

# Pedagogika Filozoficzna



Wydawnictwo  
Uniwersyteckiego  
Instytutu Pedagogicznego

# „Pedagogika Filozoficzna on-line”

**Redaktor Naczelny:**

prof. nadzw. dr hab. Sławomir Sztobryn ([s.sztobryn@wp.eu](mailto:s.sztobryn@wp.eu); [ped\\_filozof@wp.pl](mailto:ped_filozof@wp.pl))

**Sekretarz Redakcji:**

mgr Justyna Sztobryn-Bochomulska

**Recenzenci:**

Prof. dr hab. Wiesław Andrukowicz

Prof. dr hab. Sławomir Sztobryn

**Rada Redakcyjna:**

Prof. dr Alena Vališová Praga (Czechy)

Prof. dr Wilfried Lippitz Giessen (Niemcy)

Prof. dr hab. Mikołaj Smetański Winnica (Ukraina)

Prof. dr hab. Blanka Kudlačova Trnava (Słowacja)

Prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński

Prof. zw. dr hab. Lech Witkowski

Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik

Dr Rafał Godoń

**Opracowanie graficzne i techniczne**

S-printer STUDIO POLIGRAFICZNO-REKLAMOWE

[s-printer-studio@o2.pl](mailto: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:**

91 - 408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

tel. 42/66-55-091

e-mail: [ped\\_filozof@wp.pl](mailto:ped_filozof@wp.pl)

ISSN 1898-0910

# Pedagogika Filozoficzna on–line 2010 nr 1 (4)

## SPIS TREŚCI

### I. Rozprawy

1. W. Andrukowicz, Fenomen i istota twórczości filozoficznej Bronisława F. Trentowskiego ... 1
2. J. Gara, Filozoficzność jako epistemologiczno-metodologiczna kategoria myślenia pedagogicznego ... 27
3. K. Maliszewski, Filozofia wychowania przeciw zarozumiałcom i hultajom. Uwagi zadłużone u Maurice'a Merleau-Ponty'ego ... 35
4. M. Miksza, Psychologia losu Leopolda Szondi'ego ( 1893 – 1986) i jej pedagogiczne odniesienia ... 45

### II. Studia historyczne

5. M. Krasnodębski, Epikura filozofia wychowania. Wprowadzenie do tematu ... 64
6. M. Wasilewski, Platon w doksografii pedagogicznej – od Tennemanna do Jaegera ... 84
7. K. Ratajczak, Dzieje średniowiecznego szkolnictwa w naukowych czasopismach polskich XIX i początków XX wieku (do 1918 r.) oraz ich dostępność w zbiorach bibliotek cyfrowych ... 89

### III. Filozofia wychowania za granicą

8. B. Kudlacova, Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy ... 99
9. J. Krawczenko, Kierunki rozwoju ukraińskiej filozofii edukacji ... 107

### IV. Debaty i polemiki

10. K. Grzesiak, M. Lewicka, Prawda warunkiem moralnego rozwoju wychowanka ... 116

### V. Sprawozdania

11. M. Wasilewski, Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej Filozofia wychowania w Europie w XX wieku. Dorobek Bogdana Suchodolskiego w zakresie filozofii wychowania ... 127

### VI. Recenzje

12. B. Kudlacova, recenzja habilitacji Andreja Rajskeho: Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka ... 136

# I Rozprawy

## Fenomen i istota twórczości filozoficznej Bronisława F. Trentowskiego

Napisać coś ważnego i ciekawego o autorze *Chowanny* – co wychodziłoby poza „komentarz komentarzy”, a jednocześnie nie byłoby zwykłym doksograficznym sprawozdaniem (nawet najbardziej dokładnym), w konsekwencji komentarzem zastygłym w „niebycie”, lecz właśnie komentarzem dynamicznie operującym między historią i adaptacją, czy chociażby egzegezą i użyciem tekstu – oznacza nic innego, jak oscylowanie pomiędzy „maksymalną faktografią” nieprzebranych tekstów rozproszonych w wielu bibliotekach i archiwach (pozostających w najlepszym razie bez reedycji, a w najgorszym razie w rękopisach), a „maksymalną wartością” skonsumowanego kapitału wieloletniego ich studiowania.

Niestety ostre rozgraniczenie w pedagogice między badaniami historycznymi a badaniami teoretycznymi zwłaszcza w Polsce po drugiej wojnie światowej, powodowało ciągłe niedowartościowanie, moim zdaniem wybitnej postaci nie tylko polskiej, lecz światowej humanistyki, jakim był B.F. Trentowski. Dopiero ponowne próby integrowania tych badań<sup>1</sup> oraz dążenie do procesualnego uprawiania historii myśli pedagogicznej<sup>2</sup>, zaczęło przywracać dyskursowi historycznemu i filozoficznemu w pedagogice należne mu miejsce.

Każda próba oceny jego twórczości, z jednego punktu widzenia (historycznego, filozoficznego, dydaktycznego, polityczno-społecznego, personalistycznego itd.) z góry skazana jest na porażkę i staje się nie tylko niecelowa, lecz wręcz fałszywa. Dlatego interpretowanie filozofii Trentowskiego bez jego projektu pedagogiki, bądź teozofii, czy też cybernetyki społecznej, której był twórcą, staje się zwykłą stratą czasu, gdyż dopiero niepodzielność i dynamiczna całość wychodzi z cienia „wielkich systemów” i zaczyna

---

<sup>1</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990;

S. Sztobryn, *Badania nad pedagogiką B. Trentowskiego w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym w latach 1900-1939*. „Kultura i Edukacja” 2, 1992;

S. Sztobryn, B. Śliwerski, *Idee pedagogiki filozoficznej*. Wyd. UŁ, Łódź 2003;

W. Andrukowicz, *Antycypacja kierunku i modelu edukacji*. Wyd. Naukowe US, Szczecin 1994;

W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Wyd. Naukowe US, Szczecin 2006;

L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*. Wyd. WIT-GRAF, Kraków 2001.

<sup>2</sup> Porównaj: S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Wyd. UŁ, Łódź 2000.

żyć pełnią oryginalnej refleksji, wyłaniając się jak samotna wyspa na morzu projektów całej epoki (po)oświeceniowej, będących niewątpliwie pod jakimś urokiem spekulacyjnej architektоники ducha.

Taka „żywa całość”, nie była czymś dla Trentowskiego wyjątkowym, szczególnie dla kogoś, kto wychował się w tyglu narodowościowym ówczesnej Europy (okolice Włodawy), kto od dziecka obserwował trudną jedność („różnojedność”), jak pisał, wtedy „przyszła mi myśl pierwsza, duchem ojczystych Bogów natchniona, nowego filozoficznego systemu”, czyli zasadnicze pytanie: Jak zbudować jedność nie usuwając różnicy? A pogłębił odpowiedź na nie, uczestnicząc w centrum rozgrywającego się dramatu między jednością a różnicą, czyli w powstaniu listopadowym, a później tułając się po obcych krajach skonfliktowanej Europy.

„Nieszczęście jest najwyższą akademią człowieka. Tu nauczyłem się pogardzać opinią publiczną, tym krakiem gawronów; tu uczułem dzielność własnej woli, tu nabyłem własnego zdania, rozwinąłem moją indywidualność, mój świat”<sup>3</sup>. Trentowski napisał te słowa nie tylko przejęty grozą i troską istnienia oraz nieuchronnością rozgrywającego się wokół życia, ale przede wszystkim rozczarowany filozofią „wielkich systemów”, a zwłaszcza tych, którzy według istniejącej wykładni Fichtego, Hegla, czy Schellinga, poddawali jego dzieła fałszywej krytyce (z jednego punktu widzenia, na zasadzie „albo-albo”), w szczególny sposób dotyczyło to tej rangi intelektualistów, co Adam Mickiewicz, czy Józef I. Kraszewski, którzy nie zauważyli niczego wielkiego i oryginalnego w jego twórczości. Jeżeli można to usprawiedliwić, to tylko tym, że korzystali na ogół z pojedynczych dzieł, a poza tym nie sprzyjał temu rozumieniu specyficzny język<sup>4</sup> Trentowskiego, jak również ogromna trudność w zakwalifikowaniu jego filozofii w ramach istniejących kierunków, która w gruncie rzeczy daleko odbiegała

---

<sup>3</sup> B. F Trentowski, *List do redaktora A. Woykowskiego*, „Tygodnik Literacki” 1839, s. 303.

<sup>4</sup> Trentowski prowadził daleko zakrojone badania nad językiem już w swojej pracy magisterskiej pt. *Eufonia, jako zasada języka polskiego* (Pamiętnik umiejętności moralnych i literatury. Tom IV. Warszawa 1830), pisał między innymi, iż język polski jest bardzo filozoficzny, dlatego możemy wywodzić wyrazy z „ducha języka” i na podstawie ich „filozoficznego sensu”, nowa myśl wymaga nowych wyrazów, a mowa jest obrazem myśli (eufonia). Pisał, że poznanie pierwiastków mowy jest tym, co poznanie pierwiastków w chemii. Gdy zaczął pisać swoje prace po polsku (praca doktorska była napisana po niemiecku, a habilitacyjna po łacinie) powrócił do szukania nowych wyrazów zastępujących obce wyrażenia, ale i określające nowe własne idee, wykorzystując tu na ogół mało znany język starosłowiański. Rewolucyjna ilość neologizmów, sprawiała jednak u czytelników współczesnych Trentowskiemu, wrażenie pewnej „nienaukowości”, czy też „psucia języka naukowego”, a tak naprawdę była to świadoma obrona pewnej swobody stylistycznej dla wyrażenia najtrudniejszych myśli. Piękny styl oraz pełne fantazji i polotu wysłowienie (mimo pewnych powtórzeń) brzmiało mimo wszystko zbyt niecodziennie dla niewyrobionego czytelnika, widzącego przede wszystkim „zbytnią retoryczność” i „upajanie się słowami”. Tyleż ambitne, co romantyczne zadanie stworzenia polskiej nomenklatury filozoficznej i pedagogicznej było też niekonsekwentnym odniesieniem się do własnej filozofii, ponieważ zabrakło tu „różnorodni myślu” ważącego tradycję z „nowym duchem”, czy logikę z intuicją („umem”). Tym bardziej, że sam krytykował Libelta, czy Mickiewicza za nadmierne uciekanie się do „intuicji filozofii ludowej”.



(humanistycznie, aporetycznie, pluralistycznie i egzystencjalnie) od rozumienia panującego w XIX wieku.

W zasadzie nie zauważono, iż podstawową cechą jego filozofii była czasowość, wielowątkowość i kruchość ludzkiego istnienia, które nie mogło być ontologicznie zamknięte w formułę absolutnego monizmu, który mógł być, jego zdaniem, jedynie spekulacyjnym tworem, a raczej „po-tworem” myśli. Dlatego jedność występowała u niego w trzech odsłonach, raz, jako jedność bezwzględna myśli, drugi raz, jako jedność względna bytu, i jedność względno-bezwzględna bytu-myśli. Zatem w istotny sposób różnił się tutaj zarówno od filozofii realistycznej, jak i idealistycznej. „Nauka pozostaje nadal rozdarta na filozofię podmioto-przedmiotowo realną i filozofię podmioto-przedmiotowo idealną.[...] Należy połączyć podmioto-przedmiotowość filozofów natury z podmioto-przedmiotowością Hegla i w ten sposób stopić ponownie w jedno realizm z idealizmem w ich dzisiejszej postaci”<sup>5</sup>.

Najciekawsze jest to, iż jego propozycja połączenia, ani bezwzględnie nie utożsamiała bytu i myśli, ani bezwzględnie nie różniła. Dlatego, wbrew Heglowi, nie był to „monizm absolutny”, a także wbrew Kierkegaardowi, uważał, że nie tylko myśl, ale i istnienie mogło tworzyć „trudną jedność” (obiektywno-subiektywną, bezwzględno-względną, esencjalno-egzystencjalną itd.). W tym, zdaniem Trentowskiego, leżał błąd realistycznej filozofii, która widziała absolutną różnicę między myślą a istnieniem oraz błąd idealistycznej filozofii, która tę różnicę bagatelizowała.

Człowiek u Trentowskiego nie musiał być skazany ani na bezwzględną jedność, czyli redukcjonizm i jednostronność: „Każda jednostronność musi z biegiem czasu zwyrodnieć”<sup>6</sup>, ani nie musiał być skazany na bezwzględną różnicę, czyli permanentną przypadkowość i chaos: „Gdyby przypadek mieszał się do dziejów świata, byłoby oczywiście dwu Bogów, byłby przypadek drugim Bogiem”<sup>7</sup>. Jeżeli już człowiek jest na coś skazany, to na „różnojednię” wieczności i przemijania, czyli na taką jedność, która nie unika różnicy i na taką różnicę, która nie unika jedności. Nawet, jeśli nie istnieje tu łatwe przejście, to człowiek także nie jest bezsilny w próbie kojarzenia tego, co skończone i nieskończone. W ten sposób rodzą się w człowieku dwa przeciwstawne dążenia do poznania empirycznego i troski o fakty, egzystencję i życie pożyteczne oraz do poznania spekulacyjnego i troski o wartości, esencję i życie szlachetne. Strukturalna

---

<sup>5</sup> B.F. Trentowski, *Podstawy filozofii uniwersalnej. Wstęp do nauki o naturze*. Tłum. M. Żułkoś-Rozmaryn, Warszawa 1978, s. 49-52.

<sup>6</sup> *ibidem*, s. 376.

<sup>7</sup> B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Wrocław 1970, tom I, s. 407.

złożoność, dwoistość jedności i różnicy nie musi wcale skończyć się zasadą „albo-albo”, tak samo, jak nie musi również skończyć się prostym konsensusem, może natomiast, a nawet powinna skończyć się mniej lub bardziej uświadomionym oksymoronem „empiryzmu transcendentального”, „istnionienienia”, „szlachetnego pożytku” lub „względnej bezwzględności”, czyli odkryciem „rzeczywistości”, będącej zawsze proporcjonalnie „żywą syntezą skończoności i nieskończoności”.

W filozofii Trentowskiego „rzeczywistość” wymyka się zarówno zmysłom, jaki i definicji pojęciowej i może być jedynie „różnojednią” przeżycia i pojęcia, zmysłu i umysłu, treści i formy itd. Przedmiotem jego filozofii jest zarówno egzystencja, jak i esencja, a życie człowieka wypełnione jest ciągłym poszukiwaniem „rzeczywistości” (będącej czymś więcej, niż realnie widziany świat i czymś więcej, niż idealne przedmioty myśli), czyli troską o optymalne odkrycie (w pewnych warunkach czasoprzestrzennych) proporcji między realizmem a idealizmem, przedmiotem i podmiotem. Człowiek może wybrać poszukiwanie życia rzeczywistego i w pełni zdawać sobie sprawę z owych proporcji (choćby szczypty realizmu, czy idealizmu) lub wybrać życie złudzeniami (półprawdami) pozbawionymi refleksji owych proporcji. „Człowiek rzeczywisty” stanowi zawsze komplementarną całość i jednocześnie absolutną „różnojednię” sposobów ujmowania tych proporcji, chociaż nie zawsze w pełni świadomie.

Można by powiedzieć, za Hansem-Georgiem Gadamerem, iż poszukiwał „logicznej struktury otwartości”, w której nie istnieje żadne świadome doświadczenie bez aktywnego zapytywania, tak samo, jak nie istnieje pytanie bez aktywnego doświadczenia<sup>8</sup>. Odpowiedź na pytanie nie tyle jest prawdą absolutną, co drogą ku prawdzie, póki co wynikającą z uznania przewagi jednej możliwości nad drugą. Trentowski przyjmował tu zasadę Sokratesa wykorzystującą „mądrość niewiedzy”, gdzie wiedza musiała być „bytem” wieloznacznym, czy zasadę Arystotelesa, iż wiedza zawiera się w przeciwieństwach opartych o różne formy racjonalności (rozum praktyczny, rozum

---

<sup>8</sup> „Do istoty pytania należy, że ma ono sens. Ten sens zaś jest sensem kierunku. Sens pytania jest więc wyłącznym kierunkiem, z którego może nadejść odpowiedź, jeśli ma być sensowna. Wraz z pytaniem w pewnej perspektywie staje to, o co ono pyta. Pojawienie się pytania ewokuje niejako byt tego, o co ono pyta. Logos rozwijający ten ewokowany byt jest więc już odpowiedzią. On sam ma sens tylko w sensie pytania. [...] Pytać to wystawiać na otwartą przestrzeń. Otwartość tego, o co pytamy, polega na tym, że odpowiedź nie jest ustalona. To, o co pytamy, musi być dla ustalającej i rozstrzygającej wypowiedzi jeszcze nieokreślone. Sens zapytywania stanowi właśnie to otwieranie tego, o co pytamy, jako wątpliwego. Trzeba doprowadzić to do stanu rozchwiania, aby za i przeciw utrzymywały się w równowadze. [...] Otwartość pytania nie jest bezgraniczna. Raczej zawiera ona określone ograniczenie przez horyzont pytania. Pozbawione go pytanie byłoby zawieszone w próżni. Staje się ono pytaniem dopiero wtedy, gdy płynna nieokreśloność kierunku, na który ono wskazuje, staje w określonym <<tak lub tak>>: innymi słowy, pytanie musi zostać *postawione*. Postawienie pytania zakłada otwartość, ale zarazem ograniczenie”. Por. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 493-495.



teoretyczny), gdzie różnica jest nie tyle wewnętrzna, co fundamentalna, choć może być zmniejszana we wzajemnych materialno-formalnych przejściach i ich dookreśleniu. Wiedza oznaczała u Trentowskiego strukturalną złożoność, czyli możliwość jednoczesnego ustosunkowania się do tego, co przeciwstawne.

Trentowski nigdy nie ukrywał, iż w każdej filozofii (w tym jego własnej) „gra się zawsze tymi samymi kartami”, stąd włączył również do swojego systemu przekonanie Fichtego, Hegla, czy Schellinga, że dualizm bytu i myśli jest fałszywy, a jednocześnie nie mógł pogodzić się z poglądem, iż w ludzkim życiu i poznaniu możemy łatwo pozbyć się różnicy. Uważał, że byt i myśl nie tworzą ani bezwzględnej jedności, ani bezwzględnej różnicy, lecz zawsze dynamiczną „różnojednię”, „kojarznię”, „całośćkę”, czyli „pojedynczość” absolutnie niepowtarzalnego (w proporcjach) „bytu-myśli”. „Pojedynczość więc jest w gruncie swym wszędzie boskością”<sup>9</sup>. Dlatego to nie heglowska „ogólność”, ale „pojedynczość” stanowiła istotę prawdy, wiedzy i poznania.

„Wszelki przedmiot, w którym jednoczy się byt i nicstwo, czyli materia i duch, jest skojarzeniem. Każda rzecz, pojęta w żywym i pełnym swym składzie, jest kojarznią. Co jest rzeczywiste jest kojarznikiem. Wszechistnienie jest powszechnym skojarzeniem, bo kojarzy w sobie stnienie [wieczność, boskość, siłę stwórczą – W.A.], istnienie i istniostnienie. Kojarzenie jest pojedynczości jakością, a to równie, jak twierdzenie ogólności, a przeczenie szczególności jej przymiotem”<sup>10</sup>.

Swoista „różnojednia bytu-myśli” nie była kresem dialektyki (jak u Hegla), ale jej początkiem, stąd logika rozwoju miała u Trentowskiego nie tylko charakter ewolucyjny (rozumny, postępowy), lecz także inwolucyjny (irracjonalny, wsteczny), kojarząc się w absolutnie wyjątkowym (będącym „pojedynczości jakością”) mechanizmie „prowolucji”, „różnojedni ewolucji i inwolucji”.

Trentowski przyjmował za Heglem, iż żadne twierdzenie nie jest całkowicie prawdziwe, a prawda i fałsz paradoksalnie jednoczą się ze sobą, stanowiąc względne przeciwieństwa, nie prowadziło to mimo wszystko do absolutnego monizmu, ale do „monizmu pluralistycznego” lub „monizmu dynamicznego”, którego przedstawicielami byli raczej Heraklit i Mikołaj z Kuzy. Dlatego prawda mieściła się, zdaniem Trentowskiego, jednocześnie w twierdzeniu i przeczeniu i w żadnym procesie poznania nie można było uniknąć tej sprzeczności, jednak nie było to bezwzględne zaprzeczenie, bowiem jego zdaniem, człowiek nie zawsze jest absolutnie świadomy rzeczywistej

---

<sup>9</sup> Trentowski B.F.: *Myślini, czyli całokształt loiki narodowej*, Wydaw. Kamieński, Poznań 1844, tom I, s. 234.

<sup>10</sup> ibidem, s. 249.

proporcji tezy i antytezy. „Sprzeczność jest w niej chwilą dalszego postępu, a w przeciwieństwach leżą dla niej głębszego poznania żywioły”<sup>11</sup>.

Gdy w tradycyjnej epistemologii traktowano prawdę i fałsz, jako wykluczające się przeciwieństwo, wymagające wyboru, dzięki któremu fałsz mógł zostać odrzucony, a prawda ocalona, epistemologia Trentowskiego wskazuje na dialektyczny spłot prawdy i fałszu, manifestujący się szczególnie w rozwoju filogenetycznym człowieka. Jednak postęp poznania nie opiera się tylko na samym zaprzeczaniu, na mówieniu „nie”, lecz na twórczym zaproponowaniu „przeciwtwierdzenia” lub „przeciwdziałania”. „Nie ten przeczy filozoficznie, kto wymawia słówko nie, bo to potrafi każda baba, każdy szlachciura, mający prawo do liberum veto; ale ten, co odrzuca naukę sobie daną, i z nową, zupełnie przeciwną, charakter myśli czystej noszącą, występuje”<sup>12</sup>.

Jeżeli Trentowski doceniał wartość dialektyki, to tylko w tym przypadku, gdy dwa jej człony (twierdzenie – przeczenie) nie były zniesione w trzecim (synteza Hegla), ale jak bieguny ogniwa elektrycznego tworzyły ciągłe napięcie, natężenie, ruch od myśli do bytu (pytania do doświadczenia) i odwrotnie, a przez to ciągłą możliwość stawania się w przejściach od tezy do antytezy. Natomiast całkowite „zniesienie” (*Aufhebung* Hegla)<sup>13</sup>, czyli „złanie przeciwieństw” w monologu było, zdaniem Trentowskiego, końcem rozwoju, śmiercią rozmowy, a jeśli trwało życie (rozkołysana dwoistość, a nie absolutna jedność lub dualizm), tzn. trwał dynamizm tej sztuki rozmowy myślenia i bycia, to istniała mniej lub bardziej „chwiejna równowaga bytu i nicstwa” a rozwój utożsamiał się tu z permanentną drogą do Absolutu.

Człowiek nie był, jak u Hegla Bogiem, który przechodził do świadomości siebie w człowieku, lecz „tylko świadomości bożej promieniem”<sup>14</sup>. Tym samym historia ludzkości nie była rozwojem samego Boga, gdzie człowiek pozbawiony był autonomii, a jedynie rozwojem „boskości” w świecie stworzonym, „stnienia” w istnieniu, uniezależniając Boga od człowieka i przyznając pierwszemu istnienie transcendentalne, a drugiemu pewien zakres samodzielności i wolności. Zaś obrazem Boga w człowieku była „jaźń”<sup>15</sup>, czyli „somatyczny duch” lub „duchowe ciało”.

---

<sup>11</sup> ibidem, s. 142.

<sup>12</sup> ibidem, s. 247-248.

<sup>13</sup> „Dialektyka Hegla stanowi monolog myślenia, który chciałby z góry osiągnąć to, co w każdej prawdziwej rozmowie dojrzewa stopniowo”, op. cit., H.-G. Gadamer, *Prawda...*, s. 502.

<sup>14</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Myślini...* s. 77.

<sup>15</sup> Należy pamiętać, iż to Trentowski był twórcą tego pojęcia, które wziął od wyrazu „przyjaźń” i późniejsze jego wykorzystanie w naukach humanistycznych nie może zacierać jego pierwotnego znaczenia, które warunkowało dwoistość ontyczną (podmiot-przedmiot, realizm-idealizm, skończoność-nieskończoność, Bóg-świat, stnienie i istnienie) i dwoistość gnostyczną (naoczność-abstrakt, aprioryczność-aposterioryczność, immanencja - transcendencia, świadomość - nieświadomość, subiektywizm -

W takim projekcie człowiek nie mógł być samym „stnieniem”, ani samym istnieniem, ale zawsze „istniostnieniem”, czyli boskością *in potentia*, przechodzącą w filogenezie i ontogenezie w Boga-człowieka *in actu*. Chociaż samo „istniostnienie” mogło być zarówno rzeczywistością czasową, „żywostanem”, czyli koincydentalnym złożeniem bytu i myśli, jak i „zlewem bytu, nicestwa i żywostanu w jedną organiczną całość”, czyli „bożostanem”. W ten sposób powstał fundament logiki Trentowskiego, czyli cztery „prawdoblamy”<sup>16</sup>: byt, nicestwo, żywostan, bożostan.

„Bezwzględna jednia bytu i nicestwa w żywostanie, występująca, jako względna ich różnia, tudzież względna różnia bytu i nicestwa w żywostanie, występująca, jako bezwzględna ich jednia, czyli powstająca i znikająca ustawicznie na łonie żywostanu różnojednia – albo też, krócej mówiąc – byt w żywostanie, jako jedność z niczem i nic w żywostanie, jako jedność z bytem, nie jest to jeszcze harmonia, zgoda i sojusz, ale bój ku temu celowi. Żywostan nie jest całkowitym pokonaniem silnej wewnętrznej sprzeczności bytu i nicestwa, lecz dopiero ważeniem tych dwu filozoficznych ciężarów, usiłowaniem przywiedzenia ich do równowagi i z tych powodów ciągłą oscylacją, ustawicznym procesem. W takowym stanie znajduje się prawda zawsze na chwilkę. Już ta jej niespokojność dowodzi, że to nie jest stan jej prawdziwy. W takowym stanie nie godzi się nam jej opuścić. Jeżeli w chemicznym kotle topisz miedź i cynę, to nie topienie samo, ale powstający stąd mosiądz jest twym celem. Byt jest, że tak powiem, miedzią, nicestwo cyną, żywostan ich topieniem, a bożostan mosiądzem. W żywostanie stają się byt i nicestwo, te dwa martwe logiczne oderwańce, płynem żywym, usiłującym zjednoczyć w sobie sprzeczne swe czynniki; w bożostanie płyn ten stygnie, twardniejąc, staje się rzeczywistością, mającą do realnego bytu podobieństwo. Jeżeli sprzeczności w żywostanie mają raz zniknąć to chwila ich różnojedni musi stanąć, czyli stać się niezmienną wiecznością. Żywostan, w którym wewnętrzna sprzeczność ustaje, przeistacza się w żywostan boski, wiekuisty, doskonały, czyli bożostan. Nie mówimy tu li o śmierci, tj. o przejściu żywostanu w bożostan na łonie ogólnego życia, ale także o przejściach żywostanu w bożostan wszelkiego rodzaju. Takie przejście np. następuje, skoro jażń nasza czasowa poczuje się wiecznym bóstwem, pozna swą wysoką godność i

---

obiektywizm). Pierwsza jest formą bytu zastanego lub przetwarzanego, drugą formą jego poznawania. Oczywiście między tymi dwoma formami dwoistości zachodzi wzajemna implikacja i dookreślenie, a przezwyciężenie tych dwoistości prowadzi albo do bezwzględnego agnostycyzmu albo do solipsyzmu.

<sup>16</sup> „Prawdobląm”, dosłownie futrzane okrycie prawdy, znaczy tu określoną kategorię prawdy, którą porównywał do pięknej kobiety, która jest zawsze jakoś ubrana. Dlatego nawet kolejny etap jej badania nie ukazuje „nagiej prawdy”, a jedynie prześwitywanie jej kształtu.

rzuci się w objęcia filozoficznej prawdy, skoro, kto opuszcza pola znikomości i dla wieczności żyć poczyną”<sup>17</sup>.

W żywostanie ani ogólna istota bytu, ani szczególne istnienie nie było fundamentem prawdy, lecz jedynie dwoistość oparta na mechanizmie oscylacji, gdzie permanentnie byt przechodził w myśl i myśl przechodziła w byt, a „prawda zawsze na chwilkę” tłumaczyła jedynie proporcje twierdzenia i przeczenia, obiektywnego i subiektywnego, realnego i idealnego, świadomego i nieświadomego, logicznego i irracjonalnego itd. Jeżeli ta zmieniająca się dwoistość proporcji zaczynała służyć człowiekowi jako takiemu (ludzkości) to wkraczał w krainę bożostanu („beatyfikacji żywostanu”), w której nie doznawał już ograniczenia ani od bytu, ani od nicości i ze stanu nieograniczonego kojarzenia biegunów i zmian ich proporcji (*coincidentia*) przechodził w stan trwania określonych proporcji (*limitatio*) realizujących jednocześnie jakąś prawdę, jakieś dobro oraz piękno, jednym słowem jakiś „szlachetny pożytek”.

Jeżeli ktoś chce porównywać filozofię Hegla i Trentowskiego, to musi zauważyć, iż w tym miejscu, gdzie pojawia się czwarta kategoria prawdy (czwarty prawdobłam), pojawia się rafa, na której rozbija się okręt heglowskiej dialektyki, a okręt różnojedni halsując zmierza do bezpiecznego portu bożostanu: „Wiekuista zaś całość człowieka jest lądem stałym, opoką, na której egipskie piramidy budować możesz; jest bóstwa naszego najwyższą boskością i boskości tej palmą niebotyczną; ostatnim celem wszelkiego wychowania. Jaźń nasza w czasie jest jaźnią zawsze dzisiejszą, a przeto zawsze inną, jaźnią płynącej minuty, ustawicznej przemiany, czyli, jak już tylekroć rzekliśmy, ciągle doczesną wszystkości i jedności naszej całością; jaźń nasza w uwiecznionym czasie, czyli w bożostanie, jest naszą właściwą sobistością, czyli jaźnią niezmienną, zawsze tąż samą, jaźnią Boga w nas żyjącą, wiekuistą całością! [...] Bądźmy zatem zawsze ciż sami w głębi naszego istnienia, lecz mimo tego zawsze inni na falach naszej czasowości! [...] Doczesna całość naszej istoty jest naszą dzielnością; wiekuista jej całość naszą samodzielnością”<sup>18</sup>.

Oscylacyjne kojarzenie żywostanu w jakimś stopniu skazuje człowieka na koincydent i wzajemne warunkowanie zmysłowego wrażenia, logiki, emocji, czy przeczucia i chociaż w każdej sytuacji widzimy dynamiczną całość, to tu i teraz mniej lub bardziej świadomie dominuje albo konflikt między tym, co zmysłowe i umysłowe, albo emocjonalne i intuicyjne, albo umysłowe i emocjonalne itd., i jeśli nawet ważymy wszystko ze wszystkim, to nie jest to idealna równowaga, tylko „chwiejna równowaga”.

<sup>17</sup> op. cit. B.F. Trentowski, *Myślini...*, s. 160-161.

<sup>18</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Chowanna...*, s. 180-181.

Oczywiście nawet balansowanie na krawędzi jest czymś zdecydowanie lepszym od odrzucenia tej dynamicznej całości, czyli przedwczesnego wyboru typu „albo-albo” (albo zmysłowe fakty i treści, albo umysłowe wartości i formy). Permanentne ważenie tego, co przeciwstawne prowadzi do względnego pogodzenia sprzeczności, które przestają być sobie wrogie, aczkolwiek pogodzone nie przestają być różne, dopiero w kolejnym etapie prowadzi to do pogodzenia bezwzględnego, czyli koegzystencji pokojowej, gdzie różnice stają się nieistotne.

Wynika z tego, że człowiek, w ujęciu Trentowskiego, przechodzi przez cztery fazy rozwoju prawdy: pierwsza, gdy w życiu jednostki decyduje to, co materialne, realne, zmysłowe, zewnętrzne; druga, gdy zaczyna decydować to, co duchowe, idealne, umysłowe, wewnętrzne; trzecia, gdy nie ma wyraźnej dominanty, a dostrzega się i zaczyna rozumieć wartość obu biegunów, choć przejścia materialne i formalne mogą być jeszcze chaotyczne; czwarta (niezmiernie rzadka), gdy ustępuje wyraźne silne napięcie i duże natężenie oscylacyjne a jednostka potrafi panować (bez chaotycznych przejść) nad wszystkimi formami racjonalności. Trentowski te fazy rozwoju nazywał (1) odbiorczością bytu, (2) samorzutnością myśli, (3) dzielnością w walce bytu i myśli, oraz (4) samodzielnością, czyli autonomiczną umiejętnością posługiwania się strukturalną złożonością bytu-myśli, jednym słowem postawą oksymoroniczną.

Człowiek odbiorczy posługuje się przede wszystkim zmysłami, samorzutny, głównie umysłem, dzielny walczy z dominacją albo zmysłu, albo umysłu, samodzielny potrafi synchronicznie panować nad tym, co odbiorcze i konieczne oraz tym, co apodyktyczne i samowolne, czyli staje się „rzeczywiście wolnym” od jakiegokolwiek dominacji. „Dopiero jedność koniecznej materii i apodyktycznego ducha, czyli jedność nicości obojga, stwarzają nieskończone, wieczne i wszechobecne istnienie, czyli wolne, nieograniczone Coś”<sup>19</sup>.

O ile człowiek dzielny zмага się z różnymi (w tym przeciwstawnymi) punktami widzenia, i w każdej chwili przestaje być tym, czym był i staje się innym („bytoniczem”), czyli jednością wracającą do różnicy i różnicą wracającą do jedności, to człowiek samodzielny potrafi swoją wolność dookreślić wolnością innego i *vice versa*, nie zmieniając radykalnie swojej tożsamości. Jednym słowem dzielność to ciągle stawanie się. „Stawanie się jest ciągłą oscylacją ilości i jakości, jest ich topieniem się w jedno, i roztapianiem w różno”<sup>20</sup>. „Jest to bój, ruch, czynność we wnętrzościach

---

<sup>19</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Podstawy filozofii uniwersalnej...* s. 246.

<sup>20</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Myślini...*, t. I, s. 195.

wszechistnienia; ciągła oscylacja dwu szal w wadze rzeczywistości”<sup>21</sup>. Zaś samodzielność to trwałe zjednoczenie wszystkich przeciwnych punktów widzenia w swoim „widnokręgu” (najbardziej wszechstronnym oglądzie świata), bez ostrych granic, chociaż ze świadomością proporcji, ze świadomością, że każdy biegun osobno jest „półprawdą” („półdobrem”), a jedyną rzeczywistością jest „żywa prawda wszechstronna”. Cechą człowieka samodzielnego (rzeczywistego) nie jest bardzo częsta zmienność rozwoju i poznania, ale jak najbardziej rzadka.

„Byt można było zaprzeczyć, bo był li twierdzeniem, a każde twierdzenie wiedzie do przeczenia; żywostanu zaprzeczyć niepodobna, bo w nim leży nie tylko byt, czyli twierdzenie, ale także nicestwo, czyli przeczenie; bo on chłonie w sobie przeczenie i wychodzi za granice jego potęgi”<sup>22</sup>. W tym wypadku myśl jest nie tylko zaprzeczeniem bytu (pojęciem logicznym), ale biegunem tak samo istotnym jak sam byt. Dlatego dopiero żywostan jest początkiem stawania się prawdy. Żywostan jednak nie kończy logicznego rozbioru prawdy, będąc jej tylko chwilowym przejawem, wobec tego musi mieć stałe odniesienie, którym jest bożostan. Zatem jest to moment, w którym całkowicie rozchodzą się drogi Hegla i Trentowskiego, jak wiemy u tego pierwszego, znoszenie różnicy polegało na progresji mediatyzacji, czyli zapośredniczeniu poprzez włączenie do wyższej formy całości, gdzie to, co zniesione przestawało istnieć w swej odrębności.

Trentowski zmienia tu istotne przekonanie Hegla<sup>23</sup>, iż każda postać bytu jest niezbędnym ogniwem rozwoju, odrzucając tym samym nieograniczoną wiarę w postęp ludzkiego rozumu. Zdaniem Trentowskiego, rozum jest jedynie partnerem w nieustającej grze z „nierozumem”, w grze, gdzie stawką jest rzeczywistość. „Wszystko, co jest, jest prawdą, i wszystko, co jest prawdą, jest”<sup>24</sup>. Dlatego nie utożsamia za Heglem istoty i istnienia, tego, co ogólne i jednostkowe, lecz proponuje różnojędnie „tego, co jest”, czyli dynamicznie ujętego „bytu-myśli”. Zatem, jeśli coś istnieje jest pierwszą prawdą (pierwszym „prawdopodobstwem”). „Prawda najpierwsza leży w słówku: Jestem. Istnienie

---

<sup>21</sup> ibidem, s. 148.

<sup>22</sup> ibidem, s. 146.

<sup>23</sup> Dla Hegla duch i świat przyrody były dwiema postaciami bytu, przy czym pierwotną jego formą było ogólne pojęcie, a antytezą tego pojęcia – przyroda, która była zarazem ideą, która oddzieliła się od myśli i przez to wydawała się zewnętrzna, zaś ich syntezą był absolutny duch. Stąd wszystko, co rozumne było rzeczywiste i odwrotnie. Dla Trentowskiego rozum był tylko stroną. „Nigdy tak bezczelnie nie odzywał się nierozum, jak dzisiaj, łąjąc każdą filozofię bez wyjątku, że jest wyrazem indywidualnego przekonania, utworem jednego tylko człowieka, a więc igraszką myśli genialnej, nie zaś prawdą rzeczywistą” (ibidem, B.F. Trentowski, *Myślini...*, t. I, s. 191).

<sup>24</sup> ibidem, s. 109.

moje idzie przed badaniem moim, bo gdybym nie istniał, badać bym nie mógł. [...] Że jestem, wiem o tym bezpośrednio, wprost i sam przez siebie”<sup>25</sup>.

Nie znaczy to jeszcze, że Trentowski jest klasycznym egzystencjalistą, bowiem jak pisze: „Istnienie znaczy się tyle, co: jest stnienie. Stnienie jest tedy jądrem świętym, wieczną jaźnią i źródłem istnienia”<sup>26</sup>. Czyli substancją człowieka jest nie tylko i nie tyle egzystencja (jak np. u Martina Heideggera), co również swoista „tęsknota za Absolutem”<sup>27</sup>. „Odróżniaj istotę od istnienia. Istnieniem jest stworzoność, a istotą niestworzoność, będąca świętym stworzoności rdzeniem. Odróżniaj także istotę od jestestwa. Jestestwem jest każde żywiątko, rzecz każda, która jest, każdy promień istnienia pojedynczy; istotą zaś słowo boże w jestestwie”<sup>28</sup>.

Stąd wszystkie dotychczasowe zarzuty i podejrzenia o klasyczny panteizm (por. Feliks Kozłowski), czy klasyczny materializm (por. Józef I. Kraszewski, Adam Mickiewicz) są całkowicie bezpodstawne (por. W. Andrukowicz<sup>29</sup>). „Człowiek nie jest Bogiem, bo jest światową istotą, i nie jest światem, bo ma w sobie boską świadomość, czego świata braknie; nie jest on więc ani Bogiem, ani światem, zatem czymś trzecim, obok dwu pierwszych prawd stojącym, czyli trzecią prawdoświecią”<sup>30</sup>. Trzecia „prawdoświeć” (czyli oczywista prawda, jako pewnik filozoficzny, która obok pierwszej – stnienia, jako pewnika metafizycznego i drugiej – istnienia, jako pewnika empirycznego), oznacza, że człowiek jest „istniostnieniem” mającym w sobie rozumność i nierozumność, świadomość i nieświadomość, bierność i aktywność, odtwórczość i twórczość, przedmiot i podmiot, realizm i idealizm, obiektywność i subiektywność, ogólność i jednostkowość<sup>31</sup> itd.

---

<sup>25</sup> ibidem, s. 65.

<sup>26</sup> ibidem, s. 71.

<sup>27</sup> Współcześnie między innymi Mircea Eliade twierdzi analogicznie, pisząc, że „nie można wykorzenić absolutu, można go tylko zdegradować”.

Eliade M., *Traktat o historii religii*. Tłum. J. Wierusz-Kowalski, Wyd. Opus, Łódź 1993, s. 416.

<sup>28</sup> B.F. Trentowski, *Myślini...*, s. 264-265.

<sup>29</sup> W. Andrukowicz, *Śzlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. Wyd. Naukowe US, Szczecin 2006.

<sup>30</sup> B.F. Trentowski, *Myślini...*, s. 72.

<sup>31</sup> „Jaźń moja jest twórczą, ale li w pewnych granicach. Ona nie utworzy niczego bez materiałów obcych. Wylewając np. me myśli ustnie, potrzebuję płuc, powietrza, tj. obcych materiałów. Jeżeli myśli te na papier przenoszę, potrzebuję papieru, pióra, atramentu, stołu i tylu innych obcości. Tu pokazuje się, że stnienie i istniostnienie jest jaźnią, ale jak wielka między jedną jaźnią, a drugą, przy całej jedności, różnica! Różnica ta wypływa z istnienia, które się do naszego stnienia przyczepia. Jest to różnia, w której dysze jednia, i jednia, w której budzi się różnia” (op. cit., B.F. Trentowski, *Myślini...*, t. I, s. 82).



Dla Trentowskiego to, co istnieje, było „ciałem jaźni”<sup>32</sup>, czyli „świętym zniczem”, zaś to, co „stnieje”, było „duszą jaźni”, czyli „myślą bożą”, zatem ciało było nie tylko „materiałem”, lecz integralną częścią jaźni, która „z przedwieczności przeszła w czasowość”, podobnie jak dusza, z tą różnicą, iż ta ostatnia była biegunem „duchowego ciała”. W takim ujęciu człowiek był „półbogiem” i „półświatem” i w zależności od ekstensyfikacji i intensyfikacji rozwoju, wychowania i kształcenia mógł stawać się bardziej światem (czystym istnieniem) lub bardziej Bogiem (czystym stnieniem), w rzeczywistości nigdy nie osiągał czystego stanu, a jedynie w różnych proporcjach „istniostnienie”, które w pewnych warunkach przypominało bardziej zwierzę lub bardziej powszechnego Człowieka, czyli Boga.

Zgodnie z przyjętą logiką Trentowskiego, trzy ontologiczne „prawdoświeci” rodziły trzy epistemologiczne „siostrzany”<sup>33</sup>: „zmysłową różnię przeciwieństw, umysłową jednię przeciwieństw i myślową różnojednię przeciwieństw”, co ostatecznie dawało „względna różnię, bezwzględna jednię i filozoficzną różnojednię”. Pierwszy „siostrzan” dotyczył treści realnego świata, drugi formy świata idealnego, trzeci różnojedni treści i formy. Jak pisał, materia daje tkaninę (treść). „Duch jest krawcem formy, a im potężniejszy, tym stosowniej, treść swą kraje!”<sup>34</sup>. Stąd trzy źródła poznania: zmysłowego, umysłowego i „myślowego”, albo inaczej „myślowego zewnątrznie, wewnątrznie i właściwie”.

Jeżeli dobrze wczytamy się w tekst *Myślini i Chowanny*, to oczom naszym ukaże się kapitalny obraz nowoczesnej epistemologii, która nie tylko nie straciła na aktualności, ale ma nam wiele do zaproponowania i dzisiaj, zwłaszcza w trudnym przełomie wychodzenia z ortodoksji do heterogeniczności<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> O kapitalnym stosunku Trentowskiego do ciała piszę w: *Kultura ciała – esej retrospektywny*. [W:] Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie, red. M. Jaworska-Witkowska, Wyd. OR TWP „Pedagogium”, Szczecin 2008, s. 167-197.

<sup>33</sup> „Siostrzan”, czyli podstawowa zasada logiczna, wynikająca z koncepcji dynamicznej całości jaźni (zewnętrznej i wewnętrznej). „Poznanie, *die Erkenntniss*, jest aktem zjednoczenia jaźni naszej pełnej z prawdą zewnętrzną, wewnętrzną i całkowitą, a węzłami tego zjednoczenia są źródła poznania. Zmysł, umysł i myśl to są trzy mosty, wiodące nas na wyspę umiejętności” (op. cit., B.F. Trentowski, *Chowanna...*, t. I, s. 30).

<sup>34</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Myślini...*, s. 264.

<sup>35</sup> Por. Andrukowicz W., *Jedność kultury ratowana przez różnicę*. W: Edukacja – moralność – sfera publiczna, (red.) J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007, s. 335-346. Andrukowicz W.: *Filozofia pedagogiki wczesnoszkolnej Bronisława Trentowskiego*. „Życie Szkoły” 7, 2008, s. 13-18.

Andrukowicz W.: *Dynamika (transwersalność) rozwoju w filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*. W: Tradycja i współczesność filozofii wychowania. „Pedagogika Filozoficzna” t. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 51-71.

Andrukowicz W.: *Bronisław F. Trentowskiego personalizm uwikłany*. „Zeszyty Naukowe” 498, „Studia Pedagogica Universitatis Stetinensis” 7, 2008, s. 93-114.

Zdaniem Trentowskiego, zmysł odbiera wrażenia naturalnej lub przetworzonej (artefakt) rzeczy i przekształca je w wyobrażenia (deskrypcje), które są zapamiętywane analogicznie lub symbolicznie, w pamięci krótkotrwałej lub długotrwałej. „Wszelkie wrażenie, jakimkolwiek zmysłem otrzymane, jest zwierciadlanym obrazem przedmiotu, a biorąc rzecz ściśle, samymże przedmiotem, roztopionym we własnym przeświadczeniu, stającym się słowem”<sup>36</sup>. Należy zwrócić tu uwagę, iż Trentowski mówi tu o wrażeniu, a nie spostrzeżeniu, które to jest u niego dopiero całym dynamicznym procesem poznania. Mniej lub bardziej doskonały zmysł odbiera jedynie energię, która jest oczywiście nośnikiem informacji, lecz zmysł wprost nie odczytuje jej sensu (formy), lecz zawsze analogicznie tylko treść, dlatego poznawcza „ciałowość” zmysłu ogranicza się do treści rzeczy (barwa, kształt, kierunek ruchu, faktura, stan itd.), bowiem jej forma<sup>37</sup> (rozumiana, jako idea rzeczy) jest poza zasięgiem zmysłu (w tym względzie Trentowski wierny był Kantowi).

