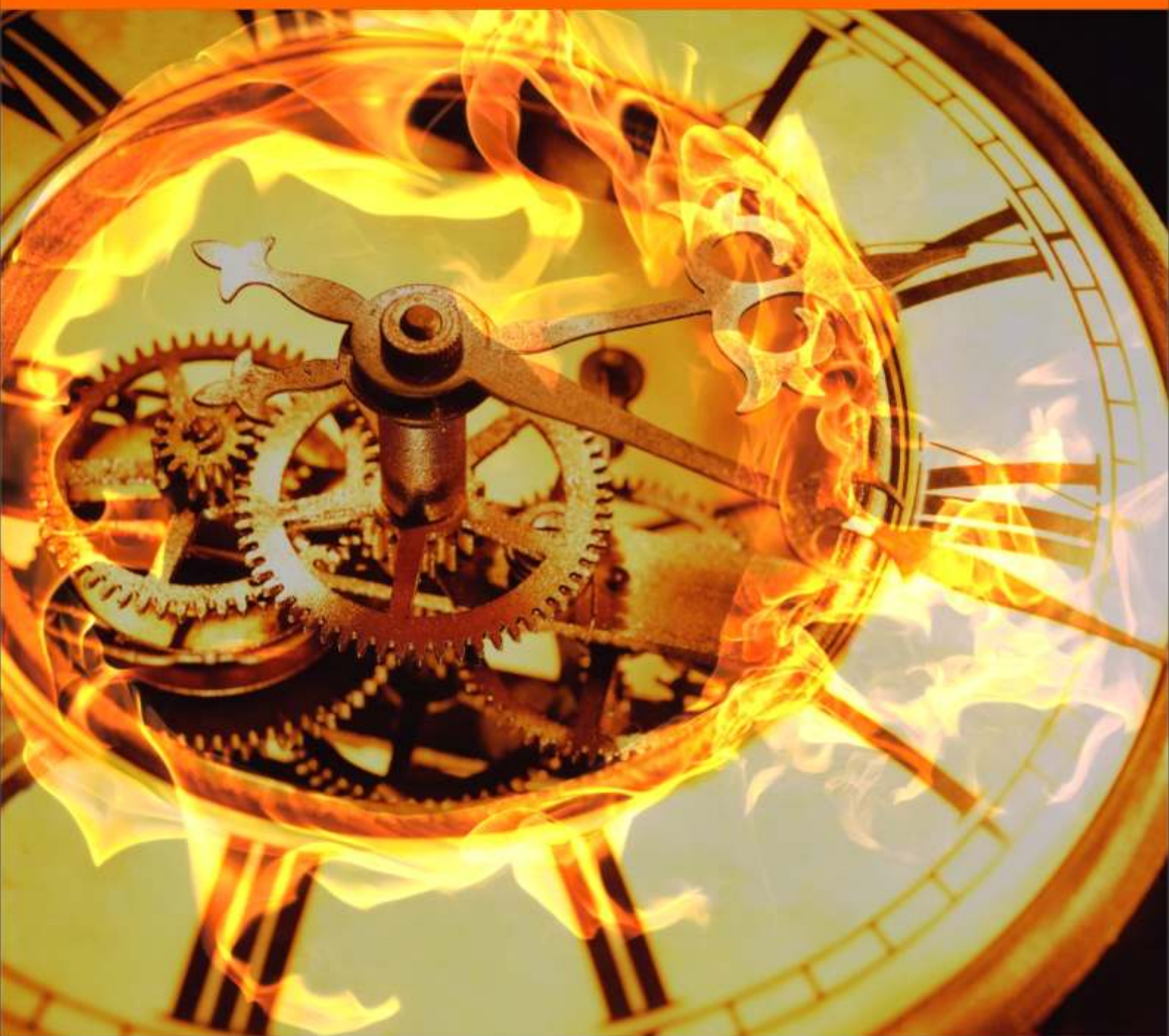


Pedagogika Filozoficzna

on - line

Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej
im. Bronisława F. Trentowskiego

nr 1/2013-2014



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 (protogoras@poczta.onet.pl)

Redaktor techniczny:

dr Tomasz Kopczyński (us.edu.tk@gmail.com)

Sekretarz redakcji:

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

Recenzent:

prof. nadzw. dr hab. Katarzyna Wrońska

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 Rajský (Trnava)

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:

90-324 Łódź, ul. Tylna 9/11 „Willa Grohmana”

e-mail: ped_filozof@wp.pl

ISSN 1898-0910

„Pedagogika Filozoficzna on-line” 2013/2014

Spis treści

ROZPRAWY

Mikołaj Krasnodębski	<i>Historia filozofii jako warsztat pracy filozofa wychowania</i>	3
Barbara Kowalewska,	<i>Chartres: Impresje z podróży w przestrzeni fizycznej i meta...</i>	15
Olga Jabłonko,	<i>Filozofia wychowania w ujęciu John Locke’a w dzisiejszych czasach</i>	25
Wiesław Andrukowicz,	<i>Dobro różnorodni i zło prywatności w koncepcji Bronisława F. Trentowskiego</i>	35
Svitlana Ganaba,	<i>Priorytety antropologiczne filozofii dydaktyki</i>	65
Tomasz Kopczyński,	<i>Pathology in secondary and higher education-neglected areas</i>	77
Agata Marciniak,	<i>Teoria implikacji konwersacyjnej w koncepcji Herberta Paula Grice’a</i>	85
Paweł Walczak,	<i>Fenomenologia ojcostwa. Kilka refleksji o rzeczach, o których się nawet filozofom nie śniło</i>	99
Sławomir Sztobryn,	<i>Historyczny komponent filozofii wychowania. Znaczenie i konsekwencje</i>	105

RECENZJE

Mikołaj Krasnodębski,	[rec.] Marcin Wasilewski, <i>Protagoras z Abdery – sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 269	115
------------------------------	--	------------

Motto

„W dziejach myśli ludzkiej, natrafiamy na problemy, nad których rozwiązaniem pracują umysły przez cały ciąg historii. Istnieją one stale jako zagadnienia, a każde nowe usiłowanie rozwiązania jest właściwie tylko ich odmłodzeniem, nie jest bowiem ostatecznym rozstrzygnięciem trudnej i zawiłej kwestii, lecz jedynie tylko nowym jej zainstalowaniem dla dalszych prób na tej drodze”¹.

Historia filozofii jako warsztat pracy filozofa wychowania

Wprowadzenie

W ostatnim ćwierćwieczu w Polsce filozofia wychowania cieszy się znacznym zainteresowaniem wielu badaczy reprezentujących niemal wszystkie współczesne nurty filozoficzne. Instytucjonalnie uprawiana jest w różnych ośrodkach naukowych oraz w niezależnym Towarzystwie Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Trentowskiego w Łodzi, zrzeszającym wielu polskich i zagranicznych uczonych². W ramach polskich badań postuluje się podjęcie badań nad historią pedagogiki jako warunkującej teorię wychowania, z ówzględnieniem metod stosowanych w historii filozofii³. Tymczasem w niemieckiej literaturze fachowej od wielu lat prowadzi się badania dziejów wychowania z wykorzystaniem subdyscypliny filozoficznej jaką jest historia filozofii⁴.

