakorzenić demokrację i jej atrybuty w wartościach wyższych i nierelatywnych poszedł Hessen zbyt daleko. Sadził bowiem, że można uniknąć ideologicznej absolutyzacji człowieka wtedy, gdy ów człowiek wyjdzie poza samego siebie i uzna realność i irracjonalność absolutu. Są to pewne echa teokracji W. Sołowjowa, choć oponował przeciw mistycyzmowi demokracji. Nasycenie demokracji wiarą religijną miało służyć wznowieniu podmiotowości, autonomii, solidarności jednostek.

Hessen był przede wszystkim pedagogiem, więc interesująca się wydaje jego interpretacja problemów demokracji, patriotyzmu i pacyfizmu na gruncie badań pedagogicznych. Niewątpliwie zgodziłby się on z A. Fourierem, że wychowanie przygotowujące do określonego ustroju państwowego jest wychowaniem

⁷ Zasada struktury wg Hessena oznaczała obecność 3 momentów – całości (totalności), hierarchii i autonomii. Dzięki nim zasada ta broniła się przeciw relatywizmowi i subiektywizmowi także w zakresie pojmowania demokracji. Hessenowską koncepcję państwa można wyrazić następującą formułą: względna samodzielność, maksymalne kompetencje. Por. S. Hessen, *Zagadnienie autonomii kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny” 1934/35 nr 7, s. 245-255; nr 8, s. 285-292; nr 9, s. 325-335

S. Hessen, *Zasada totalności w pedagogice*, Chwanna 1935, s. 1-7

S. Hessen, *O pojęciu struktury w pedagogice*, Chwanna 1936, s. 145-151; s. 193-203

⁸ S. Hessen, *O demokracji*, „Przegląd Współczesny” 1935, nr 155, s. 328. Cała ta rozprawka wydaje się – w dobie przemian w „obozie” socjalistycznym – niezłą diagnozą minionego 40-lecia, oraz interesującą propozycją dla współczesnych.

dogmatycznym⁹. Wierności neoliberalnym zasadom – szczególnie prawa do kształcenia – towarzyszyło niebezpieczeństwo monopolu państwa w dziedzinie oświaty. Przeciwwagę stanowiła, różnie zresztą pojmowana, wolność umożliwiająca różnicowanie się systemów oświatowych. Ich szeroką analizę i zarazem kwalifikację przeprowadził Hessen w obszernej rozprawie zatytułowanej *Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten [w:] Handbuch der Pädagogik*, Langensalza 1928. Jako zasadę tej klasyfikacji przyjął ideę prawa tworząc szereg począwszy od systemów najbardziej demokratycznych po najbardziej zacofane¹⁰. Najprostszym tego sprawdzianem były konstytucje narodowe z okresu między wojnami. Te państwa, które kształtowały oświatę w duchu Nowego Wychowania, poszerzyły treść pojęcia wolności do prawa do kształcenia. To, zdaniem Hessena, pociągało konieczność zagwarantowanego przez państwo przymusu szkolnego. W gronie państw europejskich większość z nich konstytucyjnie gwarantowała to prawo – między innymi Konstytucja Polski (art. 44, 118, 119), Wolnego Miasta Gdańska (art. 81-82) natomiast „w nowych austriackich, czechosłowackich konstytucjach oraz w konstytucji Rosyjskiej Socjalistycznej Republiki Federacyjnej z 1918 r. brak jakiegokolwiek wzmianki o obowiązku szkolnym jak i w ogóle o szkolnictwie”¹¹. Na miejsce praw w państwach totalitarnych wprowadzono wychowanie obywatelsko-państwowe już do szkół powszechnych. Główny nacisk położono na wychowanie wojskowe (militaryzacja oświaty radzieckiej przez gen. Bubnowa), symbolikę masówek, upolitycznienie i nietolerancyjną akcję propagandową, zaś nadzór pedagogiczny zwyrodniał do biurokratycznego zwierzchnictwa¹².

Nad modelem oświaty radzieckiej warto zatrzymać się nieco dłużej – w Polsce po 1945 r. wyparł on tradycję Oświeceniową i dorobek okresu międzywojennego. Z dogłębnych analiz Hessena wynikał niedemokratyczny, monistyczny, a nawet niepokojowy charakter tej oświaty, choć i ona pod naporem samego życia podlegała ewolucji. Uczeń, tej miary co S. Szacki, głosił co prawda, iż zasadą państwa jest

⁹ Przeciw dogmatyzmowi, adaptacji i relatywizmowi wychowania występowało także współcześnie rzadko jednak, powołując się na myśli sformułowane na gruncie pedagogiki kultury. Dla przykładu można wskazać rozprawy: K. Kotłowskiego, *Aktualne elementy w pedagogice S. Hessena*, [w:] red. W. Okoń, B. Suchodolski, *Studia nad pedagogiką XX wieku*, Warszawa 1962, s. 122; B. Suchodolski, *Wychowanie pozbawione nadziei*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2, s. 9-11; R. Łukaszewicz, *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2, s. 79-80; wypowiedzi wielu autorów przytoczone przez J. Gajdę, *Pedagogika humanistyczna czy alternatywna? Konferencja Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 3, s. 176-177; M. Łobocki, *O sytuacji i perspektywach teorii wychowania w Polsce* [w:] red. W. Okoń, *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, Ossolineum 1985, s. 45-47.

¹⁰ Dał temu wyraz w wymienionym wyżej opracowaniu: *Kritische Vergleichung....* s. 507 oraz w książce *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Lwów – Warszawa 1939, s. 145.

¹¹ S. Hessen, *Kritische Vergleichung....*s. 422.

tworzenie warunków sprzyjających autokreacji, a nie katechizacji wychowania, lecz te głosy nie miały większego wpływu na kształt oświaty.

Z braku miejsca możemy pozwolić sobie jedynie na wyliczenie cech porewolucyjnej oświaty i skutków, do których doprowadziła (abstrahując od faz kolejnych negacji). Przede wszystkim wskazać trzeba na nieograniczoną hegemonię ideologii, indywidualność ucznia stała się narzędziem partii, która przygotowywała sobie „zmianę warty” zaś państwu – siłę roboczą; demokratyczna zasada obowiązku szkolnego została zastąpiona zasadą doboru klasowego (przymusowa rekrutacja studentów z proletariatu); rozwinęto ponad miarę centralizm zarządzania oświatą w zakresie finansów, programów, naboru nauczycieli; szkołę pozbawiono autonomii natomiast poddano ją opiece określonej jednostki wojskowej; zanegowano wolność nauczania na uniwersytetach i powiązano je z korpusami; zlikwidowano harcerstwo wprowadzając na jego miejsce wykreowany w łonie partii ruch młodzieżowy; na miejsce zamkniętych Kościołów wprowadzono antyreligijny kult komunistyczny w postaci teorii kompleksów i obowiązkowego przedmiotu – nauki o społeczeństwie – wykładanego przez komunistę; mniejszości, bogate chłopstwo i liberalnie nastawionych nauczycieli częściowo zlikwidowano fizycznie¹³. Skutki były równie skrajne jak założenia. Uwiad ideologii wyraził się w wychowaniu bezideowych oportunistów i ignorantów zamiast politechnicznie wykształconych bojowników, w upadku kompleksów, jałowości doboru klasowego, wymuszeniu pracy szkoły na 3-4 zmiany, między innymi z powodu obciążenia budżetu oświaty kosztami propagandy, wzroście fluktuacji w zawodzie nauczycielskim i jednoczesnym obniżeniu (znacznym) ich wykształcenia. Kapitalizm państwowy w dziedzinie oświaty i gospodarki (ograniczenie wykształcenia, do uzawodowienia), brak w istocie prawdziwie komunistycznej teorii pedagogicznej i 40% dzieci poza systemem oświaty po 10 latach rewolucji oto najbardziej dolegliwe skutki tych „przemian” zapoczątkowanych w ZSRR ale introdukowanych wkrótce na obszar Europy wschodniej¹⁴.

¹² S. Hessen, *Szkoła powszechna*, Encyklopedia Wychowania 1938, T. 3, s. 99, 102.

¹³ S. Hessen, *Kritische* op. cit., s. 453-460; tenże, *Losy ideału wychowania komunistycznego*, „Przegląd Współczesny” 1933, nr 137, s. 282-297, tenże, *Pedagogowie komunistyczni współczesnej Rosji*, „Chowanna” 1934, z. 3, s. 100, 110-112, tenże, *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, Lwów 1934, *passim*.

¹⁴ Analogia z polską rzeczywistością oświatową lat 1945-1989 wydaje się uderzająca. U nas potępiono filozoficzno-pedagogiczne prądy okresu międzywojennego (m. in. pedagogikę kultury Hessena i jego samego) dopuszczono do rozpasania ideologicznego i na pewien czas załamano rozwój pedagogiki uniwersyteckiej. Por. K. Kotłowski, *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*, „Nowa Szkoła” 1957, nr 3, s. 275, 278.

W tym kontekście zasadne wydaje się postawienie problemu klasowości oświaty. W duchu nowego demokratyzmu klasowość oświaty, twierdzi Hessen, jest możliwa jako punkt wyjścia i sprowadza się do kompensacji i walki z ograniczeniami w obrębie struktury społecznej oraz z ekonomicznymi przeszkodami uniemożliwiającymi kontynuację kształcenia. Natomiast oświata nie powinna być klasową w perspektywie celów. Aby w pełni realizować swe powołanie winna opierać się na trzech filarach: 1) na demokratyzmie, 2) humanizmie i 3) krytycyzmie. W innym wypadku „oświata klasowa jest albo propagandą wojny domowej, narzędziem rewolucji socjalnej – w tym razie oznacza ona nietolerancję, dogmatyzm i abstrakcyjną ogólność, albo oznacza stanowcze i mozolne zwalczanie przeszkód i przesądów klasowych”¹⁵. Widzimy więc, że głoszony przez Hessena pogląd na demokrację zawiera w sobie jako swe strony pacyfizm i patriotyzm. Klasowość oświaty i patriotyzm w wychowaniu mają wspólną płaszczyznę, wspólny początek – realne warunki egzystencji człowieka, jego tu i teraz, mają też wspólny cel - ideał „wszechludzkości”, który poprzez swą dialektyczną ewolucję nie ma nic wspólnego z kosmopolityzmem i nacjonalizmem. Wychowanie patriotyczne – interpretując doktrynę Hessena – polegałoby m. in. na dialektycznym przewyciężeniu etnocentryzmu (heteronomii). „Autonomiczny patriotyzm” – jedynie możliwy na gruncie uniwersalistycznej pedagogiki Hessena – to taki, który łączy szacunek dla samego siebie wynikający z niepowtarzalności osobowości z prześwietlającym go poszanowaniem własnego kręgu kulturowego oraz z ideą wszechczłowieczeństwa, która jest wyrazem twórczego wchłaniania dorobku wielu cywilizacji w ich historycznym trwaniu. O to też chodziło I. Myślickiemu gdy twierdził, że „wybitni filozofowie są wykwitem różnych kultur narodowych”¹⁶. Czy musiało upłynąć kilka dziesiątków lat, by przywołać ponownie do życia, już pod innym szyldem, idee pedagogów kultury – personalizacji nauczania, podmiotowości, twórczego powołania człowieka (J. Legowicz), dynamicznej wizji człowieka jako istoty przekraczającej własne granice (B. Suchodolski), pedagogiki jako dialektycznej syntezy historyzmu i aktualizmu (B. Suchodolski), idei człowieczeństwa i aksjocentryzmu w pedagogice (I. Wojnar, R. Cichocki); idei człowieczeństwa autonomicznego i twórczego (Z. Kwieciński), pluralizmu kulturowego świata jako gwaranta rozwoju osobowości (W. Okoń)¹⁷.

¹⁵ S. Hessen, *Czy oświata ludowa powinna i może być klasowa*, „Praca Oświatowa” 1937, nr 3, s. 141. Brak tolerancji to tyle, co brak kultury, obecność tolerancji oznacza natomiast uznanie pluralizmu.

¹⁶ S. Borzym, *Historia filozofii jako nauka w okresie międzywojennym*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 6, s. 14.

¹⁷ J. Legowicz, *Rola i dydaktyczno-wychowawcze zadania filozofii w perspektywie XX stulecia* [W:] red. B. Suchodolski, *Model wykształconego Polaka*, Ossolineum 1980, s. 237-239; B. Suchodolski⁽¹⁾, *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 1, s. 3, 8; B. Suchodolski⁽²⁾ *O trzech*

Żywotność doktryny Hessena w jej warstwie filozoficznej, prawnej i pedagogicznej jest niewątpliwie znacznie większe niż tu zaprezentowano. Jego twórczość, niedogmatyczna i wyznaczona idealną zasadą absolutnej prawdy była dobrze znana na Zachodzie, a on sam znalazł się na liście najwybitniejszych współpracowników UNESCO. Owocem tych kontaktów była rozprawa „Prawa człowieka w liberalizmie, socjalizmie i komunizmie” stanowiąca jedną z przesłanek do dyskusji nad przygotowywaną Deklaracją Praw Człowieka. Uczestnikami tego swoistego sympozjum byli najwybitniejsi uczeni lat czterdziestych – między innymi J. Maritain, M. Gandhi, B. Croce, R. P. Teilhard de Chardin, A. Huxley, J. Kandel¹⁸. Wydaje się, że nadszedł wreszcie czas oddania sprawiedliwości człowiekowi i uczoneму.

krańcowych kierunkach wychowawczych, „Ruch Pedagogiczny” 1947/48, nr 4, s. 317 B. Suchodolski(3), *Zagadnienie klasyfikacji prądów pedagogicznych*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń PAU” 1948, nr 8, s. 416; I. Wojnar, *Wychowanie dla wartości humanistycznych. Problemy globalne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 2, s. 63; R. Cichocki, *Wychowanie. Między utopią a koniecznością*, II Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa 1986, s. 5, 12; Z. Kwieciński, *Pedagogika humanistyczna czy alternatywna? Konferencja Komitetu Badań i Prognoz „Polska 2000”*, „Oświata Dorosłych” 1984, nr 3, s. 176; W. Okoń, *Przemiany treści edukacji w perspektywie roku 2000, II Walny Zjazd PTP*, Warszawa 1986, s. 5-6.

¹⁸ Tytuł oryginalny: S. Hessen, *Die Menschenrechte im Liberalismus, Sozialismus und Kommunismus [w:] Um die Erklärung der Menschenrechte. Ein Symposium. Mit dem Einführung von J. Maritain*, Zürich, Wien 1950.

Pedagogika realistyczna jako metafizyka kształcenia i wychowania

Koncepcja filozofii a rozumienie pedagogiki

Rozumienie rzeczywistości, jej poznawanie oraz działanie w niej poprzez postępowanie i wytwarzanie, jest niejako wyznaczane poprzez sposób myślenia pochodny sądom rozumu korzystającego z ujęć w ramach pewnych prądów filozoficznych. One to w większym lub mniejszym stopniu mają wpływ na kształtowany światopogląd oraz postawy i wybory osób w życiu codziennym, gdzie nieustannie nawiązywane są wszelkiego rodzaju relacje i podejmowane są decyzje. Należy zauważyć, że świadomość osób związana z używanymi w kulturze sposobami rozumowania filozoficznego z reguły nie jest duża, co wynika z programów nauczania, w których nie znajduje się niestety miejsca dla edukacji filozoficznej.

Szczególną rolę w społecznościach osób odgrywa nauczyciel – osoba kształcąca i wychowująca ludzi od lat najmłodszych aż do pewnej dojrzałości, obecnie niekiedy po wiek podeszły. Nauczyciel niejako „otwiera swoich uczniów na świat”, a jego podejście do uczniów zależy od przyjętej przez niego koncepcji natury ludzkiej¹. Aby ta wiedza o człowieku była świadoma i spójna musi być najpierw poznana, wybrana z pośród różnych koncepcji filozoficznych, po prostu nauczyciel powinien być dobrze wyedukowany filozoficznie pod kątem własnego zawodu. W przeciwnym wypadku zamiast kształcenia i wychowywania osób, jego praca może przypominać tresurę lub realizację sztywnych schematów, nie zawsze przystających do rzeczywistości. Ponadto pedagog nie potrafiący określić filozoficznej i ideologicznej perspektywy, z jakiej są wysuwane poszczególne propozycje programów oświatowych, nie może ani ustosunkować się do nich krytycznie, ani też przenieść ich na grunt praktyki zawodowej².

Wydaje się, że unikając chociażby prób rozstrzygnięć w tak podstawowych kwestiach jak: kim jest człowiek?, co podlega w nim kształceniu, a co wychowaniu?, jaki jest cel pedagogiki ? itp. , nie jest możliwe zbudowanie spójnego systemu edukacyjnego, a programy nauczania nie spełnią stawianych im funkcji. Odpowiedzi na powyższe pytania powinny być odniesione przede wszystkim do rozstrzygnięć filozoficznych, a nie

¹ Gerald L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, Gdańsk 2007 r., s. 11.

² Tamże, s. 19.

opierać się wyłącznie na wynikach psychologii eksperymentalnej, socjologii, czy też innych nauk społecznych.

Biorąc pod uwagę cały wachlarz koncepcji edukacyjnych, które ukształtowały się w ramach konkretnych kierunków filozoficznych, należy wyciągać konstruktywne wnioski co do skutków jakie przyniosły w historii edukacji. Należałoby zatem, określić gdzie poprzez realizację różnych ideologii oddalano się od poznawania prawdy o rzeczywistości na rzecz konstrukcji i wytworów idealistycznych, które następnie okazały się sprzeczne z naturą ludzką i niszczące w skutkach dla osób i społeczności.

Ujmując historycznie, podstawowym osiągnięciem cywilizacji zachodniej było wypracowanie systemów filozoficznych³ stanowiących podstawę kultury europejskiej w której dzisiaj przyszło nam żyć. Jednym z kierunków myślowych, opartym na klasycznej koncepcji filozofii jest system filozoficzny Tomasza z Akwinu, który powstały w XIII wieku, a odkryty na nowo w wieku XX, przeżywa swój renesans, zachwycając aktualnością. Jak się okazuje rozstrzygnięcia tomizmu są dziś atrakcyjne dla wielu pedagogów na całym świecie.

Tomizm konsekwentny

Twórcą tomizmu konsekwentnego jest Prof. Mieczysław Gogacz metafizyk i historyk filozofii, jak również znakomity nauczyciel i wychowawca, który zdobył się na wysiłek uwolnienia tomizmu od kompilacji rozumowań, interpretacji czy też twierdzeń zapożyczonych z innych nauk. Tomizm konsekwentny czyli wierny treści tekstów Tomasza z Akwinu przez wnikliwe dociekanie tej treści, korzysta z drogi poznawczej poprzez obserwację wpływu bytu na władze poznawcze oraz identyfikowania przyczyn, wywołujących poznawcze skutki. Wyprowadza się zatem pojęcia szczegółowe z ujęcia pryncypiów za pomocą właściwego intelektowi rozpoznawania przyczyn i skutków⁴.

Należy podkreślić, że fundamentem jest tutaj metafizyka bytu, która skupia się na jego wewnętrznych pryncypiach przez co jest ona podstawą uzyskiwania twierdzeń o przedmiocie badań każdej dyscypliny filozoficznej oraz innych nauk. Dzięki metafizyce w egzystencjalnej wersji określa się przyczyny i skutki w danym przedmiocie, jego elementy strukturalne. Pozwala to uniknąć błędu idealizmu teoriopoznawczego czy

³ Termin *filozofia* stanowiący połączenie dwóch słów „miłość” oraz „mądrość”, którego dokonali starożytni Grecy wskazuje na umiłowanie mądrości. Mądrości klasycznie rozumianej jako umiejętność wskazywania na przyczyny rozumiane w szerokim ujęciu. Wówczas kluczowym okazywała się próba odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”, podczas gdy na dalszy plan schodziły pytania „co?” i „jak?”.

⁴ Por. Mieczysław Gogacz, *Platonizm i arystotelizm*, Warszawa 1996, s. 94 i nast.

gnozeologizmu, ponieważ opiera się na poznawanym bycie, na rzeczywistości nie na jego ujęciach, myślach czy wytworach.

Pedagogika jako nauka filozoficzna

W ramach tomizmu konsekwentnego wskazuje się na autonomię pedagogiki jako nauki filozoficznej⁵, z jednej strony w pełni odrębnej ze względu na swój przedmiot, z drugiej zaś powiązanej głównie z antropologią filozoficzną i etyką oraz filozofią bytu jako podstawą realizmu.

Szczegółowe określenie zasad pedagogiki staje się tu wezwaniem do wierności prawdzie i dobru. Wyznaczone nim postępowanie ma pomagać prowadzonym wychowankom by poprzez kształcenie i wychowanie nabywali sprawności i cnót, zmieniali swoje myślenie i postępowanie, w konsekwencji zaś chronili wartości rozumiane jako wzajemne powiązania osób, unikając w kulturze tego, co fałszywe i błędne oraz otwierali się na prawdę i dobro w bytach.

Pedagogika staje się tu metafizyką kształcenia i wychowania, wierną prawdzie o człowieku i zgodnie z nią wskazującą, jakie działania należy wybierać, aby chronić osoby, ich wzajemne powiązania w środowisku gdzie oprócz ludzi sytuuje się również Byt Pierwszy.

Pedagogika dotycząc zasad wychowania i wykształcenia sytuuje się w grupie nauk filozoficznych ponieważ wskazuje na przyczyny proporcjonalnych sobie skutków. Jej własny, specyficzny przedmiot to - zasady wyboru szczegółowych czynności mających służyć wykształceniu i wychowaniu.

Dzięki oparciu na metafizyce, pedagogika staje się nauką realistyczną, nie myli bytów z wytworami, relacjami czy cechami drugorzędnymi, które funkcjonują w kulturze. Odniesienie się w pedagogice do człowieka za pomocą zdań metafizyki umożliwia wychwycenie w nim elementów podlegających kształceniu i wychowaniu. Realistyczna pedagogika czerpie tu z metafizyki człowieka informacje pozwalające odpowiedzieć na pytania: *co można usprawnić, wykształcić, wychować?*

Drugim z filarów takiej pedagogiki jest etyka, swoiście skierowana na ochronę osób, jako bytów jednostkowych w których istocie akt istnienia urealnia intelektualność, wprost odnosząca się do metafizyki człowieka i jednoznacznie wskazująca cel – ku czemu wychowywać. Etykę tą stanowi ustalenie, które z działań ludzkich chronią

⁵ Por. D. Pełka, *Pedagogika jako dyscyplina filozoficzna w ujęciu Mieczysława Gogacza*, w: *Studia Philosophiae Christianae* Warszawa 2/2006, s. 87.

zgodnie z prawdą dobro osób. Określenie tych działań jest wskazaniem na normy wyboru działań chroniących.

Principia pedagogiki

Wychowanie⁶ i kształcenie⁷ realizują się w ramach pedagogiki: ogólnej i szczegółowej. Wśród principów tej pierwszej znajdują się: mądrość, wiara i cierpliwość, które jako realne przyczyny powodują realne skutki w bytach.

Mądrość jako usprawnienie intelektu, jest rozumiana od strony pedagogiki jako zasada wyboru czynności, które każde z działań opierają na prawdzie i dobru, jako przejawów istnienia bytu, podmiotujących relacje osobowe. Mądrość bowiem czyni poznanie i ludzkie decyzje sposobem chronienia osób.⁸ Wiara - relacja zaufania opiera się na prawdzie, będącej własnością istnienia, udostępniających się sobie osób. Dzięki temu odczytujący prawdę intelekt może uczestniczyć w relacji poznania.

Cierpliwość, jako sprawność woli jest w pedagogice zdolnością do powtarzania w człowieku doznawania dobra w celu utrwalenia relacji nadziei, skłaniającej do trwania w powiązaniach z osobami w miłości i wierze.⁹

Principiami pedagogiki szczegółowej są zasady: pokory, posłuszeństwa, wiary, umartwienia oraz ubóstwa. To dzięki nim człowiek może czerpać z kultury¹⁰ to co prawdziwe i dobre, wystrzegając się fałszu i zła. Dokonuje się to dzięki mądrym i prawemu wychowawcy, który wspomaga w wyborze prawdy i dobra (zasada pokory), któremu wychowanek musi zaufać (zasada posłuszeństwa) oraz uwierzyć (zasada wiary). Wychowanek, mimo częstego pozoru atrakcyjności, musi zgodzić się na odrzucenie fałszu i zła (zasada umartwienia) oraz kierować się w życiu raczej do osób niż rzeczy (zasada ubóstwa) które mają osobom przede wszystkim służyć.

Kluczowym jest tu jednak fakt, iż wychowanie opiera się przede wszystkim na relacji miłości, bez której każdy proces dydaktyczny może w łatwy sposób przerodzić się w formę tresury.

Podsumowanie

⁶ Wychowanie polega na nabywaniu sprawności trafnego rozpoznawania bytów w ich wewnętrznej strukturze, oraz w rozpoznawaniu przejawów istnienia i istoty, które współstanowią każdy byt.

⁷ Wychowanie jest tu sprawnością trwałego wiązania człowieka z prawdą i dobrem.

⁸ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 80.

⁹ Tamże, s. 49.

¹⁰ W rozumieniu tomizmu konsekwentnego kulturę definiuje się w dwóch aspektach: *podmiotowym* - jako zespół wewnętrznych usprawnień intelektu i woli człowieka, uzyskanych na skutek wykształcenia i wychowania oraz *przedmiotowym*, gdzie kultura jawi się jako zespół dzieł wyrażających mądrość i prawość bądź też fałsz i zło. Por. M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 36.

Efektem wychowania opartego na realistycznej pedagogice jest wewnętrzna harmonia kształconego i wychowywanego człowieka, pozwalająca podporządkować wolę intelektowi, natomiast uczucia i emocję temu, co intelekt ukazuje jako prawdziwe, a wola odbiera jako właściwe dla siebie dobro. Skutkami wychowania i kształcenia są zatem *humanizm* pozwalający na szacunek i ochronę godności ludzkiej osób oraz *metanoia* dzięki której wychowanek potrafi odrzucić odkryty błąd i pójść za tym co lepsze, prawdziwe i dobre.

Główne dylematy filozofii, a problemy współczesnej filozofii wychowania

*Przeciwieństwem prawdy płytkiej jest fałsz,
przeciwieństwem prawdy głębokiej może być inna głęboka prawda.*
Nils Bohr

Zagadnienia które tutaj zostaną przedstawione łączą się ściśle z problematyką z obszaru filozofii wychowania oraz pedagogiki ogólnej. Mam nadzieję wykazać, że dzięki zaproponowanej tutaj metodzie możemy osiągnąć zarówno większe uporządkowanie teoretyczne jak i większe zrozumienie dla systemu wiedzy z obrębu pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania. Na początku zarysuje obszar relacji filozofii i pedagogiki, dzięki czemu zrozumiałe stanie się wskazanie na graniczne pojęcia metafizyki. Pojęcia te są granicznymi dla wszelkiego myślenia dyskursywnego z konieczności dotyczą więc także wszelkiej pedagogiki. Pojęcia te są obecne w refleksji filozoficznej praktycznie od jej początków, używamy ich także na co dzień, nie uświadamiając sobie ich natury i funkcji, popełniamy błędy niezrozumienia, czasem popadamy w ideologizm. Są one idealnym narzędziem uchwycenia dylematów filozoficznych. Rozumowanie jakie zaprezentuje w poniższym tekście można ująć w takie oto tezy:

- Pedagogika ma szczególnie związek z filozofią. Stanowiska i systemy filozoficzne były źródłem inspiracji dla teorii wychowania od początków istnienia pedagogiki. Źródłem kształcenia, wychowania lub samokształtowania się człowieka jest uznanie jakiegoś celu i kierunku oraz samej możliwości dokonywania zmiany, a to samo mieści się w obszarze zainteresowań filozofii.
- Jednym z głównych zainteresowań filozofii są fundamentalne zasady poznania, bytu, istnienia. Odpowiadając konkretnie na pytanie o tym jak możliwe jest poznanie? Jak możliwe jest istnienie? Czym jest dobro? Co to jest piękno? Filozofia tworzy pewne rozstrzygnięcia. Często mają one charakter arbitralny, ale równie często wynikają z wnikliwej argumentacji. Różnorodność odpowiedzi na gruncie filozofii ma specyficzny charakter – dylematów filozoficznych. Dylematy niosą w sobie uznanie iż aby coś przyjąć musimy coś innego odrzucić, często to co odrzucamy może być podstawą dla przyjęcia zupełnie innego rozstrzygnięcia. W ten sposób dylematy są jak „dwie głębokie prawdy”.

- Teorie wychowania, wiedza pedagogiczna budowana przez współczesnych autorów wynikają z przyjętych założeń ontologicznych, epistemologicznych lub antropologicznych. Obszar ten można więc analizować jako odpowiedzi na wybrane dylematy filozoficzne lub ściślej przyjęcie pewnych rozstrzygnięć w kwestii wypełnienia treścią granicznych pojęć metafizyki. Mieści się to w ramach transcendentalnej relacji filozofii i pedagogiki. Aby jednak właściwie analizować musimy najpierw dokonać charakterystyki owych granicznych pojęć metafizyki będących źródłem dla głównych dylematów filozofii.

Skrócony przegląd możliwych relacji filozofii z pedagogiką

Opisy związków filozofii z pedagogiką nie mają jednorodnego charakteru. Wynika to w znacznej mierze z tego, że obszar relacji filozofii i pedagogiki jest rozległy zarówno z historycznej jak i systematycznej perspektywy. Próby oddzielenia pedagogiki od filozofii na początku XX wieku w okresie tryumfu empiryzmu logicznego zawiodły zaraz w momencie ich wystąpienia. Natomiast łączenie obszaru refleksji filozofii i pedagogiki w bardziej usystematyzowanej formie miało miejsce już pod koniec XIX wieku i na początku XX wieku.

Charakteryzując ponownie obszar relacji filozofii z pedagogiką zamierzam posłużyć się „Zakresowym i funkcjonalnym rozumieniem filozofii” Leszka Kołakowskiego. Koncepcje zakresowe wyznaczają zakres zainteresowań filozofii określając jej stosunek do nauki. Są to: koncepcja scjentystyczna, syntetyczna (klasyczna) oraz transcendentalna.

Wedle koncepcji scjentystycznej pedagogika spełnia wszelkie funkcje poznawcze zatem dla filozofii zostaje tylko jedno zadanie: badanie metody naukowej jaką posługuje się pedagogika poprzez „analizę języka pedagogiki.” W takim ujęciu celem pedagogiki jest poznanie obszaru „wychowania, kształcenia i samokształtowania się człowieka w ciągu całego życia”¹, zaś celem filozofii jest zrozumienie pedagogicznej metody dojścia do tego poznania. Wadą tej koncepcji jest bardzo ciasno pojmowane zadanie filozofii. Filozofia pozostaje tutaj bez własnego, odrębnego od nauki przedmiotu zainteresowań, co nie wyczerpuje jej prawdziwego charakteru.

Wedle koncepcji syntetycznej zwanej klasyczną zadaniem filozofii jest uogólnienie – synteza wyników nauk. Zbudowanie wszechstronnego poglądu na świat z wycinkowych

¹ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wyd. UJ, Kraków 2003, s. 29.

poglądów poszczególnych nauk, przekroczenie horyzontu nauk szczegółowych. W takim ujęciu pedagogika zajmuje się dociekaniem natury przyczynowości wychowania oraz wychowania w ogóle. Wadą tej koncepcji jest usytuowanie filozofii jako dyscypliny pasożytniczej na naukach, co między innymi wyklucza stawianie pytań o źródła prawomocności poznania naukowego, jednego z głównych pytań poprzedniej koncepcji scjentystycznej.

