

Pedagogika Filozoficzna

on - line

Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej
im. Bronisława F. Trentowskiego

nr 1/2011-2012



ISSN 1898-0910

„Pedagogika Filozoficzna on-line”

Redaktor naczelny:

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

Zastępca redaktora naczelnego

dr Marcin Wasilewski (protagoras@poczta.onet.pl)

Sekretarz redakcji:

mgr Justyna Sztobryn-Bochomulska (ped_filozof@wp.pl)

Recenzent:

prof. nadzw. dr hab. Wiesław Andrukowicz

Rada Redakcyjna:

Międzynarodowa Rada Redakcyjna

prof. dr Alena Vališová (Praga)

prof. dr hab. Blanka Kudláčová (Trnava)

prof. dr hab. Irina Predborska (Kijów)

prof. dr h.c. Dietrich Benner (Berlin)

prof. dr Wilfried Lippitz (Giessen)

prof. dr hab. Andrej Rajs ký (Trnava)

prof. dr hab. Mikołaj Smetański (Winnica)

Polska Rada Redakcyjna

prof. zw. dr hab. Maria Szyszkowska

prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński

prof. zw. dr hab. Lech Witkowski

prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik

prof. zw. dr hab. Lech Mokrzecki

prof. nadzw. dr hab. Rafał Godoń

prof. nadzw. dr hab. Andrzej Murzyn

Opracowanie graficzne i techniczne:

mgr Alicja Zęgota, mgr Janusz Zęgota

© Czasopismo wydawane przez

Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego



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

Adres Redakcji:

90-456 Łódź, ul. Piotrkowska 243

e-mail: ped_filozof@wp.pl

ISSN 1898-0910

„Pedagogika Filozoficzna on-line” nr 1, 2011/1202

Wstęp	3
Michał Głazewski	
Wokół humanetologii wychowania: o bojaźni	5
Mikołaj Krasnodębski	
Uprawa intelektu jako aporia i wyzwanie dla współczesnej filozofii wychowania	18
Sebastian Taboń	
Filozofia wychowania w Polsce i Czechach	28
Andrzej Sztylka	
Indywidualność i osobowość w koncepcji wychowania Bogdana Nawroczyńskiego – na podstawie rozprawy <i>Swoboda i przymus w wychowaniu</i>	46
Svitlana Ganaba	
Zjawisko alienacji wiedzy jako problem filozofii dydaktyki	53
Tomasz Kopczyński	
Możliwości wychowania w kontekście Schopenhauerowskiej filozofii człowieka	67
Katarzyna Wrońska	
Johna Locke’a koncepcja wychowania– zapowiedź Oświeceniowych przemian w myśli pedagogicznej	77
Olga Jabłonko	
Filozofia wychowania Jana Jakuba Rousseau (1712-1778)	100
Agata Marciniak	
Rozwój ducha ludzkiego w ujęciu Sørensa Kierkegaarda	108
Marcin Rojek	
In quest for the pedagogical understanding of the term „learning from life”. Implications for the teacher profession	130

WSTĘP

Niniejszy rocznik ukazuje się z dużym opóźnieniem nie wynikającym z naszej opieszałości, lecz problemów obiektywnych związanych z serwerem, na którym umieszczony był wortal¹. Całkowite uszkodzenie serwera sprawiło duże trudności z odzyskaniem danych i przywróceniem niezwykle ważnego dla środowiska pedagogów i filozofów wychowania czasopisma jakim jest „Pedagogika Filozoficzna on-line”. Mamy nadzieję, że ta wymuszona sytuacyjnie przerwa nie zniechęciła Czytelników zainteresowanych problematyką omawianą na jej łamach do śledzenia – miejmy nadzieję bardziej harmonijnego w przyszłości – rozwoju czasopisma. Poza tekstami umieszczonymi w periodyku Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej wydało kolejne tomy serii pod nazwą „Pedagogika Filozoficzna” recenzowane przez znakomitych polskich filozofów wychowania – Lecha Witkowskiego, Roberta Kwaśnicę i Bogusławę D. Gołębnik. Ukazały się już cztery tomy, a V Zjazd TPF, który odbył się w Pradze również będzie posiadał publikację prezentującą dorobek polskiego środowiska². Praga nie bez przyczyny była miejscem tego ważnego spotkania. Zakończyła się pierwsza kadencja władz Towarzystwa, które w 2012 roku stało się instytucjonalnym członkiem Central European Philosophy of Education Society (CEUPES). W Pradze, gdzie odbyła się wspólna konferencja TPF i CEUPES miały miejsce wybory nowych władz oraz nakreślone zostały kierunki dalszej działalności, w tym program kolejnych działań naukowych towarzystwa, a także rozważano możliwości rozwijanie periodyku.

Obecny numer prezentuje rozprawy poświęcone w przeważającej mierze indywidualnym koncepcjom filozofii wychowania, które były związane z pracami na stopień naukowy lub były przedstawiane na ostatnich konferencjach naukowych Towarzystwa. Znajdziemy tu również próbę porównania dorobku w zakresie filozofii wychowania dwóch narodów - Polaków i Czechów co ma szczególną wymowę w

¹ Nastąpiła również zmiana adresu wortalu.

² S. Sztobryn, B. Śliwerski red., Seria: Pedagogika filozoficzna, t. 1 *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003; S. Sztobryn, M. Miksza, red., Seria: Pedagogika filozoficzna, t. 2, *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Kraków 2007; S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomska red., Seria: Pedagogika filozoficzna, t. 3, *Filozofia wychowania w XX wieku*, Łódź 2010; S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek red., Seria: Pedagogika filozoficzna, t. 4, *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, Łódź 2012. Jako t. 5 tej serii ukaże się praca zbiorowa TPF i CEUPES - N. Pelcová T. Kasper, S. red., *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*, [Praha 2013]. Pokłosiem natomiast spotkań seminaryjnych jest praca - A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn red., *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2012 oraz została zainaugurowana nowa seria wydawnicza - S. Sztobryn, K. Kamiński red., Seria: Rzeczywistość edukacyjna t. 1, *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne*, Łódź 2013; w przygotowaniu jest drugi tom tej serii - S. Sztobryn, K. Kamiński, *Kategoria wolności w wychowaniu*.

kontekście powstania międzynarodowego towarzystwa naukowego, które z jednej strony zmierza do konstruowania analiz współczesnych problemów tej subdyscypliny, a z drugiej podejmuje - po półwieczu dominacji jednej koncepcji filozofii wychowania w postaci marksizmu, który stał się bardziej platformą ideologicznej oceny dorobku naukowego uczonych, aniżeli intelektualną perspektywą konstruowania oryginalnych własnych rozwiązań np. w stylu Ernsta Blocha - wysiłek badawczy zmierzający do syntezy historycznego dorobku w tej dziedzinie. Znajdziemy w tym tomie również rozważania ujęte z perspektywy biologii behawioralnej obejmujące takie wrodzone zachowania, jak strach, agresja, stres, przyjemność czy przykrość. A obok nich podjęto problem intelektu jako funkcji zdolności poznania, problem alienacji wiedzy, a także uczenia się przez całe życie. Liczymy, że prezentowana tematyka spotka się z dużym zainteresowaniem Czytelników.

Redaktor naczelny

Wokół humanetologii wychowania: o bojaźni

„Tout notre mal vient de ne pouvoir être seul”¹.

„W obliczu niebezpieczeństwa młode zwierzę ucieka do matki”²: ten fenomen więzi lękowych etologia nie bez racji traktuje ze szczególną uwagą. Stres i strach stanowią bowiem jeden z podstawowych czynników zachowania zwierząt, wiążąc je w dwojako: „przez aktywowanie ucieczki ku swoim i poprzez wyzwalamie kolektywnej agresji”³. Ta więź międzyosobnicza wywoływana przez strach uważana w przypadku kręgowców za najstarszą i pozostała „aż do człowieka włącznie mocną siłą wiążącą”⁴, tak mocną, że – jak pisze Irenäus Eibl-Eibesfeldt - służy często do manipulowania ludźmi.

Humanetologia, czyli etologia człowieka⁵, właśnie z motywacji lękowej wywodzi wiele zachowań dzieci. Tak jak w obliczu zagrożenia reakcją

¹ Całe nasze nieszczęście bierze się stąd, że nie umiemy sobie sami wystarczyć: La Bruyere, *Charaktery*, przeł. Anna Tatarkiewicz, Warszawa 1965, s.278.

² I. Eibl-Eibesfeldt, *Miłość i nienawiść*, przeł. Z. Stromenger, PWN, Warszawa 1987, s. 194.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ Humanetologia jest gałęzią biologii behawioralnej, opierającą się na przeświadczeniu, że także człowiek jest wynikiem długiej linii ewolucyjnego rozwoju i badającą w szczególności te jego zachowania, które mogą być uznane za wrodzone lub mają wrodzone zasady. Współczesna humanetologia korzysta zarówno z wyników badań klasycznej etologii i socjologii, ale aplikuje również na przykład rezultaty ustaleń teorii uczenia się. Za twórcę jej podstaw i najsłynniejszego reprezentanta uważani są Irenäus Eibl-Eibesfeldt (*Die Biologie des menschlichen Verhaltens: Grundriss der Humanethologie*. 3. Auflage. Weyarn: Seehamer 1997) oraz Konrad Lorenz (*Die Naturwissenschaft vom Menschen*. Piper, München 1992; *Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit*, Piper, München 2005). Samo dążenie do deskrypcji zachowań

młodego zwierzęcia jest ucieczka do matki, tak dziecko potrzebuje jej bliskości dla realizacji jednej ze swych fundamentalnych potrzeb rozwojowych: poczucia bezpieczeństwa. Niemożność realizacji tej potrzeby prowadzić może nawet do śmierci „od stresu wywołanego lękiem utracenia matki”⁶.

Poczucie bezpieczeństwa zaspakajane jest w rozwoju dziecka przez coś, co można nazwać „oswojeniem świata”: służą temu np. czynności naśladowcze, uporczywe pytania dzieci o czynności i zachowania pożądane i niewłaściwe, co daje dziecku „społeczną orientację”⁷ - także poprzez możliwość antycypacji zachowań innych ludzi.

Ów afiliacyjny „strach indukuje także stosunki między dziećmi i rodzicami”⁸ i determinuje struktury dominacji wewnątrz grup rówieśniczych, prowadząc nierzadko do frommowskiej „ucieczki od wolności” w życiu dorosłym. Podporządkowanie innym, nawet za cenę rezygnacji z własnego ja, pozwala w sposób patologiczny na realizację

ludzkich, które występują w wielu różnych kulturach w mniej więcej identycznej formie (izomorfizm) zawsze wywoływało kontrowersje, ponieważ jest sprzeczne z przekonaniem, że człowiek jest istotą społeczną (*homo socius*), formowaną w swojej filogenezie przede wszystkim przez wpływy kulturowe: edukację, socjalizację, wychowanie. Z czasem jednak przyjął się pogląd, że wrodzone zasady postępowania (na przykład kontrolowanie mięśni twarzy przy uśmiechaniu się) oraz wyuczone, nabyte wzorce zachowań wspólnie determinują zachowanie człowieka: edukacja i kultura wzmacniają na przykład wrodzone zasady, które są korzystne z punktu widzenia społecznego i czy psychofizycznego; natomiast osłabione i kulturowo tłumione są te, które okazują się balastem i prowadzą do dysfunkcji życia społeczno-kulturowego. Tego rodzaju badania empiryczne humanologii stanowią próbę sprowadzenia podstaw tradycji kulturowych do odziedziczonych komponentów zachowania. Między innymi gotowość do podporządkowania się i posłuszeństwa, ale także dążenie do uznania, prestiżu, nietolerancja wobec osób z zewnątrz, ale także skłonność do altruizmu i podejmowania przyjaznych kontaktów z innymi ludźmi przypisuje się odziedziczonym mechanizmom, tzn. uwarunkowaniom i procesom biologicznie wytłumaczalnym.

⁶ V. B. Driescher, Reguła przetrwania. Jak zwierzęta przezwyciężają niebezpieczeństwa ze strony środowiska, przeł. A. D. Tauszyńska, PIW, Warszawa 1982, s. 9.

⁷ I. Eibl-Eibesfeldt, op. cit., s. 195.

poczucia bezpieczeństwa: zjawisko infantylizacji występuje u podwładnego, natomiast wyższy w hierarchii społecznej przejawia tendencję do zachowań paternalistycznych.

Stąd pytanie etologów i humanetologów o pragmatykę wychowawczą: Jakie postępowanie wychowawcze wytwarza u podopiecznych najsilniejsze przywiązanie do ich opiekunów: surowość i oschłość czy miłość i pobłażliwość, czy też może przeplatanie tych postaw, zmienność? Obserwacje zwierząt (szczeniaków) dały zaskakujący rezultat: sympatii zwierząt nie zyskał w największym stopniu opiekun, który je nieustannie rozpieszczał ani też ten, który był surowy i pedantyczny. „Najbardziej oddane swojemu panu były te psy, które kapryśnie na przemian bito, a potem pieszczono”⁹.

Pragnienie akceptacji, miłości i poczucia bezpieczeństwa sprawiają, że gdy wychowawca jest labilny, dzieci ulegają pokusie, aby przez przymilanie się wprowadzić go w dobry nastrój, co „ugruntowuje atrakcyjność ważnej osobistości, a tym samym emocjonalną podstawę usposobienia poddańczego”¹⁰.

Sytuacja zmienia się jednak, gdy obserwowane szczenięta są starsze: u nich poczucie sprawiedliwości (właściwe także zwierzętom!) dojrzeć i zaczyna brać górę nad prostym zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji. Podobnie młody samiec małpy potraktowany niesprawiedliwie przez matkę (a ma to miejsce zawsze, gdy pojawia się młodsze rodzeństwo, które matka obdarza większą troską) na skutek rozgoryczenia odchodzi i usamodzielnia się. Traci do matki zaufanie i „od tej chwili dziecko już niczego się od matki nie nauczy, ponieważ wskutek poczucia

⁸ Tamże.

⁹ V. B. Droescher, Rodzinne gniazdo. Jak zwierzęta rozwiązują swoje problemy rodzinne, tłum. A. Czapik, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988, s. 290.

¹⁰ Tamże.

niesprawiedliwości ginie także zaufanie do niej”¹¹. W procesie wychowania jest to tzw. czynnik socjalny, to znaczy że młode osobniki uczą się tylko tych wzorów, które pochodzą od tych członków grupy, którzy są darzeni przez nie szacunkiem.

Przeniesienie tego mechanizmu na ludzi nie jest zapewne możliwe bez uproszczeń, lecz przecież choćby w szkole wcale nierzadko takie wzorce można zaobserwować: młody nauczyciel po studiach zaczyna od metody A - niezmiernej pobłażliwości i wyrozumiałości. Gdy sytuacja wkrótce staje się krytyczna pod względem poziomu dydaktycznego i dyscypliny, zmienia postępowanie na metodę B – surowości i nadmiernie ostrych kar, by zachować swój autorytet. Efekty dydaktyczne nadal są żadne. Vitus B. Droescher analizując tę sytuację stwierdza, że „z czysto intelektualnego stanowiska wychowanie dzieci wydaje się w ogóle problemem nie do rozwiązania, zarówno dla nauczycieli jak i rodziców”¹², wskazuje jednak na czynnik nieracjonalny jako na kompas dla działania – prawdziwą miłość do dziecka. Instynkt pedagogiczny, instynkt rodzicielski pozwala bowiem na stworzenie takiej atmosfery wychowawczej, gdzie dziecko nawet wobec popełnionych błędów dorosłych może zachować do nich zaufanie, a tym samym gotowość do nauki i współdziałania, gdyż czuje ono, że jest akceptowane, otoczone miłością.

Atrofia poczucie bycia akceptowanym i kochanym, niezaspokojenie społecznej potrzeby afiliacji stanowi także czynnik najbardziej sprzyjający rozwojowi agresji, będącej jednym z podstawowych instynktów ludzkich, jak stwierdził po raz pierwszy Zygmunta Freud. William McDougalls wysunął później „równie śmiałą, co trafiającą w sedno hipotezę [...] że człowiek ma

¹¹ Tamże, s. 291.

¹² Tamże.

tylę instynktów co dających się rozróżnić jakościowo uczuć”¹³. Ta hipoteza wydaje się być prawdziwa, gdyż „większość naszych uczuć jakościowo określanych sprowadza się do nerwowych i zmysłowych systemów, których struktura powstała w drodze filogenezy i jest utrwalona genetycznie”¹⁴. Popęd agresji stanowi u człowieka „prawdziwie pierwotny instynkt, działający na korzyść zachowania gatunku”¹⁵ i to jego spontaniczność czyni go tak groźnym dla otoczenia społecznego. Nie jest on jednak tylko „reakcją na określone zewnętrzne warunki, jak sądziło wielu socjologów i psychologów [...], wówczas można by bowiem gruntownie zbadać czynniki wyzwalające tę reakcję i wyłączyć je”¹⁶. Rozpoznanie Freuda skłoniło jednak wielu amerykańskich pedagogów do wysnucia błędnych koncepcji wychowawczych wychowania bez rozczarowań (*frustration*), bez nakazów i zakazów, do eliminowania z życia dzieci od najmłodszych lat wszelkiej agresji i otaczania ich miłością permissywną. Wyłączenie z ich życia czynników wyzwalających agresję miało doprowadzić do zaniku tego instynktu, do rozwoju społeczeństwa bez przemocy i bez nerwic. Rezultaty tego eksperymentu pokazały jednak, że „popęd agresji, jak wiele innych instynktów, wpływa również spontanicznie z wnętrza psychiki człowieka”¹⁷, i nie da się wyeliminować poprzez manipulację bodźcami środowiskowymi. *Nonfrustrated children* także zapadały dorastając na choroby nerwicowe, choćby pod wpływem rozczarowań, konfliktów i lęków w zetknięciu z innymi ludźmi, nie tak uległymi jak rodzice.

¹³ K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, przeł. A. D. Tuszyńska, PIW, Warszawa 1986, s. 79.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ K. Lorenz, *Tak zwane zło*, tłum. A. D. Tuszyńska, PIW, Warszawa 1996, s. 76.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

Nie można stwierdzić, że zapewnienie dziecku bezpiecznego dzieciństwa pozwoli mu rzeczywiście na szczęśliwą dorosłość i starość – twierdzi Boris Cyrulnik w swojej głośnej pracy „Anatomia uczuć”¹⁸. „Istota dorosła przebywająca w otoczeniu dającym zbytne poczucie bezpieczeństwa ma tendencję do beczynności i łatwo się stresuje, ponieważ każda informacja jest dla niej sygnałem alarmowym, na który nie potrafi odpowiedzieć [...]. Z jednej strony środowisko dające poczucie bezpieczeństwa ułatwia odnowę psychiczno-biologiczną tego, co było zapowiadane genetycznie. Z drugiej jednak zbytne bezpieczeństwo wywołuje otępienie, które wszystkie napotkane bodźce przekształca w niepokój: coś w rodzaju niespokojnego bezpieczeństwa”¹⁹.

Wydaje się więc, że wpływ otoczenia ma charakter ambiwalentny: z jednej strony jego bezpieczeństwo konieczne jest dla realizacji programu genetycznego, z drugiej strony stres (czy może raczej eustres; *eu-* z gr. dobrze) stymuluje i optymalizuje rozwój. Paradoksalnie więc „nie ma gorszego stresu od braku stresu”²⁰.

Podjęcie aktywności i przezwyciężenie lęku powstałego czy to na skutek rzeczywistego zagrożenia czy to w sytuacji owej deprywacji sensorycznej, czyli braku bodźców i podniet do działania, powoduje w efekcie z reguły stan euforii, który można np. zaobserwować u niedoszłych ofiar w świecie zwierząt, które uszedłszy z życiem z pazurów i kłów drapieżcy zaczynają się bawić nadnaturalnie wesoło. U ludzi to uczucie euforycznego szczęścia wywoływane jest nieraz celowo np. u skoczków spadochronowych czy innych sportach ekstremalnych.

¹⁸ B. Cyrulnik, *Anatomia uczuć*, tłum. B. A. Matusiak, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1997.

¹⁹ Tamże, s. 217.

²⁰ A. Spitz, *De la nuisance a la parole*, PUF, 1968; cyt. za: B. Cyrulnik, op. cit.

Konrad Lorenz stwierdza w tym kontekście ambiwalencji stresu, leku i przyjemności, że funkcjonuje tu jednak tzw. mechanizm ekonomiki przyjemności, tzn. nawet dzikie zwierzęta podejmują ryzyko w sposób wyważony: „Miara zabarwionych przykrością sytuacji bodźcowych musi zachować [...] pewną proporcję do zysku”²¹.

U człowieka „ten aparat zasady przyjemność-przykreść wykazuje dwie podstawowe cechy, na które natrafiamy w niemal wszystkich złożonych neurosensorycznych mechanizmach: po pierwsze – szeroko rozpowszechniony proces przywykania, po drugie – bezwładność. Przywyknięcie pociąga za sobą to, że często występujące sytuacje bodźcowe tracą swoją siłę oddziaływania, bezwładność reakcji powoduje natomiast wahnięcia systemu. Po nagłym ustąpieniu bodźców wywołujących silną przykreść, system nie powraca wzdłuż spłaszczonej krzywej do stanu obojętności, lecz wybiega ponad tę ‘wartość normatywną’ i rejestruje ustąpienie przykrości jako wyraźną przyjemność”²².

Współczesna cywilizacja pozwala, jak nigdy dotąd w historii ludzkości, pozwala człowiekowi, a zwłaszcza dzieciom i młodzieży „inkubowanych” w instytucjach rodziny, przedszkola i szkoły do czasu osiągnięcia dojrzałości społecznej, na unikanie przykrości. Farmakologia, technika, prawo otaczają je bezpieczną otoczką komfortu i bezpieczeństwa: gdy znika jednak przykreść i lęk, znika też przyjemność, pojawia się nuda, poczucie bezsensu i pustki egzystencjalnej. Paradoksalnie brak lęku rodzi lęk, prowadzący w skrajnych przypadkach do samobójstw. Ten mechanizm dobrze pokazuje np. porażka szwedzkiego modelu wychowania pokolenia, któremu usunięto z drogi rozwoju wszelkie stresy i problemy – alkoholizm, narkomania,

²¹ K. Lorenz, Regres człowieczeństwa..., op. cit., s. 167.

²² Tamże, s. 168.

wyuczona bezradność i ucieczka od życia były tragiczną odpowiedzią na ten program²³.

Źródłem poczucia szczęścia dla człowieka mogą być tylko inni ludzie, ich bliskość, akceptacja i wsparcie. Gdy dziecko „nie otrzymuje nawet wsparcia, czuje się samotne. Brak wsparcia przeżywa bardzo boleśnie. Wtedy [...] docieka, co należałoby uczynić, aby otrzymać wsparcie tak, żeby nie być odrzuconym. Ale [...] nie w pełni może rozróżniać wsparcie negatywne od pozytywnego, a szczególnie wówczas, gdy pozytywnego wcale nie zna. Zatem opowiada się za wsparciem negatywnym na przykład karą, a zarazem za wsparciem pozytywnym. Samotność traktuje jako karę nie do zniesienia, nie dającą się pogodzić z życiem”²⁴. A więc cierpienie konkretne, tu i teraz, łatwiej dziecku znieść niż lęk samotności, którego nie potrafi określić.

Józef Kozielecki uznaje cierpienie i lęk za „dwa negatywne przeżycia emocjonalne, dwa destruktory życia, dwa uczucia wyznaczające koleje ludzkiego losu”²⁵. Choć istnieją się one „w tym samym ciemnym obszarze” naszej neurotycznej, lękotwórczej cywilizacji różnią się jednak dość istotnie:

„Cierpienie najczęściej dotyczy teraźniejszości, człowiek cierpi, ponieważ ‘tu i teraz’ utracił określone wartości naczelne – zdrowie, wolność, miłość, czyste sumienie”²⁶. Źródła tych negatywnych emocji są dla podmiotu oczywiste, symptomy cierpienia są jednak trudniej

²³ Por. np.: J. Kozielecki, *Szczęście po szwedzku*, Warszawa 1974; J. Kubitsky, *Szwecja od środka*, Warszawa 1993.

²⁴ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, przeł. A. Tomkiewicz, PWN, Warszawa 1989, s. 85.

²⁵ J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988, s. 248.

²⁶ Tamże, s. 249.

rozpoznawalne niż np. agresji czy lęku, zwłaszcza jeśli jest to cierpienie moralne.

Inaczej jest z lękiem: „Dotyczy on na ogół niepewnej, nieokreślonej i nieznannej przyszłości. Człowiek boi się, że ‘gdzieś i później’ straci niezależność, zdrowie czy miłość”²⁷. Samo źródło lęku nie jest jednoznacznie określone, niepokój może jednak przerodzić się nawet w napady paniki, „które rodzą się w umyśle, lecz wynikają ze złożonych interakcji między procesami chemicznymi zachodzącymi w mózgu, strukturą mózgu, właściwościami psychologicznymi jednostki i wyuczonym zachowaniem. Napady paniki są zaburzeniem, a nie brakiem odwagi czy siły woli”²⁸. Dramat człowieka ogarniętego lękiem polega na jego nieokreśloności, gdyż trudno walczyć z cieniem (Freudowska teoria psychoanalizy, jako pierwsza przyjęła za podstawę przekonanie o skuteczności terapii pacjenta poprzez samouświadamienie źródeł neurozy: „Terapia analityczna sięga dalej do korzeni konfliktów, z których powstały objawy, i posługuje się sugestią, by zmienić wynik tych konfliktów”²⁹. Pozostaje ona jednak wciąż tylko teorią o niepewnym statusie, choćby z racji jej naiwnego panseksualizmu.)

Mimo tych różnic cierpienie i lęk tworzą funkcjonalną całość, są wobec siebie komplementarne i wzajemnie się warunkują. „Chroniczne cierpienie może być źródłem lęku. Gdy człowiek długo cierpi, to przyszłość wydaje mu się szara, pusta i groźna. Boi się, że zwiększy się jego nieszczęście, że spowoduje utratę innych naczelných wartości. Gaśnie nadzieja i rodzi się bojaźń”³⁰. Ta relacja zachodzi także w drugą stronę: Silne napady lęku mogą

²⁷ Tamże.

²⁸ R. Granet, R. A. McNally, A jeśli to... napady paniki, przeł. A. Strzałkowska, wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, s. 24.

²⁹ Z. Freud, Wstęp do psychoanalizy, przeł. S. Klemplerówna i W. Zaniewiecki, na podst. wyd. J. Przeworskiego z 1936 r. wyd. De Agostini Polska, Warszawa 2001, s. 390.

³⁰ J. Koziński, O człowieku ..., op. cit., s. 249.

prowadzić do cierpienia psychicznego i fizycznego. Źródłem tego cierpienia może być już sama świadomość bezradności i utraty kontroli nad sobą i swoim życiem oraz niemożność przezwyciężenia nieakceptowanych reakcji i emocji.

Kazimierz Dąbrowski w tej neurotycznej słabości dostrzegł jednak wielkość *homo patiens*. Jego koncepcja „dezintegracji pozytywnej”, oryginalne spojrzenie na etiologię i terapię lęku i nerwic ma paradoksalnie charakter optymistyczny: „Symptomy lęku, nerwowości w przeważającej większości psychonerwic, jak i w wielu przypadkach psychozy są często wyrazem dokonywania się rozwoju przez wstrząsy, procesy pozytywnej dezintegracji i twórcze nieprzystosowanie”³¹. Poprzez cierpienie dokonuje się progresja rozwojowa, „dorabianie się osobowości” w wysiłku bycia bytu przytomnego w świecie, rozpad struktur prymitywniejszych, zwiększenie wrażliwości, empatii, wędrówka od animalnego w istocie „mieć” do apollińskiego „być”. Jeśli nawet to znów tylko teoria, to nadzieja, jaką oferuje, cenniejsza się być zadaje od scjentystycznej racjonalności farmakologii.

Źródła lęków, fobii czy psychoz leżą z reguły w dzieciństwie. Cierpienie odczuwane przez dziecko skazywane na karę samotności, czy to w sensie dosłownym czy jako brak akceptacji, miłości, pozytywnego wsparcia bliskich, bliskie jest lękowi o życie, gdyż dziecko nie potrafi rozróżnić i oddzielić jeszcze własnej biologiczności od środowiska społecznego: istnieć (fizycznie) to znaczy (współ)być z rodzicami i innymi bliskimi, a ich akceptująca obecność jest tak naturalna jak powietrze, którym dziecko oddycha. Stąd, jak wspomniano, dziecko stara się uzyskać ich wsparcie, nawet wsparcie negatywne, gdyż woli karę, cierpienie tu i teraz w otoczeniu społecznym, niż godzi się na samotność i przeżywanie lęku.

³¹ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979, s. 18.

Ten dotkliwy lęk przed samotnością, a szczególnie przed samotnością w ciemności jest częścią każdego chyba dzieciństwa. Samotność jednak ma dla dziecka charakter ambiwalentny: „Do pewnej granicy samotność pociąga dzieci, w niej snują swoje marzenia, zaludniają ją tworam i własnej fantazji, samotność jest dla nich wolną przestrzenią, w której swobodnie mogą realizować swe bogate struktury czynnościowe”³². Dzieci otoczone zbyt dużą liczbą ludzi i innych bodźców jak telewizja czy nadmiar zabawek, dzieci zbyt towarzyskie, nie mające szans lub nie szukające odrobiny choć odosobnienia nie rozwijają właściwej temu wiekowi fantazji, wyobraźni, mają uboższe życie duchowe, także już jako dorośli ludzie³³.

Jednak „powyżej pewnej granicy samotność zaczyna być straszna. Wypełnia się niesamowitymi tworam i fantazji, człowiek chce się przed nią schronić w bezpieczne miejsce, między ludzi”³⁴. Dziecko ma nieporównanie bogatszą wyobraźnię niż człowiek dorosły, tym większe więc jest jego cierpienie, „dzieciństwo bowiem jest okresem życia, w którym najintensywniej tworzą się nowe struktury czynnościowe; jest to najbardziej dynamiczny okres metabolizmu informacyjnego, a kontakt z rzeczywistością jest jeszcze za słaby, by potencjalne struktury czynnościowe o niskim czynniku prawdopodobieństwa uległy całkowitej eliminacji, jak to się dzieje w późniejszych okresach życia”³⁵. Struktury realne są dla dziecka niemal równie prawdopodobne jak struktury nierealne (te, których zaistnienie jest dla dorosłego nieprawdopodobne). Zmrok, noc, ciemności dodatkowo jeszcze ułatwiają dziecku przekraczanie

³² A. Kępiński, Lęk, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1987, s. 88.

³³ Por. np. w tym względzie fundamentalne założenia pedagogiki Rudolfa Steinera: F. Carlgren, A. Klingborg, Wychowanie do wolności, przeł. M. Głazewski, Wydawnictwo „Genesis”, Gdynia 1994; szczególnie rozdział: Mało przedmiotów – wiele fantazji s. 40-48.

³⁴ A. Kępiński, op. cit., s. 88.

³⁵ Tamże, s. 88-89.

granicy przerażenia ku temu, co obce, straszne i potworne. Dla obrony przed tymi przeżyciami dzieci rozbudowują rytuały zasypiania: trzymanie za rękę ojca lub matki, przytulanie misia czy łośia jako ich namiastek, wołanie o picie, pozostawianie uchylonych drzwi od pokoju, niegaszenie światła na korytarzu czy zasypianie przy cichej muzyce z radia. To wszystko służy jak najdłuższemu podtrzymaniu kontaktu z realną rzeczywistością, uspokaja dziecko przez powtarzalność i stałość elementów rytuału; brak któregoś z kroków tej ceremonii lub niewłaściwa kolejność prowadzi do pryśnięcia tej magicznej otoczki bezpieczeństwa.

Ten lęk dziecka przed samotnością uwidacznia niezwykle wyraźnie ważną cechę człowieka: jest on *homo socius*, tzn. jego życie ma zawsze charakter społeczny. „Odizolowanie więc od kontaktów ze społecznym otoczeniem grozi bezpośrednio w życie, a szczególnie w prawo zachowania gatunku i w metabolizm informacyjny”³⁶. Lęk przed samotnością jest bliski lękowi przed śmiercią zarówno w wymiarze filogenetycznym, jak i ontogenetycznym. Szczególnie podatne są nań dzieci jako istoty słabsze i ludzie nerwicowo „zdezintegrowani”, których *bios*, pęd życiowy osłabł. Lęk przed samotnością jest lękiem przed, tym co nieznane, nieokreślone, lecz traumatycznie obecne.

„Jądrem krystalizującym ludzkiej wspólnoty”³⁷ jest niewątpliwie stosunek matka-dziecko. W miarę rozwoju dziecko poznaje i oswaja się z obecnością coraz większej liczby osób: rodzeństwem, krewnymi i przyjaciółmi. Im dłuższa z nimi znajomość, tym bardziej zażyłe są oni traktowani przez dziecko, i odwrotnie – każdy obcy budzi jedynie lęk, jako ktoś spoza jego zindywidualizowanej struktury. Wewnątrz takiej struktury „agresja neutralizowana jest przez współzawodnictwo [...]. Jednocześnie

³⁶ Tamże, s. 90.

³⁷ I. Eibl-Eibesfeldt, op.cit., s. 253.

poprzez skierowanie jej przeciwko obcym grupom jest czynnikiem wzmacniającym więzi wewnątrzgrupowe”³⁸.

Inaczej sytuacja więzi przedstawia się w zbiorowiskach anonimowych: tu są one tworzone „za pośrednictwem wspólnych symboli dążenia”³⁹, przy czym mechanizmy spajające grupę są z reguły identyczne czy bliskie tym stosowanym w rodzinie (np. inni ludzie to bracia, prezydent to ojciec narodu, ojczyzna to matka itp.). W ten sposób człowiek może czuć się nawet związany emocjonalnie z całą ludzkością poprzez wspólne cele i wartości (np. Neil Postman w obliczu rosnącej deficytu sensu życia i wartości młodzieży i zaniku tego poczucia wspólnoty w zdehumanizowanej cywilizacji Zachodu postuluje wprowadzenie metanarracji, wielkich opowieści jako ekwiwalentu *sacrum* ⁴⁰). McLuhanowska „globalna wioska”, powstała przez eksplozję elektronicznych masmediów, wydaje się wzmacniać jeszcze te dwa pierwotne instynkty: „ucieczki ku swoim” i „kolektywnej agresji” wobec tych, którzy prezentowani są jako atrapy zła. W powodzi obrazów telewizyjnych gubi się natomiast przesłanie, „że ludzkie społeczeństwo, właśnie dlatego, że rozwinęło najbardziej skomplikowaną formę współżycia na ziemi, nie powinno ani na chwilę zapominać, jak łatwo może ulec rozerwaniu cieniuteńka osłona, która trzyma wszystko to razem”⁴¹. Szczególnie w wychowaniu ważna jest świadomość istnienia tych sił działających w duchowej sferze podświadomości dziecka, zrozumienie, jak pomocne, ale też jak niebezpieczne mogą być te siły i wiedza, jak wykorzystać je dla dobra dziecka. Kluczem do sukcesu zawsze jest jednak miłość rodziców do swych dzieci - to co Driescher nazwał pięknie „ciepłem rodzinnego gniazda”⁴².

³⁸ Tamże, s. 254.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Por.: N. Postman, W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość, przeł. R. Frąć, PIW, Warszawa 2001, s. 173-187.

⁴¹ V. B. Driescher, Rodzinne gniazdo..., op. cit., s. 297.

⁴² Tamże, s. 298.

„Filozof jest więc przede wszystkim wychowawcą i moralistą”¹

Uprawa intelektu jako aporia i wyzwanie dla współczesnej filozofii wychowania

1. Uzasadnienie podjęcia tematu

Intelekt wskazuje na wyjątkowość i szczególną pozycję człowieka wśród innych bytów. Niestety we współczesnej kulturze (w tym promowanej obecnie w Polsce filozofii postmodernistycznej) podważa się jego pozycję i rolę w strukturze, poznaniu i działaniu człowieka. W konsekwencji forsuje się idealizm, irracjonalizm, intuicjonizm, emocjonalizm, subiektywizm, scjentyzm, skrajny racjonalizm i sensualizm, ograniczający życie człowieka do poziomu instynktów, popędów. Problem ten jest również diagnozowany na płaszczyźnie edukacji. Wydaje się, „umiera” życie intelektualne, a człowiek jest skazany na „wegetację” wyznaczoną przez użyteczność lub przyjemność. Jest to konsekwencja braku uprawy intelektu. Staję na stanowisku, iż zadaniem pedagogiki i filozofii, w tym filozofii wychowania jest nawoływanie do uprawy intelektu, wskazanie na jego kierowniczą rolę wśród władz człowieka, oraz do *metanoi* współczesnej kultury opartej na idealizmie. Intelekt jest źródłem poznania i właściwym twórcą kultury. Stąd nie tylko zadaniem filozofii, ale i pedagogiki jest „ratowanie człowieka”, a środkiem do tego prowadzącym jest właśnie wychowanie intelektu, które prowadzi do integralnego wychowania. „Uprawiony” intelekt bowiem integruje działania zmysłowo-

¹ Cyt. S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 203.

umysłowe całego człowieka. O ratowaniu człowieka mówił już Sokrates uwieczniony przez Platona jako krytyk relatywistycznej filozofii i *paidei* sofistów. Znaczący wykład tej problematyki przestawił zaś Arystoteles szczególnie w swojej *Etyce nikomachejskiej*. Wydaje się więc, iż sięgnięcie do klasycznej *paidei* jest tu szczególnie pomocne, gdyż właśnie tam pojawił się problem „uprawy intelektu” jako problem edukacyjny i filozoficzny zarazem².