O ile jednak Trentowski docenia wiedzę *a priori* Kanta, która wykracza poza analityczność (również u Huma w przypadkach uważanych za analityczne, w odniesieniu do przyczyny i skutku, mamy do czynienia ze związkiem syntetycznym, tzn. wobec każdego z nich żadna analiza rzeczy nie może ujawnić orzeczenia), to u tego pierwszego przedmiot nie dopasowuje się do tej wiedzy, ale tworzy „żywą całość”. Kant nie nawiązuje dialogu z rzeczą, nie interesuje się tym jak istnieje, tylko narzuca jej swój język, Trentowski szuka warunków efektywnego i skutecznego porozumienia z „językiem rzeczy”, którą także jest sam człowiek, jednocześnie stara się nie wyolbrzymiać podmiotowego systemu zbyt „ułożonych” znaczeń i kategorii, które nie mogą same w sobie postawić tamy urojeniom i fantazjom.

Jego zdaniem, wbrew Kantowi, człowiek nie jest tylko poznającym podmiotem, ale również przedmiotem poznania. W związku z tym, jeśli nawet istoty (idei, sensu, formy) rzeczy nie możemy przeniknąć z zewnątrz, to możemy to zrobić od wewnątrz. Aczkolwiek także wbrew Heglowi, twierdził, iż zawsze będzie istniała różnica między ekstensyfikacją doznań a ich intensyfikacją. Trentowski zadaje tutaj zasadnicze pytanie: Dlaczego stosunkowo łatwo sprowadzić wrażenia do wyobrażeń, a nie można dowolnie odwrócić tego procesu? „Czy nasza zdolność poznania jest istotnie do tego stopnia ograniczona, że możemy nią posługiwać się tylko w odniesieniu do zjawisk, a nie do ich

---

Andrukowicz W., *Różnojednia, czyli (po)nowoczesna koncepcja dydaktyki komplementarnej Bronisława F. Trentowskiego*. „Chowanna” tom jubileuszowy, (red.) W. Kojs, Wyd. UŚ, Katowice 2009, s. 91-110.

<sup>36</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Myślini...*, s. 328.

<sup>37</sup> Musimy tu zauważyć, iż łaciński termin *forma* zastąpił dwa różne określenia greckie *eidos* i *morfe*.

istoty? Któż dowie się czegoś o istocie zjawisk, jeśli rozumnemu człowiekowi nic o niej wiedzieć nie wolno?”<sup>38</sup>.

Dlatego przyjęcie wrażenia może mieć charakter mniej lub bardziej obiektywny (uzależniony od fizycznej sprawności receptora), ale jego „skonsumowanie” może być mniej lub bardziej subiektywne<sup>39</sup> (uzależnione od doświadczenia, wiedzy, motywacji, czy jakości określonej sylogistyki). Sama percepcja nie jest równoznaczna z jakością spostrzeżenia i wyobrażenia, lecz w znacznym stopniu je warunkuje. Nawet, jeśli zmysły zachowują się biernie w stosunku do rzeczy, to subiektywna ekstensywność rzutów i pola widzenia różnicuje każdy akt poznania. Wrażenia zmysłowe nie funkcjonują jedynie, jako mechaniczny ciąg oddziaływań przyczynowo-skutkowych, ale jako obiektywno-subiektywna prawda danych zmysłu, która zależy od funkcji relacji przedmiot – podmiot. „Energetyczny fenomen” („ciałowość”) stanowi niewątpliwie połowę prawdy, lecz nie możemy go brać za oznakę rzeczywistości. Stąd same zmysły nie mogą definitywnie rozstrzygać dylematu: rzeczywistość, czy fikcja.

Słusznie stwierdza Trentowski, iż konflikty poznawcze nie mogą być rozstrzygane jedynie poprzez konfrontację wielu tych samych lub różnych faktów z „uśrednionym” opisem bezpośredniego obserwatora, czy nawet (a może przede wszystkim) w konfrontacji z „uśrednionym” opisem (pośrednim) różnych obserwatorów, ale poprzez konfrontację przedmiotowego materiału z podmiotowym projektem (lub projektami) jego ujęcia. Chociaż jednocześnie musimy zauważyć, iż „kwanty zjawisk” nie układają się dowolnie z jakąkolwiek logiką, lecz zawsze z logiką częściowo odkrytego porządku zawierającego jakąś nieświadomą i świadomą organizację modalności obiektu bodźcowego, jak się wyraził Trentowski, zawierającego „całą scenerię życia”. Dlatego przytłoczeni obrazami (bezpośrednimi i pośrednimi) nie mamy możliwości swobodnego rozpoznania jakichkolwiek związków znaczeniowych, zaś przytłoczeni projektami (ideami rzeczy) gubimy istotne relacje epistemiczne, estetyczne, czy etyczne.

W odniesieniu do umysłu, tego skromnego (wobec metarozumu Hegla), aczkolwiek czasami genialnego „krawca formy”, nie mamy wcale wrażenia, iż umysł jest u Trentowskiego czymś szczególnym epistemologicznie (jak u Kanta, czy Hegla), i czymś nieszczególnym ontologicznie, czymś, co zastępuje dyktaturę przedmiotu,

---

<sup>38</sup> B.F. Trentowski, *Podstawy filozofii...*, s. 27.

<sup>39</sup> Jak stwierdza John R. Searle: „Istnieje uporczywa tendencja do błędnego utożsamiania twierdzenia, że w miarę możliwości powinniśmy eliminować osobiste, subiektywne uprzedzenia z dociekań zmierzających do poznania prawdy, z twierdzeniem, że realny świat nie zawiera nieredukowalnie subiektywnych składników”. J. R. Searle, *Umysł na nowo odkryty*, tłum. T. Baszniak, PIW, Warszawa 1999, s. 38.

dyktaturą podmiotu. Wręcz odwrotnie, zrywa z wszelką dyktaturą, i to, co „ekstensywnie doznaje” jest tak samo ważne, jak to, co „intensyfikuje doznania”. Umysł, podobnie jak krawiec nie narzuca samowolnie swej formy klientowi wbrew strukturze ilościowej i jakościowej materiału, lecz kroi ją zgodnie z realiami przyjętej miary i woli klienta. W związku z tym nie jest jakimś metarozumem strukturyzującym spójną całość, a jedynie rozumem wewnętrznym (spekulacyjnym), próbującym ogarnąć nieskończoną różnorodność rozumu zewnętrznego (empirycznego).

Owszem Trentowski przyjmował jakiś dostęp do „idei rzeczy”, który paradoksalnie miał charakter wrodzony i nabyty<sup>40</sup>, ale oznaczało to, iż dostęp do niej nigdy nie był bezpośredni, nawet w stanach „zmienionej świadomości”, człowiek miał tylko możliwość twórczego interpretowania tego, co zdobył zmysł, w odróżnieniu jednak od zmysłu, który posługiwał się jedynie odtwórczą wyobraźnią, umysł miał dostęp do wyobraźni twórczej („umu” oscylującego między tym, co wewnętrznie świadome i nieświadome), mogącej wychodzić poza istniejącą logikę faktów, funkcjonujących w dotychczasowym „widyńkregu” i twórczo antycypować logikę niewłączyonych do tej pory relacji. Można powiedzieć, iż zdaniem Trentowskiego, umysł dysponował tylko mało wyraźnym wglądem do „magazynu” potencjalnych form (podobnie, jak krawiec posługujący się różnymi gotowymi wykrojami, będącymi zrealizowanymi propozycjami wykonania określonego projektu, od czasu do czasu wychodzi poza te wzorce kojarząc je nie tylko na zasadzie logicznej hybrydy, ale na zasadzie skojarzenia sytuacyjnego niepodlegającego istotnemu prawu dotychczasowej sylogistyki). Umysł nie narzuca swej formy absolutnie apodyktycznie, chociaż jak pisze Trentowski, jest „wyskokiem za granice zmysłu”, lecz wyskokiem nie tyle wydedukowanym, co przeczuwanym. „On nie czerpie ze studni wyobraźni, jak rozum [tu w znaczeniu – zmysł lub myśl zewnętrzny, ewentualnie rozum empiryczny – W.A.] z pamięci, by tylko to nam podał, co wyciągnął, ale czerpie, pijąc, chłonać, trawiać, przerabiając wodę swego źródła i podając jej krople w innej zupełnie postaci, w oryginalnym, genialnym obrazie”<sup>41</sup>. Zawsze jednak „narzędziem i wędzidłem” umysłu jest i powinien być realny zmysł.

---

<sup>40</sup> „Dusza każda na świat przychoząca jest boską ideą, mnóstwem idei ciężarą; wszystkie więc idee, których zdolna, czyli które z siebie później rozwikłać może, są jej wrodzone. Ale te wrodzone idee są w niej tylko śpiące, leżą w niej bez własnego przeświadczenia, bez wiedzy o sobie, bez czynności i bez ruchu. Dusza musi przeto idee te w sobie rozbudzić, przywieść je do własnego przeświadczenia, do ruchu i życia, musi je pomyśleć i wymówić, a zatem musi ich nabyć! Idee więc są równie wrodzone, jak nabyte” (op. cit., B.F. Trentowski, *Chowanna* t. I, s. 357).

<sup>41</sup> ibidem, s. 331.

Ostatecznie nie poznaje ani zmysł, ani umysł, lecz „mysł”, czyli cały człowiek korzystający ze swych bezpośrednich (percepcyjnych) i pośrednich (receptyjnych), zewnętrznych (ekstraspekcyjnych) i wewnętrznych (introspekcyjnych) opisów i odczuć rzeczy, pamięci i twórczej wyobraźni, uwagi i rozwagi, intuicji i logiki, formy i treści itd. „Mysł” mówi nam, iż „zewnątrżność i wewnątrżność istnienia są rzeczą tąż samą w bezwzględnej jedni, odmienną we względnej różni, organicznie całą w różnojedni; obie są równie wieczne, są równie uprzywilejowanymi czynnikami wszelkiego istnienia, pierwsza jest przedmiotem memu ciała podobnym, druga jest podmiotem spokrewnionym z mą duszą, obydwie społem są miotem<sup>42</sup>, tj. bóstwem, wolnością, samodzielnością, czyli istotą, której jażn moja jest wiernym obrazem”<sup>43</sup>.

Tym samym należy odrzucić interpretację np. Józefa I. Kraszewskiego, jakoby myśl Trentowskiego tożsamy był z *visio intellectualis* Eriugeny, czy porównania, współczesnych mu filozofów niemieckich i polskich, myśłu do „bezpośredniego oka dla transcendentalności” Schellinga, czy też do „ducha absolutnego” Hegla, jak również późniejsze porównanie myśłu, przez Henryka Rowida, do intuicji Bergsona<sup>44</sup>. Równie chybione było tłumaczenie Michała Żułkosia-Rozmaryna (z prac pisanych po niemiecku) jego *Wahrnehmung*, jako „apercepcji”, bowiem ten ostatni termin ma dwa znaczenia, albo, jako spostrzeżenia<sup>45</sup> ze zrozumieniem i przyswojeniem sobie treści rzeczy na gruncie dotychczasowego doświadczenia i wiedzy, albo, jako świadomości samego siebie, u Trentowskiego nie jest to w żadnym razie zasada „albo-albo”, a raczej coś trzeciego jako „trzecia umiejętność”, czyli zdolność przechodzenia między ekstraspekcją a introspekcją, percepcją i apercepcją, ekstensywnością i intensywnością<sup>46</sup>.

„Zmysłowość jest jedynie naszą realnością, rozum<sup>47</sup> [tu w znaczeniu – rozum spekulacyjny lub umysł – W.A.] jest jedynie naszą idealnością, a apercepcja [mysł – W.A.] jest obojgiem jednocześnie, czyli rzeczywistością; pierwsza jest ekstensywnością,

---

<sup>42</sup> Pojęcie „miot”, jest bliskoznaczne z pojęciem „myśłu”, czyli tego, co jest jednocześnie „przed – miotem”, czyli obrazem materialnej konieczności i różnicy (przed próbą intensyfikacji) oraz tego, co jest „pod – miotem”, czyli obrazem duchowej apodyktyczności i jedności (pod władzą intensyfikacji). „Miotowość jest wreszcie przedmiotowością i podmiotowością w jednym zlewie. Jest tym, ponieważ przedmiotowość i podmiotowość są jej wykładnicami; ponieważ miot źródłem jest przedmiotu i podmiotu. Przedmiotowość jest zewnętrzną, a podmiotowość wewnętrzną miotowością” (op. cit., B.F. Trentowski, *Myślini*, t. I, s. 272).

<sup>43</sup>op.cit., B.F. Trentowski, *Chowanna...*, s. 424.

<sup>44</sup>Por. op. cit., Andrukowicz W., *Szlachetny pożytek...*, s. 43-182.

<sup>45</sup> Dlatego Roman Ingarden w swoim przekładzie *Krytyki czystego rozumu* (PWN, Warszawa 1957), I. Kanta tłumaczy *Wahrnehmung* jako „spostreżenie”.

<sup>46</sup> ibidem

<sup>47</sup> Tłumaczenie to nie oddaje w ogóle myśli Trentowskiego, który w pierwszej swojej pracy wydanej po polsku (*Chowanna*), specjalnie rozróżnia rozum empiryczny i umysł spekulacyjny, chociaż nie jest całkowicie fałszywe bowiem w rzeczywistości rozum ma charakter transwersalny i przejawia się w każdej formie racjonalności.

synchronią, złożonością, drugi jest intensywnością, diachronią, prostotą; trzecia jest protensywnością, koincydencją, pełnią i całością, a wszystkie trzy stanowią naszą jakościową istotę. Apercepcja jest absolutną tożsamością zmysłowości i rozumu, chociaż nie znosi przy tym względnej różnicy swoich czynników i może być zawsze na te czynniki rozłożona. Przy dwoistości swoich czynników nie jest podwójna [dualistyczna – W.A.], ponieważ – nie będąc ani pierwszym czynnikiem, ani drugim, a będąc zarówno pierwszym, jak i drugim jednocześnie – jest czymś całkowicie innym niż każdy z tych czynników wzięty z osobna, czyli jest czymś trzecim, bytem dla siebie istniejącym i niezależnym”<sup>48</sup>.

W takim ujęciu myśl nie jest ani absolutnie różnym, kolejnym koniunkcyjnie i diachronicznie stadium poznania, ani jakimś punktem środkowym między dwoma biegunami, ani tym bardziej rodzajem bezpośredniego wglądu w rzeczywistość, jest jedynie „żywą całością”, czyli funkcją wszystkich możliwych form racjonalności, oscylacyjnym i ciągłym stawaniem się prawdy w przejściach między tym, co zmysłowe i umysłowe, zewnętrzne i wewnętrzne, przedmiotowe i podmiotowe, realne i idealne, obiektywne i subiektywne itd.

Dlatego heglowska fenomenologia ducha (duch subiektywny, duch obiektywny, duch absolutny) na gruncie fenomenologii myśłu jest zupełnie bezprzedmiotowa (choć Trentowski uważał ją za najlepszą wykładnię myślenia spekulacyjnego), bowiem rozum absolutny został tu zastąpiony rozumem mediacyjnym („trzecią umiejętnością”) między rozumem empirycznym (zmysłem, myśłem zewnętrznym) a rozumem spekulacyjnym (umysłem, myśłem wewnętrznym). W ten sposób myśl staje się umiejętnością łączenia i przechodzenia między różnymi formami racjonalności<sup>49</sup>. Hegłowski rozum spekulacyjny jest tutaj tylko równorzędnym partnerem w grze, której stawką jest „wszechstronna żywa prawda”.

Oznacza to oczywiście, iż dochodzenie do tej prawdy nie jest aktem, ale procesem synchroniczno-diachronicznym – najpierw w obrębie zmysłu (wrażenia – wyobrażenia odtwórcza), potem w obrębie umysłu (rozsądek – wyobrażenia twórcza), wreszcie w obrębie „myśłu pierwszej potęgi” (uwaga – rozważa), czyli „jaźni poznającej”, dalej w obrębie „myśłu drugiej potęgi”, czyli „jaźni działającej” (będącej „różnojednią jaźni poznającej i tlejącej”) – czyli ciągłym procesem kojarzenia „powłoki istnienia” (tego, co

---

<sup>48</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Podstawy filozofii...*, s. 502-503.

<sup>49</sup> Przypomina on raczej współczesny „rozum transwersalny” Wolfganga Welscha (1998, s. 424). „Rozum transwersalny jest formą procesualną, która może występować w poprzek typów racjonalności lub w ich obrębie”. U Trentowskiego również jest (przynajmniej w żywostanie, czyli praktycznie najczęściej) „ciągłą oscylacją, ustawicznym procesem”.

materialne, realne, zewnętrzne, przedmiotowe) z jej „jądrem” (tego, co duchowe, idealne, wewnętrzne, podmiotowe), formuły *sentio, ergo res est*, dostarczającej nam przedstawień z formułą *cogito, ergo sum*, dostarczającej nam pojęć oraz wchodzenia na wyższy poziom świadomości (dominanty różnicy lub jedności, różnojedni żywostanu lub bożostanu). Jeżeli podstawą naszego synchronicznego poznania jest tylko zmysłowość, hołdujemy stylowi realistycznemu (empirycznemu), jeśli umysłowość, sprzyjamy stylowi idealistycznemu (spekulacyjnemu), w każdym przypadku mamy do czynienia z redukcjonizmem i jednostronnością, jednak, gdy podstawą tego poznania jest myśl, to nasze poznanie ma charakter komplementarny i wszechstronny, aczkolwiek sprawą istotną są proporcje owego poznania.

Fenomenologia myśłu nie wynika bynajmniej z prostego kumulowania różnych części, tym bardziej nie dąży do całości sterylnie homogenicznej, jest zawsze funkcją synchronii i diachronii. Myśl jest „całością żywą”, dynamiczną, otwartą na wszystkie formy racjonalności, w odróżnieniu od „całości martwej” statycznej, zamkniętej dla jakichkolwiek przejść i konfliktów poznawczych. Kluczem dla zrozumienia myśłu jest zjawisko natężenia (częstotliwość przejść) i napięcia (siły konfliktu) oscylacyjnego między tym, co ekstraspekcyjne i introspekcyjne, percepcyjne i recepcyjne, realne i idealne, obiektywne i subiektywne, odtwórcze i twórcze itd. W każdym przypadku przekraczając granicę kumulacji na rzecz funkcji.

W takim układzie przeciwstawność form racjonalności ma raczej charakter formalny niż bytowy, co oznacza, iż mogą funkcjonować jednocześnie w pewnych obszarach tożsamości i różnicy. Nawiązując tu do Michaiła Bachtina, można powiedzieć, że żaden obszar racjonalności nie ma własnego terytorium wewnętrznego, a funkcjonuje wyłącznie na granicy. Dynamiczna całość myśłu skazana jest niejako na permanentny konflikt, a tym samym niczego nie przemilcza i nie posługuje się półprawdami, chociaż w ten sposób traci na spójności (nie stawiając znaku równości między „jest” i „powinno”), lecz ostatecznie unika totalitaryzmu poznawczego utożsamiającego byt i myśl.

Fenomenologia myśłu wskazuje na beznadziejność wszelkich prób utożsamiania ogólnej idei z jednostkowym egzemplarzem, tym samym na bezzasadność wszelkiej metanarracji pouczającej rzeczywistość. Zamiast całości rozpatrywanej z punktu widzenia „podmiotu” lub „przedmiotu” jest całością współistnienia tożsamości i różnicy, wyrażanej ich własnymi językami. Dwoistość różnojedni myśłu odsłania nam oczywiście pewien brak, który zagraża tożsamości, a na pewno usuwa ideę



samowystarczalności, nigdy jednak nie jest to totalny brak, czy totalna samowystarczalność. W ten sposób pewien brak i pewna samowystarczalność z powodzeniem koegzystują w procesie autokreacji. Nie ma tu dylematu typu „albo-albo”, jedynie paralelizm i układ proporcjonalny.

Fenomenologia myślowego poznania nie powala absolutną konsekwencją, ale i nie powala absolutną niekonsekwencją<sup>50</sup>. „Temu stosunkowi dwóch immanentnych antynomii, które zarówno w wiecznym, jak i czasowym istnieniu, jako dwa bieguny występują i znikają, zawdzięczamy wszystko, co nowe w naszej nauce, oraz jej odmienność od wszelkiej dotychczasowej filozofii”<sup>51</sup>. Trentowski mówi nam tu, że to nie spójność i ścisłość rodzi pełne znaczenie, ale właśnie różnica między ścisłością a nieścisłością. Prawdę nie tyle ogranicza fałsz, co brak biegunowego napięcia między logiką znanego a intuicją nieznanego. Absolutna konsekwencja logiki wyklucza wszelką twórczość i niespodziewane odkrycia.

„Świadomość braku”, „mądrość niewiedzy” jest tu zupełnie czymś innym, niż „brak świadomości braku”, czy mądrość czerpana z dotychczasowej wiedzy, która ogranicza naszą wolność, natomiast ta pierwsza jest strażnikiem naszej wolności, dając możliwość „miotania się” między biegunami „milczącego bytu” i „mówiącego niebytu”. „Uświadamiony brak” jest tu jednocześnie odniesieniem siebie do innego i tylko przez wskazanie innego możemy przejść do walki z sobą, do własnego ograniczenia i względnego zjednoczenia z innym.

Zauważona przez Trentowskiego, dwoistość i oscylacyjność ludzkiego poznania, postawiła go przed niezwykle trudną próbą pogodzenia ze sobą obiektywizmu i subiektywizmu, właśnie nie przez wybór „albo-albo”, ani przez hipostazę, ale przez różnojednię, w której przeciwstawne aspekty nie miały charakteru fundamentalnie samodzielnego. Człowiek w ten sposób w żadnym wypadku nie mógł się znaleźć w centrum bytu, ani w centrum samych myśli („jedność absolutna” przypominałoby człowieka unoszącego się do góry, poprzez złapanie się za własne włosy). W ten sposób człowiek został skazany na ciągłe miotanie się między obiektywnością a subiektywnością, stając zawsze w jakimś punkcie „ewolucyjnego” lub „inwolucyjnego” dookreślenia prawdy, wiedzy i poznania. Gdzie

---

<sup>50</sup> Jeśli weźmiemy pod uwagę tezę Leszka Kołakowskiego, iż „dążenie do zupełnej konsekwencji kończy się samonegacją”, to również niekonsekwencja może wchodzić w zakres zachowań racjonalnych. „W świecie, w którym działamy, sprzeczności nie są do pogodzenia; pogodzone, nie są już światem, w którym działamy, ale światem, który umarł i wobec którego nie musimy już zajmować stanowiska praktycznego; sprzeczności ścigają nas, to znaczy, o ile w świecie wartości jesteśmy czynni, to znaczy, o ile jesteśmy po prostu” (L. Kołakowski, *Pochwała niekonsekwencji*. „Twórczość” 9, 1958, s. 158).

<sup>51</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Podstawy filozofii...*, s. 874.

„rozwiązanie ostateczne” było tylko hipotezą możliwości, które aktualizują się praktycznie w nieskończoność.

Z tych względów, poznanie człowieka w obliczu „chwijnej równowagi” musi oscylować między światem realnym (odtworzonym) a światem idealnym (optymalnie możliwym), pozostając w sieci paradoksalnie ujętych relacji między jednością a różnicą, bez wskazania na początek i kierunek ruchu, a jedynie na moment radykalnej zmiany proporcji bytu i myśli. Tutaj każde przymuszenie „do bytu” nie musi skończyć się ucieczką „od myśli”, ani odwrotnie, bowiem każda forma chaotycznego zjawiska „tu i teraz” wpisana jest w określone reguły gry tego, co było, jest tu i teraz, staje się i będzie, a każda samowolność myśli jest monitorowana nieuchronnością sekwencji zjawisk realnego bytu.

W czasoprzestrzeni nie pozostaje nam nic innego, jak wolne balansowanie „od-do”, w splotach dylematów, paradoksów i sporów. Przy czym ambiwalencja naszego poznania polega nie tylko na zdeklarowanej synchronii prawdy i fałszu, lecz również na diachronii zmieniającej owe proporcje, chociażby w procesach wynikających z nadmiernego zbliżenia się do rzeczy i skutkujących powiększeniem się obszaru pamięci analogicznej kosztem pojęć ogólnych lub nadmiernego oddalenia się od rzeczy, determinujących znaczny udział pamięci symbolicznej i pojęć ogólnych. Owa ambiwalencja nie tylko, że nie czyni z nas istotę bezradną i przypadkowo wrzucaną w świat bezwzględnej aprioryczności lub aposterioryczności, lecz istotę, która jednocześnie potrafi uchwycić się jakiejś idei rzeczy (nawet, jeśli w określonej perspektywie czasu może okazać się fałszywa) i faktu jej istnienia (nawet, jeśli czasami jest tylko złudzeniem bytu) i co najważniejsze potrafi nieprzerwanie przechodzić od tego, co „jest” do tego, co „może lub powinno być” i odwrotnie. Wprawdzie człowiek domaga się jakiegoś „pojednania stron”, lecz tak naprawdę ciągle stoi „na skraju dwu światów”<sup>52</sup>. Oznacza to, że odchodząc od jednego, nie przechodzi na stronę drugiego, by się z nim całkowicie utożsamić, lecz staje się tożsamością paradoksalną, tego, z czego wychodzi i tego, do czego dąży<sup>53</sup>. Człowiek nigdy do końca nie jest tym, czym był, lub tym, czym jest tu i

---

<sup>52</sup> „Na skraju dwu światów: jednego, z którego wyrasta i który przerasta największym wysiłkiem swego ducha, i drugiego, do którego się zbliża w najcenniejszych swych wytworach, stoi człowiek, w żadnym z nich naprawdę nie będąc <<w domu>>” (R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*. Wyd. Literackie, Kraków 1973, s. 39).

<sup>53</sup> Zdaniem Johanna G. Fichtego (J.G. Fichte, *Teoria wiedzy. Wybór pism*. Tłum. M.J. Siemek, PWN, Warszawa 1996, s. 565): „Wiedzieć, że człowiek się łudzi, i mimo to łudzić się – nie jest stanem przekonania i zgodności z sobą samym, lecz stanem uderzającej sprzeczności wewnętrznej”. Tak samo uważa Bogdan Suchodolski (B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa 1990, s. 12), „człowiek jest istotą wewnętrznie sprzeczną, to znaczy, iż każda z właściwości, jakie posiada, bywa zaprzeczana przez właściwość przeciwną”.

teraz, a nawet tym, czym się staje, czy tym, czym będzie, jest zawsze komplementarnym złożeniem tego, czym był, jest tu i teraz, staje się i będzie.

Fenomenologia myśłu opiera się, z jednej strony, na fundamencie dwoistości (a nie dualizmu), tworzącej sprzężoną strukturę, wymagającą całościowego rozpatrzenia wszystkich relacji, z drugiej strony, na fundamencie otwartej całości, w której rozwój jednego jej komponentu (przedmiotu) rzutuje (miotą) na rozwój drugiego (podmiotu) i *vice versa*, budując coś na kształt dynamicznej syntezy (przedmiotowo-podmiotowej). Podstawową formułą tej żywej syntezy myśłu jest względna relacyjność tych komponentów, w całym wachlarzu wzajemnego dookreślenia, by wobec przedmiotu podmiot mógł być podmiotem i odwrotnie. Podmiot nie tylko nie może tu istnieć inaczej niż przez dookreślenie przedmiotu, lecz jednocześnie, jako dookreślający sam wskazuje na przedmiot. Jednym słowem myśl jest zdolnością oscylowania (miotania) między przedmiotem a podmiotem, a także tym, co jest przedmiotowo lub podmiotowo immanentne lub transcendentne, tym samym, dzięki niej istotna jest funkcja (wobec niemożliwości określenie początku i kierunku tej oscylacji) a nie kumulacja tej dynamicznej całości. Dlatego dualizm jest niczym innym, jak tylko formalnym, a nie bytowym rozerwaniem tej struktury, podobnie jak monizm jej tylko formalnie uspójnionym zjednoczeniem.

To, co było, chociażby u Kartezjusza, obiektem pogardy („rzeczą rozciągłą”) i obiektem afirmacji („rzeczą myślącą”) u Trentowskiego stało się „rzeczą graniczną”, a bezgraniczna autonomia podmiotu („wielki podmiot”) sytuującego się niejako poza porządkiem natury, musiała zostać radykalnie ograniczona. Zaś dramatyczne znalezienie się „na skraju światów” stało się tym, co czyniło człowieka rzeczywistym i na tyle mocnym by przewyciężyć dwuaspektowość i sprzeczność doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego, które traciło swą kartezjańską heterogeniczność (bez możliwości przejścia) na rzecz względnej heterogeniczności myśłu. To właśnie myśl (mniej lub bardziej zintegrowany) pozwala na pojednanie a zarazem na odróżnienie aspektu zewnętrznego i wewnętrznego, z całym inwentarzem wzajemnych dookreśleń.

Jego wizja myślowej różnojedni wiedzy i poznania daleka była od swoistej równowagi i spójności przedmiotu i podmiotu, bowiem zawsze tam, gdzie wzrastała intensyfikacja ogólnej idei przedmiotu, tam malała możliwość swobodnej ekstensyfikacji i odwrotnie. Mówiąc inaczej, dyskomfort tej ambiwalencji (równoważnych wartości) wymagał porzucenia myśli o wyborze lub hipostazie i skupienia się na jednoczesnym oglądzie całości, w którym z taką samą determinacją uwzględniamy potrzebę

ekstensyfikacji i intensyfikacji. Takie respektowanie jedności przeciwieństw – być może bardzo niewygodne dla „radosnej twórczości” podmiotu apodyktycznie wtlaczającego przedmiot w przygotowaną „z góry” formę, jak i dla prostego odtwarzania przedmiotu, w którym podmiot jest jedynie kopią „lustrzanego odbicia” – jest konieczne, bo tylko tak otwiera się na wyzwania sytuacji niezredukowanej, którą Trentowski nazywał „Rzeczywistością”: „Rzeczywisty człowiek wie, że jest półszatanem i półaniołem, że mu przeto surowość równie jak miękkość, kara i przebaczenie, bicz i lutnia potrzebne; wie, że żyje na ziemi, a ta jest piekłem i niebem w wiecznym sporze i w wiecznym przymierzu; pielęgnuje zatem realność i idealność z równą miłością i zdobywa w końcu kraj nowy Kolumba: Rzeczywistość”<sup>54</sup>.

Fenomenologia myśłu namawia nas by w takim samym stopniu troszczyć się o rzeczywistą prawdę, jak i rzeczywiste dobro, czy też rzeczywiste piękno, a to oznacza jednakową troskę o przystosowanie świata do człowieka i człowieka do świata, a jednocześnie o wykraczanie (transgresję) świata poza człowieka i człowieka poza świat, także namawia nas do pokory wobec tego, co było i jest tu i teraz, a jednocześnie do nieposłuszeństwa, do nadziei na to, co staje się lepsze i będzie, a jednocześnie do porzucenia marzeń o powrocie do raju na ziemi. „Życie jest naszym przeznaczeniem, a w życiu mieści się głębsza filozofia niż we wszystkich dziełach mędrców, [...] w której wszelkie jednostronności kojarzą się z sobą, i stanowią jedną żywą prawdę wszechstronną!”<sup>55</sup>.

Jednym słowem, tak jak „myśł epistemiczny” prowadził do wszechstronnej prawdy, tak samo, „myśł moralny” prowadzić miał do różnojedni dobra. Podobnie, jak w pierwszym przypadku, prawda nie była absolutnym przeciwieństwem fałszu, tak i w drugim przypadku dobro nie było absolutnym przeciwieństwem zła. Stąd zło u Trentowskiego nie miało charakteru bezwzględnie autonomicznego i było traktowane, jako ograniczenie dobra, a nie jego bezwzględne zaprzeczenie. Z tego względu złem jest każdy brak dobra. Używając jego terminologii dobre jest to, co w maksymalnym stopniu jest jednocześnie „pożyteczne i szlachetne”. Zły jest „pożytek w samotnym ostępie”, jako „moralny szatan”, tak jak zła jest „szlachetność w samotnym ostępie”, jako „moralny anioł”. W istocie „moralny szatan” i „moralny anioł” jest „półdobrem” i „półzłem” „dobra istotnego”. Dopiero w różnojedni szatan i anioł tracą swe „wyosobnienie”, gdzie koegzystując pokojowo pożytek staje szlachetnością, szatan aniołem (w ten sposób zrozumiemy nie tylko progres, ale i regres), a zatem dobro może

<sup>54</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Chowanna*, t. I, s. 111.

<sup>55</sup> ibidem, str. 481.

ewoluować lub inwolwować. Z tego powodu antropologia Trentowskiego staje się bardziej zróżnicowana i uwikłana, a jednocześnie bardziej zintegrowana i antymoralizatorska<sup>56</sup>.

„Jakoż pożytek panuje na ziemi i szlachetność panuje na ziemi; on nasz król, ona królowa; on Ciałem, ona Psychą moralności. Są to dwa wieczne z sobą walczące państwa działania ludzkiego. Szlachetność więc jest jedynie przeczącym Dobrem, jest przeciw twierdzącemu Dobru, tj. przeciw pożytkowi, bojującym, a przeto drugim Dobrem spekulacyjnej etyki Niemców, Dobrem zaś rzeczywistym nie jest i być nie może. [...] Człowiek samego pożytku popełnia grzech przeciw umysłowi w moralności myśle, a człowiek samej szlachetności grzeszy przeciw rozumowi (zmysłowi – W.A) w moralności myśle; obydwie tedy obrażają prawdziwy myśł moralny”<sup>57</sup>.

Optymistyczne jest to, że na ziemi nie pojawia się nic rzeczywistego na zasadzie „albo-albo”, albo „człowiek-szatan”, albo „człowiek-anioł”, lecz zawsze jest to bardziej „szatan” lub bardziej „anioł”, gdzie nawet dominacja jednego nie zmienia prawa proporcji. Skupienie się na potrzebach materialnych, zmysłowych prowadzi do panowania „szatana”, zaś koncentracja na potrzebach duchowych, szlachetnych do panowania „anioła”, każdy osobno jest równie niebezpieczny i nieodpowiedzialny.

O ile w *Chowannie* obrazem zła był „wyosobniony anioł lub szatan” to w swojej pracy doktorskiej był to „służalec i terrorysta”. Jeśli chodziło o służalców: „Ich świat to stół bilardowy, na którym są kulami. Kij jest ich władcą. Ich bogiem jest pieniądz, interes, ambicja i wszelki blichtr bogactwa, ich arcykapłanem wąż. Nienawidzą szlachetności i prawdy, bo gdyby te zdobyły kiedyś przewagę, oni by ją utracili; prześladowają oświatę i opinię publiczną, gdyż te mogłyby ich zdemaskować i w całej ohydzie przedstawić; są prawdziwymi cerberami istniejącego stanu rzeczy i wszystkiego, co stare”<sup>58</sup>. W odniesieniu do terrorystów: „Obmyślają oni najbardziej dowolne systemy, za pomocą których chcieliby rządzić ludzkością i ją uszczęśliwić. Już samo wymienienie tych systemów budzi grozę!”<sup>59</sup>. Pierwsi są „strażnikami realności”, drudzy „strażnikami idealności”, jedni i drudzy niewolnikami „półprawdy i półdobra”. Nie ma tu oczywiście

---

<sup>56</sup> „Jakaż to niewygodna dla moralistów i kapitalna współcześnie teza, że dobro chcąc być prawdziwym dobrem, niezagrożonym popadnięciem w swoje przeciwieństwo, musi umieć się samoograniczać. Jakżesz to niewygodna – także dla wściekłych krytyków postmodernizmu, celujących w jego kojarzeniu z rzekomo niebezpieczną pochwałą ambiwalencji – okoliczność, że trzeba aż myślenia reprezentującego w XIX wieku paradygmat ambiwalencji, niezależnie od braku samego terminu, aby kłaść zręby nowoczesnej myśli aksjologicznej, bijącej na głowę wielu współczesnych pysznych obrońców nowoczesności jak i moralności, w ich wariantach pozostających daleko w tyle za Trentowskim” (op. cit., L. Witkowski, *Dwoistość...*, s. 63).

<sup>57</sup> op. cit., B.F. Trentowski, *Chowanna*, s. 98-99.

<sup>58</sup> op. cit. B.F. Trentowski, *Podstawy filozofii...*, s. 260.

<sup>59</sup> ibidem, s. 261.

jakiegoś „złotego środka”, jest tylko świadomość lub nieświadomość różnojedni, dzięki której człowiek pozbywa się „wyosobnionej” służalczości i samowolności. W ten sposób staje się rzeczywiście wolny i w prawdziwej wolności może być jednocześnie apodyktyczny i odbiorczy. „Wolność jest przemiennym ograniczeniem [...]. Istota jej leży nie w samym działaniu, nie w samym przeciwdziałaniu, ale we wzajemnym oddziaływaniu”<sup>60</sup>.

Ścierając się z określoną sytuacją wzajemnych dookreśleń (pożytku i szlachetności, odbiorczości i samowolności) oraz przewyciężając antagonizm, człowiek staje się „producentem” i „konsumentem” określonej przestrzeni wolności. Stąd w żywostanie nie ma dla Trentowskiego innych ideałów niż różnojednościowe (ambiwalentne, oksymoroniczne). Co więcej, każda próba ich uproszczenia i wygładzenia prowadzi do apodyktycznego wyboru, bądź hipostazy, czyli sztywnej wyłączności i rozłączności typu „albo-albo”. Jednocześnie czynniki, które ograniczają interakcje przeciwstawnych punktów widzenia, obniżają poziom tak rozumianej wolności.

Pytanie o konkretne granice poprawności etycznej określonego ideału, zostają zastąpione u Trentowskiego pytaniem o możliwości pogranicza, w którym nie znika ani tożsamość, ani różnica. Porzucenie tej strukturalnej złożoności musi skończyć się, jeśli nie koszmarem pobjowiska, to przynajmniej koszmarem redukcjonizmu i sztucznie spetryfikowanej jednomyślności. „Tu pokazuje się, że jak jednomyślność, tak i różnomyślność istotna jest właściwie na łonie ludzkości niepodobieństwem”<sup>61</sup>. Człowiek „naturalnie” uczestniczy we „wspólnocie różnomyślnych” lub od czasu do czasu próbuje sztucznie zainstalować się w zamkniętej (doktryną, ideologią) „organizacji jednomyślnych”, bądź sztucznie otwartym (bez celu) „zbiorowisku bezmyślnych”.

Dlatego ideałem jest u niego człowiek rzeczywisty, który synchronicznie i diachronicznie realizuje się w wymiarze obiektywnym, gdy poprzez historię i kulturę wznosi się do pełni człowieczeństwa; w wymiarze subiektywnym, gdy tu i teraz wyraża swój stosunek do świata i ludzi; w wymiarze realnym, gdy obserwuje i wsłuchuje się w istnienie; wreszcie w wymiarze idealnym, gdy myśli i działa według wartości. Tym samym Trentowski demaskuje nicość samych idei zastępujących realny świat i złudność samych doświadczeń zastępujących świat ideałów i marzeń.

Konkludując można powiedzieć, iż o ile myśł epistemiczny znoszący wszelkie formy redukcjonizmu i jednostronności, doprowadza (na drodze podsycania napięcia i

---

<sup>60</sup> ibidem, s. 253.

<sup>61</sup> B.F. Trentowski, *Myślini*, 1844, tom II, s. 57-58.

natężenia przeciwieństw) do prezentacji „wszechstronnej żywej prawdy”, tak samo myśl moralny doprowadza do otwarcia się na istotę dobra, które ma zawsze charakter oksymoroniczny. W rzeczy samej każdy myśl, czyli zdolność mediacji między tym, co względnie sprzeczne stanowi przeciwieństwo dogmatyzmu codziennego doświadczenia „braku świadomości braku”. Szczególnie, gdy zawsze istnieje mniej lub bardziej uświadomiona możliwość materialnych lub formalnych przejść między różnymi formami racjonalności, gdy wyrażona w tym ujęciu relacja nie daje się absolutnie zamknąć w monolog i pomyśleć jako jednoznaczne przypisanie jakiejś własności jej danej rzeczy.

W ten sposób „chwiejna równowaga”, „rozkołysana dwuznaczność”, „miot” zaczyna prezentować wewnętrzny opór, jaki doświadcza podmiot wobec innego oraz wobec świadomości braku, przerywając nawykowe operowanie określonym punktem widzenia. Przy czym myśl nie tyle dąży do jego zmiany (zamiany w przeciwieństwo, np. fałszu w prawdę, czy niesprawiedliwości w sprawiedliwość), co przemiany w rzeczywistość bardziej (wszechstronnie) prawdziwą, czy bardziej sprawiedliwą, unikając w ten sposób niebezpieczeństwa samonegacji i błędzenia w czystej abstrakcji.

Wbrew wielu komentatorom twórczości Trentowskiego, jego myśl, nie odzwierciedla bytu w dialektycznym samorozwoju ducha, tym bardziej materii, lecz wypowiada określony (swoiście dialektyczny) stosunek do dynamicznej całości bytu-myśli, pozwalając w ten sposób rozmawiać w atmosferze niezamykanej otwartości sensu, w cieniu paradoksu bycia jednym i tym samym, a zarazem czymś innym, a przede wszystkim w ciągłym odtwarzaniu rozumienia na nowo.

Co z tego wynika dla nauk społecznych, a zwłaszcza dla pedagogiki, po pierwsze, powinniśmy stosować złożone komplementarnie procedury wyjaśniania i uzasadniania wyników badań, sięgające jednocześnie do historii i teorii, do tego, co jednostkowe i ogólne, zdeterminowane i indeterministyczne, przedmiotowe i podmiotowe itd., po drugie, powinniśmy znieść absolutną tożsamość i absolutne przeciwstawienie: przyrodoznawstwo – nauki społeczne, po trzecie, każdy badacz powinien stosować takie kryterium naukowości (zazwyczaj występujące razem z kryterium sprawdzalności), które uwikłane będzie w rozległą sieć różnych założeń, sięgających zarówno do tego, co immanentne, jak i transcendentne, ekstraspekcyjne i introspekcyjne, retrospektywne i prospektywne itd.

W ten sposób ocena jakiejkolwiek teoria będzie rezultatem sprawdzenia całej sieci relacji, które podlegają zawsze decyzji afirmatywnej lub falsyfikacyjnej. Przy czym pozytywna, czy negatywna ocena nie byłaby kwestią czystej sylogistyki (tym bardziej



czystej intuicji), co raczej pragmatycznej wyceny owej złożonej komplementarnie struktury empiryczno-praktycznej i teoretyczno-formalnej. Ostateczny rezultat dociekań nie zależałby od tego, co w danej chwili widzimy, myślimy, czujemy, czy przeczuwamy, ale od tego na ile skutecznie (wobec optymalnej modalności przystosowania się do rzeczywistości) ujrzeliśmy cały splot złożonych procesów ekstraspekcyjnych i introspekcyjnych oraz percepcyjnych i recepcyjnych, którego efekt nie będzie już taki, jaki mógłby być, gdyby występowały one oddzielnie.

Obok teorii ważną płaszczyzną zastosowania różnojedni Trentowskiego, będzie praktyka, jako edukacja komplementarna, która jest nie tyle kumulacją, co funkcją stosunku tego, co retrospektywne i prospektywne, deskryptywne i transgresyjne, nie dysponująca żadnym obiektywnym testem pozwalającym ostatecznie rozstrzygnąć, który element tej dynamicznej całości pretenduje do posiadania prawdy. Rezultat tej formy edukacji będzie polegał na ujęciu możliwie całego splotu relacji, od których zależy jakość naszego rozwoju, wychowania i kształcenia oraz wymaga tym wyższej formy rozwoju, wychowania i kształcenia, im bardziej mechanizmy decydujące o tych splotach modyfikują (różnicują) rezultaty współdziałania (uzupełniania, dopełniania, dookreślenia). Przy czym efekty nie mogą być takie same, jakie osiągnęlibyśmy, gdyby każdy jej element występował oddzielnie.

## Filozoficzność myślenia pedagogicznego i ejdetyczna filozofia wychowania

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

### Filozoficzność jako epistemologiczno-metodologiczna kategoria myślenia pedagogicznego

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

### Sensotwórczość pojęć i pojęciowe ramy zakładanych sensów

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Przewodnie intencje ejdetycznej filozofii wychowania

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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



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

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

---

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

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

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

<sup>25</sup> Tamże, s. 14.

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

### Wstęp: między dogmatem a bagatelą

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

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

---

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

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

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

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

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

### Świadek nieporządku

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

### Ambiwalencja świata, czyli pamiętaj o niewidzialnym

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

### Zanurzenie w doświadczeniu

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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



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

### Filozoficzność spłycona

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

#### Zakończenie: przeciw zarozumiałcom i hultajom

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

---

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

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

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

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

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

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

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

### I. Krótką biografia

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

---

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

<sup>2</sup> Tamże, s.155 – 195.

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

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

roku 1926 pierwszym asystentem Pala Ranschburga w laboratorium psychologicznym Wyższej Szkoły Pedagogiki Leczniczej w Budapeszcie. W 1927 roku habilitował się i został mianowany ordynatorem psychopatologii i terapii. Obie funkcje L. Szondi pełnił do roku 1941<sup>5</sup>. L. Szondi zajmował się psychiatrią młodzieży i genetyką. Publikował wyniki badań nad analizą konstytucyjną np. dzieci jękających się, nad praktycznym wykorzystywaniem osiągnięć genetyki. Współpracował z kręgiem badawczym E. Rudina<sup>6</sup>. Szondi był twórcą podstaw teoretycznych, metodologicznych i psychoterapeutycznych tzw. psychologii losu<sup>7</sup>.

Interesujące jest to, że L. Szondi opracował empiryczne metody badania losu człowieka; był to m.in. test projekcyjny, nazwany testem Szondiego. Badania na testem rozpoczął autor w latach 1936/1937. Do roku 1939 ogłosił dwie ważne, związane z testem prace. W czasie II wojny światowej, pod koniec 1944 roku, po półrocznym pobycie w obozie dla wysiedleńców węgierskich w Bergen – Belsen udało mu się wraz z rodziną w grupie uchodźców żydowskich dostać do Szwajcarii. Jeszcze w tym samym roku opublikował pierwszą z cyklu prac anankologicznych pt. *Schicksalsanalyse*.

W roku 1946 przeniósł się z rodziną do Zurychu. Tu rozpoczął wieloletnią działalność. W 1947 r. opublikował podręcznik pt: *Szondi Test – experimentelle Triebdiagnostik*, w którym zawarł wyniki i materiały opublikowane w tekście węgierskim o popędzie i wychowaniu. W szybkim czasie powiększyło się grono współpracowników i uczniów tak w Szwajcarii, jak w innych krajach, zwłaszcza w USA. Powstawały coraz liczniejsze zespoły badawcze, zajmujące się psychologią losu, wydających czasopisma. W USA w roku 1949 ukazał się pierwszy numer nieregularnie wychodzących zbiorów prac pt.: „*Szondi Newsletter*” przy Uniwersytecie w Oklahoma, w Szwajcarii od roku 1953 ukazują się tomy „*Szondiana*”<sup>8</sup>. L. Szondi kierował zespołem szwajcarskim, który od 1958 r. przekształcił się w towarzystwo naukowe o charakterze międzynarodowym z zespołami pracującymi przy uniwersytetach w wielu krajach na całym świecie: *Internationale Forschungsgemeinschaft für Schicksalpsychologie*. W roku 1952 ukazała się praca L. Szondiego pt. *Triebpathologie*, Tom 1 (Patologia popędów), w roku 1956 tom 2 pt.: *Ich – Analyse* (Analiza jaźni – trzeciego czynnika). Ostatnie wydanie pochodzi z roku 2004. Pracą dopełniającą cykl anankologii stanowi opracowanie metod

---

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> S. Cieślukowski, *Wprowadzenie do testu Szondiego*, Warszawski Oddział PTH, Warszawa 1980, s. 4 oraz [www.szondi.ch](http://www.szondi.ch).