Wedle ostatniej koncepcji transcendentalnej filozofia bada transcendentalne czyli konieczne warunki prawomocności nauk. Pedagogika jak inne nauki opiera się na założeniach, których sama nie bada. Zatem zadaniem filozofii jest zbadanie tych założeń i dostarczenie w ten sposób naukom brakujących im podstaw. Aby móc pełnić taką funkcję filozofia nie może sama opierać się na żadnych niezbadanych założeniach, czyli musi obywać się bez założeń. W takim rozumieniu filozofia jest nauką pierwszą, przed wszystkimi naukami, nauką bezzałożeniową. Możemy zarzucić utopijny charakter takiego myślenia o filozofii, jednak na obronę transcendentalnej koncepcji niech będzie złagodzenie powyższych stwierdzeń. Nie postrzegamy tu filozofii jako „nauki bezzałożeniowej” ale rozumiemy ją jako naukę zawieszającą wszelkie własne założenia zawsze wtedy gdy na takie natrafi.

Analiza wypowiedzi pedagogów współczesnych uprawiających pedagogikę ogólną, pedagogikę filozoficzną, czy filozofię wychowania skłania do uznania, że dominujące relacje filozofii z pedagogiką wyczerpują się w koncepcji scjentystycznej oraz syntetycznej (klasycznej). Argumentem za tym stanem rzeczy niech będą dwie wybrane wypowiedzi pedagogów współczesnych.

Pierwszym przykładem może być definicja filozofii wychowania Karola Kotłowskiego, w której wyraźnie wskazuje on jedynie na relację syntetyczną filozofii i pedagogiki:

„Zadaniem filozofii wychowania jest integrowanie badań cząstkowych i nadawanie im sensu w innej, nieempirycznej płaszczyźnie, co będzie możliwe tylko wtedy gdy pedagog-empiryk zrozumie, że jego badania bez nadbudowy aksjologicznej są ślepe, zaś aksjolog uświadomi sobie, że z kolei jego badania bez empirycznej podbudowy są puste. Innymi słowy, pedagogika filozoficzna musi pozostać w ścisłym związku z pedagogiką empiryczną, gdyż wtedy i tylko wtedy można mieć nadzieję na osiągnięcie sukcesów wychowawczych.”²

² K. Kotłowski, *Pedagogika filozoficzna w Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestoleciu Polski Ludowej*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego 1976, S.I. z. 14

Drugi przykład to definicja zaczerpnięta z *Leksykonu PWN Pedagogika*, która zarysowuje obszar omawianych relacji w sposób pozwalający na ich pełniejsze ujęcie: „refleksja filozoficzna dotycząca podstaw rzeczywistości wychowania, uprawiana często w ramach pedagogiki ogólnej; jej zadaniem jest ukazywanie filozoficznych przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych, opracowanie swoistej metateorii edukacji, [relacja syntetyczna dop. A.K.M.] zdefiniowanie miejsca pedagogiki pośród innych nauk, a także sformułowanie fundamentalnej bazy pojęciowej umożliwiającej klarowny opis rzeczywistości oraz dialog interdyscyplinarny; filozofia wychowania podejmuje także wybrane zagadnienia metodologiczne oraz aksjologiczne oraz światopoglądowe [relacja scjentystyczna dop. A.K.M.].”³

Definicja powyższa jak możemy zauważyć stawia akcent na relację scjentystyczną oraz syntetyczną, jednak pozwala także wyinterpretować relację transcendentalną filozofii z pedagogiką. Pomimo oczekiwań wyrażonych w powyższej definicji możemy wciąż wskazać na znaczny deficyt relacji transcendentalnej pedagogiki z filozofią, w szczególności gdy zwrócimy się ku praktyce uprawiania współczesnej pedagogiki.

Należy jeszcze wspomnieć o możliwej czwartej relacji filozofii współistniejącej z pedagogiką. Jest to relacja szczególna, odmienna od wymienionych za Kołakowskim.⁴ Specyfika tej relacji wynika z możliwości ukazania założeń etycznych jako podrzędnych wobec głównego przedmiotu zainteresowań pedagogiki, czyli wychowania. Aby ukazać ten schemat cofnijmy się do czasów Sokratesa. Z dialogów Sokrates wyłania nam się jako mędrzec dla którego zagadnienia etyczne były szczególnie ważne. Na nich wyrosła cała jego refleksja filozoficzna. Etyka Sokratesa jest racjonalna i intelektualna, wynikać ma z głębokiego namysłu nad tym 'jak jest czynić dobrze'. Założeniem sokratejskiej etyki będzie to, że gdy już będziemy 'wiedzieć jak należy dobrze czynić to będziemy dobrze czynić'. Zło wynika głównie z naszej niewiedzy i błędnych przekonań. Kiedy rozmówcy Sokratesa pytają go jednak o ostateczną instancję dzięki której wie, że coś jest dobre, coś co pozwala mu ostatecznie rozstrzygnąć fundamentalne zagadnienia etyczne, wówczas Sokrates odwołuje się do „daimoniona”. To daimonion szepcze Sokratesowi co jest dobre, a co nie jest dobre. Czym mógłby być jednak ów daimonion? Czy jest to 'istota boska'? Jeśli tak to etyka racjonalna upada stając się moralnością religijną. Jakie są inne

³ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa 2000, s.67

⁴ Inspiracją dla pokazania owej czwartej możliwej relacji było dla autora wystąpienie prof. dr hab. Wojciecha Suchonia pt. Prolegomena do wszelkiej przyszłej etyki, która może wystąpić jako nauka. na seminarium „Logika. Retoryka. Błąd logiczny.” Autor wystąpienia interpretuje daimoniona Sokratesa jako wychowanie ateńskie.

możliwości? Zdaje się, co wynika z licznych dialogów, ale szczególnie z tzw. „Obrony Sokratesa”, iż daimonion ma wiele wspólnego z wychowaniem ateńskim lub przynajmniej z zasadami jakie z niego wynikają. Sokrates odwołuje się do praw i tradycji jakimi przesiąkł rodząc się grekiem i mieszkając oraz wychowując się w społeczeństwie ateńskim. Oczywiście jest to teza którą uargumentować możemy sami zakładając już pewne rozstrzygnięcia metafizyczne, co do charakteru świata. Przyjmując jednakże taką interpretację widzimy jasno, że sokratejska etyka racjonalna jest w zasadzie analizą logiczną zasad etycznych powstałych i funkcjonujących w społeczeństwie ateńskim starożytnej Grecji. Jeśli dodamy tutaj uwagę Whiteheada, że cała filozofia europejska to „przypisy do Platona” i uznamy ją za słuszną, możemy wysunąć ciekawą chociaż bardzo kontrowersyjną tezę, że cała filozofia europejska wyrasta z określonego systemu wychowania. Dalej wystarczy dodać, że skoro mamy naukę mającą 'wychowanie' za swój główny przedmiot, to nauka ta będzie stała w niektórych aspektach przed filozofią europejską gdyż bada jej podstawy. W tej perspektywie pedagogika rozumiana jako filozofia stosowana⁵, co zresztą bardziej zasadnie mieści się w określeniu „etyka stosowana”, wyprzedza samą filozofię stając się jej źródłem⁶.

Próba ukazania dylematów filozoficznych, jako implikacji z granicznych pojęć metafizyki [GPM]

Określiliśmy skróto schemat relacji filozofii z pedagogiką. Szczególny charakter tych relacji jest uzasadnieniem dla dalszych kroków naszych badań. Jakkolwiek braki w obszarze tych relacji będą powodem niewystarczającego poziomu uporządkowania i samorozumienia podstaw teoretycznych we współczesnej pedagogice. Szczególne znaczenie zarówno dla pedagogów empiryków jak i pedagogów filozofujących ma relacja określona jako transcendentalna. Biorąc pod uwagę stopień skomplikowania obszaru teorii pedagogicznych, złożoności struktury współczesnej wiedzy pedagogicznej należy rozważyć możliwość przygotowania metody która stanie się pomocna do badania całego obszaru pedagogicznej wiedzy i teorii. Rozwiązanie powyższego problemu jawi się autorowi w wykorzystaniu kategorii dylematów filozoficznych. Dylematy wyłaniają się w filozofii zawsze tam gdzie pojawia się

⁵ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów – Warszawa 1939, s. 124-129.

⁶ Autor ma świadomość dyskusyjności postawionych w tym fragmencie tez i konieczności zbadania stojących za nimi argumentów w większym stopniu niż pozwala na to ten artykuł. Wskazując jednakże na możliwość takiego rozumowania możemy uchwycić relacje między filozofią i pedagogiką jako szczególne i specyficzne.

konieczność rozstrzygnięcia problemu metafizycznego. Ich źródłem jest sama konieczność odpowiedzi na któreś z pytań granicznych metafizyki lub dookreślenia któregoś z granicznych pojęć metafizyki.⁷

Pytanie o istnienie?; Pytanie o możliwość poznania?; Pytanie o rację?; Pytanie o istotę?; Pytanie o prawdę?; Pytanie o dobro?; Pytanie o jedność?; Pytanie o wielość?

Możliwość wysłowienia tych pytań implikują granice pojęciowe metafizyki jako kluczowe pojęcia dla aktywności poznawczej i wolicjonalnej człowieka. Konkretnie stanowiska filozoficzne lub pedagogiczne można przedstawić z perspektywy prób odpowiedzi na wymienione pytania. Przykładową parą stanowisk, które wyłaniają się w filozofii to aprioryzm - aposterioryzm zaś na gruncie pedagogiki natywizm – empiryzm.

Pojęcia graniczne są kluczowe dla ludzkiej aktywności poznawczej i wolicjonalnej. W tradycyjnej metafizyce nazywano je transcendentiami – należą do nich: Byt, Istota, Jedność, Wielość, Prawda, Dobro.

Ponieważ używamy ich spontanicznie, bezwiednie, bez głębszego namysłu czy refleksji, wydają się one zarówno transparentne⁸, jak i oczywiste. Formułując zdanie: „Piotr jest naprawdę w szkole.” nie zadajemy sobie trudu analizy wyrażenia „naprawdę” - badania jego znaczenia i statusu w wykorzystywanym schemacie pojęciowym. Na przykładzie jednego z wybranych pojęć chciałbym pokazać jakie mamy możliwości poznania granicznych pojęć metafizyki. Zajmijmy się pojęciem BYT - „to on he on” (byt jako byt) – wyłania się w filozofii bardzo wcześnie. Odkrycia tego pojęcia dokonał Parmenides. Następni po nim Platon i Arystoteles poświęcili pojęciu „Byt” znaczną część swojej twórczości. Zarówno „Byt” jak inne pojęcia wyłaniają się w procesie abstrakcji metafizycznej.

„Skoro pojęcie bytu uzyskuje się poprzez abstrakcję nie musi być ono wrodzone.”⁹ Arystoteles wyróżnia trzy typy abstrakcji, każdy dla innego rodzaju przedmiotu: pierwszego stopnia – właściwą dla filozofii physis, drugiego stopnia – będącą narzędziem pozyskania pojęć matematycznych, oraz stopnia trzeciego – odpowiednią dla metafizyki. Trzeci typ abstrakcji pozwala nam uzyskać pojęcia wieloznaczne, najogólniejsze i najbardziej fundamentalne. Pojęcia te są kluczowe dla schematów pojęciowych metafizyki. T. Czeżowski oraz J. Woleński uważają, że abstrakcja „charakteryzuje się

⁷ S.T. Kołodziejczyk, *Granice pojęciowe metafizyki*, Monografie Fundacji Na Rzecz Nauki Polskiej, wyd. UW Sp. Z o.o., Wrocław 2006.

⁸ Pojęcia te mają osobliwą naturę polegającą na tym, że nie ujawniają swej obecności gdy występują w przedmiotowo zorientowanym języku naturalnym.

⁹ K. Weis, *Ontologia czyli metafizyka ogólna*, Lwów 1926, s. 18.

osobliwościami w związku z procesami generalizacji, infinitacji i specjalizacji.” w ostateczności oznacza to że pojęcia graniczne, jak pojęcie „bytu” nie mogą być utworzone na drodze abstrakcji czystej, ale muszą abstrakcji najwyższej, która prowadzi do zmiany natury pojęcia. Pojęcie zmienia się z jednoznacznego na analogiczne. J. Woleński pisze: „Pojęcie bytu (podobnie jak pojęcie prawdy i dobra) należą do tzw. transcendentaliów.”¹⁰, to także różni je od pojęć gatunkowo – rodzajowych (nie występują w drzewie Porfiriusza). Nie należą do pojęć, które poprzez dodanie różnicy gatunkowej lub rodzajowej można przekształcić w pojęcie niższego rzędu czyli mniej ogólne, natomiast poprzez odjęcie takowej różnicy przekształcić w pojęcie wyższego rzędu, czyli ogólniejsze. Transcendentalność jest tutaj własnością logiczną pojęć. Pojęcie bytu możemy wskazać jako obecne w każdej definicji innych pojęć. Występuje ono jako łącznik pomiędzy definiendum a definiensem, dowolna definicja „x to y” zawiera w sobie stwierdzenie o istnieniu jakiegoś x które jest tym a tym, jest orzeczeniem o bycie. Chcąc zdefiniować „byt” należałoby powiedzieć '„Byt” jest to taki byt który’ - jasno widać na tym przykładzie iż sama możliwość definiowania zawiera w sobie stwierdzanie bytu a więc tego co miałoby zostać zdefiniowane. Jedyna możliwość jaka pozostaje to określenie poprzez analogię. Mamy tutaj związek z metodą separacji (M.A. Krapiec, A. Maryniarczyk) zdolność orzekania pojęcia bytu wynika z tego że, każde x zrazu rozpoznawane jest jako istniejąca określona treść.¹¹

„Wynika to z możliwości umieszczenia w pojęciu bytu składowej egzystencjalnej nieujmowalnej w procesie abstrakcji i niedającej się skonceptualizować.”¹²

Najpierw abstrakcja jako właściwa procedura formowania pojęcia bytu, następnie intuicja jako akt kontemplatywnego wglądu w utworzone pojęcie. W konsekwencji abstrakcji otrzymujemy pojęcie najogólniejsze oderwane od konkretności, natomiast w akcie intuicji próbujemy przedrzeć się do bogactwa rzeczywistości mając za punkt wyjścia składowe naszego pojęcia. Ten moment jest punktem styczności z każdą możliwą teorią pedagogiczną.

Transcendentalne zasady bytu, czyli to w czym powinniśmy być absolutnie zgodni są dowodem na to iż pojęcia graniczne metafizyki są podstawą wszelkiej aktywności poznawczej i wolicjonalnej.

1) Zasada identyczności (tożsamości) - w sformułowaniu logicznym mówi jedynie że

¹⁰ J. Woleński, *'Byt' i byt*, [w:] W stronę logiki J. Woleński, Kraków 1996, s. 109-125.

¹¹ S.T. Kołodziejczyk, *Granice pojęciowe metafizyki*, Monografie Fundacji Na Rzecz Nauki Polskiej, wyd. UW Sp. Z o.o., Wrocław 2006, s.74-108.

¹² M.A. Krapiec, *Metafizyka. Zarys teorii bytu*, Lublin 1978.

$A=A$, jednak w wersji ontologicznej brzmi: „każdy byt jest bytem”. Każdy byt jest sobie równy, każdy byt jest tożsamy z sobą samym, każdy byt jest tym czym jest, każdy byt jest określoną naturą, którą konstytuuje.

- 2) Zasada niesprzeczności – głosi, że żaden przedmiot nie może tej samej cechy jednocześnie posiadać i nie posiadać. Zasada ta jest metafizycznym gwarantem sukcesu poznawczego, a jednocześnie obowiązuje w ramach samego myślenia, spaja byt z myślą.

- 3) Zasada wyłączonego środka - jest konsekwencją zasady niesprzeczności.

Księga Gamma „Metafizyka” Arystotelesa: „Z drugiej jednak strony, nie jest możliwe ażeby między sprzecznościami mogło być coś pośredniego lecz o jednym przedmiocie koniecznie trzeba albo coś twierdzić albo coś przeczyć.”

Można ją wyrazić ontologicznie – albo rzecz własność posiada albo nie, lub logicznie – są tylko dwie wartości albo prawda albo fałsz, lub psychologicznie – albo jestem przekonany, że P albo nie jestem przekonany, że P.

- 4) Zasada racji (przyczynowości) – jest zupełnie inna od trzech poprzednich. Inność ta wynika z dowolności obowiązywania tej zasady, jak twierdzi J. Woleński „nie ma ona statusu logicznego.”. Najprościej brzmi w sformułowaniu: „Każdy byt ma swoją przyczynę.” Zasadę ta można uzupełnić zasadą celowości wyprowadzoną z przyczyny celowej.¹³

Wskazanie metody dojścia do „Bytu jako bytu” oraz wyprowadzenie z niego samego wymienionych zasad zbliża nas do konkluzji.

Wyprowadzenie kolejnych pojęć granicznych może być teraz, po wyłonieniu się pojęcia „Bytu”, uproszczone.

Jedność określa cytat z „Metafizyki” Arystotelesa [1003b 23-30]: „Byt i jedno (to hen) są w istocie tym samym, czyli jedną naturą (physis), gdyż zawierają się w sobie, tak jak zasada i przyczyna, choć nie są tym samym pojęciowo. A nawet gdyby je jednym słowem wyrazić, nie stanowiłoby to różnicy, a nawet byłoby dla sprawy bardziej poręczne.”¹⁴

Byt jest jednością, jedność jest gwarantem poznania w ogóle i poznania „bytu jako bytu” oraz wszelkich kategorii niższych. W ten sposób z pojęcia Bytu wyłania się kolejne graniczne pojęcie metafizyki – Jedność. Jedność zdaje się być najważniejszym

¹³ S.T. Kołodziejczyk, *Granice pojęciowe metafizyki*, Monografie Fundacji Na Rzecz Nauki Polskiej, wyd. UW Sp. Z o.o., Wrocław 2006, s. 84-91.

¹⁴ Arystoteles, *Dzieła zebrane*, t.1-7, przekład zbiorowy, Warszawa 1990-2001, *Metafizyka* [1003b 23-30].

zagadnieniem metafizycznym związanym z naukami przyrodniczymi. Płynie to zapewne stąd, iż wiąże się ona nieodłącznie z racjonalnością i koniecznością praw, jakie wpisane są w wyjaśnienie zjawisk fizycznych. Filozoficznie rozważana może być z perspektywy: 1. „Obiektywizmu” wówczas jest jednością transcendentálną – własnością bytów, także ich sposobem istnienia w świecie poznawanym przez podmiot. 2. „Relatywizmu”, gdy jest pojęciem ponad przedmiotami myśli i realnymi bytami, konstytuującym ich poznanie, jest ideą regulatywną umysłu podmiotu poznającego. 3. Jest koniecznym założeniem ukrytym w arbitralnym przekonaniu o możliwości poznania świata.

Aby uchwycić Jedność można wyjść z dowolnej refleksji. Najciekawszym punktem dojścia do Jedności jest punkt 3. Wynika on z próby odpowiedzi na pytanie: „czy w ogóle możliwe jest poznanie?” Jeśli nie jest możliwe to nasze rozważania są równie bezsensowne co każde inne jakie miały miejsce w historii myśli ludzkiej bez względu kto te rozważania przeprowadził. Ten argument ad persona jest jednak z zasady nierozstrzygający. Załóżmy więc w dowodzie nie wprost iż poznanie nie jest możliwe. Wyrażeniem które mogłoby oddać nasze założenie jest: „Poznanie nie jest możliwe.”; kolejnym wyrażeniem w dowodzie może być np. zdanie: „Wiedza o czymś to poznanie czegoś.”; wynikiem tych dwóch przesłanek jest stwierdzenie „Wiem że poznanie nie jest możliwe.” Aby coś takiego wiedzieć należało coś poznać, stąd mamy oczywistą sprzeczność. Stąd uznanie niemożności poznania zdaje się być z zasady bezsensowne. Uznanie czegokolwiek ma znamiona aktu poznania którego zaprzeczenie musi prowadzić nas do sprzeczności. Niemożność poznania jest poza naszym poznaniem. Mówiąc inaczej, nie możemy poznać czegoś co jest niepoznawalne. Są to zdania tautologiczne będące wyrazem zasady niesprzeczności, od której zaczyna się możliwość odróżnienia zdań sensownych od pozbawionych sensu. Coś co jest niesprzeczne z sobą jest 'spójne'. Cechy tego czegoś są spójne z tym czymś. Spójność wynika wprost z jedności metafizycznej. Byt spójny to byt mający Jedną naturę, nawet jeśli złożoną to Jedną, taki Byt jest Jednością. W ten sposób wyabstrahowaliśmy Jedność z Bytu oraz możliwości poznania. Nie oznacza to, że wszystko dla człowieka jest poznawalne jednak opierając się na logice możemy przyjąć, że to co nie jest dla nas poznawalne o tym z definicji nie możemy wiedzieć.

Podobnie Prawda wyłania się z Bytu: „Skoro byt jako prawda, a niebyt jako fałsz odnosi się do łączenia i rozdzielania, a razem stanowią dwa człony sprzeczności. Prawda polega na stwierdzeniu rzeczywistego złożenia i zaprzeczenia rozdziału, natomiast fałsz polega na zaprzeczeniu jednej albo drugiej wypowiedzi. [...] Nie ma bowiem prawdy ani

fałszu w rzeczach, jakby na przykład dobro było prawdą, a zło tym samym fałszem, lecz jest prawda w myśli. A jeśli chodzi o rzeczy proste i oto, czym jest coś, to nawet i nie w myśli. [...] Byt jako prawda stanowi doznanie myśli.”¹⁵

Możliwości wykorzystania GPM w badaniu wiedzy pedagogicznej (uzasadnienie i przykład)

Wciąż uzasadnionym będzie pytanie: I cóż z tego, że uzyskaliśmy jako taką jasność czym są i skąd się biorą pojęcia graniczne? Odpowiedź w tej kwestii nasuwa się sama i jednoznacznie wynika ze zrozumienia powyższych rozważań:

1. Pojęcia graniczne metafizyki stanowią konstytutywne i fundamentalne wyposażenie naszej władzy umysłowej.
2. Pojęcia graniczne jako transcendentalia zawłaszczają treść innych pojęć same z siebie treści nie posiadając.

Ich ekstensja jest nieograniczona przez co mają możliwość wiązania każdej treści. Stanowią przez to jedynie formę, jak to wyraził symbolicznie Frege – „nawias”, który może być wypełniony dowolną treścią. Doświadczamy tego każdorazowo zapoznając się z lekturą z zakresu różnych idei filozofii wychowania, a na gruncie filozofii spotykając dylematy. Mówiąc jeszcze inaczej, pojęcia te zawierają maksimum treści. Jako takie pojęcia graniczne metafizyki stanowią centralny schemat pojęciowy każdej dziedziny będącej wynikiem wiedzotwórczego działania umysłu. Uzbrojeni w narzędzie oparte o pojęcia graniczne metafizyki możemy znacznie lepiej uchwycić to co mieści się w obszarze wiedzy pedagogiki ogólnej.

Moglibyśmy jeszcze spytać 'w jaki sposób w filozofii wychowania występują dylematy filozoficzne?' Aby to zobrazować posłużę się przykładem bardzo jasnym i prostym. Weźmy dwóch twórców mieszczących się w obszarze pedagogiki ogólnej i filozofii wychowania: Jacques Maritain oraz Adolfa Szołtyska.

Maritain wyraźnie mieści się w nurcie tomistycznym, a ściślej neotomizmie XX wieku. W swoim tekście *Dynamika wychowania* wyraźnie nawiązuje do bytu w rozumieniu św. Tomasza z Akwinu. Forma i materia są tym dzięki czemu byt istnieje, konkretny człowiek byłby tutaj złożeniem formy, materii oraz istnienia. Forma jest tym, co stanowi, że człowiek jest człowiekiem czyli mieści w sobie to, co ogólne, jest istotą człowieczeństwa. Materia jednostkowi byt ludzki i odpowiada za indywidualność tego, co istniejące. Maritain opisując wychowanka oraz jego relacje z wychowawcą posługuje się

¹⁵ op. cit. Metafizyka [1027b 17-35]

określeniami „osoby” oraz „jednostki”. Wyraźnie możemy wyczytać, że to co nazywa „osobą” jest w istocie „formą”, zaś to, co nazywa „jednostką” jest „materią oznaczoną”. Także z samego zrozumienia, że byt ludzki może istnieć tylko jako złożenie owych elementów¹⁶ wynikają podstawowe normy wychowania, które opisuje Maritain. Reguła wyzwolenia to zrozumienie swojej osoby, tego co wspólne dla wszystkich ludzi, to uchwycenie intuicją tego, że według tomistów, jako ludzie mamy wspólną istotę, jesteśmy „jak bracia i siostry”. Reguła jednoczenia to wskazanie na to, że koncentrowanie wysiłków rozwoju i pielęgnowania tylko tego co osobowe (czyli formy), i pomijanie czy wręcz negowanie tego co indywidualne (czyli materii) prowadzi nas na złą drogę niszcząc prawdę naszego istnienia. Jednocześnie widać wiele krytycznych uwag Maritain wobec platonizmu. Na samym początku dyskwalifikuje on koncepcję wydobywania wiedzy, którą każdy człowiek już w sobie ma tylko ją zapomniawszy rodząc się w materialnym świecie. W takim ujęciu nauczyciel nie posiadałby wiedzy innej niż posiada uczeń, mógłby jedynie pomóc w przypomnieniu sobie przez ucznia o prawdzie jaka w nim już jest, tylko jeszcze zakryta, zapomniana. Píše Maritain „Nauczyciel naprawdę posiada wiedzę, której nie posiada uczeń. Rzeczywiście przekazuje wiedzę temu, który się uczy i którego dusza nie kontemplowała uprzednio idei boskich, zanim została złączona ze swym ciałem.”¹⁷

Zauważmy teraz że właśnie rozumienie bytu takie jak u Platona jest podstawą dla refleksji jaką możemy znaleźć u Adolfa Szołtyśka w jego dziele *Filozofia wychowania*.¹⁸ Szołtysek krytycznie ustosunkowuje się do filozofii z nurtu arystotelowskiego, do której możemy zaliczyć także św. Tomasza z Akwinu, i na podstawie interpretacji myśli Platona wysuwa swoją filozofię wychowania. Proponuje rozumienie wychowania jako „wydobywanie tego co chowane”. Jest to nawiązanie wprost do Sokratejskiej metody *majeutycznej* i *elenktycznej*, które mają służyć do odkrywania wiedzy prawdziwej i pomagać w „przypominaniu” sobie tego, co nasze dusze mają w sobie już zapisane, a więc całej wiedzy o świecie. To co jest dzieli się na świat zjawiskowy (konkrety) oraz świat idei (uniwersalia). Pierwszy poznajemy zmysłowo drugi dzięki naszemu intelektowi. Pierwszy świat jest wszystkim co niepewne, zmienne, nietrwałe, długi tym co wieczne, niezmiennie, pewne. Nawet z tak schematycznego zestawienia widzimy, że w obydwu tych ontologiach mamy do czynienia z innym „człowiekiem”, z czego w sposób

¹⁶ Formy – materii – istnienia

¹⁷ J. Maritain, *Dynamika wychowania*, [w:] „Znak” Wychowanie na rozdrożu, 1991/431, s. 28.

¹⁸ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.

oczywisty wynikać będzie inny wychowanie. Nawet jeśli znajdziemy zgodność co do pewnych reguł, jaką możemy wskazać w wyzwaniu swego poznawczego potencjału, to nie będzie jej już nawet na poziomie wskazówek jak owo wyzwolenie ma przebiegać.

Pokazanie owych różnic w kontekście dylematów filozoficznych¹⁹ pozwala nam uchwycić i porównać te dwie różne filozofie wychowania na głębokim poziomie założeń ontologicznych, epistemologicznych czy antropologicznych. Dzięki temu otwiera się spektrum zrozumienia konsekwencji, uchwycenia możliwych problemów etycznych, epistemologicznych, ale także silnych stron obu stanowisk. Takie możliwości zbliżają nas ku temu o czym Karol Kotłowski pisał w 1976 roku:

„W istocie pedagogika jest jedna, tylko poszczególni pedagogowie mogą stosownie do swych zainteresowań zajmować w opracowanych przez siebie zjawiskach określone punkty widzenia i w konsekwencji eksponować w swych opracowaniach momenty historyczne, psychologiczne, socjologiczne lub wreszcie filozoficzne nadając im przez to odpowiednie zabarwienie. Ogólnie rzecz biorąc żaden kierunek pedagogiki nie może lekceważyć filozofii, gdyż w ostatecznej instancji tylko ona może wyjaśnić wychowawcy sens jego pracy.”²⁰

¹⁹ Na dokładne przeanalizowanie nawet tak wzorcowych przykładów nie mamy tutaj miejsca ani czasu. Zagadnienia takie są tematem powstającej pracy doktorskiej autora pod kierunkiem dr hab. Krystyny Ablewicz.

²⁰ K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Wrocław 1968, s. 7.

Spotkanie w perspektywie filozofii dialogu

Wprowadzenie – krótka charakterystyka filozofii dialogu

Filozofia dialogu, nazywana także filozofią spotkania, dialogiką lub filozofią Innego, rozwinęła się szczególnie w XX wieku. Głównymi przedstawicielami myśli dialogowej są: Martin Buber (1878-1965), Karl Barth (1886-1968), Franz Rosenzweig (1886-1929), Ludwig Binswanger (1881-1966), Emmanuel Lévinas (1906-1995) a także Gabriel Marcel (1889-1973).¹ To, co łączy ich myśl, jest jej podstawowe założenie: człowiek jest – wprawdzie różnie rozumianą i interpretowaną przez nich – istotą zwróconą ku drugiemu, ku innym – jest istotą dialogiczną i wówczas jest w prawdzie. Elementy wspólne dla przedstawicieli tego kierunku, można sprowadzić do następujących twierdzeń, choć w dialogice poszczególnych autorów nacisk na nie jest równomiernie położony.²

1. Doświadczenie Innego, tj. doświadczenie drugiego człowieka niesprowadzalnego do mnie samego, jest czymś istotnie różnym i wyższym od doświadczenia rzeczy. Jest ono pierwotne w stosunku do doświadczenia rzeczy i stanowi dopiero podstawę tego drugie. Doświadczenie Ja – Ty jest z gruntu różne od doświadczenia Ja – To. Przez doświadczenie Innego rozumie się kontakty, jakie jeden człowiek nawiązuje z drugim lub z innymi ludźmi. W szczególności chodzi o specyfikę doświadczenia, wyrażającą się w spotkaniu, relacji Ja – Ty, w mowie (Roz-mowie, dialogu), w gestach, w zwracaniu się do kogoś po „imieniu”, w zadawaniu mu pytań i otrzymywaniu odpowiedzi (tj. w słuchaniu), w momencie jedności Ja i Ty (przy prymarnej odmienności Mnie i Innego), w twarzy Innego, w

¹ R. Darowski, *Filozofia człowieka*, Kraków 2002, Wyd. WAM, s. 40.