Zaproponowana przeze mnie problematyka uprawy intelektu jest tematem, który podjąłem wcześniej na łamach krakowskich *Horyzontów wychowania* wspólnie z dr Michałem Zembruskim – historykiem filozofii z UKSW³. Problematyka uprawy intelektu była już przedmiotem zainteresowania filozofów opowiadających się za filozofią klasyczną, w tym historyków filozofii: Étienne Gilsona⁴, Stefana Swieżawskiego⁵ i Mieczysława Gogacza⁶. Opracowania te zasadniczo ograniczają się do aspektu antropologicznego-etycznego. Tymczasem uprawa intelektu przekłada się również na płaszczyznę wychowania. W niniejszym tekście chciałbym doprecyzować to zagadnienie wskazując na jego aktualność na płaszczyźnie współczesnego wychowania.

2. Czym jest uprawa intelektu?

Związek pedagogiki z filozofią nie należą jedynie do historii wzajemnego oddziaływania tych dwóch dyscyplin. Pedagogika wychowując

² Szerzej na ten temat zobacz: M. Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa 2011.

³ Zob. M. Krasnodębski, M. Zembruski, *Wychowanie intelektu jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty wychowania”, nr 8 (15) 2009, s. 53-75. W niniejszym tekście odwołuję się do tego opracowania.

⁴ Zob. É. Gilson, *Chryścianizm a filozofia*, tłum. A. Więclawski, Warszawa 1958.

⁵ Zob. S. Swieżawski, *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960, s. 13-36.

⁶ Zob. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, Warszawa 1969 oraz tenże, *Szkice o kulturze*, Kraków-Warszawa/Struga 1985.

człowieka, nie odpowiada na pytanie kim on jest oraz jak powinien on postępować. Odpowiedź leży po stronie antropologii filozoficznej i filozofii moralnej. Stąd w punkcie wyjścia pedagogika zależy od filozofii⁷. I nie jest obojętne jaka jest to filozofia, gdyż jak słusznie zauważył za Awicenną Tomasz z Akwinu: mały błąd na początku jest wielkim na końcu⁸. Pedagogika przyjmując określoną filozofię przyjmuje wraz z nią bagaż jej konsekwencji oraz ewentualnych błędów i ograniczeń. Sądzę, że jesteśmy zgodni, że człowieka jest przedmiotem wychowania, stąd należy doprecyzować, co w nim podlega wychowaniu. Otóż wychowaniu nie podlega jego istota, jego istnienie (egzystencja), faktyczność (aktualność), ani to, że jest osobą, lecz sfera nazywana od czasów Arystotelesa możliwością (potencjalną). A więc jego władze duchowe i fizyczne, dyspozycje intelektualne i wolitywne. Szczególnie dotyczy to wychowania intelektu, który jest sferą najwyższą w człowieku, świadczącą o jego godności i wyjątkowości⁹. Dlatego według Stagiryty bez wychowania człowiek nie może w pełni się osiągnąć swojego człowieczeństwa¹⁰.

Wychowanie człowieka, a więc jego ukształtowanie obejmuje wszystkie potencjalności i umiejętności (zarówno zmysłowe jak i intelektualne) jakie człowiekowi przysługują z natury. Gdy są właściwie ukształtowane, to możemy mówić o człowieku kulturalnym, wewnętrznie bogatym, usprawnionym lub cnotliwym. Zgodnie z założeniem, że kultura opiera się na naturze należy powiedzieć, że wychowanie intelektu, to nic

⁷ Zob. M. Krasnodebski, O realistyczną filozofię wychowania, *Studia Philosophiae Christianae* 42 (2006) 2, s. 45-64.

⁸ Por. Thomas von Aquin, *De ente et essentia*, Stuttgart 2003, s. 4.

⁹ Por. P. S. Mazur, *Kształtowanie intelektu podstawą życia osobowego człowieka*, w: *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 115-132.

¹⁰ Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, w: *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa 1996, 1099 b.

innego jak jego uprawa, pielęgnacja.¹¹ Dokładniej mówiąc kształtowanie i rozwijanie ludzkiej natury jest wyrazem jego aktywności, co w konsekwencji prowadzi do zdania, że wychowanie intelektu ułatwia wychowanie całego człowieka, zapewnia jego integralny rozwój.

Troska o intelekt wiąże się z praktycznym uporządkowaniem wszystkiego co wpływa na funkcjonowanie intelektu a także kontrolowaniem tego, co wynika z jego działania. Jeżeli chodzi o wpływ na intelekt, to dotyczy to poznania zmysłowego, w szczególności wpływu wyobraźni, a także sfery uczuć, które mogą powodować hamowanie działań intelektu, a to z tego względu, że intelekt tylko pośrednio może na nie wpływać, oddziałując na nie za pośrednictwem woli.¹² Z poznania intelektualnego wynikają bezpośrednio decyzje i postępowanie podmiotowane już przez wolę, a także wytwarzanie dziedzin kultury (i to zarówno duchowej jak i materialnej). Uregulowanie tego wpływu a także tego, co z naturalnego działania intelektu wynika, wiąże się w problematyce wychowania z ustaleniem zależności i zakresu działań poszczególnych władz, a tak naprawdę z ustaleniem kompetencji i uprawnień w kierowaniu człowiekiem. Chodzi więc o to, by każda ze sfer spełniała właściwe sobie funkcje, a także, co jest równie istotne, by ostatecznie każda była podporządkowana najwyższej władzy poznawczej w człowieku – intelektowi. Taka sugestia prowadzi do uznania hegemonii intelektu nad

¹¹ Łaciński termin *cultura* pochodzi od czasownika *colo, colui, cultum* oznaczającego: uprawiać, opracować, umieścić, pielęgnować, starannie urządzić, czcić, okazywać szacunek (por. Słownik kościelny łacińsko-polski, red. A. Jougan, Kraków 1948, s. 117), zaś termin *educatio* – od *educare*: karmić, hodować, opiekować się; oraz *educere*: wyprowadzać, wydobywać, podnosić, wychowywać; lub *edocere* – gruntownie nauczać, wyuczać. Edukacja więc jest wyprowadzeniem kogoś ze stanu gorszego do lepszego, wyższego co oddają też języki nowożytnie, np. niem.: *erziehen*; franc.: *élever* (por. J. Wilk, Edukacja, w: powszechna Encyklopedia Filozofii, t. 3, Lublin 2002).

¹² Por. M. Gogacz, Szkice o kulturze, dz. cyt., s. 82.

innymi władzami i zapewnia podkreślenie rozumności jako czynnika konstytutywnego osoby. Stąd podajemy następującą definicję uprawy intelektu:

„Wychowanie intelektu (uprawa intelektu) to taki rozwój intelektu, by mógł on być sobą i mógł sprawnie działać. Oznacza to, pierwszeństwo intelektu w stosunku do woli, uczuć i zmysłowych władz poznawczych. Problematyka intelektu wskazuje na teleologiczność tej władzy poznawczej. Celowa uprawa intelektu wyraża się w poznaniu prawdy, mądrości, kontemplacji oraz za pośrednictwem teorii poznania niewyraźnego wskazuje na praktyczne znaczenie działania intelektu na płaszczyźnie obecności osób, osobowych relacji, humanizmu, *metanoi* i sprawności. Zatem wychowanie intelektu ma swój teoretyczny i praktyczny wymiar”¹³.

Wychowanie intelektu polega na wierności prawdzie. Wyraża się to w tym, że osoba nie cofa się pod wpływem trudności, ale trwa w obranej prawdzie¹⁴, którą intelekt rozpoznał jako dobro. Wychowanie intelektu jest zatem usprawnieniem człowieka w wolności¹⁵, gdyż właśnie wolność w w filozofii klasycznej definiuje się jako zdecydowaną wierność prawdzie i dobru. Wychowuje się zarówno intelekt możliwościowy, jak i czynny. Jednak jak zastrzega M. Gogacz:

„Mówiąc o uprawie intelektu mamy na myśli uprawę intelektu możliwościowego ponieważ on jest właściwą władzą poznawczą. Intelekt czynny i zmysłowe władze poznawcze tylko go wspomagają w działaniu”¹⁶.

¹³ Cyt., M. Krasnodębski, M. Zembruski, Słownik tematyczny, „Horyzonty wychowania”, nr 8 (15) 2009, s. 286.

¹⁴ Nie należy mylić tej właściwości intelektu z upartością, która jest jednym z uczuć.

¹⁵ Por. M. Gogacz, *Modlitwa i mistyka*, Kraków-Warszawa/Struga 1987, s. 140; tenże, *Szkice o kulturze*, dz. cyt., s. 74-99.

¹⁶ Cyt. M. Gogacz, *Obrona intelektu*, dz. cyt., s. 162.

Zatem wychowanie intelektu możliwościowego to umiejętność prawidłowego i rzetelnego odczytywania pryncypiów bytu, ze szczególnym wskazaniem na akt istnienia. Wychowanie intelektu możliwościowego wiąże się więc z rozpoznaniem struktury spotkanego bytu, jego istnienia i istoty. Jest odpowiedzialny za powstanie i ochronę osobowych relacji (na płaszczyźnie istnienia bytu) i decyzji oraz poznanie (na płaszczyźnie istoty bytu).

Wychowanie intelektu czynnego polega na wykształceniu w nim wierności intelektowi możliwościowemu. Intelekt możliwościowy nie tylko odpowiedzialny jest za osobowe relacje, także za szereg sprawności na czele których wybija się mądrość. Wychowanie intelektu czynnego to nauka utrwalenia mądrości. Intelekt czynny jest odpowiedzialny za kontakt z kulturą. Istotne jest by wiedza, którą on uzyskuje i przekazuje nie była oderwana od kontemplacji mowy serca, z poziomu intelektu możliwościowego¹⁷.

Wychowanie woli to usprawnienie w trwaniu przy dobru, do którego kieruje się byt dzięki wskazaniom intelektu, uzyskanemu wykształceniu. Wolę wychowuje się poprzez podejmowanie trudu, ćwiczeniu się w jego przezwyciężaniu. Owocuje to sprawnościami woli oraz długomyślnością jako cnotą wychowawcy¹⁸.

Wychowanie uczuć to panowanie nad nimi przez intelekt i wolę. Intelekt i wola mają za zadanie określić przedmiot uczuć. Wpływają więc one na wyobrażenia i *vis cogitativa* (władza konkretnego osądu). Na skutek

¹⁷ Problematykę mowy serca (*sermo cordis*) i słowa serca (*verbum cordis*) szczegółowo omawiam w innym opracowaniu. Zob. Pedagogické praktikovanie teórie poznania nevýrazného (*cognitio confusa*) a reči srdca (*sermo cordis*), „Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok” 1(2011)11, s. 60-78.

¹⁸ Zob. J. Woroniecki, Długomyślność jako cnota wychowawcy, w: Wychowanie człowieka. Pisma wybrane, wybór W. K. Szymański; oprac. J. Kołataj, Kraków 1961.

tego człowiek nie ulega fascynacjom, czyli panuje nad sobą (podstawa ta obecna już była w filozofii moralnej Sokratesa). Człowiek nie jest wewnętrznie zniewolony, ale może oceniać i działać z zastanej rzeczywistości zgodnie z rozsądkiem i prawością. Nazywa się to „kulturą uczuć”. Nie jest to jednak łatwe zadanie, dlatego intelekt winien posiadać wiele „taktu” i „dyplomacji” w stosunku do uczuć, by je w konsekwencji podporządkować swoim rozkazom.

3. Współczesne zastosowanie uprawy intelektu

Za Ewą Smółką jako remedium na współczesne problemy edukacji należy uznać realizm poznawczy i bytowy¹⁹. Realistyczna pedagogika nie jest tresurą ani mechanicznym podejmowaniem czynności, czyli nie jest jedynie wykształceniem nawyków. Jest zdobywaniem sprawności intelektualnych i moralnych cnót, przez które usprawniają się w człowieku intelekt i wola. Jest to także nabycie sprawności w kontakcie z prawdą i dobrem, co filozofia określa mianem mądrości. Nabywając mądrości uwyrażniamy też swoją wolność. Mądrość ponadto chroni człowieka w jego istnieniu, a właśnie prawda i dobro są przejawami aktu istnienia. Usprawniają się w człowieku władze duchowe, zaś władze zmysłowe podlegają pewnemu „wyuczeniu”, poprzez powtarzanie czynności. Wychowanie skutkuje więc uzyskaniem harmonii i wewnętrznego ładu. Należy powtórzyć zatem:

¹⁹ Zob. E. Smółka, O potrzebie realizmu w wychowaniu, w: *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, red. P. Dehnel, P. Gutowski, Wrocław 2005, s. 95-106. Szerzej piszę o tym w książce *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 1-484 oraz *Współczesne interpretacje klasycznej paidei. Próba sformułowania realistycznej filozofii wychowania*, w: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od Antyku do współczesności* (seria wyd.: *Pedagogika filozoficzna*, t. 4), red. M. Rojek, S. Sztobryn, M. Wasilewski, Łódź 2012, s. 35-52.

„Wychowanie jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, powodujących zmianę relacji od fałszu do prawdy i od zła do dobra, by pozostać w stałej więzi z prawdą i dobrem, co usprawnia nas w mądrości i doskonali w nas wolność. Dominującą w nas mądrość i wolność, przejawiająca prawość woli, powodują integrację osobowości, w swoisty łańdż w działaniach dzięki temu, że wszystkimi działaniami kieruje intelekt, usprawniony w mądrości, już wierny istnieniu, prawdzie i dobru osób”²⁰.

Zaniechanie uprawy intelektu prowadzi do relatywizmu. Jeśli wszystko, lub prawie wszystko jest relatywne, to uczeń zasadniczo nie ma motywacji do poznania. Upowszechnia się postawa ignorancji, która może mieć też postać ignorancji zawinionej (w przeciwieństwie do niezawinionej). Wydaje się, że przyczyn ignorancji należy szukać u samych wychowawców i nauczycieli, którzy są odpowiedzialni za poziom wychowania i wykształcenia swoich podopiecznych. Jeżeli nie przekażą oni stosownej wiedzy, takiej która wynika z samej struktury bytowej człowieka (antropologia filozoficzna) oraz wiedzy o normach moralnego postępowania (etyka), wówczas nie ma mowy o integralnym, skierowanym do prawdy i dobra wychowaniu. Wychowawca i nauczyciel nie powinien ulegać modnym lub forsowanym przez ideologię lub politykę programom wychowania, które przedstawiają wypaczony obraz człowieka i rzeczywistości. Wychowawca-nauczyciel powinien również zachować zdroworozsądkowy dystans w stosunku do współczesnej kultury, która lansuje zachowania nie chroniące osób. Ignorancja stanowi zagrożenie dla uprawy intelektu, dla jego sprawności. Na skutek ignorancji człowiek dokonuje wielu błędnych decyzji. W procesie decyzyjnym na pierwszy plan wysuwa się *vis cogitativa*, która pod wpływem uczuć skłania człowieka do

²⁰ Cyt. M. Gogacz, Podstawy wychowania, Niepokalanów 1993, s. 23.

wyboru chwilowych fascynacji, lub namiętności. Niezależnie od tego, czy ignorancja jest częściowa, czy całkowita, jest wymierzona w mądrość. Jak pisze M. Gogacz:

„Mądrość (...) jest orientacją w całej rzeczywistości, we wszystkich jej powiązaniach i prawach. Intelpekt, który nie ma kontaktu z rzeczywistością z powodu całkowitej ignorancji, lub kontaktuje się tylko z pojęciami o niej, a nie z samymi rzeczami, nie może nauczyć się rzeczywistości, ani sprawnego poruszania się w niej. Może nauczyć się przedstawiania pojęć, konstruowania z nich całości, które nie są wiedzą o tym, jak naprawdę jest. Często spotyka się niestety ludzi, którzy wiele wiedzą o teoriach, a nic nie wiedzą o realnym bycie. (...) Można spędzić całe swe życie w kręgu martwych pojęć. Wychowanie intelektu wyklucza, więc uczenie się czysto werbalne, encyklopedyczne i tylko erudycyjne. Intelpekt rozwija się i usamodzielnia w poznaniu i działaniu, gdy w wielu ćwiczeniach sam powoli dochodzi do coraz sprawniejszego odkrywania natury rzeczy i ich przyczyn, gdy przy pomocy tak uzyskanej wiedzy przedrze się przez sferę erudycji do samej rzeczywistości i przy pomocy erudycji, lecz samodzielnie zacznie ją odczytywać”²¹.

Brak wychowania uczuć Tomasz z Akwinu określił mianem „złośliwości woli”²². Brak wychowania uczuć skutkuje postawą, która wyraża się w celowym podejmowaniu działań złych w sensie moralnym. Są one popełniane świadomie i z rozmysłem. Oznacza to ucieczkę od samej rzeczywistości, polegającą na ucieczce od prawdy, od odpowiedzialności moralnej. Stan ten pogłębia współczesny konsumpcjonizm i komercjalizm i

²¹ Cyt. M. Gogacz, Szkice o kulturze, dz. cyt., s. 89. Wydaje się, iż poglądy M. Gogacza stanowią na tej płaszczyźnie twórczą kontynuację greckiej paidei, która podkreśla znaczenie nauki mądrości.

²² Por. A. Andrzejuk, Prawda o dobru. Problem filozoficznych podstaw etyki tomistycznej, Warszawa 2000, s. 279.

związany z nimi resentyment. Problem ten w sposób diagnozuje R. Spaemann pisząc:

„Teraz świat rzeczywisty został zredukowany do dostarczyciela materiału do komputerów i dla kamery, która pokazuje każdemu taki obraz świata, jaki chce lub powinien mieć – włączając w to cyberseks, który mobilizuje uczucia bez fatygowania tych, do których mogłyby się one odnosić, bez ryzyka, wysiłku i frustracji, które wiążą się z wszelkimi realnymi relacjami międzyludzkimi”²³.

Wykształcony intelekt chroni osoby, jest źródłem podtrzymywania osobowych powiązań oraz kontemplacji.

4. Wnioski końcowe

Zadaniem filozofii jest poznanie prawdy o otaczającej człowieka realnej rzeczywistości. Wydaje się, że postmodernizm zagubił tę zasadę czyniąc jej zadaniem oryginalność i nowość, a nie prawdziwość. Postmodernizm głosi ponadto słabość intelektu i upadek *logosu*. Tymczasem celem uprawy intelektu jest nabycie umiejętności odczytywania prawdy. Skutkuje to tym, że intelekt odczytuje poznaną rzeczywistość jako realistyczną, obiektywną i uniwersalną. Te skutki są również zadaniami jakie stoją przed intelektem. Wychowany intelekt chroni człowieka i kulturę, w której porusza się człowiek, przed idealizmem, subiektywizmem i partykularyzmem, które stanowią punkt wyjścia różnego rodzaju ideologii. Człowiek musi więc nabyć mądrości, pogłębiać swoją wiedzę na temat otaczającej go rzeczywistości, by ustrzec się przed ignorancją oraz resentymentem. Intelekt usprawnia się w kontemplacji, zaś mądrość jest wyznacznikiem roztropnej kultury, w której chroni się osoby i osobowe relacje. Zatem mądrość jest podstawą humanistycznej kultury i

²³ Cyt. R. Spaemann, *Osoby, czyli o różnicy pomiędzy czymś a kimś*, tłum. J. Merecki, Lublin 2001, s. 112.

zarazem humanizacji wychowania, którą można określić też mianem „duchowej elegancji”²⁴.

Ujawnia to kolejną aporię wychowania intelektu. Intelekt możliwościowy na poziomie poznania niewyraźnego odbiera pryncypia poznanego bytu, co skutkuje rozumieniem. Na miarę tych rozumień intelekt czynny tworzy kulturę, która może chronić lub niszczyć człowieka i jego relacje. Uwyrażnia się tu specyfika intelektu czynnego, który współpracuje z władzami zmysłowymi, w tym z *vis cogitativa*, tworząc tzw. poznanie wyraźne. Władza konkretnego osądu, może pod wpływem uczuć i fascynacji zmysłowych, podawać zniekształcony obraz rzeczywistości, lub poddany kryteriom i ocenom aksjologicznym. Stąd wydaje się, powstają w człowieku różne sympatie i antypatie. Nie bez znaczenia, więc jest wychowanie intelektu możliwościowego i czynnego oraz *vis cogitativa*. Tak właśnie wychowany intelekt staje się wolny w swoim działaniu. Nie jest to bez znaczenia dla teorii i praktyki wychowawczej.

²⁴ Zob. W poszukiwaniu duchowej elegancji. Z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski, Chicago-Warszawa 2011, s. 15-16 i nn.

Filozofia wychowania w Polsce i Czechach

Po roku 1989 można zaobserwować nieskrępowany rozwój oraz zainteresowanie filozofią wychowania w Polsce jak i w Czechach. Od lat 90. XX wieku w Polsce powstało wiele prac wybitnych naukowców. Do najbardziej znanych zalicza się prace: F. Adamskiego, J. Czernego, S. Gałkowskiego, J. Gary, M. Gogacza, M. Nowaka, A. Szołtyska, S. Sztobryna, L. Witkowskiego, czy J. Zubelewicza. Swój byt naukowy zaznacza także młode pokolenie, do którego należy zaliczyć twórczość naukową J. Gary, R. Włodarczyka, P. Sosnowskiej. Prace wymienionych osób dystansują się wobec marksizmu, co w poprzednim systemie politycznym należało do rzadkości. Poza tym należy zauważyć, że naukowcy parający się filozofią wychowania, dokonują próby jej tworzenia w oparciu o fenomenologię, personalizm, hermeneutykę, czy filozofię dialogu.

W Czechach dorobek w zakresie filozofii wychowania jest o wiele skromniejszy. Analizując ten dorobek od 1948 do chwili obecnej, drukiem ukazało się zaledwie 25 prac zwartych¹. Wśród tych prac znalazła się

¹ Poniżej umieszczam opis bibliograficzny niektórych czeskich prac z filozofii wychowania: Kopecký M., *Filosofie výchovy*, Praha 2007; Kučerová S., *Člověk, hodnoty, výchova. Kapitoly z filosofie výchovy*, Prešov 1996; Palouš R., *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, Praha 1991; Palouš R., Svobodová Z., *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*, Praha 2011; Palouš, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, Praha 2010; Palouš, R. *Heretická škola*, Praha 2008; Palouš, R. *Paradoxy výchovy*, Praha 2009; Pinc, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*, Praha 1999; Patočka J., *Filosofie výchovy. Slovo úvodem Radim Palouš*, Praha 1997; Pelcová N., *Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově*, Praha 2001; Pinc Z., *Fragmenty k filosofii výchovy. Eseje a promluvy z let 1992-1998*, Praha 1999; Prokešová M., *Filosofie výchovy*, Ostrava 2004; Stark S., (red.), *Filosofie výchovy*. Plzeň 1993; Stark S., Demjančuk N., Demjančuková D., *Kapitoly z filosofie výchovy*, Dobrá voda 2003; Stark S.,

monografia, która jest wynikiem napisania pracy licencjackiej przez studenta P. Strejca *Filosofie výchovy v díle Jana Amose Komenského*. Promotorem pracy była V. Schifferová. Praca napisana na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Podejmuje ona żywotną kwestię dla każdego Czecha, czyli związku prac J. A. Komeńskiego z filozofią wychowania. Opisuje nie tylko korzenie idei Komeńskiego, ale również znaczenie ich we współczesnych czasach. Ponadto autor tej monografii podkreśla nierozzerwalność pedagogiki i filozofii Komeńskiego. Postanowiłem omówić krótko dokonania autora, ponieważ dzięki staraniom promotora, praca ukazała się drukiem. Poza tym na uwagę zasługuje monografia R. Palouša i Z. Svobodovej, która została wydana w roku 2011 i jak do tej pory jest najnowszą publikacją z filozofii wychowania. Ponadto książka ta została wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Karola w Pradze. Można powiedzieć, że profesor Radim Palouš w Czechach wiezie prym w badaniach w zakresie filozofii wychowania. Jego monografie w znaczący sposób ubogaciły czeską myśl filozoficzną w zakresie wychowania. Palouš zajmuje się filozofią wychowania od lat 60. XX wieku. W latach 1990-1994 był rektorem najstarszej czeskiej uczelni Uniwersytetu Karola w Pradze. Za swoje dokonania na polu pedagogiki, filozofii oraz komeniologii został doktorem honorowym 8 zagranicznych uniwersytetów. W 1997 został odznaczony orderem T. G. Masaryka III klasy. W Czechach znany także jako rzecznik Karty 77. Jest także uważany za jednego z wielu osób, które przyczyniły się do Aksamitnej Rewolucji. Jako uczeń Patočki wychodzi w swej filozofii od fenomenologii. W swej

Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu. Se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa, Plzeň 2006; Strejc P., *Filosofie výchovy v díle Jana Amose Komenského* [rukopis]; vedoucí práce V. Schifferová, Praha 2008; Syrovátka J., *Kapitoly z filosofie výchovy*, Liberec 1995;

filzooficznej refleksji sprzeciwia się totalitaryzmowi ontologicznemu oraz agatologii koncypowanej holizmem. Obecną erę nazywa światowiekiem. Swoją pracę doktorską poświęcił filozofii Masaryka. Natomiast praca habilitacyjna, obroniona w 1967 roku poruszała zagadnienie szkoły w czasach współczesnych. Pracuje na wielu czeskich uczelniach: Uniwersytet Karola w Pradze, Uniwersytet Pardubicki.

Prestiżowym wydawnictwem jest Oikumene, które w zakresie filozofii jest wydawnictwem znaczącym. Wydawnictwo to drukuje tylko książki filozoficzne z zakresu filozofii klasycznej oraz współczesnej. Ponadto prestiżowym periodykiem jest „Filozofický časopis”. Kiedyś ukazywał się inny periodyk „Česká mysl”, ale został zlikwidowany w 1947 roku i jak do tej pory nie został reaktywowany.

Czesi posiadają także stronę internetową poświęconą filozofii wychowania². Filozofia wychowania w Czechach jest uprawiana na kilku uczelniach. Wiodącym w tym zakresie jest Uniwersytet Karola w Pradze oraz Uniwersytet Masaryka w Brnie. Epizodycznie ukazują się prace na Uniwersytecie Ostrawskim, Uniwersytecie Palackiego w Ołomuncu oraz Uniwersytecie Zachodnioczeskim w Pilźnie. Oczywiście największą renomą cieszy się Instytut Filozofii i Religioznawstwa na Uniwersytecie Karola w Pradze, założony w 1882 roku, w którym pracowało wielu wybitnych filozofów-pedagogów³. Ponadto można także zauważyć, że wiodącym filozofem wychowania dla Czechów jest Patočka. Wydaje się, że po nim nie ma już żadnego filozofa a przecież to nieprawda.

Analizując dokonania czeskiej filozofii można pokusić się o pewne uogólnienia. Pierwsza kwestia, którą zauważyłem jako student-doktorant

² <http://filosofie-vychovy.cz>

³ František Drtina oraz Otakar Kádner, najwybitniejsi pedagodzy-filozofowie jacy do tej pory pracowali. Ich działalność naukowa w Polsce jest w ogóle nie znana a wiele dzieł nie przetłumaczonych.

na uczelni czeskiej⁴ to permanentna reorganizacja struktur i organizacji katedr. Ponadto katedry te są nieduże i ograniczają się do pracy dydaktycznej. Świadomość filozoficzna budowana jest na dziedzictwie filozofii Jana Patočki. Jak wskazuje prof. Jan Štěpán, pracownik Katedry Filozofii na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu „w dzisiejszym życiu filozoficznym w Czechach nie napotykamy ani wielkich tematów, ani wielkich projektów”⁵. Wśród współczesnych filozofów, których twórczość naukowa wpisuje się w myśl filozofii wychowania należy wymienić Josefa Zumra⁶ oraz Ivo Treterę⁷, którzy badają myśl herbartowską oraz wpływ herbartyzmu na kulturę czeską. Ich publikacje także należy zaliczyć do filozofii wychowania. Jednak filozofia wychowania jest uprawiana, podobnie jak w Polsce, marginalnie. Poza tym sami Czesi nie doceniają swoich dokonań nie tylko na polu filozofii wychowania ale w ogóle w filozofii. Kiedy zapoznawałem się z oryginalną pozycją, którą napisał Emanuel Rádl pt. „Dějiny filozofie” wydaną w dwóch tomach w latach 1932-1933, mało miejsca poświęcono filozofii czeskiej. Przeglądając skrypty do dziejów filozofii oraz dziejów współczesnej filozofii, umieszczane na stronach internetowych oraz drukowane na różnych czeskich uczelniach, nie ma w nich żadnej wzmianki o czeskiej filozofii. Nie chce powiedzieć, że nie uczy się studentów czeskiej filozofii. Dostrzegam to po zapoznaniu się z wieloma sylabusami, umieszczanymi na stronach internetowych uczelni

⁴ Miałem to szczęście nie tylko studiować język czeski, ale także obronić pracę doktorską na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Ostrawskiego, za co Opatrzności oraz naukowcom czeskim i polskim a także mojemu promotorowi Prof. Ph.D. J. Damborskiemu jestem bardzo wdzięczny.

⁵ J. Štěpán, Dzisiejsza filozofia w Czechach, tłum J. Hartman, „Principia-Ekspres Filozoficzny” 1999, nr 22, s. 39.

⁶ J. F. Herbart a český herbartismus. Část 1, Herbart a německá filosofie klasického období, Praha 1964; Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa. Herbartismus a česká filosofie, Praha 1998.

⁷ J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě, Praha 1989.

wyższych. Nieco lepiej jest w pozycji napisanej przez Josefa Krála. Autor dużo miejsca poświęcił czeskiej filozofii, nie traktując jej marginalnie. Poza tym Král jest autorem pierwszego i tak obszernego opracowania dotyczącego filozofii czechosłowackiej⁸.

Inaczej wygląda sytuacja w Polsce. Na wielu uczelniach w Polsce tworzone są katedry bądź zakłady filozofii wychowania. Do ośrodków, które przodują w badaniach nad filozofią wychowania należy zaliczyć: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, gdzie powstała Pracownia Pedagogiki Filozoficznej i Chrześcijańskiej działająca w ramach Katedry Teorii Opieki i Wychowania, której kierownikiem jest dr hab. ks. Czesław Kustra, prof. UMK. Wybitną działalnością w tej materii charakteryzuje się Uniwersytet Łódzki. Przy Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej Uniwersytetu Łódzkiego działa Wortal Pedagogiki Filozoficznej. Ponadto w trakcie obrad II Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Filozoficznej (15-16 września 2006 roku), która podjęła problem tradycji i współczesności filozofii wychowania zostało założone Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Prezesem jest prof. Sławomir Sztobryn. Obecnie Towarzystwo liczy 33 członków⁹.

Kolejnym ośrodkiem, w łonie którego wielu naukowców zajmuje się filozofią wychowania jest Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II. W ramach Instytutu Pedagogiki działa Katedra Filozofii Wychowania. Katedra ta powstała w roku 1996. Jej założycielem był prof. dr hab.

⁸ J. Král, *Československá pilosofie. Nástin vývoje podle disciplin*, Praha 1937.

⁹ Należy wskazać na bardzo cenne publikacje, które powstały dzięki staraniom prof. S. Sztobryna. Mam tu na myśli „Pedagogikę Filozoficzną”, która ukazuje się od roku 2006 w formie elektronicznej na stronie Wortalu Pedagogik Filozoficznej, trzy publikacje zwarte, będące pokłosiem zorganizowanych przez prof. S. Sztobryna konferencji. Wspomniane dzieła to: *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003 (wydane przy współudziale B. Śliwerskiego), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Łódź 2007 (współredaktor M. Miksza) oraz *Filozofia wychowania XX wieku*, Łódź 2010 (współautor J. Bochomska, E. Łatacz)

Wojciech Chudy, filozof i etyk, którego refleksja nad człowiekiem i wychowaniem wypływała z wnikliwej analizy ludzkiego doświadczenia, działania oraz fenomenu spotkania z drugim człowiekiem. Prof. W. Chudy pełnił funkcję kierownika Katedry Filozofii Wychowania do chwili śmierci 15 marca 2007r. Od października 2007r. obowiązki kuratora Katedry pełni ks. prof. dr hab. Marian Nowak. Prace badawcze pracowników tejże Katedry skupiają się wokół antropologiczno-etycznych podstaw wychowania i nauczania, filozoficznych podstaw systemów pedagogicznych oraz związków pedagogiki z wymiarem społecznym. Kluczowym przedmiotem zainteresowań badawczych jest koncepcja pedagogiki personalistycznej, ujmowana dynamicznie i w inspiracji chrześcijańskiej oraz personalistyczna koncepcja samowychowania. Realizowane w ramach pracy naukowo-dydaktycznej tematy dotyczą:

- filozofii wychowania,
- wychowania estetycznego,
- aksjologicznych podstaw wychowania,
- filozoficznych podstaw pedagogiki kultury i edukacji międzykulturowej,
- pedagogiki środowisk zagrożonych społecznie.

Również Uniwersytet Gdański powołał w ramach Instytutu Pedagogiki Zakład Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych, którego kierownikiem jest prof. zw. dr hab. Tomasz Szkudlarek. Dokonując poszukiwań ośrodków akademickich podejmujących w swojej pracy badawczej filozofię wychowania dotarłem do informacji o Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Na Wydziale Pedagogicznym w Instytucie Nauk o Wychowaniu działa Katedra Teorii Wychowania i Aksjologii Pedagogicznej, której kierownikiem jest dr hab. Maria Nowicka - Kozioł, prof. AP. Także Uniwersytet Śląski w Katowicach nie omieszkał zaangażować swoich pracowników na rzecz badań nad filozofią wychowania. Na uczelni tej

powołano Katedrę Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania w ramach funkcjonującego Instytutu Pedagogiki. Katedra ta prowadzi badania w zakresie filozoficznych podstaw wychowania (antropologiczne, aksjologiczne, etyczne fundamenty wychowania). Kierownikiem Katedry jest dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk. W tym miejscu należy także wspomnieć o Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, gdzie w ramach Instytutu Pedagogiki została powołana w 2007 roku Katedra Aksjologii Pedagogicznej i Metodologii Badań, w której funkcję Kierownika Katedry pełni prof. zw. dr hab. Urszula Ostrowska. Ponadto należy zaznaczyć, że w tym samym Instytucie działa także Katedra Filozofii Edukacji i Pedagogiki Kultury.

Ostatnim ośrodkiem akademickim, który postanowił zaangażować się na rzecz filozofii wychowania jest Uniwersytet Warszawski. Uczelnia ta powołała Zakład Filozoficznych Podstaw Pedagogiki¹⁰. Uczelnia ta podjęła się bardzo ambitnego przedsięwzięcia, by publikować dzieła w serii filozofia kultury i edukacja. Do tej pory ukazało się wiele znaczących dzieł, które ukazują najnowsze wizje rozumienia filozofii wychowania¹¹.

Pamiętam artykuł S. Sobczaka, który ukazał się w 2003 roku, w którym autor wyraża zdziwienie, że do tej pory na żadnej polskiej uczelni nie utworzono katedry bądź zakładu filozofii wychowania¹². Tymczasem obecnie działa 7 katedr i zakładów, które swoją problematykę badawczą koncentrują wokół filozofii wychowania. Można pokusić się o stwierdzenie,

¹⁰ Dane zostały zaczerpnięte ze stron internetowych wspomnianych uczelni. Dane aktualne na dzień 29 sierpnia 2010 roku.

¹¹ Mam na myśli takie dzieła jak: A. Folkierska, Sergiusz Hessen - pedagog odpowiedzialny, Warszawa 2005, Hans-Georg Gadamer, Teoria, etyka, edukacja, Warszawa 2008, R. Włodarczyk, Levinas. W stronę pedagogiki azylu, Warszawa 2009, P. Sosnowska, Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej, Warszawa 2009.

¹² S. Sobczak, O rekonstrukcję filozofii wychowania, „Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne” 2003, nr 8, s. 7-11.

że nie jest to wiele, zważywszy na to, iż w polskiej rzeczywistości edukacyjnej działa ponad 400 wyższych uczelni publicznych i niepublicznych. Ponadto powołanie takiej katedry wymaga dużego wysiłku organizacyjnego oraz przygotowania odpowiednich argumentów, popartych pracą badawczą beneficjenta, które przekonają władarzy uczelni.

Dokonując analizy personalnej naukowców zajmujących się filozofią wychowania, filozofią edukacji oraz filozofią pedagogiki należy powiedzieć, że kadra naukowa zajmująca się tą dyscypliną jest zadowalająca, pamiętając, że w bazie www.nauka-polska.pl, na podstawie dokonano poniższej analizy, znajduje się 151983 naukowców różnych dziedzin. W zakresie pedagogiki w bazie znajduje się 2815 doktorów, 468 doktorów habilitowanych oraz 314 profesorów. Co się tyczy filozofii w bazie KBN znajduje się 2091 doktorów, 869 doktorów habilitowanych oraz 368 profesorów. Spośród prawie 152 tysięcy naukowców, znajdujących się we wspomnianej bazie u 3597 osób określono pedagogikę jako dyscyplinę KBN. Natomiast poczet osób, dla których filozofia jest dyscypliną wiodącą wynosi 3328.

Postanowiono wnikliwiej zanalizować bazę danych nauki polskiej. Z tej analizy dowiadujemy się, że wśród osób, dla których wiodącą dyscypliną KBN jest pedagogika, badania w zakresie filozofii wychowania podejmuje: 1 osoba posiadająca tytuł profesora, 8 osób z tytułem doktora habilitowanego oraz 23 doktorów. Ponadto dokonując dalszej analizy dowiedziano się, że 9 naukowców, u których dyscypliną KBN jest pedagogika badania w zakresie filozofii edukacji podejmuje 2 profesorów, 4 doktorów habilitowanych oraz 3 doktorów. Poza tym 4 osoby prowadzą badania w zakresie aksjologii wychowania, wśród których 1 osoba to profesor, kolejna osoba posiada tytuł doktora habilitowanego oraz 2 doktorów. Łącznie w łonie pedagogiki filozofią wychowania, edukacji oraz aksjologią wychowania zajmuje się 47

osób, spośród 3597 naukowców, pracujących na rzecz pedagogiki. Stanowi to 1,30% ogólnej liczby populacji pedagogów.