<sup>7</sup> Por. m. in. Leopold Szondi, *Schicksalsanalyse .Wahl in Liebe, Freundschaft, Beruf, Krankheit und Tod*, Zweite, neubearbeitete Auflage, Basel 1948, Friedjung Jüttner, *Schicksalsanalyse in Zusammenfassungen*, Szondi – Verlag, Zurich 2003.

<sup>8</sup> Karl Bürgi – Meyer, *Leopold Szondi. Eine biographische Skizze*, Szondi – Verlag, Zürich 2000, s. 85.

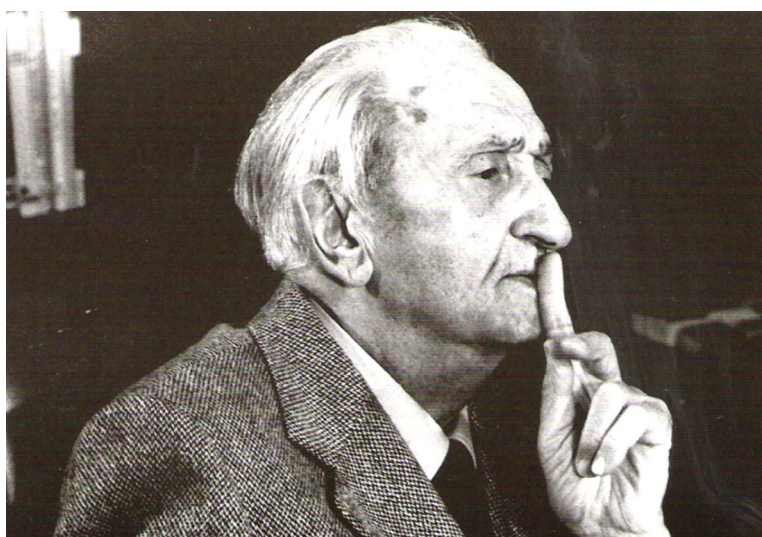
psychoterapii, głównie tzw. psychoterapii psychoszkowej ( *Schicksalsanalytische Therapie*, 1963). Za ten cykl L. Szondi otrzymał w roku 1970 doktorat honoris causa uniwersytetu Leuven w Belgii.

W roku 1956 Szondi opracował drogi lecznicze psychologii głębi (*Heilwege der Tiefenpsychologie*), a w końcu lat sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych autor wydał dwie prace związane z popędem paroksymalnym, o postawach w stosunku do dobra i zła (*Kain – Gestalten der Bösen*, 1969 i 1978) oraz *Moses – Antwort auf Kain* (1973). W roku 1979 ukazała się praca pt.: *Triebentmischen* (Mieszańcy).

Z prac Szondiego nawiązujących do filozofii, psychologii i pedagogiki należy wymienić rozprawę pt: *Freiheit und Zwang im Schicksal des Einzelnen* z 1968 r.

W roku 1970 L. Szondi powołał Instytut własnej fundacji - Stiftung – Szondi Lehr – und Forschungsinstitut für allgemeine Tiefenpsychologie und speziel für Schicksalspsychologie, uznany przez władze Szwajcarii za placówkę badawczą i nauczającą. Współczesna nazwa brzmi: Stiftung - Szondi. Lehr- und Forschungsinstitut für Schicksalspsychologie und Allgemeine Tiefenpsychologie<sup>9</sup>. Działa również Międzynarodowe Stowarzyszenie Szondiego<sup>10</sup>.

Symbolem Instytutu jest most jako łącznik między ludźmi i między naukami – to wyraz myśli Szondiego: ujmowanie psychologii głębi nie jako jednej ze szkół psychologicznych, chcących tłumaczyć jedną koncepcją wszystkie problemy psychologiczne, ale ujęcie jej jako jednej z dziedzin psychologii o specyficznych dla siebie: przedmiocie, zadaniach i metodach .



<sup>9</sup> Informacje o Fundacji i Instytucie Szondiego: [www.szondi.ch](http://www.szondi.ch)

<sup>10</sup> Op. cit., S. Cieślowski, *Wprowadzenie...*, s. 5- 6

# Leopold Szondi

(Źródło: Stiftung Szondi Institut, Fot: Hans Langenegger)

## II. Psychologia losu według Leopolda Szondiego

### I. Pojęcie „losu”

Aby przedstawić stanowisko L. Szondiego na temat psychologii losu, należy najpierw wyjaśnić za autorem podstawowy termin, jakim jest „los”. Szondi wyszedł od anankologicznej analizy dwóch, najpopularniejszych rozumień terminu „los”. Z jednej strony, los można ujmować jako „dola, koleje życia, bieg wydarzeń”, a z drugiej jako „przeznaczenie, fatum, traf, przypadek”<sup>11</sup>. Pierwszy ciąg zdarzeń, traktuje „los” z perspektywy biegu życia ludzkiego, który jest wypełniony szeregiem zdarzeń, o których bezwzględnej konieczności nie ma mowy, bowiem być też może wynikiem tego, co przemyślane. Losów w życiu człowieka może być więcej. Decyzja, który los nastąpi, jako bieg wydarzeń, zależy od sytuacji społecznej. W tym rozumieniu los nie jest bezwzględną koniecznością, albowiem świadomie może być dokonany jego obrót. Istotne stają się tu decyzje człowieka. Skutkiem tego może być albo „pech”, albo „szczęście”. Drugi ciąg znaczeń podkreśla aspekt niewiedzy człowieka o tym, co nastąpi. Mogą tu być rozpatrywane dwa aspekty, oba wskazujące na niezależność od woli człowieka, czyli to co się stanie, może mieć charakter konieczności, przeznaczenia, fatum. Drugi wariant to „traf, przypadek – szczęśliwy lub nieszczęśliwy. Zdarzenie takie nie było możliwe do przewidzenia, że zajdzie”<sup>12</sup>.

Interpretacja ta zbieżna jest z filozoficznymi koncepcjami kategorii „los”, wyjaśnianych z punktu widzenia indeterminizmu, determinizmu i fatalizmu<sup>13</sup>. Dla L. Szondiego, jak wyjaśniał S. Cieślikowski, główna rola przypadku zasadniczemu, pierwszemu rozumieniu pojęcia „los” oraz pierwszemu wariantowi drugiego ciągu. Losów więc człowiek może mieć wiele, ale w efekcie – ma jeden. Ten los, który przeżył. Los jest więc tyleż przypadkowy, ile nieznane były uzasadnienia motywów postępowania i okoliczności. Był zarazem planowy, bowiem w biegu życia każdego człowieka daje się

---

<sup>11</sup> L. Szondi, *Wolność i przymus w losie jednostki* (tłum. Sławomir Cieślikowski), Wyd. ALL, Kraków 1995, s. 7.

<sup>12</sup> Tamże, s. 7 – 8.

<sup>13</sup> Por. *Leksykon. Filozofia*. Red. Włodzimierz Łagodźki i Grzegorz Pyszczyk, Warszawa 2000, s. 98, s.123, s.208.

zaobserwować pewne nadrzędne zasady (zasadę), które przewijają się jako stały motyw przez całość, mimo dokonywanych w biegu życia obrotów<sup>14</sup>.

Interpretacja ta przypomina poglądy Arthura Schopenhauera, który reprezentował stanowisko tzw. fatalizmu transcendentnego. „*Życiorys jednostki, choćby wydawał się nie wiem jak zawiły, pisał Schopenhauer, jest – podobnie jak przemyślana epopeja – zwartą całością, mającą określoną tendencję i pouczający sens*”<sup>15</sup>.

Należy podkreślić, że L. Szondi dużą wagę przywiązywał do roli wyborów. „*Wybory tworzą los*”, twierdził autor<sup>16</sup>. Dla psychologa losu, wyjaśniał S. Cieślukowski nawiązując do polskiego pochodzenia słowa „wybór”, ważne są wszystkie treści niesione przez „wybór” i „wybierać”. Szczególną wartość ma „branie ze środka” i „wydobywanie na zewnątrz” zarówno tego, co „najbardziej przypada do upodobania”, choćby „nic nie zostawiając”, jak i tego, co „uważa za najlepsze”. Chodzi więc o wybieranie z siebie jak i ku sobie, dla siebie, do siebie. Mieszczą się tu zarówno motywy i działania nieświadome jak i uzasadnione, decyzje podejmowane świadomie, wymagające zajęcia stanowiska, czyli dokonania introspekcji przez jaźń<sup>17</sup>.

## II. Los z perspektywy neo – anankologii

L. Szondi nakreśliwszy przemiany rozumienia losu, tak w filozofii, psychoanalizie, jak medycynie, stwierdził, że dopiero współczesna mu genetyka zajęła się dogłębnie i naukowo problematyką losu. Zastosowano metody statystyczne w badaniach, np. w odniesieniu do zachowań w biegu życia bliźniąt jedno i dwujajowych. Badano rolę dziedziczenia i wpływ otoczenia. Stąd, w opinii L. Szondiego zagadnienie losu stało się dziedziną badań nauk przyrodniczych. Co ciekawe, w rezultacie ocena Szondiego poszła w kierunku porównania wyników badań genetyki z filozoficznymi rozważaniami A. Schopenhauera. Ponieważ w genetyce, jak i u Schopenhauera los to konieczność, przymus, to ten wycinek badań nad losem, jako tzw. losem koniecznym nazwany został *arche – anankologią*<sup>18</sup>.

Słowo *ananke* ma w grece dwa znaczenia. Z jednej strony: przymus, ograniczenie woli przez siłę zewnętrzną, przemoc (więzienie, więzy, łańcuchy) jak i przez boskie wyroki losu. Stąd znaczenie: cierpienie, trud, nędza. Z drugiej strony: słowo to oznacza

<sup>14</sup> Op. cit., L. Szondi, *Wolność i przymus...*, s.8 – 9.

<sup>15</sup> Arthur Schopenhauer, *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*, Tom I, Przełożył i przypisami opatrzył Jan Garewicz, Warszawa 2002, s. 258

<sup>16</sup> L. Szondi, *Freiheit und Zwang im Schicksal des Einzelnen*, Bern, Huber 1968, s.41; L. Szondi, *Wolność i przymus...*op. cit., s.49.

<sup>17</sup> L. Szondi, *Wolność i przymus...*op. cit., s. 9 – 10.

<sup>18</sup> Tamże, s. 24.



więzy krwi, pokrewieństwo, podobnie, jak łaciński wyraz *necessitas*. Dlatego los jako dziedzictwo opiera się także na drugim znaczeniu słowa *ananke*, według którego los jest określony przez konieczność pokrewieństwa, przez rodzimych przodków<sup>19</sup>.

Autor twierdził, że badania nad bliźniętami jednojajowymi, które wykazały ich jednakowość, potwierdzały pogląd, jaki reprezentowała genetyka, czyli pogląd o konieczności losowej. L. Szondi, mając jednak szeroką perspektywę badawczą nabytą z psychoanalizy postawił następującą tezę: należy utworzyć pomost pomiędzy genetyką a psychologią głębi<sup>20</sup>. Tylko wówczas uda się wielostronnie zbadać i zrozumieć los człowieka. Autor nazwał tę nową wiedzę o losie „neo – anankologią” – czyli „analizą losu”. Neo – anankologia stawia zatem następujące pytania: Czy człowiek posiada rzeczywiście tylko jeden, jedyny los ? Czy los jednostki nie składa się z wielu możliwości? Jeśli wszystkie możliwości zostały dane człowiekowi drogą dziedziczenia, to nie może on wybierać swobodnie spośród nich ? Czy człowiekowi obok dziedziczzonego, koniecznego losu nie przysługuje też los wybrany swobodnie? Jeśli jednostka przynosi ze sobą na świat liczne możliwości losowe, to w jaki sposób można te możliwości uwidocznić i uświadomić jednostce? Jeśli człowiek zdolny jest, by uświadomić sobie swoje możliwości losowe, to czy jest także zdolny do swobodnego wyboru ? Jeżeli tak, to jaka instancja wybiera w nim swobodnie ?

A zatem: czy człowiek może swoje uświadomione możliwości losowe wymienić jedną na drugą? Czy może, jak pytał Szondi, uwolnić się z kleszczy swego dotąd przeżytego – koniecznego losu i zamienić go na los swobodnie wybrany?<sup>21</sup> Powyższe pytania, stanowiące swoiste hipotezy robocze doprowadziły do postawienia następującego założenia: spośród wszystkich istot żyjących człowiek jest jedyną, która może uświadomić sobie swoje możliwości losowe. Wie, iż posiada wiele możliwości losowych i może je dowolnie sobie uświadamiać. Tu, jak z tego wynika, nawiązał L. Szondi do poglądów A. Schopenhauera odnoście woli. Jednak uświadomić można sobie tylko to, co przedtem było w nas nieświadome. Jeśli jednostce zostały przydane jej wszystkie możliwości losowe, oznacza to, że jej rodzinni przodkowie musieli znajdować się w jej podświadomości jako „wzorce”, „obrazy”, jako możliwości losowe, jako „wzorce zachowania” (zawarte w genach chromosomów). Wszyscy ci, jak pisał Szondi, znajdujący się w dziedzicznych zasobach przodkowie dążą do ujawnienia się. Od strony psychologicznej to dążenie to tzw. „odziedziczona tendencja”. Są one zarazem

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 24.

<sup>20</sup> Op. cit., L. Szondi, *Schicksalsanalyse...*, s. 18.

<sup>21</sup> Op. cit., L. Szondi, *Wolność i przymus...*, s. 24 – 25.

dynamiczne, jak i nieświadome. Z perspektywy psychologii głębi jest to „podświadomość rodzinna”. A ta jest niejako poczekalnią tych „obrazów przodków”, które w naszym własnym losie zmierzają do powtórzenia się. Sensem dziedziczenia jest, jak przytacza tu Szondi pogląd M. Heideggera – powtórzenie. *„Powtórzenie jest zdecydowanym przekazem, to jest powrotem do możliwości już zaistniałego bytu”*<sup>22</sup>.

Według L. Szondiego (tu autor odwoływał się do badań S. Freuda i C. G. Junga) *„analiza losu jest tym kierunkiem psychologii głębi, który uświadamia przede wszystkim nieświadome roszczenia przodków człowieka. To znaczy: człowiek jest za pomocą analizy losu konfrontowany ze swymi nieświadomymi możliwościami losowymi i stawiany przed wyborem lepszych form bytowania”*<sup>23</sup>. Analiza losu uświadamia więc człowiekowi, iż przeżywał do jakiegoś czasu nieświadomie swój los przymusowy, czyli powtarzał rodzinny los jednego ze swych przodków. Ale dalej pokazuje, że obok losu przymusowego człowiek może również dokonywać wyborów. Wtedy uzyskuje swój własny, osobisty los. Zatem analiza losu próbuje budować pomost pomiędzy genetyką (roszczenia przodków) a psychologią głębi (uświadomienie tych nieświadomych roszczeń) oraz rozróżnia dwie wielkie kategorie losu: przymusowy i swobodny.

Obie formy losu, co istotne, znajdują się ze sobą w stosunku wzajemnego następstwa. Pojęcie losu, zdaniem Szondiego, nie traci więc charakteru konieczności, ale uzupełnione jest charakterem wybiórczości, czyli prawem wyboru. Rozumienie losu w neo – anankologii brzmi więc: *„Los jest całością wszystkich odziedziczonych i swobodnie wybieranych możliwości bytowania”*<sup>24</sup>. Człowiek przychodzi na świat z mnogością, zbiorem możliwości losowych, spośród których może później swobodnie dokonywać wyborów. Ale tylko pod warunkiem, gdy człowiek uświadomi sobie możliwości odziedziczone a jego jaźń i jej więź z duchowością będzie wystarczająco silna dla zajęcia własnego stanowiska<sup>25</sup>.

Wychodząc z tej definicji losu, która dla analizy losu stanowiła hipotezę roboczą, przez wiele lat badano tę kategorię (w badaniach Szondiego w latach 1937 – 1963). Rezultatem było opracowanie właściwych technik w genetyce, diagnostyce, patologii klinicznej, psychologii jaźni i terapii losu (por. prace L. Szondiego) Rezultaty badań autor podsumował następująco.

Funkcjami warunkującymi przymus losu są:

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 26.

<sup>23</sup> Tamże, s. 26.

<sup>24</sup> Tamże, s. 27 oraz s. 53.

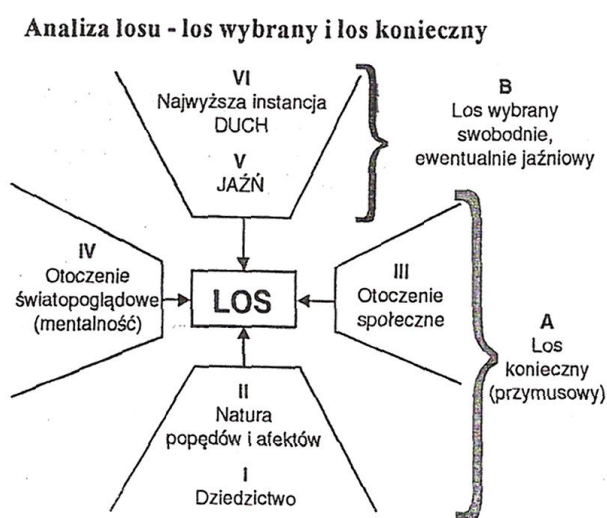
Op. cit., F. Jüttner, *Schicksalsanalyse...*, s.297.

<sup>25</sup> L. Szondi, *Wolność i przymus...* op. cit., s. 53.

- I) dziedziczne funkcje genów
- II) funkcje popędów i afektów
- III) otoczenie społeczne
- IV) mentalność, tj. uwarunkowania światopoglądowe, w których człowiek, rodząc się, znalazł się przymusowo

Funkcjami warunkującymi los wybierany (swobodny) są:

- V) funkcje jaźni
- VI) funkcje duchowe<sup>26</sup>.



Wykres za: Lipot Szondi, *Wolność i przymus w losie jednostki* w tłumaczeniu Sławomira Cieślukowskiego, Wyd. ALL, Kraków 1995, s. 28.

Zdaniem autora, funkcje te muszą być ujmowane dialektycznie – dynamicznie, przeciwstawnie i uzupełniająco. Jednakże w biegu czasu sposoby przejawiania się losu zmieniają się. Podobnie, tu porównał Szondi sytuację do poglądów Schopenhauera, jak sceny i gra na scenie obrotowej w teatrze obraca się los na scenie życia jednostki. Jeśli los zakrzepnie na jakimś miejscu tej obrotowej sceny życia, to staje się losem koniecznym, wręcz zeskaleniem bytu (np. w katatonii). Jeśli zaś przeciwnie, jaźń zdolna jest z pomocą ducha silnie wystąpić przeciw zeskalającym działaniom i znów wprawić w ruch obrotową scenę, to w sprzyjających okolicznościach może doprowadzić siebie do rozwoju w swobodnie wybranym losie<sup>27</sup>.

*„Przymus i wolność, pisał Szondi, w określonych przypadkach tworzą parę przeciwieństw nie wykluczających się, lecz uzupełniających. W parze tej tendencja do*

<sup>26</sup> Tamże, s. 27, rys. s. 28.

<sup>27</sup> Tamże, s. 28.

*powtarzania tego, co dziedziczne i tendencja jaźni ku wolności znajdują się stale we wzajemnym, dynamicznym spięciu. To dynamiczne spięcie przebiega między dziedzicznością a jaźnią*<sup>28</sup>. L. Szondi podkreślił, że zwłaszcza jaźń i duch mają szczególną rolę w „reżyserowaniu sceny losu”. Jeśli jaźń jest dojrzała, to „jest stale w drodze między dziedzictwem, naturą popędową i afektywną, otoczeniem społecznym i światopoglądowym oraz duchem”<sup>29</sup>.

Autor, na podstawie badań funkcji jaźni twierdził, że dzięki dojrzałej jaźni przymus w losie może przemienić się w wolność. Czyli los konieczny przemienia się w los swobodnie wybrany. Interesujące jest stanowisko Szondiego w kwestii, że także los, jak jaźń, jest stale „w drodze”. Porusza się między dziedzictwem przodków, własną naturą popędową i afektywną, otoczeniem społecznym i światopoglądowym oraz dziedziczą ducha. Gdy skamienie jaźni, to za nią zakrzepnie i los. Jest to niekorzystne dla procesu ucłowieczenia, bo jeśli zeskali się los przymusowy, to los staje się zeskaleniem w byciu. Zdaniem Szondiego wynika z tych rozważań, że los jednostki należy do badań medycznych i psychologicznych. Podobnie, jak człowiek posiada system nerwowy, czy krwionośny, tak posiada system losowy. Oczywiście, jak wyjaśniał Szondi, tego systemu nie da się uwidocznnić anatomio – topograficznie i nie jest możliwe, aby jego zaburzenia dało się anatopatologicznie ujawnić, to zarówno funkcje fizjologiczne i zaburzenia patologiczne systemu losowego dają się określić za pomocą specjalnych metod klinicznych. Aby poznać danego pacjenta, to należy go badać całościowo, a zatem i w doniesieniu do systemu losowego<sup>30</sup>.

### III. Obszary badań losu w koncepcji L. Szondiego

L. Szondi uwzględnił pewne obszary badań funkcji losu. Jest to:

- 1) genetyka losu, czyli zagadnienie wyborów w miłości, przyjaźni, zwodzie, chorobie i śmierci;
- 2) doświadczalna diagnostyka losu ( m.in. zastosowanie testu Szondiego)
- 3) patologia losu
- 4) nauka o jaźni ( tzw. egologia losu)
- 5) los swobodnie wybrany
- 6) terapia losu .<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Tamże, s.55.

<sup>29</sup> Tamże, s. 29.

<sup>30</sup> Tamże, s. 29.

<sup>31</sup> Szczegółowa wykładnia problemu: op. cit., L. Szondi, *Schicksalsanalyse ...*, 1948, op. cit., L. Szondi, *Freiheit und Zwang...*, op. cit., L. Szondi, tegoż, *Wolność i przymus...*,

### W obszarze pierwszym(1)

dotyczącym genetyki losu istotnym obszarem badań dla L. Szondiego były popędy. Autor uważał, że geny są źródłem popędów; pojedynczy gen jest nosicielem najprostszej jednostki, czyli tzw. tendencji, dążenia popędowego<sup>32</sup>.

Interesujące w temacie popędów z perspektywy pedagogiki było stanowisko Szondiego odnośnie roli wychowania. Przykładem są tu wyniki i wnioski z eksperymentu przeprowadzonego na bliźniętach. Poddane zostały badaniom pary: 36 jednojajowych, 36 jednopłciowych dwujajowych i 25 różnopłciowych dwujajowych normalnych uczniów i dorosłych. Wiek badanych wahał się od 8 do 38 lat. Za pomocą metody badań bliźniąt ustalone zostały stosunki siły oddziaływania między otoczeniem a dziedziczeniem. Ustalono właściwy porządek rang ośmiu czynników odnośnie zmienności po wpływie środowiska. Wyróżniono potrzeby popędowe, które są łatwo, średnio bądź trudno wychowalne pod wpływem otoczenia<sup>33</sup>. Wnioski wysnuto następujące:

Względnie łatwo podlegające wpływom, tj. wychowalne są:

- zło w człowieku( potrzeba, by rozniecić w sobie a potem wyładować wściekłość, nienawiść, gniew i mściwość, zazdrość i zawiść)
- żądza agresywności( pragnienie sadyzmu )
- skłonność do analności, czyli pragnienie, by wszystko zbrukać a następnie by przyciągnąć ku sobie obce wartości (poszukiwanie wartościowych obiektów). W tych trzech potrzebach popędowych siła czynników zewnętrznych okazała się większa niż siła dziedziczenia<sup>34</sup>. Interesująca jest tu uwaga Szondiego, że z tego, co uznajemy jako wynik oddziaływań wychowawczych, okazuje się „kamufażem” w trakcie dokładniejszych badań.

Podlegające wpływom w stopniu średnim, średnio wychowalne jest:

- chęć obnoszenia się ze sobą, dążenie, by stale znajdować się na scenie, w sensie patologicznym – ekshibicjonizm, potrzeby oralne i „potrzeba uczipienia się” (za Hermannem), przywiązywania się, obejmujące wszystko, co nazywane jest „hedonizmem”.

Trudno wychowalne, mało podlegające wpływom jest:

---

S. Cieślikowski, *Psychologia losu*, „Zdrowie Psychiczne” 1986, nr 1, s. 19 – 29, tegoż, *Metody diagnostyczne psychologii losu*, „Zdrowie Psychiczne” 1968, nr 9, s.27 – 37, tegoż, *Wprowadzenie...*, op. cit.

<sup>32</sup> Więcej informacji: op. cit., L. Szondi, *Wolność i przymus...*, s. 73 – 88, op. cit., S. Cieślikowski, *Psychologia losu...*, s. 21 – 29.

<sup>33</sup> op. cit., L. Szondi, *Wolność i przymus...*, s.80

<sup>34</sup> Tamże, s. 80 – 81.

- dążenie do rozszerzania jaźni, a więc dążenie do bycia mocą i do powiększania własnej osobowości; w sensie kultury: dążenie do duchowości
- chęć, by serdeczność (czułość) dawać i brać, to, co kobiece w człowieku, ontogenetyczna skłonność do biseksualizmu. Najtrudniejsze do przekształcenia jest dążenie do posiadania, egoizm, egocentryzm, autyzm i narcyzm; jest to tzw. czynnik „żelbetonowy”<sup>35</sup>.

L. Szondi postawił zatem pytanie: Czy można nieludzkie popędy uczłowieczyć drogą wychowania i leczenia? Autor wyszedł w swych wyjaśnieniach od nowych definicji humanitarności (człowieczeństwa) i humanizmu.

„Humanitaryzm – jest to najrzadszy los popędowy pojedynczych, skrajnie pozytywnych odmian ludzi, charakteryzujący się dwiema podstawowymi cechami. Po pierwsze spośród odziedziczonych wewnętrznych człowieczych i nieczłowieczych par przeciwieństw popędowych jaźń tych ludzi wybiera przeważnie ludzkie. Po drugie, duch tych ludzi rozszerza wszystkie humanitarne potrzeby na każdy „przedmiot” świata, który jest „człowiekiem”.

Humanizm – jest tym ruchem duchowym, który walczy o rozszerzenie miłości i rozpowszechnianie humanitaryzmu. A zatem, humanitaryzm oznacza los popędowy, humanizm – jest ruchem czysto społecznym- duchowym<sup>36</sup>.

Uczłowieczeni ludzi są więc, w rozumieniu analizy losu, takimi, którzy:

- z przeciwieństw popędowych wybierają tam, gdzie można to, co uczłowieczone,
- uczłowieczone potrzeby rozszerzają nie tylko na siebie, członków rodziny, członków tej samej religii, klasy, rasy, ludu czy narodu, do którego sami należą, ale na każdy „obiekt” świata, który jest „ludzki”<sup>37</sup>.

L. Szondi na podstawie w/w badań wyodrębnił nie uczłowieczone i uczłowieczone potrzeby wraz z ich obrazami testowymi<sup>38</sup>. Podał dalej następujące wnioski:

- 1.Człowiek łatwiej może siebie „etycznie” cywilizować niż „duchowo” uczłowieczyć.
- 2.Etyczne ucywilizowanie i duchowe uczłowieczenie są cząstkowymi przejawami uczłowieczenia popędów; oba sposoby są uwarunkowane genetycznie, zaś ich podłoża genetyczne są różne.

---

<sup>35</sup> Tamże, s.81.

<sup>36</sup> Tamże, s. 82 – 83.

<sup>37</sup> Tamże, s.83.

<sup>38</sup> Tamże, s. 82 – 83, Por. op. cit., L. Szondi, *Schicksalsanalyse...*, 1948.

3. Sposoby przejawiania się humanizmu w poszczególnych ludziach zależą od indywidualnie zmiennego przemieszania czynników etyczno – cywilizacyjnych i duchowo uczłowieczających.

4. Potrzeby przejawiające się w formie etycznie uczłowieczonej to te, o których na podstawie badań bliźniąt dało się orzec, iż są najłatwiej wychowywalne. Pod wpływem wychowania pojawiać się mogą na miejscu agresji: rycerskość, ofiarność, ewentualnie pokora, na miejscu "zła" (wściekłości, nienawiści, gniewu i zemsty), a więc cech Kaina – dobroć, sprawiedliwość, pobożność, jako atrybuty Abła. Na miejscu chciwości pojawia się wyrzeczenie.

5. Potrzeby stanowiące popędowe podłoże dla zachowań duchowego człowieka należą do najtrudniej wychowywalnych czynników popędowych. A zatem: poszerzenie jaźni – egodiastola, samoopanowanie z równoczesnym dopasowaniem i w końcu matczyno – kobieca serdeczność, „prakobiecość” w człowieku<sup>39</sup>.

L. Szondi opracował sposoby leczenia popędów na drodze psychoterapii. Trafna diagnoza, wielostronne poznanie człowieka (pacjenta) przy zastosowaniu w/w metod pozwala według autora uchronić go przed zagrożeniem i patologią. Dla pedagoga droga ta stanowić może pomoc w wychowaniu. *„Lekarz, psycholog – doradca zawodowy, wychowawca, pisał Szondi, powinien być właściwie położną, pomagającą przyjść na świat w uspołecznionym kształcie tym potrzebom popędowym, które w głębi psychiki człowieka są przyczyną zagrożeń dla niego i otoczenia”*<sup>40</sup>

#### Doświadczalna diagnostyka losu (obszar 2)

dotyczy wykorzystania w badaniach losu przymusowego, a ściślej funkcji popędowych i jaźniowych, metod diagnostycznych. Jest to metoda o charakterze genetycznym, obejmująca analizę „drzewa genealogicznego”. Psychologia losu bada powinowactwa z wyboru, czynnik genetyczny zastąpiony jest genotropicznym. Uwzględnione jest tu środowisko, w którym żyje badany i z którego wybiera osoby, przedmioty i ważne dlań sprawy<sup>41</sup>.

Druga metoda dotyczy eksperymentalnej diagnostyki potrzeb, jest to tak zwany test Szondiego. Ma on charakter projekcyjny. Jego zaletą jest krótkotrwałość i łatwość uzyskania materiału do analizy. Badanie polega na wyborze przez badanego z pudełka zawierającego sześć serii po osiem fotografii twarzy ludzkich najsympatyczniejszych i

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 83 – 84.

<sup>40</sup> Tamże, s. 87.

<sup>41</sup> Por. op. cit., S. Cieślowski, *Metody diagnostyczne...*, s.27.

najmniej sympatyczniejszych z każdej serii<sup>42</sup>. Ogólnie, celem interpretacji testu jest odkrycie tendencji (potrzeb) kierujących ustawieniem planów życiowych osoby badanej, ujawnienie zasadniczych możliwości przebiegu życia popędowego, ustalenie na tej podstawie prognozy odnośnie dalszych losów badanego. Ewentualnie na tej podstawie nakreśla się plan psychoterapii<sup>43</sup>.

Dokonując pewnego uogólnienia, biorąc pod uwagę wyniki badań z wielu krajów na dużych populacjach, test ujawnia te skrajne schorzenia psychiczne w rodzinie, których nosicielem jest osoba badana. Ujawnia on także utajone funkcje popędowe i jaźniowe, które człowiekowi – nosicielowi zagrażają dziedzicznie. Test ten pozwala ujawnić siedemnaście rozmaitych struktur popędowych i jaźniowych, które można uznać za możliwości losowe albo „sposoby bytowania” (formy egzystencji). Spośród nich dwanaście ma charakter zagrożeń, pięć daje się określić jako możliwości obronne. L. Szondi dodał, że poprzez określenie proporcji zagrożeń i obrony, można ustalić wskazania do postępowania psychoterapeutycznego, co pozwala na pozytywną prognostykę losu<sup>44</sup>.

Dziedziny stosowania testu Szondiego również się rozszerzyły. Wykorzystuje go psychologia rozwojowa. Badania nad podejmowaniem decyzji przez dzieci pozwoliły wyróżnić fazy i odmiany wyborów dziecięcych. Prowadzono badania nad rozwojem kompleksowo ujętych afektów i uczuć, potrzeb i popędów w biegu życia ludzkiego poczynając od trzeciego roku życia do późnej starości (powyżej 80-go roku życia). Badania te zostały wykonane w rozmaitych wariantach przy uwzględnianiu różnic pochodzenia społecznego, narodowego, płci itd. Test zastosowano także w psychologii wychowawczej w powiązaniu z pedagogiką specjalną, psychologii i psychiatrii sądowej, kryminologii, psychologii klinicznej. Stosowano go w poradnictwie: małżeńskim, rodzinnym, zawodowym<sup>45</sup>.

O możliwościach zastosowania koncepcji psychologii losu i testu Szondiego w psychologii klinicznej wskazał w ostatnich latach Henryk Jarosiewicz<sup>46</sup>. Autor zwrócił uwagę, że działalność psychologa klinicznego, uwzględniającego wiedzę z zakresu psychologii losu musi dotknąć dwóch sfer:

---

<sup>42</sup> Dokładna procedura i sposoby opracowywania i interpretowania danych, m.in.: (w): op. cit., L. Szondi, *Schicksalsanalyse...*, oraz op. cit., S. Cieślowski, *Wprowadzenie...*

<sup>43</sup> op. cit., S. Cieślowski, *Metody diagnostyczne...*, s. 29 – 31.

<sup>44</sup> Tamże, s. 31 – 32, oraz op. cit., L. Szondi, *Wolność i przymus...*, s. 36.

<sup>45</sup> op. cit., S. Cieślowski, *Wprowadzenie...*, s. 6 – 8.

<sup>46</sup> Por. Henryk Jarosiewicz, *Zastosowanie koncepcji „psychologii losu” i testu Szondiego w psychologii klinicznej*, (w): *Wybrane metody diagnostyczne w psychologii*, Pod red. Ewy Okręglińskiej – Forysiak, Wyd. UW, Wrocław 1993, s. 7 – 20.



1) Okrycia w podświadomości rodzinnej figury przodków z ich tendencjami i uświadomienia ich możliwości losowych, które w podświadomości rodzinnej, ze względu na przeciwieństwa dążeń, walczą ze sobą nawzajem. Jest to uświadomienie sobie i pacjentowi struktury osobowości.

2) Osobnicza jaźń, po uświadomieniu sobie swoich możliwości losowych (dziedziczonych), musi sama wybrać jedną z nich albo owe możliwości zintegrować w jeden, nowy kształt, który dotychczas był w tej rodzinie nie znany<sup>47</sup>.

Wykorzystując koncepcję M. Kulczyckiego „ukierunkowania życiowego” oraz test Szondiego, psycholog kliniczny (zwłaszcza początkujący), może zdaniem autora, wspomóc diagnozę i prognozę owego ukierunkowania życiowego pacjenta. Również wspomaga to rozwiązywanie ich problemów życiowych<sup>48</sup>.

Okazuje się, że dzięki badaniom metodą Szondiego można ustalić możliwości i kierunki rozwojowe badanego człowieka jak i niebezpieczeństwa mu grożące, zatem należy zwrócić uwagę na wartość prognostyczną testu.

Możliwość porównywania jednostek i grup w zależności od rozmaitych czynników fizjologicznych, patologicznych i społecznych wskazuje też na funkcję badawczą w stosowaniu koncepcji i testu Szondiego<sup>49</sup>.

Należy podkreślić, że u podstaw testu Szondiego znajdowały się genetyka, psychiatria i psychologia wraz z psychopatologią na które nałożyły się dwie dyscypliny społeczne: pedagogika, głównie pedagogika specjalna wraz z pedagogiką społeczną. Psycholog, który decyduje się na zastosowanie testu Szondiego musi zastosować model pracy psychologicznej przyjmującej współpracę z wieloma specjalistami równocześnie.

W Polsce, model ten związany jest z ruchem higieny psychicznej i obejmuje pracę w wielospecjalistycznym zespole<sup>50</sup>.

### Patologia losu (obszar 3)

stanowi u L. Szondiego również istotny składnik analizy psychologicznej losu. Zdaniem autora, los ludzki może być zaburzony przez system funkcji. Losotwórcze i kierujące losem funkcje, jak np. dziedziczne, popędowe, afektywne, jaźniowe i duchowe mogą być po części zaburzone. Zależnie od rodzaju zaburzonych zespołów funkcji powstają różne, patologiczne (schorzałe) formy losu.

Porównawcze badania przypadków różnych psychoz, nerwic, psychopatii, anomalii seksualnych, przypadków afektów patologicznych i przestępczych, dostarczyły

---

<sup>47</sup> Tamże, s. 19.

<sup>48</sup> Tamże, s. 19 – 20.

<sup>49</sup> Op. cit., S. Cieślowski, *Wprowadzenie...*, s. 9.

<sup>50</sup> Tamże, s. 9.

wiele interesujących wniosków<sup>51</sup>. Najważniejszy z nich brzmi: „*Każdy człowiek nosi w swej podświadomości rodzinnej skłonności popędowe i jaźniowe do wszystkich czterech kręgów schorzeń psychicznych, a więc możliwości schorzenia cyrkularnego, schizokształtnego, napadowego, tj. histero – padaczkowego i seksualnego*”<sup>52</sup>

#### Nauka o jaźni tj. egologia losu (obszar 4)

jest tym obszarem badań nad losem, który podkreśla ogromną rolę możliwości dokonywania własnych, wolnych wyborów przez człowieka. Po pierwsze, człowiek posiada zdolność do uświadomienia sobie, jak pisał Szondi, nieświadomych „roszczeń przodków” w podświadomości rodzinnej. Przejawia się to poprzez uświadomienie uzewnętrznienia, tj. projekcji „obrazów przodków”, które do tego czasu nieświadomie warunkują poszukiwanie i wybór partnera, a także poprzez uświadomienie sobie faktu, że człowiek ogarnięty jest przez przeciwstawne sobie ukierunkowania rodzinne (tzw. inflację). Dalej, autor pisał, że jaźń musi „zająć stanowisko” w stosunku do uświadomionych możliwości losowych. Jaźń musi je albo zaakceptować i dokonać ich introspekcji, utożsamić się z nimi albo je zanegować, a w skrajnych przypadkach nawet zniszczyć. Jaźń w odpowiednich warunkach może się tak rozwinąć, by być zdolną do przekraczania granic własnych przeciwieństw (np. podświadomości i świadomości, świata przedmiotów i podmiotu). Taka jaźń – ponifex oppositorum jest zdolna ujrzeć i przekroczyć wszystkie niesione w sobie antynomie. Jest władna, by swobodnie wybrać spośród odziedziczonych, a więc przymusowo danych możliwości<sup>53</sup>.

Problematykę jaźni podjął m.in. w teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowski. Egzemplifikuje się to w koncepcji tzw. „czynnika trzeciego”, jako czynnika autonomicznego i autentycznego w osobowości człowieka<sup>54</sup>.

#### Los swobodnie wybrany (obszar 5)

Aby los mógł świadomie dokonywać swobodnych wyborów, jaźń musi wyćwiczyć w sobie następujące funkcje: integrację, transcendencję i partycypację. Integracja polega na tym, że jaźń musi samodzielnie opanować wszystkie funkcje podstawowe i nimi kierować. Transcendencja polega na możliwości dokonywania przez jaźń transcendencji ku duchowości. Szuka zatem więzi z jakąś ponadjednostkową ideą: sztuką, nauką, religią. Następnie jednoczy się z daną ideą na dłużej, aby w niej współuczestniczyć, czyli dokonuje się partycypacja. L. Szondi pisał: „*Integracja, transcendencja i partycypacja (zspolenie, przekroczenie siebie oraz współuczestniczenie w tym, co*

<sup>51</sup> Por. op. cit., L Szondi, *Wolność i przymus...*, s.37 – 40.

<sup>52</sup> Tamże, s. 38, Dalsze wyjaśnienia, s. 39 – 40.

<sup>53</sup> Tamże, s. 40.

<sup>54</sup> Por. m.in. op. cit., K. Dąbrowski, *Zdrowie psychiczne...*, s. 54 – 55.

*ponadjednostkowe) dają jaźni tę siłę, z pomocą której może ona swój los przymusowy negować i spośród uświadomionych sobie rodzinnych możliwości losowych swobodnie wybrać własny, uczłowieczony los, aby według niego żyć*<sup>55</sup>.

Koncepcja losu swobodnie wybranego przez jaźń może być istotna dla myślenia i działania pedagogicznego. Pomoc wychowankowi w zrozumieniu siebie, kreślenia własnego planu życiowego i rozwoju osobowości jest niezwykle ważna z perspektywy celów wychowawczych. Ta wiedza o jaźni zbieżna jest w wielu miejscach z koncepcją rozwoju osobowości poprzez dezintegrację pozytywną według K. Dąbrowskiego. Zagadnienie tzw. „środowiska wewnętrznego”, „czynnika trzeciego”, problem przekraczaniem cyklu biologicznego była w koncepcji autora podstawowa dla zrozumienia pełni rozwoju osobowości.

K. Dąbrowski twierdził: *„Nie ma dla człowieka większego doznania, większego przeżycia nad świadomość rozpoczęcia się procesu i rozwoju przekraczania cyklu biologicznego”*<sup>56</sup>. Podobnie ustawiony jest problem w pedagogice Gestalt. Spośród antropologicznych przesłanek w stanowieniu celów wychowania mówi się o *„odnalezieniu siebie, własnej tożsamości, samourzeczywistnianiu (samorealizacji, odzyskaniu utraconej i stłumionej części własnej osobowości, eliminacji blokad wewnętrznego rozwoju, osobistym rozwoju), wzroście jednostki, rozwoju wspólnego ludziom potencjału, przygotowaniu jednostki do rozpoznawania i realizacji własnego potencjału rozwojowego, odpowiedzialności za samego siebie, rozpoznawaniu osobistych potrzeb i zainteresowań, ich dalszym rozwijaniu, doskonaleniu własnej świadomości”*<sup>57</sup>.

#### Terapia losu (obszar 6)

Interesujące wnioski podał L. Szondi i w tej kwestii. Stwierdził, że posiadanie wysoko rozwiniętej jaźni, zdolnej do swobodnych wyborów własnego losu nie dotyczy jedynie „elity ludzkości”. Uwarunkowania rozwoju jaźni posiadają również ludzie chorzy psychicznie. Jednak uwarunkowania te mogą pozostać „nieczynne”, gdy chorzy, jako neurotycy lub psychotycy, ciężko przeżywają swój los przymusowy. Metody psychoterapeutyczne mogą pomóc w dokonywaniu przemiany losu: od przymusu do wolności<sup>58</sup>.

<sup>55</sup> op. cit., L. Szondi, *Wolność i przymus...*, s. 41.

<sup>56</sup> op. cit., K. Dąbrowski, *Wprowadzenie do higieny...*, s. 249.

<sup>57</sup> O. A. Burow, K. Scherpp, *Lernziel; Menschlichkeit. Gestaltpädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung*, Kosel Verlag, München 1981, s. 124, ([w:] op.cit., B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 160 – 161.

<sup>58</sup> op. cit., L. Szondi, *Wolność i przymus...*, s. 42 – 43.

*„Jaźń jest początkiem i końcem istnienia, a więc bytu ludzkiego. Albowiem byt bez jaźni jest bytem zwierzęcym albo bytem rośliny, albo bytem kamienia. Stąd słuszność stwierdzenia: narodziny jaźni są równoznaczne z narodzinami duszy ludzkiej. I więcej: są w ogóle narodzinami bycia człowiekiem w przeciwieństwie do bycia zwierzęciem”<sup>59</sup>.*

### III. Kilka uwag końcowych

Problem kategorii „losu” w poglądach L. Szondiego obok filozoficznego ujęcia, zwłaszcza w porównaniu do poglądów A. Schopenhauera, nabrał znaczenia naturalistyczno – socjologicznego, ale zarazem psychologicznego i humanistycznego. Teoria ta wyraźnie nawiązuje do roli dziedziczenia i wpływu środowiska (teoria losu przymusowego- rola genetyki, psychologii głębi) Jednak ogromne znaczenie ma w tej koncepcji jaźń i poziom rozwoju jaźni w kontekście dokonywanych wyborów przez człowieka (teoria tzw. losu wybranego). Stąd, pomimo silnego „zakorzenienia” analizy losu u L. Szondiego w genetyce i psychologii głębi, koncepcja ta ma humanistyczny wymiar. Traktuje ona człowieka wieloaspektowo, troszczy się o szczegółową diagnozę jednostki (pacjenta) po to, aby prowadzić go do pełni człowieczeństwa. W tym punkcie ciekawe były wypowiedzi autora odnośnie uczłowieczenia popędów. Były one wyrazem troski Szondiego o mobilizowanie i pomoc każdej jednostce( również zaburzonej i chorej) do osiągania pełni osobowości i człowieczeństwa.

Leopold Szondi twierdził: *„Nie tylko samotworzenie, indywidualizacja, lecz tworzenie człowieka, humanizacja jest istotą stanowienia celów każdego wychowania i każdej psychoterapii”<sup>60</sup>.*

W historycznie osadzonych dyskusjach pedagogów na temat czynników kształtujących człowieka: geny, środowisko, wychowanie, aktywność własna interpretacja odpowiedzi według psychologii losu może stanowić interesującą próbę wyjaśnienia tego problemu. Jak zostało przedstawione, te w/w czynniki kształtują każdego z nas, ale interesująca jest przy tym interpretacja z perspektywy anankologii. Dzięki tej koncepcji możliwe były do pełniejszego wyjaśnienia przykłady historii życia wychowanków podane przez Antoninę Gurycką w artykule pt.: *Geny i los – alibi wychowawcy*<sup>61</sup>. Zastosowanie w praktyce koncepcji psychologii losu wymaga interdyscyplinarnego traktowania wychowanka (pacjenta). Znajomość nie tylko pedagogiki, ale psychologii, zwłaszcza psychologii głębi, biologii, genetyki, statystyki w

---

<sup>59</sup> Tamże, s.96.

<sup>60</sup> [www.szondi.ch](http://www.szondi.ch).