¹ Arystoteles, *Organon*, tłum. W. Wąsik, Warszawa 1912, s. 1, cyt. za: T. Knapik, *Wiktor Wąsik jako filozof i nauczyciel filozofii*, w: *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, red. M. Woźniczka, M. Rembierz, Częstochowa 2013, s. 183, przyp. 3.

² S. Sztobryn, *Filozofia výchovy v Poľsku v 20. storočí*, w: *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*, red. B. Kudláčová, S. Sztobryn, Trnava 2011, s. 106-121.

³ M. Wasilewski, *O kłopotach pedagogiki z własną historią*, w: *Filozofia wychowania w XX wieku*, red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomska, Łódź 2010, s. 157-171.

⁴ H. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis Gegenwart*, Wetzlar 1982; *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, red. D. Benner, J. Oelkers, Weinheim-Basel 2004; *Lexikon Pädagogik*, red. H. E. Tenorth, R. Tippelt, Weinheim-Basel 2007; E. Lichtenstein, *Paideia. Die Grundlagen des europäischen*

Wydaje się, że podjęcie takich badań jest uzasadnione, gdyż przez wieki to właśnie filozofowie tworzyli myśl pedagogiczną, osadzając ją na konkretnej wizji rzeczywistości (filozofia bytu-metafizyka-ontologia), człowieka i jego postępowania (antropologia filozoficzna, etyka, aksjologia). Zatem zrozumienie systemów i koncepcji wychowawczych wymaga od pedagoga użycia metod filozoficznych, które pozwolą mu zrozumieć filozoficzne podstawy teorii wychowania i ukryte w niej założenia („przedzałożenia”). Związek filozofii i pedagogiki został dopiero rozluźniony w wieku XIX-tym, chociaż do dziś pedagogika nie jest wolna od „przedzałożeń” filozoficznych⁵. Współczesne nurty pedagogiczne opierają się nie tylko na założeniach filozoficznych, ale również utopijnych i ideologicznych⁶. Stąd samo odniesienie się do historii filozofii i jej metod – nie gwarantuje jeszcze „sukcesu” na płaszczyźnie teorii i praktyki wychowawczej. Z wyborem koncepcji historii filozofii mogą być analogiczne problemy jak z wyborem samej filozofii jako podstawy wychowania i edukacji. Tak jak każda z filozofii promuje odmienne rozumienie rzeczywistości, tak każda z koncepcji uprawiania historii filozofii wnosi odmienne metody badawcze i w konsekwencji inne rozumienie przedmiotu swoich badań. Jeżeli bada się dzieje wychowania z perspektywy historii filozofii należy zatem sięgnąć do metod historii filozofii, a wybór samej koncepcji historii filozofii i jej metod, nie może być przypadkowy. Nie ma jednej uniwersalnej filozofii, tak jak np. matematyki. Filozofia rozumiana jako „umiłowanie mądrości” jest jet poszukiwaniem i odkrywaniem. Jak słusznie zauważył A. Maryniarczyk:

„Nie ma już takich filozofii, która oferowałaby całościową wizję światam całościową wizję człowieka, ludzkiego działania, całościową wizją ludzkich społeczności”⁷.

Oznacza to, że pedagog jest „skazany” na filozofię i jej świadomy wybór. Musi też zostać filozofem, aby świadomie i odpowiedzialnie mógł zajmować się refleksją nad wychowaniem człowieka. Problem ten porusza też wielu uczonych zajmujących się pedagogiką oraz pedagogiką filozoficzną⁸. Ostatnio K. Kamiński wykazał, że filozofia ze swoimi ideami stanowi podstawę edukacji, zaś jej liczne koncepcje człowieka (antropologia filozoficzna) determinują współczesną teorię wychowania⁹.

Próba zastosowania metodologii historii filozofii przy badaniu dziejów wychowania i samego wychowania została podjęta w pracach: *Zarys dziejów ateńskiej*

Bildungsdenkens in griechisch-römischen Altertum, t. 1, Berlin-Darmstadt-Dortmund 1970; A. Reble, *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart 2009; H. E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Weinheim-München 2010; tenże, *Klassiker der Pädagogik*, t. 1-2, München 2010.

⁵ M. Krasnodębski, *Człowiek i paideia*, Warszawa 2009, wyd. 2; tenże, *Integralna antropologia wychowania*, Białystok 2013.

⁶ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk 2003; H. Kiereś, *Trzy socjalizmy*, Lublin 2000.

⁷ A. Maryniarczyk, *Coż po filozofii św. Tomasza z Akwinu w czasach postmetafizycznych?*, „Rocznik Tomistyczny” 3/2014, s. 15.

⁸ Chyba istotę tego problemu najlepiej oddaje cytat z pracy S. Sztobryna: „filozofia jest niepokojem pedagogiki”. S. Sztobryn, *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu między wojennego w świetle literatury czasopiśmiennej*, „Colloquia Communia” 2/2003, s. 34.

⁹ K. Kamiński, *The role of philosophy in pedagogical studies*, „Філософія освіти” nr 1(12) 2014, s. 373-381.

historii wychowania. *Paideia od Sokratesa do Zenona*¹⁰ oraz *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, która powstała w ramach IX tomu serii *Filozofia i pedagogika*¹¹. *Novum* tego ujęcia polega na zastosowaniu metod realistycznej filozofii do badania historii wychowania. Metody realistycznej historii filozofii zostały opracowane przez historyków filozofii zajmujących się badaniem filozofii klasycznej - Étienne Gilsona¹², Stefana Swieżawskiego¹³ i Mieczysława Gogacza¹⁴, ale nie były wcześniej wykorzystane do badania dziejów wychowania. Wydaje się, że ich zastosowanie nie tylko jest możliwe i zasadne, ale może przełożyć się na doprecyzowanie samej teorii wychowania na płaszczyźnie jej filozoficznych założeń.

W swoim artykule omówię zatem dwie kwestie: 1) związek filozofii wychowania z samą filozofią; 2) historię filozofii i jej metody, które można wykorzystać z badaniami w zakresie historii i filozofii wychowania.

1. Filozofia wychowania jako dyscyplina filozoficzna

Wciąż toczy się uzasadniony spór dotyczący przynależności filozofii wychowania. Jedna ze stron przyjmuje, że jest ona pedagogiką ogólną¹⁵, inni że jest to dziedzina filozoficzna¹⁶. Skłaniając się do stanowiska J. Woronieckiego¹⁷ i W. F. Bednarskiego¹⁸, głoszącego że pedagogika jest integralną częścią etyki, opowiadam się za drugim z powyższych stanowisk. Filozofia wychowania jest filozofią praktyczną, opartą na metafizyce, antropologii i etyce, korzystającą z innych nauk filozoficznych takich jak: logika, metodologia, historia filozofii, estetyka.