Natomiast, gdy analizy dokonamy wśród naukowców, u których dyscypliną KBN jest filozofia dowiadujemy się, że filozofią wychowania zajmuje się 7 profesorów, 4 doktorów habilitowanych oraz 7 doktorów, czyli łącznie 18 osób. Filozofia edukacji jest przedmiotem zainteresowań u 8 osób: 2 profesorów, 4 doktorów habilitowanych oraz 2 doktorów. Poza tym 2 osoby podejmują badania w zakresie filozofii pedagogiki. Są to osoby, u których stwierdzono filozofię jako dyscyplinę KBN. Badania w tym zakresie podejmuje 1 profesor oraz 1 doktor habilitowany¹³. Łącznie filozofią wychowania, edukacji oraz pedagogiki zajmuje się 28 osoby, spośród 3328, co stanowi 0,84% populacji naukowców-filozofów. Kiedy zsumujemy osoby z pedagogiki oraz z filozofii, które prowadzą badania w ramach wspomnianych dyscyplin okazuje się, że 75 osób wśród 6925 naukowców, dla których dyscyplina KBN to pedagogika i filozofia stanowi 1.08% wyznaczonej populacji naukowców. Podsumowując wspomnianą analizę należy stwierdzić, że filozofią wychowania, edukacji, pedagogiki oraz aksjologią wychowania zajmują się tylko przedstawiciele filozofii oraz pedagogiki, z tymże zdecydowanie najwięcej badań w zakresie wymienionych dyscyplin podejmują pedagodzy: 47 osoby spośród wszystkich 75 naukowców. Jedynie 28 filozofów przedmiotem badań filozoficznych postanowiło uczynić wychowanie, edukację oraz pedagogikę. Wśród tego grona nie ma osób prowadzących badania w zakresie aksjologii wychowania. Stanowi to dowód na to, że wśród filozofów wychowanie oraz edukacja stanowią peryferia filozoficzne, traktowane marginalnie. Z tego też względu naukowcy z dziedziny pedagogiki postanawiają prowadzić badania, których nie podejmują filozofowie. Wydaje się, że dla

¹³ Analiza dokonana w dniu 29 grudnia 2010 roku.

przedstawicieli filozofii, podejmowanie badań filozoficznych w zakresie wychowania czy edukacji jest sprawą drugorzędną, nie istotną. W łonie pedagogiki coraz większą popularnością cieszą się badania w zakresie filozofii wychowania i edukacji. Dla pedagogów filozofowanie o wychowaniu i edukacji nie stanowi tematu drugorzędnego. Grono naukowców-pedagogów zajmujących się, którą tu określe filozofią pedagogiczną, poszerza się. Pojawia się coraz więcej prac. Choć jest dużo jeszcze do zrobienia, coraz więcej uczelni wyższych powołuje w swoich strukturach instytucje, które prowadzą badania w zakresie pedagogiki filozoficznej. „Ten obszar badań w naszym kraju nie jest już prywatną sprawą uczzonego”¹⁴. Można spodziewać się systematycznego wzrostu zainteresowania pedagogiką filozoficzną. Należy także mocno podkreślić, iż dla pedagogów prowadzenie badań w tym zakresie nie jest efektem ubocznych odprysków badań własnych. Analiza kadrowa pokazuje, że pedagogika filozoficzna stanowi rdzeń pracy naukowej. Badania pedagogów w zakresie pedagogiki filozoficznej dowodzi, że nie wystarczą jednostronne badania filozofów.

Problematyka wychowania ma szczególne miejsce w refleksji filozoficznej, próbując poddać analizie tę szczególną działalność człowieka. Filozofia wychowania to subdyscyplina, która poddaje filozoficznej analizie pedagogiczną działalność człowieka. Zdaniem S. Palki oprócz nazwy „*filozofia wychowania*” istnieje także „*filozoficzne podstawy pedagogiki*”, czy „*pedagogika ogólna*”. Ta ostatnia jest wyrazem współczesnej tendencji pedagogicznej na określenie podstawowej dyscypliny pedagogicznej, stanowiącej fundament rozwoju nauk o wychowaniu. Autor uważa, że filozofia wychowania to dyscyplina, funkcjonująca w zakresie pedagogiki,

¹⁴ S. Sztobryn, Wstęp, [w:] S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomska, (red.) *Filozofia wychowania w XX wieku*, Łódź 2010, s. 3.

która opracowuje filozoficzne refleksje dotyczące podstawowych założeń i aktywności poznawczych pedagogiki¹⁵. S. Sztobryn refleksję filozoficzną o pedagogice woli nazywać „*pedagogiką filozoficzną*”¹⁶.

Filozofię wychowania rozumiem jako filozoficzną refleksję nad działalnością wychowawczą. Jest subdyscypliną, będącą częścią wspólną filozofii i pedagogiki. Jednak moim zdaniem filozofia wychowania, jak każdy dział filozofii, jest związana mocniejszymi więzami z filozofią i to ona stanowi fundament tworzenia się tej dziedziny. Jednak w literaturze dostrzegamy mocniejszy związek filozofii wychowania z pedagogiką. Prawdopodobnie jest to spowodowane traktowaniem filozofii wychowania jako peryferii filozofii. Może to budzić zdziwienie, ponieważ wychowanie jest jedną z najważniejszych czynności człowieka. Można także odnieść wrażenie, iż sama filozofia wychowania jest lekceważona przez samych filozofów. Filozofia wychowania to filozoficzna refleksja nad człowiekiem i jego wychowaniem. Charakteryzuje się także dążeniem do stworzenia pewnego ideału człowieka, rozpatrywaną z punktu aksjologii. Sama pedagogika będzie dążyć, by ideał ten został wcielony w działania wychowawcze¹⁷. Filozofia wychowania pomaga w wyznaczeniu rozumnych celów oraz ideałów wychowania, podejmując problematykę natury człowieka, wpływu kultury na jego zachowanie oraz rozwoju potencjału człowieka. Filozofia wychowania pomaga także w podejmowaniu oceny moralnej przeprowadzanego procesu wychowania. Wnosi ona także do

¹⁵ S. Palka, *Filozofia wychowania i filozofia w wychowaniu – szkic metodologiczny*, [w:] A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin 2009, s. 100.

¹⁶ Zachęcam do zapoznania się z trzema rocznikami „*Pedagogiki Filozoficznej*”, znajdującej się na witrynie internetowej: www.pedagogika-filozoficzna.edu.pl.

¹⁷ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 21.

teorii wychowania uwagi krytyczne oraz wyznacza kierunek wychowania we współczesnym świecie.

Filozofowie poszerzyli swoją uwagę również o proces wychowania. Refleksja filozoficzna jest w tym przypadku nastawiona na spostrzeganie problemów współczesnego wychowania oraz ukierunkowana na ontologię i metafizykę, pomijając empiryczną sprawdzalność oraz weryfikację faktów¹⁸, która jest w gestii pedagogiki. Sama filozofia jest dziedziną normatywną, wyznaczając zasady ludzkiego zachowania i z tego względu filozofia wychowania korzysta z dokonań aksjologii a dokładniej etyki. W tym zakresie wypowiadał się m.in. J. Woroniecki, z który stwierdził, iż *„etyka nie może się zadowolić ustalaniem praw postępowania moralnego i kryteriów, podług których mamy sądzić o jego zgodności lub niezgodności z jego prawami. Nie, ona winna, i to pod grozą utraty wszelkiej doniosłości praktycznej, postawić sobie zagadnienie, co zrobić, aby ludzie do prawa moralnego przywykli i nabrali stałego usposobienia do zachowania go w całym swym postępowaniu. Zagadnienie wychowania jest przeto jednym z istotnych zagadnień etyki i probierzem jej wartości; tylko ta etyka jest dobra i prawdziwa, która oprócz dobrych zasad postępowania umie wskazać środki do przejścia się nimi na stałe”*¹⁹.

Nie chodzi o to, aby filozofia wychowania jedynie kontemplowała dobro. Jej rola może dotyczyć również dokonywania zmiany rzeczywistości najpierw poprzez zmianę człowieka. Ponadto korzysta ona z dokonań antropologii filozoficznej, ponieważ wychowanie po części związane jest z pytaniem o człowieka: Jaki on ma być?

¹⁸ M. Nowak, Modele uprawiania filozofii wychowania. Filozofia stosowana a filozofia wychowania, [w:] A. Szudra, K. Uzar (red.), Personalistyczny wymiar filozofii wychowania, Lublin 2009, s. 77.

¹⁹ J. Woroniecki, Katolicka etyka wychowania, t. I, Lublin 1986, s. 329.

Pierwszym etapem tworzenia teorii naukowej w ramach filozofii wychowania jest dostrzeżenie pewnego fragmentu rzeczywistości wychowania przez filozofię. Filozofia wychowania wstępnie opisuje pewien problem. Jest to ważny etap rozważań naukowych, rozpoczynający się od opisu i zdefiniowania filozoficznego, ponieważ od tego zaczynają się wszelkie poszukiwania. Filozofia czyni uwagi oraz spostrzeżenia dotyczące rzeczywistości o charakterze ogólnym, jednak te uwagi i spostrzeżenia dokonane przez filozofię wychowania dotyczą procesu wychowania. Filozofia nie sumuje spostrzeżeń poszczególnych dyscyplin naukowych, tworząc ogólną refleksję, lecz czyni ogólną refleksję, która potem opracowywana jest przez inne dyscypliny. Zadaniem tych dyscyplin jest owe dane spostrzeżenie filozoficzne uczynić przedmiotem dalszych swych naukowych rozważań, jeśli spostrzeżenia filozofii wzbudziły ich zainteresowanie. Refleksja filozoficzna nadaje sens oraz początek dalszej analizie naukowej. Ponadto należy nadmienić, że filozofia nie zadowala się jedynie wskazywaniem i opisywaniem faktów. Myślę, że szczególną pozycję filozofia zawdzięcza stawianiu pytań, których do tej pory nie postawiły żadne inne dyscypliny. Dopiero te postawione pytania powodują, że na horyzoncie innych nauk zaczynają zarysowywać się nowe pola badawcze. Filozofia może sobie nie poradzić z uzyskaniem odpowiedzi na odważnie postawione pytania, ponieważ poszukiwanie odpowiedzi wymaga zastosowania odpowiednich metod badawczych, dlatego też dalszym poszukiwaniem odpowiedzi oraz tworzeniem rezultatów zajmują się pozostałe dyscypliny. Filozofia wychowania jest określoną, filozoficzną, czyli ogólną refleksją o wychowaniu, to ukazanie problemów wychowania w innej perspektywie. Poza tym poznanie filozoficzne stanowi genezę poznania rzeczywistości pedagogicznej. Pragnę także nadmienić, że filozofia wychowania jest subdyscypliną, opartą na dwóch filarach:

antropologii filozoficznej oraz aksjologii. Pedagogika zaś zakreśla obszar, na którym dochodzi do filozoficznej, czyli ogólnej refleksji. Efektem oparcia filozofii wychowania na wspomnianych filarach jest ewoluowanie modeli, nurtów, kierunków wychowania w zakresie ich źródeł. Przedmiotem poznania dla tej subdyscypliny będzie człowiek uwikłany w zabiegi wychowawcze, którym jest nieustannie poddawany.

Powstaje pytanie: Dlaczego należy oprzeć filozofię wychowania na dwóch filarach: antropologii filozoficznej oraz aksjologii? Jeżeli chodzi o antropologię filozoficzną to istota wychowania związana jest z człowiekiem. Sama antropologia filozoficzna może dostarczyć impulsów oraz inspiracji badawczych w zakresie badania człowieka, jego definiowania, istoty człowieczeństwa. Zagadnienie wychowania nie można odrywać od człowieka. Wychowanie w swej istocie, fundamencie jest humanistyczne, antropologiczne.

Pozostaje inna kwestia do omówienia. Jak należy traktować filozofię wychowania? Czy filozofia wychowania to dyscyplina pedagogiczna, czy filozoficzna? Według M. Nowaka filozofia wychowania to dyscyplina pedagogiczna i nie może być dyscypliną filozoficzną, ponieważ sama filozofia miałaby problemy z ogarnięciem aspektów i perspektyw wychowania. Poza tym pedagogika zatraciłaby swój indywidualny, oryginalny i niepowtarzalny charakter a praktyka wychowawcza zostałaby ograniczona do osiągania ogólnych celów naukowych²⁰. W dalszej części autor stwierdza, że filozofia wychowania charakteryzuje się uprzywilejowanym poznawczym podejściem analityczno-interpretacyjnym, zmierzającą do *„naświetlania zjawiska wychowania, ukazując podstawowe tendencje, konsekwencje pewnych decyzji w zakresie edukacji czy też*

²⁰ M. Nowak, Modele uprawiania... op. cit., s. 79.

zastosowanych strategii wychowania lub pewnych sformułowań kategoryalnych"²¹.

Jednak M. Gogacz uważa inaczej. Zdaniem autora *„pedagogika zajmując się zasadami wyboru czynności wychowujących, jest nauką filozoficzną, gdyż filozofię wyróżnia ten przedmiot badań, którym są zasady, inaczej nazywane pryncypiami. Trzeba też odpowiedzieć, że pedagogika nigdy nie utożsamia się z filozofią człowieka, z filozofią bytu czy etyką. Pełni osobną, ważną rolę w odniesieniu do człowieka i wśród nauk o człowieku*”²². Natomiast J. Legowicz stwierdził, że pedagogika może weryfikować dociekania nad naturą człowieka. Przekłada ona abstrakcyjny język filozofii na praktyczny język pedagogiki²³.

Podsumowując rozważania dotyczące przynależności filozofii wychowania do danej nauki, można stwierdzić, że należy ją utożsamiać z pedagogiką, ponieważ proces wychowania jest jej przedmiotem zainteresowań, ale rozważania nad wychowaniem są wzbogacane refleksją filozoficzną, uzupełniane przesłankami empirycznymi. Można także stwierdzić, że filozofia wychowania rozpięta jest między filozofią a pedagogiką. Jednak, gdzie umieścić tę dyscyplinę? Charakteryzuje się ona podejściem typowym dla filozofii, jednak przedmiot zainteresowań naukowych mieści się w ramach pedagogiki. Ponadto, gdy przeanalizuje się proces usamodzielniania się dyscyplin naukowych, dostrzeżemy, że ich związki z filozofią są coraz słabsze. Procesu emancypacji dyscyplin naukowych od filozofii, w tym pedagogiki, nie można zatrzymać. Początkowo pedagogika była ściśle powiązana z filozofią. Jednak wraz z postępem rozwoju pedagogiki, następował proces jej usamodzielniania się.

²¹ Ibidem, s. 94 i n.

²² M. Gogacz, Podstawy wychowania, Niepokalanów 1993, s. 26.

²³ J. Legowicz, O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania, Warszawa 1975, s. 45.

Uważam, że filozofia, której przedmiotem zainteresowań naukowych jest rzeczywistość, stała się papierkiem lakmusowym, która jako pierwsza reaguje na występujące kryzysy, -izmy, zagrożenia oraz tendencje. Filozofia wychowania jako pierwsza reaguje swoją refleksją, ukierunkowaną na wychowanie. Dostrzega ona w rzeczywistości określone zjawisko dotyczące wychowania oraz je opisuje. Dalszą, dogłębną analizą, zajmuje się pedagogika. Funkcja filozofii wychowania w pierwszym rzędzie polega na wydobyciu z rzeczywistości, w aspekcie ontologicznym, konkretnej tendencji lub problemu wychowania. Poza tym filozofia wychowania to określona interpretacja faktów dotyczących procesu wychowania, zbliżona do teleologii pedagogicznej. Interpretuje i opisuje proces wychowania, bazując na poglądach filozofów.

Źródła refleksji filozoficznej dla wychowania może dostarczyć:

- *antropologia filozoficzna*, która definiuje istotę człowieka, wyjaśnia jego rolę w rzeczywistości oraz określa kierunki jego egzystencji, może ona stanowić fundament teorii wychowania człowieka oraz umożliwić znalezienie odpowiedzi na pytanie: Co stanowi obiekt wychowania?
- *teleologia* opracowująca wiedzę o celach wychowania,
- *aksjologia*, której zainteresowania koncentrują się wokół wartości, a w jej ramach funkcjonuje etyka, która jest nauką o wartościach moralnych²⁴.

W niniejszym opracowaniu proponuje się, aby w filozofii wychowania wydzielić następujące działy:

- antropologia pedagogiczna,
- teleologia wychowania,
- aksjologia wychowania.

²⁴ M. Nowak, Modele uprawiania... op. cit., s. 90.

Zdaniem M. Jaworskiej-Witkowskiej w zakresie filozofii wychowania należy znieść dualizm filozofii i pedagogiki, by tym sposobem uruchomić nową jakość łączącą przeciwieństwa tych dwóch pól badawczych w syntezie. Efektem takiego podejścia będzie nowa wnikliwa analiza, która powstanie dzięki wrażliwości badawczej²⁵. T. Kotarbiński zauważył, że należy przełamywać bariery specjalizacji i nie zamykać się w swoim polu badawczym. Jedną ze strategii, którą filozof proponował w przełamywaniu pola badawczego jest zachęcanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych do wspólnego badania jakiegoś zjawiska²⁶. Mariaż filozofii i pedagogiki ma wzbogacić pola badawcze poza murami gmachów tychże dyscyplin.

Na koniec nasuwają się także inne refleksje. Filozofia, która lansowana była na przełomie VII i VI wieku p.n.e. była odpowiedzią na rozumienie świata. Przed zaistnieniem filozoficznego sposobu rozumienia rzeczywistości, ludziom wystarczył mit. Jednak wraz z postępem intelektualnym człowieka ten typ wyjaśniania już nie wystarczał. Wiele osób postanowiło szukać innych dróg poznania. Filozofia powstała jako racjonalna konkurencja wobec mitu. Trwałe różnice tych dwóch systemów odpowiedzi na pytania światopoglądowe wynikają z ich istoty. Mit wymaga wiary, toleruje brak jasności, opiera się na tezach przyjętych bez dowodu, na gruncie zaufania do autorytetu. Filozofia szuka rozwiązań w granicach rozumu, dba o logiczną spójność, stara się jasno dowieść swych twierdzeń. W mit trzeba wierzyć a filozofię trzeba zrozumieć. Niektórzy uważają, że filozofia zrodziła się z buntu przeciwko religii. Filozofia nie wykracza poza świat nadnaturalny. Mitologia funkcjonuje w świecie nadnaturalnym.

²⁵ M. Jaworska-Witkowska, *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, Kraków 2009, s. 50 i n.

²⁶ T. Kotarbiński, *Dzieła wszystkie*, t. 2: *Prakseologia*, Wrocław 2003, s. 46-65 oraz T. Kotarbiński, *Specjalizacja i integracja*, [w:] *Tenże, Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1975, s. 510-514.

Mitologia wypowiada sądy o rzeczach absolutnie izolowanych od świata materialnego oraz o ideach niezależnych od człowieka. Po narodzeniu się filozofii, wraz z upływem lat wiele dyscyplin naukowych zaczęło się odrywać od swojej matni i rozwijać swoją terminologię, metody badań oraz język. Wyodrębniły się takie dziedziny jak: matematyka, fizyka, astronomia a w późniejszym czasie także pedagogika. Usamodzielnione dziedziny nauki nie potrzebowały już cofać się do źródeł wiedzy filozoficznej, czyli wiedzy ogólnej i szukać potwierdzenia swojego rodowodu naukowego właśnie w filozofii. Uważam, że powracanie do filozofii, co w obecnych czasach czyni pedagogika, świadczy o jej słabej kondycji naukowej. Pedagogika coraz częściej poszukuje w filozofii potwierdzenia swojej naukowości i ciągle pozostaje na etapie emancypowania się. Proces ten ciągle trwa i stąd, być może, wielu sądzi, że pedagogika to nie nauka, ale spekulacja i domysły.

**Indywidualność i osobowość w koncepcji wychowania
Bogdana Nawroczyńskiego – na podstawie rozprawy
„Swoboda i przymus w wychowaniu”**

Tekst wystąpienia na konferencji pedagogiki filozoficznej w dniach 22-24 listopada 2010 r.

Rozprawa Bogdana Nawroczyńskiego jest swoistym głosem polskiego uczonego w żywej dyskusji pedagogicznej nt. zadań, norm i treści, jakie mają określać swobodę i przymus w wychowaniu; także doniosłym zagadnieniem w tej dyskusji poruszonym są relacje występujące między przymusem a swobodą w wychowaniu.¹ Kwestie te nie są jednak podstawowym przedmiotem niniejszego artykułu. Dla celów tych rozważań najistotniejszym jest, że Bogdan Nawroczyński niejako przy okazji wyraził swoje stanowisko w kwestiach tak doniosłych, jak „indywidualność” i „osobowość”. Dla Nawroczyńskiego ostatecznym celem wszelkiej działalności wychowawczej jest powstanie „osobowości kulturalnej” przyczyniające się ustawicznie do rozwoju „społeczeństw kulturalnych”.²

Społeczeństwa kulturalne to nie są zbiorowości osobnicze ani gromady połączone jakimikolwiek, co do treści i celów, więzami. Społeczeństwa kulturalne są to pewne całości wspólnotowe o otwartym charakterze, których członkowie tworzą je poprzez całożyciowe „wrastanie” w określone dobra kulturalne. Ten proces nie ogranicza się do

¹ B. Nawroczyński omawia w tym względzie i dyskutuje z poglądami J. Mc Cunn, *The Making of Character*, Cambridge 1921; J. Cohna, *Befreien und Binden*, Lipsk 1926; wreszcie Th. Litt, *Führen oder Wachsenlassen, eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Lipsk – Berlin 1927.

² B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, str. 17

sposobu życia poszczególnych jednostek traktowanych wyłącznie jako podmioty samoistne. Jednostki te współtworzą – żyjąc, w określonym miejscu i czasie, „grupy społeczne, w których zaczyna się i przebiega życie ludzkie”.³ Są to: „rodzina, szkoła wraz z grupą koleżeńską, grupa zawodowa, partia polityczna, klasa społeczna, naród, zespół narodów kulturalnych”.⁴ Jednostki stopniowo stają się tym bardziej ważnymi członkami-uczestnikami-udziałowcami tych grup społecznych, im swoim życiem głębiej i istotniej wnikają, przyswajają, rekonstruuja i tworzą takie dobra kulturalne, jak: „język, zwyczaje, obyczaje, moralność, kult religijny, technika, sztuka, nauka, filozofia”⁵.

Osobowość kulturalna jest więc narastającym i dynamicznie zmiennym procesem zachodzącym w jednostce ludzkiej i jej działaniu kształtującym się i kształtowanym przez nią w wyniku uczestnictwa w rozlicznych dobrach kulturalnych. Zmienia się jednostka jako osobowość kulturalna, ale zmieniają się też i te dobra, w których ona uczestniczy i w których ma swoje udziały. Całokształt tych procesów, które można nazwać wychowaniem i samowychowaniem w szerokim tych terminów rozumieniu, zawiera w sobie zawsze czynniki swobody i przymusu. Bogdan Nawroczyński pisze, że „w wychowaniu musi być i swoboda i przymus. Usuńmy pierwszy z tych momentów, a zamiast wychowania będziemy mieli mechaniczną tresurę (i auto-tresurę – przyp. Mój, A.S.); usuńmy drugi – a otrzymamy barbarzyński chaos”.⁶

Rozważenie zagadnień swobody i przymusu potrzebne jest tu tylko o tyle, o ile czyni rozumiejące światło na kwestię powstawania i rozwoju osobowości człowieka. Wpierw należałoby poruszyć – z tego punktu

³ Tamże, str. 18

⁴ Tamże

⁵ Tamże

⁶ Tamże, str. 19

widzenia – co jest naturalne, a co kulturalne w człowieku jako jednostce gatunkowej. Naturalnymi są „charakter” i „swoboda”, kulturalnymi zaś „osobowość” i „wolność”. Indywidualność natomiast pośredniczy w procesie wychowania między tym, co naturalne, a tym, co kulturalne w człowieku i jego otoczeniu. Oznacza to, że – według Bogdana Nawroczyńskiego – droga do osobowości ludzkiej prowadzić musi przez indywidualność. Jak to się odbywa w procesie wychowania i samowychowania poprzez konieczną obecność czynników swobody i przymusu? Bogdan Nawroczyński rozważa i wykazuje to następująco: rozwój społeczeństw kulturalnych odbywać się musi przez „stwarzanie pomyślnych warunków dla formowania się osobowości ich członków. Otóż tego celu niepodobna osiągnąć – twierdzi Nawroczyński – gdy się traktuje wychowanków jak bierny materiał, który wychowawca może urabiać jak mu się spodoba”.⁷

Porównywanie w tym miejscu procesu wychowania do procesu powstawania rzeźby jako wytworu pracy rzeźbiarza, jest zupełnie chybione. Bowiem „żywa osobowość ludzka nigdy nie powstanie z samych tylko oddziaływań zewnętrznych. Musi ona być produktem rozwoju idącego od wewnątrz”.⁸ I tu właśnie pojawia się ściśle określona problematyka indywidualności. Píše bowiem Nawroczyński: „zaczątkiem bowiem, z którego [osobowość ludzka] powstaje, jak dojrzały owoc z pączka, jest odrębność osobnicza wychowanka, czyli jego indywidualność. To jest najogólniejszym uzasadnieniem swobody w wychowaniu”.⁹

Jednak na wszelki rozwój składają się czynniki dwojakiego rodzaju: wewnętrzne, przez które „rozumiemy założenia dziedziczne, leżące u

⁷ Tamże, str. 17

⁸ Tamże

⁹ Tamże

podstawy odrębności osobniczej rozwijającej się jednostki”¹⁰ oraz zewnętrzne, czyli całokształt mimowolnych i dowolnych oddziaływań zewnętrznych.

Tak też odbywa się rozwój osobowości ludzkiej – konkluduje Bogdan Nawroczyński. Jest ona zawsze wynikiem wzajemnego oddziaływania na siebie dwu czynników: opartej na założeniach dziedzicznych indywidualności wychowanka oraz oddziaływających na niego wpływów zewnętrznych, z których najistotniejsze są te, które wywiera otaczająca go kultura¹¹. W tych formach życia społecznego, na tych dobrach kulturalnych każde nowe pokolenie dorabia się stopniowo własnego wykształcenia, własnej osobowości, wchodząc jednocześnie w gęstą sieć więzów społecznych, biorąc na swoje barki poważne obowiązki, stając się posłusznym względem licznych praw, nakazów i postulatów. Im przytem dalej posunięty rozwój społeczny, im wyższa kultura w którą młodzież wrasta, tym więcej z tym wrastaniem w nią łączy się przymusów”¹². I z naciskiem Bogdan Nawroczyński podkreśla: „Poza społeczeństwem, poza kulturą nie masz wychowania. Jest ono bowiem procesem społecznym i kulturalnym. Za jego sprawą z dziecka, żyjącego z początku życiem wegetatywnym, zwierzęcym, rozwija się człowiek, przyczyniający się swoją pracą do rozwoju tych społeczności kulturalnych, których jest członkiem. Ma on być przytem możliwie jak najbardziej samodzielnym, twórczym. Ale ta jego samodzielność i twórczość łączą się z cechującym człowieka kulturalnego opanowaniem wewnętrznym i są wymagającą nieustannych przezwyciężeń służbą względem świata wartości. Oto jest najogólniejsze uzasadnienie przymusu w wychowaniu”¹³. Z przytoczonych rozważań jasno

¹⁰ Tamże

¹¹ Porównaj tamże, str. 18

¹² Tamże

¹³ Tamże, str. 19

wynika, czym są indywidualność, a czym osobowość w stanowisku Bogdana Nawroczyńskiego, co zresztą uzasadnia, jaki sens w wychowaniu mają swoboda i przymus. Rozwój jednostki ludzkiej odbywa się zawsze od wewnątrz, ale rola warunków zewnętrznych tego rozwoju jest subtelnie dwojaka. Z jednej strony, w procesie optymalnej opieki pozwala się na rozwój odrębności osobniczej podopiecznego wychowanka. Odrębność osobnicza jawi się pod postacią indywidualności będącej równocześnie istotną składową jawiącego się w całej pełni charakteru jednostki. Ten proces optymalizacji jest absolutnie konieczny, gdyż tylko jednostka stająca się sama sobą jako określona indywidualność, wyrażająca swymi immanentnymi cechami i potencjami własną możliwość, może „po swojemu” wrastać w otaczającą ją kulturę, „po swojemu” ją interioryzować i rekapitulować, rozumieć, uznawać jej wartości i przekształcać na potrzeby własnego życia i życia innych. W ten to właśnie, a nie inny sposób jednostka staje się człowiekiem. I staje się ona ludzką dzięki konwergencji tego, co jest w niej wrodzone, z tym, co otaczające: nabyte i przezwyciężone. Jest to niewątpliwie humanistyczny, a nie naturalistyczny bądź religijny punkt widzenia. Indywidualność jest bliższa naturze, temu co jednostce wrodzone. Ale i ona nie ujawnia się jako zdolna do przyjęcia akceptującego a zarazem twórczego stosunku do kultury, jeśli jej rozwój nie jest objęty właściwą opieką i kształceniem.

Drugą subtelną stroną roli warunków zewnętrznych jest kwestia rozwoju osobowości w przejmowaniu i przezwyciężaniu warunków przymusu. Osobowość jest u Nawroczyńskiego procesem wybitnie społecznym i kulturalnym. Stawać się indywidualnym to znaczy stawać się sobą w swej odrębności osobniczej. Stawać się osobowością to znaczy wrastać w dobra społeczne i kulturalne, przyjmować je, rozwijać się dzięki nim, podejmować stosowną za nie i za swoje życie odpowiedzialność

społeczną i kulturalną. Stawać się osobowością można tylko przez pogłębiające się uczestnictwo w świecie otaczającym i w sobie samym, co oznacza – stawać się istotą i istnieniem wolnym i ludzkim. To stawanie się osobowością wytycza kierunek przekraczania wegetatywnego i nie-społecznego progu istnienia w stronę człowieczeństwa wyrażającego się twórczym stosunkiem do wymienionych tu wcześniej dóbr kulturalnych, jak język, zwyczaje, obyczaje itd.¹⁴ Humanistyczne stanowisko Bogdana Nawroczyńskiego w kwestii indywidualności i osobowości zaprezentowane w omawianej rozprawce ukazuje się jeszcze w wielu innych momentach: gdy przymus przemienia się w procesie kulturalnego rozwoju w idącą od wewnątrz powinność ludzkiej jednostki jako osobowości; gdy swoboda okazuje się czymś innym niż wolność, bo tzw. swoboda pozytywna jawi się jako wolność moralna. Stąd i charakter człowieka jest u Bogdana Nawroczyńskiego czymś innym niż osobowość¹⁵. Stąd też i znaczące pojęcie wyższej wartości wychowawczej zastępującej niższe rodzaje przymusu i swobody, a prowadzącej do „wolności, będącej przejawem dojrzewającej osobowości wychowanka”¹⁶.

Z omówionych tutaj poglądów Bogdana Nawroczyńskiego na kwestie indywidualności i osobowości wynika jego humanistyczne (nie-naturalistyczne i nie-religijne) stanowisko moralne wobec tego, czym jest wychowanie.

Stosownym wyimkiem z omawianego tekstu Nawroczyńskiego zakończę niniejsze rozważanie: wychowanie jest „pojęte jako planowe oddziaływanie zmierzające do unormowania postępowania wychowanka w imię wymagań, pochodzących od świata wartości. Można to osiągnąć jedynie wówczas, gdy się uda całego w nim człowieka nastawić na świat

¹⁴ Tamże, str. 19.

¹⁵ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus...*, op. cit., str. 23; 25; 30-35.

¹⁶ Tamże, str. 25; 26.

wartości. Tego rodzaju ogólne nastawienie jest wynikiem długiego procesu, przebiegającego między dwoma biegunami: ludzkim i rzeczowym. (...) Ostatecznym jednak celem usiłowań wychowawcy ma być wyzwolenie swego wychowanka na dojrzałego człowieka, który sam będzie stanowił o sobie, z własnej inicjatywy wstąpi w służbę wyższych celów, obcym wpływom będzie ulegał tylko według własnego uznania. Ponieważ wychowawca czuje się wolnym w tym samym sensie, przeto na końcu wychowania uznaje on wychowanka za równego sobie. To zrównanie nie przychodzi jednak nagle, jak *deus ex machina*. Może ono zjawić się przy końcu dlatego właśnie, że w stanie zaczątkowym było ono od początku. Przewaga wychowawcy nad wychowankiem w ciągu całego wychowania powinna iść w parze z poważaniem w nim rozwijającej się stopniowo osobowości. Co więcej, do tego stawiania się na równym poziomie z wychowankiem powinno się jeszcze dołączać przeczucie, iż w jego młodości jest coś, co prowadzi ponad samego wychowawcę, że jest w nim możliwość wspięcia się na wyższy poziom od tego, który wychowawca mógł osiągnąć¹⁷.

¹⁷ Tamże, str. 30-32

Zjawisko alienacji wiedzy jako problem filozofii dydaktyki

Zainteresowanie problematyką edukacji i zmian w jej dziedzinie uwarunkowane jest przez czynniki społeczno-kulturowe, gospodarcze, polityczne i inne, jednak jest ona połączona w swej istocie ze społeczeństwem i jego osiągnięciami kulturalnymi. Jej obraz i wartości są tworzone lub zmieniane zgodnie z wymaganiami epoki. Pełniąc funkcję utrwalania, transmitowania i tworzenia społeczno-kulturowego doświadczenia ludzkości, edukacja promuje przyswajanie przez osobowość wartości, norm, postaw, zachowań itp. typowych dla konkretnego społeczeństwa oraz umożliwia włączenie nowych pokoleń do aktywnego życia społecznego. W jej łonie formuje się kapitał ludzki, który nie tylko odpowiada realiom obecnej epoki, ale również jest w stanie określić możliwości i perspektywy rozwoju społeczeństwa w przyszłości.

Edukacja jest produktem rozwoju społecznego, a jednocześnie przyczynia się do tworzenia nowej rzeczywistości społecznej. Ona ukierunkowuje społeczeństwo na zmiany, określa granice jego dalszego rozwoju, biorąc pod uwagę dokonującą się ewolucję. Ta okoliczność jest szczególnie istotna w dzisiejszych warunkach, gdy innowacje społeczne są ciągłe, niezamierzone i podlegające szybkim zmianom. W takich okolicznościach edukacja jest dynamicznym poszukiwaniem wskazówek, nowych pomysłów i sposobów zarówno rozwoju osobistego, jak i rozwoju całego społeczeństwa. Jej rola w życiu publicznym ma znaczenie priorytetowe.

Zmiana roli edukacji z peryferyjnej w sferze społecznej na priorytetową aktualizowała potrzebę jej filozoficznego ujęcia, jako zintegrowanego systemu transmitowania i tworzenia doświadczenia kulturowego ludzkości i spowodowała konieczność podjęcia nowego kierunku badań - filozofii edukacji.

Jest ona naukowo-filozoficzną refleksją dotyczącą istoty, celów, wartości, metod, organizacji procesu edukacyjnego i jego funkcjonowania w aspekcie ontologicznym, prakseologicznym, antropologicznym, aksjologicznym, epistemologicznym.

Jako kierunek interdyscyplinarny filozofia edukacji, z jednej strony gromadzi dorobek kilku dziedzin, a z drugiej strony w jej łonie wyróżniają się i rozwijają się różne kierunki badań, takie jak: historia filozofii edukacji, filozofia zarządzania edukacją, filozofia wychowania, filozofia dydaktyki itp.

Zwłaszcza filozofia dydaktyki jako subdyscyplina filozofii edukacji powołana jest do opracowania analiz teoretyczno-poznawczych działań edukacyjnych (jej celów, treści, organizacji, metod), zgodnie ze społecznymi wymaganiami epoki.

Instytucjonalizacja filozofii dydaktyki jako pewnego obszaru badań jest zaledwie w fazie początkowej. W badaniach naukowych, istnieje wiele możliwości definiowania tego pojęcia i określania perspektyw jej rozwoju¹. To, według I. Predborskiej, odzwierciedla złożoność obiektywnego procesu rozwoju filozofii dydaktyki i zawiera określone aspekty strukturalne, których wykorzystanie może być heurystycznie owocne². Filozofia dydaktyki jest predestynowana do tego, aby dokonać refleksyjnej analizy dydaktyki jako nauki, przedstawić tendencje i perspektywy jej rozwoju, wyodrębniając podstawowe sprzeczności i problemy.

Jednym z problemów filozofii dydaktyki jest przewyciężenie zjawiska alienacji wiedzy i określenie jej filozoficzno-pedagogicznych alternatyw. Należy zauważyć, że problem alienacji jest przedmiotem zainteresowań badawczych oraz analizy wielu dyscyplin naukowych, zwłaszcza: psychologii, pedagogiki,

¹ Горбунова Л. С. Дидактические инновации: контекст мировых тенденций // Філософські науки. – Вип. 2. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С.56-70. Клепко С. У пошуках філософії постметодики // Постметодика. – 1996. - № 4 (14). – С. 7-21.

² Предборська І. Радикальна педагогіка в проблемному полі західної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол.: В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.] – Київ : Пед. думка, 2011. – С. 68-93.

kulturoznawstwa, socjologii, politologii, filozofii, religioznawstwa, prawa itp. W filozofii była badana przez wielu naukowców z różnych punktów widzenia, zwłaszcza: K. Marks, E. Fromm, A. Spengler, M. Weber, H. Marcuse, K. Jaspers i inni. Alienacja jest rozumiana jako „proces społeczny i rezultat przekształcenia działalności człowieka w niezależną, obcą i dominującą nad nim siłę”³. Zjawisko alienacji w edukacji świadczy o utracie przez wiedzę wymiaru wartości oraz o braku więzi z potrzebami człowieka. Taka wiedza powstaje raczej jako wiedza dla wiedzy, a nie jako wiedza dla dobra człowieka, a więc pozbawiona jest swojej potencji bycia i rozwoju. W takich warunkach, proces edukacyjny koncentruje się na zapamiętywaniu definicji i zasad, które są przyswajane zgodnie z określonym regulaminem, a nawet pod przymusem. Dominują w nim zdepersonalizowane formy kontroli i autorytarne metody nauczania, które niewystarczająco odnoszą się do logiki życia, pogładowości, czy emocji uczestników procesu edukacyjnego. W procesie oddziaływania edukacyjnego odbywają się wówczas nie „narodziny” nowej wiedzy, lecz dokonuje się ukryte narzucanie pedagogom stereotypowego myślenia i sądów, wyraźnie określonego systemu wartości i priorytetów, które manipulują szeroko rozumianą postawą uczących się.