<sup>61</sup> Por. Antonina Gurycka, *Geny i los – alibi dla wychowawcy*, „Psychologia w Szkole” nr 4/8/2005, s. 47 – 58.

odniesieniu do opracowania testu Szondiego są pewnym wyzwaniem dla współczesnego pedagoga. Wymaga to bowiem współpracy wielu specjalistów.

Koncepcja losu L. Szondiego może być dla pedagoga bardzo frapująca. Jeśli odnieść ją do wypowiedzi pedagogów o roli losu w pedagogice i wychowaniu<sup>62</sup>, to jest ona bardzo pogłębiona, choć zarazem bezsprzecznie osadzona w empiryzmie. Niemniej psychologia losu Szondiego może stanowić w pedagogice ciekawe odniesienie tak teoretyczne, jaki praktyczne. Dotyczy to m.in. możliwość diagnozy i terapii jednostek zaburzonych, mających problemy z własną osobowością i rozwojem.

Anankologia podaje ciekawe wskazówki do rozwoju jaźni ("czynnika trzeciego") jako drogi do „losu swobodnie wybranego”. Przypomina to współczesne dyskusje na terenie nauk o wychowaniu dotyczące m.in. podmiotowości czy samorealizacji<sup>63</sup>. Psychologia losu w wersji L. Szondiego pomimo, że różni się podejściem do tematu przez innych psychologów zajmujących się kategorią losu, m.in. przez Marię Straś - Romanowską<sup>64</sup> to niewątpliwie stanowi interesujące spojrzenie na problem. Niezależnie od podejścia teoretycznego i badawczego, każda interpretacja, jeśli stanowi zwartą konstrukcję myślową jest warta autoanalizy. W tym przypadku była poparta licznymi badaniami.

Koncepcja psychologii losu L. Szondiego mająca swą długą tradycję rozwoju ( od roku 1937) wykorzystywana jest w wielu naukach tak przyrodniczych, jak humanistycznych i medycznych. Jest to interesujący przykład praktycznej realizacji współczesnych tendencji w nauce do interdyscyplinarnego, otwartego ujmowania danej problematyki badawczej.

W odniesieniu do pedagogiki np. zdaniem Mariana Nowaka, pedagogika powinna zajmować się podstawami wychowania rozważanymi w perspektywie filozoficzno – antropologicznej. Do tego, badania powinny interpretować proces wychowania w sposób globalny, organiczny i całościowy, zwracając uwagę na wychowanie jako indywidualny proces w życiu każdego człowieka oraz na wychowanie widziane jako fakt społeczny. Autor proponuje zatem, aby pedagogika miała charakter

---

<sup>62</sup> Por. Małgorzata Miksza, *Kategoria losu w pedagogice i wychowaniu – wprowadzenie do analizy badawczej*, (w): „Pedagogika Filozoficzna”. Idee pedagogiki filozoficznej.

Pod red. Sławomira Sztobryna i Bogusława Śliwerskiego, Wyd. UŁ, Łódź 2003, s. 93 – 109, tejże, *Kilka uwag na temat: Człowiek wobec losu – interpretacja interdyscyplinarna*, (w): „Edukacja Dorosłych”. Człowiek dorosły – istota /nie/ znana? Red. naukowa Elżbieta Dubas, Łódź – Płock 2005, s.77 – 88

<sup>63</sup> Por. Józef Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, WSP, Opole 1997.

<sup>64</sup> Por. m.in. Maria Straś – Romanowska, *Zrozumieć swój los: potrzeba i zadania dla psychologii*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne” 1998, Nr XLVIII, . 67 – 76.

otwarty (chodzi o postawę poszukiwania, stawiania pytań), integralny (wieloaspektowy i interdyscyplinarny) oraz całościowy- holistyczny<sup>65</sup>.

L. Szondi już w roku 1946 twierdził, że *„najowocniej zapowiadają się badania przeprowadzane na pograniczu nauk, zbliża się znowu czas ujęć syntetycznych”*<sup>66</sup>.

\* \* \*

Zaprezentowana w zarysie psychologiczna koncepcja losu Leopolda Szondiego i jej pedagogiczne odniesienia, przygotowana w oparciu o mało znane w naszym kraju prace źródłowe i opracowania, może być interesującym przykładem współczesnych, postmodernistycznych dyskusji nad naukowym charakterem pedagogiki i jej rolą w zrozumieniu człowieka i ludzkiej egzystencji.

---

<sup>65</sup> Por. Józef Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, WSP, Opole 1997.

<sup>66</sup> op. cit., Cieślowski, *Wprowadzenie...*, s. 6.

## **II Studia historyczne**

„Gdyby nas nie dręczył strach przed zjawiskami niebieskimi i obawa, że śmierć w jakiś sposób stale nam zagraża, a także i to, że nie znamy granic bólu i pożądań, zbyteczne by było studium filozofii”.  
Epikur<sup>4</sup>.

## Epikura filozofia wychowania. Wprowadzenie do tematu

### 1. Uzasadnienie podjęcia tematu na tle roli i specyfiki filozofii hellenistycznej

W IV w. przed Chr. wychowanie w starożytnej Grecji nie jest już tylko zadaniem poetów, ale staje się wyzwaniem dla filozofów<sup>2</sup>. Grecka kultura i jej *paideia*, której największym dokonaniem jest filozofia wychowania Platona i Arystotelesa<sup>3</sup> stworzyła również inne systemy, które wyrosły jako ich opozycja. Taką właśnie opozycję stanowi Epikur (342-271) i środowisko związane z jego Ogrodem<sup>4</sup>. Krytykuje platońską koncepcję „drugiego żeglowania”, która stanowi przejście od presokratejskiej filozofii przyrody do metafizyki; od bytu pojętego jako materialistyczne *arche* do ponadmysłowego świata idei, z ideą dobra na czele<sup>5</sup>. Epikur problematykę dobra i postępowania człowieka

---

\* e-mail: [mikrasnodebski@tlen.pl](mailto:mikrasnodebski@tlen.pl); [www.mikolaj-krasnodebski.pl.tl](http://www.mikolaj-krasnodebski.pl.tl).

<sup>1</sup> Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa 1982, s. 641.

<sup>2</sup> Grecki termin *paidei*, (łac. *educatio, humanitas, cultura*) oznacza ideał wychowania i kształcenia człowieka od najmłodszych lat. Grecka *paideia* została uznana za uniwersalną podstawę edukacji ogólnoludzkiej. Można stwierdzić, że dopiero w kulturze greckiej wychowanie było świadomym ukierunkowaniem na „wiecznotrwały” i „uniwersalny” ideał człowieka, a nie tylko przygotowaniem do podjęcia zawodu lub działalności politycznej. *Paideę* wiązano z *kalokagathią*, czyli ideałem dobra i piękna, szlachetności i doskonałości (także moralnej). Wykazuje się związek pomiędzy teorią wychowania a teorią sprawności i cnót, co nadaje *paidei* moralnego wymiaru. *Paideia* określa nie tylko formację duchową człowieka związaną z jego kulturą narodową, ale ma uniwersalny - najwyższy ideał humanistycznego kształcenia. Por. W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, wyd. 2, s. 375 i nn.; P. Jaroszyński, *Paideia*, „Powszechna Encyklopedia Filozoficzna”, red. A. Maryniarczyk, t. 7, Lublin 2006; G. Reale, *Słownik oraz skorowidz głównych pojęć związanych z filozofią starożytną*, w: *Historia filozofii greckiej*, t. 5, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 2002, s. 163-164; M. Krasnodebski, *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009, wyd. 2, s. 1-486.

<sup>3</sup> Szerzej omawiam je w: *Formowanie doskonałego człowieka w filozofii wychowania Sokratesa i Platona, „Opieka-Wychowanie-Terapia”*, 1-2 (73-74) 2008, s. 10-22 oraz *Arystotelesa teoria wychowania*, „Cogitatus Collegium Varsaviense”, w druku.

<sup>4</sup> W polskiej literaturze filozoficznej oprócz licznych opracowań podręcznikowych poglądy Epikura omawiają: M. Pąckińska (*Hedonistyczna etyka Epikura*, Warszawa 1959) i A. Krokiewicz (*Nauka Epikura*, Kraków 1929; *Hedonizm Epikura*, Warszawa 1961).

<sup>5</sup> Por. G. Reale, *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 2, s. 25-365.



sprawdza na „ziemię” w tym sensie, że odcina ją od relacji ze światem idei<sup>6</sup>. W świetle jego systemu zrozumiała wydaje się negacja filozofii Platona, jednak może zastanawiać fakt, dlaczego krytyce został poddany też Arystoteles, który zgodnie ze swoim realizmem ontologicznym i epistemologicznym, przyjmował istnienie nie tylko tego, co ponadmysłowe. Można dziś spekulować jaki skutek na jego twórczość wywarła znajomość tylko wczesnych tekstów Arystotelesa (pisma akroamatyczne), które są pracami powstałymi jeszcze w platońskiej Akademii. Giovanni Reale stoi na stanowisku, że Epikur nie znał dojrzałej twórczości naukowej Stagiryty<sup>7</sup>, lub poznał ją dopiero po skonstruowaniu swojego systemu filozoficznego. Jeśli druga teza jest słuszna, to nasuwa się pytanie dlaczego Mistrz z Ogrodu nie znalazł w *Etyce nikomachejskiej* inspiracji dla swoich etycznych poglądów? Czy można doszukiwać się związków pomiędzy etyką rozumnej przyjemności, którą proponuje Epikur a arystotelesowską teorią „złotego środka” i umiaru oraz jej podejściem do problematyki przyjemności?

Filozofia Epikura jest wpisana w kulturę helleńską, którą charakteryzuje odejście od spekulacji teoretycznej. Na pierwsze miejsce wysuwają się nauki praktyczne. Odejście od pierwiastka spekulatywnego jest na tyle powszechne, że obejmuje też Akademię Platona i Likejon Arystotelesa. Jest to rezultat przemian kulturowych, które miały miejsce po podbojach Aleksandra Wielkiego. Stawia się wówczas na inne priorytety niż w dotychczasowej kulturze wyznaczonej przez *polis*. Filozofia tego okresu przez wieki była postrzegana przez pryzmat wielkich systemów Platona i Arystotelesa i przez to w naturalny sposób znajdowała się w ich cieniu. Nie można jednak traktować jej jako nawrotu do presokratejskiego materializmu. Oczywiście filozofowie tego okresu posługują się terminologią i problematyką wypracowaną przez presokratyków, ale wskazują oni na szereg zagadnień i problemów, które nie były wcześniej znane. Szczególnie widać to na płaszczyźnie filozofii działania – etyki oraz wyrastającej z niej filozofii wychowania, która jak wydaje się, jest jej integralną częścią.

Zasadniczo do XIX wieku banalizowano osiągnięcia filozofii helleńskiej, uznając ją za odtwórczą w stosunku do klasycznej ateńskiej filozofii<sup>8</sup>. Zdaniem Realego – można

---

<sup>6</sup> Epikur nie zamyka jednak swojej filozofii na wymiar duchowy pomimo, że dusza według niego jest zbitką atomów, i wobec tego tak, jak materia nie jest wieczna, lecz śmiertelna. Por. *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, tłum. I. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, B. Kubiś, Warszawa 1982, s. 632.

<sup>7</sup> Szczególnie istotna jest *Etyka nikomachejska*, w której Stagiryta podejmuje między innymi zagadnienie cnoty, przyjemności, przyjaźni oraz z cech mędrca – człowieka „słusznie dumnego” (wielkodusznym). Do problematyki tej odwołam się w niniejszej pracy.

<sup>8</sup> Pierwsze krytyczne wydanie pism Epikura opublikował H. Usener (*Epicurea*, Leipzig 1887). Wydanie to nie obejmowało papirusów odnalezionych w Herkulanum. Wydał je K. Wolke (*Epikureische Spruchsammlung*, „Wiener Studien” 10/1888). Należy dodać, że pierwsze krytyczne wydanie spuścizny stoików ukazało się dopiero na początku XX wieku (*Stoicorum veterum fragmenta*, 1903-1905), zaś nie opublikowano jeszcze usystematyzowanego zbioru dzieł pierwszych sceptyków, akademików i eklektyków.

wskazać na uprzedzenia, które przyczyniły się do jej marginalizacji oraz wymienić zalety tej filozofii, które wyróżniają ją spośród myśli greckiej<sup>9</sup>. Do uprzedzeń zalicza on fakt, że za wyznacznik filozofii greckiej przyjęto filozofię Platona i Arystotelesa, o czym już nadmieniałem. Zdystansowano w ten sposób filozofię helleńską, uznając ją za „niższego lotu”, za wyraz dekadencji, zarzucając jej brak oryginalności. Ten stan rzeczy można tłumaczyć tym, iż rzeczywiście filozofia helleńska (i epikurejska) porzuciła spekulatywny i teoretyczny wymiar filozofowania, jaki nadali jej Platon i Arystoteles, jednak w ich filozofii wychodzi się od logiki i filozofii bytu, dochodząc do etyki, która jest konsekwencją ich systemu naukowego. Na niej następnie formułuje się filozofię społeczną, ekonomię, filozofię sztuki i wychowania. W filozofii helleńskiej zaś obrano odwrotną drogę, w której punktem wyjścia jest filozofia działania. Dlatego można powiedzieć o „rewolucji” tej filozofii. Jak pisze Reale:

„(...) myśl filozoficzna epoki helleńskiej jest myślą rewolucyjną, która narusza większość wartości uważanych przez Greka za nienaruszalne. Jest to jednak myśl, która potrafi osiągnąć sobie właściwą równowagę, sobie właściwą miarę, sobie właściwą granicę – dzięki niemal nieograniczonemu zaufaniu do logosu”<sup>10</sup>.

Własne filozofia helleńska w sposób intuicyjny ujęła człowieka i jego „filozofię życia” – etykę, następnie racjonalnie ją rozwijała i uzasadniała. Położyła naciska na roztropność, mądrość praktyczną (*phronesis*), tworząc w ten sposób system postępowania moralnego, który miał weryfikować życie. Stąd Epikur uważał, że filozofia, która nie potrafi uleczyć jakiejś namiętności ludzkiej duszy jest zbyteczna, niepotrzebna. Głosił zatem ideał panowania nad sobą (zaproponowany wcześniej przez Sokratesa, a następnie rozwijany przez stoików) oraz konieczność dystansu do konsumpcyjnego świata (ideał ubóstwa) oraz pokój i przyjaźń. Ta zmiana w sposobie myślenia człowieka antycznego, wyrażająca się w odejściu od mądrości teoretycznej, zaowocowała powstaniem nowych szkół filozoficznych takich jak Ogród Epikura, Portyk Zenona oraz innych pomniejszych szkół sceptyków i cyników.

Należy nadmienić, iż badacze tego okresu nie dysponują kompletnymi dziełami założycieli szkół helleńskich, ponieważ większość ich dorobku zaginęła lub została zniszczona. Do naszych czasów dotarły jedynie ich fragmentaryczne dzieła, zasadniczo z opracowania ich epigonów, którzy idee Mistrzów przedstawiają we właściwy sobie, często uproszczony, a nawet zniekształcony sposób. Z twórczości Epikura posiadamy

---

<sup>9</sup> Por. G. Reale, *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 3, s. 555-565. Doprecyzowując dodam, że filozofia helleńska obejmuje dzieje filozofii po śmierci Arystotelesa (322 r. przed Chr.) do neoplatonizmu (III w. po Chr.). Zatem filozofia ta kształtowała kulturę około 500 lat.

<sup>10</sup> Tamże, s. 559.

trzy listy i dwa zbiory maksym oraz fragmenty jego dzieł, które przekazuje nam – jak się sądzi – związany z Ogrodem historyk filozofii Diogenes Laertios<sup>11</sup>. Szacuje się, że pisma Epikura obejmowały około 300 zwojów. Jedynym dziełem epikurejskim, którym dysponujemy w całości, jest poetycki utwór Lukrecjusza *O naturze rzeczy*. Stanowisko tego starożytnego poety nie oddaje wiernie poglądów Mistrza z Ogrodu. Uważa się nawet, iż poemat *O naturze rzeczy* nie jest do końca zgodny z duchem epikurejskiej etyki, gdyż Lukrecjusz zbyt wyakcentował w nim smutek i melancholię, obcą ujęciu Epikura<sup>12</sup>. Powyższe trudności nie ułatwiają interpretacji poglądów założyciela Ogrodu.

Niniejszy tekst stanowi próbę rekonstrukcji filozofii wychowania w ujęciu Epikura. Jest wprowadzeniem do *paidei* tego filozofa. Stąd też w niniejszym tekście szuka się filozoficznych przedzałożeń dla teorii wychowania, którą można odczytać z jego poglądów etycznych. O zasadności takich badań świadczy tekst S. Sztobryna, który podejmuje się analizy stoickiej filozofii wychowania<sup>13</sup>, wykazując tym samym, iż stanowi ona twórczy okres w historii i filozofii wychowania.

Wydaje się, iż ta problematyka jest szczególnie aktualna, ponieważ współczesna globalna kultura może przypominać kulturę helleńską, którą po podbojach Aleksandra Wielkiego a następnie po powstaniu Imperium Romanum, swoim zasięgiem objęła cały ówczesny świat. Wówczas próbowano odpowiedzieć na pytanie: jak żyć?, jaki przyjąć stosunek do działalności politycznej i społecznej? Wtedy „idee” wyszły poza granice *polis*, szybko przemieszczając się w kosmopolitycznej kulturze. Rozwinęły się nauki praktyczne na czele z etyką, polityką i ekonomią (jako sztuką prowadzenia domu). Zainteresowaniem cieszyły się też nauki przyrodnicze i ścisłe w ówczesnym tego słowa znaczeniu. Spekulacja teoretyczna, którą zapoczątkowali Platon i Arystoteles, została zdystansowana na rzecz tych dziedzin, podporządkowana im. Stąd wydaje się, iż obecnie można doszukiwać się analogii między współczesnym globalnym światem a historycznym Cesarstwem Rzymskim, w którym rozwinęła się i ukształtowała filozofia epikurejska. Podobieństw można doszukiwać się na wielu płaszczyznach społecznych i kulturowych tych epok, ale chyba najbardziej klarowny jest fakt nacisku na to co

---

<sup>11</sup> Diogenes Laertios żył w pierwszej połowie III w. po Chr. Mimo wszystkich ograniczeń wynikających z jego mało spekulatywnej umysłowości, jest istotnym doksografem starożytności.

<sup>12</sup> Por. G. Reale, *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 3, s. 290-311.

<sup>13</sup> S. Sztobryn, *Stoicka refleksja nad wychowaniem. Zarys problematyki*, w: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, red. E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 591-609.

praktyczne, użyteczne, ograniczające w ten sposób to, co ma spekulatywny charakter. Zasługą filozofii hellenistycznej jest upowszechnienie greckiej kultury i jej intelektualizmu<sup>14</sup>.

## 2. Etyka najważniejszą z nauk

Filozofia Epikura, a szczególnie on sam już w starożytności był przedmiotem licznych nieporozumień oraz pomówień o wyuzdany hedonizm oraz brak kompetencji intelektualnych. U Diogenesa Laertiosa<sup>15</sup> i Seneki<sup>16</sup> można znaleźć takie świadectwa. Taki obraz Mistrza z ogrodu przekazał nam także Renesans. A. Dante w *Boskiej Komедii* umieścił Epikura w piekle, w kręgu heretyków. Jego fantastyczny opis, jest nie tylko świadectwem tego, jak postrzegano system epikurejski, ale jest również pewnym punktem odniesienia dla kolejnych epok, szczególnie jeśli dzieło Dantego potraktuje się jako pracę o charakterze pedagogicznym<sup>17</sup>. W *Boskiej Komедii* czytamy:

„W tej leżą stronie podziemnego świata  
wraz z Epikurem uczenie, co im prawił,  
że duszę z ciałem zarówno śmierć zmiata<sup>18</sup>”

Zaś M. Rej w *Wizerunku własnym żywota człowieka poczciwego* pisze:

„Ten filozof nie dzierżył nic o nieśmiertelności, jedno w doczesnych rozkoszach  
wszystko błogosławieństwo pokładał”<sup>19</sup>.

Dlaczego utrwał się taki obraz Epikura? Oczywiście nie można dziś jednoznacznie i wyczerpująco odpowiedzieć na to pytanie. Faktem jest iż utożsamiono poglądy etyczne Epikura z hedonizmem Aryscypa i innych cyników. Możliwe, że oponenti mylnie odczytywali napis nad bramą wejściową do Ogrodu – „Gościu, tu będzie ci dobrze, tu mieszka najwyższe dobro, błoga przyjemność” i w ten sposób choremu i żyjącemu w ascezie Epikurovi przypisali czyny, których nie popełnił. Nie można zapomnieć o ideale, który jest charakterystyczny i właściwy całej filozofii greckiej.

<sup>14</sup> Na przykład w literaturze niemieckiej można zaobserwować duże zainteresowanie filozofią życia zaproponowaną przez Epikura i jego Szkołę. Zob.: H. M. Bartling: *Epikur. Theorie der Lebenskunst*, Cuxhaven 1994; M. Erler: *Epikur*, in: *Grundriss der Geschichte der Philosophie. Die Philosophie der Antike*, Bd. 4/1: *Die hellenistische Philosophie*, hrsg. von Hellmut Flashar, Basel 1994; M. Euringer: *Epikur. Antike Lebensfreude in der Gegenwart*, Stuttgart 2003; C. F. Geyer: *Epikur zur Einführung*, Hamburg 2000; K. Held: *Hēdonē und Ataraxia bei Epikur*, Paderborn 2007; M. Hossenfelder, *Epikur*, München 2006; J. M. Werle: *Epikur für Zeitgenossen. Ein Lesebuch zur Philosophie des Glücks*, München 2002.

<sup>15</sup> Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 603-604.

<sup>16</sup> Seneka, *O życiu szczęśliwym*, w: *Dialogi*, tłum. i opr. L. Joachimowicz, Warszawa 1998, s. 174-175.

<sup>17</sup> Za takim stanowiskiem opowiada się M. Gogacz uznający, że *La divina comedia* jest zarysowaniem teorii wychowania epoki przełomu średniowiecza i *via moderna*. Por. *Uwagi na temat mistyki w „Boskiej Komедii” Dantego*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2 (1959) 1, s. 65-82.

<sup>18</sup> A. Dante, *Boska Komédia*, tłum. A. Świdorska, *Pieśń* X, 13-15, Kęty 2003, s. 65.

<sup>19</sup> M. Rej, *Wizerunek własny żywota człowieka poczciwego*, cz. 1, Wrocław 1971, s. 121.

Bycie filozofem wiązało się dla nich z przyjęciem głoszonej postawy życiowej. Był to weryfikator, tego, czy faktycznie jest się mędrcem. Zakładał on, utożsamienie sposobu życia (a nawet umierania) z głoszoną teorią. Jest to właśnie charakterystyczna cecha greckiej filozofii, w której ściśle wiązano teorię z postawą życiową filozofa. Ich rozdzźwięk oznaczał, że filozof głoszący tylko pewne idea, ale w praktyce nie żyjący nimi, nie zasługuje na miano mędrca<sup>20</sup>. Idee i życie winny według starożytnych filozofów greckich doskonale ze sobą współgrać.

Ogród nie był tylko szkołą, ale również związkiem religijnym i wspólnotą przyjaciół<sup>21</sup>. Ten zwyczaj zapoczątkowany przez Pitagorasa a następnie rozwinięty przez Sokratesa, polegający na tym, że uczniów nazywa się przyjaciółmi, związany jest z etymologią słów: „filozofia” i „filozof”. Był on kultywowany w Ogrodzie. Zatem możemy sądzić, iż obraz przekazany i utrwalony o Epikurze, jest daleki od prawdy.

Etyka dla Epikura stanowi najważniejszą z nauk. Nie jest tylko konsekwencją badań logicznych, epistemologicznych i przyrodniczych, które skłoniły jej twórcę do sensualizmu i materializmu, ale jest ukoronowaniem jego badań. Jest ona nauką, która ma na celu wprowadzić w życie, jest więc szczególnie istotna dla wychowania. I jako taka kształtuje się w wymiarze relacji jaka zachodzi pomiędzy nauczycielem (mistrzem) a uczniem. Epikurejska etyka jest więc możliwa tylko w środowisku osobowych powiązań, które pozwalają by przekazywana i odkrywana wiedza, mądrość i doświadczenie zostały podane w atmosferze otwartości, życzliwości i zaufania<sup>22</sup>. W Ogrodzie więc naucza i wychowuje się w atmosferze przyjaźni i cnót, uznając, iż życie zgodne z rozumem może być źródłem przyjemności. W *Liście do Menoikeusa* Epikur pisze:

„Z tego wszystkiego mądrość [*phronesis*] jest początkiem wszelkiego dobra i dobrem najwyższym, a wskutek tego jest cenniejsza nawet od filozofii [nauki], jako źródło wszystkich innych cnót. Ona nas uczy, że nie można żyć przyjemnie, jeśli się nie żyje mądrze, pięknie i sprawiedliwie, i na odwrót, że nie można żyć mądrze, pięknie i sprawiedliwie, jeśli się nie żyje przyjemnie”<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Ideał ten obowiązywał też w kulturze średniowiecza. Zob. Izydor z Sewilli, *Sententiae Liber*, III, 27, w: *Patrologia Latina Database*, J. P. Migne, CD-Rom, 1993-1995; tłum. M. Zembruski: *O tych co dobrze nauczają, ale źle żyją*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 2/2010, przyjęte do druku.

<sup>21</sup> W starożytności termin „szkoła” był stosowany także dla sekty, bractwa, kierunku i niekoniecznie wiązał się z zorganizowaną instytucją. Rolę przewodnią w szkole miał mistrz, jego intelektualny i moralny autorytet, nie bez znaczenia były też jego cechy osobowościowe i przywódcze. Więcej na ten temat zob. G. Reale, *Słownik*, dz. cyt., s. 227-228.

<sup>22</sup> Współcześnie takie stanowisko podziela filozof i pedagog akademicki M. Gogacz, zob. *Podstawy wychowania* (Niepokalanów 1993), *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie* (Warszawa 1997). Propozycje Gogacza omawiam szeroko w książce *Człowiek i paideia* oraz w artykule *Trzy pedagogiki*. Stanisław Gałkowski – Mieczysław Gogacz – Marian Nowak. *Krytyczna próba porównania stanowisk*, „Zeszyty Naukowe SWPR – Seria Pedagogiczna” 1/ 2009, s. 23-50.

<sup>23</sup> Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 636.

Epikur dokonał niezschańskiego „przewartościowania wszystkich wartości”. Odrzucił powszechnie akceptowaną religię państwową, zanegował rolę i znaczenie greckiej *polis*, potępił politykę jako „niepotrzebne utrapienie” oraz podważył zasadność powszechnie szanowanych przez Greków dziedzin kultury takich jak: poetyka i retoryka. Ponadto Epikur nie naucza tak jak czynili to Sokrates, Platon i Arystoteles, wybierając miejsca publiczne, lub powszechnie dostępne dla potencjalnego słuchacza, adepta swojej nauki. Wybiera on położony na przedmieściach Aten dom z warzywnym ogrodem. W jego zaciszu głosi się, że:

- rozum ludzki jest doskonałym, wręcz boskim „narzędziem”, który w ramach epistemologii epikurejskiej pozwala poznać rzeczywistość;
- człowiek może osiągnąć szczęście, które jest tożsame z „pokojem ducha”. By je zdobyć człowiek nie potrzebuje ani pomocy państwa, ani bogów, ani szlachetnego urodzenia i bogactwa.

Może tutaj można dopatrywać się zafałszowania i deformacji, jakim przez wieki poddawano Epikura i jego Ogród. Hermetyczna wspólnota, oddalona od ówczesnych ośrodków intelektualnych oraz fakt oddawania Epikurovi po śmieci czci boskiej<sup>24</sup>, mogły być powodem do podejrzeń i powstania „mitycznego” obrazu tego środowiska. Stąd warto przytoczyć opinię G. Realnego, który tak oto ocenia naukę Ogródu:

„Jasne, że w świetle takiego przesłania wszyscy ludzie stają się równi, ponieważ wszyscy gorąco pragną pokoju ducha, wszyscy mają do niego prawo i wszyscy mogą też ten spokój osiągnąć, jeśli zechcą. Wobec tego ogród chciał otworzyć swe bramy dla wszystkich: dla szlachetnie urodzonych i dla nieszlachetnie urodzonych, dla wolnych i dla niewolnych, dla mężczyzn i dla kobiet, a nawet dla szukających wyzwolenia prostytutek. Nowe przesłanie, które wychodzi z Ogródu, było zatem oryginalne właśnie co do ducha, który je kształtował, co do charakterystycznej dla niego duchowości: nie był to modny ruch pociągający ze względów czysto intelektualnych albo głównie intelektualnych, ale wezwanie do naprawdę niezwykłego sposobu życia. U Epikura jest wiele rysów, które przywodzą na myśl postacie proroka i świętego. Farrington, nawiązując w znacznej mierze do Bignonego, słusznie pisze: «Ogród był bazą szkoleniową dla misjonarzy, a Dom był centrum intensywnej propagandy. Zachowane fragmenty informują o rozszerzaniu się ruchu już za życia założyciela. Wiemy o listach „do przyjaciół z Lasaku”, „do przyjaciół w Egipcie”, „do przyjaciół w Azji”, „do filozofów z Mityleny” (...)»”<sup>25</sup>.

### 3. *Paideia* w Ogrodzie

#### 3.1. Nauka o przyjemności i bólu

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 583.

<sup>25</sup> G. Reale, *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 3, s. 190.

Problematyka przyjemności w etyce Epikura stanowi centralny jej punkt. Natura człowieka ujęta zgodnie z założeniami jego antropologii jako materialistyczna (atomizm i sensualizm), określona jest na poziomie *vis cogitativa* (władz konkretnej oceny). *Vis cogitativa* dokonuje scalenia danych zmysłowych z poziomu władzy zmysłowych człowieka i uczuć. To ostatecznie uczucia w epistemologii mistrza z Ogrodu stanowią „kryterium” prawdziwości doznań, które weryfikuje lub falsyfikuje uczucie przyjemności lub bólu. Przyjemność według Epikura jest właśnie dobrem naturalnym człowieka i stanowi zasadę jego postępowania tożsamą z prawem naturalnym. Natura wyznacza działanie człowieka i jest jej weryfikatorem. W tym ujęciu Epikur jest zgodny z tradycją filozofii, w której wyrosła jego nauka. Natura jest zasadą działania, ale z racji, iż w wieloraki sposób odczytuje się naturę, powstają odmienne wskazania ochrony osób oraz odmienne definicje prawa naturalnego<sup>26</sup>. Stąd zdaniem założyciela Ogrodu:

„Naturze nie należy zadawać gwałtu, lecz trzeba ją przekonywać; a przekonamy ją, zaspokajając pragnienia konieczne i te pragnienia naturalne, które nie przynoszą szkody, a zdecydowanie odrzucając pragnienia szkodliwe”<sup>27</sup>.

Czy nie jest wymowne to stanowisko we współczesnej konsumpcyjnej kulturze? I czy nie jest wyzwaniem dla nas, którzy często mylnie uważamy, że nasz „humanizm” nie tylko przewyższa wzory antyczne, ale jest najwyższym poziomem heglowskiego ducha absolutnego?

Człowiek w swoim działaniu ma kierować się przyjemnością, ale nie jest to przyjemność określona jedynie przez uczucie przyjemności lub bólu jako kryterium wszelkiego dobra<sup>28</sup>. Jednak wydaje się, iż w jego systemie istnieje pewna niekonsekwencja, który wynika z opozycji wobec szkoły cyrenaików, która preferowała czystą formę hedonizmu. Epikur nie tylko, że uznaje, że przyjemności dzielą się na duchowe i cielesne, ale przyjmuje pierwszeństwo przyjemności duchowych i w konsekwencji jego hedonizm jest wyznaczony przez intelektualne tendencje greckiej etyki. Przyjemności i cierpienia duszy są o wiele większe niż przyjemności i cierpienia ciała. Przyjemność więc winna być zgodna z rozumem, a zatem i z naturą człowieka, co jest dla tej etyki oczywiste. Stąd Epikur uważa, że najwyższą przyjemnością jest właśnie roztropność, czyli mądrość praktyczna. W ten oto sposób utożsamia on przyjemność z

---

<sup>26</sup> Przez prawo naturalne Epikur rozumie „korzystną umowę zawartą w tym celu, aby sobie wzajemnie szkodzić”. Por. Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 671. Takie ujęcie nie zostało przyjęte w starożytnej filozofii i prawie. Cyceon, który sformułuje postawy prawa naturalnego uzna, że nie jest ono rezultatem umowy, ale rozumnej natury człowieka, która wyznacza zasady i normy postępowania człowieka. Więcej na ten temat zob. M. A. Krapiec, *Człowiek i prawo naturalne*, Lublin 1993.

<sup>27</sup> *Gnomologium Vaticanum Epikureum*, w: K. Woltke, dz. cyt., 21.

<sup>28</sup> Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 590-592.

cnotą i wiąże je ze szczęściem człowieka. Roztropność właśnie gwarantuje szczęście człowieka, ponieważ nie można żyć szczęśliwie jeśli nie jest się mądrym i roztroptym. W tym miejscu warto przytoczyć fragment *Listu do Menoikeusa*:

„Gdy przeto twierdzimy, że przyjemność jest naszym celem najwyższym, to bynajmniej nie mamy na myśli przyjemności płynącej z rozpusty ani przyjemności zmysłowych, jak twierdzą ci, którzy nie znają naszej nauki albo się z nią nie zgadzają, czy wreszcie, źle ją interpretują. Przyjemność, którą mamy na myśli, charakteryzuje nieobecność cierpień fizycznych i brak niepokojów duszy. Nie pijatyki i hulanki, nie obcowanie z pięknymi chłopcami i kobietami; nie ryby i inne smakołyki, jakich dostarcza zbytłowny stół, czynią życie przyjemnym, ale trzeźwy rozum dociekający wszelkiego wyboru i unikania, odrzucający czcze domysły, owo źródło największych utrapień duszy”<sup>29</sup>.

Zatem powinniśmy – zdaniem Epikura – wybierać tylko te przyjemności, które zapewniają nieobecność bólu (przyjemności katestatyczne) oraz przyjemności duchowe, które wiążą się również z brakiem duchowego niepokoju. Może więc faktycznie Epikur był osobą chorą, która przyjemność i szczęście upatrywała w psychicznej i fizycznej uldze?

Uważa on, że przyjemność i ból mają też swoje granice, które wyznaczają działanie człowieka. Granicą przyjemności jest ustanie bólu (*aponia*)<sup>30</sup>. Nieobecność cierpienia duchowego i bólu fizycznego najpełniej oddaje stan spokoju, tożsamy z brakiem bodźców, które zakłócają spokój człowieka. Stanowi on szczyt przyjemności. Przyjemność nie wyraża się zatem w ilości, ale jakości. Jej ilość nie przechodzi też w jakość, bowiem „największym bogactwem jest samowystarczalność i że nic nie jest tak szlachetne, jak niepotrzebowanie niczego”<sup>31</sup>. Dlatego katalizatorem uczucia przyjemności i bólu jest *autarkia*, czyli ideał samowystarczalności, który forsował już Sokrates<sup>32</sup>. Aby osiągnąć stan niezmaconej niczym „samowystarczalności” należy według Epikura:

- bagatelizować wpływ czasu, który zakłóca naszą przyjemność;
- nie obawiać się cierpienia, które może nadejść;
- nie obawiać się śmierci.

Epikur uświadamia nam, fakt o którym w wieku XIX będzie pisał S. Kierkegaard, a następnie XX-wieczni egzystencjaliści, iż człowiekowi chronicznie towarzyszy myśl o własnym przemijaniu i czasowości. Najpełniej wyraził to M. Heidegger, zdaniem

<sup>29</sup> Tamże, s. 636.

<sup>30</sup> G. Reale, *Słownik*, dz. cyt., s. 30.

<sup>31</sup> Porfilusz, *Ad Marcellam*, w: *Porhylii philosophi Platonicy – Opuscula selecta*, Hidesheim 1963, s. 292.

<sup>32</sup> O wychowawczym znaczeniu *eukrateii* i *autarki* pisałem w: *Formowanie doskonałego człowieka...*, dz. cyt., s. 13-14.



którego człowiek jest *Da-sein zum Tode*, czyli jest bytem „rzuconym w świat” i zmierzającym ku śmierci. Podkreśla on, że życie ludzkie rozgrywa się w *byciu*, zaś śmierć jest jej kresem<sup>33</sup>. Także w kwestii cierpienia i bólu Epikur stoi na zdroworozsądkowym stanowisku, uważając, iż nie należy popadać w lęk przed bólem, ponieważ:

„Ból cielesny nie trwa bez przerwy; ból ostry trwa krótko, a taki który zalewie przewyższa rozkosz cielesną, nie utrzymuje się przez wiele dni. Co się zaś tyczy chorób przewlekłych, to dostarczają one więcej przyjemności niż przykrości”<sup>34</sup>.

Trudno w tej kwestii polemizować z Epikurem i jego doświadczeniem bólu oraz jego przeżywaniem. Bardziej kompetentni będą ci ludzie, którzy borykając się z cierpieniem fizycznym, zmuszeni są do przyjmowania morfiny lub innych środków znieczulających.

W przypadku zaś cierpienia duchowego Epikur uważa, że jest ono rezultatem błędnych ocen i sądów umysłu i jako remedium zaleca „terapię” jaką jest jego filozofia, która ma za zadanie oczyścić umysł człowieka. Współcześni badacze coraz częściej piszą o tym wymiarze greckiej i rzymskiej filozofii, którą rozumieją jako „ćwiczenie duchowe”<sup>35</sup>. Podobnie Epikur podchodzi to problematyki śmierci. Jest ona złem dla tych, którzy mają o niej złe wyobrażenie. W atomistycznej antropologii dusza mimo, iż jest intelektualnym pryncypium osoby, rozpada się wraz z ciałem. Śmierć jest właśnie tym co ludzi przeraża i Epikur jako terapeuta duszy, próbuje ten lęk złagodzić:

„Staraj się oswoić z myślą, że śmierć jest dla nas niczym, albowiem wszelkie dobro i zło wiąże się z czuciem; a śmierć jest niczym innym, jak właśnie całkowitym pozbawieniem czucia. Przeto owo niezbite przeświadczenie, że śmierć jest dla nas niczym, sprawia, że lepiej doceniamy śmiertelny żywot, a przy tym nie dodaje bezkresnego czasu, lecz wybija nam z głowy pragnienie nieśmiertelności. W istocie bowiem nie ma nic strasznego w życiu dla tego, kto sobie dobrze uświadomił, że przestać żyć nie jest niczym strasznym. Głupcem jest atoli ten, kto mówi, że lękamy się śmierci nie dlatego, że sprawia nam ból, gdy nadejdzie, lecz że trapi nas jej oczekiwanie. Bo zaiste, jeśli jakaś rzecz nie mąci nam spokoju swoją obecnością, to niepokój wywołany jej oczekiwaniem jest zupełnie bezpodstawny. A zatem śmierć, najstrasniejsze z nieszczęść, wcale nas nie dotyczy, bo gdy my istniejemy, śmierć jest nieobecna, a gdy tylko śmierć się pojawi, wtedy nas już nie ma. Wobec tego śmierć nie ma żadnego związku ani z żywymi, ani z umarłymi; tamtych nie dotyczy, a ci już nie istnieją. Jednakże tłum

<sup>33</sup> M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994, s. 262 i nn.

<sup>34</sup> Diogenes Laertios, dz. cyt., s. [640].

<sup>35</sup> Zob. P. Hadot, *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, w: *Prace o filozofii starożytnej w przekładach*, t. 2, red. J. Domański, Warszawa 1992. „Terapeutyczną” rolę filozofii podkreślali też M. Scheller oraz J. Tischner. Ze względu na objętość niniejszego tekstu nie poszerzam tego wątku, choć w moim mniemaniu jest on godny uwagi.

raz stroni od śmierci jako od największego zła, to znów pragnie jej jako kresu nędzy życia. Atoli mędrzec, przeciwnie, ani się życia nie wyrzeka, ani się śmierci nie boi, albowiem życie nie jest mu ciężarem, a nieistnienie wcale nie uważa wcale za zło. Podobnie jak nie wybiera pożywienia obfitszego, lecz smaczniejsze, tak też nie chodzi mu o bynajmniej o trwanie najdłuższe, lecz najprzyjemniejsze. A ten, kto nawołuje, by młodzieniec żył pięknie, a starzec pięknie życie zakończył, jest naiwny nie tylko dlatego, że życie jest zawsze pożądane zarówno przez jednych, jak i drugich, lecz raczej dlatego, że troska o życie piękne nie różni się niczym od troski o jego piękny koniec. Znacznie gorszy jest jednak ten, kto powiedział, że lepiej jest się nie urodzić. «Albo po urodzeniu jak najspieszniej przekroczyć bramę Hadesu». Jeśli bowiem poważnie to mówi, to dlaczego sam z życia nie odchodzi? A przysłoby mu to łatwo, gdyby stanowczo powziął taki zamiar. Jeśli jednak chce zażartować, to zaiste żart jest nie na miejscu, gdyż z takich rzeczy się nie żartuje»<sup>36</sup>.

Epikurejska nauka o przyjemności prowokuje do zestawienia jej z poglądami Arystotelesa w tej kwestii, ponieważ Epikur z nieznanych nam powodów, nie ustosunkował się do etyki Stagiryty. Czy zatem te dwie wizje etyczne, odwołujące się do ludzkiego doświadczenia, będące zapisem ludzkich spraw, mają zbieżne punkty odniesienia? Takie zestawienie jest tym bardziej zasadne, ponieważ Arystoteles – jak wiadomo – odrzucił idealizm Platona i przez ten fakt jest epistemologicznie bliższy Epikurowi<sup>37</sup>.

Stagiryta swoją filozofię moralną buduje na teorii „złotego środka”<sup>38</sup>. Postępowanie człowieka winno znajdować się pomiędzy nadmiarem i niedomiarem, przeciwstawnymi sobie wadami. Za Kleobulosem z Lindos, jednym z siedmiu mędrców, przyjmuje, że „umiar jest najlepszy” (*metron ariston*)<sup>39</sup>. Arystotelesa umiar leży pomiędzy skrajnościami. Teoria „złotego środka” ma też swoje źródło w logice Arystotelesa<sup>40</sup>. Nie można orzekać o nim jak o średniej arytmetycznej. Należy określić go indywidualnie, w zależności dla poszczególnego działania. Jak pisze Stagiryta środek ten nie jest środkiem samej rzeczy, lecz środkiem ze względu na nas<sup>41</sup>. Nie we wszystkich działaniach da się znaleźć środek, na przykład takich, które są same w sobie złe w sensie moralnym. W innych przypadkach natura wskazuje na przedmiot, który jest dobry i tu leży środek,

<sup>36</sup> Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 632-634.

<sup>37</sup> Już w dobie Renesansu uważano Platona za ojca metafizyki, zaś Arystotelesa za ojca etyki. Tak też przedstawił ich Rafael Santi na słynnym fresku *Szkoła Ateńska*. Platon wskazuje ręką na niebo, co ma symbolizować teorię idei. W drugiej ręce trzyma księgę *Timajos*, z której w Odrodzeniu poznawano poglądy kosmologiczne Platona. Arystoteles – w przeciwieństwie do Platona – wskazuje na ziemię. Podkreśla w ten sposób znaczenie świata materialnego.

<sup>38</sup> U Stagiryty mądrość teoretyczna wyrażająca się w kontemplacji intelektualnej jest zwieńczeniem jego etyki.

<sup>39</sup> G. Reale, *Historia filozofii greckiej*, t. 1, Lublin 1994, s. 226.

<sup>40</sup> Arystoteles, *Kategorie. Hermeneutyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1975, 6 a.

<sup>41</sup> Tenże, *Etyka nikomachejska*, w: tłum. D. Gromska, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, 1106 a 17-42.

bowiem rozum określa co jest, a co nie jest złotym środkiem<sup>42</sup>. A uczy się tego człowiek od najwcześniejszych lat, stąd Stagiryta zaleca, by już dzieci znały ból i przyjemność.

„Dlatego trzeba od wczesnej młodości być wdrażanym poniekąd (...) do radości i zmartwienia z powodu tych rzeczy, którymi należy się cieszyć i martwić; na tym bowiem właśnie polega należyte wychowanie”<sup>43</sup>.

Według Arystotelesa oznaką posiadania cnoty jest przyjemność, która towarzyszy działaniu. Cnotę osiąga się przez działanie, a z każdym działaniem związana jest jemu właściwa przyjemność<sup>44</sup>. Ponieważ miarą wszystkiego jest sprawność, to i przyjemność jest z nią związana<sup>45</sup>. Dlatego sprawności intelektualnej lub cnotie woli może towarzyszyć przyjemność na przykład w postaci radości, satysfakcji z dobrze wykonanego działania. Przyjemność nie jest dobrem najwyższym, ale jest dobrem towarzyszącym ludzkiemu działaniu<sup>46</sup>. Jest właściwa ludzkiej naturze. Ludzie wybierają to co przyjemne, a unikają tego co przykre. Ten fakt Arystoteles radził wykorzystać w wychowaniu młodzieży „kierując nią za pomocą przyjemności i przykrości niby za pomocą steru”. Dla cnoty bowiem najważniejszą rzeczą jest cieszyć się tym, z czego należy i nienawidzić to, co jest właściwe obrazy, wstrętu. Zaś z racji, że pragnienie przyjemności jest zakorzenione od dzieciństwa, dlatego tak trudno jest się go wyzbyć, gdyż jest nią przepełnione ludzkie życie. Z tego powodu należy nauczyć się kierować przyjemnością.

Jak widać zarówno etyka Arystotelesa i Epikura jest wyznaczona przez intelektualizm, który w greckiej filozofii działania zapoczątkował wspomniany już Sokrates<sup>47</sup>. Jednak dla Stagiryty przyjemność jest skutkiem cnoty, a nie celem. Celem jest sam człowiek i jego moralna kondycja. Przyjemność jest subiektywnym doświadczeniem obiektywnego dobra. U Epikura cnota jest sposobem osiągnięcia przyjemności i szczęścia. Jest zatem środkiem prowadzącym do celu, którym jest przyjemność (dla założyciela Ogrodu tożsama z dobrem). Wydaje się, iż ta różnica przyczyniła się do marginalizacji etyki Epikura, a nawet do jej nieprecyzyjnych interpretacji. Ponadto

---

<sup>42</sup> Tamże, 1107 a 1-25.

<sup>43</sup> Tamże, 1104 b.

<sup>44</sup> Tamże, 1105 a i 1175 a. Stanowisko to przyjmie następnie scholastyka na czele z Tomaszem z Akwinu. Zob. *Traktat o cnotach*, tłum. i oprac. W. Galewicz, Kęty 2006.

<sup>45</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, dz. cyt., 1176 a.

<sup>46</sup> Tamże, 1172 b.