Filozofia wychowania to zatem pewien rodzaj „filozofii stosowanej” (czyli praktycznej), która wypracowuje pewne koncepcje wychowania, ale w innym znaczeniu niż pedagogika ogólna¹⁹. Różnica między filozofią wychowania a pedagogiką ogólną polega na tym, że filozofia wychowania daje ogólny obraz rzeczywistości wychowawczej, odpowiadając na pytania: czym w ogóle jest wychowanie?, czym jest nauczanie?, czy

¹⁰ M. Krasnodębski, Warszawa 2011.

¹¹ M. Krasnodębski (red. tomu IX), A. Murzyn (red. serii), Warszawa 2014.

¹² É. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, tłum. Z. Wrzeszcz, Warszawa 2001, wyd. 2.

¹³ S. Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii*, Warszawa 2005, wyd. 2.

¹⁴ M. Gogacz, *O pojęciu i metodzie historii filozofii*, w: M. Gogacz, *Historia filozofii w poszukiwaniu realizmu: Opera Philosophorum Medii Aevi. Textus et Studia*, t. 10, opr. M. Zembruski, A. Andrzejuk, Warszawa 2011, s. 32-37; tenże, *W sprawie koncepcji historii filozofii*, tamże, s. 27-31.

¹⁵ K. Jakubiak, R. Leppert, *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, w: *Idee pedagogiki filozoficznej: Pedagogika Filozoficzna*, t. 1, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Łódź 2003, s. 223-239. W tym artykule autorzy szczegółowo analizują najważniejsze polskie stanowiska.

¹⁶ S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność*, Lublin 2003; M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.

¹⁷ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, Lublin 1999, wyd. 2.

¹⁸ W. F. Bednarski, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000, wyd. 2.

¹⁹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 35.

należy wychowywać?, etc. W ten sposób filozofia wychowania i edukacja zmierzają do wyjaśnienia i ukazania zadań wychowania, jej celów, podstawowych czynności wychowawczych, ich wartości oraz sensu. Zaproponowane przez nią rozwiązania mają filozoficzny charakter, gdyż właśnie na tej płaszczyźnie stanowią one próby. Tak ujęta filozofia wychowania nie jest pedagogiką ogólną, posiada bowiem inne znaczenie i rolę, ale ma też teoretyczny charakter²⁰. Przed filozofią wychowania stoją, więc następujące zadania:

- analiza języka pedagogicznego;
- krytycyzm i antydogmatyzm;
- całościowe badanie rzeczywistości wychowawczej;
- wznoszenie myślenia perspektywicznego;
- poszukiwanie sensu wychowania²¹.

W konsekwencji takie rozumienie wychowania łączy w sobie, rozdzielone przez pozytywizm dwie sfery człowieka: kontemplację (*via contemplativa*) i działanie (*via activa*). Połączenie tych dwóch biegunów osoby, jej wewnętrznej głębi i zewnętrznej aktywności, zapewnia człowiekowi równowagę i prawidłowy rozwój²². Ponadto zdaniem M. Nowaka pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ stawia sobie te same pytania, co filozofia – o sens, genezę, przyczynę, analizowanego przez siebie przedmiotu badań²³. Analogiczne stanowisko reprezentuje M. Gogacz, zdaniem którego pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ jest nauką o zasadach wychowania. Każda zaś nauka dotycząca zasad (pryncypiów, *arche*) jest nauką filozoficzną²⁴.

Z kolei B. Kiereś podaje następującą definicję filozofii wychowania:

„filozofia wychowania – rozumiejące wyjaśnienie powinności działania człowieka w aktualizowaniu potencjalności życia osobowego”²⁵.

Kiereś podkreśla, że człowiek jest najważniejszym adresem wychowania, a zarazem jego twórcą. Jest on bytem spotencjalizowanym²⁶, który aktualizuje się na płaszczyźnie kultury i właśnie *paidei*. Człowiek jest zarazem bytem wyróżniającym się

²⁰ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 102.

²¹ M. Nowak, *Filozofia człowieka podstawą filozofii wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 138-143.

²² M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 29 i 450.

²³ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, dz. cyt., s. 211-212.

²⁴ M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997.

²⁵ B. Kiereś, *Filozofia wychowania*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 9, Lublin 2008, s. 857.

²⁶ Odnajdujemy tu odniesienie do arystotelesowskiej metafizyki człowieka i jej teorii aktu i możliwości wyłożonej w *O duszy* i *Metafizyce*.

od świata przyrody właśnie poprzez konieczność wychowania. Wychowaniu podlega w nim jego: poznanie, miłość, wolność i religijność²⁷.

2. Historia jako nauka pomocnicza konieczna do uprawiania filozofii i w konsekwencji filozoficznej refleksji nad wychowaniem

Francuski mediawista É. Gilson wyróżnił: 1) historię tekstów filozoficznych, 2) historię doktryn filozoficznych oraz 3) właściwą historię filozofii. Historia tekstów filozoficznych wiąże się z krytycznym przygotowaniem wydań tekstów filozoficznych. Już na tym poziomie konieczna jest znajomość filozofii, zawartej w tekstach, w celu ich opracowania edytorskiego. Historia doktryn filozoficznych polega na ustaleniu filozoficznych poglądów autora badanego tekstu. Nie jest jednak interpretacją tych poglądów, lecz ich rekonstrukcją. Właściwa historia filozofii jest ujęciem istoty filozoficznego zagadnienia i jego historycznych uwarunkowań. Etap ten Gilson określił mianem „czysto filozoficznej historii filozofii” (*history of philosophy itself*). Na tym etapie bada się zgodność danej koncepcji bytu z realną rzeczywistością, stąd powiązanie właściwej historii filozofii z metafizyką, czyli filozofią bytu²⁸. Zdaniem A. Andrzejuk ten ostatni etap ideałem i celem pracy historyka filozofii, jej wartością jest zbliżenie się do tego ideału, lecz jako ideał „sam nigdy nie jest osiągalny”²⁹. M. Gogacz, studiując pod kierunkiem E. Gilsona³⁰, pod wpływem jego ujęcia historii filozofii, przyjmuje że historyk filozofii musi być faktycznie filozofem (metafizykiem), ponieważ bada on konsekwencje koncepcji filozoficznych. Stąd historia filozofii:

„stanowi naukę, która bada przede wszystkim faktyczne konsekwencje twierdzeń filozoficznych. Przez konsekwencje należy tu rozumieć to, co wynika z przyjętych wcześniej założeń. Historia filozofii bierze pod uwagę tak twierdzenia jak i ich faktyczne następstwa, ważne dla niej jest jednak głównie to, co rozwija się w rezultacie przyjęcia określonych punktów wyjścia, samo więc przekształcenie się przyjmowanych wizji bytu i wynikających z tego skutków. Faktyczne konsekwencje, to nie znaczy wszystkie, lecz te, które rzeczywiście pojawiły się w dziejach myśli filozoficznej. Należy dodać, że ważne tu jest odróżnienie historii kultury umysłowej i historii filozofii, która stanowi część kultury umysłowej, jej podstawowy zręb i punkt wyjścia”³¹.