B. Baran, Przedmowa [w:] Tenże (red.), *Filozofia dialogu*. Kraków 1991, Wyd. Znak, s. 7-36.

Ujmowanie myśli filozofów w określone kierunki filozoficzne jest kwestią umowną i nie zawsze adekwatną do istoty i celowości danej myśli. Czasami także sami filozofowie nie deklarują „przynależności” do danego kierunku, tym bardziej, że – jak na myśl filozoficzną „przystało” – ich poglądy ewoluują, zmieniają się, a nawet „nie przystają do siebie”. Wśród wymienionych tutaj filozofów można wskazać na E. Lévinasa, który kategorycznie zaprzeczał włączaniu jego filozofii do jakiegokolwiek kierunku filozoficznego.

² Jako przykład można przytoczyć dialogikę Gabriela Marcela, która kładzie nacisk bardziej na moment jedności mnie i ciebie niż na radykalną odmienną innego. Obszar „my” pojmuję raczej jako „tożsamość” ja i ty w miłości, której rdzeniem jest dochowanie Tajemnicy jako „absolutnej obecności”. Buber, podobnie jak inni myśliciele żydowscy, natomiast uważa, że obszar „my” – Ja – Ty, jest istotny z perspektywy „my” jako wspólnoty w szerszym znaczeniu – jako społeczności ludzi. Dotyczy to nie tylko kwestii Ja – Ty, ale również kwestii Ja – „wiecznego Ty” (Boga).

„Absolucie” Innego (doświadczenie Ty polega na najgłębszej pasywności, „oddania się” i „wydania” Innemu – Lévinas).

2. Doświadczenie Innego jest czymś więcej niż jego poznaniem. Ono jest pochodną doświadczenia, a z drugiej strony jedną z jego form – ale nie jest celem doświadczenia Innego.
3. Dopiero doświadczenie „jesteś” innego człowieka może uchronić moje istnienie przed imperializmem mojego „jestem”. Doświadczenie Ty jest z natury doświadczeniem etycznym: przywodzi mnie do świadomości mojego Ja, do jego moralnego rozpoznania.
4. Doświadczenie Innego nie jest doświadczeniem mojego alter ego. Inny nie jest tożsamy ze mną – nie jest mną, nie jest równorzędnym bliźnim, lecz tym, który zmusza mnie do słuchania i odpowiadania (głównie Grisebach, Barth, Lévinas). Chodzi też o Buberowską nieokreśloność Ty, znajdującego się „poza czasem i przestrzenią.”
5. Doświadczenie Ty (Innego) jest źródłem identyfikacji i ubogacenia dla Ja (poprzez spotkanie Innego staję się sobą) i na odwrót. Jest zatem źródłem wzajemnej przemiany. To dialogiczne stawanie się sobą.
6. Doświadczenie Innego nie rozważa natury Twojej inności, nie chodzi li tylko o relację Ja – Ty, ale o filozofię „naszego my”. Chodzi o człowieka we wspólnocie.
7. Doświadczenie wspólnoty – spotkanie – dzieje się jako współ-czesność, współ-czasowość stojących naprzeciw siebie nawzajem Ja i Ty. Jest sferą Pomiędzy. Współ-czesność tej relacji jest „mgnieniem”, „chwilą”, „momentem”. Jest to bezpośredniość kontaktu i jego niepowtarzalność.
8. Doświadczenie Ty (Innego) objawia (ujawnia) otwarcie człowieka na transcendencję.

Wychowanie jako doświadczenie w wymiarze osobowym

Wychowanie wkomponowane jest w ontologiczno-egzystencjalny status bycia człowiekiem. Jest „obecnością” w życiu człowieka – jest ono obszarem doświadczenia człowieka.³ Ma ono zawsze wymiar osobowy, dotyczy ono wychowanka i zarazem

³ „Obecność” odnoszę do bycia w teraźniejszości, do bycia „tu teraz”. Za Adamem Hernasem ujmuję zatem jako „prezentowanie się w teraźniejszości” „/.../ *wspólnym zarówno temu, kto jest obecny, jak i temu, kto jest tej prezentującej się obecności świadkiem*”. Obecność odnosi się zatem do osoby – człowieka, a nie do rzeczy. Ta może natomiast istnieć. Sama struktura słowa wskazuje na relację, która polega na „*byciu w-obec*”.

A. Hernas, *Czas i obecność*, Kraków 2005, Wyd. Instytut Myśli Józefa Tischnera

wychowawcy jako dwóch „obecności” doświadczających. Jest ono tym, co zawsze jako możliwość istnieje przed każdym z nich. O jaką możliwość wychowania chodzi? Jeżeli będziemy wychodzić z perspektywy intencjonalności wychowania, to można w tym miejscu powiedzieć, że chodzi o takie wychowanie, w którym – a może poprzez które – możliwe staje się określanie się w swoim człowieczeństwie.

A jak można rozumieć wychowanie w kategoriach doświadczenia? Jak podaje T. Buksiński, Arystoteles utożsamiał *empeirię* z doświadczeniem codziennym, czyli ze sprawnością obchodzenia się z ludźmi i rzeczami na co dzień oraz ze znajomością spraw praktycznych. Spośród trzech rodzajów doświadczenia – to właśnie doświadczenie moralne, zachodzące w polu działania rozumu praktycznego (*fronesis*) i uszczegółowiane w postaci *praxis* było dla niego czymś pierwotnym i najbardziej istotnym dla człowieka. Powołując się na tradycję filozoficznej greckiej myśli starożytności, Martin Heidegger a potem Hans Georg Gadamer, „odrestaurowali” teorię doświadczenia codziennego⁴. Jak mówi Heidegger, człowiek poprzez swoją sytuację w świecie jest zobligowany do doświadczenia, które ujmował w kategoriach spotkania – zderzenia człowieka z innymi ludźmi, ze światem materialnym, z samym sobą. Gadamer zaś uważał, że tak pojmowane doświadczenie nie jest ukierunkowane na wiedzę, ani nie jest wiedzą samą w sobie. Chociaż, analizując istotę doświadczenia hermeneutycznego, wskazywał na następującą jego cechę – otóż doświadczenie nie jest samą nauką (w szerokim tego słowa ujęciu), ale stanowi jej konieczną przesłankę. Również koncentrując się na jego wyniku, zostaje przeoczony właściwy proces doświadczenia. Gadamer pisał - w kontekście analizy doświadczenia naukowego - „*W obliczu doświadczenia, jakie się robi z jakimś innym przedmiotem, zmienia się jedno i drugie, nasza wiedza i jej przedmiot. Wiemy teraz inaczej i lepiej, a to oznacza: sam przedmiot „nie wytrzymuje”. Nowy przedmiot zawiera prawdę o starym. /.../ Dlatego ten, kogo nazywa się doświadczonym, nie tylko stał się takim dzięki doświadczeniu, lecz także jest otwarty na doświadczenia.*”⁵ Tak rozumiane doświadczenie – doświadczenie człowieka, który doświadcza - jest „otwarcie na...” i bardzo często (zazwyczaj) zachodzi przypadkowo, lecz jest to właściwe doświadczenie, w którym człowiek uświadamia sobie swą skończoność, to doświadczenie własnej dziejowości. „*Choć może ono stanowić ograniczony cel troskliwości wychowawców, jak w przypadku rodziców, którzy swym*

⁴T. Buksiński, *Doświadczenie w naukach społecznych* [w:] T. Buksiński (red.), *Doświadczenie*, Poznań 2001, Wyd. Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, s. 63.

H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków 2001, *inter esse*, s. 327-337.

⁵ Tenże, s. 331.

dzieciom chcą oszczędzić określonych doświadczeń – to doświadczenie w całości nie jest czymś, co mogłoby komuś być oszczędzone.”⁶

Nie rozwijając tego wątku, w tym miejscu proponuję odwołać się do etymologii samego słowa „wy-chowanie”.⁷ Odwołując się do niej można bowiem rozumieć „wy-chowanie” jako ukierunkowane działanie wyznaczone przez dwie kategorie: kategorię odkrywania i kategorię doskonalenia – kategorię, które konstytuują i doświadczenie w powyższym ujęciu. Kategoria odkrywania oznaczać by mogła odkrywanie przez wychowawcę (samego siebie) tego, co jest „ukryte” w wychowanku, czyli „ujawnianie” czegoś, co było, jest, będzie. Wskazuje na ruch z „wewnątrz” na „zewnątrz”, czyli na ruch „ku przodowi”, „przed siebie” mający na celu „ujawnienie” tego, co jest możliwe do ujawnienia, co jest jeszcze w „skrytości”. Kategoria doskonalenia wskazuje na ruch „od dołu ku górze”, „ponad siebie” w aspekcie wertykalnym i horyzontalnym, mający na celu doskonałość czegoś. Oznaczać zatem może osiąganie czegoś, co jest możliwe do osiągnięcia a także utrzymywanie czegoś w należytych stanie. Jeśli – o czym już była mowa – tym, co odkrywa się i co się doskonali, nawet jeśli ujmemy to w kategorii zadania, jest człowieczeństwo, to w tym miejscu pojawia się filozoficzne pytanie: jak można rozumieć człowieczeństwo? Przyjmuję, że w najogólniejszym ujęciu chodzi o człowieczeństwo, na którym samemu człowiekowi nie zależy (wówczas staje się faryzeuszem – zgodnie z myślą Maxa Schelera), ale które tworzy poprzez bycie człowiekiem w etycznym tego słowa znaczeniu (mając świadomość, że u podstaw tego leżą różne koncepcje autentycznego człowieka). Na użytek niniejszych rozważań można wskazać np. na filozoficzną koncepcję człowieka jako bytu ens per se – bytu tworzącego się przez samego siebie na bazie własnych możliwości owego bycia.

Filozoficzna koncepcja człowieka jako bytu ens per se wskazuje, iż sens istnienia człowieka odnosi się wprost do tego, co konstytuuje jego egzystencję (sposób bycia) i jego istotę (esencję). Dlatego określają ją dwie kategorie (komplementarne ze sobą): kategoria bytu człowieka jako bytu en se (kategoria „bytu w sobie”, czyli bytu

⁶ Tenże, s. 332.

⁷ „Wy-” – w j. polskim uzupełnia - dopełnia znaczenie czasownika „wy-” wskazuje m.in. na ruch od dołu ku górze, z wewnątrz na zewnątrz, na osiąganie celu; „wy- CHOWANIE” – OD „CHOWAĆ” oznacza trzymać w ukryciu”, „ukrywać”, „umieszczać w miejscu zakrytym, ale także „utrzymywać, żywić, pielęgnować”. „Chowanie” wskazuje na pewną czynność trwającą, czyli niedokonaną. Podobną konotację posiada także niemieckie „Erziehung”.

Słownik języka polskiego, (red.) M. Szymczak, Warszawa 1988, PWN, 274, 780. por. A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Toruń 1998, Wyd. Adam Marszałek, s. 198-202.

posiadającego realną możliwość „bycia” – „bycia autentycznego”) i per se (kategoria bytu określającego się w swej autentyczności przez samego siebie na mocy własnej możliwości bycia).⁸ Jak tworzy się bycie bytem ens per se, przez co zostaje ono samo dopiero „do-określone”? Ze względu na ramy niniejszego wystąpienia skonstatuję, że chodzi w owym byciu o urzeczywistnianie wartości przez człowieka jako wartości in concreto i wartości samą w sobie (fenomenologiczne ujęcie wartości, m.in. koncepcja N. Hartmanna, M. Schelera. D. von Hildebranda), o bycie wolnością i odpowiedzialnością (egzystencjalne ujęcie wolności i odpowiedzialności Jeana Paula Sartre’a, Karla Jaspersa, Gabriela Marcela) oraz o bycie w komunikacji z Innym ujętej jako dialog (perspektywa filozofii dialogu – Martin Buber. Karl Barth, Emmanuel Lévinas, Ludwig Binswanger). I właśnie tę ostatnią kwestię chciałabym rozszerzyć.

W byciu bytem ens per se potencjalnie i realnie człowiek potrzebuje drugiego człowieka. Zakładam, że kiedy mówimy o wychowaniu jako doświadczeniu tworzącym bycie bytem ens per se, tym drugim jest właśnie wychowawca. Wskazanie na niego jako znaczącego „obecnego” w tak rozumianym doświadczeniu, jest uzasadnieniem podjęcia namysłu nad tym, kim on jest – ma być, jeśli ma być autentycznym znaczącym „obecnym”. Ale nie o samym wychowawcy będzie mowa, lecz o tym, czym jest, może być SPOTKANIE pomiędzy nim a Innym – wychowankiem, w które wpisuje się intencja „odkrywania” i „doskonalenia” człowieczeństwa. Z drugiej strony – o czym przekonuje nas filozofia dialogu, w SPOTKANIU nie chodzi tylko o tego drugiego, ale zawsze też o mnie samego. A zatem kiedy mam na myśli SPOTKANIE między wychowawcą i wychowankiem to uznaję je za SPOTKANIE INNOŚCI – za swoistą, dialogową relację Ja – Ty. Bo przecież nie mogę najpierw być wychowawcą by być z Innym, ale staję się nim wówczas, gdy „zobowiązuję się” (w sensie etycznym) do bycia nim poprzez świadomość siebie jako człowieka i jako wychowawcę – „przejaw” kreacji siebie samego jako człowieka. Ale na tę kwestię można spojrzeć z nieco innej perspektywy, w której intencjonalność nie leży po stronie „powołanych do bycia wychowawcą”, lecz po stronie wychowanków. Wówczas to nie tylko wychowawca zobowiązany jest do określania siebie wobec wychowanków, ile oni sami „zobowiązują się” do określenia się wobec niego. Zakładam: sposób określenia się wychowanka wobec wychowawcy i odwrotnie zależy od tego, czy ma miejsce SPOTKANIE, jakie ono jest, czym ono jest dla „bohaterów” wychowania jako doświadczenia. Z myśli o spotkaniu – swoistej relacji Ja – Ty –

⁸ Ale zbliżoną do niej jest i koncepcja człowieka w ujęciu filozofii dialogu, która wyraźnie podkreśla jednocześnie warunki, źródło, jak i zasadę tegoż stawania – bycie w dialogu z Innym.

rozwijanej w filozofii dialogu można czerpać inspiracje do budowania odpowiedzi na powyższe pytania. Dlatego też prezentacja jej została wyznaczona „po trosze” przez kryterium „użyteczności” dla zaprezentowanej myśli o wychowaniu jako doświadczeniu osobowym wyznaczonym kategorią odkrywania i doskonalenia.

Rozwinięcie – spotkanie ja – ty

Ludzie żyją w świecie - odwołując się do słów Edmunda Husserla - jako „podmioty w świecie podmiotów.”⁹ Ale zarazem dopiero bycie w relacji z innymi daje konkretnemu człowiekowi możliwość rzeczywistego doświadczenia tak własnej obecności obok innego człowieka, jak i obecności innego człowieka obok niego. Zakładamy, że samo już doświadczenie obecności siebie samego w świecie wraz z innymi ma wymiar konstytutywny - jest swoistym „punktem wyjścia” dla określenia się człowieka w świecie. Ten konstytutywny wymiar zachowuje się i wtedy, kiedy człowiek doświadcza pośrednio obecności z innymi, jak i wtedy, kiedy doświadcza jej bezpośrednio. W pierwszym przypadku człowiek jest po prostu „jednym z Innych” - by użyć określenia Michaela Theunissen’a - będąc już wraz z nimi w sferze „/.../ życia publicznego i porządku społecznego, który wyznacza wszystkim ludziom określone role i odnosi ich przez nie nawzajem do siebie”¹⁰. Pojawia się tu jednocześnie jeszcze jeden wymiar współ-obecności - wzajemność, który szczególnie ujawnia się z kolei w bezpośrednim sposobie współ-istnienia. Jak twierdził Husserl, ludzie nawzajem „wywierają ‘bezpośrednie’ osobowe oddziaływania, oddziaływania naoczne. Posiadają dla siebie nawzajem ‘siłę motywującą’.”¹¹ Ale w tym kontekście ludzie oddziałują na siebie wzajemnie i bezpośrednio jako „obiekty” doświadczenia, czyli - w odwołaniu do teorii doświadczenia Husserla, a konkretnie do funkcji przedmiotów doświadczanych w stosunku do doświadczającego - jako „siły” pobudzające, usidlające, porywające, określające tego, który doświadcza.¹² To jedna z możliwych „form” wzajemnego i bezpośredniego oddziaływania na siebie - „Istnieje właśnie -pisał Husserl - jeszcze inna forma oddziaływania osób na osoby: w swym duchowym działaniu kierują się one na

⁹ E. Husserl za: J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków 1996, Wyd. Baran i Suszczyński, s. 179.

¹⁰ M. Theunissen, *Transcendentalny projekt ontologii społecznej a filozofia dialogu* [w:] B. Baran (red.), *Filozofia...*, dz.cyt., s. 265.

¹¹ za: J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności...*, dz.cyt., s. 179.

¹² Tamże, s. 172.

siebie nawzajem (*Ja na drugiego i na odwrót*), spełniają akty z tym zamiarem, żeby zostać przez swego partnera [*von ihm Gegenüber*] zrozumiałym i skłonić go w jego rozumiejącym uchwyceniu tych aktów (*jako z tym [właśnie] zamiarem uzewnętrznianych*) do pewnych osobowych sposobów zachowania się. /.../ Kształtują się w ten sposób związki porozumienia: na zagadnięcie następuje odpowiedź, na wymaganie teoretyczne, wartościujące, praktyczne, jakie jeden stawia drugiemu, następuje odpowiadające zwrócenie się przeciwnej strony".¹³ Husserllowskie wzajemne i bezpośrednie oddziaływanie jako związek porozumienia w kategoriach „zagadnięcia - odpowiadania” odnajdujemy w postaci znacznie bardziej rozwiniętej w filozofii dialogu. W tym bowiem kontekście zostanie przedstawiona relacja człowieka do innego człowieka i jej znaczenie w ich wzajemnym stawianiu się.

Jeżeli założymy, iż żeby człowiek mógł powiedzieć JA-JESTEM potrzebny jest mu drugi człowiek i odwrotnie, to pojawia się pytanie: czym w istocie jest ta relacja i jak do niej dochodzi?

Karl Barth pisał: „*‘Ja jestem’ - rzeczywiste, wypełnione treścią ‘ja jestem’ - należy więc określić jako: jestem w spotkaniu. I nie jest tak, że jestem w spotkaniu przedtem czy potem, że jestem w nim ubocznie, wtórnie, dodatkowo, będąc ze swej natury dla siebie, w świecie wewnętrznym, w którym mogę w tym spotkaniu nie być i obok którego istnieje świat zewnętrzny, w którym ewentualnie mogę między innymi natrafić na jakiejś bycie należące do ‘ty’ i w ten czy inny sposób z nim się konfrontować, i to tak, jakby nie należało to do mojej istoty, jakbym mógł ze swej istoty być również poza tym spotkaniem i w każdej chwili wycofać się w tę sferę ‘poza’.*”¹⁴ Człowiek, istniejąc w świecie, nie może wręcz nie spotykać się z innymi, bowiem już zawsze jest z nimi w spotkaniu. Chodzi jednak o to, aby spotkanie to miało człowieczy charakter, aby współ-obecność przerodziło się we współ-bycie z SENSEM.

Jeżeli JA JESTEM rodzi się w spotkaniu, a więc skoro TY JESTEŚ, czyli skoro jest drugi człowiek, to pierwszą kategorią tegoż spotkania należy uczynić otwartość na siebie nawzajem. Bowiem nigdy człowiek z drugim człowiekiem nie spotka się jeśli będzie na drugiego zamknięty, czy też nie będzie drugiego widział w swoim polu istnienia. Dla Bartha owa obustronna otwartość, czy też obustronne widzenie to początek człowieczego spotkania, to „*zakiełkowanie człowieczeństwa*.”¹⁵ Kiedy człowiek widzi

¹³ Tamże, s. 179-180 (podkreślenie - A.W.).

¹⁴ K. Barth, *Podstawowa forma...*, dz.cyt., s. 139

¹⁵ Tamże, s. 145.

drugiego wówczas uznaje go jako tego, kim sam jest - a jest przecież człowiekiem. I tylko wówczas może narodzić się obustronne zainteresowanie sobą jako tymi, którzy będąc naprzeciw są zarazem dla siebie nawzajem INNOŚCIĄ. Ale dopóki ludzie wzajemnie się tylko widzą, dopóty pozostają dla siebie stojącymi naprzeciw INNOŚCIAMI, dopóty nie są w stanie posłyszeć tego, co mówią do siebie nawzajem. Dlatego też prawdziwe bycie otwartym na siebie - tzn. takie, które rzeczywiście stanowi o „zakiełkowaniu człowieczeństwa” w spotkaniu, czy też spotkania - to w istocie bycie otwartym na COŚ, co człowieka ZAGADUJE, będąc naprzeciw niego. A zatem chodzi tu o wzajemne bycie otwartym na siebie jako tych, którzy siebie nawzajem ZAGADUJĄ. Bowiem i rzeczywiste doświadczanie TY jako TY jest tylko możliwe wówczas, gdy nie przeoczy się jego zagadnięcia a zarazem pozwoli się mu coś sobie powiedzieć. W tym też zawiera się wzajemna na siebie otwartość. Tym samym nie zawiąże się spotkanie, o którym tu mowa, wówczas, gdy tylko jeden człowiek jest otwarty na innego, a drugi na niego i wobec niego zamknięty. Spotkanie, które wiedzie do określenia JA-JESTEM uczestniczących w nim ludzi, musi zatem stać się faktem mowy. *„Mowa zaś - pisał Barth - to ogólnie tyle co wzajemne wypowiadanie siebie i wzajemne słyszenie tego. /.../ Człowiek wiele mówi i wiele słucha. Ale linia, na której - mówiąc i słuchając - jest on człowieczy, jest linią bardzo wąską, nie dopuszczającą najmniejszego nawet odchylenia czy to w prawo, czy w lewo.* ¹⁶ Chodzi zaś o takie wypowiadanie, które będzie wypowiadaniem siebie wobec drugiego człowieka, a konkretnie wobec jego zagadnięcia. To wypowiadanie się jest w istocie odpowiedzią człowieka na zagadnięcie drugiego. Ponieważ zaś tylko wzajemne wypowiadanie się jest istotą spotkania, stąd jeżeli człowiek się nie wypowie wobec innego człowieka, INNY, choć jest otwarty na niego, w istocie nie ma do niego dojścia, więc i on nie może się wypowiedzieć. Co zatem określa autentyczność spotkania, konstytuującego JESTEM uczestniczącego w nim człowieka?

Człowiek człowiekowi w akcie widzenia, czyli w akcie otwartości jawi się jako INNOŚĆ, jako NIEZNANY. Stanowią dla siebie nawzajem zupełnie inne byty - nie są przecież tym, kim każdy z nich jest osobno. Ale dopóki człowiek wobec człowieka pozostanie NIEZNANYM, czyli (przyjmując, że znać coś, to umieć to nazwać - określić) jako NIEOKREŚLONY, dopóty nawzajem się nie wypowiedzą. A ponieważ nie może się ono dokonać bez „udziału” drugiego człowieka, stąd i początkiem wypowiadania się jest pukanie do „drzwi” INNEGO i domaganie się posłyszenia i „wpuszczenia”. Ale

¹⁶ Tamże, s. 147.

posłyszenie tego pukania i odpowiedzenie nań, jest tylko wówczas możliwe, gdy człowiek, który puka jawi się temu, który to pukanie posłyszysz jako po prostu WARTOŚĆ dla niego samego. Znaczy to, że sam pukający ma dla człowieka słuchającego do dania coś dla niego bardzo ważnego. Tym czymś jest natomiast możliwość jego osobistego wypowiadania się wobec tego, który pukał i któremu słuchający też jawił się jako NIEZNANY. Ten, który puka ustanawia drugiego jako jedyne „odpowiedniego” do posłyszenie owego pykania i do „odpowiedzenia” na to, co Inny ma do. „Odpowiedzieć” oznacza tutaj „poczuć się odpowiedzialnym”. M. Buber pisał: *„W życiu ciągle się ktoś do nas zwraca - pisał Martin Buber - odpowiadać możemy myślą, słowem czynem, tworzeniem, wpływem. Zazwyczaj nie słuchamy wezwania skierowanego do nas albo przerywamy je paplaniną. Ale jeżeli słowo przychodzi do nas, istnieje na świecie ludzkie życie, chociażby było poszarpane. Rozpalenie odpowiedzi /.../ zdarzające się za każdym razem, kiedy spotykamy się ze słowem skierowanym do nas samych, nazywamy odpowiedzialnością.”*¹⁷ Powstaje wówczas sytuacja dialogiczna, czy też konstytuuje się wspólna przestrzeń zagadnienia-domagania się z jednej strony i odpowiadania z drugiej strony.¹⁸ I dopiero w tej wspólnej przestrzeni możliwe jest wzajemne wypowiadanie się.

Emmanuel Lévinas pisał: *„Ja w samej swej sytuacji jest /.../ całkowicie odpowiedzialnością... sama obecność innego, samo pojawienie się jego twarzy żąda od nas odpowiedzi - tzn. wzywa do odpowiedzialności. Bycie mną oznacza więc niemożność ucieczki przed odpowiedzialnością. Ten wykwit życia, ta przesada, zwana byciem mną, ten wybuch tożsamości w byciu dokonuje się jako wyrastanie odpowiedzialności /.../ Jedyność Ja - pisał dalej Lévinas - polega tu na tym, że nikt nie może odpowiadać zamiast mnie. Odpowiedzialność potwierdza moją tożsamość, moją rolę dźwigającego wszechświat /.../ Nie można uciec przed odpowiedzialnością i skryć się we wnętrzu, w które się wraca do siebie”*¹⁹. Ta zasada odpowiedzialności przez Lévinasa została rozwinięta we właściwość konieczną człowiekowi, bowiem stwierdza on kategorycznie: *„Odpowiedzialność za bliźniego poprzedza moją wolność”*²⁰. W tym kontekście

¹⁷ M. Buber, *Wychowanie* [w:] Znak, 1968, nr 3, 451.

¹⁸ Człowiek jest zatem wobec drugiego człowieka w owym heideggerowskim „pociągnięciu” czy też husserlowskim „zagadnięciu” tego właśnie, co naprzeciw niego. I dopiero wówczas może nań odpowiadać. Wówczas też jest to forma doświadczenia na wskroś interpersonalnego, czego też dowodzi J. Filek w opozycji do stanowiska dialogików, którzy w husserlowskim doświadczeniu widzieli tylko wymiar subiektywny. Husserlowskie doświadczenie natomiast - nieprzedmiotowe, bezpośrednie i wzajemne, jest tym typem doświadczenia interpersonalnego, do którego odwołują się sami dialogicy.

J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności...*, dz.cyt., s. 115-204.

¹⁹ E. Lévinas, *Ślad innego* [w:] B. Baran, *Filozofia dialogu...*, dz.cyt., s. 222-223.

²⁰ Tenże, *O Bogu, który nawiedza myśl*, Kraków 1994, s. 251.

odpowiedzialność nie jest już li tylko funkcją wolności człowieka, lecz wolność jest jej następstwem. Ale i sama odpowiedzialność człowieka nie jest „poprzedzona” i nie „wynika” z uznania siebie samego jako określonego bytu, z określonego sposobu jego bycia, a zatem nie jest „osadzona” w jakiejś tożsamości człowieka. Ona sama dopiero jest w stanie określić byt człowieka, otworzyć drogę człowieczej wolności, być jej jedynym możliwym źródłem: *„Odpowiedzialność za Innego - za jego nędzę i za jego wolność - która nie opiera się na żadnym wcześniejszym zobowiązaniu, na żadnym projekcie, na żadnym odkryciu przez podmiot siebie jako siebie.”*²¹

Odpowiedzialność - i to odpowiedzialność wobec i za INNEGO, jawi się jako źródło człowieczej wolności, a zatem i jego tożsamości i niezastępowalności - *„Ethos niezastępowalnego wiąże się z odpowiedzialnością: tożsamość Ja albo ‘siebie samego’ oznacza niezbywalny wymóg odpowiedzialności: wynika z etyki Ja.”*²² O ile buberowski stosunek pomiędzy JA-TY - jak zauważył sam Lévinas - określa się jako osobowa relacja symetryczna, o charakterze wzajemności, tak dla samego Lévinasa stanowi ona obszar, w której daje się wykryć pewną nierówność. Bowiem jeżeli już człowiek posłyszał skierowane doń jako do wybrańca wołanie Innego i nań „od-powiada”, tworząc z nim obszar mowy -rozmowy - dialogu, to w istocie on sam jest na służbie u tego INNEGO - *„Ja jako Ja, nie mogę się uchylić, jakby wybrane, jakby nie do zastąpienia i jedyne, jest w Dialogu na służbie u Ty.”*²³ Dialog bowiem jest *„/.../ nie-obojętnością ja na ty, bez-interesse-ownym uczuciem, które może się wprowadzić zdegenerować i stać się nienawiścią, ale który jest szansą na to, co należy - może z zachowaniem ostrożności - nazywać miłością i podobieństwem miłości.”*²⁴ Nierówność, o której mówi Lévinas, polega na tym, że po pierwsze to konkretny człowiek sam musi najpierw „oddać się” INNEMU, odczytać w sobie jego własny ślad, by móc nie tyle jego, co przede wszystkim siebie samego pojąć. Nie ma też - jak sugeruje Lévinas - pewności, iż INNY znajdzie się na służbie u mnie samego. A zatem każdy człowiek musi sam najpierw siebie „oddać” w tym znaczeniu, iż m.in. musi sam otworzyć się na innego, a przede wszystkim na jego ślad w sobie samym jako - powiedzmy - głos jego własnego wołania.²⁵ „Oddanie się,, w

²¹ Tamże, s. 138.

²² Tamże, s. 255.

²³ Tamże, s. 234.

²⁴ Tamże, s. 229.

²⁵ W tym kontekście wypowiada się również Gadamer: *„Ta otwartość jednak nie jest tylko otwartością na tego, od kogo chce się coś usłyszeć. Raczej ten kto chce w ogóle coś usłyszeć, jest w zasadniczy sposób otwarty. /.../ Otwartość na innego obejmuje więc uznanie, że muszę w sobie przyjąć coś przeciw sobie, nawet jeśli nie byłoby innego, który by to przeciw mnie miał.”*

H.G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, dz.cyt., s. 336.

istocie jest formą „zobowiązania się” wobec INNEGO. Stąd, będąc właśnie „nie-obojętnością na ty” i „bez-inter-esse-ownym uczuciem” oraz bez odniesień do „wyższych racji i usprawiedliwień” uznaniem INNEGO za wartość samą w sobie, w istocie jest tym, co człowieka buduje, co pozwala określić jego samowiedzę, jego własną wartość jako człowieka, jak również rozumienie w ogóle wartości - „/.../ *Ja-Ty* znaczy - pisał Lévinas - *uznanie wartości drugiego człowieka, albo ściślej mówiąc - bez odniesienia do jakiegokolwiek ogólnej zasady - zarysowuje się znaczenie czegoś takiego, jak wartość.*”²⁶ Bowiem w „*diakonii* wobec Innego”, w samej możliwości zrodzenia się również miłości, człowiek myśli więcej, niż może pojąć, a to, co dlań niepojęte, nabiera sensu. A zatem Lévinas uważa „od-powiedzialność”, będącą dlań zawsze „od-powiedzialnością” wobec i za INNEGO, który „osiągnął nas jako twarz”, za jedyną autentyczną formę więzi z INNYM, będącą zarazem istotową, podstawową i fundamentalną strukturą podmiotowości.