<sup>47</sup> Intelektualizm etyczny zapoczątkowany przez Sokratesa jest zjawiskiem typowym dla kultury pedagogicznej nowożytnej Europy (renesans, neohumanizm). Obecnie odwołuje się do niego m. in. B. Jodłowska, zob. *W poszukiwaniu prawdy w wychowaniu – zwrot ku pedagogice sokratejskiej (próba koncepcji pedagogiki mądrzej)*, w: *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, red. M. Czerpania-Walczak, Szczecin 1996; *Trudny uczeń czy trudny nauczyciel? Rozważania w kontekście pedagogiki mądrzej*, w: *Trudny uczeń czy trudności ucznia*, red. N. Pikuła, Kraków – Częstochowa 2006, s. 19-36

założyciel Ogrodu jest bliższy ujęciu sokratejskiemu, w którym utożsamia się cnotę z wiedzą. I stąd wydaje się, iż epikureizm intuicyjnie przyjmuje stanowisko Sokratesa, który głosi, że wiedza jest pierwsza w stosunku do działania, ponieważ by kierować się do przyjemności, najpierw trzeba ją rozeznąć, poznać jaka jest jej istota, czy jest konieczna, czy nie, etc. Rachunek przyjemności nie jest dziełem przypadku, ale aktem roztropności (mądrości praktycznej). Stąd wyrasta intelektualizm moralny Epikura, który przyjemność wiąże z rozumem - *logosem*<sup>48</sup>.

### 3.2. Ataraksja i ideał mędrca jako cel i wzór postępowania wychowawczego

Z racji, iż grecka filozofia poszukiwała wzoru mędrca<sup>49</sup>, taki ideał przedstawił założyciel Ogrodu. Jego teoretyczną podbudowę znajdujemy w jego etyce oraz teorii przyjemności katastroficznej i *aponii*. Określa się ją terminem *ataraksja*<sup>50</sup>. Jest to postawa polegająca na spokoju ducha i niezależności od nikogo i niczego.

Epikur, którego filozofia ma charakter specyficznej terapii duchowej, która stawia sobie za cel uwolnienie człowieka od cierpienia, lęku i niepewności, uczy, iż człowiek winien dążyć do tego, co daje mu spokój ducha i ulgę od trosk, które niesie ze sobą życie. Starożytni byli świadomi, iż szczęście człowieka rozumiane jako posiadane dóbr, przywilejów, zaszczytów, sukcesu, jest nie tylko subiektywne, ale zmienne i możliwe do utracenia<sup>51</sup>. Stąd Mistrz żyjący w świecie po podbojach Aleksandra, przestrzega swoich uczniów, by nie marnowali swojego cennego życia za pogonią za tym, co próżne, by cieszyli się życiem i rozumnie korzystali z jego uroków. Życie dla Epikura jest wartością najważniejszą. Mimo podkreślania ideału samowystarczalności, nie można szczęśliwie

<sup>48</sup> G. Reale, *Słownik*, dz. cyt., s. 113-114.

<sup>49</sup> Uzupełnieniem koncepcji człowieka „słusznie dumnego” z *Etyki nikomachejskiej* (1123 b – 1125 b) jest katalog cech mędrca z *Metafizyki*. Człowiek wielkoduszny jest bowiem mędrce, zaś mędrzec to człowiek wielkoduszny. Ta wzajemna korelacja wydaje się oczywista. Stagiryta odróżnia mądrość teoretyczną (*sophia*) od mądrości praktycznej, czyli roztropności (*phronesis*). Mędrce jest zatem ten, kto posiada mądrość pierwszego rodzaju. Jest to znajomość nie tylko wiedzy o sprawach ludzkich, ale i boskich. Mędrzec zatem: 1) zna pierwsze zasady i przyczyny; 2) posiada wiedzę ogólną na temat rzeczywistości i panujących w niej praw (jest to wiedza teoretyczna, w przeciwieństwie do wiedzy praktyczno-wytwórczej, która jest partykularna); 3) poznaje to, co człowiekowi jest trudno poznać (czyli posiada gruntowną wiedzę, nie posługuje się stereotypami i dogmatami); 4) przewodzi i rozwiązuje spory; 5) posiada wiedzę dla niej samej, a nie dla korzyści z niej płynącej (problematyka intelektualnej kontemplacji). Por. Arystoteles, *Metafizyka*, oprac. M. A. Krapiec i A. Maryniarczyk na podstawie tłum. T. Żeleznika, Lublin 1996, 982 a 5 – 983 a 25. Stagiryta wyklucza wykorzystywanie wiedzy w celach marketingowych czy propagandowo-politycznych. Jak zauważył jeden ze średniowiecznych komentatorów Arystotelesa, zadaniem mędrca jest wprowadzenie ładu. Por. Tomasz z Akwinu, *Summa contra gentiles*, ed. Leonina manualis, Romae 1934, 1, 1; wyd. polskie: *Summa contra gentiles*, tłum. Z. Włodek, W. Zega, t. 1, Poznań 2003, s. 17-19.

<sup>50</sup> G. Reale, *Słownik*, dz. cyt., s. 34-35. Reale zauważa, iż jest to postawa charakterystyczna dla większości szkół helleńskich.

<sup>51</sup> Problem ten porusza na przykład Arystoteles w pierwszej księdze swojej *Etyce nikomachejskiej* (1095 b – 1096 a).

żyć bez przyjaciół. Nie można też „rozkoszować się” życiem jeśli żyje się na przykład na dworze władcy i jest się otoczonym intrygami i spiskami. Dlatego zaleca się życie na uboczu, z dala od tak zwanego „wielkiego świata” i polityki.

### 3.3. Przyjaźń jako środowisko wychowawcze

Już Sokrates nazywał swoich uczniów przyjaciółmi. Ta właściwa poszukiwaniom filozoficznym relacja łącząca mistrza i uczniów, była też obecna w środowisku Ogrodu. Platon przyjmował, że przyjaźń jest środkiem, do kontaktu z Absolutem<sup>52</sup>, zaś Arystoteles upatrywał w niej konsekwencje posiadania cnót intelektualnych i moralnych<sup>53</sup>. Epikur nadaje jej odmienne znaczenie, uznając, przyjaźń za cel. Nie oznacza to, iż przyjaźń nie ma dla niego znaczenia użytecznego, ale właśnie jest czymś najużyteczniejszym i najprzyjemniejszym. Dlatego należy o nią zabiegać. Przyjaźń mając swoje źródło w korzyści, staje się szczególnym dobrem, które dostarcza przyjemności. Taki właśnie – wydaje się – charakter przyjaźni był obecny w Ogrodzie Epikura, w którym spotykali się wykształceni i niewykształceni, wolni i niewolnicy, kobiety cieszące się nieposzlakowaną opinią i hetery, szukające spokoju ducha. Przyjaźń łącząca Epikura i jego uczniów oraz sympatyków jego szkoły, była więc osnową dla głoszenia nauk Ogrodu, a nawet jego „misji religijnej”. Ogród jednak nie był miejscem publicznym tak jak areopag, czy gimnazjon, w których nauczali inni filozofowie.

### 3.4. Pochwała życia na „uboczu”, czyli nauka postawy ubóstwa i ascezy

Epikur zrywający z tradycją *polis* uważa, że człowiek nie jest wcale istotą społeczną jak chciał Platon i Arystoteles. Relacje społeczne nie wynikają z natury człowieka<sup>54</sup>. Neguje on rozumienie człowieka jako obywatela, uznając zarazem, iż uprawianie polityki jest szkodliwe. W pewnym sensie można uznać go za prekursora anarchizmu, głoszącego zasady egoizmu indywidualnego. Uważa, że w relacjach społecznych każdy powinien myśleć tylko o sobie, stąd nie przypadkowo jego szkoła była położona na peryferiach Aten, otoczona ogrodem. Epikur nie tylko werbalnie neguje życia społeczne i polityczne, ale przede wszystkim uważa, że zgodnie z założeniami swojej etyki, należy w sobie odnaleźć azyl i miejsce zaciszne. W ten sposób można

---

<sup>52</sup> Polecam opracowanie Realnego, w którym obszernie omawia się ten problem. Zob. *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 2, s. 258-265.

<sup>53</sup> Problematykę przyjaźni u Arystotelesa omawiam w: *Arystotelesa teoria wychowania*.

<sup>54</sup> Można by pokusić się o zestawienie poglądów Epikura i T. Hobbesa. Jednak Epikur występuje przeciwko relacjom społecznym obowiązującym w jego czasach, ale nie neguje znaczenia i roli przyjaźni. Przyjaźń według Epikura jest konieczną i wolnym wyborem.

osiągnąć spokój, pokój ducha i *ataraksję*. Przypisuje się mu imperatyw: „Żyj w ukryciu”<sup>55</sup>. Nie jest to tylko postawa zewnętrzna, choć na pewno jest ona według założyciela Ogrodu korzystna, ale przede wszystkim postawa duchowa, która polega na „izolacji wewnętrznej”. Jej konsekwencją jest niezależność, dystans, racjonalny krytycyzm.

Mimo iż stoicyzm głosił konieczność poświęcenia się polityce i sprawom społecznym, to jednak wielu jego przedstawicieli nawiązywało do epikurejskiego ideału życia na uboczu. Cyцерon po usunięciu się z życia politycznego po zwycięstwie Juliusza Cezara chwali życie w zaciszu wiejskiego domu i uprawę roli<sup>56</sup>. Seneka, zaś wykazując w dialogu *O beczczynności* korzyści z życia na uboczu, pisze, że człowiek w osamotnieniu staje się lepszy i mądrzejszy<sup>57</sup>. Ten sam autor w *Listach* dodaje:

„Uciekaj w głąb samego siebie zwłaszcza wtedy, gdy będziesz musiał przebywać pośród pospólstwa”<sup>58</sup>.

Po procesie i śmierci Sokratesa nie można było być obojętnym na wiele spraw, które wiązały się z funkcjonowaniem i praworządnością greckiego *polis*. Zaufanie do tej instytucji zostało na tyle nadwyrężone, iż u Epikura przybrało postać negacji życia publicznego, zejście z agory do zacisza wiejskiego ogrodu. Właśnie ten wpływ Sokratesa jest bardzo wyraźny w Ogrodzie.

W ten sposób Epikur dochodzi do postawy ubóstwa i ascezy. W celu osiągnięcia samowystarczalności i pokoju ducha należy zrezygnować z przyjemności, których zaspokojenie nie jest konieczne. Nie oznacza ono braku na płaszczyźnie intelektualnej, którą określamy ignorancją, ale właśnie zalecenie usprawniania się w wiedzy i w mądrości, która chroni osoby. Postawę tą M. Gogacz określa właśnie terminem „ubóstwo”, wskazując iż polega ona na daniu osobie pierwszeństwa przed wytworami kultury i techniki. Ubóstwo uznaje on za normę pedagogiki szczegółowej<sup>59</sup>. Etyka Ogrodu zbliża się w ten sposób do ideału ascezy (*askesis*), którą głosili już pierwsi cynicy<sup>60</sup>. Rozumieli przez nią ćwiczenie duchowe, które polegało na prowadzeniu takiego

---

<sup>55</sup> G. Reale, *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 3, s. 270.

<sup>56</sup> Cyцерon, *Katon Starszy o starości*, tłum. Z. Cierniakowi, w: *Cyцерon. Plutarch – Pochwała starości*, Warszawa 1996, s. XV 51–XVII 60. Życie na roli opiewają też *Georgiki* Wergiliusza i innych autorów starożytnych, których zainspirował Epikur. W polskiej literaturze do postawy życia na uboczu będzie nawiązywać między innymi Jan Kochanowski.

<sup>57</sup> Seneka, *Dialogi*, dz. cyt. 588 i nn.

<sup>58</sup> Tenże, *Listy moralne do Lucylusza*, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1961, 25, 5.

<sup>59</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 99–100.

<sup>60</sup> „Mówił, że istnieją ćwiczenia dwojakiego rodzaju, psychiczne i fizyczne. Wyobrażenia (*φαντασται*), jakie powstają w nas pod wpływem odpowiednich ćwiczeń fizycznych, wyrabiają prężność ciała ułatwiającą praktykowanie cnoty. Jedne bez drugich nie są doskonałe, bo zdrowie i siła potrzebne są człowiekowi do wykonywania powinności zarówno moralnych, jak i fizycznych. Przytaczał przykłady, jak to dzięki

życia, które hartuje duszę i ciało na trudy jakie przynosi życie. Diogenes Laertios przekazuje nam właśnie takie świadectwa z życia Epikura, które mówią o jego osobistych działaniach, które wiązały się opanowaniem pragnień. Dlatego filozofia helleńska – jak pisze G. Reale – stworzyła ideał człowieka, który:

„(...) umie ustawić siebie ponad wszystkimi rzeczami: człowiek, który się dogłębnie przekonał, że prawdziwe dobro i prawdziwe zło nie pochodzą od rzeczy, lecz tylko od opinii, jaką sobie tworzymy o rzeczach. Bogowie, inni ludzie, rzeczy, a nawet los w rzeczywistości dosięgają nas tylko o tyle i tylko w takiej mierze, o ile opinia, jaką sobie o nich tworzymy, na to pozwala. Słuszna ocena rzeczy sprawia, że stajemy się nie do pokonania”<sup>61</sup>.

### 3.5. Stosunek do bogów (Absolutu)

Współcześnie oddziela się religię od wychowania, wychowanie religijne od wychowania w ogóle. Jednak dla starożytnych Greków te dwie płaszczyzny uzupełniały się, stanowiąc *paideię*, czemu najpełniej dał wyraz Platon w *Państwie*. Epikur był więc zmuszony do ustosunkowania się do tego zagadnienia i wkomponowania go do swojej filozofii działania.

Epikura stosunek do bóstw uważa się za najbardziej kontrowersyjny w greckiej filozofii. W stosunku do tego filozofa często formułowano zarzut ateizmu. Jednak należy pamiętać, iż w starożytności termin ateizm (od *atheoi* i *atheotes*) oznaczał zerwanie z religią wyzwaną przez państwo – *polis*<sup>62</sup>. Takie zarzuty postawiono też: Anaksagorasowi, Diogenesowi z Apolonii, Sokratesowi i Arystotelesowi. Platon przekazał nam świadectwo modlitwy Sokratesa, którą Mistrz z Aten miał omawiać ze swoimi uczniami w gimnazjonach i na placach<sup>63</sup>. Z kolei Arystoteles pozostawił koncepcję Pierwszego Nieruchomego Poruszyciela, bytu boskiego, wiecznego, nieruchomego, wolnego od

---

ćwiczeniom fizycznym łatwiej osiąga się doskonałość. Daje się to zauważyć w rzemiosłach i innych sztukach: dzięki ciągłej praktyce rzemieślnicy osiągają wielką zręczność. Fletniści i atleci przez ciągły trud doskonalą się tak, że gdyby równie usilnie ćwiczyli się w dziedzinie ducha, trud ich nie byłby daremny ani bezowocny. Mówił, że w życiu w ogóle nie można nic osiągnąć bez ćwiczenia. Ćwiczenie zaś pomaga wszystko przetrwać. Ażeby żyć szczęśliwie, należy zamiast trudów niepotrzebnych wybrać tylko trudy zgodne z naturą (τοὺς κατὰ φύσιν, scil. πόνους); nieszczęście wynika tylko z braku rozumu. Gardzenie rozkoszą można nauczyć się odczuwać jako największą przyjemność, bo podobnie jak ci, którzy przywykli żyć wśród rozkoszy, niechętnie zmieniają tryb życia, tak ci, którzy ćwiczą się w pogardzie rozkoszy, znajdują w tym przyjemność”. Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 342-343.

<sup>61</sup> G. Reale, *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 3, s. 565.

<sup>62</sup> Dopiero Klemens Aleksandryjski wprowadził rozumienie ateizmu jako negacji Absolutu. Zob. „Encyklopedia Katolicka”, t. 1, Lublin 1989, s. 1030.

<sup>63</sup> „Panie, Przyjacielu nasz i wy inni, którzy tu mieszkacie, bogowie. Dajcie mi to, żebym pięknym był na wewnątrz. A z wierzchu, co mam, to niechaj w zgodzie żyje z tym, co w środku. Obym zawsze wierzył, że bogatym jest człowiek mądry. A złota obym tyle miał, ile ani unieść, ani udźwignąć nie potrafił nikt inny, tylko ten, co zna miarę we wszystkim”. Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1993, 14, b-c.

potencjalności i materii, który jest przyczyną ruchu w kosmosie<sup>64</sup>. Zatem negacja wierzeń mitologicznych nie jest tożsama z odrzuceniem Absolutu jako takiego. Analogiczna sytuacja ma miejsce w poglądach założyciela Ogrodu. Wydaje się, że Epikur nie neguje istnienia Absolutu i tego co boskie, ale właśnie występuje przeciwko ludowemu, potocznemu ujęciu boga oraz przeciwko platońskiej idei Dobra i Demiurga. Stawia on swojej filozofii wyzwanie, by wyzwoliła ona ludzi od „lęków przed bogami” oraz wykazała, iż nie ma opatrności, ani związku przyczynowo-skutkowego między człowiekiem a bóstwem (ideał *autarki*), co forsował Platon<sup>65</sup>. Epikur krytykuje ludowe, potoczne rozumienie bóstw, w których wierzy się, iż bogowie troszczą się o człowieka i wpływają na jego prywatny i społeczny los. Teodyceę Epikura chyba najpełniej oddaje *List do Menoikeusa*, w którym czytamy:

„Przede wszystkim uważaj bóstwo za istotę niezniszczalną i szczęśliwą zgodnie z powszechnym wyobrażeniem bóstwa i nie przypisuj mu cech, które by się sprzeciwiały jego nieśmiertelności albo były niezgodne z jego szczęściem. Dołóż starań, aby twoje pojęcie bóstwa obejmowało to wszystko, co świadczy o jego nieśmiertelności i szczęśliwości. Bogowie wszakże istnieją, i wiedza o tym jest oczywista (*εναργής*); nie istnieją jednak w ten sposób, jak to sobie tłum wyobraża; wyobrażenia tłumy są zmienne. Bezbożny nie jest ten, kto odrzuca bogów czczonych przez tłum, lecz ten, kto podziela mniemanie tłumy o bogach. Wszak sądy tłumy nie opierają się bynajmniej na wyobrażeniach pojęciowych (*προλήψεις*), lecz na fałszywych domysłach. Stąd też wywodzi się przekonanie, że bogowie zsyłają na złych największe nieszczęścia, a dobrym świadczą największe dobrodziejstwa. Ludzie zapatrzeni bez reszty we własne zalety, uważają bogów za podobnych do siebie, a to, co jest od nich różne – za obce”<sup>66</sup>.

W celu uzupełnienia należy dodać, iż Cyceron, który być może dysponował większym dostępem do źródeł jego twórczości naukowej, uważał, że Epikur przyjmował istnienie bogów, ponieważ konieczne jest istnienie jakiejś Istoty, która jest najwyższa i najlepsza<sup>67</sup>. W ten sposób Mistrz z Ogrodu wpisuje się w tę tradycję filozoficzną, która przyjmuje istnienie Transcendencji. Stanowi to zatem niekonsekwencję jego systemu, w którym dochodzi się do dualizmu śmiertelnej duszy ludzkiej i nieśmiertelnego Absolutu

<sup>64</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, dz. cyt., 1072 b – 1073 a.

<sup>65</sup> Platon, *Timajos*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1993. Historycy filozofii wciąż nie są zgodni w kwestii ujęcia Boga Platona, czy jest nim idea Dobra, czy Demiurg. Oryginalną interpretację tego zagadnienia przedstawia na przykład G. Reale w swojej *Historii filozofii* (dz. cyt., t. 2, s. 186-188).

<sup>66</sup> Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 632.

<sup>67</sup> „Bo i Epikur uznaje, że bogowie istnieją, gdyż musi istnieć jakaś natura, od której nie ma niczego lepszego”. Cyceron, *O naturze bogów*, w: *Dzieła filozoficzne*, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1960, t. 1, s., 67.



w ramach jednego atomistycznego systemu<sup>68</sup>. Wydaje się, że jego stanowisko jest zbliżone do nowożytnego deizmu, w którym Absolut jest tylko stwórcą wszechświata, ale nie jest już bytem, który odpowiada za jego ład moralny (Wolter). Cynceron jest przekonany, że Epikurovi towarzyszy przeświadczenie, że istnienie bogów jest pierwotnym doświadczeniem człowieka, wyrytym w jego naturze. Do podobnego wniosku dochodzą antropolodzy kulturowi i religioznawcy obserwujący zasady współżycia społecznego u ludów pierwotnych<sup>69</sup>.

#### 4. Wnioski końcowe

Epikur przeżył upadek greckiej *polis*, wypracowanej przez nią wizji świata i formowania się kultury helleńskiej. Odrzuca on systemy filozoficzne Platona i Arystotelesa, proponując nowe rozumienie rzeczywistości, szczególnie filozofii działania – etyki. U Epikura etyka nie jest pochodną jego systemu naukowego – jak u Platona i Arystotelesa – ale jest jego punktem kulminacyjnym. W ten sposób *paideia* jest konsekwencją etyki i ma uprzywilejowaną pozycję. Etyka ta miała pełniej odpowiadać na specyfikę i potrzeby ówczesnej kultury. Na jej podstawie można sformułować filozofię wychowania. Epikur forsuje ideał ascezy, umiaru, *autarki*, *ataraksji*, *aponii* i inne. Głosi też konieczność rewizji tradycyjnego podejścia do Absolutu, zagadnienia śmierci oraz stosunku do polityki. Intelktualne rozumienie problematyki przyjemności (*hedone*) jest właściwe antycznej kulturze i wydaje się, iż jest wciąż aktualne, tak jak inne aspekty epikurejskiej filozofii wychowania.

Należy ostatecznie spróbować odpowiedzieć na pytanie, jakie wychowawcze przesłanki niesie filozofia Epikura. Wydaje się, iż jest ona istotna na co najmniej kilku płaszczyznach.

Pierwsza wiąże się z zagadnieniem wychowania wewnętrznego (samowychowania) oraz samorealizacji zawodowej. Ujawnia się tu znaczenie samowychowania zdystansowane w pedagogice nowożytnej na rzecz wychowania zewnętrznego (edukacji)<sup>70</sup>. Ważne jest by aktywizować wychowywaną osobę do podejmowania wysiłku, by zmierzała ona do tego, co dobre i prawdziwe, dystansując

---

<sup>68</sup> Stąd G. Reale wykazuje niekonsekwencje atomizmu na płaszczyźnie teodycei, gdzie Epikur nie rezygnuje z ujęcia platońskiego. Por. *Historia filozofii greckiej*, dz. cyt., t. 3, s. 243-245.

<sup>69</sup> Zob. B. Olszewska-Dyonizak, *Człowiek – kultura – osobowość. Wstęp do klasycznej antropologii kulturowej*, wyd. 2, Wrocław 2001; E. Sakowicz, *Religie ludów pierwotnych*, Lublin 2009. Należy przytoczyć tu stanowisko Plutarcha, zdaniem którego: „można znaleźć miasta bez murów, nauk, praw, pozbawione domów, dóbr i pieniędzy, ale nikt nie widział miasta, pozbawionego świątyń i bogów, i które by nie posługiwało się modlitwami, wyroczniami, oraz przysięgą, lub nie składało ofiar dla zyskania dóbr, a odwrócenia nieszczęść”. Cyt. *Contra Colosem.*, Opp. t. 2, Francof. 1601, s. 1125.

<sup>70</sup> Zob. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2003.

obojętność, bylejakość i rezygnację z myślenia<sup>71</sup>. *Paideia* Epikura będąc nauką *autarki* i *ataraksji* skłania do podjęcia samowychowania zmusza nawet do pójścia „pod prąd”. Uczy dystansu, racjonalnego krytycyzmu. Można jednak postawić aporie, czy ideał *autarki* jest możliwy we współczesnym globalnym świecie, w którym dąży się do unifikacji życia indywidualnego i społecznego?

Ponadto z racji, iż obecnie wiele osób decyduje się na wybór swojej drogi zawodowej zgodnie z preferowanymi względami ekonomicznymi, ale nie zawsze połączonej z osobistymi zainteresowaniami, powstaje problem dychotomii pomiędzy wykonywaną pracą a faktycznymi zainteresowaniami, które są źródłem przyjemności, satysfakcji zawodowej i są podstawą rozwoju osobistego i zawodowego osoby. Często też praca wykonywana bez większego zainteresowania, nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Jest mało efektywna, nużąca; wywołuje nawet agresję. Osoba ją wykonująca odczuwa, że jest w niej „zniewolona”, i w konsekwencji znajduje sobie *hobby* jako przestrzeń realizacji swoich zainteresowań i wolności. M. Nowak scharakteryzował ten problem następująco:

„Współczesne poszukiwanie własnego *hobby* jest znakiem tego, że obciążenie człowieka zadaniami, których nie chce i nie szuka, stało się tak duże, że właśnie *hobby* to jedna droga realizacji własnych zadań i doświadczenia w czynieniu czegokolwiek, przeżywania własnej wolności. Im rzadziej we współczesnym świecie pracy będą narzucone zadania całkowicie pomijające indywidualną aktywność człowieka, tym większego znaczenia nabierze wychowanie do odpowiedzialności”<sup>72</sup>.

Czy wobec tego Epikura filozofia wychowania nie jest próbą wyjścia z tego problemu? Czy etyka głosząca zasadność kierowania się rozumną przyjemnością opartą na rachunku „korzyści” nie jest zachętą do tego by wybrać to, co nas intelektualnie i moralnie realizuje? W świetle etyki Epikura można odpowiedzieć twierdząco, ale ze świadomością, iż wybór tego, co pozwala się osobie zrealizować, wiąże się oczywiście z pewnymi wyrzeczeniami.

Po wtóre wydaje się, iż zgodnie z sugestią F. W. Bednarskiego z jego komentarza do *Traktatu o uczuciach* Tomasza z Akwinu, teorię wychowania należałoby skonstruować w oparciu o radość i przyjemność. Właśnie przez przyjemność wiązać proces wychowania z tym co szlachetne, cnotliwe i dzielne<sup>73</sup>. Możliwe, iż takie właśnie

<sup>71</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 584.

<sup>72</sup> Tenże, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 359.

<sup>73</sup> F. W. Bednarski, *Objaśnienia*, w: Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna, Uczucia*, t. 10, tłum. J. Bardan, Londyn 1967, s. 317.

ujęcie wychowania przedstawia *paideia* założyciela Ogrodu, gdyż zgodnie z jego definicją wychowanie to: „prowadzenie przez życie”<sup>74</sup>.

## Epikur's die Philosophie der Erziehung

### Zusammenfassung

Epikur (342-271) erlebte den Zusammenbruch der griechischen *Polis* und entwickelte durch seine Sicht der Welt die Bildung der hellenischen Kultur. Er lehnt die philosophischen Systeme von Platon und Aristoteles ab, indem er ein neues Verständnis der Realität, der Philosophie der Haltung und des Wirkens des Menschen – Ethik – darstellt. Die Ethik von Epikur ist nicht von dem wissenschaftlichen System abgeleitet – wie Platon und Aristoteles es behaupten – ist aber ihr Höhepunkt. Auf diese Weise ist die Ethik eine Folge der *Paideia* und verfügt über eine privilegierte Stellung. Diese Ethik hat auf die spezifischen Merkmale und Bedürfnisse der gegenwärtigen Kultur bessere Antworten, die auf der Grundlage der Philosophie der Erziehung basieren werden können. Epikur setzt das Ideal der Askese, Ruhigstellen, *Autarkie*, *Ataraxia*, *Aponia* und andere durch, verkündet die Notwendigkeit der Überprüfung der traditionellen Ansätze für das Absolute behandelt, das Thema des Todes und der Beziehung zur Politik. Das intellektuelle Verständnis der relevanten Fragen in der Antik ist Vergnügen (*Hedone*), und es scheint, dass es noch heute gültig, wie bei anderen Aspekten der Epikureer Philosophie der Erziehung, ist.

---

<sup>74</sup> Diogenes Laertios, dz. cyt., s. 666.

## Platon w doksografii pedagogicznej: od Tennemanna do Jaegera

Termin ‘doksografia’ używany jest przez hellenistów w znaczeniu ‘zbiorów tekstów zawierających informacje na temat greckiej filozofii antycznej’, a samo to pojęcie wywodzi się od Hermanna Dielsa i jego przełomowej pracy *Doxographi graeci*<sup>1</sup>. Jednakże w wśród historyków filozofii i historyków myśli pedagogicznej utarła się także szersza konotacja nazwy ‘doksografia’, na oznaczenie - zgodnie z etymologią tego słowa - ‘opisu poglądów’ poszczególnych myślicieli. Badania metahistoryczne w pedagogice, a więc badania m.in. również dziejów owych ‘opisów poglądów’, zostały zaprojektowane metodologicznie przez Sławomira Sztobryna. Badacz ten dał także wykładnię metahistoryczną polskich badań nad myślą pedagogiczną z pierwszej połowy XX wieku<sup>2</sup>, w tym pedagogicznych badań nad Platonem. W poniższym przeglądzie pominiemy więc te kwestie, koncentrując się przede wszystkim na pracach starszych i powstałych poza obrębem kultury polskiej. Mamy tu na celu jedynie zasygnalizowanie interesującego obszaru badawczego dla dalszych eksploracji w ujęciu metahistorycznym.

Pedagogiczne interpretacje Platona były (i są) zazwyczaj uzależnione od filozoficznych wykładni jego myśli. Historyk filozofii antycznej Giovanni Reale wyróżnia dwie dominujące w poszczególnych okresach dziejowych interpretacje filozofii Platona: metafizyczno-gnoseologiczną oraz religijną, i sądzi iż w wieku XX-tym:

„[...] pojawiła się trzecia [interpretacja – M.W.], oryginalna i sugestywna, która istotę platonizmu dostrzegła w *tematyce politycznej* albo lepiej: etyczno-polityczno-wychowawczej, tzn. w tematyce którą w przeszłości niemal zupełnie pomijano lub nie doceniano jej właściwego znaczenia”<sup>3</sup> oraz iż „[...] decydujący [dla tej interpretacji – M.W.] krok zrobił Jaeger: udało mu się wykazać, aczkolwiek niekiedy przesadził, że problematyka polityczna

<sup>1</sup> M. Wesoły, *Doksografia grecka*, w: Powszechna encyklopedia filozofii, red. A. Maryniarczyk, t. 10, Lublin 2009, s. 136.

<sup>2</sup> S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000, tegoż, *Historiografia edukacyjna i jej metodologia*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010.

<sup>3</sup> G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E.I. Zieliński, t. 2, Lublin 2001, s. 70.

stanowi nie tylko centrum zainteresowania Platona – człowieka, lecz jest także *istotą samej filozofii platońskiej*<sup>4</sup>.

Powyższy pogląd G. Reale'go jest wysoce dyskusyjny. Wydaje się, że sednem interpretacji wybitnego filologa Wernera Wilhelma Jaegera jest ukazanie pajdeutycznej (wychowawczej), a nie politycznej intencji filozofii Platona. (Próba analizy założeń badawczych W. Jaegera zostanie przedstawiona niżej). Wbrew temu, co sądzi Reale, począwszy od końca XVIII w. ukazał się szereg rozpraw poświęconych poglądom pedagogicznym Platona. Chronologicznie rzecz biorąc, na pierwszym miejscu wymienić należy Wilhelma Gottlieba Tennemanna, który w dziele *System der Platonischen Philosophie* (1792 – 1795) przedstawił z perspektywy kantowskiej filozofię Platona jako system doktryn. W. G. Tennemann wyróżnia u Platona filozofię teoretyczną oraz filozofię praktyczną, którą dzieli na etykę, politykę i naukę o wychowaniu („Erziehungswissenschaft”), tę ostatnią omawia w osobnym rozdziale<sup>5</sup>. W. G. Tennemann sądzi, że Platon określił „die ersten Grundlinien zu einer Theorie der Erziehung” (pierwsze zarysy dla teorii wychowania). Z podobnej perspektywy rozpatruje pedagogikę Platona Alexander Kopp w rozprawie *Platons Erziehungslehre als Paedagogik für die Einzelnen und als Staatspaedagogik oder dessen praktische Philosophie* (1833). A. Kopp przedstawia Platońską naukę o wychowaniu jako pedagogikę szczegółową i pedagogikę polityczną, poświęca także uwagę andragogice Platona<sup>6</sup>.

W tzw. programach niemieckich gimnazjów klasycznych ukazały się prace: Ludwika Wittmana *Erziehung und Unterricht bei Platon* (1868)<sup>7</sup>, A. Dreinhoefera *Das Erziehungswesen bei Plato* (1880)<sup>8</sup> oraz Antoniego Drygasa *Platons Erziehungstheorie nach seinen Schriften* (1880)<sup>9</sup>. A. Drygas analizuje w pismach Platona wykształcenie ogólne („allgemeine Bildung”) i wykształcenie wyższe („höhere Bildung”), dochodząc do wniosku, że „[...] eingerichtete Staat ist also die realisierte Idee des höchsten Gut; das Mittel aber [...] ist – die Erziehung”<sup>10</sup>. Uważa więc, że dla Platona wychowanie było środkiem do ustanowienia państwa jako urzeczywistnienia idei najwyższego dobra. W roku 1880 został również opublikowany esej Richarda Lewisa Nettleshipa *The*

<sup>4</sup> Tamże, s. 281.

<sup>5</sup> W. G. Tennemann, *System der Platonischen Philosophie*, Leipzig 1794, Bd. 3, ss. 249-262.

<sup>6</sup> A. Kopp, *Platons Erziehungslehre als Paedagogik für die Einzelnen und als Staatspaedagogik oder dessen praktische Philosophie*, Minden und Leipzig 1833.

<sup>7</sup> L. Wittman, *Erziehung und Unterricht bei Platon*, Griessen 1868.

<sup>8</sup> A. Dreinhoefer, *Das Erziehungswesen bei Plato*, Marienwerder 1880.

<sup>9</sup> A. Drygas, *Platons Erziehungstheorie nach seinen Schriften*, Schneidemül 1880.

<sup>10</sup> Tamże, s. 29.

*Theory of Education in Plato's 'Republic'*<sup>11</sup>, poświęcony analizie poglądów pedagogicznych Platona w *Politei*. Korneli Juliusz Heck w 1888 roku publikuje rozprawkę *Wyobrażenia pedagogiczne Platona*<sup>12</sup>. K. J. Heck prezentuje poglądy pedagogiczne Platona w *Politei* i w *Prawach* poddając je krytyce z punktu widzenia pedagogiki końca XIX wieku. Jak pisze „[...] nie kusiłem się o ocenienie wyobrażeń Platonowych ze stanowiska starożytnych [...]. Chodziło mi wyłącznie o samo zestawienie i wykazanie różnicy pomiędzy systemem Platona a nowożytnymi naszymi wyobrażeniami”<sup>13</sup>. Koncepcji pedagogiki społecznej doszukał się u Platona przedstawiciel neokantowskiej szkoły marburskiej Paul Natorp w pracy *Platos Staat und die Idee der Sozialpaedagogik* (1895)<sup>14</sup>. W początku wieku XX zainteresowanie poglądami pedagogicznymi Platona w obszarze kultury niemieckiej nie tylko utrzymuje się, ale i nabiera nowej dynamiki. Ukazują się prace A. Mazarakisa (1900)<sup>15</sup>, W. Schroedera (1907)<sup>16</sup>, G. Lüdke'go (1908)<sup>17</sup>, K. Stenberga (1924)<sup>18</sup>, O. Stählina (1921)<sup>19</sup>, W. Pohna (1926)<sup>20</sup>.

W wieku XIX i pierwszym dziesięcioleciu wieku XX uczeni starali się zrekonstruować poglądy pedagogiczne Platona i ewentualnie odnieść je do współczesnej wiedzy pedagogicznej. Lata 20-te XX wieku przynoszą już prace dowodzące „aktualności” myśli pedagogicznej Platona (K. Stenberg, O. Stählin). W roku 1928 ukazała się (jako XII tom serii „Der grossen Erzieher”) nowatorska rozprawa Juliusa Stenzla *Platon der Erzieher*<sup>21</sup>. J. Stenzel, opierając się na informacjach zawartych w *Liście VII* Platona, uznał że głównym zamysłem jego filozofii i działalności było wychowanie kręgu przyjaciół, którzy mieli zreformować system polityczny, przede wszystkim w Atenach. Działalność Akademii pojmował zaś jako „Gemeinschaft der freien Paideia” (wspólnotę wolnej paidei)<sup>22</sup>. To nowe ujęcie, akcentujące polityczno-paideutyczną intencję filozofii Platona, było możliwe dzięki

---

<sup>11</sup> R. L. Nettleship, *The Theory of Education in Plato's 'Republic'*, “Hellenica” 1880.

<sup>12</sup> K. J. Heck, *Wyobrażenia pedagogiczne Platona*, Lwów 1888.

<sup>13</sup> Tamże, s. 4.

<sup>14</sup> P. Natorp, *Platos Staat und die Idee der Sozialpaedagogik*, Berlin 1895.

<sup>15</sup> A. Mazarakis, *Die platonische Pädagogik systematisch und kritisch dargestellt*, Zürich 1900.

<sup>16</sup> W. Schroeder, *Platonische Staatserziehung*, Geestemünde 1907.

<sup>17</sup> G. Lüdke, *Ueber das Verhältnis von Staat und Erziehung in Platos Politeia*, Erlangen 1908.

<sup>18</sup> K. Stenberg, *Moderne Gedanken über Staat und Erziehung bei Plato*, Berlin 1920.

<sup>19</sup> O. Stählin, *Grundfragen der Erziehung und Bildung bei Platon und in der Gegenwart*, Erlangen 1921.

<sup>20</sup> W. Pohl, *Platonische Erziehungsweisheit*, Regensburg 1926.

<sup>21</sup> J. Stenzel, *Platon der Erzieher*, Leipzig 1928.

<sup>22</sup> Tamże. Por. T. Sinko, *Literatura grecka*, t. 1, cz. 2, Kraków 1932, s. 597.

uznaniu przez J. Stenzla autentyczności *Listu VII*<sup>23</sup>. W tym samym roku (1928) ukazał się również pierwszy tom monografii Platona autorstwa Paula Friedländera pt. *Platon. Eidos-Paideia-Dialogos*<sup>24</sup>. P. Friedländer nie rozpatruje filozofii Platona poprzez etapy jego życia, lecz z punktu widzenia pewnych centralnych kategorii, jak „Daimon”, „Sokrates bei Platon”, „Ironie”, „Dialog”, „Mythos”. Za jeden z takich głównych ośrodków duchowych uznaje Akademię<sup>25</sup>.

W Niemczech lat 30-tych i 40-tych poglądy pedagogiczne i polityczne Platona cieszyły się także znacznym zainteresowaniem „uczonych” związanych z ruchem nazistowskim. Przykładem tego typu fascynacji może być dysertacja Otto Zweg a z roku 1938, pt. *Platons politische Erziehungstheorie im Lichte des Nationalpolitischen Erziehungsgedankens*<sup>26</sup>. Także wcześniejsza praca Kurta Hildebrandta z 1933 roku (*Platon. Der Kampf des Geistes um die Macht*), zawierająca rozdział poświęcony kwestiom wychowawczym w dialogu *Laches* (pt. *Die Erzeugung der Erzieher*), niesie w sobie ładunek patetycznych emocji, które w owym czasie dochodziły do głosu w rodzącej się III Rzeszy<sup>27</sup>.

W roku 1943 ukazuje się drugi tom monumentalnej pracy Wernera Wilhelma Jaegera *Paideia: the ideals of Greek culture*<sup>28</sup>, który niemal w całości poświęcony był Platonowi. W 1944 ten tom wydany zostaje w Niemczech. Ta część *Paidei* W. Jaegera jest kontynuacją tomu pierwszego, który ukazał się w Niemczech w roku 1934: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*<sup>29</sup>, i już w latach 30-tych i 40-tych był wznawiany, przekładany i wydawany w wielu krajach. Ponieważ dzieło to miało i ma wielki wpływ na pedagogiczne interpretacje Platona, warto przyjrzeć się założeniom metodologicznym, które przyświecały pracy niemieckiego uczonego. Na podstawie wypowiedzi W. Jaegera w przedmowach do niemieckich i angielskich

---

<sup>23</sup> J. Stenzel uznał autentyczność tego listu idąc za zdaniem Ulricha Wilamowitza, *Platon*, t. 1-2, Berlin 1919. U. Wilamowitz w swojej biografii Platona osnową opowieści o jego życiu czyni informacje zawarte właśnie w *Liście VII*.

<sup>24</sup> P. Friedländer, *Platon. Eidos – Paideia – Dialogos*, Berlin und Leipzig 1928.

<sup>25</sup> Tamże, ss. 98 – 124.

<sup>26</sup> Zob. M. Trojanowski, *Destructio magna Popperi. O popperowskiej interpretacji Platona*, Berlin 2004, s. 62 oraz tegoż *Platon jako Führer. Polityczny platonizm w Niemczech 1918-1945*, Berlin 2006.

<sup>27</sup> K. Hildebrandt, *Platon. Der Kampf des Geistes um die Macht*, Berlin 1933. (Za udostępnienie mi tej książki składam niniejszym podziękowania prof. Marianowi Wesołemu).

<sup>28</sup> W. Jaeger, *Paideia: the ideals of Greek culture*, trans. G. Highet, Cambridge 1944. Tom II ukazał się najpierw w języku angielskim, ponieważ W. Jaeger w roku 1936 wyemigrował, za zgodą władz, do Stanów Zjednoczonych, z pobudek raczej osobistych (jego druga żona była Żydówką), niż ściśle politycznych. Por. P. Jaroszyński, *Werner Wilhelm Jaeger*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 5, Lublin 2004, s. 164.

<sup>29</sup> W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin 1934. Wyd. pol. całości: W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tł. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.

wydań *Paidei*, oraz analizy owego dzieła, można zrekonstruować następujące założenia metodologiczne:

1. Wzorzec kultury w sensie humanistycznym (prawdziwej kultury) właściwy ludom Zachodu (w przeciwieństwie do ludów Wschodu, w przypadku których tylko przez analogię można mówić o ich „kulturze w sensie antropologicznym”, czyli ich sposobie życia lub charakterze) jest wytworem starożytnych Greków.
2. Istotą kultury w sensie humanistycznym (kultury Zachodu zapoczątkowanej przez Greków) jest wytworzenie ideału człowieczeństwa, z zamiarem kształtowania (formowania) człowieka według tego ideału.
3. Tak rozumiany ideał człowieczeństwa reprezentowany jest w literaturze Greków.
4. Ideał człowieczeństwa (ideał kulturowy) w literaturze greckiej okresu archaicznego (VIII – VI w. p.n.e.) reprezentowany jest przez pojęcie *arete*, i jest wytworem greckiej szlachty (poetów i prawodawców).
5. W okresie klasycznym (V w. p.n.e.) zmieniony ideał kulturowy został w sposób świadomy określony przez sofistów pojęciem *paideia* (słowo to wcześniej znaczyło jedynie „wychowywanie dzieci”).
6. Grecki ideał człowieczeństwa (*paideia*) w najdoskonalszy sposób został wyrażony w *paidei* Platona, w której osiągają kulminację (najwyższy rozwój) wszystkie najważniejsze tendencje *paidei* (kultury) Greków.

Powyższe założenia są, jak się wydaje, wyrazem przekonań historiozoficznych W. Jaegera, i są jednym z możliwych punktów widzenia. Z pewnością można je uznać za co najmniej dyskusyjne, jeśli nie kontrowersyjne. Jeśli zaś chodzi metodę badania W. Jaegera, to *Paideia* jest przykładem mistrzowskiego stosowania metody ewolucyjnej<sup>30</sup> oraz historii pojęć. W myśl założenia, które wyżej oznaczone jest numerem 6, W. Jaeger starał się wykazać, że w dialogach Platona, a zwłaszcza w *Politei*, zbiegają się wszystkie najważniejsze nurty greckiej kultury. W warstwie narracyjnej swego dzieła stosuje także W. Jaeger historiozoficzną (Hegłowską) kategorię „konieczności dziejowej”. Po Jaegerze nikt już nie mógł lekceważyć problematyki paideutycznej klasycznej Hellady w ogóle, a u Platona w szczególności. Dzieło to więc otwiera zupełnie nowy rozdział w dziejach pedagogicznej recepcji, adaptacji i interpretacji Platona.

---

<sup>30</sup> Metodę ewolucyjną stosował W. Jaeger już wcześniej, w swej interpretacji Arystotelesa. Por. jw. M. Plezia, *Przedmowa tłumacza do tomu I*, s. 19 – 20.



## Dzieje średniowiecznego szkolnictwa w naukowych czasopismach polskich XIX i początków XX wieku (do 1918 r.) oraz ich dostępność w zbiorach bibliotek cyfrowych

Rozwój polskiego czasopiśmiennictwa naukowego nastąpił dopiero w drugiej połowie XIX w., a związany był z powstawaniem instytucji naukowych, takich jak Towarzystwo Naukowe w Krakowie, wydające w latach 1817-1871 „Rocznik Tow. Nauk w Krakowie” przekształcone następnie w Akademię Umiejętności<sup>1</sup>, wydającą „Rozprawy AU” oraz „Sprawozdania z Czynności i Posiedzeń AU”; Towarzystwo Miłośników Historii i Zabytków Krakowa, wydające od 1897 r. „Rocznik Krakowski”. We Lwowie powołane w październiku 1886 r. Towarzystwo Historyczne wydawało „Kwartalnik Historyczny” – pierwszy numer ukazał się w roku 1887. Lwowskie środowiska inteligenckie integrowało też założone w 1868 r. Towarzystwo Pedagogiczne, którego organem prasowym było czasopismo „Szkoła”. Stolica Galicji była także miejscem wydawania „Przeglądu Pedagogicznego”, dwutygodnika ukazującego się od 1882 r. oraz poczytnego, zwłaszcza wśród nauczycieli szkół średnich „Muzeum” (od roku 1885)<sup>2</sup>. W Warszawie głównym periodykiem była „Biblioteka Warszawska” (od 1841 r.), w 1905 r. założono natomiast „Przegląd Historyczny”<sup>3</sup>. Poczytnym periodykiem było też „Ateneum” wydawane od 1841 r.<sup>4</sup>. Pismo to adresowane było do polskiej inteligencji, miało charakter encyklopedyczny, starając się objąć różne aspekty nauki. W zaborze pruskim najważniejszymi czasopismami naukowymi były „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk Poznańskiego” (od 1860 r.) oraz „Zapiski Towarzystwa Naukowego Toruńskiego” i „Roczniki TNT” od 1878 r.<sup>5</sup>. Do listy ważnym periodyków naukowych

---

<sup>1</sup> Właściwą działalność AU rozpoczęła w 1873 r. zob. K. Tymieniecki, *Zarys dziejów historiografii polskiej*, Kraków 1958, s. 46.