Jak podkreśla M. Gogacz we współczesnej kulturze dominuje kilka koncepcji historii filozofii (pozytywistyczna, intuicjonistyczna, fragmentarystyczna, kulturowa,

²⁷ B. Kiereś, *Filozofia wychowania*, dz. cyt., s. 861-864.

²⁸ A. M. Nowik, *Metodologia historii filozofii w ujęciu wybranych tomistów*, „Rocznik Tomistyczny” nr 1/2012, s. 173-176.

²⁹ A. Andrzejuk, *Gilsonowska koncepcja historii filozofii*, w: *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, red. M. Woźniczka, M. Rembierz, Częstochowa 2013, s. 32

³⁰ Szerzej na temat dorobku i poglądów Mieczysława Gogacza zob. M. Krasnodębski, *W poszukiwaniu duchowej elegancji* (szczególnie strony: 179-207).

³¹ M. Gogacz, *W sprawie koncepcji historii filozofii*, dz. cyt., s. 27.

erudycyjno-pozytywistyczna), ale nie badają one właśnie konsekwencji twierdzeń filozoficznych, lecz prezentują one werbalne i redukcjonistyczne (w tym filologiczne) rozumienie historii filozofii³². Takie ujęcie historii filozofii może wprowadzać niebezpieczeństwo ograniczenia się filozofa do preferowanego przez niego jednego nurtu filozofii, który on osobiście ceni. Gogacz w przeciwieństwie do S. Swieżawskiego czy W. Tatarkiewicza uważa, że historyk filozofii jest przede wszystkim filozofem, a następnie dopiero filologiem czy historykiem. Gogacza ujęcie historii filozofii jest więc następujące:

„Historia filozofii jest nauką, która z perspektywy filozofii jest jej subsyscyplina i nauką pomocniczą. Z perspektywy historii jest dyscypliną analizującą fragment kultury umysłowej, jednak z perspektywy metodologicznej – należy to podkreślić – posiada swój przedmiot oraz specyficzne metody. Jej przedmiotem materialnym są teksty filozoficzne, natomiast przedmiot formalny sprowadza się do identyfikowania w nich problemów filozoficznych przy uwzględnieniu metod analizy i identyfikacji tekstu stosowanych zasadniczo w naukach humanistycznych. Historia filozofii przez M. Gogacza będzie określona właśnie przez przedmiot formalny, jakim są problemy filozoficzne, ich zależność od siebie, źródła i konsekwencje wyrażone przez konkretnych filozofów”³³.

Jak rozumieć konsekwencje filozoficzne wyrażone przez konkretnych filozofów? Są to nie tylko rozumienia twierdzeń filozoficznych i wskazania na ich zgodność z realną rzeczywistością, ale konsekwencje filozoficzne wyrażają się w pokazaniu jak oddziaływały i kształtowały one rozumienia innych osób i samą kulturę. Na przykład: jak idealne ujęcie państwa Platona kształtowało utopijne rozumienie myślicieli Renesansu, a następnie wpłynęło na XIX i XX myślenie społeczne. Historyk filozofii może wykazać również, że współczesna fenomenologia sięga do neoplatonizmu oraz średniowiecznej filozofii Jana Dunska Szkota. Historyk filozofii musi nie tylko znać źródłowe poglądy Arystotelesa, Plotyna, Tomasza, Kanta, czy Heideggera, ale na przykład musi wskazać jak filozofia neoplatoniska oddziałuje na współczesną mu filozofię i w konsekwencji i za jej pośrednictwem na kulturę. Problem ten ma oczywiście swoje przełożenie na płaszczyźnie pedagogiki. W filozoficznych koncepcjach znajdujemy przesłanki do pedagogicznej teorii i praktyki. Należy badać powiązania badanych autorów (filozofów i pedagogów) z innymi autorami, szkołami i epokami oraz wskazywać na konsekwencje z tego wynikające na płaszczyźnie edukacji.

Ustaleniu tych konsekwencji i zależności służy tzw. „kwestionariusz filozoficzny” zwanym też „kwestionariuszem metafizycznym”³⁴. Jego najważniejsze reguły można streścić w kilku punktach:

³² M. Gogacz, *W sprawie koncepcji historii filozofii*, dz. cyt., s. 27.

³³ M. Zembruski, A. Andrzejuk, *Mieczysław Gogacz jako historyk filozofii*, w: M. Gogacz, *Historia filozofii w poszukiwaniu realizmu: Opera Philosophorum Medii Aevi. Textus et Studia*, t. 10, opr. M. Zembruski, A. Andrzejuk, Warszawa 2011, s. 17.

³⁴ S. Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii*, dz. cyt., s. 497-502.

- a) Historyk filozofii musi rozpoznać koncepcję filozofii wyrażoną lub założoną przez badanego autora;
- b) Ustala on sposób uzyskanych przez autora odpowiedzi, na przykład wskazując na platoński relacjonizm lub arystotelesowski substancjalizm;
- c) Wykrywa monistyczny, dualistyczny lub pluralistyczny charakter odpowiedzi filozoficznych³⁵;
- d) Odczytuje metody zastosowanie przez autora (np. dialektyka, apofatyka, analogia, metoda identyfikacji) oraz wskazuje, czy odnoszą się one do porządku pojęć (znaczenie) czy do porządku bytów (oznaczanie);
- e) Ustalić, czy autor prowadzi badania z perspektywy istnienia bytu realnego, a może z innej perspektywy³⁶;
- f) Czy autor nie myli ujęcia bytu z samym bytem.