Odpowiedzialność za Innego – za jego nędzę, ból, doznane krzywdy, jak i za jego szczęście, nadzieję, wolność - i wobec Niego – jako tego, którego nikim innym nie wolno zastąpić, odpowiedzialność zawsze też konkretnego człowieka, którego również nikt inny nie może zastąpić, jak też i zwolnić z odpowiedzialności wynika z „etyki Ja.” Według Lévinasa w relacji Ja-Ty można wykryć pewną nierówność. Bowiem jeżeli już człowiek posłyszał skierowane do niego jako do „wybrańca” wołanie Innego i „odpowiada” na nie, tworząc z Nim obszar Mowy-dialogu, to w istocie on sam jest „na służbie” u tego Innego. Kiedy wchodzi w spotkanie z Innym on również jest nie do zastąpienia a dialog, który się nawiązuje jest wyrazem „nie-obojętności”.²⁷ Nierówność, o której mówi Lévinas, polega na tym, że zawsze ktoś pierwszy sam musi najpierw „oddać się” Innemu, odczytać w sobie Jego ślad, by móc przede wszystkim uchwycić i wyjaśnić sobie swój stosunek, czy też nastawienie wobec niego. Nie ma też - jak sugeruje Lévinas - pewności, że Inny znajdzie się „na służbie” u mnie samego. A zatem ten, kto posłyszał „pukanie” doń musi sam najpierw siebie „oddać” w tym znaczeniu, iż m.in. musi sam otworzyć się na Innego, a przede wszystkim na jego ślad w sobie samym jako - powiedzmy - głos jego wołania.

W tym miejscu pojawia się pytanie: „czy w przestrzeni każdego słuchającego człowieka jest przestrzeń dla tego, który doń puka, który go zagaduje? Jakże to może mieć dla nich obu znaczenie, jeżeli siebie nawzajem słuchają i „wpuszczają” w swoje

²⁶ E. Lévinas, *O Bogu, który nawiedza...*, dz.cyt., s. 233.

²⁷ E. Lévinas, *Ślad Innego...*, dz. cyt., s. 229.

przestrzenie?”. Odpowiedź na powyższe pytanie po części dały już słowa Lévinasa. Zakładam, iż rozpatrzenie tego problemu ma charakter negatywny i wymaga w zasadzie postawienia negatywnego pytania: „co stałoby się z człowiekiem, gdyby ten nie wysłuchał drugiego, gdyby wzbraniał się przed jego wejściem w jego sferę, czyli przed jego możliwością wypowiedzenia się wobec niego?”. *„Dopóki nie czuję tego przymusu, dopóki nie zrozumiałem, że chodzi tutaj nie o tego drugiego człowieka, lecz o mnie samego”* - pisał Barth - *dopóki mogę jeszcze sądzić, że mógłbym bez szkody dla siebie samego uniknąć słuchania go, dopóty nie słucham jeszcze po ludzku, choćbym miał tysiąc pozornych przyczyn po temu, by go nie słuchać albo słuchać połowicznie. Ludzkie słuchanie drugiego człowieka odbywa się przy założeniu, że to ja sam poniósłbym wielką stratę, gdybym nie zechciał go słuchać i to słuchać na serio.”*²⁸ DLACZEGO? Bowiem człowiek nie słuchający innego, czyli nie odpowiadający na jego dawanie siebie, zamyka nie tylko przed nim drogę stania się OKREŚLONYM, drogę do wypowiedzenia się, ale również zamyka ją przed samym sobą. Taki człowiek w swoim zamknięciu na Innego nie tylko nie pomaga jemu, ale również i sobie. Nie po to bowiem drugi człowiek zagaduje by być tylko widzianym, lecz po to, by jego zagadnięcie zostało właśnie posłyszane a on sam miał możliwość wypowiedzenia siebie wobec Innego by stać się dla siebie i dlań określonym.

Stąd pojawia się ważność owej wzajemności jako podstawowej kategorii człowieczego spotkania. Sens bowiem tego spotkania ujawnia się wówczas, gdy jeden i drugi człowiek mówią ze sobą i do siebie oraz słyszą siebie nawzajem, wypowiadają siebie i zwracają się do siebie wzajemnie w przestrzeni POMIĘDZY nimi. I dlatego sytuacja, w której wprowadzicie ludzie słyszą siebie i rozmawiają ze sobą, ale ich słowa służą ich własnej potrzebie, rozmawiając chcą tylko sobie samemu pomóc, potwierdzić siebie samych, sobie dać się tylko określić, nie ma szans stać się autentycznym spotkaniem POMIĘDZY nimi. Dla Gabriela Marcela, człowiek, który jest w życiu wędrowcem, w pewnym momencie może pograżyć się w mroku. Jego życie ogarnie bezczynność, a z tej drugi człowiek nie może czerpać. Wówczas i on sam ni będzie też mógł nic z życia otrzymać, gdyż *„/.../ otrzymuje się, dając, więcej – dawanie jest już pewnym sposobem otrzymywani.”*²⁹ Bowiem to, co jest najlepsze w człowieku i co go wyróżnia jako człowieka zostaje mu niejako podarowane. Ale ów dar nie jest czymś zasłużonym, jest raczej zadaniem, z którego człowiek powinien się wywiązać –

²⁸ K. Barth, *Podstawowa forma...*, dz.cyt., s. 154 (podkreślenie - A.W.).

²⁹ G. Marcel, *Homo viator*, Warszawa 1959, PAX, S. 149.

„Najlepsza częśćka mnie samego nie należy do mnie, nie jestem jej właścicielem, a jedynie depozytariuszem.”³⁰ Jednym ze sposobów jest zaprzestanie traktowania siebie jako kogoś nadrzędnego w stosunku do świata i do innych ludzi. A jest to możliwe poprzez autentyczną więź z drugim człowiekiem.

Rodzi się wówczas podwójna relacja: człowiek potrzebuje drugiego człowieka, a drugi potrzebuje jego. Każdy człowiek w spotkaniu jest zarazem jako wzywający i jako wezwany. Odpowiedź zaś stanowi ich wzajemne bycie dla siebie, które jest niczym innym jak działaniem wobec siebie - dodajmy, wobec siebie jako wartości. Wówczas dopiero odkrywa się sens autentycznej wzajemnej pomocy. K. Barth pisał: *„Udzielać pomocy to tyle co stać czynnie przy drugim człowieku - stać tak blisko, aby własne działanie było wsparciem dla jego działania. Udzielać pomocy znaczy zatem tyle, co nie pozostawiać drugiego człowieka w jego byciu i działaniu sobie samemu, lecz własnym byciem i działaniem uczestniczyć zarazem w problemach, troskach, ciężarach i utrapieniach jego bycia i działaniach /.../.”³¹* Chodzi zatem o to, aby będąc z innym człowiekiem w świecie, być z nim autentycznie, czyli właśnie być dla niego. To zaś nie oznacza nic innego, jak troskę o wzajemne bycie w świecie, o to, by w świecie tym nie być osamotnionym we własnym stawaniu się, we własnym odnajdywaniu w nim swojego miejsca.

Pojawia się tutaj pytanie: dlaczego to człowiek ma pomóc drugiemu człowiekowi? Odpowiedź wydaje się prosta: bo tylko on jako istota będąca w tej samej sytuacji, istota znająca jego położenie w świecie z racji znajomości własnego może wdać się w nim w rozmowę, odpowiedzieć na jego wezwanie. Ale zarazem ma on prawo wyboru - może posłyszeć wezwanie drugiego, lecz je nie podjąć, czyli nie udzielić pomocy wzywającemu, nie być z nim i dla niego w jego własnym stawaniu. To sprawa przysłowiowej „dobrej woli” wzywanego, tego czy chce pomóc, czy też nie, czy dla niego drugi jawi się jako wartość, która „domaga” się pomocy w urealnianiu, w zaistnieniu, czy też nie, czy afirmuje go jako wartość, czy jest wobec niego obojętnym. To bowiem, że człowiek jest z innym człowiekiem w świecie jest faktem niezależnym od nich samych, ale to, jak w tym świecie jest każdy z nich i wspólnie zależy właśnie od każdego z nich. Dlatego wola człowieka, by być w spotkaniu z drugim i dla niego, by być „chętnie”, to znaczy by uczestnictwo w nim wpływało z jego własnej decyzji, z jego własnego

³⁰ *Tamże*, s. 18.

³¹ K. Barth, *Podstawowa forma...*, op. cit., s. 158.

samookreślenia się jako człowieka wobec drugiego człowieka, stanowi dopiero poruszającą i ożywiającą to spotkanie *dynamis*. Wówczas też w spotkaniu tworzy się owa swoista przestrzeń POMIĘDZY jednym i drugim człowiekiem - autentyczne wzajemne bycie dla siebie, które nie jest celem, lecz środkiem do WSPÓŁ-BYCIA, czyli WSPÓLNOTY.

W przestrzeni POMIĘDZY wzajemnie wzywającymi się i odpowiadającymi sobie ludźmi dochodzi zatem do współ-przynależności jednych do drugich, która jest w istocie przestrzenią ich BLISKOŚCI wobec siebie. Nie jest to jednak współ-przynależność na mocy posiadania, lecz jest to współprzynależność do tej samej przestrzeni, która zawiera w sobie przestrzeń uczestników spotkania, tworząc między nimi jakby jeden „ośrodek”. „Ośrodek” ten jest niczym innym jak właśnie wspólnotą, którą rozumieć można jako JEDNIĘ MY (przeciwieństwo dwójni). Zatem nie jest to JEDNIA tego, co każdorazowo moje i każdorazowo twoje, ale JEDNIA tego, co jest pozyskiwane dla niej samej na mocy obustronnego dawania. Zatem owa wspólnota nie jest ostatecznie pozyskaną własnością, lecz nieustannym tworzeniem się - tym, co zdobywa się i potwierdza wciąż na nowo. Dlatego WSPÓŁ-BYCIE jest tylko wówczas autentyczne, gdy „bycie-otwartym” każdego z jego uczestników jest skierowanym ku ich, niesprowadzalnemu do innego, współ-byciu jako JEDNI. Zatem to, co może być, co jest i co zarazem tworzy się pomiędzy nimi jest również OTWARTOŚCIĄ na własne „tu i teraz” - „tam i potem”. Tylko będąc wzajemnie ze sobą i dla siebie w owym permanentnym ukierunkowaniu się na siebie i wzajemnym udzielaniu sobie pomocy, czyli tworząc wspólną przestrzeń POMIĘDZY, ludzie odkrywają, że są dla siebie kimś istotnym. Można je przedstawić w sposób negatywny. Każdy człowiek, gdy odmawia pomocy drugiemu, gdy nie odpowiada na jego wezwanie i sam nie poczuwa się do zobowiązania wobec tegoż wezwania, w istocie rzeczy odmawia sobie samemu pomocy. Człowiek wzywający, czyli człowiek ukierunkowujący się w procesie własnego stawiania się na drugiego człowieka, czyni to właśnie ze względu na samego siebie. Czyni to dlatego, że w tym świecie chce się określić. Człowiek odmawiający zaś mu pomocy, sam sobie odmawia partnera spotkania, w którym partycypując i on może się określić. Jest wówczas bez „Ty”, czyli drugiego człowieka, czyli nie może być już w istocie JA mówiącym JESTEM. Wówczas wzywający pomocy odwraca się od niego i szuka tej pomocy u kogoś innego. Stąd też można wysnuć wniosek, iż każdy człowiek potrzebuje udzielać pomocy innemu po to, by móc się również nie tylko przed nim, ale i przed

samym sobą określić jako ten, który w swoim byciu z Innym, jest dla niego istotnym.

Ludwik Binswanger - w kontekście rozważań o miłości - o znaczeniu dla samego siebie obdarowywania własną przestrzenią innego pisał: „/.../ właśnie tam, gdzie Ty jesteś, ‘powstaje’ (dla mnie) miejsce; /.../ pojawia się osobliwy fenomen ‘bezgranicznego’ powiększania własnej przestrzeni poprzez oddawanie własnej przestrzeni!”³² Dlatego też JA JESTEM dzięki TOBIE a TY dzięki MNIE, JA JESTEM będąc z TOBĄ a TY JESTEŚ będąc ze MNĄ. Zatem prawdziwość człowieka tylko wówczas może się ujawnić i tym samym urzeczywistniać, gdy staje się on sobą wraz z INNYM, gdy w jego orbicie istnienia i działania znajdzie się INNY, jak zarówno wówczas, gdy on znajdzie się jako INNY w orbicie istnienia i działania INNEGO. Należy zarazem podkreślić, że określenie INNY wskazuje na niewspółmierność jednego człowieka i drugiego, na ich odrębność, której doświadczenie przez każdego z nich w ich wspólnej przestrzeni działania jest podstawą tożsamości każdego z nich.³³

Theunissen pisał, że przestrzeń POMIĘDZY posiada moc „przemieniania” zderzających się w akcie spotkania dwóch odrębnych, niesprowadzalnych do siebie INNOŚCI.³⁴ Każda z tych INNOŚCI, poprzez medium komunikacji, poszerza swoją INNOŚĆ w tym właśnie znaczeniu, że staje się ona autentycznym BYCIEM SOBĄ. Bowiem człowiek jako napotkana przez drugiego INNOŚĆ „powraca do siebie samego” - do bycia sobą - nie przez włączenie siebie do przestrzeni INNEGO, jak i włączenie INNEGO do własnej przestrzeni, lecz przez wytworzenie ich wspólnej przestrzeni na podstawie wzajemnego ukierunkowania się na siebie jako na wartości. Wówczas odkrywa też i INNEGO jako konstytutywną podstawę swojej możliwości bycia sobą w sposób autentyczny, tzn. w dialogicznym stawianiu się - w oparciu swego bycia sobą na INNYM.

³² L. Binswanger, *Współbycie Mnie i Ciebie* [w:] B. Baran (red.), *Filozofia...*, dz.cyt., s. 195.

³³ „‘Ty’ nie jest ‘innym-ja’, lecz raczej ‘moje-ja’ jest ‘innym-ty’. U początków pochodzenia świadomości ja leży obecność ty, a być może obecność ogólniejszego ‘my’. Dopiero w dialogu, w sporze, w opozycji, a także w dążeniu do nowej wspólnoty tworzy się świadomość ‘mojego ja’ jako ‘istoty samoistnej’, odrębnej od drugiego. Wiem, że jestem, bo wiem, że drugi jest.”

J. Tischner, za: J. Galarowicz, *Na ścieżkach prawdy. Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, Wyd. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, s. 553.

³⁴ M. Theunissen, *Transcendentalny projekt...*, dz.cyt., s. 160-167.

Theunissen wskazuje zarazem, iż M. Buber przyznaje sferze POMIĘDZY absolutnie stwórczą moc w obrębie człowieka. Wynika to przede wszystkim z tego, iż Buber zakładał pierwszeństwo bycia sfery POMIĘDZY przed sferą SUBIEKTYWNOŚCI, choć - jak podaje Theunissen - sam Buber wycofywał się do złagodzonej tezy „Niekiedy ogranicza się on do stwierdzenia, że w spotkaniu z Ty Ja staje się ‘rzeczywisty sobą’, że ‘indywiduum’ bierze z Pomiędzy byt ‘osobowy’” (s. 260).

To zaś oznacza, iż INNOŚĆ człowieka konstituuje się w każdorazowym projekcie samego siebie INNEGO człowieka, który to projekt zawsze zawiera bycie z tym człowiekiem i dla niego, lecz nie za niego. Nie ma autentycznego spotkania tam, gdzie likwiduje się INNOŚĆ człowieka, ani tam, gdzie człowiek drugiemu człowiekowi „poddaje się”, negując własną INNOŚĆ. Człowiek nie może wręcz wejść w przestrzeń INNEGO, bo wówczas sam nie traktuje go jako tego, który może pomóc mu w jego własnym stawaniu się. Okazuje pogardę dla niego, jak i dla samego siebie jako istniejącego z nim i dla niego. Uważa siebie za samowystarczalnego. Ale człowiek nie może się również zatracić w drugim, bo i wówczas odmawia mu siebie jako tego, który ma pomóc w jego stawaniu się sobą. Człowiek potrzebuje pomocy drugiego, ale kiedy ten odbiera mu siebie jako INNOŚĆ zatracając się w nim („wtapiając się w niego”), to jednocześnie odbiera sobie siebie samego. Nie chodzi bowiem w tym spotkaniu o usunięcie wzajemnej INNOŚCI, lecz właśnie o jej poszerzenie, czy - mówiąc językiem Theunissena - „przemienienie”, które też zawsze jest udziałem wolnego człowieka. Człowiek staje się sobą zatem tylko wówczas, gdy jego własne odśrodkowanie się w kierunku INNEGO dokonuje się dzięki zasadniczemu przewyżczeniu w wolności własnego dośrodkowania, czyli skoncentrowania się tylko na sobie, jak i zarazem wówczas, gdy szanuje INNOŚĆ drugiego człowieka nie zatracając się w nim.

Inny nie obchodzi drugiego dlatego, że uznany zostaje za kogoś, kto jest takim samym bytem jak on. Jest on właśnie Innym jako wartość, która „wyznacza” do odpowiedzialności. To wezwanie „[...] jest niemożliwością oddalenia się bez kompleksu, „alienacji” lub „winy” [...]”.³⁵ Na tym polega szczególność Innego – na wzywaniu, na wyznaczeniu drugiego człowieka, zanim on sam może zdecydować, zanim podejmie jakiegokolwiek zaangażowanie albo zanim się z niego wycofa. Bez względu na to, co uczyni, jest zawsze odpowiedzialny wobec Innego i za Innego – za zniesienie jego inności w sensie negatywnym, jak i jej podtrzymanie, wzmocnienie w sensie pozytywnym. Wspólnota z Innym bierze początek w zobowiązaniu wobec niego jako Innego – w zobowiązaniu do budowania bliskości, jak i jednoczesnego bycia w stosunku do niego „w oddaleniu” by tym samym wyrazić swój szacunek do niego. „*Bliskość nie jest stanem, spoczynkiem, - pisał Lévinas - ale właśnie niepokojem, brakiem miejsca, wykluczeniem odpoczynku zakłócającym spokój bytu, który nie jest wszechobecny i który spoczywa w pewnym miejscu.*”³⁶ Bliskość jako jeden z wyznaczników „pomiędzy”

³⁵ E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000, Aletheia, s.146.

³⁶ Tamże, s. 137.

spotkania, nie zwalnia żadnego z ich uczestników z pewnego rodzaju czujności, czy też otwartości i wrażliwości na siebie nawzajem. *„Jesteśmy Toż-Samym i Innym. Spójka ‘i’ nie oznacza tu ani łączenia, ani władzy jednego terminu nad drugim.”*³⁷ Ale też tylko byty obce wobec siebie - by odwołać się ponownie do myśli Lévinasa - mogą być wobec siebie wolne, których związek zasadza się na etyce wywodzącej się na “poskromieniu” własnej spontaniczności.

Reasumując, w spotkaniu z INNYM dochodzi do poznania samego siebie, jak i do poznania INNEGO, zwłaszcza za pośrednictwem empatii. Ale poznanie to - w kontekście powyższych rozważań - w istocie oznacza rozumienie siebie i INNEGO jako nieustającego w czasie i przestrzeni „ruchu jednoczącego” człowieka z Innym a dzięki temu jego samego z sobą, czyli ruchu tworzącego tożsamość człowieka.

Konstatacja – przeciwko s/u/powszechnieniu innego i spotkania w myśleniu o wychowaniu

„Tak więc zaczyna się głosić pochwałę różnicy dla różnicy, która w punkcie granicznym zobojętnia na wszelkie różnice, ponieważ czyni jałową wszelką dyskusję.”

P. Ricoeur³⁸

Doświadczenie inności drugiego człowieka odsyła nas do etyczności relacji Ja - Inny w ten sposób, że - traktując ją w kategoriach projektu - odsłania związek między „odповідzią na pytanie „kim jesteś Ty jako Inny?” a odpowiedzią, która przyjmuje postać konkretnych działań - bycie w relacji z Innym – BYCIE Z INNYM. Mówiąc o etyce relacji Ja - Inny, chodzi przede wszystkim o zachowanie i wzmacnianie „inności” drugiego człowieka, traktując „inność” w kategoriach znaczeń pozytywnych, konstytuujących jego tożsamość i wartość jako człowieka. A ponieważ bycie w relacji Ja - Inny ma charakter sprzężenia zwrotnego - jest zawsze zarazem relacją Innego do mnie samego jako Innego dla Niego – to, jak jestem z Innym określa mnie samego. Jeżeli ową relację ujmemy w kategoriach „rozmowy”, czy też w kategoriach „wypowiedzi”, to za P. Ricoeur'em trzeba także uznać jej wartość dla każdej ze stron wówczas, gdyż *„/.../ wszelkie posuwanie się do przodu mówcy lub sprawcy w kierunku bycia sobą posiada drugą stronę w postaci porównywalnego posuwania się do przodu partnera w jego inności.”*³⁹ Ta inność jest swoistego rodzaju, ponieważ to w sytuacji „rozmowy” nie

³⁷ Tenże, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa 1998, PWN, s. 26.

³⁸ P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2005, PWN, s. 476.

³⁹ Tenże, s. 76.

zostaje ona „zniesiona”, lecz „wyniesiona” do rangi wartości samej w sobie. Dlatego sytuacja „rozmowy” ma - z jednej strony, jak pisał Ricoeur - wartość zdarzenia znaczącego dla wzajemnego tworzenia się i podtrzymywania tożsamości jej uczestników. Ale wartość tę ma tylko w tej mierze, w jakiej wraz z mówiącymi podmiotami „/.../ pojawia się ich doświadczenie świata, ich perspektywa postrzegania świata, której nie można zastąpić żadną inną.”⁴⁰ A zatem etyczny wymiar spotkania z Innym ujawnia się wówczas, gdy udzielając sobie odpowiedzi na pytanie: „kim jesteś Ty jako Inny? oraz „kim jestem ja jako Inny dla Ciebie?” pytamy o to „jak jestem i jak mogę być z Tobą jako Innym?”, ujawniając tym samym tzw. „intencję swojego działania”.

W rozważaniach o wychowaniu wiele mówi się o spotkaniu, jako warunku, istocie jego samego, podkreślając zarazem znaczenie spotkania jako kategorii powinnościowej. Różnie jest też i ono przedstawiane w zależności od kierunku myślenia o wychowaniu. Ale ze względu na postulat zachowania etyczności mówienia o Innym, jak i etyczności SPOTKANIA z Nim, uważam, że nie możemy czynić ani z jednego ani z drugiego warunku i istoty wychowania, bez względu na to, jak je będziemy rozumieć. Ich powszechność w rozważaniach o wychowaniu odbiera im tajemniczości w rzeczywistości ich przeżywania przez „bohaterów” wychowania, nawet tej „potencjalnej” rzeczywistości. Ich tajemniczość – Inny jako Tajemnica i SPOTKANIE z Nim jako Tajemnica - nie jest konkretem czegoś, ponieważ ich istotę jako Tajemnicy określa to, co ona sama ujawnia i zarazem to, co w sobie ciągle skrywa. Jako Tajemnica wciąż się wymykają człowiekowi, gdy chce w Nie wejrzeć i zrozumieć. Są z gruntu niepoznawalne, ponieważ jako Tajemnica są dla poznawanego akonkretne.⁴¹ W ten sposób mogą nieustająco intrygować i - jako właśnie Tajemnica – pociągać ku sobie. Stają się „wyzwaniem” – głównie dla wychowawcy jako bytu „powołanego” do wychowania. Jako „wyzwanie” nie jest jednak ani powinnością, ani tym bardziej koniecznością. Aby zachować etyczny wymiar inności Innego i SPOTKANIA z Nim, trzeba najpierw udzielić sobie samemu jako wychowawcy odpowiedzi na zamieszczone powyżej pytania. Bowiem spotykając się z wychowankiem – a on z wychowawcą - tylko czasami zawiązuje się SPOTKANIE, o którym była mowa w tekście. Jest ono bowiem czymś wyjątkowym, „wy-

⁴⁰ Tenże, s. 83.

⁴¹ G. Marcel, *Być i mieć*, Warszawa 1986, PAX, s. 86.

darzającym się” wspólnym doświadczeniem. A jeśli chcę zrozumieć jego istotę, to – tak jak mawiali hermeneutycy – muszę wyjść od postawienia pytań. Ale stawiam tylko pytania temu, co mnie intryguje, co mnie do siebie „przyciąga” w swej niejasności. A zatem czy w wychowaniu jako relacji osobowej będzie miejsce na owo SPOTKANIE, zależy od „uruchomienia” – przede wszystkim przez wychowawcę – własnej „pytajności” i – co również podkreślali dialogicy – „oszacowania” możliwości zachowania i tworzenia etyczności tego SPOTKANIA. Podpowiedzią może być natomiast filozofia dialogu. W niniejszym tekście ona sama stała się „elementem” myślenia o wychowaniu w kategoriach doświadczenia, wyznaczonego ideą człowieka jako bytu *en per se*.

Filozofia życia¹

Atrakcyjność poznawcza filozofii życia polega na tym, żeby umieć dostrzec pytania nurtujące człowieka od pradziejów i odnieść do własnej egzystencji. To, co różni współczesną, profesjonalną filozofię (zawodową) od jej antycznych korzeni, to fakt rozerwania więzi między myślami, słowami i czynami. W tradycji greckiej nie można było żyć inaczej niż w zgodzie z wyznawaną przez siebie doktryną. Sokrates, Seneka i inni są przykładem wytrwania przy własnych poglądach nawet za cenę życia. Zresztą ich śmierć była właśnie wspaniałą afirmacją życia godnego, wartościowego. Już z tego wprowadzenia wynika niezwykle ważny problem tożsamości człowieka, jego godności, istoty życia, którego ważną częścią jest także śmierć. Filozofia życia jest także filozofią śmierci, ale ten temat pozostawiam innym specjalistom.

Najpierw jednak musimy zapytać o to, czym jest filozofia, a dopiero potem można postawić pytanie o filozofię(e) życia? Już ono samo mogłoby być przedmiotem osobnego wykładu. Starożytne źródło tego pojęcia jest niezwykle bliskie przedmiotowi naszego spotkania. *Filos* (gr.) oznacza umiłowanie, a *sofia* oznacza mądrość. Filozofia jest więc umiłowaniem mądrości, ale jakiej? W literaturze znajdziemy wiele wykładni tego pojęcia (mądrość to rozróżnienie dobra i zła – Sokrates, znajomość spraw boskich i ludzkich – św. Augustyn, umiejętność trafnego posługiwania się rozumem – Kartezjusz, wiedza, która uczy jak osiągnąć szczęście – Leibniz). Wydaje się, że najbliższa naszym nawykom myślowym jest wykładnia kartezjańska. Najbardziej jednak podstawowe rozróżnienie sprowadza się do przekonania, że mądrość (jak miało to miejsce u Greków) oznaczała z jednej strony racjonalną wiedzę o prawdzie i tą drogą poszła potem np. filozofia Hegla czy anglosaska, natomiast druga wykładnia mądrości oznaczała SZTUKĘ ŻYCIA – tak postrzegał to Sokrates, za nim stoicy, Kant, egzystencjaliści i XX-wieczni neokantyści - pedagodzy kultury. W tym drugim sensie jest to poszukiwanie naszego autentycznego (tzn. prawdziwego i wartościowego) przeznaczenia, sensu i wyjątkowości naszej egzystencji.

¹ Wykład Inauguracyjny Uniwersytetu III wieku w Tomaszowie Mazowieckim, Tomaszów Mazowiecki, maj 2006.

Słownikowa definicja z Leksykonu PWN zatytułowanego *Filozofia* wyjaśnia, że filozofia życia (Lebensphilosophie) wywodzi się od J. W. Goethego i romantyków i stanowi ogólne rozważanie na temat istoty życia, formułowane w duchu np. irracjonalizmu (A. Schopenhauer), idealizmu (F. W. Schelling), biologizmu (F. Nietzsche). Filozofia życia bywa traktowana bądź jako ujmowanie całej rzeczywistości z punktu widzenia biologii, bądź jako ujmowanie zjawisk kultury z punktu widzenia wewnętrznych przeżyć człowieka rozumianych jako gra sił duchowych (W. Dilthey, H. Rickert, G. Simmel). Tyle definicje, powróćmy jednak do wspomnianej przed chwilą sztuki życia.

Każdy z wyróżnionych elementów (przeznaczenie, sens, wyjątkowość) ma swoje wewnętrzne rozwarstwienie, budujące nowe pytania. Jest zresztą znamieniem refleksji filozoficznej, że trwałe w niej są głównie pytania, na które ludzie kolejnych epok dają własne, adekwatne do czasów i cywilizacji odpowiedzi. Na czym więc może polegać wyjątkowość naszej egzystencji? Czy na tym, że jesteśmy istotami myślącymi? Tak myślano przez wiele stuleci, naiwnie sądząc, że tylko ludzie są zdolni do myślenia. Rzecz jasna myślimy bardziej abstrakcyjnie niż inne istoty, ale jest to wyłącznie różnica stopnia, a nie jakości. Myślą jednak także zwierzęta, czego dowodzą badania etologa K. Lorenza. Jeśli jednak nie jesteśmy wyjątkowi w zdolności do myślenia, to tym bardziej nasze właściwości fizyczne, motoryczne nas nie wyróżniają. A nawet przeciwnie jesteśmy mniej sprawni nawet od zwykłej pchły, która potrafi przeskoczyć kilkadziesiąt długości swego ciała. Jesteśmy częścią szeroko pojętego biosu (tego, co żyje – choć nie potrafimy nadal dać jednoznacznej definicji samego życia) i w tym sensie wbrew tradycji religijnej nie jesteśmy panami świata, a wręcz odwrotnie – niewolnikami konieczności przyrodniczej. Co więc może być obszarem, typowo ludzkiej egzystencji? Na to pytanie niezwykle interesującą odpowiedź dał I. Kant mówiąc o ambiwalencji tkwiącej w świecie ludzi – „Niebo gwałdził nade mną i prawo moralne we mnie”. Jak to rozumieć? Pierwszy człon tego swoistego aforyzmu wskazuje na kosmos i jego prawa, które są prawami wszystkiego. Człowiek przez wieki swym wysiłkiem poznawczym zdołał poznać w niewielkiej części te prawa, a nawet w jakimś stopniu je wykorzystać, ale nie może się im przeciwstawić, musi być ich pokornym sługą. Prawa kosmosu to prawa bezwzględnej konieczności. Na tym poziomie świat ludzi i innych istot żywych jest identyczny. Kant jednak pokazał, że człowiek zbudował niejako obok tego naturalnego świata również świat drugi, swoisty, „nienaturalny”, a więc w tym sensie

sztuczny, kulturę, która już nie jest obszarem zniewolenia, przymusu, lecz przeciwnie może być obszarem wolności. To jest sfera tego, co Kant określa prawem moralnym we mnie. Tak więc to, co rzeczywiście ludzkie i wyłącznie ludzkie to kultura, która obowiązuje. Ta kategoria obowiązywania wskazuje właśnie na swoistą dobrowolność, brak konieczności, możemy pójść swobodnie wybraną drogą, drogą którą sami tworzymy i sami dobieramy jej cel. Nie oznacza to jednak, że panuje tu totalna anarchia i wybieramy najzupełniej dowolne cele, środki i formy ich realizacji. Tu także pojawiają się swoiste ograniczenia tkwiące głównie w społecznie przyjętych konwencjach. Zauważmy również, że w tym aforyzmie mamy do czynienia jakby z dwoma różnymi i zarazem przeciwstawnymi wymiarami ludzkiej egzystencji. Świat przyrody jest heteronomiczny (zewnętrzny wobec podmiotu) i narzucający swoje reguły, świat kultury jest immanentny (uwewnętrzniony i odniesiony do woli podmiotu). Nie ma jednak ludzi, którzy by żyli poza obydwoma wymiarami. Przyroda i kultura są pierwiastkami ambiwalentnymi naszej egzystencji i w różnej proporcji występującymi w życiu konkretnych ludzi, ale są elementami niezbywalnymi.