<sup>2</sup> Por.: A.F. Grabski, M.H. Serajski, *Historiografia*, [w:] *Historia nauki polskiej*, red. B. Suchodolski, t. IV: 1863-1918, cz. 3, red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław 1987, s. 578-658 oraz L. Zasztowt, *Popularyzacja nauki. Publikacje książkowe i czasopisma*, [w:] tamże, t. IV, cz. 1-2, red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław 1987, s. 599 i nn.

<sup>3</sup> Zob. J. Maternicki, *Historiografia polska XX wieku*, cz. 1: *Lata 1900-1918*, Wrocław 1982, s. 20 i nn.

<sup>4</sup> Z. Kmiecik, *Czasopismo „Ateneum” (1876-1901) oraz jego oblicze społeczne i naukowe*, Wrocław 1985.

<sup>5</sup> Zob. zestawienia bibliograficzne: *Bibliografia historii Polski XIX wieku*, red. S. Płoski, t. 1: 1815-1831, Wrocław 1958; S. Karwowski, *Czasopisma wielkopolskie. Część pierwsza: 1796-1859*, Poznań 1908; *Bibliografia polska 1900-1918*, „Przegląd Historyczny” 21 (1917-1918). Zob. także: H. Barycz, *Rozwój historii oświaty, wychowania i kultury w Polsce*, Kraków 1949; S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000.

należy zaliczyć także „Rocznik Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie” wydawany od 1828 r. Kwerendą na potrzeby tej analizy poddano szereg innych periodyków, które jednak nie odegrały poważniejszej roli w rozwoju polskiej historiografii oświatowej, zasygnalizowano jedynie artykuły istotne dla analizowanej tu tematyki badawczej. Zawartość wymienionych czasopism była dziełem po części historyków zawodowych, związanych z Uniwersytetem Jagiellońskim, czy z jednym z istniejących w Krakowie, Poznaniu, Toruniu, Warszawie towarzystw naukowych, po części natomiast owocem naukowych dociekań historyków-amatorów i miłośników historii.

Na taki stan rzeczy złożyły się liczne przyczyny. Na plan pierwszy wysunąć należy brak silniejszych ośrodków naukowych, zwłaszcza uniwersytetów, które stymulowałyby proces kształcenia zawodowych historyków. Polskie uczelnie wyższe poddawane były w analizowanym okresie rozlicznym szykanom, często utrudniającym właściwą działalność naukową. Dalszym problemem były kwestie natury politycznej, skutkujące między innymi brakiem w poszczególnych zaborach jednolitych możliwości pracy badawczej, niejednorodną politykę oświatową zaborców. Ze strony Polaków nie sprzyjały spoglądaniu w zamierzczłą przeszłość działania zmierzające do odzyskania niepodległości i siłą rzeczy koncentracja na historii najnowszej. Zarówno autorów, jak i czytelników interesowały kwestie bieżące, związane choćby z nurtem modernistycznym<sup>6</sup>, do dziejów dawniejszych odwoływano się z mniejszą intensywnością. Zajmowano się wówczas głównie historią polityczną, choć coraz częściej podejmowano próby „integralnego” podejścia do badań historycznych. Zajmowano się przy tym głównie historią Polski, a zwłaszcza dziejami prawa, Kościoła, społeczeństwa i wreszcie nauki i oświaty. Wśród publikacji naukowych średniowiecze nie było zbyt mocno reprezentowane, a dotyczy to zwłaszcza interesującej nas tematyki szkolnej i edukacyjnej. Jest to poniekąd frapujące, jeśli zważyć na przykład spore zainteresowanie antykiem, a później pedagogiką renesansową<sup>7</sup>. Warto podkreślić, że apel o należyte traktowanie tej tematyki badawczej wystosowano już w 1809 r. w „Pamiętniku Warszawskim”, był to mianowicie „Prospekt historii narodu polskiego”<sup>8</sup>. W odpowiedzi, już w 1816 r. J. Lelewel opublikował w

---

<sup>6</sup> J. Kolbuszowska, *Mutacja modernistyczna w historiografii polskiej: przełom XIX i XX wieku*, Łódź 2005.

<sup>7</sup> Zob. np. A. Danysz, *Święty Hieronim i święty Augustyn a literatura świecka*, „Eos” 1900, s. 92-112. Tekst ten opublikowany został także w pracy: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939*. Parenga. Wstęp S. Sztobryn, oprac. S. Sztobryn, M. Świtka, Gdańsk 2006, s. 219-236.

<sup>8</sup> W. Smoleński, *Szkoły historyczne w Polsce. Główne kierunki poglądów na przeszłość*, Warszawa 1986, s. 43 i nn.; K. Tymieniecki, *Zarys dziejów historiografii polskiej*, Kraków 1958, s. 36 i nn.; tenże, *Dziejopisarstwo okresu średniowiecznego w latach 1886-1936*, „Kwartalnik Historyczny” 51 (1937), s. 258-288.

„Tygodniku Wileńskim” studium o dziejach polskiego szkolnictwa<sup>9</sup>. Apel o poważne traktowanie narodowej historii poskutkował również pomnożeniem liczby publikacji źródłowych, na bazie których opracowano następnie szereg publikacji naukowych. Koniecznych materiałów źródłowych dostarczyły wydawnictwa takie jak *Kodeks Dyplomatyczny Wielkopolski*, wydawany przez hrabiego Edwarda Raczyńskiego w Poznaniu, czy też wydania konstytucji i kanonów polskich synodów prowincjonalnych i diecezjalnych<sup>10</sup>.

Według obliczeń Jerzego Maternickiego w latach 1900-1918 opublikowano łącznie ponad 2800 rozpraw i artykułów, z czego 851 dotyczyło średniowiecza. W tej liczbie jednak zaledwie 10 według tegoż autora (co zostanie skorygowane w poniżej analizie) dotyczyło spraw oświaty. Wyraźnie pokazuje to specyfikę ukierunkowania badawczego polskich historyków. Nie oznacza to bynajmniej zupełnego braku zainteresowania. Autorzy prac poświęconych średniowiecznemu szkolnictwu wydawali bowiem głównie obszerne publikacje książkowe – czego przykładem są monografie autorstwa Joachima Lelewela<sup>11</sup>, Józefa Szujskiego<sup>12</sup>, Antoniego Małeckiego<sup>13</sup>, Józefa Łukaszewicza<sup>14</sup> czy Antoniego Karbowiaka<sup>15</sup>. Dziejami kultury i oświaty interesowali się zresztą także Hugo Kołłątaj<sup>16</sup>, Jan Śniadecki<sup>17</sup>, Józef Sołtykiewicz<sup>18</sup>, Jerzy Samuel Bandkie<sup>19</sup>.

Czołowym ośrodkiem badań nad historią oświaty była w interesującym nas okresie Akademia Umiejętności, łącząca z woli Józefa Szujskiego dzieje oświaty z

---

<sup>9</sup> J. Lelewel, *Oświecenie i nauki w Polsce aż do czasu zaprowadzenia w niej druku*, „Tygodnik Wileński” 1816. Praca ta ukazała się również w postaci książkowej zob. przyp. 10.

<sup>10</sup> Dla przykładu: *Antiquissimae constitutiones sinodales provinciae Gnesnensis. Maxima ex parte nunc primum e codicibus manu scriptis typis mandata*, ed. R. Hube, Petropoli 1856.

<sup>11</sup> J. Lelewel, *Oświecenie i nauki w Polsce aż do czasu wprowadzenia do niej druku*, [w:] tegoż, *Polska wieków średnich*, t. 4, Poznań 1851.

<sup>12</sup> J. Szujski, *Dzieje oświaty w Polsce przed Kazimierzem Wielkim*, w: tegoż, *Dzieła*, seria II, t. 8, Kraków 1888, s. 292-328.

<sup>13</sup> A. Małecki, *Klasztory i zakony w obrębie wieków średnich*, „Przewodnik Naukowy i Literacki”, t. 2, 1875

<sup>14</sup> J. Łukaszewicz, *Krótki opis historyczny kościołów parochialnych, kościółków, kaplic, klasztorów, szkółek parochialnych, szpitali i innych zakładów dobroczynnych w dawnej diecezji poznańskiej*, t. 1-3, Poznań 1858-1863.

<sup>15</sup> A. Karbowiak, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich*, t. 1-3, Petersburg 1898

<sup>16</sup> H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750-1764)*, t. 1-2, Poznań 1881.

<sup>17</sup> J. Śniadecki, *Pisma rozmaite*, t. 1: *Żywoty uczonych Polaków*, Warszawa 1818.

<sup>18</sup> J. Sołtykiewicz, *O stanie Akademii Krakowskiej od założenia jej w roku 1347 aż do teraźniejszego czasu krótki wykład historyczny...na posiedzeniu publicznem Szkoły Głównej dnia 10 maja roku 1810 podany*, Kraków 1810.

<sup>19</sup> J.S. Bandkie, *Historia Biblioteki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie*, Kraków 1821.

dziejami literatury<sup>20</sup>. Oświata średniowieczna była przedmiotem badań historyków warszawskich – np. w latach 1903-1907 wydano tylko 5 prac na ten temat<sup>21</sup>.

Znaczący wzrost zainteresowania historią szkolnictwa nastąpił wraz z publikacją przez Antoniego Karbowiaka monumentalnych „Dziejów wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich”<sup>22</sup>. Karbowiak położył duże zasługi dla interesującego nas tematu. W „Przeglądzie Powszechnym” w 1897 r. opublikował ważne studium poświęcone szkolnej edukacji Piastów, analizując pierwsze polskie szkoły<sup>23</sup>. Konsekwentnie publikował na łamach „Rocznika Towarzystwa Naukowego Toruńskiego” oraz „Kwartalnika Historycznego” szereg studiów poświęconych dziejom szkół w poszczególnych dzielnicach dawnej Polski. Przykładem takich prac są „Szkola katedralna kujawska w wiekach średnich”<sup>24</sup>, czy „Szkoly diecezji chełmińskiej w wiekach średnich”<sup>25</sup>. Temat szkół katedralnych kontynuował publikując na łamach „Muzeum” w 1898 r. artykuł na temat szkoły krakowskiej. Osobny tekst poświęcił szkołom parafialnym w polskim średniowieczu<sup>26</sup>, a także nauczycielom szkolnym<sup>27</sup>. Karbowiaka interesowała także edukacja świeckich elit, czego świadectwem jest rozprawa pt. „Przywileje szlacheckie i ich wpływ na rozwój oświaty w Polsce” („Muzeum”, 1905 r.). Wszechstronna analiza metod kształcenia oraz lektur czytanych w średniowiecznych szkołach zaowocowała z kolei artykułem w specjalistycznym czasopiśmie dla nauczycieli „Szkola”<sup>28</sup>.

Ważnym obszarem badawczym uczonego związanego z Uniwersytetem Jagiellońskim były naturalnie dzieje krakowskiej uczelni. Pisał o tradycjach ubioru studenckiego i profesorskiego<sup>29</sup>, zebrał wzmianki o kobietach wspierających Uniwersytet, analizował także księgi immatrykulacji i promocji krakowskich<sup>30</sup>. Na temat dziejów UJ

---

<sup>20</sup> J. Hulewicz, *Działalność wydawnicza Akademii Umiejętności w Krakowie w zakresie historii literatury polskiej oraz historii oświaty i szkolnictwa w Polsce w latach 1873-1918*, „Pamiętnik Literacki” 51 (1960), z. 1-2, s. 45-104.

<sup>21</sup> J.K. Kochanowski, *Dziejopisarstwo polskie w latach 1903-1907*, „Przegląd Narodowy” 2 (1909), t. III, z. 3, s. 272 i n.

<sup>22</sup> A. Karbowiak, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich*, t. 1-3, Petersburg 1898.

<sup>23</sup> A. Karbowiak, *Wykształcenie szkolne laików, zwłaszcza Piastowiczów, od 966 do 1364 r.*, „Przegląd Powszechny” 3 (1897), s. 410-433.

<sup>24</sup> A. Karbowiak, *Szkola katedralna kujawska w wiekach średnich*, „Kwartalnik Historyczny” 12 (1898), s. 763-777.

<sup>25</sup> A. Karbowiak, *Szkoly diecezji chełmińskiej w wiekach średnich*, „Roczniki TNT” 6 (1899).

<sup>26</sup> A. Karbowiak, *Szkoly parafialne w Polsce XIII i XIV wieku*, „Rozprawy AU, Wydział Filologiczny” 25 (1896), s. 356-366. 1897, s. II, t. 10, s. 292-360.

<sup>27</sup> A. Karbowiak, *Klecha w XVI wieku*, „Przegląd Powszechny” 1898, nr 3

<sup>28</sup> A. Karbowiak, *Zestawienie i ocena najstarszej naszej książki szkolnej*, „Szkola” 1898, nr 23, s. 205-208; nr 24, s. 213-217.

<sup>29</sup> A. Karbowiak, *Strój żaków Uniwersytetu Jagiellońskiego w XV-XVI wieku*, „Przegląd Powszechny” 1886, s. 205-215.

<sup>30</sup> A. Karbowiak, *Kobieta w Uniwersytecie Jagiellońskim w XV wieku*, „Muzeum” 1904; tenże, *Studia statystyczne z dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego 1433/1434-1509/1510*, „Archiwum dla Historii Literatury Polskiej Akademii Umiejętności” 12 (1910).

publikował też w „Kwartalniku Historycznym” Aleksander Brückner<sup>31</sup>. Autor ten pisał także o istotnym z punktu widzenia nauczania religijnego Kościoła polskiego wieków średnich zbiorze kazań – Kazaniach świętokrzyskich<sup>32</sup>. O uczniach szkół krakowskich oraz studentów tamtejszego uniwersytetu pisał także Ignacy Polkowski<sup>33</sup>.

Wiele kwestii dotyczących oświaty średniowiecznej poruszali księża, którzy parali się historią amatorsko, często niestety bez należytego przygotowania metodologicznego. Niemniej podejmowali oni żmudne często badania, przynoszące sporo materiału źródłowego. Jednym z takich duchownych był ksiądz Józef Mętlewicz, publikujący na łamach „Pamiętnika Religijno-Moralnego” artykuły na temat historii kościelnego prawodawstwa, obejmującego naturalnie również kwestie edukacyjne. Zwraca uwagę cykl publikacji w latach 1851-1854 na temat synodów łęczyckich z XIII w., które wpłynęły znacząco na stan polskiego szkolnictwa parafialnego, regulując m.in. kwestie wymagań stawianych nauczycielom, w tym obowiązek znajomości języka polskiego<sup>34</sup>. Ksiądz Fabisz interesował się z kolei kwestią początków polskiego szkolnictwa parafialnego<sup>35</sup>.

Znaczący wpływ na ilość i jakość publikacji poświęconych średniowiecznemu szkolnictwu wywarli nauczyciele szkolni, z których część ukończyła studia historyczne w Krakowie, często zdobywając tytuły naukowe. Znakomitym przykładem takiej pracy naukowej szkolnego pedagoga był nauczyciel gimnazjalny z Tarnowa, Jan Leniek (1857-1920)<sup>36</sup>. Jeszcze w czasach studiów opublikował w „Przeglądzie Akademickim” rozprawę pt. „Uniwersytet Kazimierzowski na tle stosunków uniwersyteckich w wiekach średnich”<sup>37</sup>. Z kolei w rocznicę fundacji jagiellońskiej opublikował w „Muzeum” stosowny artykuł<sup>38</sup>.

Historia szkół w poszczególnych miejscowościach była często domeną zainteresowań lokalnych regionalistów, z różnym zresztą skutkiem naukowym. W pierwszej połowie XIX w. ks. Stanisław Kotarbiński i ks. Walenty Witkowski opublikowali kilka artykułów poświęconych kościołom parafialnym i kolegiackim położonym w granicach diecezji

<sup>31</sup> *Język narodowy w Uniwersytecie Krakowskim (w pięćsetną rocznicę)*, „Kwartalnik Historyczny” 14 (1900), s. 191 i nn.

<sup>32</sup> A. Brückner, *Świeżo odkryty zabytek języka polskiego*, „Ateneum” 1890, t. 2, s. 374 i nn.,

<sup>33</sup> I. Polkowski, *Szkoły w Polsce i ubodzy uczniowie krakowscy w czasach najdawniejszych*, „Przegląd Polski” 1878, nr 2.

<sup>34</sup> „Pamiętnik Religijno-Moralny” 21 (1851), s. 381-392; 22 (1852), s. 249-266; 24 (1853), s. 333-341; 26 (1854), s. 385-398. Zob. również E. Kula, *Lokalność czy patriotyzm. Historia jako przedmiot zainteresowań naukowych i literackich nauczycieli zatrudnionych w rządowych, męskich szkołach średnich Królestwa Polskiego w latach 1833-1862*, [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, pod red. T. Gumuły, S. Majewskiego, Kielce 2005, s. 289 i n.

<sup>35</sup> X. Fabisz, *Szkołki parafialne od roku 1233*, „Tygodnik Poznański” 1863.

<sup>36</sup> Zob. biogram autorstwa Ewy Barnaś-Baran, [w:] *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, s. 462-466.

<sup>37</sup> „Przegląd Akademicki” 1879.

kieleckiej – zwłaszcza o kolegiatach w Kielcach i Skalbmierzu<sup>39</sup>. W ich narracji pojawia się szereg informacji na temat funkcjonowania szkół. Brak w nich co prawda głębszej refleksji, a jedynie kronikarskie wynotowywanie faktów, niemniej są one cenne jako materiał źródłowy<sup>40</sup>. Księża często publikowali prace przyczynkarskie, m.in. na temat pedagogiki Ojców Kościoła w czasopiśmie „Ateneum Kapłańskie”. Zwrócić uwagę należy na artykuły autorstwa Jacka Woronieckiego i Apolonii Koperskiej na temat św. Tomasza z Akwinu i jego roli w rozwoju scholastyki, czy szerzej – filozofii chrześcijańskiej, w tym w odniesieniu do kwestii edukacji<sup>41</sup>. Ksiądz Alfons Mańkowski przeanalizował źródła dotyczące dziejów szkolnictwa parafialnego diecezji chełmińskiej<sup>42</sup>. Sporo cennego materiału źródłowego zgromadził w swych pracach ksiądz Jan Wiśniewski<sup>43</sup>.

Wreszcie sięgali do epoki średniowiecza badacze specjalizujący się w okresach późniejszych, co było możliwe dzięki m.in. praktyce odbywania seminariów magisterskich i doktorskich poświęconych tej epoce, co miało zapewne przygotować warsztat badawczy historyka. Takim uczonym był np. Waldemar Osterloff kojarzony z badaniami nad epoką oświecenia, który opublikował ciekawy tekst poświęcony traktatowi pedagogicznemu Wincentego z Beauvais i wydał tzw. Pamiętnik Walafrieda Strabona<sup>44</sup>.

Istotnym wkładem polskich czasopism w popularyzowanie wiedzy na temat średniowiecznego szkolnictwa i wychowania były publikowane w nich recenzje oraz przeglądy badań. Na łamach „Pamiętnika Literackiego” w latach 1887-1918 ukazało się sporo recenzji prac dotyczących średniowiecznego szkolnictwa. Aleksander Brückner recenzował pracę A. Karbowiaka *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*<sup>45</sup> oraz tegoż *Studia*

---

<sup>38</sup> J. Leniek, *Założenie Akademii Krakowskiej w r. 1364 i jej reforma w r. 1400*, „Muzeum” 1900.

<sup>39</sup> W. Witkowski, *Kolegiata Panny Maryi w Kielcach*, „Pamiętnik Religijno-Moralny” 9 (1845), s. 193-219; S. Kotarbiński, *Historyczna wiadomość o kolegiacie skalbmierskiej*, „Pamiętnik Religijno-Moralny” 10 (1850), s. 405-437.

<sup>40</sup> Zob. D. Olszewski, *Historiografia diecezji kieleckiej (XIX-XX wiek)*, [w:] *Nauka i oświata a społeczności lokalne na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Prace ofiarowane Profesorowi Adamowi Massalskiemu w sześćdziesiątą rocznicę urodzin*, red. W. Caban, Kielce 2003, s. 39 i nn.

<sup>41</sup> J. Woroniecki, *Podstawowe myśli filozofii św. Tomasza*, „Ateneum Kapłańskie” 15 (1918), s. 132-184; A. Koperska, *Pogląd św. Tomasza z Akwinu na nauki świeckie*, tamże, s. 74-80.

<sup>42</sup> A. Mańkowski, *Z dziejów parafialnych diecezji chełmińskiej*, „Zapiski TNT” 1908, z. 1, s. 2-15.

<sup>43</sup> Przykładowo: J. Wiśniewski, *Dekanat opatowski*, Radom 1907; tenże, *Dekanat konecki*, Radom 1913; tenże, *Dekanat miechowski*, Radom 1917; *Dekanat opoczyński*, Radom 1913. Oprócz tego typu broszurowych wydawnictw, autor ten publikował niewielkie artykuły w lokalnych gazetach. Zob.: J. Fidos, D. Olszewski, *Ksiądz Jan Wiśniewski 1876-1943. Życie i działalność*, Kielce 2000.

<sup>44</sup> W. Osterloff, *Jak uczono w pewnej szkole klasztornej lat temu przeszło tysiąc*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, nr 19-21; tenże, *Traktat o wychowaniu w XIII w.*, „Przegląd Pedagogiczny” 1905, nr 8. Zob.: H. Nowakowski, *Waldemar Osterloff (1858-1925)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1965, nr 2, s. 201-206.

<sup>45</sup> „Pamiętnik Literacki” 3 (1890), s. 307 i nn.

statystyczne z dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego<sup>46</sup> a także studium K. Morawskiego, Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego<sup>47</sup>. Z kolei Stanisław Łempicki dokonał krytycznego omówienia pracy J. Ptaśnika, *Kultura włoska wieków średnich w Polsce*<sup>48</sup>, natomiast A. Wojtkowski napisał recenzję książki J. Skoczka, *Dzieje lwowskiej szkoły katedralnej*<sup>49</sup>. Jeżeli chodzi natomiast o informowanie czytelnika polskiego o pracach badawczych podejmowanych za granicą warto zwrócić uwagę na artykuł Stanisława Totkowicza zamieszczony w „Przeglądzie Polskim”<sup>50</sup>. Podobnego przeglądu dokonał, tym razem w odniesieniu do rodzimej historiografii, A. Szczepański<sup>51</sup>.

Dzieje Uniwersytetu Jagiellońskiego były jednym z najczęściej eksploatowanych tematów badawczych. Niewątpliwy wpływ na taki stan rzeczy miała sześćsetna rocznica reformy krakowskiej uczelni w 1900 r. Przykładem okolicznościowych publikacji na ten temat może być artykuł Romualda Baudouin de Courtenay opublikowany w czasopiśmie „Kraj”<sup>52</sup>. Jan Fijałek opublikował tekst na temat zagranicznych żaków w Krakowie<sup>53</sup>. Z oczywistych względów sporo publikacji z dziejów krakowskiej uczelni zamieścił „Rocznik Krakowski”. Stanisław Krzyżanowski zajął się procesem fundacyjnym kazimierzowskiej Akademii<sup>54</sup>, miejsca pierwotnej fundacji poszukiwał Stanisław Tomkowicz<sup>55</sup>, z kolei Stanisław Estreicher zbadał kompetencje sądowe rektorów<sup>56</sup>, natomiast Franciszek Klein zaprezentował wyniki studium architektonicznego akademickiego kościoła św. Anny<sup>57</sup>.

Przegląd tematyki publikacji skłania do wyodrębnienia również działu poświęconego historii ustawodawstwa kościelnego, zwłaszcza w aspekcie ustawodawstwa szkolnego. Wiedzę na temat działalności ustawodawczej soboru

---

<sup>46</sup> „Pamiętnik Literacki” 10 (1897), s. 582 i nn.

<sup>47</sup> „Pamiętnik Literacki” 1 (1887), s. 154 i nn.

<sup>48</sup> „Pamiętnik Literacki” 20 (1907), s. 268 i nn.

<sup>49</sup> „Pamiętnik Literacki” 27 (1914), s. 706 i nn.

<sup>50</sup> S. Totkowicz, *Karta z dziejów oświaty w wiekach średnich wyjaśniona przez najnowsze badania niemieckie*, „Przegląd Polski” 1884, nr 2.

<sup>51</sup> A. Szczepański, *Szkoły i wychowanie w Polsce. Przegląd historyczny od najdawniejszych do najnowszych czasów*, „Tygodnik Wielkopolski” 1873.

<sup>52</sup> R. Baudouin de Courtenay, *Uniwersytet Jagielloński w ciągu pięciu wieków istnienia*, „Kraj” 1900, nr 21, s. 7-21.

<sup>53</sup> J. Fijałek, *Z dziejów humanizmu w Polsce 1. Niemcy w uniwersytecie krakowskim w XV i XVI w.*, „Przegląd Literacki” 1 (1887), s. 257 i nn.

<sup>54</sup> S. Krzyżanowski, *Poselstwo Kazimierza Wielkiego do Awinionu i pierwsze uniwersyteckie przywileje*, „Rocznik Krakowski” 4 (1900), s. 1-111.

<sup>55</sup> S. Tomkowicz, *Ślady Uniwersytetu Kazimierzowskiego?*, „Rocznik Krakowski” 5 (1901), s. 183-195.

<sup>56</sup> S. Estreicher, *Sądownictwo rektora krakowskiego w wiekach średnich*, „Rocznik Krakowski” 4 (1900), s. 249-267.

<sup>57</sup> F. Klein, *Akademicki kościół św. Anny w Krakowie. Studium architektury*, „Rocznik Krakowski” 11 (1909), s. 51-63.

laterańskiego IV, który przyczynił się do daleko idących przemian w dziejach polskiego szkolnictwa popularyzował Stanisław Kętrzyński<sup>58</sup>.

Nauka historyczna w XIX w. zaczęła dostrzegać rolę kobiet w przeszłości co skutkowało pierwszymi publikacjami poświęconymi dziejom kobiecej edukacji. Jednym z pionierów tej tematyki był w Polsce Władysław Chomętowski, publikujący na łamach warszawskiego „Wieńca” oraz leszczyńskiego „Przyjaciela Ludu”<sup>59</sup>.

Interesowano się również różnymi aspektami kultury mieszczańskiej i wpływem szkolnej edukacji na życie mieszczan<sup>60</sup>. Niewiele było natomiast publikacji z zakresu filozofii wychowania. Kazimierz Lutosławski dokonał porównania filozofii wychowania antycznego i średniowiecznego, silniej zresztą akcentując św. Tomasza z Akwinu niż Arystotelesa<sup>61</sup>. Poniekąd z historią wychowania łączy się artykuł E. Porębowicz poświęcony życiu dworskiemu w epoce średniowiecza<sup>62</sup>.

Dokonana analiza skłania do sformułowania kilku wniosków. Pomimo swoistego kultu średniowiecza w dziewiętnastowiecznej kulturze, widocznego również i w początkach wieku XX, ilość publikacji prasowych na temat szkolnictwa i wychowania wieków średnich wydaje się być niewielka. Widoczna jest przewaga monografii nad artykułami naukowymi. Co istotne, prace te publikowane były na łamach rozlicznych czasopism, często o zasięgu lokalnym, czy regionalnym i niewielkich najczęściej nakładach. W czasopismach naukowych wydawanych przez polskie towarzystwa naukowe o zasięgu ogólnopolskim (czy poprawniej: kolportowanych na terenach wszystkich zaborów) spostrzec można istotną przewagę historii politycznej nad historią kultury, w tym oświaty i wychowania. Zwraca także uwagę ogromne zróżnicowanie jakości publikowanych prac – od dzieł wybitnych, wciąż jeszcze zachowujących istotne walory naukowe, po prace przyczynkarskie, często o wątpliwej jakości merytorycznej, pisanych przez amatorów. Prac tych jednak nie należy jednak pomijać w badaniach bowiem zawierają one sporo materiału źródłowego zatraconego obecnie w wyniku strat poniesionych podczas działań wojennych.

Na koniec zauważyć sformułować należy jeszcze jeden wniosek dotyczący kwerend bibliograficznych: wykazano w tekście, że publikacji poświęconych średniowiecznemu

---

<sup>58</sup> S. Kętrzyński, *Wiadomość o udziale Polski w IV Soborze Laterańskim*, „Przegląd Historyczny” 3 (1906), z. 1, s. 139 i nn.

<sup>59</sup> W. Chomętowski, *Niewiasty XIV wieku. Ustęp z dziejów obyczajów średniowiecznych*, „Wieniec” 1872; tenże, *Obraz życia panien z XV w.*, „Przyjaciel Ludu” 1838.

<sup>60</sup> A. Kraushar, *Życie domowe mieszczaństwa warszawskiego w wiekach dawnych*, „Przegląd Historyczny” 17 (1913), z. 2, s. 225-238; z. 3, s. 334-367.

<sup>61</sup> K. Lutosławski, *Rozwój dziecka według Arystotelesa i św. Tomasza*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1914, nr 4, s. 338 i nn., nr 5, s. 463 i nn.



szkolnictwu było znacznie więcej niż wskazują to dotychczasowe opracowania, a domyślić się można także, że w przyszłości prowadzone badania prasoznawcze dostarczą nam kolejnych, zapomnianych opracowań.

Biorąc pod uwagę specyfikę czasopisma na którego łamach ukazuje się ten artykuł, należy jeszcze poruszyć kwestię dostępności analizowanych czasopism, a ściślej rzecz ujmując – problem digitalizacji i udostępniania poprzez biblioteki cyfrowe. Siłą rzeczy dostęp do oryginalnych wydań staje się coraz bardziej utrudniony, nie mówiąc już o rozproszeniu zasobu w wielu bibliotekach. Jedną z przyczyn trudności w dotarciu do materiałów poddanych badaniom w powyższym artykule jest często zły stan zachowania czasopism. Stąd też ważnym postulatem, szczęśliwie w wielu wypadkach już realizowanym, jest sporządzanie cyfrowych kopii, które mogą być następnie udostępniane czytelnikom poprzez sieć internetową. Najwięcej cyfrowych wersji dziewiętnastowiecznych czasopism naukowych posiadają biblioteki wirtualne zrzeszone w Federacji Bibliotek Cyfrowych. Pierwsze roczniki „Kwartalnika Historycznego” znajdziemy w zbiorach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej, podobnie jak kolejne numery „Ateneum” (to ostatnie czasopismo dostępne jest także w e-bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego), z kolei „Rocznik Krakowski” oraz „Pamiętnik Literacki” zdigitalizowane zostały przez Małopolską Bibliotekę Cyfrową. Jedyne kilka numerów „Muzeum” zawiera katalog Biblioteki Cyfrowej Politechniki Warszawskiej, natomiast pojedyncze numery „Pamiętnika Religijno-Moralnego” odnajdujemy w zbiorach Polskiej Biblioteki Internetowej oraz Podlaskiej Biblioteki Cyfrowej. Dla odmiany pełny zasób czasopism wydawanych przez Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Poznaniu udostępnia Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa, podobnie rzecz ma się z „Rocznikami TNT” dostępnymi w Kujawsko-Pomorskiej Bibliotece Cyfrowej. Ilustrowany „Tygodnik Wileński” przechowuje w wersji elektronicznej Polska Biblioteka Cyfrowa.

W katalogach poszczególnych bibliotek cyfrowych widoczne są znaczące dysproporcje. Bardzo korzystnie wyróżnia się Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa oferująca dostęp do czasopism takich jak: „Pamiętnik Warszawski”, „Tygodnik Wielkopolski”, „Przyjaciel Ludu”. Niektóre wszakże biblioteki cyfrowe dopiero rozpoczynają swoją działalność co może jednak napawać optymizmem. Apelować należy jednak o objęcie planami również cyfryzacji czasopism kościelnych, zawierających sporo wartościowego, lecz trudno dostępnego materiału źródłowego oraz wiele interesujących opracowań.

---

<sup>62</sup> E. Porębowicz, *Teoria średniowieczna „miłości dwornej”*, „Pamiętnik Literacki” 3 (1890), s. 505 i nn.

### **III Filozofia wychowania za granicą**

## Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy

Po pewnym upadku w rozwoju dziejów myśli pedagogicznej pod koniec XX stulecia, niektórzy współcześni pedagodzy zwracają uwagę na renesans w tej dyscyplinie i próbują odnaleźć znaczenie dziejów myśli pedagogicznej dla nauki o wychowaniu.

T. Kasper pisze, że historia myśli pedagogicznej może odegrać ważną rolę w rozwoju pedagogiki, „gdyż dyskusja historyczno-pedagogiczna może wskazać na ważniejsze i ogólniejsze problemy nauki i badań pedagogiki, może też otworzyć drogę i przestrzeń na szukanie odpowiedzi związanych z nowoczesną pedagogiką i jej przedmiotem”<sup>1</sup>. Dzieje pedagogiki mogą mieć zdaniem autora w pewnym sensie „znaczenie metapedagogiczne”. Podobnie według B. Kudláčovej aspekt historyczny i filozoficzno – antropologiczny ma w pedagogice „znaczenie metapedagogiczne”<sup>2</sup>. Chodzi o włączenie pedagogiki w kontekst historyczny, socjalny i kulturowy<sup>3</sup>. Takie podejście pozwala na krytyczną ocenę tej dziedziny i szukanie odpowiedzi na pytania dotyczące nauk o wychowaniu i ich przedmiocie.

Historia myśli pedagogicznej musi się rozwijać na odpowiednim, akademickim poziomie i uzyskać ponownie status naukowy. W ten sposób mogłaby ponownie znaleźć miejsce między dyscyplinami pedagogicznymi i przedmiotami należącymi do programu kształcenia przyszłych pedagogów, które (przynajmniej na Słowacji) straciła.

### Redefinicja historii myśli pedagogicznej jako dyscypliny pedagogicznej i naukowej

Dzieje myśli pedagogicznej mają swój własny rozwój, który miał wpływ na rozwój nauk o wychowaniu, a także na nauki z nimi związane (szczególnie historię, filozofię, psychologię, socjologię). W Europie kontynentalnej dzieje myśli pedagogicznej były

<sup>1</sup> T. Kasper, *Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném*, [w:] „Pedagogika“ 2008, roč. 58, č. 1, s. 1-3.

<sup>2</sup> B. Kudláčová, *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava 2006: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.

Od redakcji – Przykładem badań typu meta- w polskiej pedagogice jest praca S. Sztobryna, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000

B. Kudláčová, *Vzťah filozofie a edukácie v európskej tradícii*. [w:] Kudláčová, B. (red.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava 2008: PdF TU, s. 6 – 17.

<sup>3</sup> E. Morin, *Science avec conscience*. Paris 1990: Foyard; S.Toulmin, *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago 1992: The University of Chicago Press.

uważane za podstawową dyscyplinę pedagogiczną. W okresie powstania pedagogiki oraz w pierwszej połowie XX-tego wieku były częścią pedagogiki ogólnej. Wiele dzieł z pedagogiki ogólnej zawiera rozdziały z historii pedagogiki (na przykład *Pedagogika* O. Kádnera, *Pedagogika* J. Čečetki, mające wielką zasługę w profilowaniu pedagogiki w byłej Czechosłowacji). Historia pedagogiki była naturalną częścią kształtowania przyszłych nauczycieli w instytutach pedagogicznych i miała status samodzielnego przedmiotu. Rozwój dziejów myśli pedagogicznej jako dyscypliny naukowej i pedagogicznej trudno od siebie oddzielić.

Na rozwój historii pedagogiki miało wpływ kilka okoliczności zewnętrznych. Rozdział polityczny Europy na wschodnią i zachodnią miał wpływ również na rozwój nauk, szczególnie społecznych i humanistycznych. Odmienne kierunki rozwoju dwóch części Europy odzwierciedliły się również w zróżnicowanym rozwoju myśli pedagogicznej od połowy XX wieku.

Zwróćmy teraz uwagę na poszczególne momenty, które miały zasadniczy wpływ na rozwój omawianych dyscyplin naukowych. Niemiecki filozof Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) wskazał na przełomie XIX i XX wieku granice między poznaniem w naukach przyrodniczych i humanistycznych. Dilthey zwrócił uwagę na fakt, iż w naukach przyrodniczych możemy jako metodę badawczą stosować obserwację i eksperyment, skoro przedmiot badań się nie zmienia. W jaki sposób możemy więc poznawać człowieka, który się nieustannie zmienia? Nauki przyrodnicze badają dziedziny, w których nie zachodzi taki rodzaj zmian jak u człowieka. Jeśli możliwa jest nauka o człowieku, który się zmienia i rozwija, to koniecznie musi pojawić się w badaniach aspekt historyczny i antropologiczny. Zadaniem nauki staje się w ten sposób również zrozumienie historii i wzajemnych więzi. Dilthey wskazał na biografię jako metodę, dzięki której można zrozumieć historię<sup>4</sup>. Człowiek swoją działalnością tworzy historię. Relację między człowiekiem i historią – między biografią i historią świata prezentował francuski uczony Henri-Irénée Marrou<sup>5</sup>.

Rozwój dziejów myśli pedagogicznej był również związany z dyskusją dotyczącą metodologii badań w historii i szukaniem nowego statusu nowoczesnej historii i jej przedmiotu badań. Zainteresowanie nauk historycznych przeniosło się w pierwszej połowie XX-tego wieku na społeczny charakter historii, z akcentem na struktury i zmiany społeczne. Jedną z najważniejszych szkół historycznych we Francji skupiona była wokół

---

<sup>4</sup> W. Dilthey opisał życie i twórczość niemieckiego filozofa i pedagoga F. D. Schleiermachera (1768 – 1834) a także w wielu innych dziełach przedstawił biografie słynnych postaci XIX wieku.

<sup>5</sup> H. I. Marrou, *Über die historische Erkenntnis, welches ist der richtige Gebrauch der Vernunft, wenn sie sich historisch betätigt?*, Darmstadt 1973: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

czasopisma „Annales d'Histoire Économique et Sociale” (od 1929 roku). Jednym z twórców szkoły był Marc Bloch (1886 – 1944). Przedstawiciele szkoły przyjęli za przedmiot badań historycznych abstrakcyjne uogólnienia o funkcjonowaniu społeczeństwa. Ważną dziedziną badań stało się wychowanie i kształcenie, szczególnie problematyka dziecka i dzieciństwa<sup>6</sup>. Powstał szereg prac traktujących o funkcji wychowania i kształcenia w społeczeństwie. Pomimo tego, że przedstawiciele tego kierunku krytykowali badania historyczne, nie chodziło im o negację historii i jej przedmiotu badań. Według T. Kaspera zasadniczą krytykę badań historycznych wnieśli dopiero przedstawiciele teorii lingwistycznych XX wieku, którzy odrzucili możliwość jakiegokolwiek racjonalnej dyskusji i prawdy historycznej. Było to przyczyną kryzysu historii jako takiej i jej przedmiotu badań. Głównym przedstawicielem tych teorii był szwajcarski lingwista Ferdinand de Saussure<sup>7</sup> (1857–1913), którego strukturalizm lingwistyczny stał się podstawą strukturalizmu filozoficznego. Zdaniem T. Kaspera język pedagogiczny, który staje się przedmiotem badań w naukach społecznych, w przypadku aplikowania strukturalizmu w pedagogice zupełnie by się izolował od działania pedagogicznego.

Pod wpływem krytyki, która przeniosła się na naukę historii w drugiej połowie XXtego wieku, słabło znaczenie historii i jej przedmiotu badań. Według G. Iggersa krytyka postmodernistyczna pokazała, że wyobrażenie jednolitych dziejów jest nierealne, a dla historii jest charakterystyczne nie tylko ciągłość, lecz także przełomy<sup>8</sup>. Krytycy postmodernistyczni słusznie zwrócili uwagę na ideologię obecną w nauce historycznej. Jednak zaprzeczaniem czy kwestionowaniem pojęcia prawdy historycznej i tym samym nieprawdy historycznej „wylali dziecko z kąpielą”. W tym właśnie tkwi przyczyna kryzysu historii pedagogiki, jako dyscypliny pedagogicznej.

Kolejną przyczyną był akcent, który w krajach Europy zachodniej w latach 80. i 90. XX wieku, został położony na techniczną stronę nauczania i przygotowania nauczyciela do zawodu – tzn. na to „jak uczyć”<sup>9</sup>. Teoretyczna strona przygotowania nauczyciela zaczęła być marginalizowana, a w związku z tym również badania w dziedzinie nauk o

---

<sup>6</sup>Np: Ph. Aries: *Geschichte der Kindheit*, 1975 [wydanie polskie: Ph. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995.]

<sup>7</sup> Jego dzieło *Cours de linguistique générale* opublikowane zostało dopiero po jego śmierci w 1916 roku. Stało się podstawą dla teorii lingwistycznych w XX wieku.

<sup>8</sup> G. G. Iggers, *Dějepisectví ve 20. století*. Praha 2002, s. 22. Nakladatelství Lidových novin.

<sup>9</sup> D. Crook, *Educational Studies and Teacher Education*, „British Journal of Educational Studies” 2002, vol. 50, nr 1, s. 57 – 75.

wychowaniu i historia pedagogiki<sup>10</sup>. Polityka edukacyjna w Europie Zachodniej pod koniec XX wieku ignorowała pogląd na edukację w przeszłości, skutkiem czego była utrata świadomości historycznej. Konieczne stało się więc rozpoczęcie ponownej współpracy historyków wychowania z nauczycielami, wychowawcami i specjalistami z dziedziny nauk historycznych i społecznych. Celem ich były badania i rozwój nauk o wychowaniu w czasie turbulencji i zmian. Skutkiem tej współpracy było powstanie kilku stowarzyszeń, specjalizujących się w historii myśli pedagogicznej, między innymi w Wielkiej Brytanii i Francji (a także w krajach poza Europą, np. w USA, Australii i Nowej Zelandii).

Przyczynami deformacji rozwoju historii myśli pedagogicznej w krajach Europy Wschodniej od lat 50. XX wieku było kilka okoliczności zewnętrznych – głównie interwencja polityczna w sprawy nauki i szkolnictwa, jak i obligatoryjna aplikacja zasady materializmu historycznego do podstaw metodologicznych wszystkich nauk. To odzwierciedliło się także w rozwoju dziejów myśli pedagogicznej. Od 1948 roku, kiedy w Czechosłowacji przyjęte zostało prawo o szkole jednolitej, badania naukowe były limitowane politycznie i deformowane.

Do lat 60. XX stulecia charakter historii pedagogiki, według J. Kyráška, ograniczał się tylko do schematycznego przeglądu zjawisk historycznych<sup>11</sup>. Historia pedagogiki nie była traktowana jako dyscyplina akademicka i była z jednej strony postrzegana tylko jako przedmiot w programach kształcenia dla nauczycieli, lub jako specjalna dziedzina dziejów kultury, której celem było pokazanie kultury narodu. Dzieła z historii pedagogiki pisane z pozycji historii kultury rozwiązywały główne problemy teorii pedagogicznej. J. Kyrášek napisał już na początku drugiej połowy XX wieku, że najważniejszym zadaniem, które nadaje historii pedagogiki właściwe miejsce wśród nauk pedagogicznych jest wskazywanie ich kierunku rozwoju – i to na podstawie dokładnego poznania przeszłości<sup>12</sup>. Dzieje myśli pedagogicznej mogły więc partycypować w poznawaniu istoty zjawisk pedagogicznych i reguł rozwoju. Poznanie zmian, które zachodziły w wychowaniu miało tłumaczyć jego istotne cechy. Dzieje myśli pedagogicznej nie mają znaczenia tylko dla rozwoju teorii pedagogicznej, ale również dla pracy pedagoga, nauczyciela lub wychowawcy. Poznanie rozwoju pedagogiki pozwala im zrozumieć myślenie i logikę pedagogiczną.

---

<sup>10</sup> G. McCulloch, *History of Education*. [w:] McCulloch, G. and Crook, D. (eds.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York 2008, s. 295 - 296: Routledge.

<sup>11</sup> J. Kyrášek, *Dějiny pedagogiky*. [w:] Kujal, B. a kol., *Pedagogický slovník*. 2. díl. Praha 1965: SPN, s. 55-58.

<sup>12</sup> Tamże, s. 56.

Rok 1989 był rokiem polityczno-społecznych zmian we wszystkich krajach socjalistycznych. Poszczególne dyscypliny naukowe, które nie mogły się do tej pory rozwijać normalnie (głównie nauki humanistyczne i społeczne), potrzebowały czasu na rekonstrukcję. Dzieje myśli pedagogicznej były w Czechosłowacji marginalizowane – często nie pojawiały się nawet w programach dla nauczycieli – i to stało się przyczyną braku nowej generacji historyków pedagogiki oraz niskiego poziomu naukowego prac z zakresu historiografii edukacyjnej.

### Specyfika metodologii dziejów myśli pedagogicznej

Celem metodologii każdej nauki jest - według A. Kaplana - zrozumienie nie tylko rezultatów badania naukowego, ale również samego procesu badania<sup>13</sup>. O metodologii dziejów myśli pedagogicznej nie znajdziemy w literaturze wielu informacji<sup>14</sup>. Przyczyną tego może być specyfika przedmiotu dziejów myśli pedagogicznej, którym jest przeszłość pedagogiczna<sup>15</sup>. Specyfika przedmiotu nie tylko dziejów myśli pedagogicznej ale historii w ogóle, polega na tym, że przedmiot ten realnie nie istnieje. Według M. Skladaného pozostały tylko: *efekty* rozwoju historycznego; *tradycje*, w formie których odradza się nasza wiedza o przeszłości; oraz *rzeczy materialne z przeszłości*<sup>16</sup>. Przedmiot dziejów myśli pedagogicznej możemy badać i poznawać tylko za pośrednictwem wyżej wymienionych przekazów przeszłości, które nauka historyczna nazywa *źródłami historycznymi*. W odróżnieniu od innych nauk, gdzie przedmiot jest realny i można go badać, obserwować, mierzyć, eksperymentować - w dziejach myśli pedagogicznej chodzi głównie o *poznanie pośrednie*. W. R. Borg badanie historyczne definiuje jako systematyczne i obiektywne wyszukiwanie, ocenianie i syntetyzowanie danych historycznych, celem ich potwierdzenia i uzyskania obrazu rzeczywistości historycznej<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*. London and New York 2007: Routledge.

<sup>14</sup> Najnowszą pozycją w polskiej literaturze jest praca zbiorowa pod red. S. Palki, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010. Opracowanie zawiera rozprawę poświęconą metodologii historiografii edukacyjnej pióra S. Sztobryna.

<sup>15</sup> Według B. Kudláčovej - *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava 2009: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA - dzieje myśli pedagogicznej rozumiemy jako dyscyplinę naukową, która bada teorię i praktykę wychowania i kształcenia na przestrzeni wieków (w kontekście historycznym, filozoficzno-antropologicznym, religijnym, społeczno-politycznym, itp.). W zakresie badań mieści się pięć powiązanych ze sobą dziedzin:

(1) *historia teorii i idei pedagogicznych*

(2) *historia praktyki wychowania i kształcenia*,

(3) *historia pedagogiki jako nauki akademickiej*,

(4) *biografia pedagogiczna*, oraz

(5) *historia historiografii pedagogicznej* (badanie dziejów myśli pedagogicznej).