Do kwertionariusza M. Gogacz³⁷ dodaje, że jest on zespołem pytań, które należy postawić badanemu autorowi. Gogacz przyjmując metodę identyfikacji bytu³⁸ zaleca:

- a) Ustalenie znaczenia terminów, którymi posługuje się badany autor³⁹;
- b) Przełożenie tych terminów na współczesną terminologię, tak aby nie zniekształcić ich znaczenia, ale oddać ich znaczenie w ujęciu badanego autora;
- c) Ustalić rozumienie filozofii bytu danego autora, gdyż to właśnie od niej należy rozumie samej filozofii. Nie jest to łatwym zadaniem. Należy uważać, aby nie przypisać autorowi poglądów, których faktycznie on nie reprezentował. Historyk filozofii musi zdobyć się na

³⁵ Badacze posługują się też rozróżnieniem epistemologicznego i ontologicznego realizmu (K. Ajdukiewicz, M. A. Krąpiec, M. Gogacz, M. Krasnodębski). Podział ten mimo, że przez niektórych uczonych jest uważanych za anachroniczny, to jednak zawiera on w sobie inne podziały. Idealizm w swojej różnorodności może być filozofią monistyczną lub dualistyczną, relacjonistyczną, spirytyalistyczną, a nawet materialistyczną, zaś realizm – pluralistyczną i substancjalistyczną. Ponadto podział na idealizm i realizm jest historycznie osadzony w filozofiach Platona i Arystotelesa, które są kontynuowane przez współczesne nurty filozofii. Inspirują do dziś, niezależnie od tego, czy się nam to podoba, czy nie. Podział na idealizm i realizm ma też duże zalety dydaktyczne i jest łatwo przyswajany przez adeptów filozofii. Opowiadam się zatem za stanowiskiem M. Zembruskiego, zdaniem którego: „realizm (...) również powstrzyma przed hiperkrytycyzmem, który miałby z kolei stanowić ratunek przez całkowitą łatwowiernością wobec wykorzystywanego źródła. Jednak realizm, zarówno jako stanowisko metafizyczne, a zwłaszcza jako stanowisko epistemologiczne, nie utożsamia się z empiryzmem, czy z jego skrajną postacią - sensualizmem”. Cyt. *Między faktycznością a ogólnością – obraz działania historyka filozofii na przykładzie interpretacji „De intellectu” Aleksandra z Afrodyzji*, w: *Jak uprawiać historię filozofii i jak jej nauczać?*, red. M. Woźniczka, M. Rembierz, Częstochowa 2013, s. 141.

³⁶ Szerzej filozofię realnie istniejącego bytu omawiają w swoich metafizykach M. A. Krąpiec i M. Gogacz.

³⁷ M. Gogacz, *O pojęciu i metodzie historii filozofii*, dz. cyt., s. 34.

³⁸ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 159.

³⁹ Filozofowie na przestrzeni 25. stuleci dziejów filozofii nie zawsze konsekwentnie się nimi posługiwali. Problem ten najlepiej jest widoczny w filozofii XIX- wiecznej, w której dość dowolnie posługiwano się np. terminami: „idealizm” i „realizm”, często je zamieniając.

najwyższy poziom profesjonalizmu i obiektywizmu, odrzucając własne uprzedzenia, stereotypy i niechęć do badanego autora.

Dlatego zdaniem S. Swieżawskiego geniusz historyka filozofii – realisty (posługującego się powyższymi zasadami) wyraża się w umiejętności wyciągnięcia z „przeszłości” konsekwencji dla swojego „systemu” i rozwinięcie go⁴⁰. Hegel chciał, aby filozofia podlegała ciągłemu rozwojowi. I tak jest faktycznie. Jednak nie jest to rozwój jaki jest obecny w technice, ponieważ filozofia (tak jak sztuka) nie jest i nie może być techniką. Technika wciąż dokonuje postępu. Filozofia przeciwnie, wciąż powinien wracać do swoich klasycznych korzeni, do fundamentu jakim jest filozofia Platona i Arystotelesa. Nie oznacza to, że filozofia skończyła się na którymś z nich. Jedynie wskazuje, że nie można uprawiać „świeżego” namysłu nad człowiekiem, jego postępowaniem i wychowaniem bez udziału historii filozofii i jej krytycznej refleksji. Stąd Stefan Swieżawski analizując kondycję współczesnej filozofii stawia pytanie:

„Czy (...) nie ma tu obniżenia i dekadencji i czy my pod względem poziomu filozofia nie jesteśmy karłami w porównaniu do czystości i mocy myśli filozoficznej dawniejszej, chociażby np. w zestawieniu ze starożytną filozofią grecką, z zwłaszcza z Atenami w V i IV wiekiem przed Chrystusem?”⁴¹

Niezależnie od tego czy zgadzamy się z opinią Swieżawskiego, to jednak wydaje się, że należy sięgnąć do lamusa wiedzy historycznej, gdyż „stojąc na barkach olbrzymów widzimy więcej niż oni, dalej i dokładniej”⁴², ponieważ jesteśmy bogatsi o doświadczenia minionych pokoleń.

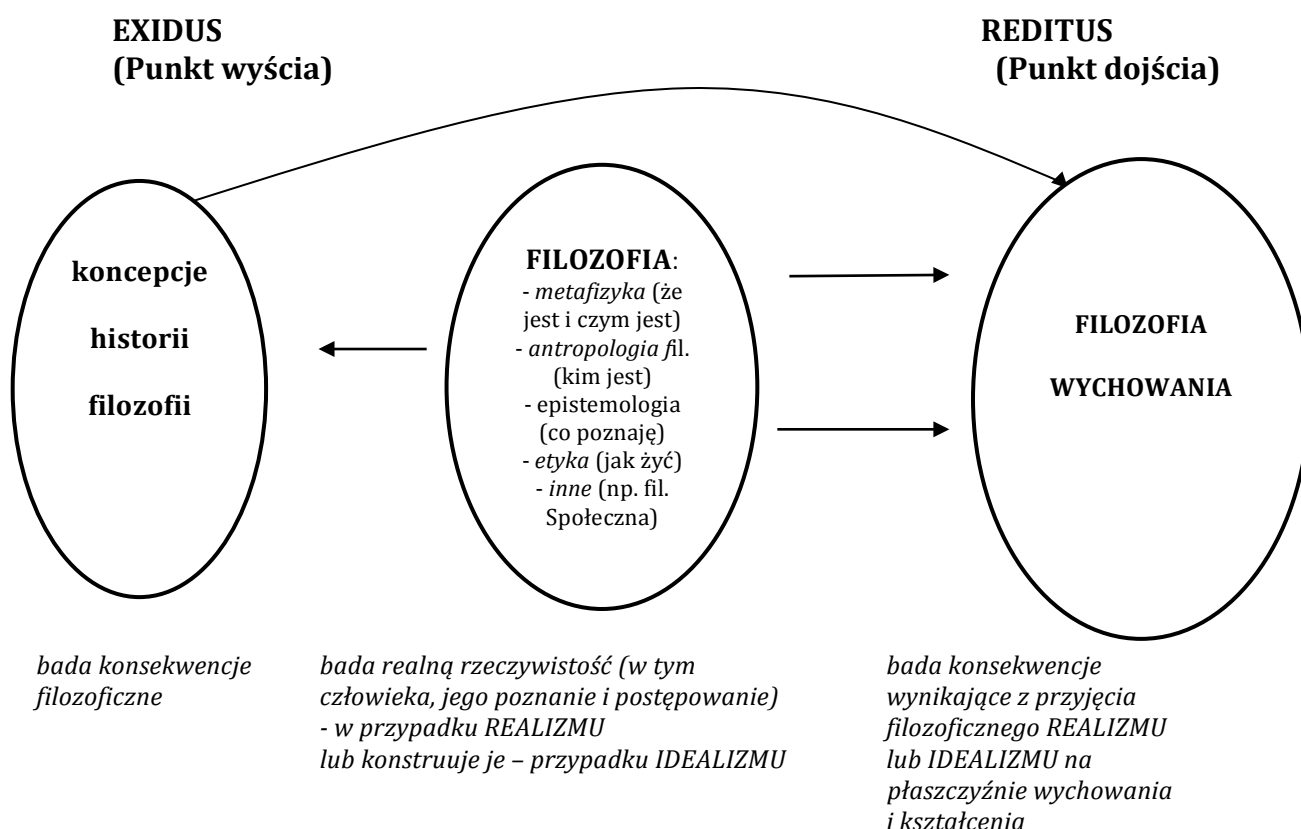
Zatem w centrum historii filozofii stoi filozofia bytu jako nauka badająca to, co realnie istnieje w świetle jej ostatecznych przyczyn. Następnie mamy antropologię filozoficzną z jej wizją człowieka, opartą zresztą na przesłankach metafizycznych oraz filozofię moralną, która zajmuje się dobrem człowieka i moralnymi sposobami jego osiągnięcia. W ten oto sposób dochodzimy do filozofii wychowania. Zgodnie z klasyczną klasyfikacją nauk – akceptowaną przez Platona i Arystotelesa – w centrum filozofii stoi właśnie filozofia bytu, która według klucza idealizmu lub realizmu, daje odmienne, ale determinujące wychowanie wizje człowieka i jego uprawy, edukacji. W relacji historia filozofii (punktem wyjścia) – filozofia wychowania (punkt dojścia) ich płaszczyzną współdziałania jest właśnie filozofia, a dokładnie filozofia bytu dająca ogólny obraz i rozumienie rzeczywistości, antropologia filozoficzna odpowiadająca na pytanie: kim jest człowiek?, normatywna filozofia moralna – udzielająca odpowiedzi na pytanie: jak żyć?, czym jest dobro?, jak moralnie postępować? i epistemologia – zajmująca się