Zjawisko alienacji wiedzy wskazuje na patologiczny stan edukacji, jest bowiem procesem degeneracji, zniekształcenia charakteru funkcji edukacyjnych, utratą ich zdolności do natychmiastowego wykonywania powołania i misji społecznej, naruszeniem pierwotnej jedności między głównymi elementami systemu edukacyjnego⁴. To wskazuje, że współcześnie mamy do czynienia z kryzysem w dziedzinie edukacji, z obiektywną rozbieżnością między posiadaną wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami, a zapotrzebowaniem na nie w życiu prywatnym i zawodowym ludzi. Edukacja uformowana w orbicie orientacji kulturowych Oświecenia już nie odpowiada realiom tych przemian, które

³ Філософський словник соціальних термінів. / за заг. ред. В. П. Андрущенка. – Харків: «Корвін», 2002. – С. 145.

⁴ Гайдено В. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи. – Філософія освіти. - №1. – 2005. – С. 160.

zachodzą we współczesnej kulturze. Encyklopedyczna zasada epoki przemysłowej „uczyć wszystkich i wszystkiego” nie działa w rzeczywistości informacyjnej obecnego czasu. Skupienie się na opanowaniu wszystkiego prowadzi do tego, że instytucje edukacyjne stają się wręcz niebezpieczne dla psychofizycznego rozwoju dziecka. Nadmierne obciążenie pracą, brak myślenia i zaburzenia w organizacji wiedzy nie pozwalają uczącym się w pełni ujawnić swego osobistego potencjału i znaleźć własną drogę życia w duchu myśli H. Skoworody o „pokrewnej pracy”. Coraz więcej materiału edukacyjnego prowadzi do zmniejszenia lub nawet niwelacji innych obszarów rozwoju człowieka, a mianowicie: moralno-etycznego, estetycznego, czyli tych, które wymagają pewnego duchowego wysiłku, czasu na „doświadczenie” świata i „wejścia” w jego struktury.

Zjawisko alienacji wiedzy jako ukryta strategia edukacji jest realizowana zarówno w treściach kształcenia, jak i w stylu nauczania i organizacji procesu edukacyjnego. Proces ten jest zorganizowany jak rytuał, który wyraźnie reguluje czas, miejsce i etapy działalności, w którym występują takie elementy jak: moment organizacyjny, aktualizacja i korekta podstawowej wiedzy, wyjaśnienie nowego materiału, pozyskiwanie nowych umiejętności i kwalifikacji, ocena osiągnięć edukacyjnych, wyniki badań itp. Oprócz zajęć, rytuały w sferze edukacji są wykorzystywane podczas spotkań, konferencji, uroczystości, ceremonii, inauguracji dla studentów, wręczanie dyplomów i innych dokumentów, prowadzenia „dni otwartych drzwi” itp. P. McLaren wskazuje, że sam proces nauki z narzuconymi wytycznymi, instrukcją, zasadami, jest czynnością zrytualizowaną, wymagającą wprowadzenia do praktyki edukacyjnej zasad ideologicznych i polityki społecznej⁵. Rytuały rozumiane przez niego jako formy określonego znaczenia i porządku, które znajdują się w środku dowolnej struktury ideologicznej, służą utrzymaniu porządku społecznego i świadczą o

⁵ McLaren P. The Treatment of Ritual in Educational Research / P. McLaren // *Schooling As a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. – N. Y. 1999. – p. 24-29.

nierozłączności wiedzy od władzy. Podobne opinie wyraża I. Illich. Uważa on, że instytucje edukacyjne starają się zaszczerpić osobowościom ich wychowanków takie treści, które nie mają nic wspólnego z ich wewnętrznym światem i osobistymi przeżyciami. Proces zdobywania wiedzy przez podmiot jest traktowany przez badaczy jako bierna konsumpcja, czyli bezkrytyczna akceptacja i przyswajanie informacji o istniejącym porządku społecznym i stosunkach społecznych dokonująca się z wykorzystaniem jako środków - dyscypliny i regulaminów. Dlatego, zdaniem Illicha, instytucje edukacyjne zostały powołane, aby nauczyć dzieci „znać swoje miejsce i siedzieć w nim cicho”⁶.

W obszarze nauczania zjawisko alienacji wiedzy świadczy o stereotypowym myśleniu, światopoglądzie, zbiorze wartości itp., które powstały i funkcjonują w społeczeństwie. Instytucje edukacyjne nie reprezentują całego doświadczenia i praktyk kulturowych minionych pokoleń, lecz czynią to wybiórczo. W zakresie wyboru treści kształcenia przekazywanych w salach szkolnych lub umieszczanych w podręcznikach istotny jest nie tyle interes jednostki, lecz porządek społeczny. W ten sposób społeczeństwo produkuje typowe dla siebie osobowości społeczne, które będą wyznawać odpowiadające mu zasady i wartości oraz zapewnią jego stabilność i utrwalony porządek. Określenie i utrzymywanie granic w wyborze i ilości informacji, a także ich interpretacji oraz ocena ich wartości P. Bourdieu nazywa symboliczną przemocą. Jest nią, jego zdaniem, „każda władza, której udaje się narzucić zasady i zmusić do ich uznawania za uzasadnione przy jednoczesnym ukrywaniu stosunku władzy, który znajduje się u jej podstaw - dodaje swoją własną, czyli symboliczną siłę do tych relacji”⁷. Symboliczna przemoc w edukacji dotyczy głównie autorytetu pedagogicznego. Zgodnie z tym poglądem, to nauczyciele

⁶ Иллич А. Освобождения от школ. Пропорциональность и современный. – Москва: Просвещение, 2006. – 286 с.

⁷ Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования. [пер. с фр. Н. Шматко] / П. Бурдые, Ж.-К. Пассроп. – Москва: Прогресс, 2007. – С.39. [od redakcji] Swobodne tłumaczenie z tekstu ukraińskiego.

wiedzą, jakie umiejętności są potrzebne, i w jakim stopniu, jaka powinna być interpretacja lub wyjaśnienie określonego zjawiska lub faktu. Uznawani są za oryginalne wyrocznie prawdy, których wiedza i autorytet nie mogą być kwestionowane lub zaprzeczane. Nauczyciele mają więc społeczne przyzwolenie na narzucanie pewnych idei czy poglądów i kontrolowanie ich wprowadzania w życie za pomocą społecznie gwarantowanych sankcji. Sytuacja ta, według P. Bourdieu, nie zmienia się nawet wówczas, kiedy nakazowe metody zastępuje się bardziej miękkimi i wyrozumiałymi z zastosowaniem serdecznych słów, pobłażania itp. Metody te, jak twierdzi, to narzędzia represji, kulturowej tyranii ze strony społeczeństwa. Przemoc symboliczna nie maleje, ale jest maskowana przez udawane, pełne współczucia zachowanie nauczyciela, który nadal pełni rolę nieodwołalnego zwiastuna prawdy.

Jedną z form obecności zjawiska alienacji wiedzy w treściach kształcenia jest istnienie ukrytego programu edukacyjnego (*hiddencurriculum*)⁸. W przeciwieństwie do oficjalnie przyjętego, formalnego programu edukacyjnego, w ukrytym domyślnie znajdują się stereotypowe postawy, wartości, jasno określone zasady zachowania, myślenie filozoficzne itp. One wnikają w działalność edukacyjną i nakładają się na nią, nie do końca uświadamiane i dobrowolnie przyjmowane, określają jakość przekazu kulturowego, manipulując osobowością oraz jej światopoglądem i wartościami moralnymi. Zintegrowane w skryty sposób z życiem i świadomością uczestników procesu edukacyjnego nie są traktowane jako obce wpływy. Dlatego ukryty program edukacyjny pokazuje, że proces uczenia się nie jest neutralny i wolny, lecz przeciwnie jest stereotypowy i zaangażowany. Instytucje edukacyjne są traktowane jako środowisko i sposób kierowania i kontrolowania świadomością, światopoglądem, zasadami zachowania, aksjologicznymi priorytetami członków procesu edukacyjnego. Ukryty program edukacyjny jest przedstawiany jako „zestaw wytycznych, które nieświadomie są wchłaniane i tworzą ideologiczne

⁸ Należy zauważyć, że termin „ukryty program edukacyjny” do języka nauki pierwszy wprowadził F. Jackson w roku 1968 w książce „Życie w klasach”.

podłoże określonego programu edukacyjnego”⁹, jest traktowany „jako obiektywny środek komunikacji, dzięki któremu odbywa się kontrola społeczna, która jest realizowana przez relację władzy-wiedzy: co mamy wiedzieć, kiedy i jak”¹⁰.

W sposobie przekazywania wiedzy zjawisko alienacji obejmuje ujednolicenie możliwości intelektualnych, naturalnych zdolności, zainteresowań i potrzeb uczestników procesu edukacyjnego. Uczeń/student występuje w roli „trybu” maszyny edukacyjnej, która metodą transferu próbuje wyprodukować standardowy typ społeczny. Jego wartość jest określona przez pewną ilość wiedzy, umiejętności i zdolności w poznaniu otaczającego świata, a nie egzystencjalną naturą. Ujednolicone sposoby zdobywania i przekazywania wiedzy, które są ograniczone do pewnej ilości „technicznych” receptur, zasad i przepisów ich realizacji, praktycznie abstrahuje od tego, że edukacja jest fenomenem osobistym, który tworzy indywidualną, subiektywną wizję świata. Każdy człowiek sam w sobie jest unikalny, przez to, że ma niepowtarzalne, właściwe dla siebie umiejętności, właściwości układu nerwowego i postrzegania świata, każdy na swój sposób reaguje na działanie różnych wpływów czynników zewnętrznych. Uczący się są genetycznie, fizjologicznie, indywidualnie różni i w tym sensie prawie nie podlegają pod „standard” edukacji.

Ponieważ proces edukacyjny jest postrzegany jak środowisko i narzędzie, za pomocą którego społeczeństwo podporządkowuje osobę własnym wymaganiom, jemu właściwa jest represyjność. Na ten fakt zwraca uwagę autor koncepcji „mikrofizyka władzy” M. Foucault, badający relacje władzy w procesie edukacyjnym jako złożoną konfigurację strategii i praktyk, przez które władza przenika do najgłębszych zakątków człowieka w celu pełnego zintegrowania go z systemem społecznej kontroli. Takie podporządkowanie i ukorzenienie następuje dzięki harmonizacji i standaryzacji procesu edukacyjnego, jego

⁹ Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования. [пер. с фр. Н. Шматко] / П. Бурдые, Ж.-К. Пассроп. – Москва: Прогресс, 2007. – С.49.

¹⁰ Гайдено В. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи. – Філософія освіти. - №1. – 2005. – С. 159 – 166.

hierarchicznej budowy, które łącznie regulują zachowanie dziecka i nauczycieli podczas procesu edukacyjnego. Dyscyplina, konkurencja, nagrody i kary, racjonalna konstrukcja procesu edukacyjnego, odtwarzalność wiedzy poprzez dobrze określone umiejętności i kompetencje, przedmiotowo-fragmentaryczne, ujednolicone i ustandaryzowane konstruowanie wiedzy są koniecznymi elementami obrazu instytucji edukacyjnej, która pozornie pielęgnuje intelektualnie niezależną osobowość i podporządkowuje ją potrzebom społeczeństwa, które promuje te wartości i znaczenia, które są zgodne z jego naturą.

Przezwyciężenie zjawiska alienacji wiedzy jest możliwe, pod warunkiem takiej reorientacji w dziedzinie edukacji, która zmierza do ujawnienia osobistego potencjału człowieka. Proces edukacji powinien być tak zbudowany, żeby chronił i rozwijał indywidualną niepowtarzalność uczących się. To czyni aktualnym i ważnym w organizacji i zdobywaniu wiedzy odejście od technologii na rzecz osobiście orientowanego i rozwijającego się uczenia się metodą dialogu, gry itp., czyli takich sposobów zdobywania i przekazywania wiedzy, które są związane z atrybutami ludzkiej natury. Takie kształcenie jest sposobem rozumienia życia, a jednocześnie indywidualnym sposobem interpretacji bytu. Nowa postawa wymaga holistycznego spojrzenia człowieka na świat, zrozumienia, poznania go we wszystkich jego aspektach i przejawach, a także spojrzenia na człowieka jako na złożoną, wieloaspektową, zintegrowaną substancję. Poznawcze paradygmaty, które uproszczają, pomniejszają świat ludzki do świata przyrody lub badają go tylko jako element społeczeństwa uniemożliwiają zrozumienie złożoności natury ludzkiej jako podwójnej jedności ludzkiego bytu (jednoczesna przynależność człowieka do natury i oddzielenie człowieka od świata natury). Człowiek z natury jest dwoistą jednością i unikalną różnorodnością, a także niepowtarzalnością, osobliwym „punktem hologramu, który niesie w sobie Kosmos”¹¹. „Musimy też zrozumieć, że każdy człowiek nawet najbardziej zwyczajny w codziennym życiu, odtwarza w sobie pewien

¹¹ Морен Э. Метод. Природа природы. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 52.

wielki świat. On niesie w sobie wewnętrzny pluralizm, swoją wirtualną indywidualność, nieskończoność dziwnych postaci, poliegzystencję w realności i wyobrażeniu, we śnie i rzeczywistości, w pokorze i odstępstwach, w oczywistym i tajemnicy[...]"¹² - pisze E. Morin. Takie spojrzenie na ludzki byt pozwala mu zakwalifikować go jako istotę skomplikowaną - *Homo Complexus*. Wyniki edukacyjne, wychowania i rozwoju zależą od wielu czynników, dlatego zmiana kilku lub nawet jednego mogą znacząco wpłynąć na cały proces edukacyjny i jego wyniki. Człowiek żyje normalnym życiem, pod warunkiem, że znajduje się w zasięgu działalności poznawczo-praktycznej, w której może w pełni wykorzystać cały swój wewnętrzny potencjał, ujawnić różnorodność własnej osobowości itp.

Jednak złożoność i wielowymiarowość człowieka, odnosi się nie tylko do pełni cech fizycznych, fizjologicznych, psychologicznych, umysłowych, emocjonalnych, intelektualnych, ale też w uznaniu między nimi oczywistego i ukrytego wzajemnego oddziaływania. „Człowiek racjonalny jest człowiekiem emocjonalnym, człowiekiem mitu, szaleństwa. Człowiek pracy jest także człowiekiem gry. Człowiek empiryczny jest również człowiekiem z wyobraźnią. Człowiek oszczędny jest również człowiekiem „spożywania”...” – stwierdza E. Morin¹³. Cała różnorodność ludzkiego bytu i jego przejawów jest utkana, wpleciona w jedność, integralność, tworzącą ludzką tkankę, stanowi świat ludzkiej egzystencji, czyli połączenie jedności z wielością. W tej czy innej aktywności poznawczej człowiek wykorzystuje oprócz racjonalnej jeszcze sferę emocjonalną, zmysłową, cielesną itp. Jego egzystencjalny charakter wyraża się i funkcjonuje kompleksowo i jest kompleksowo postrzegany. Zatem, tancerz, który wykonuje doskonale kroki taneczne zdobędzie sukces u publiczności, pod warunkiem, że potrafi przekazać zmysłowy nastrój, emocjonalnie wypełnić swoje wystąpienie. Człowiek, jako integralna, wielopłaszczyznowa osoba nie może być rozumiany jako zdepersonifikowany, epistemologiczno-

¹² [od redakcji] Swobodne tłumaczenie z tekstu ukraińskiego.

¹³ Морен Э. Метод. Природа природы. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 52.

racjonalistyczny podmiot. Traktowanie człowieka jako istoty wyłącznie rozumnej czyni go zakładnikiem własnego rozumu, oraz nie uwzględnia w pełni jego egzystencjalnego charakteru.

Cała różnorodność i złożoność ludzkiego bytu jest utkana i spleciona w człowieku, a zatem nie przejawia się autonomicznie, oddzielnie jedno od drugiego. Szczególnie, znaczącą rolę w interakcji danej osoby z obiektywną rzeczywistością mają nie tylko kulturowe, językowe, czy genetyczne cechy jednostki, ale też jej natura i specyfika cielesności. Cielesność określa parametry postrzegania człowieka przez człowieka. Osobowość nie jest pozbawiona cech mentalno-fizycznych. Ponieważ procesy myślowe występują w organizmie, są uwarunkowane fizycznie. Zwolennicy cielesnie zorientowanego podejścia, akceptujący podstawowe zasady, które zostały określone przez F. Varela radzą zrezygnować z badań ludzkiej natury, osobliwości poznania ludzkiego świata oraz samych siebie jeśli wychodzą one od podziału na rozum i ciało. Ta dwoistość, ich zdaniem, nie pozwala spojrzeć na człowieka jako złożony zintegrowany system i prowadzi do jego podziału, rozdzielenia, kruszenia itp. Niewłaściwa ocena cielesności może zaprowadzić do niepełnych, powierzchownych, a nawet błędnych twierdzeń i wniosków. Relacja holistyczna „rozum-ciało” ma analizować niedualnie: „świadomość ucieleśnioną, a ciało inspirowane, w nim mieszka duch i ono żyje duchem i poprzez ducha”¹⁴. Cielesność jawi się jako sfera lokalizacji kognitywnych, umysłowych, psychicznych stanów, które pojawiają się na różnych poziomach jej organizacji. Jeśli przyjmiemy całą złożoność natury ludzkiej, to proces edukacyjny będzie wiązał się z tendencją do antropologizacji wiedzy jako formy informacji dla człowieka, z koncepcją otwartego i refleksyjnego człowieka.

Edukacja skupia się na kulturowej transformacji jednostki, a nie na jej społecznej adaptacji. Ona nie może być postrzegana jako uproszczony, przewidywalny proces, lecz jako otwarty system, w którym występuje ciągły

¹⁴ Бескова И. А. Природа и образы телесности / Бескова И. А., Князева Е. Н., Д. А. Бескова Д. А. – Москва, Прогресс-Традиция, 2011. – С. 12.

wzajemny wzrost i wzajemne wzbogacenie uczestników procesu edukacyjnego, tak jak to się dzieje w „pedagogice wolności” (P. Freire). Ideą nauki jest uznanie formowania w człowieku postawy badawczej, zapewniając jej przy tym wolność poszukiwania prawdy na swój sposób, zgodnie z osobistymi predyspozycjami, umiejętnościami i zainteresowaniami. W takich warunkach proces edukacyjny jest niekompletny, ponieważ ma do czynienia z ludźmi jako istotami niedoskonałymi, które zawsze chcą zmian i doświadczają tych zmian w edukacyjnym oddziaływaniu, zmierzającymi do przodu, patrzącymi w przyszłość. Jest uważany za środowisko, w którym rozwijają się naturalne skłonności uczących się, odbywa się ich stały wzrost. Podczas uczenia się człowiek nieustannie dokonuje odkryć, bada, próbując rozwiązać swoje problemy edukacyjne w kontekście istniejących realiów społecznych, czyli ujawnia swój osobisty twórczy potencjał, tworzy świat a w nim siebie. Działanie edukacyjne prezentuje się przez kreatywną akcję komunikacyjną, która wiąże się nie tylko z przekazaniem danych, lecz także z produkcją nowej wiedzy. Edukacja nie jest postrzegana jako proces przygotowania człowieka do jakiegoś odległego celu w przyszłości, przygotowanie do życia, lecz jak samo życie, z jego wartościami i potrzebami. Ta okoliczność pociąga za sobą konieczność odwołania się do doświadczeń i codziennych praktyk uczących się.

Zaangażowanie w proces edukacyjny codziennych praktyk pozwala na integrację teoretycznych zasobów dyscyplin naukowych ze społecznym doświadczeniem i zasobami wiedzy uczących się, promuje wykorzystanie nabytych zasobów intelektualnych w bieżącej rzeczywistości. Tu już nie chodzi o zapewnienie „łączności z życiem” poprzez wprowadzenie przykładów z życia do abstrakcyjno-racjonalnych kursów, lecz o zwrócenie się w działalności edukacyjnej do codziennych problemów współczesnego świata. Wiedza uzyskuje wymiar wartości i jest niezbędna człowiekowi.

Zaznaczając w działalności edukacyjnej priorytety i sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych, które występują codziennym w życiu, człowiek znajduje się w ciągłym wzajemnym oddziaływaniu ze swoim

środowiskiem społeczno-kulturowym. Edukacja jako zjawisko kulturowe przedstawia świat w całości i harmonii ze światem człowieka. W jej łonie odbywa się osobisty rozwój uczących się, nie tylko w aspekcie informacyjnym, ale również w aksjologicznym, co jest szczególnie aktualne i potrzebne w warunkach współczesnej cywilizacji, która cierpi z powodu braku wartości i nadmiaru zasobów informacyjnych. „Świat poprzez dwie swoje cechy jest szczególnie bliski światu wartości, [...] jego struktury są niezmiennie, podobne do niezmiennych, wyższych, „niezniszczalnych” wartości, on także stanowi podstawę tożsamości - klucz do przetrwania człowieka” - mówi O. Panarin¹⁵. W tym kontekście zasoby edukacyjne uzyskują bardziej realny potencjał i możliwości, aby stać się kwintesencją przemian społecznych.

Obecne koncepcje edukacji wymagają nowych metod, które mają służyć rozwojowi współczesnej nauki i społeczeństwa, odnoszących się do transmisji i przekazywania wiedzy. Zmieniają się pomysły dotyczące metod dochodzenia do wiedzy. Metoda nie jest już wyznaczoną a-priori drogą, lecz jest układaniem tej drogi. W związku z tym E. Morin podkreślił, że metoda powinna ujawniać się, tworzyć się wyłącznie w procesie badawczym: „Od samego początku, słowo „metoda” oznacza „układanie drogi”. Ale tutaj traktujemy metodę jako sposób kroczenia do przodu bez drogi, układanie drogi w procesie kroczenia tą drogą”¹⁶. To nie jest szczegółowy, lecz ogólny program badań i działania. Metoda ma określać tylko kierunek poszukiwania. Metoda według E. Morina, to jest to, co uczy nas uczyć się. Ponieważ nie istnieje „lustrzane” odbicie obiektywnego świata, dlatego poznanie jest zawsze pewną jego konstrukcją. Takie stanowisko jest zgodne z koncepcją, którą swego czasu praktykował w życiu Sokrates. Jego metoda majeutyczna miała na celu nie przekazywanie pewnej ilości wiedzy, a jej narodziny, tworzenie w procesie poznawczym. Zatem nauka zakłada posiadanie pewnego sposobu, drogę naukowego poznania, które jest w stanie ujawnić

¹⁵ Панарин А. Жизненный мир и агрессия рациональности // Almamater. - 2000. - № 7. – С. 9.

¹⁶ Морен Э. Метод. Природа природы. – Москва: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 44.

wewnętrzny twórczy potencjał osobowości. „Widząc sposób, w jaki zostało pobudowane to geometryczne twierdzenie, uczeń otrzyma możliwość samodzielnego kontynuowania ruchu myśli, samodzielnie przyjąć do dowodów i znaleźć nowe twierdzenia podobnego typu. Będzie to nauczanie metody naukowego poznania, powiadomienia o początku i kierunku samodzielnego myślenia ucznia” - podkreśla S. Hessen¹⁷.

Takie rozumienie metody poznania w pewnym stopniu sprzeciwia się typowym sposobom nabycia i przekazania wiedzy. Uznaje się za wartościową tę wiedzę, która żywi się niepewnością, zachęca do poszukiwania, analizy, nowej interpretacji i formowania nowej konfiguracji wiedzy. „Wiedza, która jest uważana za pewną [...] - może być odrzucona, zniszczona, zamieniona na szum informacyjny w wyniku inwazji nowej wiedzy” - pisze E. Morin¹⁸. Konfiguracja wiedzy charakteryzuje się pewnym cyklem, połączeniem, nie ogranicza się do jednokrotnego zrozumienia, lecz odwrotnie zachęca do wciąż nowej refleksji. Postrzeganie obrazu jest czymś całościowym i niepodzielnym, ponieważ w przeciwnym razie traci się obraz. „Proces zapamiętywania wyraża generatywny potencjał naszego mózgu – przekształcać fenomenalno-realne engramy w obraz, a dopiero potem odtworzyć, zrekonstruować ten obraz” - pisze E. Morin.

Taka interpretacja natury postrzegania, konstruowania wiedzy przewiduje zmianę konfiguracji działalności edukacyjnej. Edukacja Gestalt jest postrzegana jako transfer całych bloków informacyjnych, zorganizowanego systemu, logiczno-graficznych schematów, wzorów myślenia itp. Ona przewiduje nie tylko tłumaczenie nowej wiedzy, nie tylko zdolność do myślenia w określony sposób, ale także umiejętności i sposoby myślenia, umożliwiające przejście od jednej postaci do drugiej, co zapewnia wewnętrzną wielowymiarowość myślenia i światopoglądu.

¹⁷ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. И сост. П. В. Алексеев. – Москва: «Школа-Пресс», 1995. – С. 245.

¹⁸ Морен Э. Метод. Природа природы. – Москва: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 406. [od redakcji] Swobodne tłumaczenie z tekstu ukraińskiego.

Zatem zjawisko alienacji wiedzy jest atrybutem takiej edukacji, która zakłada zewnętrzny wpływ środowiska edukacyjnego na człowieka za pomocą jasno określonych metod i sposobów przekazywania wiedzy oraz wykorzystuje w ograniczonym zakresie wewnętrzny potencjał osobowości. Kumulacja „gotowych” prawd, a nie ich poszukiwanie powoduje tylko fragmentaryczny rozwój umiejętności i zdolności, dlatego uczeń/student jest tu bardziej kolekcjonerem lub sorterem nowej wiedzy, aniżeli jej twórcą. Alternatywą pokonania zjawiska alienacji wiedzy jest ujawnianie osobistego potencjału uczestników procesu edukacyjnego, odwoływanie się w działalności edukacyjnej do problemów codzienności, sprzyjanie tworzeniu postawy badawczej itp. Materiał edukacyjny pozbędzie się wyobcowania i abstrakcji pod warunkiem reorientacji procesu edukacyjnego adekwatnie do potrzeb uczących się, pielęgnowania ich wewnętrznego, twórczego rozwoju. Uczniów trzeba nie tyle nauczać, co zachęcać do procesu uczenia się, tworzenia wiedzy, kreując takie sytuacje pedagogiczne, w których będą mogli się czegoś nauczyć. W takich warunkach sfera edukacyjna powróci do rozumienia człowieka jako pewnej monady. Główną umiejętnością, którą winna wspierać instytucja edukacyjna, jest zdolność do samodzielnego poszukiwania i przetwarzania informacji, kształcenia się przez całe życie. Jest to proces twórczy, który wymaga nowego sposobu myślenia i strategii zachowania oraz wymaga korekt w metodologicznych zasadach nowoczesnej dydaktyki.

Możliwości wychowania w kontekście Schopenhauerowskiej filozofii człowieka

„Wychowanie - to rzecz poważna; musi się w nim mieszać
przykrość z przyjemnością.”
Arystoteles

Schopenhauerowskie możliwości wychowania sprowadzają się ściśle rzecz ujmując do jednej maksymy *gnothi seauton* - poznaj samego siebie. Można powiedzieć więcej, cała mądrość i fundament filozofii wychowania zawarta między innymi w rozdziałach *Aforyzmów o mądrości życia* jest budowana w oparciu o tę zasadę. Ta mądrość szczególnie przypadła mu do jego systemu w którym wielokrotnie przywoływał zależność poznania wpierw siebie, bowiem słuszniejsze jest wpierw poznawać to co dane nam bezpośrednio - to jest siebie, a następnie tego co jest pośrednie - czyli świata. Ponieważ poprzez własną naturę jesteśmy w stanie zrozumieć świat, jednak w całości wyjaśnić się go nie da. Głównym aktorem w przedstawieniu świata jest ciało i umysł. Schopenhauer w swojej filozofii porzuca tradycyjny dualizm dusza-ciało, dokonujący przy tym rzeczy nowatorskiej. Wybiera sposób poznania poprzez całkowicie przeciwną drogę, drogę poprzez samozaprzeczenia ciała. Jednakże punktem wyjścia jest delfickie *gnothi seauton*, którego rozwinięcie znajdziemy w jego *opus magnum*: „Człowiek jest swoim własnym dziełem przed wszelkim poznaniem, ono zaś dochodzi tylko, by je oświecić [człowiek w ciągu swojego życia poznaje dopiero kim jest i do czego jest zdolny – przyp. T.K.].

Dlatego nie może zdecydować, że będzie taki lub inny, ani może stać się inny, lecz jest, raz na zawsze, i poznaje sukcesywnie, czym jest. U nich [Fichte, Rousseau, Herbart – przyp. T.K.] chce tego, co poznaje; u mnie poznaje, czego chce”¹. Czyli intuicyjnie pragniemy pewnych rzeczy, podążamy w stronę rzeczy bliskich naszemu „Ja”. Schopenhauer zakłada tu trzy drogi rozwoju człowieka.

Pierwsza kształtująca się na podstawie braku świadomości, gdy jednostka jest tylko przejawem woli uprzedmiotowionej, która się miota między pragnieniem a zaspokojeniem, jest to droga *filistra* osoby uwikłanej w egzystencjalny marazm zaspokajania niewyczerpalnych pragnień. „Jest to człowiek, który zajęty jest najpoważniej w świecie rzeczywistością, która wcale rzeczywistością nie jest.”² Ten opis filozofii człowieka jest dość symptomatyczny ponieważ z perspektywy historycznej będzie on sporą inspiracją dla literatury postmodernistycznej a zwłaszcza dla poglądów F. Nietzschego, które to w konsekwencji natchnął Rudolfa Panwitz’a do napisania książki pt.: *„Kryzys europejskiej kultury”*.

Druga droga przedstawia postawę „uczonego”, który na drodze swej autokreacji i refleksji zauważa swe niedoskonałości i cechy które można poprawić, rozwinąć, tak też jest on skupiony nad własnym „ja”. Robi to na tyle udolnie i na tyle nieudolnie, że mija mu na tym krótki epizod ludzkiego życia dopiero śmierć ukazuje mu prawdziwą naturę rozwoju i poznania poza wszelkim „ja”. Po śmierci następuje prawdziwe poznanie, powtórzmy słowa filozofa: *człowiek jest swoim własnym dziełem przed wszelkim poznaniem*.

Trzeci droga obrazuje sylwetkę „mędrca – ascetę”, który jest wycofany i zdystansowany do ciągłej gonitwy w stawaniu i byciu kimś.

¹ A. Schopenhauer, *Świat jako wola...*, t. I, s. 447.

² A. Schopenhauer, *W poszukiwaniu mądrości...*, t. I, s. 430.

Wysoki poziom refleksyjności pozwala mu dostrzec istotę rzeczy poza wszelkim „ja”. Doświadcza tak jaskrawych i sprzecznych ze sobą komunikatów z otaczającego świata i od własnego egoistycznego „ja”, że postanawia się go wyrzec i za życia doznaje stanu nirwany.

Głównymi pojęciami Schopenhauerowskiej filozofii jest wola i przedstawienie, ale teza „świat jest moim przedstawieniem” to czynnik Kantowski, prawda, że zmodyfikowany przez Schopenhauera, tak jak w ogóle zmodyfikował on aprioryczne kategorie Kantowskie: przyczynowość, czas i przestrzeń. Na czym owa zmiana polegała? Otóż Schopenhauer „przeniósł” je w obręb właściwości umysłu, co musiało pociągnąć za sobą określony punkt widzenia świata, jako że w tym ujęciu poznajemy - poprzez umysł - jedynie zjawiska, a nie rzeczy „same w sobie”. Jak mówił Schopenhauer: przed Kantem byliśmy w czasie i przestrzeni, teraz czas i przestrzeń jest w nas.³ Schopenhauer rozwinął teorię Kanta, stwierdzając, że my, ludzie, jesteśmy nie tylko poznającymi podmiotami, ale także przedmiotami do poznania – rzeczami w sobie.

Kant przeniósł rzecz samą w sobie w najdalszy z możliwych i nieokreślonych miejsc jest nim X. Schopenhauer ów obszar przeniósł najbliżej jak się da – do własnego „ja”. Rzecz sam w sobie to my sami w naszej wewnętrznie doświadczalnej cielesności i duchowości. To my jesteśmy wolą, która nosi tchnienie życia niczym kaganek świece, która nagle dzięki ciału może być przenoszona z miejsca na miejsce rozświetlając świat, poznając go tym samym. Świat jest uniwersum woli, a każda wola jednostkowa stanowi bijące serce tego uniwersum. Zawsze w sposób bardziej lub mniej świadomy jesteśmy tożsami z tą całością, a całość ta to walka, dzikość i niepokój – tak przynajmniej to odczuwał Schopenhauer.

³ A. Schopenhauer, Świat jako wola..., t. II, s. 13-14.

Dla Schopenhauera podstawą wychowania jest dobrze zbudowany kręgosłup moralny bowiem na nim opiera się dalszy, pomyślny rozwój zarówno jednostki jak i świata. To emocje i emocjonalne podejście buduje prawdziwe współczucie. Podobnie Daniel Goleman w swojej książce wskazuje na emocje jako na podstawowy czynnik rozwoju jednostki.

Schopenhauer wyprowadza swoją etykę w opozycji do Kantowskiej etyki powinności, bowiem siła woli i natury łamie wszelkie konwenanse i nakazy, które są wobec niej bezsile. Schopenhauer podkreśla, że krytyka moralności Kanta będzie najlepszym sposobem do zrozumienia jego podstaw moralności, „praktyczny rozum i kategoryczny imperatyw Kanta są nieuzasadnionymi, bezpodstawnymi, urojonymi hipotezami”.⁴ Według Schopenhauera do tej pory podstawą etyki była albo doktryna szczęścia, albo teoria zbawienia, Kant uległ obu.

Pierwszy błąd jaki Schopenhauer wytyka Kantowi odnosi się do podstawy czyli filozofii i jej celu, jak wiemy Schopenhauer był zwolennikiem tego by filozofia opisywała świat takim jakim jest, u Kanta przeciwnie: „W praktycznej filozofii nie chodzi o wyjaśnienie przyczyn tego, co się dzieje, lecz o prawa tego, co dziać się powinno, choćby się nawet nigdy nie działo.”⁵ Schopenhauer sugeruje, że jeżeli chcemy wyłożyć prawdziwą i rzetelną naukę o moralności nie powinniśmy się zajmować tym co nigdy nie istniało (*ignotum per ignotum* - łac. dosł. 'nieznane przez nieznane'), a wyjść od rzeczy nam danych. Taką rzeczą jest ogląd świata. Od strony etyki interesuje nas wola ludzka, to jest wola natury, ponieważ człowiek w pełni jej podlega, co więcej prawa natury są ścisłe, niezłomne, koniecznie rzeczywiste, bowiem podlegają prawu motywacji, prawu przyczynowości i prawu determinizmu.⁶ Wprowadzanie powinności

⁴ A. Schopenhauer, O podstawie moralności, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2006, s. 15-16.

⁵ I. Kant, Uzasadnienie metafizyki moralności, wyd. Antyk, Kęty 2002, s. 59.

⁶ A. Schopenhauer, O podstawie moralności., s. 20.

moralnych niczym nie usankcjonowanych (*du sollst* – u Kanta „powinieneś”) nie ma nic wspólnego z filozofią jest bliższe Dekalogowi Mojżesza, jest zapożyczeniem z etyki teologicznej. Prawa moralne powinny znaleźć swoje uzasadnienie w istocie natury ludzkiej, bądź w istocie świata przedmiotowego, „źródło zasady moralnej leży w istocie naszej”⁷, nie w Dekalogu, zbawieniu czy szczęściu.

Drugi zarzut postawiony przez Schopenhauera w kierunku podstaw moralności Kanta odnosi się do pomylenia wpływu sfery świata zjawiskowego z sferą świata wiecznego. Gdy bowiem dokonano oddzielenia hipotez teologicznych (Bóg, niebo, piekło) od hipotez odnoszących się do powinności, wtedy tracą one wszelkie znaczenie i muszą być usankcjonowane groźbą, karą lub obietnicą nagrody. Na poparcie tego argumentu Schopenhauer powołuje się na J. Locka, który już przed Kantem zauważył tę sprzeczność: „Próżnym jest przypuszczenie, że można by wolnym postępkom człowieka narzucić jakieś prawidło, nie dołączając doń żadnej sankcji w postaci kary lub nagrody, które by nadawało kierunek jego woli; stąd też wszędzie, gdzie przypuszczamy prawo, musimy zarazem przypuścić jakąś karę lub nagrodę, związaną z tym prawem.”⁸ Tak, też wszelka powinność jest niezbędnie usankcjonowana karą lub nagrodą, czyli mówiąc językiem Kanta, jest ona z natury swej hipotetyczna, nie zaś jak pragnie tego w *uzasadnieniu metafizyki moralności*, by była kategoryczna. Pojęcia którymi operuje Kant w swojej etyce (obowiązek, powinność), są względne ponieważ ich słuszność opiera się o pojęcia groźby, czy obietnicy nagrody.

Tym sposobem Schopenhauer ukazuje, iż cnota u Kanta tylko pozornie pracuje na rzecz najwyższego dobra, bowiem ma ono zawsze w szerszej

⁷ Tamże, s. 16.

⁸ Tamże, s. 22.

perspektywie połączenie cnoty z szczęściem, lub uniknięciem kary i ze względu na to nie jest czynem czysto moralnym lecz samolubnym, czyli czynem pozbawionym jakiejkolwiek wartości moralnej.⁹ Takie pojmowanie etyki przez Kanta zakłada zależność człowieka od jakiejś obcej woli, która mu rozkazuje i zapowiada kary i nagrody (np. Boga), lecz to ma silny związek z teologią, dalekie jest zaś od filozofii. Kant chcąc uniknąć tak poważnego zarzutu ucieka się do postulatów praktycznego rozumu: „powinieneś”, „to twój obowiązek” w *krytyce praktycznego rozumu*, co w konsekwencji prowadzi do moralizatorstwa, etyki normatywnej.