W tym kontekście możemy powiedzieć, że filozofia życia Kanta jest jednocześnie filozofią kultury. I w tym sensie niezwykle głębokie jest twierdzenie tego filozofa, że człowiek jest jedyną istotą godną wychowania. Życie wartościowe, mające sens i wartość kreatywną dla jednostki i społeczeństwa, to życie dokonujące się w obrębie kultury i poprzez nią. Kto pozostawałby poza kulturą *de facto* człowiekiem by nie był. Jest tylko zwierzęciem w ludzkiej skórze. Co to znaczy? Czy nie wynika z tego twierdzenia następne, że nasze człowieczeństwo choć dookreślane jest wieloma czynnikami w swej najgłębszej treści opiera się na kulturze. Skąd więc w dziejach ludzkości nawroty do krytyki kultury i czasem nawoływania do powrotu do stanu natury? To jest jedna z charakterystycznych cech dziejów ludzkości – nie ma takiej tezy, która natychmiast nie wywołałaby antytezy. Inaczej mówiąc dzieje są dychotomiczne, pełne napięć i oscylacji między poglądami przeciwstawnymi. Najsilniej i najbardziej paradoksalnie, ale zarazem najbardziej skutecznie przeciw kulturze wystąpił w epoce oświecenia J. J. Rousseau w swej słynnej, spalonej na stosie przez Kościół, książce *Emil czyli o wychowaniu*. W przeciwieństwie do całej tradycji i jemu współczesnych widział w kulturze źródło zła, poniżenia godności człowieka, jego demoralizację. Środkiem uzdrawiającym miała być natura, która w swej istocie – w wykładni Rousseau jest źródłem dobra i wolności. Kultura zaś w jego oczach była siedliskiem rozchwianych ludzkich namiętności, krępujących twórczość

stereotypów i zamiast służyć rozwojowi człowieka ów rozwój hamowała. XX wiek, choć po krytyce Kanta nie mógł w pełni akceptować poglądów Rousseau, przejął od niego wiarę i przekonanie o potrzebie niewywierania presji na naturalny samorozwój, lecz jego wspieranie. Oto paradoks: żywiłowa krytyka kultury w wydaniu Rousseau była w swej istocie tylko jej inną koncepcją. Czemu więc służyła krytyka kultury – przede wszystkim temu, aby uświadomić współczesnym, że kultura niesie w sobie zróżnicowane wartości, które mogą ludzkości służyć lub ją niszczyć. Opozycja natury i kultury wiodła również do odmiennych wykładni naszego człowieczeństwa. W świecie natury było ono wartością indywidualną, każdy rozwija się według własnego, immanentnego planu; w świecie kultury jest ono wartością ponadindywidualną, społeczna i w jakimś stopniu wspólna.

Kultura nie jest czymś jednorazowym (pojawiającym się tu i teraz), lecz czymś co trwa ponad egzystencją jednostek. W ten sposób dochodzimy do przekonania, że nasze człowieczeństwo wyznacza historyczny dorobek ludzkości dziedziczony i kreowany przez kolejne pokolenia. Sens życia z tej perspektywy wiązałby się z wysiłkiem interioryzacji starych i tworzenia nowych wartości kultury. W tym duchu wypowiadał się również W. Dilthey – o tym, kim jesteśmy dowiadujemy się poprzez historię. Z tezy Diltheya wynika ważna konsekwencja – nasze życie z jego najistotniejszym składnikiem: działaniem jest uwarunkowane tym, co przeszłe i przyszłe, a w każdym akcie działania aktualizującym w teraźniejszości określone wartości moralne, społeczne, cywilizacyjne. Pozornie tylko żyjemy własnym i tylko własnym życiem choćbyśmy nie wiem jak bardzo byli zatwardziałymi indywidualistami. Myślimy i działamy w zgodzie z tym co poprzez tradycję i jej wszystkie współczesne aktualizacje jest naszą przestrzenią duchową. Jesteśmy dziećmi epoki podzielałymi wszystkie jej braki i ograniczenia. Są rzecz jasna ludzie, którzy w swym geniuszu potrafią te powszechne ograniczenia przezwyciężyć, ale jest ich tak niewielu i tak często ulegają presji ciągnącej w dół przeciętności, że często giną na horyzoncie. W naszej narodowej kulturze można wskazać kilka takich wyjątkowych talentów, które tak wiele z siebie dały, a jednocześnie jeszcze nie w pełni rozwinęły możliwości swego geniuszu właśnie przez te zewnętrzne ograniczenia. Możemy tu wymienić Norwida, Trentowskiego, Hoene-Wrońskiego. W tej historiozoficznej perspektywie każdy nasz czyn musi być postrzegany jako głębszy od naszej o nim świadomości szczególnie w sferze potencjalnych konsekwencji, które tylko dość powierzchownie możemy ocenić w momencie decyzji o działaniu. Czy w

związku z tym możliwa jest jakaś filozofia życia, która będzie w pełni świadomie realizowana w konkretnym życiu? Wydaje się, że jedyne co możemy zrobić, to nie tracić z oczu perspektywy ciągłej, nieprzerwanej autokorekty mając w świadomości to, że nigdy nie osiągniemy doskonałości. Mimo to doskonałość może być celem i sensem życia. Jest to pomysł stary niemal jak ludzkość – jako pierwsi posłużyli się nim pitagorejczycy, potem wykorzystało go chrześcijaństwo. Jego praktyczna realizacja polega na ukształtowaniu w sobie potrzeby ciągłego odpowiadania sobie (więc bez wymuszonej jakimiś okolicznościami konieczności posługiwania się kłamstwem) na trzy pytania:

- 1) co dobrego uczyniłem,
- 2) jakie zło wyrządziłem lub jakie popełniłem błędy,
- 3) co mogę uczynić, aby naprawić to, co zepsułem?

Pozornie może ten pomysł wydawać się anachronizmem, ale filozofia życia nierozzerwalnie wiąże się z ćwiczeniami duchowymi, które dotyczą jednostki, ale wychodzą daleko poza nią.

W tradycji kultury europejskiej głęboko zakorzenione jest racjonalne podejście do życia, a to oznacza, że te formy życia, które mają irracjonalny charakter są mniej wartościowe lub wręcz blokowane. Przykładem mogą być długie wieki średniowiecza, gdzie wszystko co zmysłowe było przedmiotem krytyki i odrzucenia. Ubocznym efektem takiego sposobu myślenia było zanegowanie potrzeby wychowania fizycznego, które ponownie odkryto dopiero w odrodzeniu. Dla ludzi antyku i czasów nowożytnych cielesność była jednak wartością istotną i im bliżej współczesności tym większą. Seneka – ten najwybitniejszy stoik starożytnego Rzymu – twierdził, że istnieją 3 sposoby życia:

1. oddawanie się rozmyślaniu
2. oddawanie się działaniu
3. oddawanie się przyjemnościom

Żadna jednak z wielkich szkół filozoficznych starożytności, poza hedonistami, nie postrzegała życia cielesnego i zmysłowości jako wartości samoistnej, możliwej do oddzielenia od wartości pozostałych. Grecy nawet zaproponowali bardzo racjonalną zasadę – umiaru – która z jednej strony respektowała potrzeby ludzkiego ciała (przy jednoczesnym kierowaniu się powszechnie uznawaną zasadą w zdrowym ciele zdrowy duch wynikającą z dualizmu psychofizycznego), a z drugiej sytuowała te potrzeby jako

najniższe w hierarchii ludzkich wartości. Chrześcijańska asceza jest wypaczeniem, uskrajnieniem tej zasady. W naszej więc tradycji grecko-rzymskiej mamy klasyczny system, którego hierarchia jest następująca, poczynając od wartości najniższych:

- I. wartości animalne
- II. wartości społeczne
- III. wartości duchowe (kultury)

I. Świat wartości animalnych jest tam traktowany jako miejsce naturalnego, ale jednak zwierzęcego wzrostu organizmu, który dopiero w kontakcie z wartościami kultury zaczyna nabierać cech ludzkich. Cieleśność jednak jest niezbywalnym nośnikiem naszej psychiki i jakoś jej rozwoju nie jest bez znaczenia dla ukształtowania się późniejszego naszego człowieczeństwa i zdolności do twórczości kulturalnej. [dziś wiemy, że nawet niektóre choroby – jak np. syfilis – w pewnej fazie rozwoju mogą wywierać pozytywny wpływ na zdolności twórcze człowieka]. Wartości animalne są więc swoistym obwodem i warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym, naszej ludzkiej egzystencji. Z drugiej strony mamy również historyczne i współczesne przykłady, w których świadomie jednostronnie zaakcentowano hipertrofię fizyczności (Sparta, gladiatorzy, oświeceniowy indyferentyzm moralny de Sade’a, współczesny sport wyczynowy). Wszystkie jednak te zjawiska z racji swej skrajności są odległe od zasady równowagi, którą znamy także pod grecką nazwą kalokagatii. Pojęcie to oznaczało dynamiczną równowagę między pełnym, wszechstronnym rozwojem fizycznym z jednej strony i równie wszechstronnym rozwojem intelektualno-moralnym z drugiej.

II. Rzeczywistość społeczna jest tym obszarem ludzkiej egzystencji, w którym człowiek ma pierwszy kontakt z wartościami moralnymi i poprzez socjalizację kształtuje swój stosunek do samego siebie oraz otoczenia społecznego. Na tę sferę życia filozofia życia również może patrzeć dwojako. Świat społeczny jest niewątpliwie źródłem naszych reguł zachowania stwarzając przestrzeń, w której jednostka poznaje historyczny i współczesny zbiór norm powszechnie akceptowanych i zachowań definiowanych jako społecznie niepożądanych. Te pierwsze są społecznie wzmacniane (system nagród), te drugie zaś są krepowane. Świat społeczny jest więc światem heteronomicznym (hetero nomos), w którym jednostka musi dostosować się do zewnętrznych wymogów. Jest to jednak niezbywalna przestrzeń uczenia się reguł, które w przyszłości, głęboko przemyślane i uwewnętrznione mogą być źródłem postaw twórczych. Świat społeczny jest nie tylko heteronomiczny, ale również adaptacyjny, konserwatywny (w tym sensie, że jednostka wrasta w historycznie ukształtowaną świadomość społeczną), narzucający swoje zasady

bez liczenia się z potrzebami jednostki. Często słyszy się twierdzenie, że człowiek jest istotą społeczną i jest to niewątpliwie prawda, człowiek znajduje w grupie wzmocnienie, potwierdzenie własnej tożsamości, wspólnotę znaczeń, poczucie bezpieczeństwa. Płaci jednak za te społeczne zyski brakiem wolności. Zdawali sobie z tego sprawę stoicy wówczas, gdy twierdzili, że „gubimy się naśladować innych; oddzielmy się od tłumu a wrócimy do zdrowia”. W tym kontekście w filozofii życia pojawił się dylemat wzajemnych relacji jednostki i społeczeństwa. Dla zwolenników socjalnej natury człowieka rzeczywistym bytem jest społeczeństwo, a jednostka tylko chwilowym, historycznym uczestnikiem życia tej ponadindywidualnej całości. Stąd już tylko krok do różnych totalizmów, które znamy choćby z historii XX wieku (faszyzm, hitleryzm, stalinizm). W pedagogice oznaczało to postawienie na pierwszym miejscu potrzeb społecznych, jednostka ma się już tylko w tym odnaleźć. Zwolennicy indywidualizmu (mniej radykalni nie odrzucają wymiary społecznego w życiu jednostki) stali na stanowisku, że człowiek jest i bytem i wartością niepowtarzalną, nie dającą się zredukować do ponadindywidualnych cech społecznych. Społeczeństwo wyznacza tylko jakąś przeciętną zawsze różną od całkowicie indywidualnych cech jednostki. Stąd indywidualiści głoszą: rozwińmy jednostkę do granic jej potencjalnych możliwości, a taka wyjątkowa całość (osobowość) będzie również najbardziej twórczym uczestnikiem życia społecznego. Rousseau, ten wyjątkowy indywidualista głosił, że w/w relacja przypomina ułamek, jednostka w liczniku, a cała pozostała masa społeczna w mianowniku. Im więc liczniejsze społeczeństwo tym mniej warta jednostka. Oczywiście nie chodzi tu o matematykę mechanicznie odniesioną do świata społecznego, lecz raczej o żywiołowy protest przeciw gubieniu w tłumie jednostek-pereł. Problem jest aktualny i współczesny, a właściwie dziś nabiera on jeszcze większego znaczenia. W wielkich procesach społecznych jak w tyglu wypala się „modelowych” członków społeczeństwa; państwo, kościół, instytucje i duże grupy społeczne to wektory sił działające w tym tyglu. Jednostka tak kształtowana traci swą niepowtarzalność. Ale paradoksalnie nowoczesne społeczeństwo, do tego żyjące w cywilizacji konsumpcji, domaga się dla podtrzymania swej dynamiki wzrostu ludzi oryginalnych, twórczych, właśnie niepowtarzalnych, a więc innych niż uśrednione wytwory mechanizmów społecznych. Sprzeczność ta pociąga za sobą ruchy nonkonformistyczne, które z kolei wywołują reakcję łańcuchową zmierzającą do przeciwdziałania im.

III. Najcenniejsze jednak w życiu człowieka w tradycji śródziemnomorskiej są wartości duchowe, świat symboliczny, który wytwarza tylko człowiek i orientuje według niego

swoje myślenie i działanie. W filozofii życia pedagogów kultury świat wartości kultury jest najważniejszym wyznacznikiem ludzkiej egzystencji. Cechą tych wartości jest ich niewyczerpalność (niezależnie od ilości podmiotów doń dążących) i uniwersalność oraz obowiązywanie. W historii i kulturze człowiek odkrywa swoje przeznaczenie i zarazem uczestnicząc w kreowaniu kultury zdobywa wolność i w pewnym sensie nieśmiertelność, bowiem jego myśl, przeżycia, sposób widzenia świata będą trwałe w pozostawionych wytworach także po jego biologicznej śmierci. Ale jak mawiał Seneka „nie samo życie jest dobrem, lecz życie dobre”. Sfera ludzkiej egzystencji jaką jest kultura jest także sferą najwyższej dojrzałości człowieka, stąd prawdziwym twórcom kultury należy się najwyższy szacunek! Bogactwo jakie człowiek zyskuje dzięki obcowaniu z kulturą i dzięki jej tworzeniu jest również bogactwem najwyższym i niezbywalnym. Wartości materialne i społeczne są relatywne, można je łatwo osiąść i jeszcze łatwiej utracić. Z wartościami kultury jest inaczej. Nigdy nie osiąga się pełni, zawsze człowiek jest w drodze, a droga ta nie jest ani łatwa, ani krótkotrwała. Ale ci, którzy na tę drogę weszli mogą śmiało powiedzieć – *omnia mea mecum porto* = wszystko, co mam noszę przy sobie. Tak więc wartości kultury jako znaczeniowo najbardziej charakterystyczne dla Człowieka są jednocześnie wartościami immanentnymi, wewnętrznymi, których nie można utracić skoro się je posiadało. I znów można przywołać Senekę, który pięknie wyraża tę myśl: „niech człowiek nie da się zepsuć przez rzeczy zewnętrzne, niech będzie niepokonanym artystą życia”. Co to znaczy - być artystą życia? Czy każdy może nim być? Sądzę, że tak jak człowiek nabywa coraz głębsze i pełniejsze rozumienie siebie, innych, kultury, tak również w coraz wyższym stopniu świadomie i celowo kieruje swoim życiem mając przed oczyma uznawany przez siebie i potwierdzany społecznie system wartości. Życie – nawet przy taśmie produkcyjnej – nie jest mechaniczne, jest w ciągłym ruchu, zmienia się, a to oznacza, że jedyną możliwą postawą w i wobec życia jest postawa artysty, który oczyma duszy widzi ku czemu zmierza, ale musi się liczyć z tym, że jego wytwory nie będą doskonałe; musi więc jak artysta żyć w ciągłym, twórczym napięciu. Czy tym artystą może być każdy? I tak i nie. Każdy może nim się stać, ponieważ jest to potencjalna możliwość stojąca otworem przed każdym człowiekiem, jest dostępna każdemu. Nie, dlatego, że nie wszyscy ludzie gotowi są żyć refleksyjnie. Wygodnictwo, bezmyślność, także lęk przed nieznaną przyszłością mogą być w tym przeszkodą. Seneka bardzo trafnie to pointuje: „wielu ludzi osiągnęłoby mądrość, gdyby nie sądzili, że już ją osiągnęli”. Mądrym przecież człowiek nie JEST, lecz STAJE się, a to oznacza konieczność pracy nad sobą do ostatniej chwili życia. Nikt z pewnością nie chciałby u

schyłku życia skonstatować, że jedynym dowodem na to, że żył długo jest liczba przeżytych lat. Życie to znaczy działać, być aktywnym na wszystkich dostępnych jednostkach polach. Nie trzeba być zdrowym, silnym i pięknym, by wieść wartościowe życie. Najwyższym dobrem człowieka jest bowiem niepokonana siła ducha, która wyraża się w życiu wytrwałym, w dążeniu do najwyższych wartości (w kulturze śródziemnomorskiej są to piękno, prawda, dobro). Przez całe życie należy uczyć się żyć, a drugą stroną tej nauki jest uczenie się godnego umierania. Utożsamianie życia z działaniem nie oznacza rezygnacji z kontemplacji. Ona jest pewną postacią działania, gdzie aktywne jest nie tyle ciało, co umysł. Ruch w przyrodzie jest źródłem czasu i przestrzeni, co w odniesieniu do ludzkiej egzystencji oznacza, że nasza aktywność jest rozpięta między realną, bo dokonaną już przeszłością (a więc i jej interpretacją) a idealną, bo dopiero nadchodzącą przyszłością, między pamięcią i projektem. Przestrzenią zaś egzystencji jest nie tylko przestrzeń w sensie geograficznym, ale także wskazane wcześniej – przestrzeń społeczna i przestrzeń kultury.

Istnieje wiele kategorii występujących parami, które wyznaczają orbitę interpretacyjną filozofii życia. Pary te podają wartości skrajne, natomiast nasze życie to czy się w swoistej oscylacji między nimi. Możemy dla przykładu wymienić:

a) jedność – wielość – to pytanie o to, czy nasze życie jest jakąś całością zamkniętą między narodzinami i śmiercią, czy raczej krzyżują się w nim różne całości wykraczające poza biologiczną egzystencję. Z innej strony – czy istnieje jakaś jedna uniwersalna filozofia życia czy jest ich wiele? Jeśli jedna, to pojawia się pytanie o to, co ją wyróżnia, dzięki czemu jest tak doskonała. Z wielkich koncepcji idealistycznych w tym zakresie pozostały już chyba tylko odpowiedzi z kręgu koncepcji religijnych. Idea doskonałego bóstwa miałaby być gwarantem doskonałości tej właśnie filozofii życia, która z danej religii wynika. Rozwiązanie jest pozorne, ponieważ nie ma jakiejś jednej uniwersalnej, kosmicznej religii, jest ich wiele. A jeśli owych filozofii jest wiele, to która wykładnia jest najbliższa prawdy? Współczesna nauka nie dysponuje wystarczającymi narzędziami badawczymi by powiedzieć, że to, co zostało odkryte jest absolutnie pewne. Nasza wiedza jest probabilistyczna (oparta na rachunku prawdopodobieństwa), ale nie jest pewna. Jak mawia Foucault ”prawda jest powiązana cyrkularną relacją z systemami władzy, które tworzą ją i podtrzymują oraz efektami władzy, które są przez nią wywoływane i rozprzestrzeniane”. Skoro więc nie ma ani uniwersalnej, ani absolutnie prawdziwej filozofii życia to musimy zgodzić się na rozwiązania częściowe, relatywne,

subiektywne. *De facto* pozostają nam prywatne, osobiste filozofie życia ze wszystkimi ich ograniczeniami. Ale to nie oznacza, że są one czymś łatwiejszym czy naturalnym. Jak każda także i ta filozofia musi prowadzić do próby postawienia pytań i poszukiwania odpowiedzi na 3 fundamentalne pytania: 1) kim jestem, 2) czym jest świat, 3) jakie związki łączą mnie z tym światem? Nie można też pominąć faktu, że odpowiedzi dane niegdyś zachowają swą wartość w przyszłości. Stajemy więc w obliczu kolejnego trudnego momentu – musimy wciąż uruchamiać nasze myślenie, odczuwanie, wartościowanie i za każdym razem od nowa sprawdzać dotychczasowe przemyślenia. Filozofia życia oznacza więc, że jesteśmy W DRODZE, jak Syzyf wciąż pchający swój kamień niewiedzy i jak stojący w wodzie Tantal spragnieni wiedzy. Z tej perspektywy ludzkie życie pełne jest niepewności i cierpienia.

b) indywidualizm – socjalizacja, to z kolei pytanie o to, jak bardzo nasze życie jest NASZE i tylko nasze, a na ile żyjemy według reguł, które są nam narzucone. Czy to, co nazywamy własną tożsamością może być wolne od świadomości społecznej? Do jakiego stopnia nasze myślenie jest niezależne, a dlaczego możemy mówić, że ludzie myślą epokami? Istnieje pojęcie świadomości odzwierciedlonej (Znaniński), które wyraźnie wskazuje na to, że duża część naszych opinii o świecie, a nawet i o nas samych nie jest do końca naszą własnością. Myślimy kategoriami zasugerowanymi nam przez innych. Na tym zjawisku opiera się także sukces reklamy.

c) wyzwalać – przymuszać, jest to kategoria mocno powiązana z pedagogiką, ale jej korzenie tkwią w relacjach społecznych. W dziejach kultury europejskiej wraz ze zbliżaniem się do współczesności mamy do czynienia z narastaniem postaw permissywnych, a jednocześnie ze stopniowym zanikaniem karności. Potrzeby współczesnego, nowoczesnego, informatycznego, społeczeństwa (globalnej wioski), liberalizacja życia, ukierunkowanie na twórczość – wszystko to razem wiedzie do coraz mocniejszego podkreślania już nie tylko potrzeby, ale wręcz konieczności wyzwalań, tzn. wspomagania ludzi w ich kreatywnych postawach. Przyszłość, która wymaga wizjonerstwa i nonkonformizmu - zawsze była w rękach ludzi nietuzinkowych, oryginalnych, niepowtarzalnych i takich ludzi należy nie tylko odnajdywać w społeczeństwie, ale również wspomagać – tak długo, aż rozwiną swój potencjał i sami będą zdolni do wspierania innych. Pojęcie wyzwalań ma rzecz jasna szerszy zakres – dotyczy także obszaru wolności jednostki, jej praw, ochrony godnego życia. Dotyczy także mechanizmów życia społecznego, zwiększenia permissywności grup społecznych i swobody przemieszczania się między nimi,

rozluźnienia heteronomicznego, społecznego nadzorowania i karania na rzecz autodyscypliny społecznej.

d) doświadczenie – mądrość, ta dychotomia filozofii życia ma długą, sięgającą starożytnej Grecji tradycję. Jest to pytanie o to, w jaki sposób osiągnąć doskonałość. Już Demokryt twierdził, że nie długość życia (odpowiadająca bogatemu doświadczeniu), lecz wczesne wychowanie czynią człowieka szczęśliwym. A to oznacza, że nawet bogaty zbiór doświadczeń, ale pozbawionych jakiegoś racjonalnego uporządkowania ma niewielką wartość. Wiek i doświadczenie nie czynią człowieka mędrce. Cóż więc jest potrzebne? Konieczne jest danie człowiekowi narzędzi, przy pomocy których będzie on umiejętnie czyli mądrze obserwował rzeczywistość i poznawał jej sens. Nadawanie sensu zmysłowym oglądom musi się dokonywać na bazie jakiejś wiedzy, którą trzeba przyswoić. I w ten oto sposób spotykają się dwie inne, ale pokrewne kategorie – praktyka (związana z doświadczeniem) i teoria, która jest uogólnieniem i interpretacją praktyki. Mądrość więc może być cechą ludzi, którzy dużo w życiu wypraktkowali, ale i jednocześnie posiadli klucz teoretyczny, który chaos zróżnicowanych doświadczeń przekształci w wiedzę o sobie i świecie.

e) relatywizm – uniwersalizm. Ludzie poszukują odmiennych przestrzeni realizacji własnego życia. Dla jednych ważne jest uchwycenie tego, co stałe, bo daje to poczucie trwania, bezpieczeństwa. Dla innych cenna jest dynamika życia, ruch, zmiana. Jedni widzą w dziejach przejawianie się jakiegoś uniwersalnego planu np. boskiego, inni widzą je jako potok całkowicie niepowtarzalnych, jednorazowych zdarzeń. Dotyczy to rozróżnienie także sfery wartości moralnych. Starożytni sofisci (i niektórzy współcześni politycy) są przykładem relatywizmu aksjologicznego – dla nich ważna jest gra słów i uzyskane partykularne efekty. Sądzą, że różne społeczności poruszają się w świecie różnych wartości i traktują to przekonanie jako uzasadnienie indyferentyzmu moralnego. Inni natomiast, jak stoicy poświęcają swoje życie obronie stałości wartości. Tak jak kategoria człowieczeństwa jest uniwersalna, bo obejmująca wszystkich ludzi, tak i uniwersalizm moralny zakłada, że są takie wartości, które respektują wszyscy ludzie niezależnie od czasów i miejsca.

Jako pointa końcowa niech będzie następujące twierdzenie:

Człowiek będąc jednością (w sensie posiadania osobowości) jest całością złożoną z wielości światów, do których należy (animalny, społeczny, kulturalny) i wielości czasów, które go kształtują.

Czy jesteśmy osobami agresywnymi?

Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna, tak jak niejednoznaczne są granice pomiędzy agresją bohaterską a patologiczną. Eksperyment P. Zimbardo, często określany jako nieetyczny, umożliwia nam sprawdzenie, czy jesteśmy agresywną jednostką czy też nie.

Eksperyment przeprowadzano w podziemiach Uniwersytetu Stanford. Do udziału zaproszono zdrowych, przestrzegających prawa, stabilnych emocjonalnie studentów. Losowo przydzielono ich do grupy „więźniów” oraz „strażników”. Aby zadbać o realia, więźniom ogolono głowy, zdezynfekowano i nadano numery porządkowe (częściowa dehumanizacja). Eksperyment został przerwany po sześciu dniach mimo, iż zaplanowano go na dwa tygodnie. Stało się tak dlatego, iż obydwie grupy zbyt zaangażowały się w swoje role. Więźniowie całkowicie podporządkowali się strażnikom (wyuczona bezradność) lub zachowywali buntowniczo. U większości więźniów zaobserwowano napady płaczu, apatię a nawet depresję czy skrajną agresję, u niektórych nawet pojawiła się wysypka, psychosomatyczny objaw stresu. Strażnicy przejawiali zachowania sadystyczne, za najdrobniejsze nieposłuszeństwo zabraniali czytać, pisać rozmawiać czy jeść, myć się a nawet spać. W ramach karania kazali czyścić ubikację gołymi rękoma, izolowali w pojedynczych celach czy deptali z upodobaniem osoby robiące pompki¹.

Zapewne każdy z nas uważa, po zapoznaniu się z eksperymentem Zimbardo, że zachowywałby się inaczej, wiernie ideałom humanistycznym. Nie bądźmy jednak zbyt pewni siebie. Optymalnie jest zachować czujność wobec własnych skłonności agresywnych, które – nie da się ukryć – wyzwalane są przez czynniki zewnętrzne, sytuacyjne.

Wynikiem analizy Hobbesa (przyczyn przemocy), przemoc nie jest pierwotnym i irracjonalnym popędem, co najwyżej „chorobą”, którą można w łatwy sposób wyeliminować. Przemoc jest raczej nieuniknionym następstwem dynamiki interakcji zachodzących pomiędzy racjonalnymi, dbającymi o własne korzyści organizmami².

¹ H. Hamer, *Psychologia społeczna*, Difin, Warszawa 2005.

² S. Pinker, *Tabula rasa, czyli spór o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk 2005.

Jest jednak wiele dowodów na to, iż agresywne zachowania i przemoc są częścią naszego naturalnego konstruktu. Istnieje jednak wiele obaw z przyjęciem do świadomości takiego wyjaśnienia. Przede wszystkim, jeśli uznamy uwarunkowanie agresji „złym genem”, oznaczałoby to, że grupy etniczne, w których zdarzają się częściej przypadki agresji mają więcej takich genów. Jednostki takie należałoby zamykać w gettcie i ewentualnie poddawać terapii genetycznej. Jest to oczywiście kompletna bzdura. Nasze geny nie różnią się niczym od genów nazistów z II wojny światowej. Oczywiście istnieją jednostki bardziej skłonne od innych do przejawiania zachowań agresywnych i przemocy, ale te skłonności najczęściej ujawniają się w dzieciństwie i już wtedy można im przeciwdziałać.

Jeżeli zatem ludzie są z natury wyposażeni w agresywne motywy, to druga wątpliwość uznania agresji za naturalne zachowania człowieka sprowadza się do stwierdzenia, że tacy ludzie nie potrafią się od przemocy powstrzymać. Takie nonsensowne stwierdzenia wynikają z obserwacji chociażby celowego szympansobójstwa. Jeżeli nasz mózg wyposażony jest w strategię używania przemocy, to są to strategie warunkowe. Oznacza to, że musi zaistnieć czynnik sytuacyjny, który spowoduje wciśnięcie, jak pisze S. Pinker, „guzika przemocy”, którego większość ludzi przez całe swoje życie nie wciska. Nie jesteśmy bowiem zaprogramowani na bezcelowe i irracjonalne zachowania agresywne oraz przemoc.

Przemoc jest obecna w naszych myślach przez całe życie. Ile raz w myślach chcieliśmy celowo skrzywdzić osobę, która wcześniej skrzywdziła dotkliwie nas? Badania psychologów D. Kenricka i D. Bussa odzwierciedlają ten fakt. Ich badania wykazały, iż 80% kobiet i 90% mężczyzn fantazjuje na temat zabijania ludzi, których nie lubi³.

W społeczeństwie istniały, istnieją i istnieć będą konflikty międzyludzkie, z których część przeradza się w agresywne zachowania. Jest to efektem hierarchizacji społeczeństwa. Najskuteczniejszą metodą rozstrzygania sporów ludzkich wydaje się być zaangażowanie trzeciej strony – organów władzy. Mimo, iż wracamy ciągle w debatach do modyfikacji polityki karnej – skazywać przestępców na dożywocie czy karę śmierci – to nie podważamy istotnego znaczenia wymiaru sprawiedliwości, jako ustanowionego wspólnie organu ścigającego wykroczenia poza prawa moralne ogólnie akceptowane (rzecz jasna nie należy zapominać o nadzorze wymiaru sprawiedliwości). Mogą się tu zrodzić wątpliwości, bo jednak wymiar sprawiedliwości w celu ograniczania i eliminowania przestępczości i agresji sam odwołuje się do metod przemocy.