⁴⁰ S. Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii*, dz. cyt., s. 428.

⁴¹ Tamże, s. 430.

⁴² Pełny cytat brzmi: „Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea” – „Bernard z Chartres mawiał, że jesteśmy jak gdyby karłami, którzy dostali się na ramiona olbrzymów, aby mogli widzieć więcej i dalej niż oni, wprawdzie nie dzięki bystrości własnego wzroku lub wzrostowi ciała, lecz dlatego, że wznosi ich i wywyższa wielkość olbrzymów”. Joannis Saresberensis, *Metalogicus*, III, 4, PL 199, 900.

poznaniem człowieka oraz estetyka – badająca czym jest piękno. Obok tych nauk filozoficznych filozofia wychowania korzysta także z filozofii społecznej i filozofii polityki oraz subdyscyplin filozoficznych (metodologia, logika). W historii filozofii znajduje się zatem zwornikiem tych wszystkich dziedzin, niosących określoną wizję wychowania i edukacji człowieka (zob. schemat).



[Schemat relacji historii filozofii i filozofii wychowania: opracowanie własne]

Konsekwencje filozoficzne na płaszczyźnie filozofii wychowania oznaczają także przejście ontologicznego i epistemologicznego idealizmu lub realizmu. Pedagogiki oparte na idealizmie lub realizmie formułują przeciwstawne sobie wizje wychowania⁴³. Historyk filozofii dostrzegając dzieje pedagogiki oparte na tych nurtach, może kierując się troską o rozwój i kształcenie człowieka (dziecka), wskazać na zasadność sformułowania realistycznej filozofii wychowania. Filozoficzna wiedza na temat

⁴³ Szerzej piszę o tym w pracach: *Człowiek i paideia* i *Integralna antropologia wychowania oraz Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, w: *Teoretyczne podstawy i praktyka wychowania integralnego w edukacji*, red. M. Opiela, Lublin, w druku.

człowieka i jego działania pozwala nie tylko na pełniejsze nawiązanie relacji wychowawczych (teoria relacji osobowych), ale jest też powodem podjęcia ich ochrony i troski o rozwój osoby. Właśnie o jej uprawę, rozwój pełnego człowieczeństwa, jego potencjalności, *paideia*. Wychowanie odbywa się na płaszczyźnie przejścia ze spotkania do obecności (teoria poznania niewyraźnego) i jest właściwym środowiskiem osób, w którym ma miejsce chroniący osoby humanizm i *metanoia*. Ta filozofia wychowania stanowi twórczą kontynuację starożytnej *paideii*. Wykazuje związek antycznej *paideii* ze współczesnym wychowaniem, swoistą „ciągłość” wychowania i zarazem konieczność powrotu do wychowania aretologicznego (np. teorii człowieka słusznie dumnego, problematyki wychowania charakteru). Stąd należy także podjąć zagadnienie zagrożenia wynikające z dehumanizacji kultury, która jak wydaje się, odpowiada za kryzys współczesnego wychowania. Jest to propozycja integralnego wychowania człowieka jako bytu duchowo-cieleśnego, wychowania jego intelektu, woli i uczuć. W konsekwencji wychowanie winno integralnie objąć całego człowieka, który jest jednością bytową, jako byt duchowo-cieleśny. I jako takie wychowanie jest celowym nawiązywaniem relacji z prawdą i dobrem, obejmującym człowieka jako subsystem.

Zakończenie i wnioski badawcze

Wspólnym zadaniem historyka filozofii i filozofa wychowania staje się zatem uprawa intelektu, będąca pełnym intelektualnym rozwojem człowieka⁴⁴. Zarówno w historii filozofii, jak i filozofii wychowania obowiązują badacza zasady wyłożone przez S. Swieżawskiego i W. Tatarkiewicza: neutralność, jawność, odmiennność, uniwersalizm, obiektywizm i bezstronność oraz realizm⁴⁵. Filozofowie ci związani przez pewien czas ze szkołą lwowsko-warszawską i jej mistrzem K. Twardowskim, stawiają przed filozofią zadania: porządku i jasności. Stąd historia filozofii i filozofia wychowania powinny porządkować dzieje filozofii i edukacji, dystansując w sobie pokusę „wyważania otwartych drzwi” oraz sztucznej oryginalności i pseudo-odkrywczości. R. Wiśniewski w swojej pracy pt. *Lekcja filozofii Władysława Tatarkiewicza* pisze, że:

„(...) jasne odczytanie historii ludzkiej myśli, w tym myśli klasycznej, zdaje się właśnie wносить więcej porządku do ludzkiej praktyki niż niektóre rewolucyjne i rewelacyjne pomysły współczesności. Odnosiło się wrażenie, że jakkolwiek Tatarkiewicz był ciekaw rozmaitych nowinek; to jednak punktem oparcia dla ich opisu i oceny był układ pojęć wyznaczony przez historię. W świetle dorobku Tatarkiewicza historia filozofii jest nauczycielką mądrości. Zwracam na to uwagę w przekonaniu, że niektóre współczesne

⁴⁴ M. Krasnodębski, M. Zembruski, *Wychowanie intelektu jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty wychowania” 8 (15) 2009, s. 53-75, 283-284, 286; M. Krasnodębski, *Uprawa intelektu jako wyzwanie dla współczesnego wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna on-line” 1/2011-2012, s. 19-28; [przedruk] *Nowy nauczyciel – nowa edukacja*, pod red. M. Lejzerowicz, T. Stankiewicz, M. Krasnodębskiego, Warszawa 2014, s. 161-172.