Kolejny zarzut Schopenhauera w stronę Kanta pada w kierunku odsunięcia wszelkiej formy empiryczności u Kanta przy wyprowadzaniu swej etyki: „prawa tego nie należy szukać ani w naturze człowieka, ani w zjawiskach świata”¹⁰ - czytamy u Kanta, jak zatem - zdaniem Schopenhauera - można wyprowadzać prawa etyczne dla świata empirycznego nie bazując w oparciu o jego zasadę, na przykład przyczynowość, naturę ludzką itd. Tym poznaniem wolnym od pierwiastka empirycznego jest u Kanta czysty rozum. Lecz w jakiej to sprawie i pod jakim pretekstem czysty rozum ma orzekać o sprawach mu nieznanach pyta Schopenhauer.¹¹ Podsumowując różnice podstaw systemu etycznego można stwierdzić, iż Kant wyprowadza ją z teorii, wartość moralna istnieje za sprawą powinności, u Schopenhauera przeciwnie, system moralny pochodzi z wnętrza człowieka jest empiryczny i odnosi się do zasad świata rzeczywistego, co więcej dany czyn moralny ma wartość ponieważ opiera się na intencji nie zaś na zasadzie. Czytamy u Kanta: „Uspodobienie, jakie ma posiadać człowiek przy spełnianiu nakazu prawa moralnego, powinno być tego rodzaju, aby spełnienie wpływało z obowiązku, a nie z dobrowolnej

⁹ Tamże, s. 23.

¹⁰ I. Kant, Uzasadnienie metafizyki moralności, s. 6.

¹¹ A. Schopenhauer, O podstawie moralności., s. 28-29.

skłonności lub z nienakazanego, samorodnego popędu.”¹² Z etyki Kanta wynika jasno, że do spełnienia dobrego czynu potrzeba nakazu. Nietzsche jako obiektywny komentator tych dwóch skrajnie oddalonych od siebie systemów etycznych pierwszą skomentuje jako niewolniczą moralność, drugą jako moralność słabych, bo polegającą na współczuciu.

Podsumowując etyczną przepaść po między tymi dwoma filozofami należy przytoczyć przykład wyboru sprowadzający do dwóch ewentualności. Czy lepiej by nam się egzystowało w społeczeństwie, gdzie ludzie nie zabijają się nawzajem ponieważ tak mówi dekalog, prawo, powinność? Czy też lepiej by się żyło w społeczeństwie gdzie ludzie nie zabijają się nawzajem ponieważ tak im mówi wewnętrzne współczujące „ja”. Wybór staje się oczywisty, bowiem nikt nie chciał by żyć wśród automatów, lub ludzi zniewolonych odgórnym prawem a do tego zmierza etyka Kanta.

Jak zatem kształtować tak zaprezentowaną postawę moralną wynikającą z wnętrza własnego „ja”. Zdaniem filozofa należy umiejętnie przedstawić młodemu człowiekowi naturalny obraz świata z jego wszystkimi pozytywnymi i negatywnymi przejawami. Każda istota ludzka, która pretenduje do godnego określania się mianem człowiek widząc ogrom bólu, nieszczęścia, zła i cierpienia na świecie będzie zdolna do współczucia bez umoralniania, nakazów i praw Boskich.

Łatwo głosić moralność w sensie powinności praw i obowiązków, trudno ją uzasadniać powiada Schopenhauer. Dlatego też, dla niego mylił się Kant w sprawie poszanowania prawa moralnego. Poznać i wiedzieć dane prawa i obowiązki to jeszcze nie to samo, co chcieć. A chcieć to jeszcze nie to samo, co móc i postępować. Schopenhauer jako wnikliwy obserwator życia ludzkiego znakomicie dostrzegł te subtelne różnice. Stąd jest dla niego

¹² I. Kant, Krytyka praktycznego rozumu, wyd. Antyk, Kety 2002, s. 154.

zrozumiały, że pewne charaktery pomimo wielu surowych sankcji dopuszczają się tych samych wykroczeń. I jest to dla niego oczywiste, dlatego stara się tworzyć etykę na fundamencie powszechnego doświadczenia, nazywając ją „najłatwiejszą ze wszystkich nauk.”¹³

Z 12 kategorii poznania przedstawionych przez Kanta (m.in.: jedność, wielość, substancja, przyczyna) pozostawił trzy - czas, przestrzeń oraz przyczynowość, uważając, że wszystkie pozostałe nie są już formami, lecz tylko zmiennymi sposobami "widzenia świata", zależnymi od historii i potrzeb poszczególnych ludzi. Schopenhauer dokonał pewnego uzupełnienia rozumowania Kanta. Dla Kanta bezpośrednio dane były wrażenia zmysłowe, zaś Schopenhauer zauważył, że rzadko dostrzegamy bezpośrednio te doznania lecz umysł je zawsze wstępnie filtruje i interpretuje w zależności od danego „ja” tworzącego własne struktury świata. Struktury te Schopenhauer nazwał fenomenami. Dla Kanta poznanie jest obiektywne i konieczne, dla Schopenhauera nie, bowiem każdy człowiek sam buduje sobie własne fenomeny i dlatego te same bodźce mogą u różnych ludzi dawać różne światy, a raczej skrajne wyobrażenia o nim. Innymi słowy każdy z nas żyje w innej psychorzeczywistości.

W przytaczaniu granic i możliwości wychowania w kontekście Schopenhauerowskim bardzo ważny jest kontekst odczytania ich, bowiem u Schopenhauera występują dwie narracje: empiryczna i spekulatywna. Pierwszy obrazujący narrację empiryczną, reprezentującą człowieka, którego rozum opiera się o praktykę i logikę. Drugi obrazuje narrację spekulatywną, przedstawiającą człowieka idealnego, świętego, kierującego się założeniami metafizycznymi, co znaczy że nie prawdziwymi, jednak gorzej weryfikowalnymi w sferze materialnej „tu i teraz”. W obu ważną rolę odgrywa samopoznanie, nauka i refleksja. Raz mają być one środkiem

¹³ A. Schopenhauer, O podstawie moralności, s. 112.

zapewniającym tryumf uczonego, sukces jednostki innym razem mają ofiarować wolność i ucieczkę od świata. Aby lepiej zobrazować czytelnikowi tę dychotomiczność proponuję ująć ją w poniższej tabeli:

Elementy które zostały poddane dychotomizacji:	Narracja „empiryczna”	Narracja „spekulatywna”
Istota człowieka	Sprowadza się do „ja”.	Jest poza wszelkim „ja”.
Idealizm	Realność istnienia człowieka sprowadza do rzeczywistości wewnętrznej (subiektywny umysł).	Realność istnienia człowieka sprowadza do rzeczywistości zewnętrznej (obiektywny umysł).
Antropologia filozoficzna	Naturę i istotę własnego „ja”, należy poznać i z nią się pogodzić w imię jej powołania i przeznaczenia.	Naturę i istotę własnego „ja”, należy odrzucić, na drodze samozaprzeczenia w celu wyższego poznania poza podmiotowego.
Stosunek do jednostki i społeczeństwa	Socjalizacja.	Indywidualizm.
Sensualizm	Sensualizm jest jedynym źródłem poznania świata zewnętrznego.	Sensualizm jest zasłoną na drodze do prawdziwego poznania świata.
Woluntaryzm	Podstawą natury człowieka jest irracjonalna wola, dlatego nie należy się wiele dobrego po nim spodziewać. Realizacja bytu polega na zaspakajaniu woli. Postawa typu <i>mieć</i> .	Podstawą natury człowieka jest irracjonalna wola, dlatego powinniśmy ją opanować poprzez intelekt i samozaprzeczenie. Postawa typu <i>być</i> .
Irracjonalizm	Świat jest niewytłumaczalny, dlatego wszelkie starania człowieka nie mają większego znaczenia	Świat jest niewytłumaczalny, dlatego warto nabrać dystansu do niego, cierpienie i zło tego

	cywilizacyjnego – śmierć człowieka, choroby, starość. Należy się cieszyć chwilą obecną, wolną od cierpień i zła. (recentywizm)	świata manifestują nam, iż nie jest to pożądaný stan bytu. Stąd śmierć człowieka jest wybawieniem. (kontemplacja, nirwana)
Natywizm	Determinizm osobowościowy, niewiele jesteśmy w stanie zmienić w zakresie swojego „ja”.	Autokreacja osoby, jesteśmy w stanie się zmienić za pomocą refleksji i poznania.
Zło i cierpienie	Należy unikać zła i cierpienia, stanowią one u słabej jednostki podstawę do formułowania myśli samobójczych.	Zło i cierpienie ma szlachetny wymiar, prowadzą nas do refleksji nad światem (zło) i nad samym sobą (cierpienie).

Co jest charakterystyczne dla tych dychotomicznych założeń odnośnie obrazu rozwoju człowieka? Wielka elastyczność proponowanych rozwiązań odnośnie rozwoju człowieka. Wyłania się z nich idea pedagogiki zorientowanej przede wszystkim na człowieka i na tzw. wartości uniwersalne, tworzy się obraz pedagogiki otwartej. Wspólnym ich założeniem jest wolnościowa koncepcja człowieka (woluntaryzm antropologiczny) oraz liberalizm kulturowy, taka pedagogika jest neutralna światopoglądowo, ponieważ każdy tworzy swój odrębny model, a więc pedagog formuje wychowanka poprzez ukazywanie różnych wartości, różnych modeli człowieka, nie narzucając mu przy tym określonej wizji świata. Schopenhauerowi również zależy na tym by to tworzenie, zmienianie własnego ja było świadome, bo co jest przykre dla niego to, że większość ludzi przypomina nakręcone zegarki, które chodzą, ale nie wiedzą dlaczego. Czyli znów powracamy do refleksji nad własnym „ja”, poprzez delfickie *gnothi seauton*.

Johna Locke’a koncepcja wychowania– zapowiedź Oświeceniowych przemian w myśli pedagogicznej

Wprowadzenie

John Locke to filozof i pedagog XVII-wiecznej Anglii, piszący i oddziałujący w konkretnym historycznym kontekście, czego odzwierciedleniem były tematy podejmowane w jego głównych tekstach, niejako w odpowiedzi na problemy nurtujące społeczeństwo tamtej epoki; jednocześnie ich sposób ujęcia świadczył o wykraczaniu poza instrumentarium charakteryzujące jego współczesność, zapowiadał użycie nowych środków i metod opisu rzeczywistości, zapowiadał Oświecenie.

W opinii rodzimych, a więc brytyjskich historyków i teoretyków wychowania John Locke zajmuje miejsce niekwestionowanego lidera, znawcy tematyki i promotora postępu. Robert Rusk włącza go w poczet wielkich wychowawców (*Great Educators*), obok Platona, Kwintyliana, Loyoli, Comeniusa, Rousseau, Pestalozziego, Herbarta, Froebela, Montessori i Deweya; przywołując zarazem znane słowa Whiteheada o niemożności powrotu wychowania do stanu wyjściowego *after the shock of a great philosopher*¹. Dla wielu taką rolę spełnił też Locke; było to jednak możliwe za sprawą rozgłosu i podjętej w ślad za nim pogłębionej recepcji i analizie dorobku tego myśliciela, co stało się na pewno w przypadku Francji, Niemiec, Holandii czy Stanów Zjednoczonych. Wątpliwe czy dokonało się to

¹ Zob. R.R. Rusk and J. Scotland, *Doctrines of the Great Educators*, The MacMillan Press 1979, s. 1.

na taką skalę w Polsce². Tym, co wyróżnia wielkich myślicieli w historii wychowania jest też zarazem to, że choć tworzyli w konkretnym miejscu odpowiadając na wyzwania swoich czasów, ich wskazania wydają się wykraczać poza swoisty dla nich kontekst historyczny uniwersalizując się, tak iż wciąż sięgamy do ich dzieł szukając wskazówek czy pomysłów na dzisiejszy użytek. Wyróżniona przez Ruska grupa wielkich wychowawców, choć tak zróżnicowana, daje się – jego zdaniem – połączyć za sprawą pięciu cech, które są im wspólne. Po pierwsze, każdy z nich wpisał swoją teorię bądź ją uwydatnił w opisie procesu wychowania, po drugie, wszyscy byli oni w większym bądź mniejszym sensie filozofami, po trzecie, byli nowatorami, a więc ich idee nie współbrzmiały harmonijnie z własną epoką, a raczej dźwięczały krytycznie bądź nawet rewolucyjnie, po czwarte, miały się objawić i to skutecznie w praktyce wychowawczo-oświatowej, i po piąte, ten przejaw miał być w miarę trwały a nie efemeryczny³. Pod tym kątem można rozpatrywać wielkość wkładu wniesionego do teorii i praktyki pedagogicznej przez Locke’a, jednocześnie nie zapominając o pierwszoplanowym zadaniu stawianym w poniższym opracowaniu, którym jest nazwanie tych cech, które wskazywałyby na zapowiedź Oświeceniowych przemian w dziedzinie wychowania.

Kontekst historyczno-kulturowy pisarstwa Locke’a

Omawiając ów wkład Locke’a w przemiany cywilizacyjne tak swojego kraju jak i Europy, akcentując zwłaszcza jego wymiar edukacyjny, nie można sobie pozwolić na zgubienie kontekstu, w którym jego teoretyczna

² Z punktu widzenia rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, recepcja filozofii Locke’a w naszym kraju to temat zasługujący na odrębną uwagę; niniejsze opracowanie uwzględnia głównie oddźwięk i ocenę koncepcji pedagogicznej Locke’a w obszarze kultury i języka angielskiego.

³ Zob. tamże, s. 2-5.

refleksja była osadzona. W ujęciu S.J. Curtisa⁴ Locke zapisał się jako jeden z trzech krytyków, obok Francisa Bacona i Johna Milтона, siedemnastowiecznego kształtu szkolnej i uniwersyteckiej edukacji w Anglii. Wszyscy oni podkreślali jej zapatrzenie w kulturę antyku, werbalizm, skostniałość i archaiczność metod nauczania, bazujących głównie na mnemotechnice, wychowanie ograniczone do dyscypliny wymuszanej różgą. Nowoczesna, w kategoriach XX-wieku, definicja wychowania proponowana przez Milтона, stawiająca za cel wykształcenie człowieka przygotowanego do sprawiedliwego, kompetentnego i wielkodusznego działania na niwie życia czy to prywatnego, czy publicznego, czasu wojny i pokoju⁵, ani postulaty Bacona, by system edukacji nie zamykał się w kręgu scholastycznej szkoły myślenia wokół słów, ale otwierał na wiedzę o rzeczach dostarczaną nowymi doświadczalnymi i eksperymentalnymi drogami poznania, nie znajdowały żadnego odbicia w obrębie istniejącego modelu szkolnictwa. Podobnie bez echa pozostawały kąśliwe uwagi Locke'a pod adresem grammar-schools (znanych też jako public schools) i średniowiecznych uniwersytetów w Oxford i Cambridge. Cała trójka uczonych, gruntownie wyedukowana w oparciu o panujący model edukacji⁶, do pewnego stopnia legitymująca ów system przez fakt przynależności i reprezentowania korporacji uczonych wzgl. nauczających, jednocześnie była tegoż środowiska gorącym

⁴ Zob. S.J. Curtis, *History of Education In Great Britain*, University Tutorial Press, London 1967, s. 113-115.

⁵ Zob. Milton on Education. *The Tractate of Education with Supplementary Extracts from other Writings of Milton*, ed. by Oliver Morely Ainsworth, Cornell Studies in English, New Haven, s. 55, zob. też R.H. Quick, *Essays on Educational Reformers*, London 1890, s. 214

⁶ F. Bacon – absolwent Trinity College w Cambridge, J. Milton – absolwent St. Paul's School w Londynie i Christ's College w Cambridge, zaś J. Locke – absolwent Westminster School w Londynie oraz Christ Church College w Oxford.

krytykiem. To tłumaczy jednak zarazem, dlaczego ich dystansowanie się wobec panującego modelu kształcenia i wychowania mogło przyjąć kształt pisarskiej krytyki ale już nie otwartego zaangażowania w zmianę całości systemu, kształt postulowanej reformy edukacji w odniesieniu do reprezentowanych przez siebie grup społecznych, ale już nie w znaczeniu powszechnej reformy, która objęłaby, niekoniecznie taką samą ale jakąś formą kształcenia wszystkie dzieci w określonym wieku bez względu na pochodzenie społeczne⁷. Jak ocenia Robert H. Quick, w przypadku Milтона za zapowiedziami reform nawet pod kątem treści nauczania nie szło zbyt wiele, bowiem autor wpatrzony w księgi antyczne i wciąż na tekstach łacińskich opierający edukację, nie zdołał sam wyzwolić się spod wpływu werbalizmu, pozostając bez wystarczającego zrozumienia i wczucia się w stan umysłu młodych adeptów wiedzy, by zaproponować jakieś konkretne przykłady ulepszeń procesu nauczania⁸. Curtis w podobnym tonie wypowie się o Locke'u, pisząc, iż ten, przechodząc z poziomu krytyki do konkretnych propozycji pozostaje równie niepraktyczny jak Milton, nie potrafiąc zrezygnować z postawy encyklopedyzmu⁹. Z drugiej strony, pisząc o potrzebie uwzględniania w edukacji młodzieńca szerokiej palety przedmiotów (od matematyki, geografii, przez fizykę, astronomię, do historii i wiedzy z zakresu prawa i moralności) dostarczających podstaw wiedzy ogólnej, Locke broni się w miarę skutecznie przed sprowadzaniem jego koncepcji do wąskich ram utylitaryzmu¹⁰. Dla autora *Myśli o*

⁷ Pod tym względem śmielsze projekty wyszły z rąk innych pisarzy tamtego czasu, np. szkockiego purytanina Johna Dury oraz uczonego Sir Williama Petty, nie wspominając o poglądach i działaniach Samuela Hartliba, bliskiego przyjaciela Comeniusa i propagatora jego myśli w Anglii.

⁸ Zob. R.H. Quick, dz. cyt., s. 215-218.

⁹ Zob. S.J. Curtis, dz. cyt., s. 114-115.

¹⁰ Choć i tak spotka go ostra krytyka np. ze strony J.H. Newmana za posługiwanie się kryterium użyteczności w odniesieniu do kształcenia, zob. jego *The Idea of a University*,

wychowaniu rozwiązaniem problemu przestarzałej formuły publicznego szkolnictwa było przekonywanie do domowej edukacji prowadzonej pod kierunkiem prywatnego tutora. Taki pogląd wśród arystokracji angielskiej był w praktyce (inaczej niż na kontynencie) mocno rozpowszechniony, jeśli więc dodatkowo otrzymywał potwierdzenie i wzmocnienie w postaci autorytatywnej opinii uczonego, oznaczał dalszą konserwację przyjętych wzorców wychowania, oddalając w czasie potrzebną restrukturyzację i reformę szkół. To w kręgu środowiska domowego miał się dokonywać ów całościowy proces rozwoju, dojrzewania i przygotowywania dziecka do wejścia w dorosłe odpowiedzialne życie, pod czujnym okiem rodziców i ewentualnie opiekuna. Locke, pionier liberalizmu, daleki był od składania w ręce państwa i rządu tego zadania. Właściwe wychowanie było, według niego, pierwszorzędną troską i obowiązkiem rodziny, ale zarazem nabierało wymiaru działania na chlubę narodu i państwa.

Pomimo głoszenia tak, wydawałoby się, zachowawczego czy konserwatywnego poglądu na temat miejsca edukacji dzieci¹¹, przyjmuje się dość powszechnie, zwłaszcza w kręgu anglosaskim, że myśl Locke’a brana w całości torowała drogę i zapowiadała nowy prąd ideowy, tj. Oświecenie ze wszystkimi swoimi przejawami i przemianami, jakie ze sobą niosło w XVIII wieku w kulturze umysłowej, obyczajowej, politycznej i edukacyjnej, a

ed. by Frank M. Turner, Yale University Press, New Haven & London 1996, zwł. Discourse VII: Knowledge Viewed In Relation to Professional Skill, s. 108-126.

¹¹ Dyskusję z poglądem Locke’a podjął na gruncie szkockiej filozofii wychowania G. Turnbull, w wielu kwestiach podążającym za wskazaniem zawartymi w Myślach o wychowaniu, jednak w tej materii opowiadając się za stanem pośrednim (“the right way lay in the middle between private and public education”, s. 33), mając na myśli małe 7-8 osobowe grupy uczących się pod opieką nauczyciela, w których można odwołać się do zdrowego motywującego do nauki impulsu rywalizacji, zob. tenże Observation upon Liberal Education, In All Its Branches, ed. by T.O. Moore, Liberty Fund, Indianapolis 2003, s. 32-40.

w dalszej kolejności również w praktyce życia Anglii, późniejszego Królestwa Wielkiej Brytanii i szerzej Europy a także Stanów Zjednoczonych¹². Chcąc uchwycić wyróżniki tej myśli, nie sposób patrzeć na filozofię Locke'a wybiórczo, szukając ich w jakichś wybranych, uprzywilejowanych rewirach. Myśl pedagogiczna zdaje się być jej ważnym elementem, choć do niedawna często jeszcze pomijanym w refleksji filozoficznej.¹³ W ujęciu P. Schoulsa *Myśli o wychowaniu* łącznie z *O właściwym używaniu rozumu*¹⁴ to para komplementarnych tekstów poświęconych wychowaniu dziecka i samowychowaniu człowieka dorosłego w jego całozyciowym procesie dojrzewania i wyboru drogi rozumnej wolności, które to zagadnienie stanowi ważną część filozofii Locke'a, obok takich jej działów, jak epistemologia i filozofia polityczna, najsilniej eksplorowanych, dla których reprezentatywnymi dziełami były z kolei *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* i *Dwa traktaty o rządzie*. Zasługi Locke'a dla pedagogiki, jak się podkreśla, wynikają głównie z faktu, że autor omówił zagadnienie wychowania i w całości oparł go na swoim nowoczesnym rozumieniu filozofii, tym samym czyniąc z tematu przedmiot rozważnej i pogłębionej analizy, pretendującej do bycia refleksją uogólniającą, uniwersalną, pisaną wszak przez filozofa i to tej klasy. Nie umniejsza tej randze fakt, iż główna praca dedykowana była przyjacielowi

¹² Zob. np. G. Himmelfarb, *The Roads to Modernity. The British, French, and American Enlightenments*, Vintage Books, NY 2005, s. 3-22, która argumentuje za szczególnym wpływem i przenikaniem Oświecenia Brytyjskiego (opisywanego w kategoriach socjologii cnoty) do kultury amerykańskiej i jej kształtu Oświecenia, określanego przez nią mianem polityki wolności.

¹³ O zmianie nastawienia świadczą prace np. P. Gaya, J. i J. Yolton, N. Tarcova, W.M. Spellmana, P. Schoulsa czy ostatnio L. Warda.

¹⁴ Na całość myśli Locke'a w odniesieniu do wychowania składają się jeszcze inne prace: *Some Thoughts concerning Reading and Study for a Gentleman* z 1703, *Of Study* z 1677, a także listy z pedagogicznymi poradami pisane do wielu osób (w tym np. do Księżnej Peterborough czy Lady Masham).

E. Clarke'owi, a porady w niej zawarte miały służyć wychowaniu konkretnego dziecka. Wręcz przeciwnie, to okazało się jej walorem, bowiem napisana językiem nie abstrakcyjnie brzmiącego traktatu ale w tonie poradnika oddawała sedno nastawienia, które promowała. Mianowicie, w miejsce kolejnego bezosobowego podręcznika formułującego zestaw reguł obowiązujących w procesie kierowania i dyscyplinowania dzieci oraz ich trenowania podczas nauki, wprowadzała nowe, indywidualizujące podejście do dziecka, jego rozwoju i wychowania. To nie dziecko miało się dostosowywać do programu ale program do dziecka¹⁵. Z drugiej strony, można przyjąć, że praca poświęcona wychowaniu nic nie straciłaby a raczej jeszcze zyskałaby, gdyby Locke zechciał z większym zaangażowaniem prześledzić literaturę pedagogiczną swojego czasu, na co zwraca uwagę np. R.S. Quick w krytycznym wprowadzeniu do *Some Thoughts Concerning Education* (1880). Wtedy wiele ze spraw poruszanych przez pedagogów mu współczesnych mogłoby stać się częścią także jego przemyśleń¹⁶. W jego obronie staje zaś J.W. Yolton, pisząc, że o wyjątkowości ujęcia spraw wychowania przez Locke'a decyduje właśnie owa z pierwszej ręki a więc bezpośrednia (a nie pośrednia – z traktatów) wiedza o dzieciach, zgłębienie rozumienia ich świata, które posiadał dzięki własnemu doświadczeniu

¹⁵ Por. The Educational Writings of John Locke. A Critical Edition with Introduction and Notes by James Axtell, Cambridge University Press, Cambridge 1968, s. 52.

¹⁶ Zob. R.S. Quick, Introduction (Critical) to *Some Thoughts concerning Education* by John Locke, Cambridge University Press, 1880, pp. xlviii-xlix. Jest faktem, że w bibliotece Locke'a brakowało znaczących dla myśli pedagogicznej XVI-XVII wieku dzieł takich rodzimych pisarzy jak Roger Ascham, Sir Tomas Elyot, Henry Peacham, Richard Mulcaster, John Brinsley czy Charles Hoole; przyjmuje się, że Locke nie znał też „Of Education” Johna Milтона ani wielu dzieł pedagogicznych Comeniusa, posiadał jednak trochę francuskojęzycznych tekstów z tej tematyki, w tym M. Montaigne’a i P. Nicole’a, a z włoskojęzycznych: B. Castiglione, *Il libro del Cortegiano*, zob. szerzej, J. Axtell, The ‘Education’ In Context, w: *Educational Writings*, dz. cyt., s. 62-65 oraz J. Harrison and P. Laslett, *The Library of John Locke*, Oxford at the Clarendon Press, 1971.

pedagogicznemu, czyli wnikliwej obserwacji i pracy z wychowankami oraz studentami w ciągu swojego życia. To powoduje, że lektura *Myśli o wychowaniu* wyzwała w czytelniku przekonanie o powadze, z jaką podejmowany jest przez autora przedmiot rozważań, za którą stoi zaangażowanie i znanstwo w prezentowaniu konkretnych rozwiązań praktycznych, instrukcji, choćby na temat sposobu rozwinięcia w dziecku generalnego zainteresowania uczeniem się czy wykształcenia konkretnego nawyku bądź oduczenia dostrzeżonej złej skłonności.¹⁷

Podsumowując sprawę kontekstu historyczno-kulturowego, w którym powstawały główne dzieła Locke'a, uznaje się, że w odniesieniu do twórczości pedagogicznej uobecniają się w niej głównie wpływy tradycji chrześcijaństwa, humanizmu, kultury dworskiej oraz racjonalizmu¹⁸, co daje się udokumentować obecnością, rzadko jawnych częściej domyślnych u Locke'a, odniesień do takich autorów, jak Pierre Nicole, François Fénelon, Claude Fleury, Michel Montaigne, Baldassare Castiglione i René Descartes. Trudno byłoby też pominąć oczywisty, wynikający z wykształcenia ogólnego, wpływ klasycznych filozofów poczynając od Arystotelesa, Kwintyliana, Juwenalisa czy Erazma z Rotterdamu. Zarazem wyrastanie poza ten kontekst, o czym szerzej poniżej, pozwala nazwać tego filozofa i pedagoga, jak czyni to np. Peter Gay, ojcem Oświecenia w myśli pedagogicznej i poza nią. Według niego, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego* to tekst, który dał psychologiczne podstawy pod nowoczesną teorię wychowawczą, a w połączeniu z *Myślami o wychowaniu*, jako

¹⁷ Zob. J.W. Yolton and J. Yolton, Introduction to Some Thoughts Concerning Education by John Locke, Clarendon Press, Oxford 2003, s. 12-14.

¹⁸ Zob. M.G. Mason, "The Literary Sources of John Locke's Educational Thoughts", "Paedagogica Historica", T.5, nr 1, 1965, s. 70-71.

aplikacją jego filozofii, tworzącymi z pierwszym dziełem spójną całość, stały się szybko i pozostały na pozycji klasyki filozofii.¹⁹

Locke zapowiadający Oświecenie

Oświecenie daje się opisywać jako zintegrowany ruch idei, tworzący w miarę jednorodny nurt wyróżniający się konkretnym zestawem nowych w stosunku do poprzedniej epoki treści. Jednak równocześnie można go traktować w kategoriach konkretnego tj. pokrywającego się z XVIII wiekiem usytuowanego w różnych miejscach Europy wyodrębnionego czasu nazywanego wiekiem Oświecenia. Ten drugi sposób interpretacji otwiera na pojemniejsze i bardziej zróżnicowane rozumienie tej epoki, ze względu na różne koncepcje filozoficzne, czasem trudne do pogodzenia ale jednak ostatecznie się dopełniające.²⁰ Dla Petera Gaya, który poświęcił Oświeceniu co najmniej trzy ważne prace, jest to epoka dająca się opisać przez pryzmat czterech krytycznych punktów, co oznacza, że oczekuje się obecności w niej pewnych cech, z jakichś racji do niej przypisanych, z drugiej strony równie wyraźnie można napotkać w niej różne przejawy dyskusji z dominującym rytem, łącznie z jego negacją. Po pierwsze, opisuje się *philosophes*²¹, jako „wyznawców nieskończonej wiary w ścisły i mierzalny (*rigid mechanical*)

¹⁹ Zob. P. Gay (ed.), John Locke on Education, Teachers College Columbia University, New York 1964, s. 1.

²⁰ Idąc za P. Gayem wymieńmy sześciu filozofów, włączanych do Oświecenia, tworzących jego „family”, a jakże od siebie różnych: Samuel Johnson i Voltaire, Charles Wesley i Gotthold Ephraim Lessing czy Alexander Pope i David Hume, The Enlightenment: An Interpretation, 2: The Science of Freedom, London 1977, s. X.

²¹ „From Scotland do Naples an impressive clan of radical intellectuals had become passionate and outspoken partisans of the New philosophy of John Locke and the New science of Isaac Newton”, P. Gay, Age of Enlightenment, Time-Life International 1966, s. 11.

rozum”²², a bliższym prawdy jest pogląd, że byli oni krytykami racjonalizmu i na nim opartej metafizyce (*vide* Descartes) sam zaś rozum uznawali za ważną ale ograniczoną władzę w rękach człowieka (Diderot, Hume, Kant). Po drugie, charakteryzuje się ich jako głosicieli idei postępu, jednak zarazem przypisywany im optymizm trzeba umieć zderzyć z obecną w nich postawą krytycyzmu (Diderot), sceptycyzmu (Hume) czy cynizmu (Gibbon) a nawet pesymizmu (Holbach). Z drugą cechą wiąże się trzecia, a mianowicie, brak zmysłu historii (*no sense of history*), w znaczeniu zrozumienia dla przeszłości i tradycji. Dowodem na przekraczanie tego wyznacznika epoki jest dokonanie w postaci znamienitych tekstów historycznych, których autorami byli *philosophes* (Voltaire, Gibbon i Hume). Choć wiek Oświecenia bezsprzecznie zrywał z bezkrytycznym stosunkiem do przeszłości, bo umożliwiającym przetrwanie przesądów, stereotypów i zabobonów, to jednak, jak podkreśla Gay, jego twórcy byli też „przekonani, że jedyną drogą ucieczki od przeszłości jest wiedza o niej”²³. Po czwarte, z Oświeceniem kojarzy się też przywiązanie do idei oświeconego władcy, który u boku *philosophes* będzie w stanie pełnić misję urzeczywistniania projektu doskonałego społeczeństwa. Ten pogląd, wiązany głównie z Voltaire’em, Diderotem i d’Alembertem, czyniącym ukłony w stronę czy to carycy Katarzyny Wielkiej czy cesarza Fryderyka Wielkiego, można równoważyć coraz częstszą w Oświeceniu dyskusją na temat szans upowszechniania idei obywatelstwa i sposobów cywilizowania w dużej mierze niepiśmiennych mas społecznych²⁴. Jeśli do tej charakterystyki dodamy trójpodział G. Himmelfarb²⁵, z jej rozróżnieniem na socjologię

²² P. Gay, *The Party of Humanity. Essays in the French Enlightenment*, Alfred A. Knopf, New York 1964, s. 269.

²³ Tamże, s. 274.

²⁴ Tamże, s. 274-277.

²⁵ Zob. G. Himmelfarb, dz. cyt., por. przypis 12.

cnoty, ideologię rozumu oraz politykę wolności, będących nazwami trzech wyróżnianych przez nią postaci Oświecenia: angielskiego, francuskiego i amerykańskiego to można próbować wysuwać wniosek o dużym zróżnicowaniu ideowym mieszczącym się w obrębie namysłu nad kształtem XVIII wieku, i włączać doń takie wartości, jak: rozum, postęp, wolność, prawa, natura, prawda, moralność, doskonalenie, edukacja. Choć o ile przyjmujemy, że Oświecenie było w większym stopniu ruchem idei niż zmianą społeczną²⁶, a najsilniej rzuca się to w oczy właśnie w dziedzinie edukacji, to najlepiej owe wartości rozpatrywać w konkretnym wzajemnym powiązaniu i proporcjach, wyznaczonych propozycją danego myśliciela. W takim razie w jakim zestawieniu występują one w filozofii Locke'a? Patrząc na nią głównie przez pryzmat jego koncepcji wychowania, na ile pasuje on do roli prekursora bądź ojca Oświecenia?

Locke między rewolucyjnością a konserwatyzmem poglądów

Dobrym wprowadzeniem w filozofię wychowania formułowaną przez Locke'a wydają się być znów słowa Gaya, tym razem z jego pracy *John Locke on Education*. Jego interpretacja biegnie w tym kierunku, by widzieć w Locke'u zarazem konserwatywnego jak i rewolucyjnego myśliciela, bo „równocześnie przekazującego i przekształcającego tradycyjne idee”²⁷.

²⁶ Przy takim podejściu nie dziwi konstatacja Gaya w pracy *The Party of Humanity* w końcówce jego rozważań o Oświeceniu jako całości, na którą składają się tak paradoksalnie brzmiące jakości, jak: arystokratyczny liberalizm, epikurejski stoicyzm, namiętny racjonalizm i tragiczny humanizm, s. 288-290.

²⁷ P. Gay (ed.), *John Locke on Education*, dz. cyt., s. 1. W podobnym tonie wypowiadają się też R. Grant i N. Tarcov, edytorzy tomu: *John Locke, Some Thoughts Concerning Education and Of the Conduct of the Understanding*, 1996, s. VII, pisząc we Wprowadzeniu o Lockowskiej doktrynie politycznej wywiedzionej z takich zasad, jak: naturalna równość, prawa jednostek, władza oparta na umowie społecznej, prawo do obywatelskiego oporu wobec niesprawiedliwości po stronie rządzących, rozdział

O rewolucyjności jego poglądów świadczy, po pierwsze, stawianie na rozum jako niezawodnego przewodnika w procesie poznania, w ustalaniu prawideł myślenia i działania, jako przyrodzoną władzę, która wywyższa człowieka ponad inne istoty, o ile tylko zechce jej używać (a nie znajdować się we władaniu namiętności bądź niższych zmysłowych pobudek), jako kamień probierczy, umożliwiający odróżnianie pozorów (w tym obiegowych sądów, zabobonów, przesądów i stereotypów) od prawdy. Konserwatyzm z kolei wiązałby się z ogólnym nastawieniem antysystemowym, wskazującym na niemożność zgłębienia całości wiedzy o naturze wszechświata, konstatującym rozmiar ludzkiej niewiedzy, a także słabości ludzkiej natury, przy jednoczesnym uznawaniu prawdy za cel poznania i rozumowania, dla niej samej²⁸.

Drugim wątkiem świadczącym kolejny raz zarówno o rewolucyjności jak i konserwatyzmie myśli Locke'a jest głoszenie poglądu o wolności każdej istoty ludzkiej jako bytu niepodlegającego władzy żadnego innego człowieka oraz o równości wszystkich wobec prawa. Jest to jednak racja ugruntowana nie czyjąś arbitralną wolą ale mocą stanowionego przez Boga prawa natury. To prawo zaś określa i ramy, i kierunek dla ludzkiej wolności. Nie chodzi więc o prawo do dowolności ale o wolność zgodną z nakazami

państwa i kościoła, rządy prawa, jako o racjach, które we współczesnej debacie politycznej Ameryki bywa, że stają się własnością zarówno liberalizmu, jak i konserwatyzmu.