<sup>16</sup> M. Skladany, *Metódy edukačnej historiografie*. In Švec a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava 1998: IRIS, s. 244 – 251.

<sup>17</sup> W. R. Borg, *Educational Research: An Introduction*. London 1963: Longman.

Chodzi więc o *rekonstrukcję*, którą dokonujemy w celu uzyskania jak najbardziej prawdziwego i dokładnego obrazu procesów edukacyjnych przeszłości.

Kolejną właściwością dziejów myśli pedagogicznej jest podwójny subiektywizm: subiektywizm pośredników przeszłości pedagogicznej i subiektywizm historyka myśli pedagogicznej, który jest historycznie determinowany. B. Malík pisze, że poglądów pedagogicznych typowych dla pewnego okresu, nie możemy poznać bezpośrednio – lecz dokonujemy tego za pośrednictwem analizy symboli danego okresu, artefaktów i przedmiotów życia codziennego<sup>18</sup>. Tego, co jest oczywiste, często się nawet nie tłumaczy. Musimy więc uświadomić sobie, czy jest dla nas najważniejsze poznawanie poglądów pedagogicznych odzwierciedlających pewną epokę, czy szukanie opinii na temat wychowania i kształcenia, które są bliskie naszemu rozumieniu wychowania – a jednak nie reprezentują danej epoki. Okres, w którym historyk pedagogiki żyje, musi się koniecznie w pewien sposób odzwierciedlić w jego pracy, jednak nie w takim stopniu, żeby zniekształcił obraz przeszłości. Zdaniem M. Skladaného obiektywność historyka polega na wyeliminowaniu subiektywizmu z jego myśli<sup>19</sup>. Historyk tworzy obraz przeszłości na podstawie jej śladów i pozostałości. Koniecznym jest więc poddawanie krytyce, konfrontacja i uzupełnianie wszystkich źródeł i informacji.

Rekonstrukcja przeszłości pedagogicznej nie tworzy prostej linii rozwoju. Chodzi bardziej o *proces*, który jest pełen konfliktów i niespodzianek. Różnorodność informacji potrzebnych do rekonstrukcji przeszłości pedagogicznej wskazuje na kilka płaszczyzn rzeczywistości, które są ze sobą powiązane:

1. idee pedagogiczne trzeba rozumieć w kontekście kulturowych, politycznych, ekonomicznych, społecznych i innych warunków,
2. idee i teorie pedagogiczne są integrowane z programami wychowania i kształcenia, czym wyrażają istotę istniejących dążeń dotyczących kształcenia człowieka,
3. programy te, są historycznie przejmowane przez konkretne regulacje prawne, które instytucjonalizują procesy edukacyjne,
4. historyczna praktyka edukacyjna jest jednak inna i trzeba ją odróżnić od wyżej wspomnianych płaszczyzn rzeczywistości<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> B. Malík, *Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie problému výchovy v jeho historickej perspektíve*. [w:] Kudláčova, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava 2008: PdF TU, s. 33 - 42.

<sup>19</sup> M. Skladany, *Metódy edukačnej historiografie*. [w:] Švec a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava 1998: IRIS, s. 249.

<sup>20</sup> H. Fend, *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden 2006: VS Verlag.



Kolejnym problemem w metodologii historiografii pedagogicznej jest pojęcie *faktu historycznego*. Według M. Skladaného jest on podstawowym elementem obiektywnej rzeczywistości historycznej i równocześnie przedmiotem (i produktem) poznawania historycznego. Z nim związanych jest kilka odmiennych stanowisk.

Pierwsza różnica w opiniach polega na tym, że część historyków uważa fakty historyczne za obiektywne, ważne i niezmiennie, i jeżeli historyk je respektuje jego wyniki badań będą również obiektywne. Po drugie: są historycy, którzy twierdzą, że fakty historyczne nie gwarantują obiektywności, ponieważ podlegają one subiektywnej interpretacji historyka. Istnieją również różnice stanowisk dotyczące pojmowania faktu historycznego jako pierwiastka rzeczywistości historycznej (np. powstanie Uniwersytetu w Trnawie w 1635 roku) i faktu historycznego jako konstrukcji naukowej (np. struktura socjalna studentów Uniwersytetu w Trnawie w czasie jej powstania), który dla odróżnienia należy nazwać faktem historiograficznym.

### Zakończenie

J. E. Hill i A. Kerber określali znaczenie badań historycznych w pedagogice następująco<sup>21</sup>:

- pozwalają rozwiązywać aktualne problemy na podstawie ich rozwiązań w przeszłości,
- pozwalają przewidywać tendencje w rozwoju teorii i praktyki edukacyjnej,
- podkreślają znaczenie i konsekwencje wzajemnych oddziaływań różnych kultur,
- pozwalają oceniać poziom aktualnej wiedzy w stosunku do wybranych teorii i uogólnień.

Zmiana perspektywy, z której badamy dzieje myśli pedagogicznej, powoduje ich ciągle redefiniowanie i „przepisywanie”. W wyniku tego, żaden rezultat badań historycznych nie może być ostateczny i trwały, co jest często odbierane negatywnie. Był to też jeden z argumentów w drugiej połowie XX wieku, na podstawie którego kwestionowano wartość historii jako nauki. Podobne tendencje możemy obserwować we wszystkich dziedzinach nauki, nawet w naukach przyrodniczych.

Wiedza greckiego lekarza Hippokratesa żyjącego na przełomie IV i V stulecia p. Ch., byłaby niewystarczająca dla niemieckiego lekarza, twórcy bakteriologii, Roberta Kocha, który większą część swojego życia przeżył w XIX stuleciu. Wiedza Kocha zaś, nie

---

<sup>21</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, op.cit.

wystarcza dla lekarza - naukowca XXI stulecia. A jednak nie ma żadnych wątpliwości, że każdy z nich był w swoim czasie wielkim uczonym i dzięki nim nauka się rozwijała.

O tym, z czego i w jaki sposób można uzyskiwać informacje o dziejach człowieka, których częścią są dzieje myśli pedagogicznej, decyduje poziom metodologii nauki historycznej. Wychowanie i kształcenie w kontekście historycznego rozwoju kieruje uwagę nauk o wychowaniu również na historię jako naukę. Z jej pomocą można (re)konstruować dzieje myśli pedagogicznej jako rzeczywistość pedagogiczną.

Na zakończenie warto przytoczyć słowa czeskiej pedagog J. Skalkovej, która twierdzi, że nauka nie może unikać swojej historii, odrzucać swojej przeszłości, ani rezygnować z refleksji nad swoją metodologią. Do jej istoty należy podjęcie wysiłku, który pokaże - co trzeba odrzucić, co trzeba uznać za inspirujące, aby można było dalej w nowych warunkach ją rozwijać i integrować z całością wiedzy<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> J. Skalkova, *Pedagogika a výzvy nové doby*. S. 25, Brno 2004: Paido.

## Kierunki rozwoju ukraińskiej filozofii edukacji

Ukraińska myśl pedagogiczna jest znana dzięki takim postaciom, jak Wasyl Suchomliński, Antoni Makarenko, czy Maria Rusowa<sup>2</sup>. Ci pedagodzy nie określali siebie jako przedstawicieli filozofii edukacji, ponieważ takiego kierunku nie było w byłym Związku Radzieckim. Jednak ocena ich prac daje prawo odnieść ich twórczość do dziedziny filozofii edukacji. Chociaż pedagodzy-filozofowie pracowali w ograniczonych warunkach, tworzyli coś oryginalnego i wartościowego dla ludzkości. Na przykład, wychowawczy system W. Suchomlińskiego jest wprowadzony w wychowaniu przedszkolnym w Japonii, a jego prace są przetłumaczone na 40 języków świata, ale niestety, system Suchomlińskiego nie był zrealizowany w samym ZSRR. System edukacyjny szkół wyższych był organizowany stosownie do metody dialektyczno-materialistycznej. W tym światopoglądzie wartości indywidualistyczne były cenione niżej od wartości społecznych. Niepodległość Ukrainy stworzyła możliwość pójścia drogą nowoczesnego postępu cywilizacyjnego, pozwoliła na nowo odczytać własną historię, samodzielnie wybierać drogę rozwoju.

Celem tego artykułu jest spojrzenie na rozwój tendencji w dziedzinie ukraińskiej filozofii edukacji. Problemy filozofii edukacji w Związku Radzieckim były podejmowane w ramach ideologii marksistowsko-leninowskiej. Pierwsza wielka konferencja naukowa pod nazwą „Twórczość i pedagogika”<sup>3</sup> odbyła się w ZSRR w ostatnim okresie przebudowy zapoczątkowanej przez M. Gorbaczowa. Rozpoczęła się tam wówczas szeroka dyskusja pomiędzy pedagogami a filozofami na temat filozofii edukacji. Potem, w 1996 r., odbyła się pierwsza konferencja ogólnoukraińska w Kijowie na temat „Filozofia edukacji na współczesnej Ukrainie”, w której uczestniczyło blisko 400 osób. Na konferencji był

---

<sup>1</sup> Julia Krawczenko, kandydat (doktor) nauk filozoficznych, ukończyła studia na Uniwersytecie Narodowym im. Tarasa Szewczenki w Kijowie w 2004 roku. W tymże roku podjęła studia doktoranckie, a w 2008 roku obroniła doktorat na temat *Odrodzenie tradycji patrystycznej w filozofii duchowno-akademickiej*. Obecnie jest wykładowcą filozofii na Uniwersytecie Sławistycznym w Kijowie.

<sup>2</sup> W czasie swojego życia i działalności owi pedagodzy nie byli uznawani za ukraińskich, lecz radzieckich. Jednak byli oni Ukraińcami z pochodzenia, urodzili się i pracowali na Ukrainie. Te przesłanki dają mi podstawy odnosić ich do historii ukraińskiej myśli pedagogicznej.

prezentowany pierwszy na terenach byłego ZSRR podręcznik z zakresu filozofii edukacji pt. „Filozofia współczesnej edukacji” autorstwa wówczas jeszcze dr Władłena Łutaja<sup>4</sup>. Nowym etapem w rozwoju ukraińskiej filozofii edukacji było wprowadzenie w 1997 r. nowej specjalności ‘filozofia edukacji’ w ramach stopnia naukowego ‘kandydat nauk filozoficznych’ (ukraiński odpowiednik doktora filozofii). Po 2000 roku w Instytucie Szkolnictwa Wyższego Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie powstał Zakład Filozofii i Prognozowania Edukacji. Zakład odgrywa rolę centrum koordynującego rozwój filozofii edukacji i wprowadzenia jej w praktykę pedagogiczną. Od kilku lat Zakład wydaje czasopismo „Filozofia Edukacji”<sup>5</sup>. Na niektórych uniwersytetach (m.in. Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Dragomanowa) zaczęto wykładać przedmiot ‘filozofia edukacji’ na kierunku studiów filozofia. Pojawiło się również wiele artykułów na ten temat. Kwestią dobrego smaku stało się wprowadzenie tematyki filozofii edukacji w ukraińskich czasopismach „Edukacja i Zarządzanie”, „Pedagogika i Psychologia”, „Pedagogika Tolerancji”, „Pedagogiczne Poszukiwania”, „Postmetodyka”<sup>6</sup> i „Filozofia Praktyczna”<sup>7</sup>, „Nauka Pedagogiczna: Historia, Teoria, Praktyka, Tendencje Rozwoju”<sup>8</sup>.

Powyższe zmiany wskazują na postęp i rozwój w tej dziedzinie, chociaż sami ukraińscy naukowcy mają różnorodne opinie na ten temat. I tak na przykład, dyrektor Instytutu Filozofii Ukraińskiej Akademii Nauk Myrośław Popowycz, na jednej z konferencji w końcu lat 90. mówił, że „pole filozofii edukacji pozostaje puste”<sup>9</sup>. Był to jednak pogląd odosobniony, a większość uczonych uważa, że dziedzina filozofii edukacji wzbogaca się w treści. Jedną z pierwszych i najbardziej fundamentalnych konceptualizacji filozofii edukacji dla studiów uniwersyteckich jest wspomniany już podręcznik „Współczesna filozofia edukacji” W. Łutaja, „ukierunkowany na społeczno-filozoficzne i aksjologiczne problemy edukacji”<sup>10</sup>. W tej pracy autor pragnął przedstawić metodę, pryncypia i nurty filozofii

---

<sup>3</sup> Творчество и педагогика. АН СССР. Сб. тезисов Всесоюзной конференции в 6-ти т.т. – М., 1989.

<sup>4</sup> Dr hab., profesor, pracownik naukowy w Instytucie Szkolnictwa Wyższego Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie.

<sup>5</sup> <http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc%5Fgum/PhilEdu/>

<sup>6</sup> <http://www.ipe.poltava.ua/pm/postmetod.html>

<sup>7</sup> <http://sofy.kiev.ua/pf.htm>

<sup>8</sup> [http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science/](http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science/)

<sup>9</sup> Клепко С.Ф. Українська парина філософії освіти // Практична філософія. – 2001. – № 1. – С.197-211.

<sup>10</sup> Amerykańska filozofia edukacji oczyma ukraińskich badaczy. Materiały ogólnoukraińskiej naukowo-praktycznej konferencji 22 grudnia 2005 roku – Połtawa: POIPPO, 2005. – 281s., s. 247, [http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book\\_philosophy\\_of\\_education.doc](http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book_philosophy_of_education.doc)

edukacji w światowym kontekście, a zatem otworzyć ukraińskim naukowcom nowe pole badawcze. Istotną zaletą pracy W. Łutaja jest obiektywne spojrzenie autora na różne kierunki filozofii i ich stosunku do pedagogiki, szczególnie odnosi się to do niedawno panującej ideologii marksistowsko-leninowskiej. Tę ostatnią autor poddaje obiektywnej krytyce i wskazuje także na jej zalety, co było nieczęstym zjawiskiem na początku lat 90. W określeniu dziedziny filozofii edukacji i jej metodologii W. Łutaj skorzystał z diapazonu kierunków filozofii, od rosyjskiej filozofii religijnej po synergetykę. Celem tego było poszukiwanie „systemu pryncypiów metodologicznych, które pełnią rolę pewnej minimalnej, zasadniczej podstawy działalności wszystkich edukatorów”<sup>11</sup>.

Kolejnym elementem tej pracy, ważnym dla ukraińskiego naukowego i społecznego kontekstu lat 90., jest wskazywanie paraleli między ideami zachodnich i ukraińskich filozofów, z których część była zakazana w czasach ZSRR. Przykładem może być przywołanie zakazanego niegdyś Pamfiła Jurkiewicza<sup>12</sup> oraz nowe odczytanie prac Hryhora Skovorody<sup>13</sup>. Dzięki tym fragmentom W. Łutaj pomagał odrodzeniu zapomnianych postaci i przyczynił się do ukształtowania ich znaczenia dla młodego państwa ukraińskiego. Podręcznik W. Łutaja bywał uważany za powierzchowny. Połtawski uczony Serhij Klepko uważa natomiast, że „powierzchnowość kursu prof. Łutaja jest usprawiedliwiona jego ‘pionierskim’ charakterem w Ukrainie, świadomym ograniczeniem bazy źródłowej kursu, do której była włączona tylko literatura znana na Ukrainie”<sup>14</sup>. W. Łutaj uważa, że współczesna filozofia edukacji nie może być oparta tylko na jakimś jednym systemie filozoficznym, w tym i na takim, który stara się syntetyzować w sobie wszystkie główne osiągnięcia innych systemów. Według niego filozofia edukacji musi łączyć i akumulować w sobie następujące idee:

1. Osiągnięcie jakiejś, chociażby minimalnej, substancjalnej jedności wszystkich podmiotów edukacji, zwłaszcza w sposobie rozumienia ogólnoludzkich wartości.
2. Konieczność różnorodności form realizacji tej jedności, oraz rozumienie tego, że

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 247.

<sup>12</sup> Pamfil Jurkiewicz (1826-1874) – wybitny filozof i pedagog ukraiński. Ukończył Akademię Duchowną w Kijowie, był profesorem Uniwersytetu w Moskwie i nauczycielem znanego przedstawiciela rosyjskiej filozofii religijnej Władimira Sołowjowa. W dziedzinie ludzkiego poznania wyróżniał rolę irracjonalnego poznania świata poprzez serce człowieka. W ZSRR był na indeksie za walkę z rosyjskimi pozytywistami XIX wieku i wystąpienia przeciwko zasadom materializmu. Jego najważniejsze prace w dziedzinie pedagogiki to: „Rozważania o wychowaniu” (1865) i „Kurs pedagogiki ogólnej” (1869).

<sup>13</sup> Hryhory Skovoroda (1722-1794) – ukraiński humanista, filozof, poeta, pedagog, mistyk.

jakikolwiek typy światopoglądu, kultury i edukacji odgrywają swoją unikalną rolę w rozwiązywaniu problemów człowieczeństwa.

### 3. Walka przeciwieństw nie musi zmierzać do antagonizmu<sup>15</sup>.

Jako służący rozwojowi filozofii edukacji W. Łutaj proponuje następujący system filozoficzno-metodologicznych zasad:

- 1) zasada podobieństwa przeciwieństw w nieskończoności;
- 2) zasada samoorganizacji i jej postępu w rozwoju bytu;
- 3) zasada pluralizmu;
- 4) zasada dialogu
- 5) zasada rotacji, która jego zdaniem, może odegrać rolę rusztowania w reformowaniu edukacji<sup>16</sup>. Sens tej ostatniej metody polega na tym, że „prawidłowość przemian naszego poznania przebiega od konkretności do abstrakcji, i daje określony istotny rezultat”, jednak odwrotne zastosowanie tej metody (tj. od abstrakcji do konkretności) również daje „istotny rezultat”<sup>17</sup>. Oprócz zalet podręcznik ma i swoje słabe strony. S. Łupko zauważa, że „w podręczniku nie są uwzględnione wszystkie problemy filozofii edukacji, które mają istotne znaczenie dla reformowania całego systemu edukacyjnego na Ukrainie, niektóre z nich są rozpatrywane tylko powierzchownie, przede wszystkim zagadnienia współczesnych filozoficznych problemów antropologii pedagogicznej, historii pedagogiki, wykorzystania technologii informacyjnych”<sup>18</sup>. Razem z innymi filozofami W. Łutaj uważał, że jednym ze współczesnych problemów edukacji jest antynomia między społecznym ‘trzeba’ a uczniowskim ‘chcę’. Taki dualizm sformułował już rosyjski pedagog Szałwa Amonaszwili<sup>19</sup>. Ukraińscy filozofowie uważają, że owa antynomia jest głównym problemem edukacyjnych działań. Ten problem stawia ich przed dwiema opozycyjnymi tendencjami: zwiększeniem roli obowiązkowych wymogów społeczeństwa wobec działań edukacyjnych, albo ograniczeniem tych wymagań, czyli zwiększeniem roli wolnego wyboru dowolnych podmiotów działań edukacyjnych. W. Łutaj wraz z prezesem Instytutu Szkolnictwa

---

<sup>14</sup> [http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book\\_philosophy\\_of\\_education.doc](http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book_philosophy_of_education.doc)

<sup>15</sup> W. Łutaj, *Współczesna filozofia edukacji*, Kijów 1996.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże, 119.

<sup>18</sup> Amerykańska filozofia edukacji oczyma ukraińskich badaczy. Materiały ogólnoukraińskiej naukowo-praktycznej konferencji 22 grudnia 2005 roku – Połtawa: POIPPO, 2005. – 281s., s. 247, [http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book\\_philosophy\\_of\\_education.doc](http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book_philosophy_of_education.doc), s. 246.

<sup>19</sup> Амонашвілі Ш. До школи у шість років // Педагогічний пошук. - К., 1990.

Wyższego Akademii Nauk Pedagogicznych Wiktoorem Andruszczenko i innymi badaczami w tej dziedzinie (M. Kułtajewa, L. Zazun) proponują wziąć pod uwagę w przyszłym rozwoju edukacji społecznej - jak sami go nazwali - „paradygmat Gruszewskiego”. Apelują oni do mało znanej pracy Michaiła Gruszewskiego, wybitnego historyka, działacza społecznego, polityka, autora dzieła *Początki obywatelstwa: socjologia genetyczna*<sup>20</sup>. W tej pracy M. Gruszewski pisze: „Jestem głęboko przekonany o decydującej roli w wiecznych przemianach ludzkości tej nieustannej konkurencji indywidualnych i kolektywnych tendencji, i periodycznych zmian z przewagą to jednych, to drugich. To następstwo jawi mi się jako podstawa rytmu ewolucji społecznej, którą bada socjologia”<sup>21</sup>. I dalej „Całe życie ludzkości było wieczną zmianą, wiecznym następstwem popędów do kolektywizmu i indywidualistycznego samozadowolenia”<sup>22</sup>. Analiza danego społecznego (ale i filozoficzno-edukacyjnego) paradygmatu skłania wymienionych naukowców do sformułowania następujących wniosków:

1. Gruszewski, zapewne pierwszy w naukach społecznych, wyraźnie określił główne konkurencyjne tendencje, powiązanie których nazywał “wieczną zmianą ludzkiego życia” i “rytmem społecznej ewolucji”
2. Połączenie się tych konkurencyjnych tendencji nie jest możliwe, ponieważ spełniają się one na wszystkich poziomach poprzez stałą oscylację między indywidualistycznymi i kolektywistycznymi interesami.
3. Paradygmat Gruszewskiego należy postrzegać jako duży przełom w rozwiązywaniu najostrzejszych społecznych przeciwieństw. W swej istocie zgadza się zarówno z metodologią synergetyczną, czyli taką, która jest skierowana na przewyżczenie jednostronności (w szczególności pełnej przewagi liberalnych wartości, czy też przeciwnie, komunistyczno-kolektywnych). Polega na poszukiwaniu “niestałej trajektorii”, która może optymalizować rozwiązanie najostrzejszych społecznych problemów współczesności.
4. Ostatni postulat dotyczy optymalizacji rozwiązania głównego edukacyjnego przeciwieństwa między uczniowskim “chcę” i społecznym “należy”<sup>23</sup>. Tym samym paradygmat Gruszewskiego rozpatrują ukraińscy filozofowie edukacji jako ważną społeczną

---

<sup>20</sup> Початки громадянства: генетична соціологія (Прага, 1921).

<sup>21</sup> Тамże, s. 4.

<sup>22</sup> Тамże, s. 85-86.

<sup>23</sup> [http://www.ashsu.org/index.php?module=pagemaster&PAGE\\_user\\_op=view\\_page&PAGE\\_id=399](http://www.ashsu.org/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=399)

konkretyzację ogólnego współczesnego paradygmatu, który musi stać się, ich zdaniem, podstawą filozofii edukacji XXI wieku w kształtowaniu współczesnego praktycznego światopoglądu Ukraińców. Jest to pierwszy oryginalny paradygmat utworzony przez ukraińskich filozofów edukacji. Drugi z paradygmatów można nazwać synergetycznym. Ukraińscy pedagodzy szczegółowo i wnikliwie rozpatrują go jako metodologię dla rozwoju filozofii edukacji. „Synergetyka pierwsza spośród nauk odkryła, że chaos odgrywa najważniejszą rolę we wszystkich skomplikowanych systemach otwartych”<sup>24</sup>. I dlatego nie można wcześniej przewidzieć rezultatów takiego rozwoju, ponieważ zawsze istnieje ogromna ilość rozwiązań. Jednak w paradygmacie synergetycznym „istnieją prawidłowości rozwoju niektórych systemów. Po pierwsze, to ‘absolutne zmienne’, które są atrybutami wszystkich tych systemów. Po drugie, istnieją poszczególne ogólne prawidłowości dowolnego systemu, które są powszechne w granicach stałości jego jakości”<sup>25</sup>. Jako przykład zastosowania synergetycznego podejścia W. Łutaj podaje pogląd Lwa Wygotskiego o wychowaniu dziecka: „problemy wychowawcze pojawiają się w przełomowych momentach, poprzez zmianę systemu pedagogicznego, który zastosowany do dziecka nie nadąża za szybkimi zmianami jego osobowości. Wykorzystanie metodologii filozofii niestabilności dla rozwiązania tego problemu oznacza wymaganie nie tylko odpowiedniej zmiany systemu pedagogicznego, ale musi uwzględnić także unikalność procesu rozwoju dziecka w przełomowych etapach jego ontogenezy”<sup>26</sup>. W kwestii filozofii edukacji filozofowie ci stawiają również pytanie, którą filozofię uczynić podstawową dla reformy systemu edukacyjnego. W tym zakresie odpowiedzią na to są trzy kierunki. Pierwszy jest holistyczny i mówi o rozwoju takiego systemu filozofii i edukacji, który wybiera spośród osiągnięć wszystkich teorii, jak również pedagogicznej praktyki. Łutaj nazywa go „pedagogiką harmonijnej całościowości”. Ale ten kierunek nie stał się głównym i był krytykowany za uznawanie prawdziwości jedynie własnych poglądów i za dogmatyzm. Drugi kierunek to filozoficzny pluralizm albo relatywizm. Ten kierunek zaczął w pewnym okresie dominować na terenach byłego ZSRR, po panowaniu tu monistyczno-dialektycznego systemu. Zdaniem profesora Łutaja, dzięki zasadzie pluralizmu „szybciej następuje wzrost rozwoju wiedzy o poszczególnych dziedzinach realnego świata i ludzkich działań [...]. Zasada pluralizmu ma

---

<sup>24</sup> *Filozoficzne osnowe transformacji Edukacji Wyższej w Ukrainie na początku XXI wieku*, K. 2008., s. 104.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> W. Łutaj, *Współczesna filozofia edukacji*, Kijów 1996, s.78.



również wyłącznie demokratyczny i antydogmatyczny charakter”<sup>27</sup>. Jej zaletą jest także to, że „uwaga skupia się na tworzeniu osobowości twórczej, rozwoju jej unikalnych zdolności”<sup>28</sup>. Do wad poglądów pluralistów należy to, że one „nie doceniają ważnego znaczenia już osiągniętej przez ludzkość wiedzy o logicznych prawidłowościach między elementami całościowych zjawisk, w tym także i elementów całościowego procesu pedagogicznego, pozostawiając takie rozwiązanie tylko intuitywnym cechom naszego myślenia”<sup>29</sup>. Oprócz tego, ten kierunek jest „związany ze zmniejszeniem zainteresowania uczniów problemami społecznymi i ze wzrostem ich egoizmu”<sup>30</sup>.

W. Łutaj bardzo pozytywnie patrzy na metodologię dialektyki negatywnej Adorno, która „akcentuje uchronienie unikalnego i niepodobnego”<sup>31</sup> i może pomóc w rozwiązaniu przeciwieństwa między holistami i pluralistami. Za najbardziej zasadny uważany jest trzeci kierunek, któremu podstawy jak uważają ukraińscy naukowcy dał Karl Jaspers. Sens tej koncepcji jest taki: „Obowiązkowy dla wszystkich jeden światowy porządek (ale nie światowego imperium) możliwy jest w przypadku, gdy wielość światopoglądów pozostaje wolna w swojej komunikacji historycznej”<sup>32</sup>. Czyli ogólne dla wszystkich światopoglądowe zasady sprowadzają się do pewnego minimum, które łatwiej może być akceptowane przez przedstawicieli innego światopoglądu. Na tym zasadza się paradygmat K. Jaspersa. Jak widać z wątku powyżej, w Kijowie skupiają się naukowcy, którzy zastanawiają się nad fundamentami rozwoju filozofii edukacji, szukają jej metodologii, pryncypiów, paradygmatów. Oprócz Kijowa są inne naukowe centra w poszczególnych regionach, gdzie problemy pedagogiki i wychowania rozpatrywane są pod kątem filozofii edukacji. Szczególnej uwagi wymagają naukowcy regionu półtawskiego, z których większość pracuje w Regionalnym Instytucie Podyplomowej Edukacji Pedagogicznej im. M. Ostrogradskiego. Liderem tego naukowego centrum jest Serhij Klepko, wicedyrektor instytutu, główny redaktor pisma „Postmetodyka”, autor wielu artykułów i monografii. S. Klepko jest pedagogiem-praktykiem. Razem ze swoimi kolegami zajmuje się rozwiązywaniem codziennych problemów, które stoją przed nauczycielami, zwłaszcza w szkolnym systemie

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 52.

<sup>28</sup> Tamże, s. 52.

<sup>29</sup> Tamże, s. 59.

<sup>30</sup> Tamże, s. 75.

<sup>31</sup> Tamże, s. 73.

<sup>32</sup> Filozoficzne osnowe transformacji Edukacji Wyższej w Ukrainie na początku XXI wieku. K. 2008., s. 331.

wychowawczym. Współpracują oni z amerykańskimi fundacjami, dzięki czemu mają możliwość poznać doświadczenia systemu edukacyjnego i szczegółów filozofii edukacji amerykańskiej. Rezultatem tej współpracy jest to, że poławscy naukowcy w swoich publikacjach doradzają w kwestii procesu transformacji edukacji ukraińskiej i w praktyce sami korzystają z uzyskanego doświadczenia. W szczególności organizują treningi dla nauczycieli i ukierunkowują ich na uczenie się przez całe życie (long-life study). Na swoich zajęciach wykorzystują różnorodną metodykę. Ukraińscy naukowcy są zachwyceni amerykańskim systemem edukacyjnym, jednak mają i krytyczne spojrzenie. Na przykład, S. Klepko uważa, że „główna wada większości akademickich podręczników zachodnich polega na tym, że filozofia edukacji jest w nich rozpatrywana jako zastosowanie idei ogólnofilozoficznych w edukacji, lub jako namiastka teorii pedagogicznych stosowana do rozumienia zjawisk edukacyjnych”<sup>33</sup>. Według S. Klepko rozwój filozofii edukacji jest nadbudowany na rozwoju edukacyjnej myśli i pedagogicznej praktyki. S. Klepko interpretuje filozofię edukacji jako „ważny systemotwórczy konstrukt przestrzeni edukacyjnej”<sup>34</sup>, a konceptualnym jądrem studiów z filozofii edukacji jest „systematyzacja i wybór materiału dla eksplikacji głównych linii refleksji filozoficznej o problemach edukacji: Platon – Fichte – Kant – Nietzsche – Foucault – Piaget – Papert – Popper – Soros”<sup>35</sup>. Poławscy naukowcy pragną skupić się na „problemach, które są na pograniczu filozofii edukacji z epistemologią, filozofią nauki, psychologią, neuropsychologią”<sup>36</sup>. S. Klepko wysoko ocenia rolę filozofii edukacji, szczególnie podkreśla, że „współczesna filozofia edukacji – to ostatni projekt filozofii w ogóle. Filozofia zmęczyła się robieniem ludzkości lepszą przy pomocy rewolucji, zarządzania i menadżeryzmu, a ostatni jej know-how to - edukacja [...]. Żeby rząd stał się ‘rządem uczącym się’, społeczeństwo - ‘społeczeństwem wiedzy’ czy ‘społeczeństwem uczącym się’, muszą oni [rząd i społeczeństwo] mieć odpowiednie filozofie edukacji. Filozofia edukacji to publiczne zastosowanie filozofii na poziomie społeczeństwa”<sup>37</sup>. Ten autor do zalet współczesnej filozofii edukacji zalicza konceptualizację regionalnego rozwoju edukacji. Jako przykład podaje, że podstawą w rozwoju filozofii edukacji regionu

---

<sup>33</sup> Amerykańska filozofia edukacji oczyma ukraińskich badaczy. Materiały ogólnoukraińskiej naukowo-praktycznej konferencji 22 grudnia 2005 roku – Połtawa: POIPPO, 2005. – 281s., s. 247, [http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book\\_philosophy\\_of\\_education.doc](http://www.ipe.poltava.ua/file/klepko/book_philosophy_of_education.doc)

<sup>34</sup> Tamże, s. 245.

<sup>35</sup> Tamże, s. 245.

<sup>36</sup> Tamże, s. 247.

ługańskiego jest pedagogika „tworzenia życia”. Region charkowski stara się natomiast wykorzystać swój naukowy potencjał jako kolebki ukraińskiego odrodzenia i zarazem odnajduje sens i przydatność innowacji postmodernistycznych. Region sumski konceptualnych zasad upatruje w zapewnieniu innowacyjnej działalności nauczycieli na podstawie rozwoju filozoficznej kultury nauczania i stopniowego wprowadzenia inżynierii społecznej w działanie edukacyjnym. Pedagodzy regionu poławskiego próbują stosować się do konceptualnej jedności zasad “Rozmyślań o wykładaniu” M. Ostrogradskiego A. Bluma, filozofii noosferycznej W. Wernadskiego, filozofii serca G. Skoworody i P. Jurkiewicza. S. Klepko bardzo ceni tę różnorodność, ponieważ wskazuje ona według niego na osobliwość regionalnych światopoglądów i tworzy alternatywne kierunki w rozwoju filozofii edukacji. Filozof ten jest krytykiem pedagogicznego holizmu. Uważa, że pedagogiczny holizm to odbieganie od realnych pytań o fragmentaryczność naszego świata, z którą nieprzekonująco walczy tylko hasłem jednolitości. Jednym z najważniejszych celów ukraińskich pedagogów winno być, według S. Klepko, przekształcenie słownika pedagogicznego. Zmiana słownika odbywa się niełatwo, ponieważ jest to faktyczny proces opanowania nowego języka. Mimo wszystko tę pracę, według S. Klepko, trzeba prowadzić nadal. W okresie niepodległości dziedzina filozofii edukacji na Ukrainie zajęła określone miejsce i realizuje postawione jej cele. Filozofowie edukacji prowadzą dyskusję o metodologii rozwoju tej dyscypliny. Ich zdaniem realizacji celów filozofii edukacji najbardziej służy metoda synergetyczna, która opiera się na podejściu syntetycznym<sup>37</sup>. Przegląd rozwoju filozofii edukacji na Ukrainie prowadzi do wniosku, że istnieją dwa kierunki rozwoju tej dziedziny (mówienie o szkołach jest jeszcze przedwcześnie). Pierwszy kierunek tworzą uczeni z Kijowa (nurt kijowski), przyjmuje on bardziej teoretyczną postać. Drugi natomiast jest formowany przez naukowców z Poławy (nurt poławski). Nurt ten jest skierowany na praktyczną realizację pedagogicznych osiągnięć.

---

<sup>37</sup> Клепко С. Що вміють робити філософи // Управління освітою. – 2002. – № 7. – С. 12.

<sup>38</sup> W. Łutaj. Współczesna filozofia edukacji, Kijów, 1996, s.59.

## **IV Debaty i polemiki**

## Prawda warunkiem moralnego rozwoju wychowanka

*Sama natura zresztą w dostatecznym stopniu rozwinęła  
w ludziach dążenie do prawdy i większość swego czasu  
poświęcają oni na jej poszukiwanie*

Arystoteles

W świecie, który żywi się artefaktem, plotką, obłudą, trudno jest znaleźć miejsce dla prawdy, a wychowanie moralne często traktowane jest po macoszemu. Na konsekwencje takiego stanu rzeczy nie musimy wcale czekać, możemy zaobserwować je już teraz na przykładzie krajów wysokorozwiniętych, gdzie wszechobecny konsumpcjonizm wywrócił hierarchię wartości, stawiając wyżej to, co materialne nad tym, co duchowe.

Choć w toku wielu międzynarodowych konferencji opracowano liczne porozumienia, które obejmują swym zakresem problemy natury moralnej, to w praktyce rządy zamożnych państw nie robią nic, by wywiązać się ze swoich zobowiązań względem regionów najuboższych. *Raport o rozwoju społecznym ONZ* alarmuje o dramatycznym stanie krajów tzw. *Trzeciego Świata*, gdzie trudno jest mówić o jakiegokolwiek moralności, gdyż ludzie zmuszeni przez skrajną nędzę kierują się nie rozumem, lecz instynktem, by przeżyć. Stąd apel o zniwelowanie różnic w dostępie do podstawowych dóbr, co powinno stanowić naczelny imperatyw moralny w XXI wieku<sup>1</sup>.

Zdaniem Jeana Baudrillarda sensem nowej moralności, która dotyczy wyłącznie krajów wysokorozwiniętych, jest powszechne usprawiedliwianie doznawania euforii, by przekonać innych, że życie pełne radosnych odczuć jest moralne, a nie grzeszne<sup>2</sup>. Tak pojęta moralność doprowadza do zafałszowania rzeczywistości, a jedyną tarczą jest prawda, która może ochronić nas przed widmem upadku świata wartości. Dzięki niej ludzkość potrafi dostrzec istotę swej egzystencji, potrafi odcedzić to, co pierwsze, fundamentalne, ważne, od tego, co błahe, ulotne, marne. Dlatego też współczesny

---

<sup>1</sup> W.W. Szczęsny, *Edukacja moralna - logos, antropos, praxis, etos*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 307 - 309.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika - podręcznik akademicki* tom 2, PWN, Warszawa 2006, s. 70.

człowiek - *homo viator* - jest wędrowcem po meandrach życia, poszukującym prawdy, która jest mu niezbędna do osiągnięcia pełnego rozwoju moralnego<sup>3</sup>.

Prawda jest pojęciem, które na przestrzeni wieków ulegało znacznym modyfikacjom, co dowodzi, iż jest tą wartością, która ma realny wpływ na ludzkie życie, a wszelkie próby jej lekceważenia i marginalizacji są dla człowieka po prostu destrukcyjne. Prawdę można rozpatrywać jako wartość uniwersalną, stojącą ponad światowymi podziałami oraz szaleństwem ideologii, bądź jako wartość kontekstualną - mającą swoje znaczenie tu i teraz.

„Różne są drogi ku prawdzie. Jedną z propozycji rekonstrukcji rozwoju prawdy (...) przedstawił Michel Foucault (...)”. Podział ten jest chronologiczny i bywa nazywany *historią poszukiwania prawdziwego dyskursu*. Foucault wyróżnił cztery etapy wyznaczone przez ewoluujący stosunek umysłu ludzkiego do tej wartości<sup>4</sup>:

1. Prawda do VI wieku p.n.e. była przyjmowana *a priori* w postaci przeżywania rytualnych obrzędów, stanowiąc przedmiot wiary.
2. Etap drugi to etap racjonalności, którego przedstawicielami są: Sokrates, Platon i Arystoteles, którzy zapoczątkowali erę *prawdy rozumu*.
3. Dopiero od przełomu XVI - XVII wieku, kiedy to do głosu dochodzą empiryści, prawda jest pojmowana w ścisłym sensie jako wynik pomiaru, obserwacji i klasyfikacji, dokonanych na podstawie doświadczenia zmysłowego.
4. Ostatni etap, którego początek datuje się na wiek XIX, otwiera epokę neosceptycyzmu, gdzie prawda traci prymat poznawczy, a na pierwszy plan intelektualnego zainteresowania ludzkości wysuwa się poczucie satysfakcji, efektywność życiowa oraz świadomość dominacji i władzy<sup>5</sup>.

Prawda jest wartością, która w różnych klasyfikacjach jest odmiennie ujmowana: jako wartość samoistna, będąca przejawem tego, co wieczne i niezmienne (J. Gnitecki, I. Kuźniak); jako wartość teoretyczna - reprezentatywna dla ludzi, którzy poszukują jej na drodze dyskursu (E. Spranger); jako wartość duchowa, gdzie prawda utożsamiana jest ze

---

<sup>3</sup> T. Pilch, *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 62.

<sup>4</sup> W. Chudy, *Spółeczeństwo zakłamanie. Esej o społeczeństwie i kłamstwie - 1*, Oficyna Naukowa „N”, Warszawa 2007, s. 68.

<sup>5</sup> Tamże, s. 68 - 69.

sprawiedliwością (M. Scheler); jako wartość podstawowa, gdyż stanowi warunek rozwoju człowiek i fundament społecznego porozumienia (J. Mariański)<sup>6</sup>.

Odwołując się do klasycznej definicji prawdy można stwierdzić, iż jest ona „(...) zgodnością intelektu i rzeczy, kiedy to intelekt orzeka, że coś jest i faktycznie to coś jest, lub że coś nie jest i faktycznie to coś nie jest. Prawda jest zrównaniem umysłu i rzeczy”<sup>7</sup>.

Natomiast powołując się na współczesne ujęcia prawdy należy uznać, iż „jest (ona) zasadniczo adekwatnością myśli i rzeczy. I choć pomyśleć można wszystko, to jednak godzimy się na kryteriologiczną funkcję prawdy i wierzymy, że myśl z istoty swej aspiruje do bycia prawdziwą. Ale przecież prawda nie popadnie w kryzys, iż ktoś będzie sądził, że myśl zasadniczo dąży do nie-prawdy i człowiek pożąda fałszu”<sup>8</sup>.

Rzecz jasna, można by przytoczyć jeszcze wiele definicji prawdy, ale powyższe przykłady, choć odległe od siebie czasowo, ukazują niezmienną postrzegania fenomenu, jakim jest prawda.

Podobnie ma się rzecz z moralnością. Chociaż nie do końca wiemy, kiedy narodziła się świadomość moralna ludzi, pewne jest jednak to, że w jej wyniku ludzkość przestała być jednym z zoologicznych gatunków, osiągając tym samym niepowtarzalny wymiar własnego istnienia<sup>9</sup>. Jadwiga Lach-Rosocha przekonuje, że jest to niezwykle ważna konstatacja. Oznacza ona bowiem, iż moralność człowieka nosi w sobie fundamentalne znaczenie dla zachowania godności ludzkiej<sup>10</sup>.

Termin *moralność* (łac. *mos, moris* = obyczaj) pierwotnie odnosił się do obyczajów i przyzwyczajzeń, a następnie do prawa, reguł postępowania z ludźmi lub wobec ludzi. Obecnie moralność stanowi swoiste wyposażenie człowieka, które uzewnętrznia jego postępowanie, będąc niejako kompasem wskazującym mu w określonych sytuacjach życiowych obranie takiej, a nie innej drogi postępowania. Tak rozumiana moralność jest adresowana wyłącznie do istot ludzkich, gdyż tylko one są świadome swojego postępowania. Z tych samych powodów moralność jest uważana za główny cel wychowania, w szczególności wychowania moralnego<sup>11</sup>.

Moralność ludzka, jak również realizacja zasad moralnych, powinny być nieustannie przedmiotem refleksji. Wcale bowiem nie jest oczywiste, że moralność jest w

<sup>6</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, „Impuls”, Kraków 2007, s. 65 - 68.

<sup>7</sup> A. Siemianowski, *Człowiek i prawda*, „W drodze”, Poznań 1986, s. 39.

<sup>8</sup> J. Filek, *Prawda i fałsz zamiast dobra i zła*, [w:] E. Nowicka - Włodarczyk, W. Sztombka (red.), *Prawda moralna. Dobro moralne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1993, s. 55.

<sup>9</sup> Z. Kalita, *Między przyszłością a teraźniejszością*, [w:] J. Jarco (red.), *Etyka, świat wartości moralnych. Podręcznik do szkół średnich*, PWN, Warszawa - Wrocław 1993, s. 35.

<sup>10</sup> J. Lach-Rosocha, *Problemy wychowania moralnego w duchu pedagogiki kultury*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Pedagogika kultury - wychowanie do wyboru wartości*, „Impuls”, Kraków 2003, s. 39.

<sup>11</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WAM, Kraków 2005, s. 32 - 33.

stanie obronić się przed destrukcyjnym wpływem cywilizacji<sup>12</sup>. Choć świat ulega przeobrażeniom, to nadal zasady moralne są wyznaczone przez ramy społeczno-kulturowe (w tym: tradycję, zwyczaje, obyczaje, wierzenia, prawo, itp.) oraz niematerialny pierwiastek każdego z nas, nazywany sumieniem.

Według Karola Wojtyły sumienie jest tym, dzięki czemu człowiek odkrywa prawdę o świecie, w którym żyje. Wśród wierzących sumienie utożsamiane jest z głosem Boga przemawiającym do ludzi w chwilach trudnych wyborów. Natomiast wśród niewierzących nazywane jest intuicją, która pozwala w sposób subiektywny wytyczyć granice moralności<sup>13</sup>.

Jan Krokos przekonuje nas, iż moralność nie może istnieć bez prawdy, a prawda nie funkcjonuje bez tego, co moralne. Stwierdzenie to dowodzi, że *prawda moralna* stanowi naturalne następstwo istnienia powyższej relacji i może być rozumiana „jako zgodność postępowania z przekonaniami”. Postępowanie to sprawa naszej woli, a przekonania to problem poznawczy - jedno i drugie zaś nieodzownie łączą się z moralnym rozwojem człowieka<sup>14</sup>.

Rozwój moralny każdego z nas odbywa się stopniowo i jest uwarunkowany dojrzałością do odczytywania, rozumowania i interpretowania rzeczywistości. Stąd wniosek, iż w zależności od wieku, ludzie mają mniejszą bądź większą zdolność do rozgraniczenia cech i elementów stanowiących o realnym i humanistycznym wymiarze kultury moralnej<sup>15</sup>. Najczęstsza przyczyna spowolnienia rozwoju moralnego młodego człowieka lub też jego regres w życiu dorosłym tkwi w zakłamaniu prawdy o nim samym, o jego celu i przeznaczeniu, a tym samym o wychowaniu, które obecnie znajduje się w kryzysie<sup>16</sup>.

Jak zatem należy wychowywać, by rozwój moralny przebiegał prawidłowo i w efekcie końcowym doprowadził do najwyższego poziomu dojrzałości moralnej wychowanka?

Co możemy, a nawet musimy uczynić, by owo wychowanie było autentyczne, a więc

---

<sup>12</sup> J. Lach-Rosocha, *Problemy wychowania moralnego w duchu pedagogiki kultury*, [w:] B. Żurkowski (red.), *Pedagogika kultury - wychowanie do wyboru wartości*, „Impuls”, Kraków 2003, s. 39.

<sup>13</sup> S. Jasionek, *Wychowanie moralne*, WAM, Kraków 2004, s. 35 - 36.

<sup>14</sup> J. Krokos, *O prawdzie i wolności*, Oficyna Wydawnicza - Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2000, s. 100.

<sup>15</sup> F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 16 - 17.

<sup>16</sup> A. Rynio, *Wychowawcza wizja Jana Pawła II źródłem nadziei dla współczesnych*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 155.



zgodne z prawdą? I co najważniejsze: Czy wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia można w ogóle nazwać wychowaniem?

Wychowanie zorientowane na prawdę polega na tym, iż wychowawca w kontaktach z wychowankiem powinien traktować prawdę jako cel ostateczny wychowania moralnego, ale także jako argument uzasadniający określone wymagania społeczno-kulturowe.