⁴⁵ S. Janeczka, *Metodologia historii filozofii w ujęciu Stefana Swieżawskiego*, w: *Filozofia i historia filozofii*, red. T. Klimski, Warszawa 2008, s. 23, 47.

dekonstrukcje obrazu świata obwiniane o sianie zamętu i bełkot pojęciowy, wiele by zyskały, gdyby większym respektem darzyły historyczny dorobek filozofii. Nie chodzi tu o to, by dać się całkowicie uformować przez najtrwalsze idee historyczne, ale żeby znać ich przyczyny, strukturę i dalsze losy. Jest to myślenie historyczne, metoda historyzmu, którą Tatarkiewicz doskonale opanował i którą we wszystkich swoich pracach stosował⁴⁶.

Bo jak zauważył inny współczesny historyk filozofii:

„Zmienia się język, sposób wyrazu, nawet sposoby przeżywania. Nie zmienia się jednak samo przeżycie, jego przyczyny są zawsze takie same: relacje z innymi. I zawsze takie same są skutki: szczęście i rozpacz”⁴⁷.

A czyż historia filozofii nie jest właśnie zapisem ich ludzkiego przeżywania? A filozofia wychowania, czy nie jest próbą ich osiągnięcia lub uniku?

⁴⁶ R. Wiśniewski, *Lekcja filozofii Władysława Tatarkiewicza*, „Filo-sofija” rok XI, nr 13-14 (2-3/2011), s. 477. Na uwagę zasługują też inne opracowania poglądów i dzieła tego wybitnego historyka filozofii i estetyki. Zob. A. Kotłowska, R. Kozłowski, *Poglądy i zainteresowania badawcze Władysława Tatarkiewicza (w 120. Rocznicę jego urodzin)*, „Słupskie Studia Filozoficzne” nr 6/2007, s. 5-20; D. Lipski, *Władysława Tatarkiewicza analiza systemu filozofii Arystotelesa*, „Filo-sofija” rok XI, nr 13-14 (2-3/2011), s. 521-534.

⁴⁷ A. Andrzejuk, *Gilsonowska koncepcja historii filozofii*, dz. cyt., s. 32.

Chartres: Impresje z podróży w przestrzeni fizycznej i meta...

W Chartres byłam dwa razy. Po raz pierwszy w roku 1983. Z tamtej pierwszej – bardzo pobieżnej, zaledwie kilkugodzinnej – wizyty została mi w pamięci jedynie zanurzona w barwach przestrzeń: w fiolecie przetykanym pasmami purpury, błękitu i złota, przestrzeń rozpięta między witrażami a kolumnami. Przez wiele kolejnych lat obraz ten wracał w snach wraz z cudownym poczuciem bezpieczeństwa: „oto miejsce twoje, tu jest dobrze, zostań...zamieszkaj, ten skrawek przestrzeni zupełnie ci wystarczy...”.

Po raz drugi odwiedziłam Chartres w maju 2011 roku wraz z holenderską grupą studyjną. Podróż poprzedziły wówczas długie przygotowania, lektury, wykłady. Potem było pięć dni w hoteliku tuż przy katedrze i wspólne zajęcia.

Cóż tam robiliśmy?

Oprócz codziennego kontemplowania całych portali lub poszczególnych motywów, oprócz długich posiedzeń przed witrażami zwiedzaliśmy kilkakrotnie kryptę (o tym niżej). Wspinaliśmy się krętymi schodami w górę i obchodziliśmy katedrę od zewnątrz, z perspektywy gołębiej, dachami (męka i ostatecznie radosne uczucie triumfu dla osoby z lękiem przestrzeni, a posiadam go w stopniu dość znacznym). Wędrówka została uwieńczona dla każdego z nas z osobna indywidualną wyprawą po wąskiej desce zawieszanej już zupełnie ‘w niebiesiech’ i spojrzeniem pionowo w dół, w maleńki otwór korespondujący dokładnie ze środkowym punktem (kwiatem lotosu) słynnego labiryntu wkomponowanego w posadzkę nawy głównej. Zapewniono nam także cały wieczór w katedrze wieczornej – mrocznej, zamkniętej już dla turystów, na te kilka godzin wyłącznie naszej. Śpiewaliśmy w blasku świec. Słuchaliśmy głosu skrzypiec: niewidzialnych, przesuwających się wolno, penetrujących w ciemności kolejne miejsca,

milknących gdzieś w odległym zakątku, to znów niespodzianie donośnych, dobiegających z bardzo bliska.

No i przede wszystkim: wędrowaliśmy – prowadzeni niejako dźwiękami skrzypiec w mroku rozrzedzonym tylko płomykami świec – labiryntem, aż do jego centrum i z powrotem. Również to było wielkim przeżyciem. Wraz ze mną wędrowało jednocześnie kilka osób, każda w pewnej odległości za następną. Czasem, dążąc po równoległych torach, zbliżaliśmy się do siebie frontalnie, na wyciągnięcie ręki, lecz zawsze na kolejnym zakręcie wszystko się zmieniało, drogi się rozchodziły, zamiast twarzy były już tylko plecy kogoś dopiero co tak bliskiego. No cóż, właśnie tak jak w życiu...

Katedra na wzgórzu

W roku 1020 ówczesny biskup Chartres Fulbertus (inicjator również sławnej w średniowieczu przyklasztornej akademii, powrócę do tego niżej), wydał decyzję wzniesienia na wzgórzu Chartres kamiennej katedry w miejsce dawnego, zniszczonego pożarem kościoła. Zbudowano ją w stylu romańskim. W kilkadziesiąt lat później, w roku 1194 wielki pożar zniszczył miasto i większą część katedry. Ocalał portal zachodni, (nazywany dziś zwykle portalem królewskim), trzy okna witrażowe, a także krypta wraz z cennymi relikwiami. Podjęto decyzję natychmiastowej odbudowy. Budowało nie tylko miasto Chartres ale wręcz cała Francja, a nawet koronowane głowy z innych krajów europejskich. Budowano z pasją, w porywie religijnego uniesienia, z nakładem sił i kosztów niemających sobie równych. Monumentalna katedra w stylu gotyckim, którą dziś podziwiamy, powstała na przełomie XII i XIII wieku. Zbudowano ją w tym stylu jako jedną z pierwszych i – rzecz zadziwiająca – od razu stworzono budowlę architektonicznie doskonałą, najdoskonalszą. Wszystkie inne gotyckie katedry w Europie budowano na jej wzór, ta jednak pozostała niedościgła. Nie znamy nazwisk jej genialnych budowniczych, pracowali bezimienni *ad maiorem Dei gloriam*. Niewiele jest pewnie na świecie budowli, które badano i mierzono z równie pedantyczną wręcz precyzją. Dzięki tym pomiarom jedno stało się oczywiste: katedrę zaprojektowano od razu jako całość, łącznie z wbudowanym w posadzkę, zajmującym całą szerokość nawy głównej labiryntem. Podczas budowy trwającej wiele dziesiątków lat, podczas częściowej przebudowy (koniecznej po pożarach), nigdy nie stracono z oczu tej pierwszej całościowej myśli budowniczego. W przewodnikach turystycznych można