²⁸ Na to złożenie rozumu i prawdy wyróżniające aksjologię Locke'a zwraca uwagę Quick w *Essays on Educational Reformers*, dz. cyt., s. 220 wzmacniając ów sąd odwołaniem do wypowiedzi Lady Masham w liście do Leclerc'a, nazywającej swojego przyjaciela: sługą prawdy zawsze podążającym za głosem rozumu. ("He was always, In the greatest and In the smallest affairs of human life, as well as In speculative opinions, disposed to follow reason, whosoever it were that suggested it; he being ever a faithful servant, I had almost said a slave of truth; never abandoning her for anything else, and following her for her own sake purely").

rozumu, te zaś jasno określają zarówno swobody jak i obowiązki wobec siebie i innych.²⁹

Kolejna rewolucyjna propozycja to zerwanie z kartezjańskim założeniem o obecności w nas idei wrodzonych i bronienie tezy empiryzmu genetycznego, iż umysł ludzki to na początku niezapisana karta (*tabula rasa*), która stopniowo zapisywana jest dzięki nabywanemu doświadczeniu i na nim opartej refleksji. Jeśli tak, to konserwatyzm jego myśli będzie się z kolei wyrażał w konstatacjach co do faktycznego usytuowania społeczno-kulturowego ludzi, które w punkcie startu jakże odmienną drogę życia kreśli ludziom pochodzącym z różnych grup i warstw społecznych, nie przekreślając jednak możliwości awansu społecznego. Locke daleki jest od usprawiedliwiania ludzkiej biedy i nieszczęść faktem społecznej nierówności; w jego tekstach nie znajdują wsparcia głosiciele teorii konfliktu klasowego; ostatecznie, „szczęśliwość lub niedola człowieka, jak napisze w

²⁹ Dobrze to oddają następujące cytaty z tekstów Locke’a: „Gdzie nie ma prawa, nie ma wolności” (Dwa traktaty o rządzie (2 § 57), „gdybyśmy wolności nie mieli, rozum na nic by się nie przydał; bez rozumu zaś wolność (gdyby była możliwa) nie miałaby znaczenia” (Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego, II, 21 § 67), „rodzimy się więc o tyle wolni, o ile będziemy rozumni” (Dwa traktaty o rządzie, 2 § 61), „jeśli wyłamanie się spod kierownictwa rozumu i brak wszelkich hamulców opartych na namyśle i sądeniu miałyby być wolnością, to wariaci i głupcy byłiby jedynymi wolnymi ludźmi” (Rozważania..., II, 21§ 50). „Być wolnym to znaczy dysponować i swobodnie, zgodnie z własnym sumieniem, kierować własną osobą, działaniem, majątkiem, całą swoją własnością z przyzwoleniem prawa, któremu się podlega, nie być więc poddanym niczyjej arbitralnej woli, ale kierować się bez przeszkód własną wolą” (Dwa traktaty o rządzie, 2 § 57), „każdy powinien postępować z innymi tak, jakby chciał, żeby z nim postępowano” (Rozważania..., I,3§ 4). Na obecność wątku prawa natury w myśli Locke’a, jako pioniera liberalizmu, zwraca uwagę John Dunn w pracy pt. *Western political theory in the face of the future*, Cambridge 2008, s. 38-43, podkreślając jego wagę dla legitymizacji ustroju liberalnej demokracji, obawiając się jednak o kondycję i spoiwo takiego państwa po odrzuceniu odwołania do Boskiego porządku i pozostania tylko na poziomie jednostkowego aksjomatu samorealizacji, z jego możliwą tendencją do egoistycznego redukcjonizmu.

Myślach o wychowaniu, jest po większej części jego własnym dziełem” (§ 1). Więcej w tych słowach optymizmu pedagogicznego³⁰ niż metafizycznego pesymizmu: w życiu liczyć się ma hart ducha, pracowitość i wysiłek włożony w pokonywanie barier i przeszkód życiowych połączone z życzliwością i pomocą innych.³¹

Czwartym rewolucyjnym składnikiem myśli Locke’a jest zerwanie z doktryną grzechu pierworodnego³²; choć od razu trzeba zaznaczyć obecność w niej wątku konserwatywnego negującego równie wyraźnie dobroć ludzkiej natury (byłoby to sprzeczne z tezą o *tabula rasa*); taki wniosek wy dobył on na mocy obserwacji dzieci, u których dostrzegł, i to przejawiającą się już od najwcześniejszych lat, skłonność do dominacji i chęci postawienia na swoim a także ogólną słabość rozumu czyli zależność od uczuć i namiętności a także skłonność do folgowania zmysłowym przyjemnościom, od których to słabości trudno się nam ludziom uwolnić do końca życia. Środkiem zaradczym na ów stan rzeczy jest wyposażanie dzieci

³⁰ Skłaniają do takiego wniosku następujące słowa Locke’a: „of all the Men we meet with, nine Parts of Ten are what they are, Good Or Evil, useful Or not, by their Education” Correspondence, 2:626, cyt. za: P. Schouls, Reasoned Freedom. John Locke and Enlightenment, Cornell University Press, Ithaca and London 1992, s. 185, zob. też P. Gay, The Enlightenment, dz. cyt., s. 512.

³¹ Pod wpływem filozofii społecznej Locke’a pozostawał Benjamin Franklin, najbardziej charakterystyczny głosiciel moralności mieszczańskiej i idei self-made mana. Ów wątek podkreśla szczególnie P. Schouls, nie znajdując u Locke’a podstaw, by móc tłumaczyć się za swoją sytuację w kategoriach bycia produktem takiego a nie innego środowiska, wręcz przeciwnie, nie ma takiej sytuacji, która zwalniałaby człowieka z brania za siebie odpowiedzialności, bo żadne warunki nie znoszą obowiązku pracy nad sobą, John Locke and Enlightenment, s. 185-187.

³² Właśnie w tym punkcie, bardziej niż w odrzuceniu idei wrodzonych, P. Gay widzi wyjątkowość stanowiska Locke’a, które dało asumpt do wzmocnienia wiary w siłę wychowania, której w takim stopniu nie mogli mieć nawet najbardziej optymistycznie nastawieni chrześcijanie, uznający, w następstwie grzechu pierworodnego, potrzebę łaski Bożej, The Enlightenment: An Interpretation, 2: The Science of Freedom, dz. cyt., s. 511.

w dobre nawyki a więc kształcenie charakteru (tj. cnót). Właśnie w tym miejscu najwyraźniej daje się wyjaśnić i uzasadnić układ proponowanych przez Locke'a dziedzin wychowania, w których na pierwszym miejscu uplasowana zostaje nauka cnoty a na samym końcu kształcenie intelektu i nabywanie wiedzy.³³

Jak widać, konserwatyzm w wymienionych czterech punktach bierze się głównie z faktu brania pod uwagę i wyodrębniania w analizie natury ludzkiej jednej z faz życia, a mianowicie dzieciństwa. Mając przed sobą, dające się z nich wydobyć, następujące wyróżniki w postaci kategorii: rozumu, wolności, prawdy, cnót, można z pełnym przekonaniem do tego zestawu filozoficznych wyróżników myśli Locke'a włączyć pojęcie wychowania. Ów konserwatyzm paradoksalnie dał podstawy i umożliwił, już z punktu widzenia nauk humanistycznych, społecznych i historycznych, równie rewolucyjne dokonanie Locke'a jak cztery głoszone wyżej tezy; powaga i dokładność, z jaką na podstawie długoletniej pracy z dziećmi i skrzętnej obserwacji ich świata podjął się opisu fenomenu wychowania jest

³³ Locke wprowadza w to zagadnienie w § 134 Myśli o wychowaniu zdaniem: „To, czego pragnie dla swego syna każdy szlachcic troszczący się o jego wychowanie, mieści się, jak sądzę, poza majątkiem, jaki mu zostawia, w tych czterech rzeczach: w cnocie, roztropności, dobrym zachowaniu się i w wykształceniu”, w kolejnych paragrafach uzasadniając właśnie taki porządek hierarchiczny czterech dziedzin wychowania. Degradacja wykształcenia przysporzy Locke'owi wielu głosów krytyki. Najmocniejszy w tonie i sile oddziaływania był głos Kard. Newmana, oskarżający Locke'a nie tylko o wąskie użytecznościowe podejście do wiedzy ale też o postawę pogardy wobec wysiłków nauczycieli i pracy wokół doskonalenia umysłów uczących się, por. przypis 10. Zob. dyskusję z tą krytyką, R.H. Quick, *Some Thoughts Concerning Education by John Locke*. Według Quick'a, i trudno się z tą wykładnią nie zgodzić, z jednej strony najlepszą obroną Locke'a przed zarzutem o utylitaryzm pedagogiczny jest jego windowanie wychowania moralnego nad kształcenie i nauczanie (*Education before Instruction*), z drugiej strony u filozofa zajmującego się analizą ludzkiego rozumu dziwi niedocenienie wagi ćwiczenia umysłu (analogicznego do ćwiczenia charakteru) i skupianie uwagi tylko na tym, na ile konkretna wiedza jest użyteczna, tamże s. I-IV.

silnym akordem, którym Locke zaznaczył swój wkład w długi proces odkrywania dzieciństwa³⁴. Dokonał tego bez znoszenia roli, jaką do spełnienia mają w tej fazie życia inni, tzn. odpowiedzialni za dzieci dorośli. Samo wychowanie jako przestrzeń, w której przebiega dzieciństwo, faza życia na drodze stawania się władcą nad sobą dorosłym, samoodpowiedzialnym człowiekiem nabiera u Locke'a rangi spraw ludzkich, stąd konieczność uzgadniania w/w pojęć: rozumu, wolności, prawdy, cnót z możliwościami i potrzebami dzieciństwa, w którym przebiega wychowanie. Wydaje się, że na tym polu nie mała część intuicji Locke'a równie mocno zaznaczyła swoją obecność na scenie zapowiadającej Oświecenie, a może nawet weszła do kanonu wiedzy o człowieku; są też jednak słabe strony jego pedagogicznego zamysłu, o których także warto pamiętać.

Wyróżniki myśli pedagogicznej J. Locke'a -
- jej mocne i słabe strony na tle standardów XVII wieku

Licząc się z faktem, na co zwraca uwagę Gay, że w XVII wieku poglądy na wychowanie prędo ku egalitaryzmowi i demokratyzmowi świadczyłyby o skrajnym utopizmie ich autora, niejako „bujaniu w obłokach”³⁵, myśl pedagogiczna Locke'a, choć formalnie, zgodnie z normą wieku, adresowana była do konkretnej warstwy społecznej, głównie do środowiska angielskiej arystokracji, dla biednych proponując ewentualnie parafialne „working schools”, i tak uchodziła za radykalną. W głównych punktach myśl ta jest powszechnie znana i nie ma potrzeby kolejny raz jej odtwarzać, ograniczę się więc do przytoczenia trzech głosów ilustrujących sposoby opisywania

³⁴ Por. P. Gay (ed.), dz. cyt., s. 1-4.

³⁵ „Egalitarian democracy in education would have seemed the wildest of Utopian dreams to men in Locke's time”, P. Gay (ed.), s. 15.

wkładu Locke'a w materii spraw wychowawczych. Pierwszy zachęca do lektury jego tekstów wszystkich tych, którzy zainteresowani są teorią pedagogiczną dającą odpowiedź na pytanie, dlaczego naprawdę chcemy wychowywać dzieci; jak rzecz ujmuje autor opinii, P. Gay, warto, by do nich zaglądali ci, „którzy szukają filozofii uznającej ważność doznań bez zaniedbywania w ich obrębie przeżycia doskonalenia siebie/pracy nad sobą, kładącej nacisk na uznanie dziecięcych potrzeb bez ignorowania wagi dyscypliny, przekonującej o związkach uczenia się z moralnością bez negowania wartości ciężkiej pracy, szukającej odpowiedniej dla przyszłej kobiety i mężczyzny formy przystosowanej i współgrającej ze współczesnym światem, a jednak nie zapominającej że owa odpowiedniość wymaga znajomości klasyki oraz duchowej wrażliwości”³⁶. Ta ocena wyraźnie wskazuje na owo rozpięcie czy biegunowość myśli Locke'a, analogiczne w jakimś stopniu do opisanej wcześniej mozaiki ideowej, która złoży się na całość zwaną Oświeceniem.

James Axtell z kolei skupia się na wyartykułowaniu wyróżników ogólnej metody wychowania zawartej w poradniku Locke'a. Głównymi jej składnikami są według niego, po pierwsze, praca nad kształtowaniem przez całe dzieciństwo właściwych nawyków, po drugie, waga podwójnej zasady: dbałości o uznanie i reputację oraz obawa przed utratą dobrego imienia (wrażliwość na wstyd i niesławę) jako środków dyscyplinujących, po trzecie, dobry przykład ze strony dorosłych w miejsce bezbarwnych i szybko zapominanych reguł czy napomnień, po czwarte, kwestionowanie jako chybiających celu kar cielesnych, po piąte, danie dzieciom swobody i miejsca na chwile uciechy, a więc pozwolenie im na bycie takimi, jakimi aktualnie jako dzieci są; po szóste, zwracanie uwagi na cechy charakteru i

³⁶ Tamże, s. 15.

temperamentu oraz tempo rozwoju różniące dzieci między sobą oraz dostosowywanie doń programu wychowania i kształcenia (a nie na odwrót: dzieci do programu)³⁷. Z własnej strony listę tę wydłużyłabym jeszcze o jedno wskazanie Locke'a, tj. wymóg traktowania dziecka z powagą i szacunkiem, czego przejawem miało być choćby niewytykanie jego błędów publicznie czy uważne wsłuchiwanie się w jego wypowiedzi, zapytania czy prośby i niepozostawianie ich bez odpowiedzi.

Trzecie ujęcie właściwego wychowania, do odczytania z ksiąg Locke'a, proponuje P. Schouls. Wedle niego są tam obecne 4 wskazania³⁸: Na początek – (1.) posłuszeństwo w imię poddania pragnień i upodobań pod kontrolę (wydatna rola rozumnych wychowawców), następnie – (2.) poddanie pragnienia pod osąd rozumu, zgodnie z definicją cnoty, która „polega na możliwości powstrzymywania się od zaspokojenia naszych własnych pragnień, tam gdzie rozum tego nie dozwala” (*Myśli o wychowaniu* § 38) dalej – (3.) wpojenie zasady (w połączeniu z ćwiczeniem nawyku), iż o spełnieniu przyjemności ma decydować fakt czy kieruje ona ku prawdziwemu szczęściu³⁹, jeśli nie, powinno się jej odmówić. Ze względu na to, że dziecko najczęściej samo nie potrafi jeszcze tego rozstrzygnąć, o odroczeniu/niezezwoleń decydować powinni rodzice, a podporządkowanie ich woli łatwo jest związać z wykształconą u dzieci potrzebą dbania o dobre imię i zasługiwanie na szacunek i akceptację. To wszystko służy celowi – (4.) jakim jest autonomia. Gdyby zaś folgować dzieciom, te

³⁷ Zob. *The Educational Writings of John Locke*, ed. by J. Axtell, dz. cyt., s. 52-53.

³⁸ zob. P. Schouls, dz. cyt., s. 207-225.

³⁹ W tekście *Thus I Think Locke* wymienia 5 rodzajów dóbr, z którymi możemy ostatecznie wiązać trwałą przyjemność i szczęście: 1. zdrowie, 2. dobre imię, 3. wiedza, 4. czynienie dobra, 5. nadzieja na wieczne szczęście, w: Lord King Peter, *The Life and Correspondence of John Locke*, t. 2, przedruk w: N. Reicyn, *La Pedagogie de John Locke*, Hermann & C, Éditeurs, Paris 1941, s. 211-212.

nie wykształciłyby w sobie wolności, tylko podległość własnym upodobaniom. „Kto nie jest przyzwyczajony, pisze Locke, do poddawania swej woli rozumowi innych, kiedy jest młody, z trudnością będzie słuchał lub poddawał się własnemu rozumowi, w wieku, gdy może z niego robić użytek” (*Myśli o wychowaniu* §36). Interpretacja Schoulsa zmierza w kierunku, by przymus (zewnętrzny) wpisany w naturę procesu wychowania rozumieć u Locke’a jako ćwiczenie się w nabywaniu umiejętności poddania się kierownictwu własnego rozumu, czyli osiągnięcia autonomii, celu wychowania; zgodnie z jedną z definicji wolności jako „mocy działania albo niedziałania zależnie od tego, jak umysł zdecyduje” (*Rozważania...*, II, § 21). Przymus i wolność pozostają antynomiczne, bo nikogo wszak nie można zmusić do bycia wolnym człowiekiem, bycia panem siebie ale wychowanie jest właśnie tym doświadczalnym polem, w obrębie którego można stwarzać dzieciom okazje do ćwiczenia ich własnej wolności i rozumu, choć nie na zasadzie dowolności, tylko w stopniu odpowiadającym umiejętności zapanowania nad własnymi skłonnościami, bez zrzekania się ze strony dorosłych pozycji odpowiedzialnych opiekunów, troszczących się i prowadzących dzieci ku dorosłości i samoodpowiedzialności⁴⁰. Tych kilka przykładów wydobywania z myśli Locke’a głównych wątków świadczących o oświeconym z ducha i nowatorskim podejściu do wychowania dzieci, na których realizację w praktyce życia społecznego trzeba było niejednokrotnie długo czekać, zbliża nas na koniec do zadania pytania o równie mocno zaznaczające się w tej myśli wątki, świadczące o słabości, niekonsekwencji i błędach a może

⁴⁰ Ten proces wcale nie musi zakończyć się sukcesem w postaci wyboru drogi życia opartej na rozumnej wolności, czy więc kategoria postępu i z niej wypływający optymizm pedagogiczny miałby ostatecznie charakteryzować koncepcję wychowawczą Locke’a, dla P. Schoulsa pozostaje kwestią problematyczną, zob. tamże, s. 225-232.

nawet cofaniu rozwoju myśli i praktyki wychowawczej. Sam Locke wypowiadał się o własnym powołaniu filozofa w kategoriach bycia pomocnikiem (*Under-Labourer*) a nie mistrzem-budowniczym (*Master-Builder*)⁴¹. Wykonywał to skromne (jednocześnie działające jak „miotła”) zadanie, które dla wielu okazało się rewolucyjne⁴², bo walczące z werbalizmem, szukające niekwestionowalnych zasad i dyrektyw pod uprawianie nauk, filozofii i teologii, obalające liczne przesady podające się za prawdy, przygotowujące grunt pod kantowską zasadę *sapere aude*⁴³; jednak w kilku miejscach okazało się ono zbyt redukujące.

Racjonalne podejście do cnoty jako zdolności panowania nad sobą, tj. umiejętności odmówienia sobie zaspokojenia własnych pragnień tam, gdzie rozum na to nie zezwala oraz hedonistyczna koncepcja woli⁴⁴, połączone ze

⁴¹ Jak pisał w Liście do czytelnika jako wprowadzeniu do Rozważań dotyczących rozumu ludzkiego: „Rzeczypospolitej uczonych nie brak obecnie mistrzów-budowniczych; ich potężne prace, których celem jest posunąć naprzód wiedzę, pozostawią trwałe pomniki, przedmiot podziwu potomności. Ale nie każdy może mieć nadzieję, że zostanie Boylem lub Sydenhamem, w epoce zaś, która wydała takich mistrzów, jak wielki Huygens i niezrównany Newton (...), wystarczy dla zaspokojenia ambicji pracować na stanowisku pomocniczym, mając za zadanie oczyszczenie nieco gruntu i usuwanie gruzu, zawałającego drogę do wiedzy”, tłum. B. Gawęcki, PWN, Warszawa 1955, s. 14.

⁴² Inaczej niż Descartes, którego racjonalizm mierzył *philosophes*, Locke wzbudzał w nich entuzjazm i nadzieje (chyba przez złagodzenie zakresu pewności w poznaniu, biorące się z przyjęcia założeń empiryzmu genetycznego), choć radykalizm metody wątpienia w pewniki zastanej wiedzy był u Descartesa i Locke’a podobny.

⁴³ Zob. I. Kant, *Co to jest Oświecenie?*, tłum. A. Landman, w: Z. Kuderowicz, Kant, *Wiedza Powszechna*, Warszawa 2000, s. 194-199 rozpoczynający się od pamiętnych słów: „Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa. *Sapere Aude!*”, s. 194.

⁴⁴ Locke weryfikuje swoje pierwotne zdanie na temat tego, co wpływa na wolę i już w 2. wyd. *Essays Concerning Human Understanding* ustala, że nie jest to „spodziewane większe dobro” ale stan niezadowolenia, „przykry niepokój umysłu z braku jakiegoś

sceptycyzmem wobec postawy wyposażającej człowieka w zmysł wewnętrzny, kierujący w stronę dobra i piękna⁴⁵, zamykały Locke’a choćby na dostrzeganie tych estetycznych walorów natury i ludzkiej twórczości, do których dostęp możliwy jest za pośrednictwem uczuć⁴⁶. Stąd brak odniesień do wychowania artystycznego i estetycznego, które bezsprzecznie stanowi wielkie ograniczenie całości jego propozycji pedagogicznej. Drugim zbyt radykalnym przycięciem zastosowanym przez Locke’a wydaje się być niedostrzeżenie wartości tkwiącej w wysiłku poświęconym pracy intelektualnej; jest to zaskakujące tym bardziej, że w odniesieniu do kształcenia moralnego charakteru docenia on analogiczny wysiłek i trud, wiążący się z odmawianiem sobie różnych dóbr. Dlaczego roztropność nie odpowiedziała podobnej zasady w odniesieniu do kształcenia intelektu? Czy przełamywanie słabości i oporu wobec czynności myślenia i rozumowania nie nosi w sobie autentycznej wartości doskonalenia władzy umysłu a przy okazji hartowania także woli? To niedocenienie obu wątków

dobra” (II, §31), dodając w innym miejscu, że „motywem trwania w tym samym stanie lub działania jest tylko doznawane własne zadowolenie, motywem zmiany zaś jest zawsze pewne niezadowolenie; bo nic innego nie pobudza nas do zmiany stanu lub do działania, niż jakaś dolegliwość czy przykrość. To jest zasadniczy motyw, który działa na umysł, aby go doprowadzić do działania. Nazywam to (...) wyznaczaniem woli” (II, §29).

⁴⁵ W miejsce naturalnej skłonności ku dobru u Locke’a w toku argumentacji moralnej pojawi się odwołanie do kategorii „zewnętrznego usankcjonowania” (za C. Taylorem), jaką ma pełnić w ludzkich wyborach moralnych wzgląd na boską nagrodę i karę, por. C. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i In., PWN, Warszawa 2001, r. XV.

⁴⁶ Ten brakujący wątek będzie umiejętnie rozwijał uczeń Locke’a, A.A.C. Shaftesbury (w takich dziełach jak *An Inquiry Concerning Virtue and Merit*, *The Moralists*, *A Philosophical Rhapsody* czy *A Letter Concerning Enthusiasm*). Motyw kary i nagrody spełnia u niego tylko warunkową rolę, bo o moralnej zasłudze świadczy ostatecznie czystość intencji i wysiłek włożony w czynione dobro, te zaś można w sobie rozwijać i doskonalić w kontakcie z pięknem natury i kulturą, dzięki tolerancyjnemu wychowaniu, kształtującemu wielkoduszne usposobienie, w oparciu o przymioty ludzkiej natury: skłonność do dobra i posiadane dobre uczucia.

dotyczących bezpośrednio dziedziny kształcenia można próbować tłumaczyć postawą Locke'a stawiającą na priorytet wychowania nad kształceniem (te zaś do wychowania odnoszą się dopiero nie wprost), nie brzmi to jednak nad wyraz przekonująco.

W ślad za tymi pytaniami i wątpliwościami rodzą się kolejne. Na przykład, czy Locke tak mocno oddany misji krzewienia idei rozumu sam nie popadł w entuzjizm, z którym walczy? Czy nie jest tego przejawem niedopuszczanie poza rozumem do głosu uczuć? Czy nie stoi za tym obawa przed władzą uczuć i namiętności uruchamiająca z kolei bardziej lub mniej otwartą pasję do walki z nimi? Czy nie świadczy to w pewnym sensie o skrajności poglądów? Idąc dalej, czy Locke obnażając stereotypy i uprzedzenia swojej epoki sam nie prezentuje zależności od nich, gdy pod wpływem negatywnych doświadczeń z czasu własnej edukacji krytykuje szkolnictwo publiczne nie próbując wznieść się ponad urazy i zaproponować głos reformatorski? W dobie zbliżającego się Oświecenia „umycie rąk” od problemu oświaty i przekazanie sprawy edukacji w prywatne ręce rodzin nie współgrało z tendencją wieku, wstrzymywało ruch potrzebnych reform oświatowych tak na poziomie szkolnictwa powszechnego jak i uniwersyteckiego, już w skali państwa i narodu jako sprawy o randze publicznej.⁴⁷

Okazuje się, że próba zapowiedzi nowego nurtu, tj. Oświecenia, dokonana na przykładzie dorobku autora *Myśli o wychowaniu* ukazuje obok mocnych potwierdzających akordów również słabe wątpliwe tony. Oznacza to potrzebę sięgania po kolejne inspiracje pochodzące już z innego źródła, a

⁴⁷ Zob. S. Curtis, *History of Education in Great Britain*, dz. cyt., s. 114-118, a także H.C. Barnard, *A History of English Education*, University of London Press, London 1961, s. XV-XVII.

wprowadzające w XVIII wiek nowymi środkami. Wgląd w recepcję myśli pedagogicznej J. Locke’a w obszarze wpływów języka angielskiego rodzi też na koniec pytania z rzędu tych porównawczych, tj. czy i jak owa koncepcja wpisała się w kulturę umysłową i praktykę edukacyjną w Polsce?⁴⁸ Ale to już zaproszenie do kolejnych lektur i odrębnych badań, obok konstatacji, że w niektórych kwestiach Locke objawił ojcostwo nie tyle Oświecenia co rodzącej się filozofii liberalizmu.

⁴⁸ Pierwsze polskie tłumaczenia Myśli o wychowaniu Locke’a pojawiły się w końcu XVIII wieku, a były dokonywane nie z angielskiego oryginału lecz z przekładu z j. francuskiego, łącznie z adaptacją do potrzeb polskiego odbiorcy; dopiero w 1930 ukazał się pierwszy przekład z języka angielskiego autorstwa M. Heitzmana. Wśród uczonych sięgających po spuściznę Locke’a w obszarze polskiej pedagogiki byli m.in. A. Danysz, W.M. Kozłowski, K. Mrozowska, H. Pohoska; z nowszych opracowań, zob. np. S. Sztobryn, Z tradycji kształcenia pedagogicznego w XVII wieku – refleksje wokół Johna Locke’a, w: T. Jałmużna, R. Więckowski (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna i kształcenie nauczycieli w Polsce i Słowenii*, Łódź 1998, s. 223-234.

Filozofia wychowania Jana Jakuba Rousseau(1712-1778)

Kiedy dzisiaj sięgamy po traktat pedagogiczny *Emil, czyli o wychowaniu* (*Emil ou l'éducation*, 1762) wybitnego XVIII-wiecznego myśliciela Jana Jakuba Rousseau zauważamy, że jego problematyka w dalszym ciągu pozostaje aktualna. Należy jednak pamiętać o tym, iż jego teoria wychowania nie może być uważana za *stricte* dydaktykę czy też metodykę, ponieważ nie uczy ona żadnych konkretnych metod wychowania, lecz raczej wskazuje pewne dyrektywy wychowawcy na przyszłość¹.

Jedną z kluczowych kwestii przewijających się w piśmiennictwie francuskiego filozofa, była problematyka wychowania. Według Rousseau, nadrzędnym celem procesu edukacji nie powinno być przekazywanie wiedzy *sensu stricte*, ale przede wszystkim kształcenie charakteru, rozwijanie całego potencjału psychicznego i osobowościowego młodego człowieka. Proces ten należy dostosowywać do wewnętrznych potrzeb rozwoju każdej osoby. Postulował więc, aby wychowanie dziecka rozpoczynać już od samego urodzenia i powinno ono ściśle łączyć się z naturą². „Natura chce – pisał – ażeby dzieci były dziećmi, zanim zostaną ludźmi”³. Oznacza to tyle, co wychowywać dziecko dla społeczeństwa zgodnego z naturą, tzn. rozumnego, gdzie człowiek zostanie uznany za

¹ Historia wychowania, pod red. Ł. Kurdybacha, T. 1, Warszawa 1965, s. 610.

² Kluczowe pojęcie oświecenia „natura” rozumiano jako źródło światła, gwaranta rozumu, źródło mądrości i dobra. Człowiek winien żyć zgodnie z naturą i dążyć do szczęścia, tu na ziemi. Relacje międzyludzkie powinny również opierać się wyłącznie na prawie naturalnym.

³ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przekł. J. Legowicz, T. 1, Wrocław 1995, s. 85.

człowieka i odnajdzie swoje ludzkie szczęście⁴. W przeciwieństwie do wychowania społecznego, zapewniającego człowiekowi odpowiednie miejsce w panującym układzie społecznym, wychowanie naturalne kształtuje sobie równych ludzi⁵.

Innymi słowy: wychowanie naturalne, nie polega na wpajaniu człowiekowi określonych norm czy zasad, ale na obserwowaniu natury, gdyż jest ona naszym najlepszym nauczycielem. Dlatego swojego ucznia powinno uczulić się na zjawiska przyrody – twierdził autor *Emila* – a wkrótce uczynisz go ciekawym świata, ale chcąc rozwijać jego ciekawość i zainteresowania, nie spiesz się nigdy ich zaspokoić. Stawiaj mu raczej – konstatował dalej - dostępne dla niego pytania i problemy oraz pozwól mu je rozwiązać. Niech wydaje mu się, że wie o wszystkim, ale nie dlatego że mu to powiedziałaś, ale stąd, że on sam to rozumie. Niech zatem nie uczy się teorii, definicji, ale niech ją doświadcza praktycznie⁶.

Proponował też zaufać dziecięcym instynktom i na nich polegać, ponieważ podejmowane pod wpływem tych naturalnych odruchów działania prowadzą do doświadczeń zmysłowych, umożliwiających bezpośredni kontakt ze środowiskiem naturalnym⁷. Wobec tego dzieci

⁴ Zob.: M. Soëtard, J.J. Rousseau, [w:] Myśliciele o wychowaniu, pod red. Cz. Kupisiewicz, T. 2, Warszawa 2000, s. 620. Zob. również: B. Baczek, Rousseau: samotność i wspólnota, Warszawa 1964, s. 143-145. „W centrum zamysłu Emila znajduje się problem ukształtowania człowieka naturalnego żyjącego w stanie uspołecznienia, dzikiego stworzonego do życia w miastach”.

⁵ Zob.: Historia wychowania, op. cit., s. 612-613. Zob.: J.J. Rousseau, Emil, op. cit., T. 2, s. 42. „W stanie natury istnieje równość faktyczna, rzeczywista i niezachwiana, ponieważ w tym stanie rzeczą jest niemożliwą ażeby różnica pomiędzy człowiekiem a człowiekiem była wystarczająco wielkie do uczynienia jednego zależnym od drugiego. W stanie uspołecznienia istnieje równość prawna, urojona i próżna, ponieważ środki przeznaczone do jej utrzymania służą właśnie same do jej zniszczenia i ponieważ siła państwowa przydana silniejszemu celem uciemnienia słabszego, niweczy ten rodzaj równowagi, który natura ustaliła między nimi”.

⁶ J.J. Rousseau, Emil, op. cit., T.1, s. 200.

⁷ Zob. G. Gutek, Filozofia dla pedagogów, przekł. A. Kacmajor, Gdańsk 2007, s. 78-79.

powinny skakać, biegać, krzyczeć kiedy mają ochotę – nawoływał Rousseau⁸. Celem takiego wychowania było uświadomienie człowiekowi jego natury, czyli pojawiających się w niej ograniczeń i możliwości.

W wychowaniu – autor *Umowy społecznej* – odrzucał wszelkie poznanie nie związane z praktyką, twierdząc, że nauka powinna znaleźć praktyczne zastosowanie w życiu. Przecież dzieci najlepiej uczą się wówczas gdy daje się im możliwość rozwiązywania problemów oraz wykonują ćwiczenia w tzw. rzemiosłach naturalnych⁹, pozwalających rozwijać samodzielne myślenie oraz dostarczających pojęć o wartości pracy. Dziecko poznając pracę zawodową np. rzemieślnika uczy się oceniać otaczający go świat, przyrodę i ludzi. Tym samym Rousseau mówił o aksjologicznym i etycznym wymiarze pracy. Dla niego stanowiła ona nie tylko dobro człowieka *par excellence*, ale też była dobrem społeczeństwa. Dzisiaj również współcześni socjolodzy mocno akcentują, iż praca jest tą szczególną wartością, dzięki której powstają i funkcjonują społecznie inne wartości¹⁰.

Warto w tym miejscu wspomnieć o niemieckim pedagogu, twórcy tzw. „szkoły pracy” i wychowania obywatelskiego Georgu Michaelu Kerschensteiner’u (1854-1932). Postulował, aby szkoła nie tylko rozwijała praktyczne zdolności uczniów, wychowywała, ale również, co mocno podkreślał, przygotowywała młodych ludzi do pracy, tak by w przyszłości byli użyteczni dla państwa¹¹. Innymi słowy: aby potrafili zdobyte przez

⁸ J.J. Rousseau, *Emil*, op. cit., T.1, s. 79.

⁹ Ibidem, s. 200.

¹⁰ Zob. Z. Wiatrowski, *Praca jako wartość uniwersalna i jako problem XXI wieku*, [w:] *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, pod red. W. Furmanek, Rzeszów 2007, s. 54. Zob.: również B. Baraniak, *Poznawcze i badawcze aspekty pracy jako kategorii naukowej*, „Pedagogika pracy”, 55/2009, s. 124-126.

¹¹ Zob.: A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 238-243.

siebie umiejętności wykorzystać dla rozwoju dobra kraju oraz szanowali pracę jako najwyższą wartość w życiu człowieka, gdyż stanowi ona środek ku wzbogaceniu swojego człowieczeństwa. Ponadto jest ona nie tylko czynnikiem budowania ludzkiej wspólnoty i kultury, ale również wpływa na rozwój jednostki, na jej uspołecznienie oraz doskonalenie osobowości¹².

Dla autora *Emila*, wychowanie stanowiło proces ewolucyjny, przebiegający według określonych stadiów rozwoju: wczesne dzieciństwo – od momentu narodzin do 5 lat, dzieciństwo od 5 -12 lat, okres dojrzewania od 15 – 18 lat oraz wczesne stadium dorosłości od 18-20 lat. W pierwszych dwóch okresach duży nacisk kładziono na rozwój fizyczny wychowanka¹³ oraz jego zmysły, w trzecim kształcono umysł, w czwartym zaś zajmowano się jego wychowaniem moralnym. To znaczy, iż wychowanie powinno umożliwiać dziecku swobodny rozwój zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Etapy tego rozwoju mają charakter kumulatywny, czyli w każdym okresie człowiek zostaje przygotowany do uczenia się oraz poznawania czegoś nowego¹⁴. Stąd fundamentalnym zadaniem wychowania staje się przekształcenie każdego dziecka w pełnowartościowego człowieka, stanowiącego użyteczną część społeczeństwa.

Filozof mówiąc o wychowaniu wprowadził nowe pojęcie „wychowania negatywnego”, polegającego na tym, że nauczyciel niczego nie narzuca *a priori* wychowankowi, ale stara się go uchronić przed tym, aby nie przejął on ze środowiska negatywnych postaw, wzorców, sądów i przekonań¹⁵. Dziecko powinno raczej odczuwać wrażenie, że działa z własnej inicjatywy, ale tak naprawdę kierowane jest w dalszym ciągu przez

¹² Zob.: H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Mazur, *Kultura pracy – kultura kształcenia*, „Pedagogika Pracy” 42/2003, pod red. St. Kaczor, s. 26-56.

¹³ Tak jak John Locke (1632-1704), również Rousseau uważał, że ważną rolę w rozwoju intelektualnym dziecka odgrywa nie tylko wychowanie moralne, ale i fizyczne.

¹⁴ Zob. G. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, op. cit., s. 76.

¹⁵ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, op. cit., T. 1, s. 30.

nauczyciela. Oczywiście „wychowania negatywnego” nie należy utożsamiać z wychowaniem permissywnym, lecz raczej posiada ono charakter wychowawczo – narzucającej obecności wychowawcy wobec wychowanka¹⁶.

Interesowała go też kwestia wychowania estetycznego. Smak czy gust, określał jako zdolność i umiejętność wydawania sądu o tym, co podoba się lub nie podoba większości. Wszyscy ludzie, twierdził myśliciel, charakteryzują się wrodzonym gustem, lecz nie wszyscy mają go w równiej mierze i nie u każdego rozwija się on w tym samym stopniu oraz z najrozmaitszych przyczyn ulega różnym zmianom¹⁷. Proponował więc, aby młodego człowieka w trakcie procesu edukacji zapoznawać nie tylko z biografiami autorów i ich dziełami, ale przede wszystkim z duchem społeczeństwa, ponieważ rozwija on zdolności oraz rozszerza horyzonty¹⁸.

Tak jak XVII-wieczny czeski humanista i pedagog Jan Amos Komeński (1592-1670), Rousseau uważał, że w procesie wychowawczym dziecka znaczącą rolę odgrywają opiekunowie, czyli rodzice. W szczególności zaś matka, gdyż pomiędzy nią a dzieckiem rozwija się silna więź emocjonalna i psychiczna. „Jeśli chcecie – zwracał się autor *Emila* do rodziców - aby dziecko zachowało swą postać pierwotną, zachowujcie ją w nim od chwili przyjścia na świat. Weźcie je w swoje ręce od chwili urodzenia i nie opuszczajcie, aż stanie się człowiek, inaczej nigdy nie osiągnięcie powodzenia”¹⁹. Obecnie pedagodzy i psycholodzy apelują, żeby wychowanie dzieci rozpoczynać od wczesnego dzieciństwa, aby utrwalić w nim uczucia dobroci, miłości, życzliwości, zapewniające harmonijne współżycie z ludźmi.

¹⁶ Zob.: A. Orczyk, Zarys historii szkolnictwa, op. cit., s. 134.

¹⁷ Zob.: J.J. Rousseau, Emil, czyli o wychowaniu, op. cit., T. 2, s. 196-197.

¹⁸ Ibidem, s. 40.

¹⁹ J.J. Rousseau, Emil, czyli o wychowaniu, op. cit. T. 1, s. 25.

Drugim ważnym problemem u francuskiego myśliciela, była kwestia nauczyciela – wychowawcy, rozwijającego w wychowanku zdolności myślenia abstrakcyjnego, zachęcającego do samodzielnych poszukiwań, badań oraz poszerzania horyzontów. W swojej pracy dydaktycznej nauczyciel powinien wykorzystywać wiedzę, podkreślał Rousseau, na temat natury człowieka (tj. jego rozwoju psychicznego i fizycznego), wybierać przedmioty o dużej wartości kształcącej, wyrabiającej zdolności poznawcze oraz stosować metody aktywne i problemowe, rozwijające przede wszystkim twórcze myślenie.

Ponadto wychowawca powinien stwarzać wychowankowi odpowiednie środowisko pracy, czyli projektować je tak, aby zachowało ono swoje naturalne cechy oraz pobudzało jego ciekawość i zachęcało do działania. Program nauczania zaś należy opracować zgodnie z realnymi możliwościami i zdolnościami wychowanka, a także powinien odpowiadać on poszczególnym etapom jego rozwoju.