³ Tamże

Zdecydowanie najlepszym rozwiązaniem byłoby wyrzeczenie się przemocy. Ale czy już w Biblii nie zapisano „oko za oko, ząb za ząb”? Czy całkowita rezygnacja z przejawów agresji i przemocy we współczesnym świecie jest możliwa? Już Kant zauważył, że „deprawacja natury ludzkiej objawia się w całej okazałości w niekontrolowanych relacjach między państwami”. Czy istnieje zatem realny sposób nakłonienia ludzi do wyrzeczenia się przemocy, uprzedzające wszelkie wypadki eskalacji?

Ustępstwo, kompromis to tylko kilka możliwości, które mogą uratować od zbrojnych konfliktów czy wszczęcia wojny. Wszystko zależy od poczynąń stron – uświadomienia sobie czy lepiej zrezygnować czy korzystniej użyć przemocy. W świetle teorii gier, w niektórych sytuacjach decyzja najlepsza dla każdej ze stron z osobna okazuje się być najgorszym wyjściem z sytuacji dla obojgu. Egzemplifikacją teorii jest gra „Dylemat więźnia”. Dwaj sprawcy przestępstwa przetrzymywani są w oddzielnych celach. Każdemu z nich obiecuje się wolność, jeśli pierwszy doniesie na partnera (który wówczas otrzyma surowy wyrok), łagodny wyrok, jeżeli żaden z nich nie zdradzi drugiego. Trzeci wariant to możliwość otrzymania wyroku umiarkowanie surowego, jeżeli każdy z nich pójdzie na współpracę. Optymalną strategią dla każdego z przestępców jest zdrada partnera, jednak jeśli obaj to zrobią, ich sytuacja będzie jeszcze gorsza, niż by obaj byli wobec siebie lojalni. Z drugiej zaś strony żaden z więźniów nie może zachowywać się lojalnie, bo przecież partner może go zdradzić, skazując tym samym na najsurowszy wyrok. To, co jest dobre dla jednej strony, jest złe dla obu, ale to co jest dobre dla obu stron jest nieosiągalne, kiedy żadna ze stron nie jest pewna czy druga wybierze to samo⁴. Stąd nieodzowną może okazać się pomoc mediatorów dyplomatycznych. Ich funkcja polega na akceleracji uświadomienia przez wroga sobie strony, że należy wyjść „ze śmiertelnej gry”. Mediatorzy starają się osłabić rywalizację pomiędzy stronami poprzez starannie przygotowane kompromisy, które dotyczą sporu. Często jednak są to nieefektywne kompromisy, gdyż nie bierze się pod uwagę, iż taki mediator oprócz umiejętności usuwania aktualnych czynników motywujących winien także rozumieć emocjonalne procesy zachodzące u obu przeciwników.

W myśl odkrycia kognitywistów, nasz umysł jest systemem kombinatoryjnym, tzn. ma nie tylko myśli, ale i myśli w stosunku do tych myśli, oraz myśli dotyczące naszych myśli na temat naszych myśli⁵. Dzięki tej właśnie zdolności jesteśmy w stanie poddać się

⁴ Tamże

⁵ D. Strube, M. Lucek, *The Violent Brain*, [December 2006 issue](http://www.sciammind.com), dostępny w: <http://www.sciammind.com>, cytowany w dn. 29.08.2007r.

działaniu wymiaru sprawiedliwości, szukać kompromisów w konfliktach, uznać równorzędność interesów własnych z interesami innych.

Pytanie o społeczne czy biologiczne przyczyny przemocy i agresji, jest źle postawione. Prawidłowe byłoby pytanie o granicę pomiędzy uznawaniem agresywnego zachowania jako bohaterskie a patologiczne. Niemal wszyscy bowiem dopuszczamy takie zachowania w obronie własnej, lub niewinnych ofiar przemocy. W niektórych przypadkach uznawane są nawet tortury, jak choćby w amerykańskich więzieniach w Iraku. Przemoc jest również problemem społeczno – politycznym.

Wyjaśnienia psychologów ewolucyjnych, mimo iż najbardziej zrównoważone, również posiadają rzeszę krytyków wśród intelektualistów. Od zaakceptowania takiego wyjaśnienia prawdopodobnie powstrzymuje ich obawa przed jednoznaczną pochwałą agresji i przemocy. Podtrzymują więc teorię szlachetnego dzikusa, która wyjaśnia przemoc w kategoriach procesu uczenia się lub czynnika patogenetycznego (wnikającego w nas z zewnątrz). Jak stwierdza S. Pinker, „*natura ludzka jest źródłem problemu przemocy i agresji, ale jednocześnie w niej kryje się rozwiązanie*”⁶.

Istnieje jednak szansa, że agresywne zachowania będą coraz mniejszą domeną człowieka. Szansę tę przynoszą najsłynniejsze badania nad wykształcaniem pasywnych zachowań poprzez dobór sztuczny, zapoczątkowane w 1959 r. przez rosyjskiego genetyka D. Bielajewa w Instytucie Cytologii i Genetyki w Nowosybirsku i prowadzone po dzień dzisiejszy. Polegały one na dążeniu do wyhodowania lisów srebrzystych o coraz bardziej przyjaznym stosunku do ludzi. Cechę tą oceniano w postępującej skali zachowań – od nie uciekania zwierzęcia na widok zbliżającego się człowieka, poprzez jedzenie z ręki, zgody na głaskanie aż do szukania kontaktu z ludźmi.

W ciągu zaledwie 35 pokoleń badaczom udało się wyhodować lisy nieagresywne, liżące ludzi po rękach i machające ogonem na ich widok. Jednocześnie miały one mniejsze mózgowczone, żuchwy i zęby niż ich dzicy przodkowie. Zdaniem rosyjskich naukowców, wynika to stąd, że dobierając lisy pod kątem łagodności, promuje się u nich pedomorfizm – zachowanie u osobników dorosłych cech młodzieńczych – jak kędzierzawe ogony i zwisające uszy (w stanie dzikim charakterystyczne dla szczeniąt), nie reagowanie nagłym strachem na nieznane bodźce i niższy poziom agresji. Proces selekcji prowadzi do znacznego obniżenia poziomu hormonów wydzielanych pod wpływem stresu, jak kortykosteroidy produkowane przez nadnercza podczas reakcji

⁶ S. Pinker, *Tabula rasa, czyli spór o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk 2005, s. 476.

walki lub ucieczki, a jednocześnie istotnie podwyższa poziom serotoniny – głównego inhibitora agresji.

Charakter ludzi, podobnie jak lisów, łagodnieje w miarę udomawiania. Przypominamy szympanasy pod względem poziomu agresji międzygrupowej, jeżeli jednak chodzi o poziom agresji między członkami tej samej grupy społecznej, to jesteśmy bardziej podobni do łagodnych i bardzo aktywnych seksualnie szympanсів karłowatych *bonobo*⁷.

R. Wrangham, antropolog z Harvard University, wyjaśnia, że w konsekwencji preferowania podczas doboru naturalnego mniejszej agresji wewnątrzgrupowej i większej aktywności seksualnej ludzie i *bonobo* podążyli inną drogą ewolucyjną niż szympanasy. W ciągu ostatnich 20 tys. lat, w miarę jak ludzie prowadzili coraz bardziej osiadły tryb życia, czynniki doboru naturalnego działały w kierunku obniżenia agresji wewnątrzgrupowej. Świadczą o tym także mniejsze rozmiary naszych żuchw i zębów niż u bezpośrednich człekokształtnych protoplastów.

Bonobo natomiast wykorzystują kontakty seksualne, jako środek rozwiązywania konfliktów i umacniania więzi społecznych. Wrangham twierdzi również, że obszar 13 w limbicznej korze czołowej, pośredniczący w agresji, pod względem wielkości zbliżony jest bardziej do równoważnego obszaru w mózgach *bonobo* niż do swego odpowiednika w mózgach szympanсів. Czyżby niedostatek żywności wymuszał u ludzi współpracę w obrębie własnej grupy i konkurowanie z innymi, czego wynikiem było przyjazne odnoszenie się do swoich i wrogość wobec obcych? Taki ewolucyjny scenariusz dobrze rokuje naszemu gatunkowi – jeżeli tylko zdołamy dalej poszerzać krąg tych, których uważamy za należących do „naszej” grupy. Mnogość wybuchających konfliktów nie napawa jednak optymizmem⁸.

Ch. Whitman z Austin w Teksasie zastrzelił trzynaście osób. Przed zbrodnią napisał: „*Powstrzymajcie mnie. Mój mózg nie pracuje normalnie*” - miał guz w lewym płacie skroniowym. Nie był zdolny zapanować nad emocjami. J. Wayne Gacy z Chicago w wieku jedenastu lat doznał poważnego urazu głowy. Od tego czasu cierpiał na krótkotrwałe zaniki świadomości. Kilkanaście lat później zamordował 31 osób. Czy obaj mężczyźni byli chorzy psychicznie i należało ich leczyć? Czy zasłużyli na karę śmierci?

Neurobiolodzy są zdania, że to biologia kieruje naszymi reakcjami. Kolejne badania nad zjawiskiem zachowań agresywnych i przemocy potwierdzają tezę, iż wiele przestępstw, podobnie jak choroby ma podłoże biologiczne.

⁷ M. Shermer, *Dzikus udomowiony*, „Świat Nauki” 23, Październik 2003.

⁸ Tamże

Przestępcy cierpią tak samo, jak chorzy na schizofrenię i powinno się ich więc traktować jak chorych. Pod wpływem środowiska i warunków życia ich „choroba” może się ujawnić w formie przemocy i zachowań kryminalnych⁹.

W większości przypadków „osobniki chore można leczyć” farmakologicznie. Środki blokujące działanie noradrenaliny tłumią zachowania agresywne u osób z uszkodzeniami układu nerwowego. Leki osłabiające działanie testosteronu są skuteczne w leczeniu parafilii, czyli dewiacji seksualnych – jednak tylko wtedy, gdy powodem popełnienia wykroczenia przez przestępców seksualnych jest chęć zaspokojenia popędu seksualnego, a nie wyładowania agresji.

Próby leczenia skłonności do agresji sprowadzają się choćby do podawania środków podwyższających poziom serotoniny w mózgu (np. prozacu). Jednak lekarstwa, po zażyciu którego groźny przestępca stawałby się aniołem, niestety jeszcze nie ma¹⁰.

Natura wyposażyla nas w mechanizmy umożliwiające generowanie agresji, ale także jej kontrolę. Agresja nie jest nieuniknioną, a tylko opcjonalną strategią istot ludzkich i poprzez właściwe oddziaływania socjalizacyjne, wychowawcze i terapeutyczne można nie dopuścić, aby przekształcała się w patologiczną przemoc.

Być może jedynym realnym środkiem przeciwdziałania jest strategia zaobserwowana u szympanów, tych samych u których widoczne jest „bezcelowe szympanobójstwo”. Ich strategia kontradziania wobec przejawów agresywnego zachowania polega na natychmiastowej terapii głaskaniem i przytulaniem, tak agresora jak ofiary. Problem w tym, że szympansy przytulają się z częstotliwością około 15-krotnie wyższą niż ludzie.

Skoro „*jestem człowiekiem i nic co ludzkie nie jest mi obce*”, to może w myśl tego, że „*jestem również zwierzęciem, nic co zwierzęce nie powinno mi być obce*”...

⁹ D. Romanowska, *Urodzeni mordercy*, „Wprost”, 19/2001 (963), wydanie online, dostępny w http://www.wprost.pl/ar/?O=10002#a_1st67, cytowany w dn. 29.08.2007r.

¹⁰ J. Zagrodzka, *Agresja – skąd to całe zło?*, Materiały konferencyjne „Tydzień mózgu”, Kraków, 2007, dostępny w: http://portalwiedzy.onet.pl/7093,1258779,,1397193,,agresja_skad_to_cale_zlo,tematyczne.html, cytowany w dn. 29.08.2007r.

Koewolucja kulturowo – genowa płci

Do niedawna sądzono, iż źródła różnic rodzajowych leżą jedynie w obszarze środowiskowego oddziaływania – wychowania. Teraz wiemy już, iż jest to błędne założenie, przyczyny różnic leżą również w obszarze biologicznym. Jednak sama biologia nie może w sposób ostateczny determinować zachowań charakterystycznych dla rodzaju. Oddziaływanie społeczne jest również istotne w kształtowaniu różnic rodzajowych, gdyż dostarcza ono wzorców kulturowych dla roli mężczyzny i kobiety.

Oddziaływanie rodziców na dzieci zaczyna być zróżnicowane, w zależności od płci dziecka, już około 18 miesiąca życia. Ojciec w trakcie zabawy z synem jest bardziej szorstki, wybiera zabawy typowo męski, jak boksowanie, siłowanie się itp., w stosunku do córki jest bardziej spokojny, łagodny, przejawia brak jakichkolwiek zachowań agresywnych. R. S. Sears pisze, że większość rodziców w procesie wychowywania chłopców zachęca ich wyraźnie do odpowiedzi na każdy atak ze strony kolegów, czego nie oczekuje od córek¹.

W opozycji do wyjaśnień biologicznych przyczyn różnic płciowych przedstawia się podobieństwa praktyk socjalizacyjnych. Badacze wiążą te różnice w praktykach socjalizacyjnych z różnicami w zachowaniach dziewcząt i chłopców. Nawet jeśli kierunek różnic rodzajowych jest stały, to ich rozmiary w poszczególnych kulturach mogą się wahać². Zdecydowanie najlepiej różnorodność nacechowanych rodzajowo zachowań obrazują badania M. Mead. Antropologia kulturowa wskazuje, że płeć należy wiązać przede wszystkim z kulturą. Mead badała trzy plemiona Nowej Gwinei. W jednym z plemion mężczyźni i kobiety zachowywali się agresywnie i w ograniczonym stopniu wykazywali orientację prorodzicielską, w drugim plemieniu kobiety i mężczyźni zachowywali się łagodnie i opiekuńczo, w trzecim natomiast badaczka zaobserwowała odwrócenie ról rodzajowych. Mężczyźni byli bardziej opiekuńczy, a kobiety zdecydowanie bardziej agresywne³. Mead na podstawie badań argumentowała, że „zebrany materiał pozwala twierdzić, że liczne, jeżeli nie wszystkie cechy osobowości,

¹ M. Wypych, *Płeć mózgu*, Instytut Psychologii i Zdrowia, dostępny w: <http://www.ipz.edu.pl>, cytowany w dn. 23.06.2007.

² B. Wojcieszke, *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 136-141.

³ Tamże

jakie nazwaliśmy męskimi i żeńskimi, są równie luźno związane z płcią jak odzież, sposób postępowania czy sposób uczesania przypisywane przez jakieś społeczeństwo danej płci w określonym okresie.” Stała się orędowniczką koncepcji, iż osobowości obu płci wytwarzane są społecznie, że zachodzi tutaj nie determinizm biologiczny a kulturowy⁴.

Zgodnie z teorią M. Mead dzieci rodzą się obojnakie, a zachowania związane z płcią kształtuje w nich kultura, społeczeństwo. J. Rich Harris przytacza bardzo charakterystyczny przypadek próby środowiskowej zmiany płci. Dotyczył on pary identycznych chłopców, bliźniąt młodej wiejskiej pary. Jedno z dzieci (John) w czasie tradycyjnego obrzezania zostało pozbawione członka wraz napletkiem. Przerażeni rodzice, oboje tylko z wykształceniem podstawowym, zabiegali o zrekonstruowanie penisa. Ostatecznie dziecku usunięto jądra, a w czasie okresu dojrzewania zaczęto podawać mu hormony żeńskie – estrogen, aby doprowadzić do ukształtowania zewnętrznych oznak kobiecości.

Rodzice zaakceptowali ten stan rzeczy i zaczęli wychowywać dziecko, jako dziewczynkę. Przypadek ten został opisany przez J. Money w 1973r. i zdawał się być koronnym dowodem na to, iż istnieje możliwość dowolnego tworzenia identyfikacji seksualnej w wyniku korelacji działań wychowawczych rodziców i lekarza specjalisty. Stąd właśnie Mead twierdziła, że dzieci rodzą się neutralne płciowo. Jednakże była w błędzie.

Niedawno dwaj uczeni M. Diamond i H. Sigmundson postanowili sprawdzić co stało się z Joan/Johnem po trzydziestu latach od zmiany płci. Wyniki ich raportu, opublikowane w 1997r. przewróciły do góry nogami teorię identyfikacji seksualnej. Okazało się, że Joan/John bardzo źle znosiła zmianę płci. Wykazywała zachowania charakterystyczne dla rodzaju męskiego - nie chciała bawić się lalkami, próbowała siusiać na stojąco, naśladowała ojca podczas golenia. W wieku 14 lat Joan wpadła w depresję, miała nawet myśli samobójcze. Nie rozumiała dlaczego woli grać w baseball niż chodzić na randki z chłopcami. Ostatecznie rodzice wyjawili jej prawdę. Joan poczuła ulgę, ponieważ wszystko nagle stało się jasne. Nie była „inna”, była sobą.

Rozpoczęła drogę powrotną na genetycznie zdeterminowany tor. W wyniku wielu zabiegów przeistoczyła się w szczęśliwego Johna, który ożenił się z pewną kobietą i zaadoptował jej dzieci⁵. Przypadek Johna dowodzi, iż tożsamości płciowa jest

⁴ M. Agnosiewicz, *Płeć, socjobiologia, gender studies*, dostępny w www.racjonalista.pl/psychologia_ewolucyjna, s. 2549, cytowany w dn. 5.08.2007r.

⁵ D. Hamer, P. Copeland, *Geny a charakter*, Świat Książki, Warszawa, 2002, s. 174-176.

przynajmniej częściowo ukształtowana w chwili narodzin. Najintensywniejsza socjalizacja nie była w stanie zmienić ukształtowanego w życiu płodowym mózgu. Cała tożsamość Johna była zabarwiona przez płeć, co oznacza, że życie kobietą lub mężczyzną jest częścią podstawowego zrębu osobowości.

Predyspozycje zachowań bowiem to coś więcej niż wzorce kulturowe⁶. Kulturowe pryzmaty płci fałszują psychologiczny obraz człowieka. Socjalizacja prowadzi do utożsamienia się dziecka z rolą własnej płci – uczy się jej. Tożsamość ta, to nic innego jak stereotyp własnej płci, który widoczny jest już we wczesnym okresie rozwoju – przede wszystkim poprzez rodzaj zabaw dziecięcych. Odmienne role społeczne, charakterystyczne dla danego rodzaju, pogłębiają te różnice.

Judith Rich Harris pisze: „*W każdym znanym nam społeczeństwie zachowania mężczyzn i kobiet różnią się. W większości społeczeństw różnią się dużo bardziej niż w naszym. A generalny schemat tych różnic jest wszędzie ten sam. Mężczyźni mają władzę. Kobiety są bardziej wyczułone na potrzeby innych. Mężczyźni są myśliwymi i wojownikami. Kobiety są zbieraczkami i opiekunkami. Chłopcy są zmuszani do opiekowania się małymi dziećmi, kiedy brak jest dziewczynek, ale na całym świecie ludzie wolą, by robiły to dziewczynki. Dziewczynki kłócą się między sobą o to, która z nich ma wziąć niemowlę na ręce; chłopcy się do tego nie palą. Pewien izraelski uczony stwierdził, że w domach, które badał, wielu rodziców dawało chłopcom lalki do zabawy. Chłopcy nie zmieniali im jednak pieluszek. Deptali je albo chwyтали za nogi i uderzali nimi w meble*”⁷.

Przyjrzyjmy się zatem dwóm teoriom wyjaśniającym zagadnienie roli społecznej w kontekście tożsamości płciowej.

Teoria społecznego uczenia się głosi, że role związane z płcią kształtują się pod wpływem skumulowanych doświadczeń. Rodzice, wychowawcy, rówieśnicy i różnorodne czynniki socjalizacyjne kształtują związane z rodzajem zachowania dziecka poprzez modelowanie, oczekiwania, wybór zabawek, system nagród i kar. Co ciekawe, wyniki badań przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych a np. w Izraelu, czy Szwecji są odmienne. O ile w USA sposoby zabaw rodziców z dziećmi były bardzo zróżnicowane w zależności od płci dziecka, o tyle w innych krajach różnic takich nie odnotowano. Być może wynika to z różnych stereotypów płci jako wzorców w uczeniu się. Badania te

⁶ J. Rich Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, PIW, Warszawa 1998, s. 236, 253.

⁷ Tamże, s. 242.

aczkolwiek potwierdziły, iż społeczne uczenie się odgrywa dużą rolę w uczeniu się rodzaju, jednak ich wpływ nie stanowi wystarczającego wyjaśnienia tego procesu⁸.

W przypadku rozwoju poznawczego, wpływ czynników zewnętrznych na kształtowanie się poglądów dziecka na role rodzajowe, jest ważny, ale zależy od struktur poznawczy dziecka. Dziecko przechodzi przez etapy rozwoju poznawczego, w trakcie których zdobywa wiedzę na temat rodzaju, a stopień zdobytej wiedzy kształtuje jego doświadczenia.

Slaby i Frey zidentyfikowali 4 etapy rozwoju poznawczego dziecka. W pierwszej fazie dziecko nie potrafi jeszcze dobrze rozróżniać płci, stosuje etykiety rodzajowe (około 2-3 roku życia). W fazie drugiej osiąga etap tożsamości płciowej. Faza trzecia – stabilności rodzajowej – pozwala osiągnąć dziecku rozumienie, iż rodzaj jest niezmienny w czasie. W trakcie etapu czwartego dziecko zaczyna rozumieć, że motywy, czy aktywności podejmowane przez nie oddziałują na rodzaj. Dane z badań potwierdzających te teorie wskazują zasadność twierdzenia, że na rozwój płci mają dominujący wpływ czynniki poznawczo – rozwojowe, a wpływ czynników specyficznych dla poszczególnych kultur jest niewielki⁹.

Na rozwój wiedzy na temat płci i ról płciowych mają z pewnością czynniki zarówno biologiczne, społeczne, poznawcze i inne. Natomiast złożoność ich wzajemnych interakcji można zrozumieć poprzez obserwację podobieństw i różnic w kontekstach kulturowych.

Ewolucyjne wyjaśnienie różnic międzyrodzajowych jest prawdopodobnie najprostszym. Odmienność cech, charakterystycznych dla kobiet i mężczyzn zapewniała im przetrwanie. Kobiety odpowiedzialne były za przyrządzanie posiłków i odgadywanie intencji mężczyzny. W zakresie ich umiejętności, wykształconych w toku ewolucji, znajdowały się dyplomacja i zdolność do łagodzenia konfliktów. Mężczyzna jako żywiciel rodziny, musiał być „typowym samcem”, silnym, z umiejętnościami orientacji przestrzennej i celności w rzutach do ruchomego celu.

Niektóre z różnic mogą być utrwalone genetycznie, które bardzo często (zwłaszcza w aspekcie hermafrodytyzmu czy transseksualizmu) mogą być także represjonowane przez oczekiwania kulturowe, społeczne oraz stereotypy¹⁰. Jak mawiał J.J. Rousseau „*Nigdy moje serce ani moje zmysły nie umiały widzieć kobiety w kimś, kto*

⁸ B. Wojcieszke, *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 136-141.

⁹ Tamże

¹⁰ H. Hamer, *Psychologia społeczna*, Difin, Warszawa 2005, s. 42-44.

*nie ma cycków*¹¹. Wiele odstępstw od zachowań przypisywanych stereotypowemu postrzeganiu każdej z dwu płci zwykliśmy kwalifikować jako nieobydajne, sprzeczne z naturą A. Moir i D. Jessel tłumaczą, że alternatywa - kobieta albo mężczyzna - jest uproszczeniem statystycznym, dokonywanym zwykle w chwili narodzin przez położną lub lekarza, niż prawdziwym stanem natury.

Przyczyną trudności w określeniu płci są procesy przebiegające w życiu płodowym. W chwili poczęcia mamy do czynienia z uwarunkowaniem genetycznym (23. para chromosomów), a w dalszym jego przebiegu - hormonalnym, które steruje przeobrażeniami różnicującymi rozwój poszczególnych części organizmu ludzkiego, w tym także mózgu. Ostatecznie przychodzimy na świat niekoniecznie w pełnej zgodności konstrukcji hormonalno – genetycznej z psychiczną. Mechanizmy dziedziczenia, którym podlegamy nie są na tyle efektywne i sprawne by zapewnić nam w chwili narodzin 100% płęć – kobiecą lub męską. Świadomość tego, pozwala spojrzeć na siebie i innych w zupełnie innym świetle, zwłaszcza jeśli chodzi o przedstawicieli „odmiennej płci”, wykraczającej poza te, zaklasyfikowane do dwóch podstawowych.

Najbardziej kontrowersyjny z zakresu genetyki seksu jest odkrycie w laboratorium D. Hamera, tzw. genu homoseksualizmu. Jest to tym istotniejsze odkrycie, o ile fundamentalną różnicą pomiędzy płciami jest orientacja seksualna. Ponieważ genetyka stanowi z definicji badanie różnic dziedzicznych, najlepszym sposobem zrozumienia genetycznych podstaw orientacji seksualnej jest porównanie ludzi o odmiennych upodobaniach.

Największym problemem w przeprowadzeniu badań nad identyfikacją orientacji seksualnej okazało się jej pomiar. Nasuwa się pytanie: Co mierzyć? Tylko zewnętrzne zachowanie – czy dana osoba ma stosunki z kobietami, mężczyznami, czy partnerami obojga płci? Albo: czy jesteś heteroseksualistą, homoseksualistą czy może biseksualistą?¹² Tradycyjną metodą pomiaru orientacji seksualnej jest tzw. skala Kinseya. Zakres skali sięga od 0 do 6 punktów, gdzie 0 oznacza całkowity heteroseksualizm a 6 – całkowity homoseksualizm. Większość mężczyzn i kobiet posiada wyniki bliskie 0, ponieważ prawie wszyscy ludzie są heteroseksualistami. Prawdopodobnie 4% mężczyzn to homoseksualiści, podczas gdy tylko jedna kobieta na sto jest lesbijką. Różnica ta stanowi klucz do zrozumienia podstaw ludzkiej odmienności płciowej.

Różnica polega na tym, że podczas gdy większość badanych mężczyzn plasuje się na jednym z krańców skali Kinseya (czyli są albo hetero- albo homoseksualistami), wyniki

¹¹ J.J. Rousseau, *Wyznania*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1788r.

¹² D. Hamer, P. Copeland, *Geny a charakter*, Świat Książki, Warszawa 2002, s. 189.

kobiet rozciągają się wzdłuż całej skali. Wiele z nich przejawia pewien stopień biseksualizmu w zachowaniu, lub częściej w myślach. Wyniki z użyciem skali Kinseya prowadzą do wniosku, że w przypadku mężczyzn orientacja seksualna przypomina lewo- lub praworęczność. Pomiędzy skrajnościami nie ma miejsca na „coś pomiędzy”. Wśród mężczyzn obserwujemy heteroseksualną większość i homoseksualną mniejszość. Natomiast w przypadku kobiet, orientacja seksualna przypomina raczej taką cechę, jak wzrost, z całym zakresem zmienności¹³.

Badania wykazały iż orientacja seksualna mężczyzn ma wiele cech typowych dla uwarunkowań genetycznych – jest trwała, niezmienna w czasie, dychotomiczna – mężczyzna albo jest hetero- albo homoseksualny. Orientacja kobiet sprawia natomiast wrażenie chwiejnej, mniej zaprogramowanej z góry, jest zróżnicowana, zmienna i rozkładająca się w sposób ciągły – wiele kobiet plasuje się pomiędzy homo- a heteroseksualizmem¹⁴. To nieuchronnie prowadzi do podstawowego wniosku jaki się tu nasuwa: o ile homoseksualizm męski uwarunkowany jest przede wszystkim w sposób genetyczny, o tyle kobiecy uwarunkowany jest w głównej mierze środowiskowo.

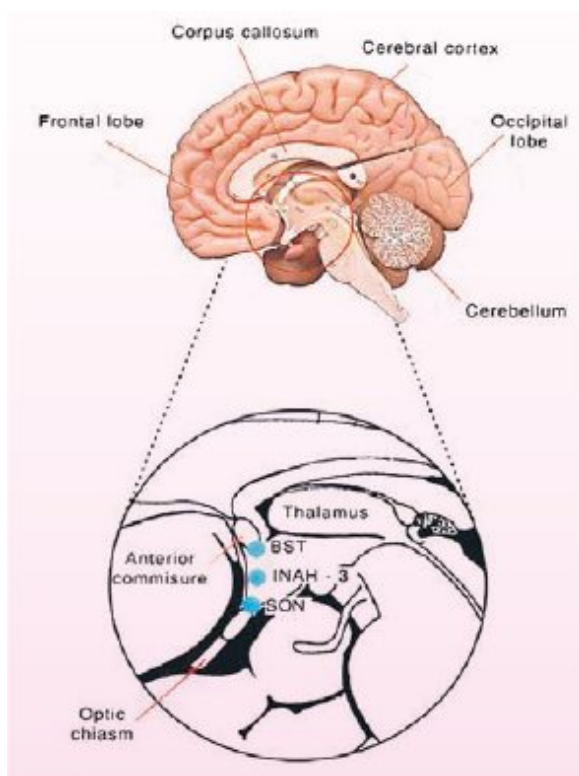
D. Hamer wcale nie zaprzecza takiemu wnioskowaniu. Wręcz przeciwnie, przytacza dowody potwierdzające taką hipotezę. W ciągu ostatnich czterdziestu lat opublikowano kilkanaście raportów z badań nad orientacją seksualną mężczyzn, w których powtarzał się ten sam wzór. W przypadku bliźniaków jednojajowych, gdy jeden z braci jest gejem, brat bliźniak ma 100% szansę również bycia gejem. Odziedziczalność homoseksualizmu jest zdecydowanie wyższa dla bliźniaków jednojajowych niż dwujajowych. Taki układ wyników jest typowy dla cechy, powstającej pod wpływem genów, ale nie całkowicie przez nie zdeterminowanych¹⁵.

Dziedziczność orientacji seksualnej wynosi 50%. Oznacza to, że męski homoseksualizm jest w 50% sprawą genetyki, a w 50% innych wpływów. Wyjaśnienie dlaczego jakiś mężczyzna może być gejem, nawet kiedy jednojajowy brat-bliźniak nim nie jest wciąż nie jest proste. Wiadomo jednak na pewno, że w tym przypadku niewielki wpływ ma tu oddziaływanie środowiskowe – zwłaszcza rodzinne.

¹³ Tamże, s. 189-206.

¹⁴ Tamże

¹⁵ Tamże



Opracowane na podstawie ilustracji w *Principles of Neural Science*, Kandel, Schwartz & Jessel.

Heteroseksualne kobiety mają o połowę mniejszą grupę komórek nerwowych, nazwaną śródmiaższowym jądrem przedniego podwzgórza (INAH3), w porównaniu z heteroseksualnymi mężczyznami. Wielkość tej grupy komórek nerwowych wydaje się także mieć znaczenie dla homoseksualizmu. Stwierdzono, że u homoseksualnych mężczyzn jądro INAH3 jest małe, zaś u osobników, którzy wolą kobiety jako partnerki seksualne — duże.