Wychowawca, któremu przychodzi realizować proces wychowawczy w sytuacji wspomnianego wcześniej kryzysu wartości, staje przed koniecznością zrewidowania rzeczywistości pod kątem autentyczności jej elementów i wytworów<sup>17</sup>. Jest to zadanie niezwykle trudne, tym bardziej, gdy fikcja i kłamstwo przemawiają do nas bardziej niż prawda - są dla nas po prostu atrakcyjniejsze. Nic więc dziwnego, że współcześnie oczekuje się od wychowawcy, by był on wzorem moralnym, by żył w prawdzie i potrafił urzeczywistniać ją w wychowanku, gdyż jednym z najistotniejszych praw człowieka jest prawo do prawdy. Wszystko to pozwala stwierdzić, że celem wychowania moralnego jest zarówno zapoznanie wychowanka z obowiązującymi go zasadami moralnymi, jak też wzbudzenie w nim potrzeby ich przestrzegania, a następnie uznania za własne.

Wychowanie moralne jest jedną z wielu dziedzin wychowania człowieka, która dotyka spraw niezwykle istotnych i delikatnych zarazem, bo spraw sumienia. Mieczysław Łobocki przekonuje, iż prawidłowo przebiegający proces wychowania moralnego sprzyja właściwemu rozwojowi moralnemu wychowanka<sup>18</sup>.

W ujęciu Jeana Piageta rozwój moralny jest uwarunkowany zarówno przez czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne<sup>19</sup>. Wśród wielu wewnętrznych czynników, zwanych także wrodzonymi, szczególną uwagę należy zwrócić na *wrażliwość moralną*, która przekłada się na umiejętność dokonania słusznego wyboru. Natomiast mówiąc o czynnikach zewnętrznych, mamy na myśli różne struktury, poprzez które realizowany jest proces wychowania, tj.: dom rodzinny, grupy rówieśnicze, środowisko szkolne, wspólnoty wyznaniowe oraz massmedia (rys. 1).



<sup>17</sup>A. M. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 34.

<sup>18</sup>M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, „Impuls”, Kraków 2002, s. 67 - 68.

<sup>19</sup>Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WAM, Kraków 2005, s. 68.

- wspólnoty wyznaniowe
- massmedia

Rys. 1. Schemat uwarunkowań rozwoju moralnego wychowanka (źródło: opracowanie własne).

Rodzina jest pierwszym podmiotem wychowującym. Obowiązki rodziców względem potomstwa w przekazywaniu norm moralnych są niezbywalnym atrybutem rodzicielstwa - nikt i nic nie ma prawa ich w tym wyręczyć, bądź zastąpić, albowiem w domu rodzinnym dziecko po raz pierwszy spotyka się z pojęciami prawdy i kłamstwa, rzeczy dozwolonych, pochwalanych i potępianych. Rodzice swoim zachowaniem dają do zrozumienia, co w życiu jest ważne, na co warto poświęcić swoje siły i czas. Poddając analizie tematykę rodzinnych rozmów oraz sposób w jaki członkowie danej rodziny zwracają się do siebie, możemy wnioskować o systemie wartości, który jest dla niej właściwy i który wynika zarówno z tradycji wychowawczych przekazywanych z pokolenia na pokolenie, jak i z uwarunkowań polityczno-gospodarczych. Warto pamiętać o tym, że środowisko rodzinne nie jest wolne od aberracji wychowawczych, które mogą być spowodowane: niespójnością przekazu dotyczącego norm moralnego postępowania, wadami występującymi w systemie wartości rodziny, zaburzeniami postaw rodzicielskich (np. nadmierna opiekuńczość lub spolegliwość, stawianie zbyt wygórowanych wymagań, chłód emocjonalny, itp.), a także nieprawidłowości w strukturze rodziny (brak jednego lub obojga rodziców). Mając na względzie powyższe rozważania nie można nie zgodzić się z tezą, iż rodzina jest niezastąpionym elementem rozwoju moralnego dziecka<sup>20</sup>.

Kolejnym podmiotem, który ma niewątpliwy wpływ na kondycję moralną człowieka jest grupa rówieśnicza. W grupie tej wytwarzane są normy, które wyznaczają postępowanie jej członków, odnosząc się także do przekonań, aspiracji i hierarchii wartości<sup>21</sup>. Rówieśnicy stanowią istotny punkt odniesienia, dzięki któremu młody człowiek ma możliwość porównania wyniesionego z domu systemu wartości z systemem obowiązującym w danej grupie, by następnie dokonać wyboru własnej moralności. Bogactwo i różnorodność grup rówieśniczych, w jakich wychowanek partycypuje, uwrażliwia go moralnie i pozwala doświadczyć rozmaitych prawd. Nie można jednak zapominać o istnieniu grup, które są toksyczne dla młodego człowieka. Ważne jest, aby najbliżsi mieli kontrolę nad tym, z jaką grupą dziecko ma styczność, by w przypadku zagrożenia jego moralnego rozwoju móc w porę zainterweniować.

<sup>20</sup> S. Jasione, *Wychowanie moralne*, WAM, Kraków 2004, s. 89 - 92.

<sup>21</sup> Tamże, s. 98 - 99.

Szkoła jest kolejnym ogniwem rozwoju moralnego wychowanka, gdyż w dużym stopniu od niej zależy czy młodzi ludzie zostaną wyposażeni w zdolność życia w prawdzie<sup>22</sup>. Nabywaniu wiedzy powinna zawsze towarzyszyć kultura moralna, co jednak nie może mieć miejsca w oderwaniu od wychowania. W dzisiejszych czasach dostrzegalna jest kwestia marginalizacji problemów związanych z ludzką duchowością, w tym także dylematów moralnych wynikających z niejednoznaczności i chaosu we współczesnym świecie. Dlatego też szkoła powinna konkurować z prasą, radiem, telewizją i internetem oraz zabiegać o uwagę swoich wychowanków w trosce o ich prawidłowy rozwój moralny, zwłaszcza w czasach, gdy przekaz massmediów przepełniony jest przemocą, kłamstwem, irrealizmem.

Wspólnoty wyznaniowe powstają jako fenomen szczególnych relacji międzyludzkich, w których nie można mówić o organizacji, gdyż wspólnota powstaje ze względu na dobro przynależących do niej osób, co ma wartość samą w sobie<sup>23</sup>. Wspólnoty wyznaniowe uważają proces wychowania moralnego za realizację swej misji. Wiara natomiast powinna integrować i oświecać osobowość, zbliżając tym samym nas do prawdy. Tym co najbardziej wpływa na człowieka, zwłaszcza młodego, są wzory zachowań wpływające z dogmatów wiary i stanowiące swego rodzaju kręgosłup moralny, który chroni go od zwątpienia, zagubienia, upadku<sup>24</sup>. Niezwykle istotne jest, aby wspólnota wyznaniowa, do której należy wychowanek, realizowała ten sam projekt wychowania moralnego, co rodzina, bądź go wzbogacała.

Środki masowego przekazu mają obecnie potężne oddziaływanie na każdego człowieka i z tego względu ponoszą ogromną odpowiedzialność za jego rozwój moralny. Ludzkość potrzebuje rzetelnej informacji opartej na prawdzie. Niestety współczesne massmedia częściej sprzedają nam fałsz i obłudę. Świat kreowany przez prasę, radio, telewizję i internet oferuje nam fikcję w miejsce realnych przeżyć. Częste obcowanie z iluzją massmediów prowadzi do zagubienia etycznego, a więc przyczynia się do moralnego regresu człowieka. Dlatego pracownicy środków masowego przekazu powinni być świadomi swojej odpowiedzialności za kondycję moralną społeczeństwa i umieć we właściwy sposób selekcjonować treść i jakość przekazu, szczególnie adresowanego do młodych widzów<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 93.

<sup>23</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika - podręcznik akademicki* tom 1, PWN, Warszawa 2006, s. 235.

<sup>24</sup> S. Jasione, *Wychowanie moralne*, WAM, Kraków 2004, s. 95 - 96.

<sup>25</sup> Tamże, s. 97 - 98.

Oprócz wyżej wymienionych struktur, niezwykle istotne dla rozwoju moralnego jest przejście od stadium anomii do stadium autonomii<sup>26</sup>:

1. Mówiąc o rozwoju moralnym, trzeba pamiętać, że istnieje etap amoralności, kiedy to dziecko nie przekracza 4 roku życia. W stadium zwanym przez Piageta anomią, jednostka nie posiada własnej tożsamości, a co za tym idzie nie możemy jej nazwać ani moralną, ani niemoralną, gdyż nie jest ona zdolna odróżnić dobra od zła. Dopiero, gdy dostrzeżemy w niej pewien załazek samoświadomości, możemy rozpocząć proces wychowania moralnego<sup>27</sup>.
2. Drugie stadium - stadium realizmu moralnego, przypada na 5 - 7 rok życia i odnosi się do sytuacji, w której wychowanek wiernie podąża za wychowawcą, posłusznie respektując narzucone mu odgórnie normy moralne z obawy przed karą i naganą dorosłych, jak również z chęci sprostania ich oczekiwaniom. Dziecko uważa każdy czyn za moralnie dobry, jeśli wynika z posłuszeństwa wobec wymagań stawianych mu przez rodziców lub opiekunów<sup>28</sup>.
3. Stadium relatywizmu moralnego obejmuje dzieci w wieku 8 - 11 lat. W tym czasie wychowanek nabiera przekonania, że zasady moralne nie mogą być utożsamiane z powinnościami wobec wychowawcy, lecz powinny być rezultatem samodzielnie podejmowanych decyzji. Etap ten przygotowuje młodego człowieka do autonomicznego kierowania własnym postępowaniem i równocześnie do przejścia moralnej odpowiedzialności za swoje myśli, słowa i czyny<sup>29</sup>.
4. W ostatnim stadium następuje wyraźny zwrot w rozumowaniu moralnym - ewoluje ono ku coraz szerszemu i bardziej tolerancyjnemu widzeniu świata i ludzi<sup>30</sup>. Wychowanek jest zdolny do dokonywania osądów moralnych *a posteriori*, a co za tym idzie do podważania, odrzucania lub przewartościowywania niektórych prawd, a także do nadawania im nowej jakości<sup>31</sup>. Inicjacja stadium autonomii rzadko przebiega w sposób płynny i nieprzerwany. Ze względu na to, iż zmiana ta przypada na okres adolescencji, niejednokrotnie wychowanek napotyka na przeszkody, które powodowane są chwiejną jeszcze osobowością, burzą hormonów oraz nieodpartą potrzebą

---

<sup>26</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, „Impuls”, Kraków 2007, s. 115 - 119.

<sup>27</sup> Tamże, s. 117.

<sup>28</sup> Tamże, s. 117.

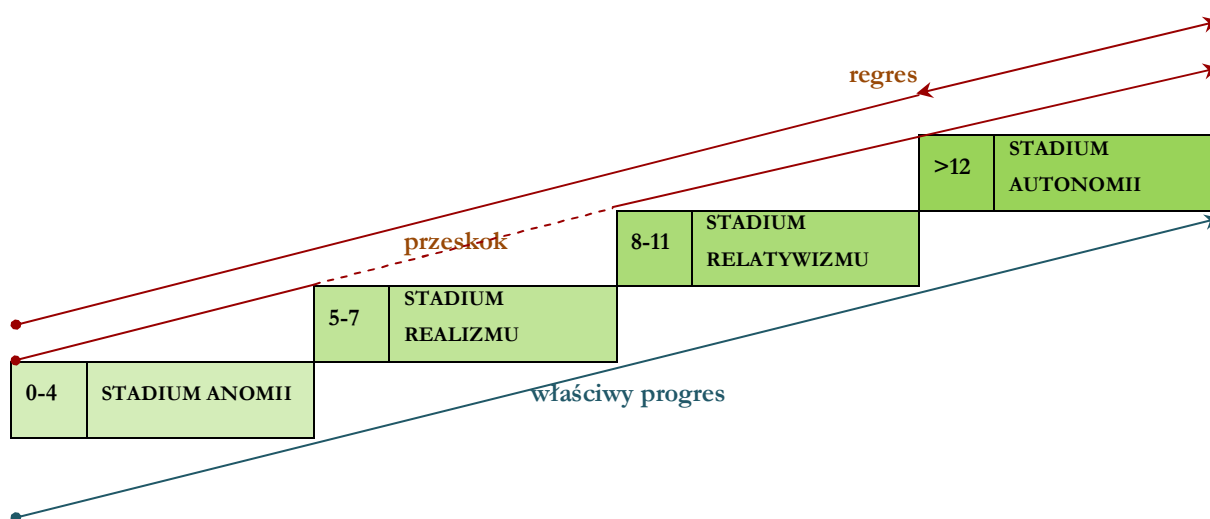
<sup>29</sup> Tamże, s. 118.

<sup>30</sup> Tamże, s. 119.

<sup>31</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WAM, Kraków 2005, s. 70 - 74.

akceptacji przez innych. Stanisław Rosik sugeruje, iż charakterystyczne dla czasu dorastania zagubienie moralne dotyka wszystkich dziedzin życia, powodując trudności w odróżnianiu wartości od pseudowartości i/lub antywartości, czego konsekwencją jest to, że umysł ludzki ztraca zdolność jasnego uchwycenia pojęć prawdy i kłamstwa<sup>32</sup>.

Istnieją naukowe dowody na to, że przechodzenie z jednego stadium rozwoju moralnego do kolejnego nie musi przebiegać w stałej kolejności oraz że zdarzają się przypadki omijania (*przeskakiwania*) niektórych stadiów, bądź cofania się do stadiów wcześniejszych (rys. 2)<sup>33</sup>.



Rys. 2. Schemat przebiegu rozwoju moralnego (źródło: opracowanie własne).

Wraz z tymi procesami w coraz większym stopniu do głosu dochodzi prawda o sobie samym i otaczającym świecie, której widocznym rezultatem jest rozwój moralny. Warunkiem jego prawidłowego przebiegu jest okazanie przez wychowawcę troski pedagogicznej o to, aby przy odnoszeniu do siebie norm moralnego postępowania uczyć wychowanka podporządkowania ich naczelnej wartości, jaką jest prawda<sup>34</sup>.

Z badań prowadzonych przez psychologów począwszy od lat 60-tych wynika, iż nie ma zasadniczej różnicy w stopniu moralnego rozwoju dziewcząt i chłopców,

<sup>32</sup> J. Bagrowicz, *Wychowanie sumienia u podstaw wychowania integralnego*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 81.

<sup>33</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, „Impuls”, Kraków 2002, s. 67.

<sup>34</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WAM, Kraków 2005, s. 53.

natomiast można dostrzec różnice w postrzeganiu dylematów etycznych. I tak dziewczęta wyżej cenią poczucie odpowiedzialności i troski za innych, niż poczucie sprawiedliwości i zasadności<sup>35</sup>.

Inne badania prowadzone w ramach psychologii rozwoju próbowały znaleźć odpowiedź na pytanie, czy istnieje związek pomiędzy inteligencją dziecka a jego wrażliwością moralną. Choć były prowadzone przez kilku niezależnych badaczy w różnych latach i różnymi metodami, to nie dały one jednoznacznego potwierdzenia istnienia owego związku między rozwojem intelektualnym a moralnym<sup>36</sup>.

Lawrence Kohlberg szczególnie intensywnie próbował dociec, iż postępowanie moralne człowieka pozostaje w ścisłej koneksji z jego rozumowaniem moralnym. Teza ta nie znalazła jednak wystarczającego uzasadnienia naukowego, stąd istnieje wiele spekulacji dotyczących korelacji między wiedzą na temat dobra i zła, prawdy i kłamstwa a konkretnym zachowaniem. Zwolennicy założenia Kohlberga opowiadają się za stosowaniem różnego rodzaju oddziaływań wychowawczych, popierając kampanie edukacyjne mające na celu dostarczenie informacji o tym, co jest moralne, a co amoralne - wierząc w ich pozytywne oddziaływanie na dzieci i młodzież<sup>37</sup>.

Przyjmując, że człowiek realizuje siebie poprzez prawdę, można wysunąć tezę, iż widząc prawdę w drugim człowieku jest on w stanie dotrzeć do jego autentycznego „ja”, spotkać realne „ty”, czyli wejść z drugim w dialog, zgodny z zasadami moralnymi<sup>38</sup>. To co charakteryzuje człowieka dialogu to właśnie poszukiwanie prawdy<sup>39</sup>, które ma szczególne znaczenie w relacji wychowawcy z wychowankiem - w relacji, która ma moc osobotwórczą i bez której moralny rozwój wychowanka nie byłby możliwy.

Wielką sztuką życia jest umiejętność życia w prawdzie i w zgodzie z moralnymi zasadami. Rzecz jasna nie jest to sztuka łatwa, choć warta wysiłku i poświęcenia, być może na przekór światowym trendom, lecz w zgodzie z naturalnym łaodem wszechrzeczy. Człowiek i jego osobowość stanowią dziedzinę istnienia i urzeczywistniania wartości, jaką jest prawda. „Wartości człowieka są czynnikiem, który bezpośrednio tworzy osobowość wychowanka i nadaje jej swoiste, indywidualne i zarazem ogólnoludzkie piętno. Decydują one zarówno o każdej aktualnej postaci, jaką posiada osobowość człowieka, jak i o jej dynamicznym rozwoju, posiadającym określone ukierunkowanie, a

---

<sup>35</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, „Impuls, Kraków 2002, s. 66 - 67.

<sup>36</sup> Tamże, s. 64 - 65.

<sup>37</sup> Tamże, s. 65.

<sup>38</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WAM, Kraków 2005, s. 100.

<sup>39</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika - podręcznik akademicki* tom 1, PWN, Warszawa 2006, s. 258.

więc o całym procesie kształtowania się osobowości, który jest naczelnym zadaniem działalności wychowawczej”<sup>40</sup>.

Kwintesencję wychowania moralnego najdobitniej wyraził Karol Wojtyła na początku swej encykliki *Veritatis splendor (Blask prawdy)* następującymi słowami: „Żaden człowiek nie może się uchylić od podstawowych pytań: Co powinienem czynić? Jak odróżnić dobro od zła? Odpowiedź można znaleźć tylko w blasku prawdy (...)”<sup>41</sup>.

Troska, z jaką wychowawcy podchodzą do spraw związanych z wychowaniem moralnym młodego pokolenia, wskazuje na ważkość poruszanych w niniejszym artykule problemów. W swych wysiłkach dążą oni do osiągnięcia przez wychowanków pełnego rozwoju moralnego i związanego z nim osiągania właściwego stopnia wrażliwości moralnej. Wyrazem powodzenia tych starań ma być dojrzałe funkcjonowanie człowieka w świecie wartości<sup>42</sup>.

Tadeusz Pilch zauważa, iż są to tylko niektóre dylematy współczesnej pedagogiki, którą miotają poważne wątpliwości - czy służyć ma człowiekowi, czy idei postępu? A póki co nie są to na razie cele ze sobą sprzeczne. Twierdzi on, że podstawowym zadaniem pedagogów jest próba ich połączenia na fundamencie prawdy<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996, s. 161 - 162.

<sup>41</sup> Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WAM, Kraków 2005, s. 9.

<sup>42</sup> Tamże, s. 11.

<sup>43</sup> T. Pilch, *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 67.s

## V Sprawozdania



**Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji  
Pedagogiki Filozoficznej  
*Filozofia wychowania w Europie w XX wieku*  
*Dorobek Bogdana Suchodolskiego w zakresie filozofii wychowania***

Trzecia Międzynarodowa Konferencja Pedagogiki Filozoficznej została zorganizowana – podobnie jak dwie poprzednie – przez Zakład Pedagogiki Filozoficznej Katedry Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego oraz przez Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (TPF). Patronat nad konferencją objął Marszałek Województwa Łódzkiego. Głównym inicjatorem, organizatorem i *spiritus movens* całego przedsięwzięcia był po raz trzeci prof. dr hab. Sławomir Sztobryn, który pełni funkcje prezesa TPF oraz kierownika wymienionego wyżej zakładu i katedry. W pracach organizacyjnych i merytorycznych nad przygotowaniem i sprawnym przebiegiem konferencji istotną rolę odegrali pracownicy Zakładu Pedagogiki Filozoficznej, zwłaszcza sekretarz organizacyjny konferencji mgr Justyna Bartska oraz sekretarz naukowy dr Ewa Łatacz. Większość uczestników konferencji stanowili członkowie Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej, które zrzesza środowisko filozofów wychowania z Polski i Europy, zarówno tych powszechnie uznawanych, jak i obiecujących badaczy średniego i młodszego pokolenia. Tegoroczna konferencja zgromadziła przedstawicieli większości znaczących ośrodków naukowych w Polsce oraz uczonych ze Słowacji i Irlandii.

Konferencja odbyła się w dniach 19-21 września 2008 roku w zacisznym, sprzyjającym twórczej pracy intelektualnej Centrum Konferencyjnym Uniwersytetu Łódzkiego położonym w parku na łódzkich Rogach. Tematem obrad tegorocznej konferencji była filozofia wychowania w Europie w XX wieku, oraz zgodnie z przyjętą konwencją, dociekania biograficzne i doksograficzne nad wybitnym przedstawicielem filozofii wychowania, tym razem nad Bogdanem Suchodolskim. Pierwszy dzień obrad miał charakter plenarny. Uroczystego rozpoczęcia konferencji dokonał Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego prof. dr hab. Grzegorz Michalski, który w swym wystąpieniu podkreślił rolę myśli pedagogicznej na

Uniwersytecie Łódzkim w drugiej połowie XX wieku. Obradom plenarnym przewodniczyli profesorowie Ewa Marynowicz-Hetka i Sławomir Sztobryn.

Pierwszy referat wygłosiła doc. PhDr Ing. Blanka Kudláčová, PhD. (Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave) nt. *Czy filozofia wychowania jest jeszcze potrzebna?* Wystąpienie miało charakter szeroko zakrojonej analizy historycznej filozofii wychowania, od greckiego antyku po początek XXI wieku. Referentka wyróżniła w edukacji dwa składniki: filozoficzny i historyczny, zaś filozofii wychowania przypisała rolę badań podstawowych stałych antropologicznych w edukacji.

Drugim mówcą był Dr Pádraig Hogan (Education Department, National University of Ireland w Maynooth), którego wystąpienie miało za przedmiot *Współczesne trendy w anglofońskiej filozofii edukacji*. Referent omówił i dokonał analizy centrów anglofońskiej filozofii edukacji, jej głównych instytucji i kierunków badań, ze szczególnym uwzględnieniem klasycznej i hermeneutycznej filozofii edukacji. Konsekwentnego tłumaczenia referatu (*a vista*) dokonał dr Rafał Godoń, który pełnił również rolę opiekuna gościa z Irlandii.

Prof. dr hab. Krystyna Ablewicz (Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński) wygłosiła referat nt. *Antropologia pedagogiczna Martinusa J. Langevelda*. Referentka dokonała prezentacji postaci i myśli ucznia E. Cassirera oraz koncepcji systematycznej wiedzy o wychowaniu, koncentrując się na ukazaniu historycznego kontekstu powstania niemieckiej antropologii pedagogicznej, a także perspektywie metodologicznej i nośności idei pedagogicznych Langevelda, który wychowanie pojmował jako urzeczywistnienie sensu istnienia drugiego człowieka.

Dr. hab. Andrzej Murzyn (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Cieszynie) przedstawił referat nt. *O wychowaniu do racjonalności – wybrane kwestie*. Mówca przedstawił koncepcje racjonalności Scrutona, Poppera i Appa, ukazał relacje między racjonalnością a moralnością, oraz uzasadniał tezę, iż dobrze pojmowana racjonalność winna być wpisana w myślenie edukacyjne.

Dr Rafał Godoń (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego) wygłosił referat nt. *Doświadczenie edukacyjne: dylematy współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej*. Referent poddał analizie antyczną koncepcję jedności doświadczenia (Platon, Arystoteles) oraz nowożytne zerwanie z ową jednością (Kartezjusz, Kant, Hegel, Dewey). Odwołał się do koncepcji usiłujących przywrócić jedność doświadczenia, w tym doświadczenia edukacyjnego jako zagadnienia hermeneutycznego (Nietzsche, Husserl, Gadamer, Heidegger).

Dr Jan Rutkowski (Zakład Filozoficznych Podstaw Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego) przedstawił referat nt. *Dlaczego współczesny Europejczyk nie potrzebuje kształcenia i kształcony być nie chce?* Mówca odwołał się do starożytnego ideału kształcenia jako ideału człowieczeństwa, oraz jego nowożytnej negacji i prób odzyskania (Platon, Tocqueville, Hessen). Referent zwrócił uwagę na juredyczne i filozoficzne uzasadnienie kształcenia, a także jego refutację na gruncie myślenia odrzucającego idealizm.

Dr Jarosław Gara (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie) wygłosił referat nt. *Fenomenologiczne uzmiennianie aktów wychowania jako metodologiczna przesłanka ejdetycznej filozofii wychowania*. Referent skoncentrował się na określeniu sensu fenomenologii ejdetycznej, epistemologii i metodologii uzmienniania ejdetycznego, oraz ukazaniu warsztatu badawczego ejdetycznej filozofii wychowania i jej przedmiotu (różnicowania stałych i zmiennych form aktów wychowania).

Dr Piotr Magier (Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II) przedstawił referat nt. *Paradygmat pedagogiki klasycznej*, w którym ukazał dwa sposoby rozumienia klasyczności pedagogiki (Herbart, Tomasz z Akwinu), przedstawił jej ośrodki naukowe i dorobek oraz metateoretyczne postulaty.

Ks. dr Kazimierz Gryżenia (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) wygłosił referat nt. *Klasyczne rozumienie tożsamości wobec współczesnej krytyki*. Referent przedstawił klasyczne pojmowanie tożsamości jako identyczności, jej funkcję i rolę w klasycznym wykształceniu ogólnym (ze szczególnym uwzględnieniem pamięci jako jej założeniem), oraz przemiany kultury, które doprowadziły do jej postmodernistycznego zanegowania (Rorty, Bauman).

Dr Michał Głazewski (Instytut Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego) przedstawił referat nt. *Wychowanie jako działanie niemożliwe w świetle teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmana*. Mówca ukazał niemożliwość wychowania jako działania o charakterze probabilistycznym na gruncie Luhmanowskiej teorii systemów autopojetycznych, oraz inspiracje i implikacje tej koncepcji (ogólna teoria systemów, funkcjonalizm, teoria komunikacji, Husserl, Weber, nauki biologiczne).

Prof. dr hab. Stanisław Gałkowski (Krakowska Szkoła Wyższa w Krakowie) wygłosił referat nt. *Próba rekonstrukcji ontologii dziecka i dzieciństwa*. Mówca poddał

analizie status ontyczny dziecka w europejskiej filozofii wychowania (Augustyn, Boecjusz, Tomasz z Akwinu, Kant, Mounier, Wojtyła), wyznaczając ontologię dziecka jako „półproduktu” i aspekty przysługującej mu godności, scharakteryzował wychowanie totalitarne jako indoktrynację oraz przedstawił podstawowy dylemat: albo pełny szacunek dla dziecka, albo instrumentalizm.

Prof. dr hab. Ewa Marynowicz-Hetka (Katedra Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego) przedstawiła referat nt. *Nauka o edukacji społecznej Leona Bourgeois / pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej – próba rekonstrukcji podstaw filozoficznych*. Referentka skupiła się na dwóch zagadnieniach: istnieniem filozofii wychowania oraz filiacjach między koncepcjami wychowania narodowego Radlińskiej i uspołeczniania wychowanka Bourgeois w szerszym kontekście filozoficznym i teoretycznym (Foucault, analiza transversalna). Przedstawiono również pole teoretyczne w postaci triady historia – pedagogika – filozofia.

Prof. dr hab. Wiesław Andrukowicz (Uniwersytet Szczeciński) wygłosił referat nt. *Synchronia i diachronia rozwoju i formowania człowieka w pedagogice Sergiusza Hessena*. Mówca poddał analizie Hessenowską koncepcję wychowania jako procesu złożonego równocześnie z aspektów synchronicznego i diachronicznego w szerokim kontekście dyskursu modernistycznego i postmodernistycznego.

Obrady plenarne zamykał referat mgra Aleksandra Kuleszy-Milewskiego (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego) nt. *Główne dylematy filozoficzne a problemy filozofii wychowania*. Referent skupił się na relacjach między pedagogiką a filozofią w perspektywie systematycznej i historycznej, ukazał również koncepcje scjentystyczne, klasyczne i transcendentalne.

W dyskusji podsumowującej pierwszy dzień obrad zabrali głos profesorowie S. Sztobryn, B. Kudláčová, T. Hejnica-Bezwińska, P. Hogan oraz dr R. Godoń, zadawano pytania o doprecyzowanie szczególnie interesujących uczestników kwestii (m.in. stałych antropologicznych i analitycznego nurtu w filozofii edukacji).

Następnego dnia konferencji miały miejsce obrady w sekcjach. Warto podkreślić, że sekcje były zorganizowane w takim następstwie czasowym, aby każdy zainteresowany uczestnik konferencji mógł wziąć udział (jako słuchacz i dyskutant) w każdej z nich, i miał możliwość wysłuchania wszystkich interesujących go referatów.

Sekcja I, której obradom przewodniczył prof. S. Sztobryn, miała temat: „Idee pedagogiki filozoficznej i ich twórcy”. Jako pierwszy wygłosił referat dr Antoni Gwizdak (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Cieszynie), nt. *Aktualność*

*idei samorządności w myśli filozoficznej Immanuela Kanta*. Referent omówił idee autonomii i samorządności jako wyzwania dla edukacji, prowadząc narrację w układzie diachronicznym (m.in. ruch Nowego Wychowania, Korczak, Scruton), i podkreślając oświeceniowy charakter Kantowskiej idei autonomii.

Mgr Aleksandra Mordzińska (Seminarium Doktorskie prof. S. Sztobryna) przedstawiła referat nt. *Myśl pedagogiczna Henryka Struve'go w świetle ruchu idealnego realizmu*. Referentka naświetliła kwestię filozofii wychowania u Struve'go oraz przedstawiła jego koncepcję ideorealizmu, i jej implikacje dla pedagogiki.

Dr Marcin Wasilewski (Zakład Metodologii Pedagogiki, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu) wygłosił referat nt. *W krainie Lotofagów. Rzecz o filozofii wychowania Richarda Rorty'ego*. Referent, w metaforycznym nawiązaniu do wątku z *Odysei* Homera, zwrócił uwagę na niekorzystną z perspektywy edukacyjnej degradację pamięci historycznej w ponowoczesnej filozofii wychowania.

Mgr Tomasz Kopczyński (bez afiliacji) wygłosił referat nt. *Myśl Schopenhauera w świetle współczesnej filozofii ekologii*. Mówca wskazał na wedyjskie źródła ekofilozofii oraz rozważał relacje między myślą Schopenhauera (analiza osobowości filistra), a dawnymi (myśl żydowska) i współczesnymi nurtami (ekologia głęboka, konsumeryzm).

Sekcji II przewodniczył prof. S. Gałkowski, obradowano na temat: „Filozoficzne konteksty współczesnych problemów wychowania”. Doc. Mgr. Slavomír Gálik, PhD. (Katedra filozofie Filozofickej fakulty Trnavskej univerzity) wygłosił referat nt. *Filozofia wychowania a mistyka*. Referent zaprezentował przemiany kultury i edukacji od antyku po wiek XX oraz ukazał koncepcję mistagogii jako ideału wychowania (w analogii do Platońskiego pojęcia psychagogii i paidei).

Mgr. Andrej Rajský, PhD. (Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta) przedstawił referat nt. *„Kryzys wychowania” od H. Arendt do współczesności*. Mówca dokonał analizy pojęć kryzysu kultury i kryzysu wychowania w świetle nihilizmu (Nietzsche) i współczesnych zagrożeń wychowania.

Dr Dariusz Stępkowski SDB (Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) przedstawił referat nt. *Apologia pedagogiki ogólnej w Niemczech*. Referent przedstawił dyskusję genezy pedagogiki (Herbart, Schleiermacher), upadek pedagogiki humanistycznej w związku z tzw. zwrotem realistycznym (ku pedagogice empirycznej, W. Brezinka), oraz współczesne próby obrony pedagogiki ogólnej (m.in. D. Benner).

Dr Alicja Żywczok (Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach) zaprezentowała referat nt. *Wierność projektowi całego życia w kulturotwórczej aktywności uczonych – teoretyczno-empiryczne studium rozwoju naukowego*. Referentka zaprezentowała determinanty aktywizacji rozwoju człowieka oraz analizę cech wybranych uczonych (m.in. M. Grzegorzewska, A. Kępiński) w świetle metody biograficzno-hermeneutycznej.

PaedDr. Jolana Manniová, CSc. (Katedra pedagogiky, Univerzita Komenkého v Bratislave) wygłosiła referat nt. *Nauczyciel a nowe zadania wychowania we współczesnej Europie*. Referentka przedstawiła, w szerokim kontekście pedeutologicznym i edukacyjnym, aktualną rolę wychowawczą nauczyciela, zwłaszcza w zakresie rozwijania społecznego świata dziecka i jego socjalizacji moralnej i emocjonalnej (m.in. jego samorealizacji, indywidualizmu, krytycyzmu, tolerancji, współpracy z nauczycielem i budowania przyjaznej atmosfery w klasie szkolnej).

Dr Andrzej Sztylka (Akademia Podlaska w Siedlcach) przedstawił referat nt. *Świat humanistyczny i jego znaczenie dla koncepcji poznania ludzkiego, szczególnie naukowego*. Mówca poddał analizie tezę B. Suchodolskiego o związku poznania (każdy) faktów z rozumieniem, które jest elementem świata humanistycznego.

Sekcja III debatowała na temat: „Personalistyczna filozofia wychowania”, a obrady prowadziła prof. K. Ablewicz. Dr Anna Lendzion (Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II) wygłosiła referat nt. *Koncepcja podmiotu osobowego w personalizmie Jacquesa Maritaina*. Referentka poddała analizie pojęcie podmiotowości, przedstawiła dylemat: podmiotowość-przedmiotowość oraz rozważała istnienie bytu osobowego.

Dr Jarosław Horowski (Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu) przedstawił referat nt. *Rozwój podmiotowości człowieka w ujęciu pedagogiki tomistycznej*. Mówca przedstawił metafizyczne (vs. funkcjonalne) rozumienie podmiotowości, oraz opartą na filozofii Akwinaty koncepcję kształtowania sprawności władz cielesnych i duchowych człowieka (Woroniecki) jako celu wychowania.

Dr Ewa Łatacz ( Zakład Pedagogiki Filozoficznej Uniwersytetu Łódzkiego) wygłosiła referat nt. *Filozofia Karola Wojtyły inspiracją dla pedagogiki*. Referentka przedstawiła założenia filozofii K. Wojtyły (tomizm i fenomenologia), jej recepcję pedagogiczną w obszarach aksjologiczno-antropologicznym (koncepcja osoby) i społecznym, oraz badania własne w tej dziedzinie.

Dr Edyta Bartkowiak (Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Historii Wychowania, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski) przedstawiła referat nt. *Sztuka wychowania według polskich personalistów okresu II Rzeczypospolitej*. Autorka zaprezentowała koncepcje L. Jeleńskiej (pedagogika integralna) i K. Mazurkiewicza (personalizm chrześcijański) w zakresie antropologii i metafizyki człowieka, oraz ich implikacji wychowawczych (wychowawca-artysta).

Obrady sekcji III zamykał referat mgr inż. Dawida Pełki (Katedra Historii Filozofii Starożytnej i Średniowiecznej, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) nt. *Pedagogika realistyczna jako metafizyka kształcenia i wychowania*. Mówca zaprezentował założenia warszawskiego tomizmu konsekwentnego (M. Gogacz) w obszarze metafizyki bytu oraz etyki (harmonia, metanoia, humanizm).

W drugim dniu konferencji miały miejsce obrady Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B. F. Trentowskiego, którym przewodził prof. S. Sztobryn. Omawiano bieżące sprawy organizacyjne oraz dyskutowano długofalowe i strategiczne cele Towarzystwa dotyczące przedsięwzięć badawczych i edytorskich TPF, a także organizacji kolejnej konferencji międzynarodowej.

Trzeciego dnia konferencji odbyły się obrady plenarne poświęcone dorobkowi Bogdana Suchodolskiego w zakresie filozofii wychowania. Obradom przewodniczyła prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska (Katedra Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), która wygłosiła pierwszy referat nt. *Koncepcja pedagogiki Bogdana Suchodolskiego*. Autorka przedstawiła dorobek naukowy B. Suchodolskiego, jako przedstawiciela przedwojennego „pokolenia sprawiedliwych”, który zmierzyć się musiał z trudną rzeczywistością Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Referentka zarysowała program rekonstrukcji kluczowych tekstów B. Suchodolskiego (w autorskim paradygmacie interpretacyjnym) na tle przemian historycznych (historia nauki i historia polityczna), a zwłaszcza instytucjonalnych i epistemologicznych.

Dr Andrzej Sztylka wygłosił referat nt. *Wspólnota odnalezienia się w świecie humanistycznym jako kardynalny warunek i czynnik poznania ludzkiego w koncepcji B. Suchodolskiego*. Mówca przedstawił specyfikę świata humanistycznego w aspekcie porządków genetycznego i strukturalnego, oraz dokonał rekonstrukcji pojęcia świata humanistycznego w tekstach B. Suchodolskiego.

Prof. Wiesław Andrukowicz wystąpił z referatem nt. *Dwubiegunowość pedagogiki Bogdana Suchodolskiego*. Referent, korzystając z aparatury pojęciowej teorii gier P.

Bourdieu, dokonał analizy ambiwalencji i napięć epistemicznych w (wielobiegunowej) pedagogice B. Suchodolskiego, oraz zaakcentował dwoistość procesu wychowawczego.

Prof. dr hab. Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy) przedstawił referat nt. *Zapoznana rozprawa Bogdana Suchodolskiego „Kultura współczesna a wychowanie młodzieży”*. Autor wyjaśnił merytoryczne przyczyny zarzucenia anonowanego wcześniej tematu wystąpienia (pierwotnie dotyczącego rekonstrukcji pedagogiki ogólnej B. Suchodolskiego), a następnie dokonał analizy struktury i treści wczesnego (lata 30.) tekstu B. Suchodolskiego w kontekście historycznym i filozoficznym, oraz wskazał na potrzebę dynamicznego badania koncepcji Suchodolskiego.

Dr Krzysztof Maliszewski (Uniwersytet Śląski) zaprezentował referat nt. *Suchodolski – Pascal. Zarys antropologii ‘zwichnięcia’*. Referent zaproponował nowe antropologiczne perspektywy odczytania B. Pascala poprzez koncepcje B. Suchodolskiego, przy pomocy szekspirowskiej metafory „czasu zwichniętego”.

Dr Andrzej Ciążela (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) wygłosił referat nt. *Humanistyczna krytyka filozofii jako zjawiska kultury, jako przesłanka stanowiska filozoficznego Bogdana Suchodolskiego*. Autor odwołał się do pracy habilitacyjnej B. Suchodolskiego poświęconej S. Brzozowskiemu odczytując ją z perspektywy myślowego rozliczenia z niemiecką Lebensphilosophie (filozofią życia).

Konferencję zamykał referat prof. Sławomira Sztobryna nt. *Bogdan Suchodolski jako historyk myśli pedagogicznej i filozofii wychowania*. Autor przedstawił trudności metodologiczne oraz zaprezentował niedostatecznie rozpoznany (J. Hellwig) wkład B. Suchodolskiego do rozwoju historii pedagogiki jako subdyscypliny badawczej i filozofii wychowania, szczególnie z perspektywy jego dzieła *O pedagogikę na miarę naszych czasów*.

Spotkanie uczonych z Polski i Europy przyczyniło się nie tylko do możliwości szerokiej prezentacji indywidualnego dorobku uczonych i poszczególnych ośrodków akademickich w zakresie badań nad filozofią wychowania, ale również umożliwiło dalszą integrację środowiska filozofów wychowania oraz wymianę doświadczeń naukowych, poglądów i punktów widzenia. Wygłoszone referaty prezentowały wysoki poziom merytoryczny. Przedstawiały zarówno szeroką panoramę filozofii wychowania w Polsce, Europie i na świecie (obszary kultury anglosaskiej, niemieckiej, francuskiej, słowackiej i polskiej), jak i dorobek wybitnych reprezentantów XX-wiecznej filozofii wychowania. Prelegenci zaprezentowali wieloaspektowe ujęcia syntetyczne i analityczne, stosowali



porządku diachroniczne i synchroniczne. Oprócz wymiaru doksograficznego uwzględniali również istotne wątki biograficzne prezentowanych postaci. Ważną rolę spotkania naukowego były dyskusje prowadzone nie tylko podczas obrad poszczególnych sekcji, ale także ożywiona wymiana myśli w kularach i podczas uroczystego bankietu zamykającego drugi dzień konferencji. Warto również zauważyć, że podczas konferencji zaprezentowało swą najnowszą ofertę wydawniczą zasłużone dla polskiej pedagogiki Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wymiernym efektem konferencji będzie edycja trzeciego tomu serii tematycznej *Pedagogika Filozoficzna*. Tom pierwszy nosił tytuł *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski (Łódź 2003), a tom drugi wydano pt. *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, red. S. Sztobryn, M. Miksza (Kraków 2007).

III Międzynarodową Konferencję Pedagogiki Filozoficznej „Filozofia wychowania w Europie w XX wieku. Dorobek Bogdana Suchodolskiego w zakresie filozofii wychowania” uznać należy za sukces organizacyjny łódzkiego środowiska akademickiego oraz za sukces naukowy o wymiarze międzynarodowym. Ważną rolę w owym sukcesie odegrało Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej, które w bieżącym roku obchodzi dwusetlecie urodzin swego patrona, jednego z najwybitniejszych polskich filozofów wychowania – Bronisława Ferdynanda Trentowskiego.

## **VI Recenzje**

**Recenzja: Andrej Rajský<sup>1</sup>: *Nihilistyczny kontekst wychowania  
młodego człowieka.***

**Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2009, ss. 207**

Pod koniec 2009 roku pojawił się na Słowacji rodzaj publikacji, który nie występuje w tym kraju zbyt często. Autorem tej rozprawy jest młody słowacki filozof Andrej Rajský. Wyjątkowość jego książki polega na tym, że mamy do czynienia z filozoficzną analizą przesłanek postmodernistycznych zmierzającą do określenia kulturalnego i filozoficznego środowiska współczesnego człowieka, szczególnie człowieka młodego. Autor nie poprzestaje na wynikach swoich badań, ale stanowią one punkt wyjścia do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czy w ogóle ma sens wychowywanie i jak wychowywać w świecie postmodernistycznym. Recenzowana praca jest syntezą wiedzy z wielu dziedzin filozoficznych i nauk o wychowaniu. Autor, z jednej strony stara się być obiektywny i chce, żeby czytelnik sam szedł drogą samodzielnego myślenia i szukał odpowiedzi na przedstawione problemy, z drugiej strony ewidentne jest zaangażowanie autora i jego zainteresowanie tematem.

Interesująca jest konstrukcja dzieła, ma ono swoją wewnętrzną logikę i czytelnik ma wrażenie, że „towarzyszy mu“ podczas czytania książki. Z drugiej strony zaś, otwiera czytelnikowi przestrzeń na zadawanie pytań i również szukanie własnych odpowiedzi.

Pierwszym celem omawianej rozprawy jest próba przeniknięcia do istoty myślenia postmodernistycznego. Dla osiągnięcia tego celu autor podjął się szczególnej, filozoficzno – historycznej analizy postmodernizmu, jego nihilistycznej filozofii i kultury oraz nieuniknionych konsekwencji w dziedzinach moralności i religii. Autor nie chce podawać zbyt szybkich i jednoznacznych rozwiązań. Wbrew pewnemu chaosowi etycznemu w myśli postmodernistycznej i nihilizmowi zwraca uwagę również na jego pozytywne strony, a nawet więcej: na wyzwania, które przynosi współczesnemu człowiekowi, jak na przykład (s. 33): pytanie, czy jest możliwe przezwycięzenie nihilizmu jakąś nową formą bytu, albo też czy sam nihilizm swoją diagnozą nie proponuje nam terapii świata, w którym jest wszystko możliwe i w ten sposób pokazuje inną hermeneutykę sensu.

---

<sup>1</sup> Dr Andrej Rajský jest członkiem Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej.

Po obszernej analizie kultury postmodernistycznej autor przechodzi do szczegółowych badań koncepcji jednego z jej przedstawicieli - włoskiego filozofa Gianni Vattima<sup>2</sup> (ur. 1936). Koncentruje swoje badania na jego nihilistycznej koncepcji „słabego myślenia”. Jest rzeczą ewidentną, że Rajski interesuje się dziełem włoskiego filozofa już dłuższy czas, i prawdopodobnie jest na Słowacji jedynym, który mógłby z nim prowadzić filozoficzny dialog. Ze szczególnym naciskiem rekonstruuje poszczególne etapy rozwoju myśli, związane z twórczością oraz powstaniem koncepcji „słabego myślenia” G. Vattima. Dokonana przez Rajskiego analiza filozoficzno-etycznej koncepcji Vattima prowadzi go do krytycznej refleksji, w której pokazuje on zarówno jej negatywną jak i pozytywną stronę.

Swoje badania Rajski kończy zarysem projektu „trans-nihilistycznej” edukacji w środowisku, które czytelnik już zna, więc sytuacja się zmienia, bowiem lęk przed nieznanym zanika wraz z nabywanym doświadczeniem. Autor wprowadza czytelnika do środowiska edukacyjnego, które odznacza się właśnie tym, co jest typowe dla „słabego myślenia” – indywidualizmem, relatywizmem, nihilizmem, niepewnością oraz strachem, konsumpcjonizmem i hedonizmem. Zapoznaje również czytelnika ze stanowiskiem H. Arendt dotyczącym kryzysu współczesnego wychowania i kształcenia oraz definiuje nihilistyczne cechy obecnej edukacji. Precyzyjne jej diagnozowanie prowadzi ku pewnym perspektywom zasygnalizowanej wyżej „trans-nihilistycznej” edukacji.

Pomimo tego, że dzieło nie jest łatwe do czytania, jego oddziaływanie na czytelnika może być tym bardziej trwałe. Publikacja świadczy o tym, że w wychowaniu nie ma krótkich dróg ani łatwych rozwiązań, te są raczej przejawem naiwności. Z drugiej strony zaś, dzieło może przekonać nawet sceptycznego czytelnika, że wychowanie ma w każdej epoce – a więc i w naszej – swój sens.

---

<sup>2</sup> Przekłady na język polski: G. Vattimo, *Religia*, przekład M. Kowalska, Warszawa 1999, tenże, *Koniec nowoczesności*, przekład M. Surma-Gawłowska, Kraków 2006; tenże, *Społeczeństwo przejrzyste*, przekład M. Kamińska, Wrocław 2006.