Jak na tamte czasy były to bardzo rewolucyjne poglądy. Nic więc dziwnego, że nie spotkały się one z aprobatą ówczesnych pedagogów, propagujących wychowanie *stricte* formalistyczne oraz nie rozumiejących nawoływań Rousseau, aby zachęcanie dziecka do nauki opierać na jego naturalnych skłonnościach i indywidualnych zainteresowaniach. Dzisiejsza pedagogika wyraźnie podkreśla ukierunkowanie się na samego ucznia tj. traktowanie go jako podmiotu oraz rozwijanie jego osobowości i zainteresowań. Nauczyciel Rousseau stanowi zatem prawzór nauczyciela ukierunkowanego na ucznia, pełniącego funkcję konsultanta, doradcy udzielających rad oraz wskazówek „pomocnych” w rozwiązywaniu zadań i ich realizacji.

Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że pełni on rolę „opiekuna spolegliwego”. Należy zgodzić się ze słowami współczesnego filozofa, etyka

i prakseologa Tadeusza Kotarbińskiego (1886-1981) „opiekun spolegliwy” to wzór ludzkiego postępowania najbardziej godny szacunku²⁰. W pracy wychowawcy bowiem na plan pierwszy wysuwa się troska o indywidualny rozwój człowieka.

W koncepcji „wychowania naturalnego” autora *Emila* pobrzmiewają echa wychowania progresywistycznego, opowiadającego się za programem opartym na doświadczeniu i działaniu²¹ oraz „nowego wychowania” domagającego się usytuowania dziecka w centrum procesu kształcenia i wychowania²².

Jako jeden z pierwszych rozpoczął on też walkę o godność nauczyciela - wychowawcy²³. Za nim tę walkę podejmie Rewolucja Francuska (1789-1795), a następnie głos zabiorą liczni pedagodzy XIX i XX wieku, jak np. Janusz Korczak (właśc. Henryk Goldszmit 1878-1942) pisarz, działacz społeczny, lekarz oraz pedagog. Swoją reformatorską działalnością wychowawczą przyczynił się on do współczesnego przełomu w pedagogice opiekuńczo-wychowawczej. Od tego momentu zaczęto interesować się pracą nauczyciela, cenić jego społeczną rolę, polegającą na szerzeniu prawdy, kształceniu osobowości, zainteresowań²⁴ oraz rozumieć jakie znaczenie dla rozwoju i postępu człowieka ma świadomy swej roli wychowawca.

²⁰ Zob.: T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, pod red. P. Smoczyńskiego, Warszawa 1987.

²¹ Zob.: Cz. Kupisiewicz, *Szkoła XXI wieku*, Warszawa 2006, s. 25-30. Zob.: również G. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, op. cit., s. 296-308.

²² Zob.: Cz. Kupisiewicz, *Szkoła XXI wieku*, op. cit., s. 32-46. Czołowi przedstawiciele „nowego wychowania” w Europie: George Kerschensteiner (1854-1932), Maria Montessori (1870-1952), Adolphe Ferrière (1879-1960), Édouard Claparède (1873-1940), Ovide Decroly (1871-1932), Célestin Freinet (1896-1966), Henry Rowid (1877-1944) i Janusz Korczak (1878-1942).

²³ J.J. Rousseau, *Emil*, op. cit., T.1, s. 27.

²⁴ Zob.: O. Jabłonko, *O etyce zawodu nauczyciela*, „Wszystko dla szkoły” 4/2007, s. 9-12.

Jak widać *Emil* Rousseau pozostawił trwałą ślad nie tylko w umysłowości epoki oświecenia. Przez całe stulecia ktokolwiek zajmował się problemami wychowania, właściwie nawiązywał do przesłania *Emila*, tzn. albo je zwalczał, albo odświeżał, albo poprawiał, ale nawet jego adwersarze nie mogli się zupełnie uchronić od jego wpływu²⁵. Nie ma co do tego wątpliwości, że autor *Umowy społecznej*, zapoczątkował okres pedagogiki nowożytnej, w myśl której najwyższą wartość stanowi wychowanek. Oznacza to tyle, co ukierunkowanie się na samego ucznia, tj. traktowanie go jako podmiotu nauczania i wychowania oraz kształtowanie i rozwijanie osobowości młodego człowieka. Tym samym dał on początek naturalistycznym i indywidualistycznym kierunkom w pedagogice²⁶.

²⁵ Zob.: ST. Kot, *Historia wychowania*, Warszawa 1969, T.2, s. 20-24.

²⁶ A. Orczyk, *Zarys historii*, op. cit., s. 136. „System pedagogiczny Rousseau ma w sobie jednak również wiele ograniczeń, a nawet sprzeczności. Kontrowersje wzbudza jego nauka o naturalnej dobroci człowieka. Zarzuca mu się izolacjonizm w wychowaniu”.

Rozwój ducha ludzkiego w ujęciu Sørensa Kierkegaarda

W kluczowej scenie Hamleta – autorstwa Williama Shakespeare’a (1564 – 1616) – tytułowy bohater wypowiada sławne zdanie: Być albo nie być, to wielkie pytanie [...]¹. Formułę tę odczytywać należy jako alegorię wewnętrznego cierpienia, jakie odczuwa jednostka, która staje w obliczu dokonania najistotniejszego wyboru życiowego. Jednakże hasło to można również identyfikować z egzystencjalistycznym „albo – albo”, które – w koncepcji Sørensa Kierkegaarda (1813 – 1855) – wyznacza tor rozwoju ducha ludzkiego.

Wprawdzie główny temat mojej rozprawy stanowić mają Kierkegaardowskie stadia ludzkiej egzystencji, niemniej uważam, iż warto jest poprzedzić go wyłożeniem podstawowych poglądów Sokratesa z Kopenhagi.

Ów duński myśliciel był jednym z głównych przedstawicieli tego, co określa się mianem filozofii egzystencjalnej. Z tego względu myślę, że w pierwszej kolejności należałoby dokonać krótkiej charakterystyki egzystencjalizmu.

Cieężko wyznaczyć ramy czasowe, które wyraźnie oddzieliłyby tę doktrynę od innych kierunków filozoficznych. Nie ulega jednak wątpliwości, iż narodziła się ona w obrębie protestantyzmu². W chwili, gdy XVI – wieczny ruch reformatorski podjął się kolejnej interpretacji poglądów św. Augustyna (354 – 430), radykalizując znaczną ich część, wyłoniły się te

¹ W. Shakespeare, *Hamlet*, Wydawnictwo Tower Press, Gdańsk 2000, s. 66.

² J. Piórczyński, *Wykłady z historii filozofii współczesnej*, Uniwersytet Łódzki, r. a. 2008 – 2009.

wątki, które są uznawane za konstytutywne dla filozofii egzystencjalnej. Jednym z bazowych było podjęcie próby określenia istnienia właściwego człowiekowi. Główny przedmiot zainteresowań egzystencjalistów stanowi zatem egzystencja człowieka, która jest rozpatrywana w jej konkretnej rzeczywistości oraz na płaszczyźnie zaangażowania społecznego. Jest to perspektywa, która wyraźnie sprzeciwia się wszelkim systemom racjonalistycznym – z koncepcją René Descartesa³ (1596 – 1650) na czele. Innymi słowy, egzystencjalizm buntuje się przeciw programom, które opierają się na pojęciach: idei i rozumu oraz przeciw sprowadzalności świata osobowego do zewnętrznego. Fundamentalne dla egzystencjalizmu wydaje się być odrzucenie pojęcia istoty (oraz całej – związanej z tym terminem – problematyki). Filozofia egzystencjalna dąży do opisu indywidualnej egzystencji ludzkiej w swoistości aktu istnienia (nieredukowanej do pewnej formy istnienia). Akt istnienia jest natomiast pierwotny względem wszystkiego. Człowiek istnieje, zanim jest. Najdoskonalej myśl tę wyraża Sartre'owska formuła: Egzystencja poprzedza esencję⁴. Z uwagi na to, iż od początku swojego istnienia nie jesteśmy ukształtowani (ani obdarzeni rozumem), sami musimy nadać sens własnej egzystencji (część przedstawicieli tego nurtu filozoficznego utrzymuje jednak, że autentyczna egzystencja wymaga ciągłej świadomości bezsensu). Jesteśmy tylko tym, co sami czynimy. Z tego też wynika ludzka tragedia, bowiem nasza obecność w świecie jest przypadkowa i bezsensowna. Nawet, jeżeli jest jakiś sens, to pozostaje on ostatecznie dla nas niepoznawalny. Ponadto jednostka ludzka jest skazana na ciągłe

³ Kartezjański racjonalizm zakłada, iż poznanie prawdy dostępne jest każdemu umysłowi, który zostanie dobrze pokierowany. Punktem wyjścia jego koncepcji jest wątplenie o wszystkim. Założenie to prowadzi kolejno do przekonania, iż nawet najradykałniejsze zwątpienie nie pozwala nam wątpić w to, że wątpimy. Myśl stanowi w ten sposób pierwszy pewnik, z którego jednostka wnioskuje o swojej egzystencji.

⁴ Gaarder J., Świat Zofii. Cudowna podróż w głąb historii filozofii, Warszawa 1995, s. 492.

dokonywanie wyborów, których skutki zawsze niosą za sobą ryzyko. Jest to wyraz posiadanej przez nią wolności – i to wolności absolutnej. Wolność ta – choć pozwala jednostce wszystko wybrać (życie autentyczne) i za wszystkim podążyć (życie nieautentyczne) – nie daje możliwości odmienienia własnego losu. Wszystkie wysiłki jednostki zawsze kończą się niepowodzeniem. Jedyne, co posiada, to krucha egzystencja, która wykracza poza nią w czasie i w przestrzeni. Stąd metafizyczny lęk sprawiający, że człowiek odczuwa nicość, z której się wyłonił i przeczuwa niepewność wyboru, który podnosi do rangi bytu⁵. Cechą naszego sposobu istnienia jest więc trwoga przed śmiercią. Ważne jest również to, że filozofia egzystencjalna odrzuca systemy, gdyż nic nie mówią nam one ani o świecie, ani o nas samych. Wszakże najważniejsza i najgłębsza część rzeczywistości (jak i samej egzystencji) wymyka się schematom pojęciowym. Zazwyczaj rozróżnia się dwa nurty filozofii egzystencjalnej (choć klasyfikacja ta nie wyczerpuje bogactwa koncepcji): laicki – inaczej ateistyczny – oraz religijny. Przedstawicielami pierwszego byli między innymi: Jean Paul Sartre (1905 – 1980), Albert Camus (1913 - 1960), czy Martin Heidegger (1889 – 1976). Egzystencjalizm religijny reprezentowali zaś tacy myśliciele jak: Karl Jaspers (1883 – 1969), Gabriel Marcel (1889 – 1973), Lew Szestow (1866 – 1938) i – co dla nas najistotniejsze – Søren Kierkegaard. Warto zaznaczyć, iż wątki egzystencjalne pojawiają się nie tylko w obszarze filozofii, ale możemy je odnaleźć także w twórczości literackiej autorów, takich jak Fiodor Dostojewski (1821 – 1881), Franz Kafka (1883 – 1924), Witold Gombrowicz (1904 – 1969), czy Stanisław Ignacy Witkiewicz (1885 – 1939). Przykładowo, Franz Kafka, zastanawiając się nad problemem winy i kary w życiu człowieka, dochodzi do wniosku, że człowiek okazuje się winny wraz z początkiem swojego istnienia (z uwagi na obciążenie

⁵ Didier J., Słownik filozofii, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1995, s. 94.

grzechem pierwotnym). Wina wynika z samego faktu istnienia w świecie. Każde nasze działanie z góry skazane jest na niepowodzenie, zaś nas czeka nieunikniona śmierć.

Jedną z głównych cech myśli Kierkegaardowskiej jest niewątpliwie bunt przeciw heglizmowi⁶. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) był zdania, że jednostka może się spełnić jedynie wówczas, gdy zostanie wchłonięta przez większą, abstrakcyjną całość, to jest państwo. Pomijał w ten sposób znaczenie indywidualnych bytów. Kierkegaard nie przychylił się do tego poglądu, utrzymując, iż jednostka jest najwyższym bytem moralnym, i dlatego najważniejsze są subiektywne aspekty życia ludzkiego, takie jak, chociażby podejmowanie decyzji. Całą zastaną przez siebie tradycję filozoficzną określał mianem filozofii spekulatywnej. Główne zarzuty jakie kierował pod jej adresem stanowiły: ubieranie – na modłę dialektyki heglowskiej – rzeczywistości w ogólne pojęcia i uniwersalne prawa oraz nastawienie na obiektywny opis, który eliminował z refleksji wszystko to, co było jednostkowe, subiektywne i unikalne.

Jako remedium na koncepcje spekulatywne Kierkegaard postulował właśnie swą filozofię egzystencjalną. Do jej dominujących cech należą: subiektywność oraz zorientowanie na to, co szczegółowe i niepowtarzalne z punktu widzenia jednostki. Kierkegaard wyjaśniał, iż filozofia musi być związana bezpośrednio z życiem, gdyż to nadaje jej wagi i głębi w oczach człowieka. W myśl tego, filozofia ma być zorientowana na wyjaśnienie jednostce jej sytuacji egzystencjalnej, zwrócenie uwagi na ludzką niepowtarzalność oraz podkreślenie roli wyboru w życiu człowieka. Dla owego duńskiego myśliciela osobowość stanowi jedyną znaczącą wartość.

Dzieła Kierkegarda przesycane są niemal lirycznym językiem, przez co wywołują w czytelniku nieodparte wrażenie, iż ich autor wie z nim

⁶ Ibidem, s. 143.

niezwykle intymną rozmowę. Ów bliski poezji styl stanowi cechę, mającą wyraźnie odróżniać Kierkegaarda od Hegla, którego filozofia systemowa ma charakter ogólny i pomija problemy jednostki. Sam Kierkegaard określał przedmiot swoich opisów jako „wyjątek”, przy czym ów „wyjątek” miał być czymś, co tłumaczy ogół i jednocześnie temu ogółowi się wymyka.

Egzystencja jest u Kierkegaarda wydobywaniem rzeczy z chaosu, przechodzeniem przez zerwanie. Jest to zatem stan odmienny od współbycia ze światem w jednorodnej ciągłości. To kategoria specyficznie ludzka – przysługująca wyłącznie człowiekowi. Wszystkie inne rzeczy w świecie charakteryzują się jedynie istnieniem. Człowiek zaś – oprócz tego, że „jest” – posiada zdolność do egzystencji, potencję do świadomego bycia. Egzystencja polega przede wszystkim na uświadomieniu sobie swego istnienia, a następnie na świadomym dokonywaniu wyborów „alternatyw”, stawianych przez życie. Podczas podejmowania tych decyzji człowiek (świadoma sobie egzystująca jednostka) staje w opozycji do tłumu (nieświadomej siebie masy).

W ujęciu Kierkegaarda życie ludzkie składa się z serii zmian (kryzysów), których skutek może być dwojaki. Z jednej strony człowiek może zgubić samego siebie, stając się w ten sposób istotą demoniczną, zaś z drugiej, odnaleźć siebie i przeistoczyć się w istotę duchową. Najbardziej bolesny kryzys, jaki może dotknąć człowieka, pojawia się w obrębie wiary. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że Kierkegaard próbował wyzwolić subiektywizm wobec Boga, którego pojmował oczywiście jako egzystencję (nie zaś jako substancję metafizyczną).

Dosyć istotne znaczenie w omawianej koncepcji filozoficznej stanowi pojęcie ironii. Ironia, bowiem jest lekarstwem na wszelką obiektywność. Za pomocą tego pojęcia Kierkegaard unieważnia znaczenie teologii, historii oraz filozofii. Ironia jest nieskończoną negatywnością (nie pozostawiającą

żadnego oparcia)⁷. Jest destrukcyjna i wypływa z naszej bezradności wobec losu. Stąd też pojawia się w człowieku lęk („omdlenie wolności”), który odkrywa przed nim nieracjonalność zastanej sytuacji i absurdalność prowadzonej egzystencji. Lęk to nic innego jak możliwość wolności, która z kolei jest otwarciem na nieskończoność. To, czego pragniemy, otrzymujemy siłą absurdu.

Duże znaczenie w filozofii Kierkegaarda ma również pojęcie prawdy subiektywnej, którą należy wyraźnie odgraniczyć od prawdy obiektywnej. Ta ostatnia jest wszakże obojętna dla istnienia jednostek. Wiedza, że: „liczba dwa podniesiona do kwadratu równa jest liczbie cztery” nie wnosi przecież nic znaczącego w naszą egzystencję. Inaczej jest z prawdami subiektywnymi, które mają dla nas istotne, osobiste znaczenie.

Najbardziej interesującym – z uwagi na problematykę pracy – obszarem poglądów Sørensa Kierkegaarda będzie dla nas stworzona przezeń dialektyka. Dialektyka ta stanowi dziedzinę „wiedzy” o stadiach rozwoju ducha ludzkiego oraz o warunkach i sposobach przechodzenia między nimi. Zasadniczo myśliciel ten wyróżnił trzy stadia egzystencji (inaczej trzy sposoby, na jakie człowiek może wieść swe życie). Są to kolejno: stadium estetyczne, stadium etyczne i stadium religijne. Należy w tym miejscu pamiętać, że Kierkegaard postawił swą dialektykę w opozycji do dialektyki heglowskiej. Podczas gdy koncepcja Hegla ma charakter „dyskursywny” (traktuje o ruchu pojęć, będąc motorem napędowym historii⁸), dialektyka Kierkegaarda dotyczy ruchu, jakim jest akt, czyn wolnej woli, podjęcie decyzji, rzucenie się w jeden z członów alternatywy

⁷ A. J. Prokopski, *Egzystencja i tragizm. Dialektyka ludzkiej skończoności. Krytyka nowoczesnej i współczesnej myśli egzystencjalistycznej*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007, s. 324-328.

⁸ G. W. F. Hegel [w:] J. Didier, *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Książnica, Katowice 1995, s. 79.

(skok w „Albo – Albo”). Dotyczy ona ruchu, poprzez który podmiot aktualizuje się, odnawia, przekraczając w ten sposób wymiar trwania.

Z perspektywy wolności aktualnej stadium estetyczne jest najniższym ze wszystkich poziomów rozwoju ducha ludzkiego. Kierkegaard nie zastanawiał się nad tym, co poprzedza owo stadium, stwierdzając, iż człowiek po prostu rodzi się estetą. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że termin „estetyczny” jest wywiedziony wprost z greckiego *aisthetikos*, znaczącego tyle, co zmysłowy, doznany. Nie należy go zatem wiązać – jak to się obecnie często czyni – z wiedzą o sztuce.

Nie oznacza to oczywiście, że esteta nie docenia życia z perspektywy sztuki. Ów aspekt jest dla niego ważny. Jednakże piękno jest przez niego pojmowane jako to, co sprawia mu przyjemność, napędza jego pragnienia i spełnia jego potrzeby. W ten sposób nie należy przypisywać estety do określonych prądów w sztuce. Nie musi on, bowiem – chociaż może – podzielać upodobań swoich przyjaciół bądź wpisywać się w swą epokę.

Ideał estetycznego żywota stanowi: bycie styczną do obwodu życia, uchwycenie chwilowego dotknięcia, poświęcanie się poszukiwaniu przyjemnych doznań i ucieczce od przykrości. Widać tutaj wyraźną analogię do sentencji *Carpe diem*⁹ Horacego (65 p.n.e. – 8 p.n.e.). Wszakże esteta najpełniej żyje chwilą, uznając wyższość teraźniejszości nad przyszłością (w którą zresztą myślą nie wybiega). Aby pełniej rozważyć ideał życia estetycznego, chciałabym w tym miejscu odwołać się jeszcze do hierarchii wartości Maxa Schelera¹⁰ (1874 – 1928). Scheler wyróżnił w swej koncepcji cztery grupy wartości: wartości hedoniczne, wartości witalne, wartości duchowe oraz wartości religijne. Pragnąc zlokalizować w Schelerowskiej

⁹ Horacy, *Pieśni*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2007, s. 13.

¹⁰ T. Ślipko SJ, *Historia etyki w zarysie*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010, s. 109 – 110.

hierarchii estety, szukalibyśmy go niewątpliwie na dwóch najniższych szczeblach. Są one, bowiem albo doznawane poprzez rozkosz i cierpienie, albo związane ściśle z radością i lękiem, a zatem wartościami, które dominują na tym etapie Kierkegaardowskiej koncepcji rozwoju ducha ludzkiego.

Człowiek – który odznacza się osobowością estetyczną – reprezentuje postawę ambiwalentną. Z jednej strony może on stronić od wszelkiego rodzaju trwałych związków, z drugiej zaś, unikać jednostronnego zaangażowania w jakąkolwiek sferę materialną (zmysłową). Osoba taka będzie, więc wystrzegała się wchodzenia w związki małżeńskie, partnerskie, przyjacielskie czy zawodowe.

Dokonując charakterystyki jednostki w stadium estetycznym, Kierkegaard chętnie odwołuje się do przykładu stosunku mężczyzny do kobiety, co może mylnie wskazywać na antyfeministyczne zabarwienie jego koncepcji rozwoju ducha. Tymczasem myśliciel ów jedynie ustanowił kobietę symbolem „zakazanego owocu”, czyli zmysłowości, której nie można się podporządkowywać. Wskazują na to, chociażby słowa, które – w Dzienniku uwodziciela – Johannes pisze w liście do Kordelii: [...] Nie widzę Ciebie, poruszasz się ciągle na falach przelotnych pojęć, ale napełnia mnie szczęście za każdym razem, gdy widzę Twoje podobieństwo. Na czym to polega? Czy to jest Twojej istoty bogata jedyność – czy też uboga wieloznaczność mojej istoty? A czyż kochać Ciebie nie znaczy kochać świat cały?¹¹.

Najpełniej o człowieku, znajdującym się w stadium estetycznym, wyraża się Sędzia Wilhelm, który – w Kierkegaardowskim O równowadze

¹¹ S. Kierkegaard, *Albo – Albo*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 464.

między tym, co estetyczne, a tym, co etyczne – przejmuje rolę narratora¹². Ów prostolinijny urzędnik ma zresztą wyraźne kompetencje, aby scharakteryzować estetę. Patrzy on, bowiem z punktu widzenia etyka, czyli osoby znajdującej się na wyższym stadium rozwoju. Dostrzega u estety bezpośredniość ducha (pojmowanego jako uzdolnienie). Podczas gdy sam esteta nie jest świadom tego, iż żyje bezpośrednio. Istotnym rezultatem tej bezpośredniości jest niejawnosć życia. Oznacza to, że jednostka estetyczna nie posiada jeszcze egzystencji, lecz samo istnienie. Kieruje nią wewnętrzny napęd, który podświadomie skłania ją do wyboru, którejś z nadarzających się alternatyw. Dzieje się to podświadomie, ponieważ, jeszcze zanim esteta podejmie decyzję, doznaje wewnętrznego upodobnienia się do pojawiającej się w życiu możliwości. Jeżeli zaś zrezygnuje z dokonania wyboru, ten – poprzez tkwiące w osobowości „ciemne moce”¹³ – dokonuje się mimowolnie.

Naturalnie w życiu estety pojawia się cały szereg różnorodnych alternatyw. Chociaż każdy wybór przeżywa on nadzwyczaj intensywnie, to redukcja napięcia, w jakim funkcjonuje, jest wyłącznie chwilowa (przy czym chwila ma tutaj charakter egzystencjalny, nie zaś czasowy). Przejściowe stany psychiczne (będące w różnym stopniu cierpieniem bądź przyjemnością), w jakie wprowadza siebie – podczas zdecydowania się na którąś z alternatyw – stanowią jedynie chwilę w nikłym bycie. To nic innego jak abstrakcyjna jaźń, która jest tworem na pograniczu prawdy i poezji. Wraz z każdym dokonanym wyborem w jednostce wzrasta poczucie

¹² Idem, *Albo – Albo*, tom II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 208–455.

¹³ Moce te to zasadniczo nic innego, jak obszar psychicznych i zmysłowych pragnień i skłonności, które niosą za sobą przyjemność (wywołującą uczucie szczęścia) i nieprzyjemność (wywołującą uczucie nieszczęścia).

niepełności i niewystarczalności, które intensyfikuje cierpienie, stające się w ten sposób głównym wyznacznikiem stadium estetycznego.

Świat człowieka, który znajduje się w tym stadium jest labilny. Niepewność towarzysząca takiemu istnieniu sprawia, że esteta, będąc emocjonalnie rozchwianym, wciąż balansuje na niewidzialnej krawędzi. Bezustannie kieruje się ku czemuś, co wzięło górę nad czymś innym. Przykładowo, skłania się ku jednej kobiecie, która swą piękną przewyższyła drugą, aby za chwilę wybrać trzecią – jeszcze ładniejszą. Bierność osobowości wobec wielości zdarzeń wciąż naraża go na zburzenie dotychczasowego sposobu życia. Szczęście, którego źródłem może być posiadanie dobrego stanowiska w firmie czy przyjaciela ulega zewnętrznemu rozproszeniu, na skutek jakiegoś zewnętrznego wydarzenia, jak, chociażby redukcja etatów bądź kłótnia o kobietę. Z tego powodu estecie towarzyszy ciągła świadomość możliwości straty, która wpędza go w rozpacz.

Tragizm człowieka estetycznego wynika także w dużym stopniu z braku samoświadomości. Nie posiada on, bowiem żadnej wiedzy o sobie jako o podmiocie egzystencji, a jedyne czym dysponuje, to świadomość pierwotna. Owa najprostsza przytomność wobec siebie i otaczającego świata nie pozwala na nic więcej, jak tylko na dokonywanie prostych wyborów, które w swej naturze są:

- skończone – powiązane z zewnętrznymi względem ducha celami, które przynależą przemijającemu, ziemskiemu światu;
- przypadkowe – sprzężone z zewnętrznymi względem ducha relatywnymi kryteriami.

Wspomniana duchowa niestabilność estety może nieść za sobą jedną z dwóch konsekwencji. Albo wpędzi ona jednostkę w stan rozpacz, albo otworzy przed nią refleksyjną drogę do etycznego samoujawnienia. Zanim

jednak prześlędy etapy tej drogi na kolejnych podstadiach życia estetycznego, pozwolę sobie na odniesienie omówionego stadium do modelu strukturalnego¹⁴ psychoanalizy Sigmunda Freuda (1856 – 1939).

Gdybyśmy poprosili Freuda o zdefiniowanie nam osoby, znajdującej się w Kierkegaardowskim stadium estetycznym, określiliby ją zapewne jako jednostkę, u której id (rozumiane jako zwierzęcość, wyrażająca się we wszelkich pierwotnych popędach) wzięło górę nad wszelkimi innymi strukturami funkcjonalnymi. Wszakże, podobnie jak Freudowskie id dąży do osiągnięcia orgiastycznej, wszechogarniającej rozkoszy (zgodnie z zasadą przyjemności), tak i Kierkegaardowski esteta zmierza do jak najszybciej gratyfikacji swych wewnętrznych pragnień i dążeń. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku brak zaspokojenia prowadzi do dotkliwego napięcia (rozpaczy). Jednostka reagująca z poziomu id wykazuje się brakiem samoświadomości, lękiem oraz nie zrównoważeniem emocjonalnym. Identycznie jest z osobą, która znajduje się w stadium estetycznym.

Pierwszy etap stadium estetycznego – i zarazem najniższy poziom rozwoju ducha ludzkiego w ujęciu Kierkegaarda – stanowi bezrefleksyjna bezpośredniość. Fazę tę doskonale obrazują słowa, które Kierkegaard zawarł w swych Wycinankach z czarnego papieru. Zapisał on, co następuje: W Fauście Goethego Mefistofeles pokazuje mu Małgorzatę w lustrze. Oko jego cieszy się przez chwilę tym widokiem, ale jej piękność nie jest właściwie tym, czego on pożąda, aczkolwiek przyjmuje ten dar. [...] Młoda niewinna dziewczyna leży w innych wymiarach i dlatego w pewnym sensie nic dla Fausta nie znaczy, w innym rozumieniu słowa znaczy bardzo dużo,

¹⁴ Model ten zakłada, że aparat psychiczny człowieka zbudowany jest z trzech podstawowych struktur funkcjonalnych (ide, ego i superego), kształtujących się podczas rozwoju ontogenetycznego. Przyjmują one postać swoistych regulatorów ludzkich zachowań.

gdyż jest samą bezpośredniością. Tylko jako bezpośredniość może być dla niego przedmiotem pożądania [...] żądał on bezpośredniości nie duchowo, lecz zmysłowo¹⁵.

Jednostkę, znajdującą się na tym etapie rozwoju określa się mianem bezrefleksyjnego estety. Osoba taka jest raczej pewnego rodzaju wzorcem człowieka niereflektującego się życiem, aniżeli przykładem realnie żyjącej osoby. Literackimi przedstawicielami tego podstadium są bez wątpienia Don Juan oraz Jan Uwodziciel II. Postaci te są najbliższe Freudowskiemu id, gdyż rytm ich życia wyznaczają czynniki biologiczne, z libido na czele. Bohaterowie ci dążą przede wszystkim do zaspokojenia swych naturalnych popędów.

Zarówno Don Juan, jak i Jan Uwodziciel II, są świadomi kruchości życia, które może się przecież skończyć w najbardziej zaskakującym momencie. Z tego powodu jedyne, co pozostaje, to rzucenie się w wir przyjemności. Stąd naczelny postulat stanowi tutaj dążenie do maksymalnego zaspokojenia zmysłów.

Co więcej, esteci bezrefleksyjni dają wyraz swym żądom, nie zważając na otaczającą ich rzeczywistość. Pojęcia, takie jak obowiązek czy odpowiedzialność, brzmią dla nich obco, są nad wyraz odległe. Jedyne, co dostrzegają esteci, to własne pragnienia i potrzeby.

Wszelka ich aktywność jest powodowana koniecznością dążenia do przyjemności. Zatem człowiek, który znajduje się na tym etapie rozwoju ducha nigdy nie będzie podmiotowym sprawcą swych działań. Jedyne co mu pozostaje, to naśladowanie innych. Wtapia się zatem w otaczającą go rzeczywistość i dryfuje na falach zastanej kultury i obyczajowości.

¹⁵ S. Kierkegaard, *Albo – Albo*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 238.

Aby czerpać z życia maksimum, nie można się wiązać z niczym w sposób trwały. Postawa ta została doskonale wyrażona – na stronach Dziennika uwodziciela – w słowach Johannes’a: [...] Sztuka polega na tym, jakie robi się wrażenie, trzeba być z pozoru jak najbardziej „do przyjęcia”, a przy tym zdawać sobie sprawę, jakie wrażenie sprawia się na dziewczynie i jakie wrażenie sprawia każda dziewczyna na nas. W ten sposób można kochać się w wielu jednocześnie, gdyż każdą kocha się inaczej. Kochać się w jednej to za mało; kochać wszystkie to lekkomyślność; ale znać siebie dobrze i kochać jak najwięcej, skrywać w swej duszy wszystkie siły miłości w ten sposób, że każda z nich dostaje odpowiednią pożywkę, a świadomość ogarnia całość – to jest rozkosz, to znaczy żyć prawdziwie¹⁶.

Bezrefleksyjny esteta unika zatem jakichkolwiek zobowiązań wobec świata. Zaspokaja swoje żądze, nie dostrzegając w niczym stałej wartości. Wszakże wszystko, co otacza człowieka jest ulotne, jak młodość, którą nie sposób jest uchwycić i zamknąć w butelce, aby towarzyszyła nam już zawsze.

Esteta żyje w przeświadczeniu, że związanie się z kimkolwiek lub czymkolwiek powoduje zatracenie samego siebie. Aby nie zagubić samego siebie, postuluje apatię. Prowadzi to jednak do sprzeczności. Jak można niczego nie chcieć, będąc jednocześnie więźniem własnych popędów?

Z uwagi na fakt, że jednostka żyjąca na etapie bezrefleksyjnej bezpośredniości, nie może być podmiotowym sprawcą swych działań, nie jest ona w stanie ani podejmować samodzielne decyzje, ani sterować własnym jestestwem. Prowadzi w ten sposób niezaangażowane życie, w którym wybór jakiegokolwiek z alternatyw i tak prowadzi ostatecznie do punktu wyjścia.

¹⁶ Ibidem, s. 202.

Świadomość, że wszystkie wartości są nietrwałe, zaś podejmowanie jakichkolwiek działań jest bezsensowne (nie istnieje przecież żadna progresja) wpędza estetę w rozpacz. Rośnie w nim przekonanie o absurdalności życia. Nie tylko nie dostrzega on wartości w świecie zewnętrznym, ale przestaje też zauważać je w samym sobie.

Z chwilą, gdy człowiek, wiodący żywot bezrefleksyjnej bezpośredniości, odkrywa, że każdy estetyczny pogląd na życie wywołuje rozpacz, wkracza na wyższy etap stadium. Stopień ten określa się mianem estetycznej refleksji.

W estecie refleksyjnym pojawia się przekonanie, iż jedyne, co mu pozostało, to bycie nieszczęśliwym. Owo przeświadczenie powoduje, iż człowiek wchodzi w stan izolacji, stając się coraz bardziej osamotnionym.

Jednostka, która znajduje się na tym etapie rozwoju, nie tylko doświadcza różnorodnych możliwości, ale też przeprowadza ich analizę. Poczucie izolacji nie pozwala jej jednak zbliżyć się do rzeczywistego świata. Tkwi zatem uwięziona pośród wykluczających się nawzajem możliwości. Stan ten bardzo dobrze ilustruje następujący fragment Kazania ekstatycznego: Ożeń się, będziesz tego żałował; nie żęń się, będziesz tego także żałował; żęń się lub nie żęń, będziesz i tego, i tego żałował; albo się ożenisz, albo się nie ożenisz, będziesz żałował i tego, i tego. Śmiej się z tarapatów życia, będziesz tego żałował; płacz nad nimi, będziesz także tego żałował; śmiej się czy płacz z tarapatów życia, będziesz i tego, i tego żałował; albo będziesz się śmiał, albo będziesz płakał, będziesz żałował i tego, i tego [...] ¹⁷.

Esteta refleksyjny, rozpatrując swe życie z perspektywy wieczności, dochodzi ostatecznie do wniosku, iż podejmowana przez człowieka integracja przeciwstawnych sobie alternatyw jest zadaniem w gruncie

¹⁷ Ibidem, s. 41.

rzeczy niewykonalnym. Zaczyna on odczuwać dysproporcję między tym, co skończone, a tym, co nieograniczone. Uświadamia sobie, że nic, co doczesne nie może przynieść mu trwałego szczęścia.

Rodzi się w ten sposób dystans wobec tego, co skończone (faza ironii) i następuje zwrot ku Bogu oraz dążność do życia wiecznego. Aby nie stracić swego celu, esteta znieczula swoje zmysły, które są źródłem zewnętrznych pokus. Nie zrywa od jednak całkowicie kontaktów z otaczającą go rzeczywistością. Po prostu nie zawiera z nią żadnych trwałych związków. Samoogranicza się, aby wzbogacić i sferę swych przeżyć wewnętrznych (obszar możliwości). W wyniku redukcji kontaktów zewnętrznych zwiększa się rola fantazji (będącej niemal niewyczerpanym źródłem możliwości). W swej Diapsalmacie Kierkegaard stwierdził, że: Właściwie istota przyjemności nie wynika z tego, że coś sprawia przyjemność, ale z wyobraźni. Gdybym wśród mojej służby miał oddanego człowieka, który na moje żądanie szklanki wody przyniosłby mi najkosztowniejsze wina świata zmieszane w pucharze, wyrzuciłbym go natychmiast, aby go pouczyć, że przyjemność nie wynika z tego, co mi sprawia przyjemność, ale z mojej woli¹⁸.

Rozpacz ducha, która kielkuje w estecie refleksyjnym wraz z utratą nadziei stawia przed nim konieczność podjęcia decyzji, którą zwięźle można określić jako „albo – albo”. Staje on przed tak zwanym wyborem absolutnym, inicjującym praktyczne samopoznanie. Jednostka musi wybrać jedną zdecydować się na jedną z dwóch alternatyw: dławić w sobie świadomość rozpacz (poprzez kolejne powroty do doczesności) lub uświadomić sobie ją, pytając o jej przyczyny. Decydując się na tę drugą możliwość, człowiek dokonuje skoku jakościowego w stadium etyczne.

¹⁸ Ibidem, s. 33.

Wraz z wkroczeniem w stadium etyczne jednostka uświadamia sobie ciągłość własnego życia, objawiającą się w możliwości posiadania swej własnej, indywidualnej historii. Należy w tym miejscu wprowadzić rozróżnienie na historię wewnętrzną człowieka oraz na jego historię zewnętrzną. Pierwsza z nich, cechując się pewnego rodzaju trwałością, stanowi ciąg wewnętrznych działań, jakie utrwalają się w ludzkim bycie. Druga stanowi natomiast szereg – uwikłanych w środowiskowe determinanty – podejmowanych przez jednostkę aktywności, które są obserwowalne drogą zmysłową.

Podjęty raz wybór absolutny towarzyszy etykowi (którego literackim odpowiednikiem jest Sędzia Wilhelm) przez całe stadium. Właściwie każde działanie stanowi konsekwencję ponowienia „albo – albo”. Skutkuje to tym, iż decyzje, postrzegane z zewnątrz jako konieczność, ulegają przekształceniu w wewnętrzną wolność.

Wolność ta pociąga za sobą doświadczenie podmiotowości. Objawia się to następująco. Jednostka może pragnąć zdobyć pewne umiejętności, których nie posiada bądź wzbogacić się o cechy, które dotąd były poza jej zasięgiem. Nigdy nie pragnie ona jednak całkowitej zmiany swojej osobowości. Innymi słowy, chciałabym posiadać taką wiedzę jak Albert Einstein lub taką wyobraźnię jak Stephen King, ale z żadnym z tych panów nie zamieniłabym się jaźnią. Jednostka, będąca w stadium etycznym, odznacza się zatem subiektywnym doświadczeniem niezmienności swej osobowości. Przeżycie to jest silnie sprzężone z pojęciem subiektywnej wieczności.