Niedawno odkryto, że jeszcze jedno jądro komórek nerwowych w podwzgórzu wpływa na preferencje partnera. Jest to część jądra nadwzrokowego (SON). Jest ono dwukrotnie większe u kobiet, które wolą mężczyzn, niż u mężczyzn, którzy wolą kobiety. Stosunek wielkości jest odwrotny w porównaniu z INAH3. I tak homoseksualni mężczyźni mają jądro SON również duże, jak heteroseksualne kobiety, zaś lesbijki mają to jądro również małe jak heteroseksualni mężczyźni.

Dodatkowa grupa komórek (BST) wydaje się decydować o naszej identyfikacji płciowej, to znaczy, czy uważamy się za kobietę, czy za mężczyznę.

ma 1/3 szans, że również zostanie lesbijką. Z genetycznego punktu widzenia taki rezultat jest niemożliwy. Nie istnieje wzorzec genetyczny, który mógłby wytłumaczyć w jaki sposób rodzic i dziecko są do siebie bardziej podobni niż dwie siostry. Układ przeciwny

W roku 1992 przeprowadzono badania, w wyniku których ustalono, iż geje mieli nie tylko więcej braci gejów, ale i wujów, kuzynów – gejów. Ponieważ krewni ci, wychowywali się w innych częściach kraju, co raz więcej przemawiało za genami. Jeszcze bardziej uderzającym było to, iż krewni gejów, geje pochodzili od strony matki. Badania te zostały zweryfikowane i potwierdziły, że chodzi o chromosom X. Ponieważ mężczyźni zawsze otrzymują chromosom X od matki, od niej pochodzi każdy znajdujący się na nim gen. Wzorzec męskiego homoseksualizmu rzeczywiście wydawał się podobny do wzorca daltonizmu czy hemofilii¹⁶.

W przypadku kobiecego homoseksualizmu, uwarunkowanie genetyczne jest tajemniczą sprawą, chociażby dlatego, że orientacja seksualna kobiet jest bardziej płynna. Wyniki badań nad kobiecą orientacją jednoznacznie wykazują, iż ich identyfikacja seksualna jest w głównej mierze rezultatem oddziaływania środowiskowego niż dziedziczenia. Zrealizowane badania nad lesbijkami, analogiczne do badań nad gejami i ich krewnymi, wykazały, iż istnieje wysoka korelacja pomiędzy lesbijskimi matkami a córkami – 33%. Oznacza to, że córka lesbijki

¹⁶ Tamże

można by wytłumaczyć działaniem genów recesywnych. Układ zaobserwowany w badaniach natomiast potwierdził, że bycie kobietą nie-heteroseksualną, czy lesbijką nie jest dziedziczne, lecz uwarunkowane kulturowo¹⁷.

Co jest kulturowo przekazywane lesbijkom, tego jeszcze nie wiadomo, konieczne są kolejne badania. Niestety ze względu na kontrowersyjność nie ma zbyt wielu naukowców, którzy by weryfikowali badania Hamera i innych. Wschodnioeuropejski naukowiec, G. Durner, skonstruował teorię, dowodzącą, iż poddanie płodu działaniu określonych hormonów przed narodzeniem determinuje późniejsze skłonności seksualne człowieka. Twierdzi on, że potencjalne przyszłe zachowanie homoseksualne można wykryć za pomocą aminocentezy, czyli badania płynu owodniowego. Durner twierdzi również, że homoseksualizmowi można zapobiegać dzięki zastrzykom prenatalnym. Sugeruje, że zarówno u kobiet jak i u mężczyzn wszystko zależy od występowania lub braku hormonów męskich, kształtujących krok po kroku strukturę mózgu w męski lub żeński model tożsamości płciowej.

Poziom testosteronu u homoseksualnych mężczyzn jest z pewnością dostatecznie wysoki, by spowodować, męskie zachowania. Mają oni, na przykład, takie same – mało romantyczne i dość swobodne poglądy na temat seksu jak mężczyźni heteroseksualni. A mimo to ich własne ośrodki preferencji seksualnych mają charakter kobiecy. Homoseksualne kobiety ukształtowane są, jak się wydaje według normalnego wzorca kobiecego – dążą przede wszystkim do satysfakcjonujących związków z ludźmi. Naturalny dla nich hormon żeński nie tylko powstrzymuje wpływ testosteronu, ale również działa na cały mechanizm zachowań wiążący się z czułością czy wrażliwością.

Teoria hormonalna pozwala wyjaśnić, dlaczego dewiacje seksualne znacznie częściej występują u mężczyzn niż u kobiet. Durner jednak nie brał pod uwagę odkrycia Hamera – genu orientacji seksualnej. Istnieją oponenci genu seksualizmu, którzy twierdzą, iż homoseksualizm jest zjawiskiem wbrew ewolucji. Wydaje się być sprzeczny z podstawową zasadą ewolucji jaką jest reprodukcja. Rodzi się więc pytanie, w jaki sposób gen, który prowadzi do nieprodukcyjnego zachowania seksualnego przetrwa chaos ewolucyjny? Czemu nie uległ wyeliminowaniu w rasie ludzkiej? – pyta D. Hamer. Przecież geje mają dzieci. Jedna z „paradoksalnych teorii” głosi, iż jest to unik ewolucji, zapobiegający przeludnieniu świata, w którym żyjemy. Teoria ta jest chybiona, gdyż geny działają na poziomie jednostek a nie grup.

¹⁷ Tamże

Najciekawszym wnioskiem jest stwierdzenie, że gen homoseksualizmu działa tylko na mężczyzn, nie na kobiety¹⁸. Obok homoseksualizmu, często występuje także zjawisko transseksualizmu. W teorii środowiskowej rozwoju tej odmiany orientacji seksualnej, podkreślano rolę traumatycznych doświadczeń z dzieciństwa, zaburzonych stosunków panujących w rodzinie i poważnych błędów wychowawczych. Wychowanie dzieci determinuje ich seksualne zachowania w dorosłym życiu, znane jest zjawisko powielania wzorców wyniesionych z domu rodzinnego. Dzieci uczą się zachowań kulturowo uznanych za właściwe dla ich płci. Teoretycznie więc gdyby chłopca traktować tak jak dziewczynkę, mogłoby to doprowadzić u niego do zaburzeń identyfikacji płci.

Paradoksalnie zdecydowana większość transseksualistów była wychowywana w sposób typowy dla swojej płci fizycznej. Nawet pobieżna analiza życiorysów i wspomnień transseksualistów wystarczy, by przekonać się, że już w wieku przedszkolnym protestowali oni przeciw traktowaniu ich w sposób zgodny z płcią fizyczną. Transseksualne dziewczynki nie chcą nosić sukienek i preferują zabawy uznawane powszechnie za typowo chłopięce. Wolą grać w piłkę nożną niż organizować przyjęcia dla swoich lalek. Zupełnie odwrotnie zachowują się transseksualni chłopcy. Czy fakt, że wielu transseksualnych chłopców miało nadopiekuńcze matki i obojętnych ojców, wpływa w jakiś szczególny sposób na rozwój transseksualizmu? Na świecie żyje wiele osób, które pochodzą z rozbitych rodzin lub miały nadopiekuńcze matki, a mimo to transseksualistami nie są. Wydaje się, że czynniki środowiskowe mają raczej wpływ na rozwój wtórnych problemów seksualnych i emocjonalnych dotyczących transseksualistów niż na rozwój transseksualizmu jako takiego.

Transseksualizm jednak ma swój wzorzec w naturze. U niektórych gatunków zwierząt można zaobserwować zjawisko naturalnej zmiany płci. Umiejętność ta ma istotne znaczenie przystosowawcze. Jeśli w dowolnej populacji zabrakłoby z jakiś powodów przedstawicieli jednej płci, z oczywistych względów skazana byłaby na zagładę. Pewne gatunki małży i ryb zmieniają płeć w wyniku naturalnego etapu rozwoju osobniczego. Wszystkie osobniki przychodzą na świat jako samice i przez pewien czas zdolne są do produkowania żeńskich komórek rozrodczych. Z czasem jednak ich żeńskie organy rozrodcze ulegają uwstecznieniu, a na ich miejscu rozwijają się męskie.

Transseksualizmu nie należy mylić ani z homoseksualizmem, ani z transwestytyzmem. Najistotniejszą różnicą pomiędzy transseksualizmem z jednej strony

¹⁸ Tamże, s. 206.

a homoseksualizmem i transwestytyzmem z drugiej jest subiektywne poczucie przynależności do płci. Transseksualistom coraz łatwiej jest funkcjonować w społeczeństwie, zarówno przed leczeniem, jak i w jego trakcie. Zmniejsza się odsetek transseksualistów zmuszanych po zmianie płci do opuszczenia środowiska, w którym dotąd przebywali¹⁹.

Na uwagę zasługuje także fenomen pod nazwą ginemimezy i andromimezy, który w 1984 roku opisali J. Money i M. Łamacz. Zjawisko to polega on na tym, że mężczyzna naśladuje kobietę (ginemimeza), a kobieta naśladuje mężczyznę (andromimeza). Błędnie traktuje się ich jako homoseksualistów, transwestytów lub transseksualistów. W rzeczywistości znajdują się oni na pograniczu. Są homoseksualistami, ponieważ nawiązują związki uczuciowe i seksualne z przedstawicielami tej samej płci biologicznej, ale i transwestytami gdyż utożsamiają się z drugą płcią. Niektórzy przyjmują hormony drugiej płci, aby bardziej upodobnić się do niej, ale nie dążą do operacyjnej zmiany płci. Potocznie ginemimeza oznacza „kobietę z penisem”, a andromimeza „mężczyznę z pochwą”. Ich partnerzy ujawniają specyficzny pociąg do tego typu osobników, naśladując drugą płć, a nie na zasadzie „pomyłki” w ocenie płci. Zjawisko to jest zdecydowanie zdeterminowane wpływem środowiskowym – zwłaszcza patologią interakcji między rodzicem a dzieckiem, zahamowaniami, które wiążą się z rozwojem własnej płci, błędami wychowawczymi, urazami seksualnymi, lękami wobec drugiej płci, rozszczepieniem obrazu płci. O ile w naszym społeczeństwie osoby dotknięte tym zjawiskiem, traktowane są jako dewianci i odmieńcy, o tyle w społeczeństwach np. hinduskich, indiańskich czy afrykańskich traktowani są na równych prawach co kobiety i mężczyźni.

W procesie rozwoju psychoseksualnego część członków populacji nie utożsamia się z własną płcią anatomiczną, znajdując się na pograniczu obu płci. W jednych kulturach zostały dla nich stworzone specyficzne formy obyczajowe, w innych bywają traktowani jako odmieńcy. Przemiany obyczajowe na Zachodzie ułatwiają znalezienie miejsca dla siebie wszystkim ludziom z pogranicza. Okazuje się, że znajdują oni partnerów o specyficznych oczekiwaniach i potrzebach, są zatem w stanie tworzyć związki uczuciowe i seksualne. Nieliczni oczekują pomocy i leczenia, ale wszyscy zrozumienia i tolerancji²⁰.

¹⁹ J. Narożniak, *Płeć w pułapce*, „Wiedza i Życie”, nr 7/2001.

²⁰ Z. Lew-Starowicz, A. Grabowiecka. *Trzecia płeć*, fragmenty książki „Seks kontrowersyjny”, dostępny w: www.onet.pl/czytelnia, cytowany w dn. 20.07.2007r.

Znany socjobiolog, tak podsumowuje rozważania na temat orientacji seksualnej człowieka *„Ludzie są koneserami przyjemności seksualnych. Czerpią przyjemność z nie obowiązującego przyglądania się potencjalnym partnerom, z marzeń, poezji i piosenek, z wszystkich czarujących niuansów flirtu, prowadzącego do wstępnej gry miłosnej i spółkowania. Niewiele ma to wspólnego z reprodukcją, lecz wiele z tworzeniem się związków między ludźmi. Gdyby zapłodnienie było jedyną biologiczną funkcją seksu, mogłoby znacznie ekonomiczniej dokonywać się w ciągu paru sekund potrzebnych na pokrycie i wprowadzenie członka. (...) Wszystko, czego możemy się domyślać odnośnie do genetycznej historii rodzaju ludzkiego, przemawia na rzecz bardziej liberalnej moralności seksualnej, która traktuje praktyki seksualne przede wszystkim jako sposoby tworzenia więzi, a dopiero wtórnie jako środki służące do prokreacji.”*²¹.

Skąd bierze się tak głęboka różnica w uwarunkowaniu orientacji seksualnej mężczyzn i kobiet? Niektórzy uważają, iż wynikają one z charakteru kulturowego niż genetycznego. Kobiety częściej niż mężczyźni są biseksualne, zmieniają orientację seksualną i pozostają pod wpływem matek, nie z powodów genetycznych a społecznych. Podczas gdy kobiety zachęca się do homoseksualnych zachowań, mężczyźni zmusza się do tłumienia homoseksualnych myśli. Ośmiesza się dziewczęcość chłopców, ale dziewczyny kumpelki są w cenie. Taka jest prawda o naszej kulturze. Być może kobiety i mężczyźni są tacy naprawdę, a wytworzona przez nas obyczajowość została po to by wspierać „stan naturalny”. W ten sposób kultura pomaga biologii, a natura wspiera wychowanie.

W. Okoń definiuje wychowanie jako *„świadomie organizowana działalność społeczna, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości człowieka”*...²² Wychowanie seksualne natomiast to *„ogół działań i wpływów zmierzających do ukształtowania u dzieci i młodzieży postaw szacunku i zrozumienia wobec przedstawicieli płci odmiennej oraz takich uczuć wzajemnych, jakie są warunkiem wytwarzania się prawidłowych relacji między dziewczętami i chłopcami. Do głównych instytucji wychowania seksualnego należy rodzina, tu bowiem dzieci na przykładzie zachowań ojca i matki kształtują swoje pierwsze, często decydujące wyobrażenia o miłości między kobietą i mężczyzną”*²³. Każde oddziaływanie wychowawcze jest działalnością, które charakteryzuje celowość, bez wychowania

²¹ E. O. Wilson, *O naturze ludzkiej*, Poznań 1998, s. 147-148.

²² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 349.

²³ Tamże, s. 351.

niemożliwe jest osiągnięcie poziomu pełnej dojrzałości człowieka. Jaki jest zatem cel wychowania seksualnego?

Wychowanie to nic innego jak nabywanie pewnej kultury, zatem wychowanie seksualne skierowane powinno być na przekazywanie przez rodziców kultury obchodzenia się z własną seksualnością. M. Braun-Gałkowska stwierdza, iż *„życia w zgodzie ze swoją płcią trzeba się nauczyć i rodzice poprzez wychowanie pomagają w tym swoim dzieciom”*.²⁴ Podstawowym celem wychowania seksualnego powinno być zapoznanie młodego człowieka z oczekiwaniami jakie stawia przed nim życie w rodzinie. Chodzi zatem o kształtowanie postaw, zachowań i poglądów, które pozwolą jednostce w dorosłym życiu jednoznacznie określić swoją tożsamość płciową, zaakceptować ją i stworzyć nową komórkę społeczną – rodzinę.

Dziedzina seksualna w świadomości dziecka od najwcześniejszych lat kojarzy się z instytucją małżeństwa. Wizja życia seksualnego, która nie jest jeszcze wtedy sprecyzowana, powstaje z obserwacji rzeczywistości własnej rodziny. Jako pierwsi, wzorów osobowych dostarczają rodzice. Poprzez wychowanie młody człowiek uczy się ról społecznych związanych z określoną płcią – kobiety przygotowywane są do roli matki, żony, córki, etc., mężczyźni do roli ojca, męża, dziadka etc. Wychowanie do pełnienia odpowiednich ról społecznych jest bardzo trudne. Nie da się przecież nauczyć jak odczuwać miłość, czy seks. Są to zjawiska bardzo subiektywne w odczuciach. Środowisko rodzinne musi zapewnić pewien kierunek młodemu człowiekowi, którym będzie on podążał. W przypadku, gdy rodzice nie są w stanie wypełnić tego obowiązku, funkcjonują według negatywnych wzorów życia małżeńskiego i rodzinnego, uniemożliwiają dziecku powiązania swojej własnej seksualności z miłością małżeńską i rodzicielską. Gdy zostaje zakłócony rozwój psychoseksualny dziecka, odpowiedzialność za jego prawidłowy rozwój spada na inne środowisko – np. szkolne²⁵.

Wychowanie seksualne może polegać jedynie na uświadamianiu, ale powinno także sprowadzać się do kształtowania i rozwoju odpowiednich postaw wobec zagadnień związanych z płciowością oraz w stosunku do płci odmiennej. Podejmując się trudu wychowania seksualnego, rodzice muszą znać cel tego wychowania oraz wiedzieć, co chcą przede wszystkim w dziecku pielęgnować i rozwijać. Ideał wychowawczy wyznaczający zarówno cel, jak i metody oddziaływań powinien się opierać na aksjologicznym charakterze natury ludzkiej oraz na tych wartościach, które są niezbędne

²⁴ M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne, Olsztyn 1990, s. 106.

²⁵ D. Sarzała, *Rola rodziców w wychowaniu seksualnym*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 4.

do doskonalszego rozwoju osoby we wszystkich jej wymiarach - fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym²⁶.

Nie da się ukryć, że rodzice są często najlepszym i pierwszym nauczycielem społecznych ról płciowych. Niestety w większości przypadków rodzic nie jest idealnym edukatorem, wynika to choćby z negatywnych relacji w małżeństwie, czy choćby niedostatecznej dojrzałości by mówić o zagadnieniach płci i seksualności (dla wielu ludzi wciąż jest to temat tabu). Stąd rolę tę przejmuje telewizja, Internet, kolorowa prasa brukowa, które często poruszają kwestie do których młody człowiek ani nie jest dojrzały emocjonalnie, ani poznawczo²⁷.

Środowisko szkolne przejmuje ciężar edukacji w zakresie ról płciowych i zagadnień seksualnych. Dzięki odpowiedniemu programowi kształcenia, i doświadczeniu pedagogów jest w stanie przejąć obowiązek edukacji dziecka w tym zakresie. Niestety, dzisiejsze realia pozostawiają ten problem nietkniętym. W niewielu szkołach wprowadzony został przedmiot przygotowujący do życia w rodzinie, wszelkie odmienności traktowane są jak choroba trędowatych, bez szansy na terapię, a jedynie na zepchnięcie do marginesu społecznego.

Socjalizacja to proces o charakterze ciągłym. Jednak skupiając się na wczesnych doświadczeniach socjalizacji, nie można zapominać o stale występujących różnorodnych możliwościach praktykowania zachowań związanych z rodzajem poza środowiskiem rodzinnym przez całe nasze życie. Według B. Wojciszke, może się okazać, że środowisko rodzinne w znacznie mniejszym stopniu niż pozostałe czynniki socjalizacyjne kształtuje u swoich potomków bezpośrednie zachowania związane z płcią. S. Meyer twierdzi, że sposób odnoszenia się przez rodziców do siebie nawzajem oraz do innych osób przekazuje dzieciom wyraźny komunikat kulturowy o oczekiwaniach społecznych, dotyczących zachowań mężczyzn i kobiet²⁸.

Niewątpliwie istotnym w tych rozważaniach jest rozróżnienie pomiędzy cechami a nawykami. Cecha bowiem opisuje tendencję behawioralną, która gdy raz nabyta (np., w socjalizacji w dzieciństwie), pozostaje stabilna, uwewnętrzniona i daje się zastosować w wielu sytuacjach. Nawyk natomiast wiąże wyuczone reakcje z siłą tych reakcji oraz z sytuacyjnymi wskazówkami i bieżącymi konsekwencjami zachowania. Cechy nie opisują zbyt dobrze człowieka, a reakcji na poszczególne sytuacje uczymy się przez całe życie.

²⁶ Tamże

²⁷ M. Chojnowska, *Trudności w osiąganiu tożsamości płciowej*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 2.

²⁸ B. Wojciszke, *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 101-105.

Socjalizacja rodzaju jest procesem całożyciowym, będącym odbiciem zmieniających się okoliczności i doświadczeń²⁹.

Deux i Major twierdzą, że „ujawnienie rodzaju odbywa się przede wszystkim w kontekście interakcji społecznej”, choć jednak rodzaj jest bardzo istotną wskazówką w naszej kulturze, nie we wszystkich interakcjach musi być czynnikiem najbardziej widocznym. T. Perry argumentuje, iż klasa, rasa oraz pochodzenie etniczne komplikują modele różnic rodzajowych – w niektórych społeczeństwach mamy przecież do czynienia z powszechnym uznaniem innych, niż dwa podstawowe modele płci. Indywidualne definicje rodzaju zmieniają się i rozwijają wraz z nabywaniem nowych doświadczeń i nie można zakładać, że zawsze będą odzwierciedlać różnice³⁰.

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż stereotypy płci, które zakorzenione są w naszej tradycji i przekazywane w trakcie socjalizacji – przyczyniają się do oddalenia świata mężczyzn i kobiet i wzmacniają seksizm. Seksizm można zdefiniować jako wszelkie praktyki społeczne, które stygmatyzując jednostkę ze względu na płeć, przyczyniają się do dyskryminacji kobiet lub mężczyzn i ograniczają jednostkom i grupom szanse pełnego rozwoju³¹.

W stereotypach rodzaju zawarty jest opozycyjny dualizm cech przypisywanych kobietom i mężczyznom. Kobiety mają być emocjonalne, zależne, niesamodzielne, opiekuńcze, wrażliwe, empatyczne, zainteresowane ludźmi i nastawione na budowanie więzi, a mężczyźni racjonalni, logiczni, samodzielni, silni, odważni, pewni siebie, zdecydowani, agresywni, ambitni, zainteresowani światem rzeczy i idei, nastawieni na funkcjonowanie w układach hierarchicznych³². W charakterystykach obu płci zawarte są cechy, które mogą mieć związek z przemocą, przy czym stereotypy męskości predestynują bardziej do roli agresora, a stereotypy kobiecości – do roli ofiary.

Nie da się uniknąć stwierdzenia, że współczesny świat faworyzuje mężczyzn, ale nie jest już przez nich zdominowany. Wynika to częściowo z dyskryminacji. Najbardziej to zjawisko widoczne jest w strukturze zatrudnienia. Pracodawcy boją się zatrudniać kobiety, gdyż podwładni tym kobietom mężczyźni mogli by się im sprzeciwiać, nie uznawać zwierzchnictwa itp. Statystyki rzeczywiście wskazują na różnice w zarobkach kobiet i mężczyzn oraz zatrudnianiu na określonych stanowiskach. Jednak, podobnie jak w przypadku wielu innych zagadnień dotyczących natury ludzkiej, powszechna niechęć do myślenia w kategoriach statystycznych doprowadziła do powstania niepotrzebnych,

²⁹ Tamże

³⁰ Tamże

³¹ D. Pankowska, *Role płciowe a przemoc*, „Niebieska Linia” 2005, nr 2.

³² L. Branon, *Psychologia rodzaju*, GWP, Gdańsk 2002, s. 220.

fałszywych dychotomii. Prawdą jest, że kobiety wybierają na prace typowo humanistyczne, a mężczyźni ściśle, inżynieryjne, technologiczne. Jest to uzasadnione różnicą budowy anatomicznej mózgu kobiety i mężczyźni, co wpływa na zdolności poznawcze. Potwierdzają to statystyki, aż 8% mężczyzn zostaje na uczelniach na doktoratach, podczas tylko 1% kobiet decyduje się na karierę naukową.

Każda praca wymaga od człowieka kompilacji zdolności poznawczych, cech osobowości oraz tolerancji związanych ze stylem życia. Asymetria w statystykach struktury zatrudnienia kobiet i mężczyzn jest wyraźnie duża, ale w rzeczywistości nie wynika z dyskryminacji płci na niewiadomo jak szeroką skalę, a z preferencji zawodowych obu płci³³.

To, że męski gatunek przestaje być w dzisiejszym świecie dominujący, jest już jasne. Stopniowo wyłania się jednak inne zjawisko: zagraża mu także wyginięcie. S. Jones, genetyk z University College London, w książce „Y: o pochodzeniu mężczyzn” ostrzega, że za kilka milionów lat może zaniknąć chromosom Y, który odpowiada za istnienie płci brzydkiej. Bryan Sykes z University of Oxford twierdzi, że męski chromosom zniknie „już” za około 125 tys. lat. Kryzys męskości w naszej kulturze pojawiał się już wielokrotnie, jednak współcześnie obserwujemy eskalację tego zjawiska. Zamiast równouprawnienia mamy ujednolicenie. Zamiast fascynującego podziału na dwie kompletnie różne płcie mamy dążenie do stworzenia androgyne, która posiadałaby cechy zarówno męskie, jak i żeńskie, z przewagą.

Reasumując, wychowanie seksualne jest rytuałem, który przekazywany jest pokoleniom od wieków, w mniej lub bardziej otwarty sposób. Jeszcze do XVIII w. edukacja seksualna i wprowadzanie do życia, którym rządzą stereotypy dwóch płci, odbywało się „po cichu” w domach. Dopiero druga połowa XX wieku zaczęła znosić tabu z dziedziny seksualności człowieka. Wychowanie seksualne sprowadza się do wychowania człowieka w zakresie psychofizycznym, powinno dotyczyć nie tyle samego aktu płciowego, wydawania na świat nowego pokolenia, ale zdecydowanie powinno poruszać takie zagadnienia jak tożsamość płciowa, kontrola popędów, godność, świadomości i akceptacja własnej płciowości, łamanie stereotypów.

Niezmiernie ważną rolę odgrywa tu edukator – autorytet, którego relacja z młodym człowiekiem oparta powinna być na zaufaniu, rzetelnym przekazywaniu wiedzy z zakresu seksualności. Aby proces ten przebiegł pomyślnie, również edukatorowi stawia się wysokie wymagania. Powinien on być zgodzie ze swoją płcią, rozumieć jej zalety i

³³ S. Pinker, *Tabula Rasa, Spór o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk 2006r., s. 504-512

potrzeby, reprezentować wysoko kulturę osobistą, mieć przygotowanie merytoryczne (powinien umieć dobierać metody nauczania sprzyjające budowaniu przyjaznej atmosfery, powstawania związków uczuciowych i świadomości płciowej) i pedagogiczne, wykazać się umiejętnością obiektywnego przedstawienia aspektów biologicznych, psychologicznych i społecznych życia seksualnego człowieka, być otwartym na oczekiwania podopiecznych, charakteryzować się wrażliwością na młodego człowieka, nie zawsze będącego emocjonalnie i poznawczo przygotowanego na poruszane zagadnienia.

Kształcenie w dziedzinie seksualności człowieka, powinno sprowadzić się do wykształcenia samoświadomości płciowej, szacunku i tolerancji do płci swojej i opozycyjnych. Modne niegdyś Nowe Wychowanie, nie doprowadziło do pełnego szacunku współistnienia płci, tylko raczej do przesadnej arogancji chłopców. Liczne eksperymenty pedagogiczne z tożsamością seksualną – próby kontrolowanej socjalizacji – nie przyniosły efektów. Stąd skupiono się na najwcześniejszej fazie rozwoju dziecka³⁴.

Kobiety i mężczyźni różnią się pod wieloma względami, jest to rezultat koewolucji genowo - kulturowej. W toku rozwoju społeczeństw modyfikacji ulegały rodzajowe role społeczne i rodzinne – w kierunku liberalnym. Wynika to bezpośrednio z odmiennego aktualnie procesu uspołeczniania dziewcząt i chłopców, mimo że pewne różnice zostają w nas wpisane przez interwencję substancji chemicznych. Zróżnicowane dawki owych substancji przydają męskim umysłom pewnych cech kobiecych, a umysłom kobiecym – pewnej dozy męskości³⁵.

Różnice, które dostrzega się już w zabawach bardzo małych dzieci, wcale nie są stworzone przez społeczeństwo, lecz są zaprogramowane w mózgach dzieci od czasu życia płodowego. Różnice natomiast zmniejszają się z wiekiem oraz dzięki wpływowi szkoły i społeczeństwa³⁶. Dzieci bardzo rygorystycznie trzymają się postaw związanych z płcią. Dziewczynki mając do wyboru zabawę lalką a samochodzikiem, wybiorą lalkę. Wolą nawet zająć się sprzątaniem niż zabawą samochodzikiem. Między 3 a 6 rokiem życia u dziecka niezwykle istotnie wzrasta znaczenie kategorii płciowych. Dzieci uczą się, że płeć to bardzo konkretna kategoria, pozwalająca na ogólną orientację w skomplikowanym świecie³⁷.

³⁴ B. Strassmann, *Jak ich Pan Bóg stworzył?* „Forum” 2007, nr 32/33, s. 36-38.

³⁵ J. Gromska, *Seksuologia dziecięca w aspekcie płci mózgu*, Klinika Psychiatrii Rozwojowej, Zaburzeń Psychotycznych i Wieku Podeszłego Akademii Medycznej w Gdańsku, dostępny w: www.viamedica.pl/gazety, cytowany w dn. 16.08.2007r.

³⁶ M. Koraszewska, *Płeć jest w mózgu*, dostępny w: www.racjonalista.pl, cytowany w dn. 23.08.2007r., s.5035

³⁷ B. Strassmann, *Jak ich Pan Bóg stworzył?* „Forum” 2007, nr 32/33, s. 36-38.

Zróźnicowanie kobiet i mężczyzn nie sprowadza się tylko do odmiennego wyposażenia w narządy płciowe. S. Pinker przytacza na to wiele dowodów. We wszystkich ludzkich kulturach mężczyźni i kobiety spostrzega się jako istoty o odmiennej naturze. Również we wszystkich kulturach istnieje uzależniony od płci podział pracy.

Liczne spośród różnic płciowych u ludzi, można obserwować u zwierząt – naczelnych. W całym królestwie zwierząt, to samica musi inwestować w potomstwo więcej kalorii niż samiec i ponosi zdecydowanie większe ryzyko związane z wydaniem potomstwa na świat. Różnicom w wielkości inwestycji towarzyszy ostrzejsza rywalizacja samców (w porównaniu z samicami) o partnerki seksualne. W przypadku samca kopulowanie z wieloma partnerkami zwiększa szansę na zwielokrotnienie liczby potomków bardziej niż w przypadku samicy³⁸.

Do tej pory genetycy odnosili się do badania całościowego DNA, dopiero stosunkowo niedawno wzięli pod lupę DNA mitochondrialne. Mitochondria bowiem są wyposażone we własne DNA, niezależnie od tego zawartego w jądrze komórkowym, które zawiera dokładny plan budowy człowieka. DNA mitochondrialne charakteryzuje się tym, że może być wyłącznie dziedziczone po matce oraz mutacje DNA zachodzą niemal równolegle do DNA mitochondrialnego innych osób. Badania DNA mitochondrialnego przyczyniły się do odkrycia genetycznej Ewy i Adama³⁹. Genetycy odkryli, iż zróźnicowanie DNA w mitochondriach różnych ludzi jest znacznie większe niż zróźnicowanie DNA w chromosomach Y (które mężczyźni dziedziczą po swoich ojcach). Wniosek z tego taki, iż przez dziesiątki tysięcy lat mężczyźni osiągnęli bardziej zróźnicowany sukces reprodukcyjny niż kobiety⁴⁰. M. Rotkiewicz potwierdza tezę Pinkera, Badania chromosomu Y, przeprowadzone we Francji w latach 90., wykazały, iż kilkadziesiąt tysięcy lat temu krążyło kilka wariantów chromosomu Y, ginęły one jednak, gdy mężczyzna miał córki lub nie spłodził potomstwa. W związku z tym w obiegu pozostał tylko jeden wariant chromosomu Y⁴¹. Pinker udowadnia dalej, iż wśród kobiet liczba potomków była rozłożona bardziej równomiernie, w rezultacie czego mamy dziś większe zróźnicowanie genomów mitochondrialnych. Takie warunki prowadzą do doboru płciowego, w którym samce rywalizują ze sobą o partnerki seksualne, a samice wybierają najlepszych samców.

Różnorodna budowa anatomiczna mózgu kobiety i mężczyzny nie jest już niczym zaskakującym. Podczas, gdy męski jest większy i składa się z większej liczby neuronów,

³⁸ S. Pinker, *Tabula rasa, Spór o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk 2005, s. 486-512.

³⁹ M. Rotkiewicz, *Sekret Adama i Ewy*, „Wprost”, nr 943, 24.12.2000.

⁴⁰ S. Pinker, *Tabula rasa, Spór o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk 2005, s. 486-512.

⁴¹ M. Rotkiewicz, *Sekret Adama i Ewy*, „Wprost”, nr 943, 24.12.2000..

kobiecy zawiera procentowo większy udział istoty szarej⁴². W zamierzonych czasach różnic w zachowaniu się kobiet i mężczyzn poszukiwano w odmiennej anatomicznej budowie czaszki. Bayerthal twierdził, w 1911 r., iż obwód głowy profesora chirurgii nie powinien być mniejszy niż 52 cm, w przeciwnym razie nie można byłby się po nim spodziewać istotnej działalności intelektualnej. Baerthal konkludował, iż nie ma co nawet rozważać, czy istnieją genialne kobiety, gdyż ich mózg jest o 15% mniejszy – stąd nie istnieją kobiety inteligentne, jak twierdził⁴³.

Mózg zostaje ukształtowany w specyficzny, wpływający na zachowanie sposób na długo przedtem, zanim rozpocznie się wpływ wartości przyjętych przez społeczeństwo w toku filogenezy czy też hormony w okresie dojrzewania. Nasze mózgi są odmienne w zależności od płci, nasza kultura nas kształtuje, nasza psychopatologia może być zmienna zależnie od płci. Istnieje więc pojęcie „trzeciej płci”, do której zalicza się osoby płci anatomicznie kobiecej, a socjopsychologicznie męskiej z jednoczesną maskulinizacją kobiet i również często spotykaną feminizacją mężczyzn. Można przynależć do płci kobiecej lub płci męskiej, ale kobiety wybitne mogą być też „trzecią płcią”, ponieważ obok ról tradycyjnie męskich wypełniają także role zdeterminowane przez biologię. *„Tak samo trudno dostać się do tej kategorii płci jak do piekła Sartre’a”*⁴⁴.

Genowi jest obojętne, czy znajdzie się w ciele mężczyzny, czy kobiety – z jego punktu widzenia obie strategie są dobre, przynajmniej statystycznie rzecz biorąc. Dobór naturalny w jednakowym stopniu inwestuje w obie płcie – zbliżona liczebność, taka sama złożoność organizmów i mózgów oraz skuteczne mechanizmy umożliwiające przetrwanie⁴⁵.

Nasze społeczeństwo nie jest wolne od kategoryzowania ludzi według dwóch schematów płci, mimo iż obserwujemy zjawisko liberalizowania tej dziedziny naszego życia, daleko nam jeszcze do akceptacji „odmienności”. Należy pamiętać, iż nietolerancja rodzi się z ignorancji, stąd należy przedsięwziąć określone procedury by to zmieniać. Najprostszą „drogą ku oświeceniu” zdaje się być dostępna dla większości masowa rozrywka – film. Przykładów krzewienia odmienności nie trzeba szukać daleko. Twórczość znanego reżysera Almodovara jest uznawana jako „wywrotowa”, czy subwersywna. Almodovar afirmuje inność we wszystkich jej przejawach. Wzywa do

⁴² S. Pinker, *Tabula rasa, Spór o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk 2005, s. 486-512.

⁴³ B. Kastory, *Płeć mózgu*, „Wprost”, nr 933, 15.10.2000.

⁴⁴ J. Gromska, *Seksuologia dziecięca w aspekcie płci mózgu*, Klinika Psychiatrii Rozwojowej, Zaburzeń Psychotycznych i Wieku Podeszłego Akademii Medycznej w Gdańsku, dostępny w: www.viamedica.pl/gazety, cytowany w dn. 12. 08.2007r.

⁴⁵ S. Pinker, *Tabula rasa, Spór o naturę ludzką*, GWP, Gdańsk 2005, s. 486-512.

świadomego posługiwania się własnym ciałem i płcią, do traktowania ich jako narzędzia oraz wyrazu własnej osobowości, a nie narzędzia polityki społecznej nakazujące niewolnicze posłuszeństwo schematom mającym za wroga wszelką odmienność i nonkonformizm.

Jak zawsze to czyniono, tak i w czasach obecnych powinniśmy zwrócić się do kolebki naszej cywilizacji – ludów pierwotnych i stamtąd czerpać przykład „prawidłowych zachowań społecznych”. Bowiem w niektórych pierwotnych społeczeństwach homoseksualni mężczyźni byli wysoko cenieni jako bardziej wartościowi członkowie społeczeństwa, właśnie dlatego, że łączą w sobie męskość i żeńskość. Przyglądając się na naszym społeczeństwie dostrzegamy wielu malarzy, pisarzy i kompozytorów, którzy dali nam niezliczone skarby kultury – będąc jednocześnie jednostkami homoseksualnymi, czy transseksualnymi. Odmienność płciowa wzbudza u niektórych złość i moralne oburzenie. Gdyby tak można było nauczyć każdego, że to jak funkcjonuje mózg, nie zależy od człowieka. Homoseksualizm czy biseksualizm jest zaprogramowany w mózgu od czasu życia płodowego i ani religia, ani moralność czy moda nie mogą na to wpłynąć. Cóż zatem, poddawać ich socjalizacji, naiwnie sądząc, że uda się ich poddać unifikacji wedle ogólnie przez nas przyjętych standardów moralnych? Czy leczyć za pomocą inżynierii genetycznej, aby przystosować „chorą jednostkę” do naszej, jakże „zdrowej rzeczywistości”? Czy pozwolić aby, człowiek nie był więźniem własnej płci i uznać istnienie odmienności, tak jak uznaje je przyroda? Przecież już Kant wyprowadził ze swoich rozważań wniosek, iż człowiek nie dysponuje władzą poznawczą, która pozwalałaby mu odkryć warunki ustanawiania praw przez przyrodę, a jedynie podlega prawom przyrody.

Recenzje

Recenzja pracy: Marcin Wasilewski, *Paideutika Protagorasa i Platona*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, ss. 60.

O ile początków szkolnictwa doszukiwać się możemy miastach-państwach stworzonych przez Sumerów na terenie Żyznego Półksiężycu w czwartym tysiącleciu p.n.e., o tyle bez wątpienia myśl pedagogiczna zawdzięcza swe powstanie greckim filozofom z przełomu VI-V w. p.n.e. Tej właśnie kwestii poświęcił uwagę Marcin Wasilewski. Recenzowana książka, to fragment rozprawy doktorskiej pt. *Paideutika Platona: spory i kontrowersje wokół paidei*, którą M. Wasilewski napisał pod kierunkiem prof. Janusza Gniteckiego i obronił na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu (recenzentami w przewodzie doktorskim byli profesorowie Marian Wesoły i Sławomir Sztobryn). W wydaniu książkowym Autor wprowadził wiele poprawek merytorycznych zaproponowanych w recenzji wydawniczej przez prof. Mariana Wesołego.

Czytelnik otrzymuje niewielką objętościowo, lecz przesyconą ważnymi problemami pracę, której celem jest zbadanie „genezy i ewolucji zakresu semantycznego terminu *paideia* w V w. p.n.e.”¹. Autor zastanawia się ponadto, jaki wpływ na dialogi Platona wywarły teksty znanego sofisty Protagorasa z Abdery. Książka składa się z dwóch zasadniczych części. W pierwszej, z dużą erudycją, M. Wasilewski śledzi zmianę znaczenia słowa *paideia*; w części drugiej Autor przechodzi do próby rekonstrukcji koncepcji paideutycznych Protagorasa na podstawie platońskich dialogów.

M. Wasilewski przeprowadził wnikliwą kwerendę tekstów Platona poszukując w nich koncepcji paideutycznych, zauważając wielki wpływ twórcy Akademii na rozwój myśli pedagogicznej. Etymologia wyrazu *paideia*, rzeczownika oznaczającego „wychowanie, kształcenie, kultura” pochodzi od *país*, wyrazu występującego u Homera, gdzie oznaczało „dziecko, potomek, syn”. *Paideia* miała oznaczać pierwotnie dzieciństwo – tak u Symonidesa z Keos. Symonides miał według Autora po raz pierwszy użyć słowa *paideia* w tym właśnie kontekście, bowiem z VI w. p.n.e. pochodzi również zbiór dystychów przypisywanych Teognisowi z Megary, w którym wyraz *paideia* pojawia

¹ M. Wasilewski, *Paideutika Protagorasa i Platona*, Poznań 2007, s. 6.

się w kontekście „miłość do chłopców”, będącą *nota bene* ważnym składnikiem antycznego, greckiego wychowania, a zatem oznacza tu „młodość” a nie „dzieciństwo”. Wyrazu *paideia* używano również w kontekście biologiczno-medycznym (tak Ajschylos) w znaczeniu „wychowanie – chowanie, karmienie dzieci”. Nowy sens znaczeniowy terminowi *paideia* – jako kształcenie młodych uczniów w zakresie posługiwania się językiem – mógł nadać Protagoras z Abdery, co stanowi jedną z zasadniczych tez omawianej pracy. Śledząc dalszy tok narracji zauważamy dalszą ewolucję rozumienia słowa *paideia* w V w. p.n.e., a więc w okresie klasycznym. I tak, Arystofanes używa go na określenie nauki dzieci u kitarysty i paidotryby, co sugeruje wyraźnie upowszechnienie się szkolnej edukacji w ówczesnych Atenach, ale również jako synonim właściwego sposobu zachowania się dzieci i młodzieży wobec rówieśników i dorosłych. Poczet cytowanych greckich autorów, u których występuje wciąż znacząca dowolność terminologiczna uzupełniają Eurypides („umiejętność”, „dzieciństwo”), Tukidydes używa go również na określenie wychowania dzieci. Dopiero w V w p.n.e., podkreśla M. Wasilewski, *paideia* zaczęła oznaczać „wychowanie, kształcenie”, a nie jak dotąd „bycie chłopcem”. Autor przypuszcza również, że czasownik *paideuo* („kształcić, uczyć”) był znacznie częściej używany niż rzeczownik *paideia*, a krąg jego użytkowników ogranicza w zasadzie do sofistów.

Część druga pracy to opis swoistego sporu w kwestii „polityki edukacyjnej”, w którym adwersarzami byli Protagoras z Abdery oraz Platon, któremu zresztą zawdzięczamy w znacznej mierze znajomość poglądów Protagorasa w tej materii. Dla Platona *paideia*, to kultura umysłowa, obok tego terminu pojawia się też rzeczownik *paideutike* („praca nad kulturą umysłową”) – oba kojarzy wielki filozof z umiejętnością sofistyczną Protagorasa z Abdery. Dalej Autor wykłada koncepcje paideutyczne Protagorasa (s. 32 i nn.). Sofista uważał, że proces uczenia zalet etycznych (*aretai*) rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie, gdy dziecko nauczy się posługiwać językiem i odtąd trwa aż do końca życia człowieka. Edukacja owa rozpoczyna się w domu rodzinnym pod nadzorem mamki, matki, wychowawcy i ojca (zaskakuje przy tym pozycja ojca w patriarchalnym przecież społeczeństwie Aten – pamiętać bowiem musimy o kontekście historycznym, środowisku w którym żyli i tworzyli zarówno Protagoras bywający w Atenach jak i rodowity Ateńczyk – Platon); kontynuowana jest w szkole, a doskonalona w późniejszych latach poprzez udział w życiu publicznym. Protagoras rozumiał termin *paideia* jako troszczenie się o dzieci i zajmowanie się nimi, zwłaszcza

przez nauczycieli w szkole, „a więc znaczy tyle co proces wychowania i nauczania”². Dalej M. Wasilewski dokonuje rekonstrukcji procesu wychowania (*paideia*) i nauczania (*didaskalia*) stosowanego przez sofistę. W konkluzji czytamy, że *paideia* polega na zamienianiu złego stanu duszy ucznia przez wychowawcę na dobry. Analizując z kolei twórczość Platona Autor stwierdza, że tematyka paideutyczna jest obecna we wszystkich dialogach Platona, przy czym w *Charmidesie* i *Lysisie* poruszana jest kwestia wychowania i kształcenia młodzieży, a Sokrates przedstawiany jest jako znawca tych zagadnień. Najważniejsze jednak koncepcje prezentuje filozof w *Politei* i *Prawach*. To w *Politei* Platon podjął dyskusję z Protagorasem na temat wychowania. Platońska wizja wychowania opierała się na kształceniu elit przez filozofów – archontów, którzy dokonywali rozpoznania u dzieci i młodzieży obu płci ich naturalnych predyspozycji. Zatem istotą paideutycznego sporu było różne pojmowanie celów kształcenia: u Protagorasa była nim zmiana złego stanu duszy na lepszy, podczas gdy Platon rozumiał *paideię* jako właściwy materiał kształcenia. U Protagorasa celem kształcenia była szeroko rozumiana literacka ogłada i umiejętność prowadzenia dyskusji, natomiast u Platona – matematyczne formowanie umysłu, będące wstępem do opanowania umiejętności odróżniania dobra od zła. W zakończeniu książki Autor zauważa znamienne cechy pedagogiki antycznej: jej ukierunkowanie na cnotę i dobro, uczenie cnoty a nie mechaniczne „urabianie” człowieka.

Autora cechuje duży krytycyzm do podstawy źródłowej oraz - wydawałoby się - niepodważalnych stwierdzeń literatury przedmiotu. M. Wasilewski wykazuje dobrą orientację i znajomość wcale licznej literatury przedmiotu, nie ograniczając się do tekstów polskojęzycznych. Co więcej, odważnie zapuszcza się w sferę badań historii, historii historiografii, literaturoznawstwa, filozofii, poruszając się z erudycją zarówno po dziełach klasycznych jak i nowszej literaturze. Co niezwykle ważne, M. Wasilewski korzysta z greckich tekstów źródłowych, konfrontując je z polskimi tłumaczeniami.

Zwraca jednak uwagę brak odniesień źródłowych do tekstów Homera, co zaburza dobrą dokumentację podstawy źródłowej, co być może jest w intencji Autora zachętą do dogłębnego zapoznania się z *Iliadą* i *Odyseą*. Wskazane przez M. Wasilewskiego rozbieżności w cytowaniu słów np. Demokryta (s. 19) mogą być świadectwem wciąż funkcjonującej w ateńskim społeczeństwie kultury oralnej z jej wszystkimi ograniczeniami. W tym wypadku: zniekształceniem brzmienia pierwotnej wypowiedzi, zapisanej w różnym czasie przez różnych autorów i niezależnie od siebie. Autor nie

² Tamże, s. 38.

korzysta z podstawowych w tym temacie opracowań³, cytując jednak pracę R. Turasiewicza opublikowaną w specjalistycznym czasopiśmie⁴. W dalszej części pracy (s. 47 i n.) trafnie zresztą podkreśla, że w początkach IV w. p.n.e. Izokrates i wielu sofistów „nie oferowało już swoim uczniom nauki (improwowanych) przemówień jako narzędzia powodzenia politycznego, jak czynili jeszcze Protagoras i Gorgiasz, lecz oferowali naukę pisania (cyzelowanych) przemówień sądowych i politycznych”, pośrednio zauważając jednak owo przejście od oralności do piśmienności. Zresztą, jak czytamy, i Platona „cechował brak zaufania do pisma jako narzędzia nauczania”.

Z kronikarskiego obowiązku wypadnie zasygnalizować pewną liczbę potknięć edytorskich i korektorskich. W przypisie 60 mamy przekład Tukidydesa autorstwa S. Srebrnego z 1929 r., tymczasem wcześniej korzystano z innego tłumaczenia (2003 r.). Może zasadnym byłoby porównanie w tym miejscu obu tłumaczeń, zwłaszcza, że Autor często dokonuje własnego tłumaczenia korygując polskie przekłady. Na s. 28 usterki w tekście greckim, tu również w przypisie 66 brak rozwiązania skrótu wprowadzonej po raz pierwszy *Powszechnej Encyklopedii Filozofii* (pełen opis pojawia się dopiero w przypisie 99, s. 43), ponadto w przypisie mamy t. II, w bibliografii natomiast t. 4 (zachowano oryginalną pisownię cyfr). Na s. 37 usterka: nie „z ład”, a „ład”, w przyp. 87 nie Wołoszyn S., a prawidłowo S. Wołoszyn. W obszernej bibliografii niepotrzebne było podawanie starej i nowej edycji *Wojny peloponeskiej* Tukidydesa (obie edycje pojawiają się jednak w tekście pracy). Dwukrotnie podano również w bibliografii tę samą pracę W. Wróblewskiego.

W konstrukcji części drugiej nie do końca właściwe wydaje się umieszczenie wypowiedzi Arystotelesa przed scharakteryzowaniem opinii Platona, co zaburza skrupulatną dotąd chronologię narracji.

Nie można chyba jednak zgodzić się z M. Wasilewskim, że księgi helleńskich uczonych, poetów i filozofów - w tym również dialogi Platona - zostały w Europie Zachodniej odzyskane po upadku Bizancjum⁵. Stwierdzenie to jest zapewne wynikiem zbyt dużego skrótu myślowego, a wymaga korekty. Rzeczywiście, w kręgu *latinitas* antyczna spuścizna doznała znaczących strat, zwłaszcza w okresie zamętu politycznego i

³ Z podstawowej literatury: J. Vansina, *Oral Tradition: a Study in Historical Methodology*, London 1965; M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, Warszawa 1969; P. Thomson, *The Voice of the Past. Oral History*, Oxford 1978; J. Le Goff, *Historia i pamięć*, Warszawa 2007; P. Ricoeur, *Pamięć, historia, zapomnienie*, Kraków 2006. W tym kontekście zob. zwłaszcza stwierdzenie Erica A. Havelocka, *Muza uczy się pisać. Rozważania o oralności i piśmienności w kulturze Zachodu*, Warszawa 2006, s. 37: „W starożytnej Grecji przez 350 lat – od Homera do Arystotelesa istniała rywalizacja oralności i piśmienności”.

⁴ R. Turasiewicz, *Alkidamas o oralności i piśmienności*, „Terminus” 1 (1999), s. 179 i nn.

⁵ M. Wasilewski, *Paideutika Protagorasa i Platona*, s. 53.

Wędrowki Ludów (V-VI w.) ale też nigdy nie została zapomniana⁶. Autor nie zwrócił też uwagi, że do XII w. posiadłości cesarzy Wschodu leżały na terenie Półwyspu Apenińskiego, a i w samym Rzymie można było spotkać greckich mnichów i uczonych⁷. W tym samym okresie zainicjowane kontakty intelektualne z arabskimi znawcami greckiej spuścizny naukowej (w Jerozolimie, hiszpańskim Toledo i Kordobie)⁸. Sporo wreszcie rękopisów trafiło na Zachód w wyniku opanowania w początkach XIII w. znacznych połaci bizantyjskiego imperium przez uczestników czwartej krucjaty i ich weneckich sprzymierzeńców⁹. Nie ulega wątpliwości, że zachodnioeuropejski świat nauki zdołał zaznajomić się z dziełami Platona zanim wojska tureckie opanowały dumne miasto nad Bosforem w maju 1453 r.

Wykazane usterki i niedociągnięcia nie są jednak w stanie przesłonić jednoznacznie pozytywnej oceny wyników dociekań naukowych Marcina Wasilewskiego. Czytelnik otrzymuje bowiem niewielką objętościowo, acz niezwykle bogatą treściowo i skłaniającą do dalszych przemyśleń książkę, będącą udaną próbą interdyscyplinarnej analizy poglądów twórców dwóch konkurujących ze sobą po dziś dzień tradycji myśli pedagogicznej – egalitarnej i demokratycznej oraz elitarnej i konserwatywnej (wedle rozróżnienia owych nurtów przez Sławomira Sztobryna).

⁶ Zob. np. P. Riché, *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej (VI-VIII w.)*, Warszawa 1995.

⁷ W. Czałojan, *Wschód i Zachód. Dziedzictwo idei w filozofii starożytnej i średniowiecznej*, Warszawa 1980; H.W. Haussig, *Historia kultury bizantyńskiej*, Warszawa 1969.

⁸ J. Le Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, Warszawa 1966.

⁹ Zob. *IV Krucjata. Historia, reperkusje, konsekwencje*, red. Z.J. Kijas OFMConv, M. Salomon, Kraków 2005; M. Angold, *Czwarta krucjata*, Warszawa 2006. Ostatnio na ten temat K. Ratajczak, *Zderzenie kultur? Łacinnicy w Konstantynopolu (1204-1261)*, w: *Drogi i bezdroża komunikacji*, red. P. Bering, P. Łukomski, Gniezno 2008, s. 87-94. Samo zdobycie Konstantynopola związane było jednak z bezmyślnym niszczeniem wspaniałego dorobku greckiej i bizantyjskiej cywilizacji.

Odpowiedź na recenzję dra Krzysztofa Ratajczaka

Przede wszystkim pragnę gorąco podziękować doktorowi Krzysztofowi Ratajczakowi za dostrzeżenie mego opracowania, trud jego wnikliwej lektury, oraz napisanie przychylnego mi w swej wymowie artykułu recenzyjnego. Poniżej pragnę się odnieść do uwag dra K. Ratajczaka z niezwykle dla mnie cennej części krytycznej Jego recenzji.

Naturalnie, za wszelkie usterki korektorskie sam ponoszę odpowiedzialność: z uwagi na szczupłe środki, jakimi dysponował wydawca, zmuszony byłem korektę techniczną przeprowadzić we własnym zakresie.

Gdy pisałem *Paideutykę*, istotnie nie znałem pracy Erica A. Havelocka *Muza uczy się pisać*. Na swe usprawiedliwienie mogę powiedzieć, że najważniejsza z prac amerykańskiego uczonego – *Przedmowa do Platona* – ukazała się w przekładzie na język polski już po złożeniu mojej książki do druku¹, a z oryginalnym wydaniem owej pracy E. A. Havelocka z 1963 roku nie miałem okazji się zapoznać. Czy jednak poglądy autora *Preface to Plato* skłoniłyby mnie do rewizji moich ustaleń? W ogólnym zarysie dyskurs wokół „oralności” i „piśmienności” kultury helleńskiej był mi znany. Osobiście jestem przekonany, że zaadaptowanie przez Greków semickiego pisma alfabetycznego miało kolosalne w swych skutkach znaczenie, i dla greckiej edukacji, i dla rozwoju greckiej kultury (w tym filozofii). Jednakże tezy E. A. Havelocka o rzekomej walce (starej) „oralności” z (nową) „piśmiennością” wydają mi się mocno wątpliwe. Nie miejsce tu jednak na podejmowanie szczegółowej polemiki z tą koncepcją.

Drugi z merytorycznych zarzutów dra K. Ratajczaka dotyczy mego poglądu na recepcję kultury antycznej w Europie Zachodniej w wiekach średnich. Otóż przez pojęcie „Europy Zachodniej” rozumiem przestrzeń kulturową, a nie tylko *stricte* geograficzną. Dr K. Ratajczak z erudycją i znajomością tematu przedstawia (okresową) obecność Bizantyńczyków na Półwyspie Apenińskim oraz Arabów na Półwyspie Iberyjskim. Czy jednak wynika z tego, że kultura i język Hellenów były szerzej znane i obecne poza tymi rejonami w Europie Zachodniej owego czasu?

Sądzę naturalnie, że średniowieczna kultura (polityczna i duchowa) nacji osiadłych wówczas w zachodniej Europie, ma swe źródło w późnoantycznej (chrześcijańskiej) kulturze Imperium Romanum. Z kolei literatura, sztuka, nauka, filozofia i edukacja Rzymian są ściśle związane (genetycznie i adaptacyjnie) z nowatorskim dorobkiem Hellenów w tych

¹ E. A. Havelock, *Przedmowa do Platona*. Przekład i wstęp P. Majewski, Warszawa 2007.

dziedzinach². W tym oto emfatycznym sensie średniowieczni szkolarze byli oczywiście duchowymi spadkobiercami Greków. Rzecz jednak w tym, iż w Zachodniej Europie wieków średnich (w przeciwieństwie do Bizancjum) utraciono znajomość greki, oraz nie znano i nie posiadano większości greckiej literatury. I tak na przykład, Platon znany był wówczas na Zachodzie głównie z drugiej ręki (poprzez lekturę niektórych pism Cyserona oraz z pism Ojców Kościoła). A z ponad trzydziestu autentycznych dialogów wielkiego Ateńczyka, znano powszechniej na Zachodzie jedynie *Timajosa* w łacińskim przekładzie Chalcydiusza³.

Przyznaję oczywiście rację doktorowi Krzysztofowi Ratajczakowi, że recepcja kultury antycznej w Europie Zachodniej była znacznie bardziej skomplikowana, niż ją (lapidarnie) w zakończeniu *Paideutyki* przedstawiłem. Szczególnie cenne wydają mi się spostrzeżenia Autora recenzji o (paradoksalnej) roli krucjat dla recepcji na Zachodzie kultury greckiej (poprzez kontakt z Bizantyńczykami i Arabami).

Pozwolę sobie jednak podtrzymać pogląd, który uzyskałem dzięki badaniom źródłowym dokonany przez Mariana Wesołego, oraz jego przekonującym ustaleniom w tej mało znanej materii⁴. Mianowicie, że dopiero po ostatecznym zdobyciu Konstantynopola przez Turków, szukający w Italii schronienia bizantyńscy uczeni (i przywożone przez nich pisane po grecku księgi) przyczynili się do zainicjowania nowej epoki w dziejach Zachodu. Epoki, którą późniejsi uczeni nazwali renesansem (odrodzeniem) antyku.

Korzystając z okazji, pragnę podziękować uczonemu, którym winien jestem wdzięczność za okazaną mi pomoc. Pragnę przede wszystkim wyrazić wdzięczność przedwcześnie zmarłemu, nieodżałowanemu profesorowi Januszowi Gniteckiemu, który był moim promotorem. Bez Jego wsparcia i opieki merytorycznej podczas pisania doktoratu, a także bez wielu dyskusji o Platonie, które miałem przyjemność z Nim odbyć, praca ta nigdy by nie powstała. Pragnę podkreślić, że bez osobistego zaangażowania mego niezapomnianego promotora, *Paideutika* nie ukazałaby się drukiem.

Proszę również o przyjęcie podziękowań przez recenzentów w moim przewodzie doktorskim, a byli nimi profesor Marian Wesoły i profesor Sławomir Sztobryn. Dziękuję Im za napisanie wnikliwych i kompetentnych recenzji, które skłoniły mnie do przemyślenia na nowo wielu fundamentalnych kwestii.

Proszę o przyjęcie szczególnych wyrazów wdzięczności przez profesora Mariana Wesołego. Miałem przyjemność odbyć z nim wiele rozmów o filozofii helleńskiej i zapoznać się z Jego kompetentnym stanowiskiem w wielu interesujących mnie kwestiach. Dziękuję Mu również za cenne wskazówki bibliograficzne oraz za udostępnienie mi wielu trudno dostępnych publikacji. Profesor M. Wesoły był również recenzentem wydawniczym *Paideutyki*. Dzięki Jego licznym propozycjom poprawek merytorycznych i stylistycznych udało mi się uniknąć wielu błędów. A za te błędy, które mimo to mi się przytrafiły, ja sam ponoszę odpowiedzialność.

² O znaczeniu kultury helleńskiej dla Rzymian: P. Veyne, *Imperium grecko-rzymskie*, przeł. P. Domański, Kęty 2008.

³ S. F. Brown, *Tłumaczenie i przekaz filozofii greckiej*, przeł. O. Styczyńska, w: *Historia filozofii zachodniej*, red. R. H. Popkin, Poznań 2003, s. 255.

⁴ M. Wesoły, *Z Konstantynopola do Florencji, czyli odzyskanie greki na Zachodzie*, Eos 85, 1998.

Zapowiedzi

dr Abd Al. Karim Ali Al. Yemani

Filozofia wychowania

Wydawnictwo: Al. Shorok, Amman, Jordania, 2004.

Tłumaczenie: Ewa i Adi Zeizafoun

O autorze:

Dr Abd Al. Karim Ali Al. Yemani urodził się w Shunie w Północnej Jordanii w 1962r.

1986r. ukończył studia na kierunku: Zarządzanie i marketing – Uniwersytet Mustansirija w Bagdadzie, a w 1993r. – studia podyplomowe: Zarządzanie w oświacie – Uniwersytet Jordański w Ammanie (praca dyplomowa z historii wychowania – 1996r.).

W 2002 r.- uzyskał tytuł doktora filozofii wychowania (Uniwersytet Bagdadzki, Temat pracy: „Filozoficzne ukierunkowanie wychowania i nauczania w Jordanii”).

Spis treści:

Przedmowa

Wstęp

Rozdział pierwszy: Wstęp do filozofii wychowania

Podrozdział pierwszy: Wstęp ogólny

Podrozdział drugi: Ważność filozofii wychowania i jej znacznie

Podrozdział trzeci: Ważność filozofii wychowania na przykładzie Jordanii

Podrozdział czwarty: Czym jest filozofia wychowania i system wychowania

Rozdział drugi: Filozofie wychowania – minione i współczesne

Podrozdział pierwszy: Filozofia idealizmu

Podrozdział drugi: Filozofia realizmu

Podrozdział trzeci: Filozofia naturalizmu

Podrozdział czwarty: Filozofia pragmatyzmu

Podrozdział piąty: Filozofia egzystencjalna

Podrozdział szósty: Filozofia pozytywizmu logicznego

Rozdział trzeci: Islamskie filozofie wychowania

Podrozdział pierwszy: Filozofia wychowania w Islamie

Podrozdział drugi: Prekursorzy filozofii wychowania

Przykład I – Abu Hanifa

Przykład II – Al. Ghazali

Przykład III – Ibn Rushd

Rozdział czwarty: Arabska filozofia wychowania

Podrozdział pierwszy: Przykłady z arabskiej filozofii wychowania

Przykład I - Sattde Al. Hossari

Przykład II – Zaki Najib Mahmud

Przykład III – Abd Al. Ghani Al. Nuri

Abd Al. Ghani Aboud

Przykład IV - Mohamed Fadel Al Jamali

Przykład V - Ludtfi Ahmed Barakat

Przykład VI - Abdul Abd Al. Karim

Przykład VII – Maher Al. Jafari

Kifah Al. Askari

Podrozdział drugi: Arabskie filozofie wychowania – podobieństwa i różnice, synteza porównawcza

Rozdział piąty: Jordañska filozofia wychowania

Podrozdział pierwszy – Filozoficzne systemy wychowania i nauczania w Jordanii

Podrozdział drugi - Filozofie wychowania arabskiego proponowane dla systemu wychowania i nauczania w Jordanii (wizja przyszłości)

الدكتور عبد الكريم علي اليماني



فلسفة التربية