Jaźń etyka – będąca połączeniem wewnętrznej wolności i doświadczenia podmiotowości – czyni go podmiotowym sprawcą swoich działań. Dzięki temu jednostka może przystąpić do odpowiedzialnego kształtowania własnej osoby. Nie ztraca ona jednak tego, co estetyczne,

bowiem samoujawnienie się ducha nie może pociągać za sobą żadnych deficytów. Zatem wszystkie skłonności, namiętności i popędy stają się po prostu służalcze wobec tego, co zachowane, wobec odnalezionego – poprzez wybór absolutny – duchowego centrum.

Kierkegaard wyraźnie podkreśla znaczenie wyboru w życiu człowieka. Jest zdania, iż akt ów odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu ludzkiej osobowości¹⁹. Osobowość nie jest jednak żadnym tworem, lecz stanowi coś koniecznego i w jakiś sposób danego. Przeto etyk nie wytwarza swej jaźni, dokonuje zaś wyboru samego siebie. Kierkegaard ujął to w następujące słowa: Człowiek, który posiada wyjątkową osobowość, jest niczym, póki sam siebie nie wybierze²⁰. Kreacji nie ulegają cechy osobowościowe, lecz sfera ducha (w aspekcie podmiotowo – przedmiotowym), do której włączyć należy wolę oraz wyobraźnię.

Wraz z dokonaniem wyboru absolutnego etyk, oprócz tego, że „jest”, zaczyna egzystować i realizować samego siebie. Doświadcza on różnicy między dobrem a złem, co daje mu kompetencje, aby podjąć czyn w sposób odpowiedzialny.

Sytuacja psychiczna etyka jest znacznie cięższa niż ta, w której znajdował się esteta. Egzystencjalne napięcie, któremu towarzyszy uczucie powagi, stanowi u niego objaw wysiłku ducha. Każdy kolejny wybór, będący w istocie powtórzeniem pierwotnej decyzji absolutnej, wymaga ogromnego zaangażowania i nakładu znacznej ilości energii. Etyk podejmuje ten wysiłek, ponieważ dąży do osiągnięcia stanu równowagi.

Narzędzie do uzyskania wewnętrznej harmonii stanowią niewątpliwie cnoty (obywatelskie, osobiste i religijne), gdyż to one nadają egzystencji ludzkiej właściwą jedność i odpowiednią dynamikę. Jeżeli

¹⁹ Idem, *Albo – Albo*, tom II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 217.

²⁰ Ibidem, s. 237.

zapragnęlibyśmy zatem odszukać etyka w hierarchii wartości Maxa Schelera, to doszlibyśmy do wniosku, że najpełniej ceni on wartości duchowe (nie odrzucając oczywiście całkowicie wartości hedonicznych i witalnych).

U jednostki, znajdującej się w stadium etycznym, pojawia się poczucie obowiązku. Należy jednak zaznaczyć, że to, co etyczne, nie sprowadza się do wielości powinności, ale do ich intensywności. Zasadniczo każdy człowiek ma spełniać tylko jeden obowiązek, stanowiący jego indywidualny, prywatny problem, jego osobiste powołanie.

Etyczną dojrzałość osiągamy zatem wówczas, gdy nie tylko odczuwamy intensywność naszego obowiązku, ale – sankcjonując rozpoznaną namiętność i dokonując wolnego wyboru – zaczniemy realizować go z możliwie największym zaangażowaniem. Wówczas to docieramy do najgłębszych rejonów swojego ducha, uświadamiając sobie swą wewnętrzną pierwotność i wieczną ważność. Doświadczamy, przeto intensyfikacji samoświadomości.

W przeciwieństwie do estety, etyk podporządkowuje się normom moralnym, związując się (formalnie i instytucjonalnie) z otaczającym go społeczeństwem i państwem, w którym egzystuje. Nadaje swemu życiu sens poprzez kategorie społeczno – moralne.

Odnosząc jednostkę etyczną do modelu strukturalnego Freudowskiej psychoanalizy, doszlibyśmy do wniosku, że dominującą w jej osobowości strukturą funkcjonalną jest superego. W świadomości człowieka dochodzi bowiem do interioryzacji różnych autorytetów, nakazów i zakazów. Pojawia się siła, która hamując popęd ku natychmiastowemu zaspokojeniu zmysłowości, uruchamia mechanizm wyparcia, kształtując świadomość moralną. Wszakże w stadium etycznym jednostka – w pewnym sensie – wzbogaca się o sumienie.

W ujęciu Tadeusza Ślipko postawa etyczna zwraca człowieka ku rzeczywistości. Z poczucia lęku i grozy rodzi się świadomość odpowiedzialności za urzeczywistnienie sensu swojej egzystencji. Wtedy człowiek szuka oparcia w przeżywaniu odpowiednich wartości w skupieniu i refleksji i na nich też koncentruje siły swojego ducha. Etyka Kierkegaarda jest więc etyką swoistego typu. Jest to raczej postawa wobec życia, aniżeli teoria samej moralności²¹.

Stadium etyczne może zrodzić – jak zauważa Kierkegaard – człowieka tragicznego, który by oddać hołd obiektywnym wartościom, wyrzeknie się swojej subiektywnej jednostkowości. Owa obiektywność prowadzi z kolei do relatywizmu, który znosi istnienie prawdy absolutnej. Podobnie jak to było w przypadku estety, również etyk może uświadomić sobie swą niedoskonałość oraz marność swego istnienia. W stadium estetycznym jednostka zdała sobie sprawę z tego, że odczuwanie przyjemności jest aspektem niewystarczającym dla osiągnięcia autentycznej egzystencji. W stadium etycznym pojawia się zaś świadomość tego, iż brak obiektywnych kryteriów etycznych, objawiający się w subiektywnym odczuciu dobra i zła, sprawia, że nie jest się w stanie doskonale realizować cnoty. Jednostka staje przed wyborem: albo tłamsić to doznania, albo dokonać (poprzez dopuszczenie do swojej świadomości ciężaru grzeszności i winy) kolejnego skoku jakościowego.

Według Kierkegaarda większość ludzi nie dochodzi do najwyższego etapu rozwoju ducha – to jest do stadium religijnego – żyjąc wygodnie w ramach tego, co określił on mianem stadium etycznego. Z uwagi na to, pozwolę sobie na ograniczenie się do przytoczenia wyłącznie najistotniejszych wiadomości, dotyczących ostatniej fazy rozwoju ludzkiej egzystencji.

²¹T. Ślipko SJ, Historia etyki w zarysie, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010, s. 95.

Kierkegaard przeciwstawił w tym stadium Sędziemu Wilhelmowi (czyli jednostce etycznej) biblijnego Abrahama (jednostkę religijną), który wbrew ogólnemu prawu moralnemu, gotów był zabić swego syna Izaaka na polecenia Boga. Pokazał tym samym, iż znalezienie się w absolutnym stosunku do Boga wymaga uprzedniego zakwestionowania nawet tego, co ogólne. Poprzez ową kontestację jednostka daje wyraz swego oddania Bogu. Prawdziwe poświęcenie się Bogu to nic innego, jak gotowość zakwestionowania wszystkiego, co ludzkie.

Filozof podkreśla także zdecydowany prymat woli nad rozumem w kwestiach religii i wiary. Relacja między człowiekiem a Bogiem jest czymś osobistym i niepowtarzalnym. Stosunku tego nie da się wyrazić w żadnych pojęciach ogólnych. Człowiek w swym dążeniu do nieskończoności, nie tyle wybiera Boga, ale przede wszystkim wybiera siebie w obliczu Boga²².

Biblijna historia Abrahama i jego syna Izaaka stanowi bez wątpienia najdoskonalszy przykład zmagania człowieka o autentyczne posłuszeństwo. Wszakże zapewniając Boga o swym całkowitym i bezwzględny poddaniu, Abraham skazał samego siebie na szereg prób, które miały wykazać czy jego wiara w istocie jest autentyczna.

W ten sposób mężczyzna nie tylko opuścił rodzimą ziemię, wyruszając do obcego sobie kraju, ale też gotów był złożyć Bogu w ofierze swego pierworodnego, jedyne i upragnione syna, dziecko obietnicy. Postawiony w obliczu tego tragicznego sprawdzianu, nie rozważał jego istoty, nie podważał jego ważności i nie wdawał się w dyskusję ze Stwórcą. Był gotów dać wyraz swego bezgranicznego posłuszeństwa boskiemu słowu.

²² S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 225.

Boskie żądanie, aby Abraham przelał krew swego jedyne syna było symbolem konfrontacji między etyką a podporządkowaniem się boskiemu nakazowi. Innymi słowy, moralne określenie tego, co chciał zrobić Abraham jest, że chciał zamordować Izaaka; religijne określenie – że chciał ofiarować Izaaka²³. Kierkegaard stawia w ten sposób pytanie o możliwość teleologicznego zawieszenia etyki.

Wiara polega na życiu ze świadomością, że możemy zostać poddani podobnej próbie do tej, przed jaką stanął Abraham. Sfera oczywistości naszych poczynań nigdy nie jest stabilna. Tym samym, wiara jest dla Kierkegarda formą egzystencji, sposobem istnienia oraz pewną akceptacją nieskończoności.

Wiara, którą opisuje, opiera się na paradoksie. Życie rycerza wiary (to jest jednostki znajdującej się w stadium religijnym) jest nasycone tym samym stopniem wrażliwości i emocjonalności, co życie estety, nie mając nic wspólnego z samozadowoleniem życia etycznego. Wiara polega na takim przeżywaniu kruchości i niepewności, by stały się one trwałą podstawą. Stan zawieszenia i chaosu ma być zrozumiany tak głęboko, by nie wzbudzał niepokoju, a stał się źródłem siły. Rycerz wiary wciąż dokonuje skoków w nieznanie i, co więcej, żyje po to właśnie, by dokonywać tych absolutnych wyborów.

Wiara umiejscowiona jest w obrębie absurdu, gdyż nie można dać dowodu w sprawach religijnych. Nigdy nie mamy bowiem pewności, że Bóg zwraca się bezpośrednio do nas. Pewność wiary wynika z niepewności. Istnieje nieciągłość między rozumem a wiarą. Człowiek oscyluje między jednym a drugim.

Prowadzi nas to do konkluzji, iż jedynymi, autentycznymi wartościami dla jednostki, która znajduje się w stadium religijnym, są Bóg

²³ Ibidem, s. 27.

oraz własna „wyjątkowość”. Jak to pięknie wyraził Kierkegaard: Tłum jest nieprawdą. Wiecznie, pobożnie, po chrześcijańsku mówią o tym słowa Pawła: „tylko jeden osiąga cel” – i osiąga ten cel w sensie porównawczym, ponieważ w każdym porównaniu zawiera się wzgląd na kogoś drugiego. Słowa te znaczą – każdy może być tym Jednym, i Bóg chce mu w tym pomóc – ale tylko Jeden osiąga cel. Mówią one ponadto: powinno się z największą ostrożnością dopuszczać do siebie innych, ale w istocie rozmawiać tylko z Bogiem i ze sobą samym – bo tylko Jeden osiąga cel²⁴.

Reasumując, w swej jakościowej dialektyce Søren Kierkegaard przedstawiając trzy zamknięte etapy rozwoju ducha ludzkiego, dał wyraz negacji ciągłości w życiu i w kształtowaniu się osobowości jednostki. Droga od stadium estetycznego, poprzez etyczne, aż religijnego wiedzie przez szereg wyborów absolutnych, które powodują, że jednostka porzuca swój dotychczasowy styl życia na rzecz innego, jakościowo odmiennego. Filozofia Kierkegaarda, będąc analizą lęku, samotności i przeznaczenia, postawiła człowieka twarzą w twarz z Bogiem. Trudno się zatem dziwić, iż jego koncepcja stadiów na drodze życia osiągnęła status klasyka myśli egzystencjalistycznej.

²⁴ Idem, *Jednostka i tłum*, [w:] L. Kołakowski, K. Pomian, *Filozofia egzystencjalna*, PWN, Warszawa 1965, s. 52.

In quest for the pedagogical understanding of the term „learning from life”. Implications for the teacher profession

Introduction

In the recent years, education in Poland, like in other central-eastern European countries, has gone through many transformations in order to meet the requirements of the contemporary socio-economic reality as well as the requirements related to Poland's membership in the European Union since 2004.

The socio-political breakthrough of 1989 brought about many changes in the way people think about the Polish education. Its objective is no longer sustaining the social order. Quite different requirements are set related to the unfolding the development potential of people or making desirable changes in the life conditions both of the individuals and of the entire Polish society.

Change in the way of thinking about education entails the change in the perception of the teacher profession. More and more often, the teachers are supposed to be equipped with creativity, unconventional thinking, thoughtfulness, continuous learning, resourcefulness and engagement for the common good. Therefore it is do possible to advance a hypothesis , that the majority of the teachers, however, find it difficult to meet these expectations since they studied and worked in the very different political circumstances i.e. in the socialist system that did not enable them to acquire and develop such skills. Thus, the discrepancies between the teachers' skills and school requirements occur and it is worth to do research on this phenomenon.

Certainly, Polish teachers can count on the support of the In-Service Teacher Training Centers. The courses organized by these institutions are very popular. According to the data the Łódź Center for Development of Teachers and Practical Training in 2008 organized 8034 teaching consultancy events, in-service training and other professional training for 33421 teachers from the Łódź region. All of these projects were to be implemented within 21000 hours. These forms, however, frequently lead only to the improvement of teaching skills of the teachers, to extending their pedagogical content knowledge, i.e., pedagogy applied to a specific content, pedagogy connected with the question: how to teach? The classes offered by the In-Service Teacher Training Centers contribute to the passive adaptation of the teachers to the changing conditions rather than to the profound change in the way of thinking about own profession by the teachers or promoting any critical and thoughtful attitudes.

I think one of the ways to address the challenges of the modern school by the teachers can be learning from (everyday) life. This kind of learning goes every time, free of charge (what matters when teachers earn no much money) as well as seems to provide teachers with knowledge and ability that which can be used in everyday professional situations. Teachers are able to make the most of this knowledge and ability, because it come from their own experiences.

Therefore, my research area focuses on the questions: does and how learning from life affect the professional development of the teachers?

The first step towards the solution of this research problem is to present the understanding of the learning from life phenomenon, which is what I'm going to undertake. It is essential in the Polish educational reality

since there are no Polish equivalents of the terms *learning from lives*¹ and *learning from life*.

I made this type of learning object of my present considerations with three reasons.

Therefore first of them is that term: "learning from life" for several years has already functioned in West - European pedagogical/andragogical literature², and translated also to Polish³ and in contrast to remaining, above-mentioned types and kinds of learning, so far did not be the subject of the theoretical studies and the scientific interpretations. What's more, in fact it functions without one definition, understanding is intuitive, once describing learning from history of life and another time describes learning from the experience. Therefore it is necessary to design the definition which will inform about proper understanding this term in future.

The second reason is because of the rank of informal learning ("on a background of life") and constant learning (by the whole life) grows constantly. Such learning which is the part of a everyday life and which "came in the form of unconstitutional and the unintentional broadcast of knowledge and skills⁴, so learning, as the intuition prompts, that stays in exact relations with learning from life.

The third reason of undertaking this matter is the problem of translation itself to Polish, when learning from life can be understood as a learning from "our" live, learning from biography (life as a text) as well as learning from life or lives other people, for example authorities.

¹ see. I. Goodson, P. Sikes, *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 2001.

² see. Op.cit.

³ see. P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2006.

⁴ A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, p. 47.

And finally, teacher and their learning are perceived nowadays as a fundamental for education issue. Already by the end of the 20th century well-know researcher Christopher Day⁵ formulated en principles related to teacher's occupation:

- Teachers are the schools' greatest assert. They stand at the interface of the transmission of knowledge, skills and values (...)
- One of the main tasks of all teachers is to inculcate in their students a disposition towards lifelong learning. They must, therefore, demonstrate their own commitment towards and enthusiasm for lifelong learning.
- Continuing, carrer-long professional development is necessary for all teachers in order to keep pace with change and to review renew their own knowledge, skills and visions for good teaching.
- Teachers learn naturally over the course of a career. However, learning from experience alone will ultimately limit development.
- Teachers' thinking and action will be the result of an interplay between their life histories, their current phase of development, classroom and school settings, and the broader social and political contexts in which they work.
- Classroom is peopled by students of different motivations and dispositions to learning, of different abilities and different backgrounds. Teaching, therefore, is a complex process (...).
- The way the curriculum is understood is linked to teachers' constructions of their personal and professional identities (...).
- Teachers cannot be developed (passively). They develop (actively). It is vital, therefore, that they are centrally involved in decisions concerning the direction and processes of their own learning.

⁵ Ch. Day, Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning. London: Farmer Press, 1999, p. 2.

- Successful school development is dependent upon successful teacher development.
- Planning and supporting career-long development is joint responsibility of teachers, schools and government.

So therefore if modern teachers want to fully fill these rules, they have to be very responsible for themselves and have to learn very often (or maybe even constantly) in all directions. One of the ways to do it can be just learning from life.

Pedagogical quest for the understanding of the term “learning from life”

The role of learning has always been very appreciated but the contemporaries began to realize that you cannot only learn at school but also, and maybe first of all, outside school. The human being thus appears as an individual fulfilling themselves through acquiring knowledge.

According to T. Bauman⁶ “The renaissance of learning both at school and outside school has already started. This is a process aimed at huge qualitative change in education, a difficult one, (...) but irreversible. (...) Nowadays you can notice the indications of the end of supremacy of teaching over learning (at least outside school) due to low effectiveness of teaching compared to high potential of learning”.

In the contemporary considerations about the education of adults – and the teacher belongs to this group, emphasis is put on the fact that an adult person should learn from every life situation and draw conclusions from it for the future because “human life – development – learning make a distinctive ontological-anthropological triad determining humanity. Learning is therefore important to becoming rather than being a human. The worth of the human person is defined under this point of view by

⁶ T.Bauman, Wstęp (w:) T.Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, p. 9-10.

learning. Paraphrasing the famous quote, you can say: "I learn, therefore I am"⁷.

To make research on learning is essential to familiarize with different point of view on this process. The analysis of literature of object shows, that term "learning" becomes fashionable and more and more commonly used. There is the multitude of kinds appears, multitude of definitions for learning and the types of learning. On the basis of only pedagogy itself we can distinguish many of them, and the most popular are: learning with biography (own and different persons), life-long learning, general learning, partial learning, learning by work, incidental learning, learning with the method of tests and the mistakes, involuntary learning, learning by imitation, unintentional and intentional learning, learning by uncovering, observational learning, learning with memory, cognitive learning, learning by relations, learning to learn oneself, learning by strategy, planned learning, organized learning, self-learning, but teachers also talk about types of learning associated more with psychology such as, associative learning, conditional learning, learning by the rule "all or nothing", serial learning, selective learning, subliminal learning etc. However the development of biographic I methods in education that was made in the last dozen years in Western Europe and in Poland, brought, beside learning from biography, another type of learning - learning from life (or learning from lives)⁸.

⁷ E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* (w:) M. Podgórny, (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, p. 26.

⁸ see. I. Goodson, P. Sikes, *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 2001.

The starting point of the research into the pedagogical understanding of learning from lives should be the findings concerning both “learning” alone as well as the category of “life” in pedagogy.

According to different authors the learning process is:

- "the plasticity of nervous system arrangement, depending on ability to rebuilding the nervous connections"⁹
- "the name of a set of actions with power to create new actions or enough power to change already existed thoughts and actions (...) No accepting the learning process as an action, we can talk about learning only when specific changes occurs in a subject of teaching"¹⁰
- "process which impacts on relatively durable changes, as the result of experience, in the behaviour potential"¹¹
- " the modification of behaviour of a person as the result of her prevoius experiences"¹²
- "internal process (disguised), which exists thanks to the system of memory which codes and it stores information received from outside or delivered as product of own cognitive activity"¹³
- „a process in the course of which the new forms of behavior and actions come into being or the forms earlier acquired change based on experience, cognition and exercise"¹⁴

For the pedagogical purposes, in opinion of the author the theory of learning is particularly useful that includes also (ibid):

⁹ A. Longstaff, *Neurobiologia*. Warszawa: PWN, 2006, p. 473.

¹⁰ T. Bauman, Wstęp (w:) T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, p. 25.

¹¹ J. R. Anderson, *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. Warszawa: WSiP, 1998, p. 21.

¹² *Leksykon PWN. Pedagogika.*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, p. 252.

¹³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, p. 873.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, p. 437.

- all types of learning (acquiring information, skills, habits, developing abilities and attitudes)
- all forms of learning (learning by trial and mistake, by imitation, discovering and activities)
- all learning conditions (age, environment, motives, stimuli, abilities)
- all teaching results (increase in knowledge and skills, development of the abilities and attitudes, transfer i.e. impact of the consequences of learning some information or skills on other acquired by this person information and skills).

Therefore, the above quoted definitions allow to understand the learning process as the result of process of gathering the knowledge and the skills. However the definition of learning proposed by W. Okon, and marked with a deep pedagogical thought of this process, seems to be the most proper definition for other theoretical considerations over phenomenon of learning from life, because it is the widest understanding. This wide understanding of learning is one of the conditions in realization of human needs and it determines social development. The E. Dubas pays attention on function of life self-learning in adult man's life. According to author learning for a grown man is¹⁵

- preventive resource in the face of existing difficulties
- way of gathering knowledge about reality
- the chance for development of potentials
- it is the value and the need of life, raising the level of individual satisfaction
- the way of realization of life aims

¹⁵ E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* (w:) M. Podgórny, (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, p. 32-33.

- a chance for emancipation and building the subjectiveness
- the important element of activity of individual and it can be the style of life
- sometimes the relaxation, regeneration of strengths and the separation of from everyday duties
- a way to full-fill a free time as a result of different causes (disease, retirement, unemployment)
- reflection of the individual interests

After above mentioned closer lookup at the phenomenon of learning, we now should decide the matter of translation mentioned before. In Poland, learning is most often understood as the process of gathering skills and knowledge. However in English - learning - means "the type of attitude, both in the light of knowledge, as and in the light of life where the meaning of human initiative emphasizes. It encloses mastering and initiation of the new methodologies, new skills, attitudes and the indispensable values to life in the world full of changes"¹⁶. So this is the wide understanding of the definition of learning, including teaching and learning process, education (as the unintentional, institutional and self learning process) and the institutional education (education system)¹⁷. So this is the close lookup at learning process, helpful in understanding learning from life.

Having interpreted the understanding of the learning phenomenon/notion, another issue should be discussed – and as it seems – the key issue in the discussed subject, namely the issue of pedagogical understanding of life within the context of learning.

¹⁶ J.W. Botkin, M. Elmandira, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć "łukę ludzką"?* Warszawa: PWN, 1982, p. 50.

¹⁷ see. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

This “life”, although it seems something obvious, accessible and well-known to everyone, and therefore not requiring any definition, however, when juxtaposed with learning in the pedagogical meaning, becomes an imponderable. Hence, it is necessary to examine this phenomenon more thoroughly.

According to Krystyna Ablewicz “knowledge is being acquired by the human due to his ability to live or rather experience life. By living in the world, the man participates in it, experiences it and by “being in the world” gains knowledge on it”¹⁸. Therefore, life as supplementary term to learning tells us, first of all, about environment (conditions) in which the learning process takes place. Thus, not so much the understanding of the essence of learning broadens as its process, determinants and situation in which it takes place since learning from life is the form of learning that makes an integral part of all dimensions of human existence.

Established researcher Knud Illeris¹⁹ locates learning process in three dimensions: cognitive, emotional and psycho-dynamic dimension. He underlines also, that the parts of process of learning are always integrated with all of the dimensions and they do not exist as alone in reality. This is very interesting statement, however in perspective of our research to understand the term “learning from life”, it is necessary to analyse also the biological dimension of learning, because the life is first of all the biological phenomenon.

Without going beyond the pedagogical area of considerations and based on the views of the leading Polish social pedagogy experts e.g., H.

¹⁸ K. Ablewicz, *Codziennosc i fenomenologia. Metodologiczne uwagi pedagoga. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”*, 2003. Numer specjalny: *Codziennosc jako miejsce i źródło uczenia się*, p. 371.

¹⁹ K. Illeris, *The Three dimensions of Learning*. Roskilde: Roskilde University Press, 2002.

Radlińska²⁰ who situated social pedagogy on the crossroads between biological and social studies about human and cultural studies, A. Kamiński²¹ who distinguished three spheres of human life: biological, social and cultural or R. Wroczyński²², who differentiated natural, social and cultural life environment – three following human life dimensions in which learning takes place can be mentioned.

Biological dimension. This dimension is determined, first of all, by time frames of the human life, in which learning from life is a narrowly psychical phenomenon, will be possible and space frames in which the human as biological creature can live and learn from life.

Human's functioning in the biological dimension consists in spontaneous, autonomous development based on inborn predispositions. Learning from life is here contingent upon by the development of the nervous system and it will take place in the natural environment understood as "those elements of the surroundings that were created by nature, the existence of which did not require human intervention"²³ and to which elements the Earth with its landform features and resources, as well as climate, flora and fauna belong²⁴.

The world-famous Polish scientist, the researcher of biological development of human, N. Wolański²⁵ claims that "learning hinges on the development of the nervous system (...). The essence of learning process is not as much memorizing facts as training of the associations skills". Hence, the man from biological point of view is capable of learning already in the prenatal phase of development. In the last three months before birth, the

²⁰ H.Radlińska, *Pedagogika społeczna*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład im. Ossolińskich, 1961, p. 361.

²¹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN, 1972, p. 29.

²² R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN, 1985, p. 78-87.

²³ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN, 1985, p. 79.

²⁴ op. cit., p. 79-80.

²⁵ N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa: PWN, 2006, p. 379.

child learns to react to stimuli (conditional response) recognize and memorize sounds and voices, learns physical coordination (balance) and to sense the feelings of the mother and, by means of touch, learns the environment. The period of prenatal development being an integral part of our life is also an integral part of our learning from life.

We can advance yet further going conclusion: learning from the prenatal life is, in biological dimension, learning from life in the purest form, because relations between subject of learning and the life itself are at the most primal level and they run in truly natural, biological environment, and only after "experiences of this period influence on how we later see the world, how we think, react emotionally, dream and what is our predominant mood or biorhythm²⁶.

Second, and disproportional longer period of the man's life is the postnatal period. Divided, with conventional years last, as the childhood (from birth of to 10-12 y.o.), period of adolescence (from 10-12 y.o. to 20-23 y.o.), the adulthood (from 20-23 y.o. to 60-65 y.o.) as well as the old age (from 60-65 y.o. to death).

The human from the first days of postnatal period learns from life, adapting to the new conditions. From birth to about twenty years of age, the ability to learn increases and then stabilizes and, afterwards, gradually decreases and from circa 40-45 years of age falls more rapidly. However, as a matter of fact, the human can learn throughout whole life, and over the course of years only the levels of different learning indicators alter. Even in the late old age despite weakening of the intellectual functions, learning can

²⁶ Op.cit., p. 35-36.

take place and especially good results of learning can be observed in the area of important and real life information²⁷.

In the biological dimension, learning from life is a potential psychophysical property of the healthy organism realizing itself in the natural environment (Earth with its landform features and resources as well as climate, flora and fauna) is determined by acquiring the conditional reflexes in the prenatal period, a clear surge in the pace of learning since birth, its fall after 40-45 years of life and possibility to learn till the old age and even till death.

Social dimension. Learning from life will be examined here under the social environment aspect which is “complex system rich in forms of internal functioning and influencing the individuals”²⁸.

Social environment comprises: population distribution, population density and connected with it: frequency and diversity of social, economic communication, relations between the individual age groups that make up the society, education level of the people, associations, organizations and intensity of their functioning, the level of social awareness, behavior norms and dynamics of transformation, level of social integration and even health of the people . Social environment includes also various types of communities (social groups big and small, formal and informal, original and secondary, audience, crowd) direct social relations (“face to face”) and indirect, established via press, radio, television, Internet.

Thus, life in the social environment provides every human normally functioning in it with multitude of stimuli and opportunities to learn from life. Learning from life under the social aspect is learning inseparably

²⁷ M. Straś-Romanowska, Późna dorosłość. Wiek starzenia się (w:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia. Warszawa: PWN, 2005, p. 270.

²⁸ R. Wroczyński, Pedagogika społeczna. Warszawa: PWN, 1985, p. 80.

connected with the society and resulting from the fact of existing in the society i.e. relation person – society. Learning from life in formal, informal and spontaneous groups is learning resulting from the belief that skills and knowledge can be acquired in many social contacts as a consequence of functioning in the society. These contacts may take place in original groups (family), in form of spontaneous socialization, in direct surroundings (school, local society) or outside local area (random interpersonal contacts) and in global world (virtual) via media.

Learning from life in the society consists, first of all, in assuming social roles and familiarizing yourself with the rules of social life but also mastering the so called soft skills, that is forming and sustaining interpersonal bonds, developing empathy, negotiation skills and solving problems, entrepreneurship and knowledge about human needs. Learning from life in the social dimension influences also building civic attitudes and image of yourself as social being.

In social relations man learns how to express himself, manifesting his identity, show his pride and dignity. He learns to express the respect for the life partner or his/hers undertakings, social interactions as well as the art of changing his mind under influence of rational reasons. The understanding for another man is particularly important in the case of eachers because without understanding of its pupils the effective work with them is impossible. Understanding for another man means the skill of perception of human proprieties and developmental potentials, perception of the man as the whole body, psyche and the spirit, then the sensibility on somebody's feelings, motives, attitude, value and then enlighten them to ourself. The work is also one of the constant and concurrent with a man's life phenomenon and function as one of principal forms his social activity.

The school is mostly for teachers the place of work, since, learning from life should not be understood as learning outside school but rather as 'learning after lessons' because when classes finish, learning from (school) life continues.

Cultural dimension. The place of learning from life is also cultural environment, understood as "the element of historical heritage of human activity". This includes material goods and spiritual cultural goods (ideology, philosophy, religion, law and norms and rules resulting from it), as well as the attitude of people towards those goods being the consequence of historical development of human (ibid). In view of U. Ostrowska²⁹, a special meaning is attributed to culture as an area of human life because "it constitutes the basis of communities' awareness and at the same time has a deciding influence on shaping the personality of every man (...) making characteristic *compositum* of body and mind/will and intellect".

In the context of considerations about learning from life the broader understanding of the culture should be examined, the culture consisting of spiritual and material heritage as well as lifestyle. Culture is "not only the memory of an individual existence but also the form of manifesting life as human species. Biography of conscious life, biography of humanity in coexistence should be sought in the culture³⁰. The same author claims also that culture is "an expression and extension of possibility to realize human activity"³¹. Thus, learning from life in the cultural dimension goes beyond biological and social activity and is open to a new content and meanings.

²⁹ U. Ostrowska, Kultura jako wartość i przedmiot refleksji pedagogicznej (w:) A. Popławska, L. M. Jakoniuk (red.) Kultura. Młodzież. Edukacja. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, 2008, p. 13.

³⁰ A. Zachariasz, Kulturozofia. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006, p. 24.

³¹ Op.cit., p. 29.

Learning from life is understanding yourself, building own image, hierarchization of the principles, creating the images, asking yourself questions emerging in culture and looking for answers to these questions. It is learning to understand your own place in the world and, what is more important, learning to achieve this understanding. However, it also involves quelling all biological drives and natural inclinations disturbing the functioning in the society and acquiring the features typical for the human because no one is fully a human since the moment of birth but can strive for it throughout life.

To illustrate how much a man learns from living in culture we can bring forward the example of children found in the woods who where grown up by animals. After years of living between the animal they were not be able to talk or walk on two limbs as humans does. Only the biological aspect tell about membership to the same biological species only.

Therefore, learning from life is unique in such a respect that it consists first of all in aspiring to wisdom and, not like in case of other ways of learning, in consolidating content and developing skills. This striving after wisdom manifests itself in the sphere of material culture through the constant technological development and emergence of the new advanced technologies, whereas in the sphere of spiritual culture through reflective contemplation of its artifacts. Literary works, paintings, music, philosophical thoughts, rites and religious beliefs - all of them provoking the human to thoughts over themselves and world, lead them through spiritual and intellectual development to wisdom which in pedagogy is understood as “personal trait of the human that consists in turning his mind to the system of universal human values but its symptom is not only

selection of values alone but also making use of mind in realizing these values”³².

Suggestion for pedagogical understanding of the term “learning from life”

As one can see, the term learning from life is related to many phenomena and in the course of pedagogical analysis the number of them increases. However, it is not synonymous with the impossibility to design a definition of learning from life.

Thus, for my research project, I have made assumption, that learning from life is a conscious or unconscious process of development resulting from human existence and psychophysical capabilities of human, beginning in the latest stage of prenatal development, taking place everyday and lasting incessantly till death, affecting all aspects of human functioning (biological, social and cultural) including all ways of learning (e.g. learning by trial and error, imitation, through discovery and actions, from own and other persons’ biographies) and conditions in which it takes place (age, environment, motives, capabilities) leading to the definite amount of knowledge, skills, habits and value system, to a better understanding of yourself (internal order, identity and autonomy). This kind of learning is in sharp contrast to “institutional” learning, which take place in simulated conditions (for example: classrooms), it happen that is too much theoretical and not useful during everyday professional situations or is not concordat to people abilities and expectations. Learning from life equip people with knowledge (might well with wisdom) not only with information.

In other words, these are relatively fixed changes in the human awareness triggered by a person’s experiences throughout life. The fact of

³² W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, p. 241.

living alone is not synonymous with learning from life because learning from life is experiencing life in order to gain wisdom.

Learning from life is a very complicated process which can be divided into two main strategies:

The first of them is: strategy of retrospective learning from life.

This strategy consists in learning from life, recorded in the form of history in the human memory. This means referring to the reminiscences, previous experience and drawing conclusions from it for the future. This involves dwelling upon past events, life history and its contemplation aimed at finding common truths, attaining self-knowledge and wisdom. In the retrospective strategy of learning from life, you can distinguish the following methods:

- learning from the life history
- learning from the own biography
- learning from the biography of other people (e.g. significant ones)
- learning by accident

The second strategy is the systematic learning from life. It depends not from the past experiences or knowledge but on opening oneself to all educational possibilities as a result of everyday and current life experience.

In this strategy we can distinguish: active method of learning from life and passive method of learning from life.

The active method involves conscious, purposeful and dynamic search and creating educational situations in life and their optimal use for the sake of learning. It entails constant mind alertness and readiness to look at every life situation from the angle of opportunity to learn, as well as being prepared for the new epistemological experiences. Active learning from life in the contemporary, rapidly changing world should be a skill of

every person so that they are able to tackle the challenges but not only the educational ones.

The second, and it seems less frequent method of learning from life, is passive learning from life. Learning from life takes place every day and is inseparably connected with the fact of living. Passive learning occurs when a man is not fully aware of its happening or when he does not undertake any steps towards learning from life, waiting only for the natural course of events. In the passive learning from life, the human ceases to be the subject of learning. They are being surprised by the new life situations towards which they assume passive attitude thus discrediting them as educational events.

Learning from life should become both means and aim of the education in the 21st century, the element of the global education and upbringing, because it is the simplest way to realize lifelong learning idea (Lifelong Learning Programme supported by European Union), the idea that dates back to the antiquity and remaining, until now, only wishful thinking.

Of course, learning from life is not free of negative aspects situated mainly in its content and conditions. According to J. Holt³³ “experiences that do not increase our knowledge simply do not exist. We draw conclusions from every action, experience in which we participate, from everything what happens to us. We can become wiser or more stupid due to it, better or worse informed, stronger or weaker but we always learn something. What we learn depends on what we experienced and, first of all, on our feelings in a given situation”. Since contemporary human life space features great diversity, as well as characteristic chaos, incoherence or even contradiction, it is vital to prepare yourself for the active, skilful and

³³ J. Holt, *Zamiast edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, p. 37.

reflective use of life as the learning territory. A significant role to play is held by school, but also family, society and the media.

Having it therefore definition of the learning from life term, we can now discuss its impact on a teachers profession. Term “the teacher” is mostly connected with a person who teaches. But this definition was evaluating³⁴. In the past the teacher was obligated to know the content of the lessons and the skills of passing the knowledge was treated as the gift from the God that could not be taught. The profession of a teacher gained a different meaning in the Middle Ages, mainly by the rise of universities and the development of intellectual life. Diversification of educational system for teachers occurs dividing the group for primary, secondary or higher education school teachers, though the didactics as the scientific theory did not exist yet. John Amos Komenski created modern bases of didactics really in 17th century. The important need to educate the teachers in the psycho-pedagogical dimension occurs. The important need to educate the teachers in the psycho-pedagogical dimension occurs in the 19th century mainly by John Friedrich Herbart. The development of psychology in 20th century brings even more knowledge about psycho-pedagogical aspect of t this profession. The requirements for teachers increased as never before. They need to learn by the whole life appeared because of the endless acquisition of qualifications by the teachers.

Conclusion

Learning from life in a case of the teachers could mean an opening on all of the educational possibilities which came from everyday life experience both in a private and professional life.

Learning from life defined this way is one of irreplaceable stimulants for the teachers. This type of learning helps the teacher to live and work in a

³⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, p. 24-26.

permanently changing reality and to undertake the task of realization of the new educational needs of students. Life as educational space unlocks unlimited possibilities of winning the newest, interdisciplinary knowledge that is very helpful while working as the teacher. This knowledge is not only simply knowledge of basic rules of teaching, but first of all the justice, sensibility, creativity, non - standard thinking, self-esteem, tolerance, patience, leniency as well as empathy. Learning from life as a routine action, that is performed but unconsciously, can influence on their personal life also (friendship, partnership, parenthood).

The knowledge acquired by learning from life will never replace the scientific knowledge, but is a perfect answer to far-reaching, creative and modern researches on the field of educational knowledge, putting on a first place mastering the personal and cultural values and desired teachers attitudes.