znaleźć dokładne opisy, zdjęcia i rysunki dokumentujące tajniki doskonałych proporcji, genialność konstrukcji nośnych. Masywność portali i zewnętrznych wsporników czyni możliwym zaistnienie wnętrza, które daje obserwatorowi uczucie wyniesienia poza granice własnego ciała, uwolnienia od praw ciężkości. Dzięki *stu siedemdziesięciu* oknom witrażowym (!) masywne mury tej monumentalnej świątyni ludzkości widziane od środka stają się wręcz ażurowe, darzą zachwyconego obserwatora kąpielą światła o takiej mocy i piękności, że samo patrzenie staje się wykraczaniem ponad fizyczność, poza ziemską przestrzeń.

Gdy kroczymy w stronę ołtarza, gdy wchłania nas potężna nawa główna, może być nam dane przeżywać czasem więcej niż doznania zmysłu wzroku. Zaczynamy jakby oddychać w rytmie, współuczestniczyć w gestach kolumn, sklepień, w kaskadach barw. Nawet bez słyszalnej muzyki, dzięki mowie barw i form architektonicznych świat we wnętrzu katedry zdaje się być zastygłą symfonią dźwięków. Po tylu stuleciach – (niemal) nienaruszona przez kataklizmy historii, (niemal) nieoszczędzona przebudowami – katedra zadziwia każdego dnia na nowo, cieszy serca przybyszów, intryguje umysły badaczy pragnących dotrzeć do źródeł jej tajemnic. A tajemnice owe nie wyczerpują się w cudzie konstrukcji samej budowli.

Chartres jako przestrzeń swobodna dla myśli i słowa...

Katedra jest bowiem zarazem ostatnim materialnym dokumentem kultury duchowej sięgającej swymi korzeniami głęboko w czasy przedchrześcijańskie. Wzgórze Chartres to niegdysiejszy potężny tygiel swobodnej myśli i dialogu, soczewka, w której zbiegały się, pokojowo współistniały i w zadziwiający sposób wzajemnie inspirowały najistotniejsze prądy duchowe ówczesnej Europy i Bliskiego Wschodu.

Lektura i egzegeza Biblii szła tu ramię w ramię z gruntownym studiowaniem najlepszych owoców przedchrześcijańskiej myśli filozoficznej: dzieł Platona, neoplatoników, Arystotelesa. Do chrześcijaństwa 'oficjalnego' szerzonego przez misjonarzy dołączały się jawnie i bezkonfliktowo rozmaite motywy chrześcijaństwa ezoterycznego, np. nauka katarów, templariuszy oraz także – i może przede wszystkim

– prąd duchowy tzw. poszukiwaczy świętego Grala.¹ A wszystko to wyrastało w sensie dosłownym i przenośnym na fundamencie przedchrześcijańskich misteriów celtyckich.

Na szczycie wzgórza, dokładnie w tym samym miejscu, w którym stoi dziś katedra, istniało centralne dla całej Galii starożytne sanktuarium druidów.² Gdy w pierwszym wieku naszej ery misjonarze dotarli do tego miejsca, przyjęto ich życzliwie, a to co głosili – zwłaszcza zaś kult Dziewicy-Matki, dawczyni życia – uznano za potwierdzenie tajemnej wiedzy i przepowiedni staroceltyckich kapłanów.³ Zgodnie z przekazem misjonarze napotkali na wzgórzu Chartres, w centrum krainy zwanej wówczas *Carnutum* gaj świętych dębów, w nim zaś źródło oraz grotę. W grocie odnaleziono niezwykle posązek z ciemnego drewna, przedstawiający siedzącą postać kobiecą z dzieckiem na kolanach, w koronie zdobionej motywem żółędzi i dębowych liści. O owym przedmiocie kultu druidzi mówili, że to „dziewica, która urodzi”, *Virgo paritura* (!) Posązek Dziewicy Matki przetrwał aż do czasów rewolucji francuskiej. Przechowywano go w krypcie. Sama krypta wraz z leczniczym źródłem (‘źródło silnego miejsca’ albo ‘silnego świętego’) była sercem katedry. Przez 200 lat, do XIII wieku spełniała rolę szpitala. Potem mnisi zamknęli szpital, a źródło i grotę zasypali. (Ich istnienie potwierdziły badania archeologiczne René Merleta przeprowadzone już na początku XX wieku). Posązek spalono podczas rewolucji francuskiej. *Notre Dame de Soubs terre*, którą może obejrzeć w krypcie współczesny turysta to jedynie dość toporna kopia oryginału i koronę ma..zupełnie bez żółędzi.⁴

Takie budowanie na dawnym, ‘mocnym miejscu’ było zresztą powszechną praktyką. Najstarsze katedry, kościoły, a nawet kaplice budowano w punktach, które dlatego uznano w praczasach za święte, że odczuwano w nich dobroczynne żyły energii

¹ Por. F. Lutters, *Het Graalmysterie en de zeven vrije kunsten*, Nearchus, Assen 2006; Sophia-Janet Aleemi, *Johannes der Evangelist in der Kathedrale von Chartres*, Verlag Engel&Co, Stuttgart 2011.

² Por. Juliusz Cezar, *De bello gallico* VI, 13.

³ Oczekiwanie Zbawiciela, który narodzi się z Dziewicy, napotykamy nie tylko w Biblii (księga Izajasza 11: prorocstwo, że z rodu Jessego narodzi się dziewczica, która zostanie matką Mesjasza) ale też w wielu innych kulturach starożytnych. Nie sposób jednak zapomnieć o pewnej istotnej różnicy: w Starym Testamencie jest to przepowiednia jawna, jednoznaczna i zrozumiała dla wszystkich wyznawców Jehowy, natomiast w innych kulturach oczekiwanie takie należało do wiedzy ezoterycznej, dostępnej jedynie kapłanom. Ukrywano je ‘pod powierzchnią’ powszechnie znanych obrazów. W Egipcie w obrazie Izdy z dzieckiem Horusem, w greckich misteriach Eleusis w obrazie Persefony z Jaksosem. Oczekiwanie takie znane było również kapłanom misteriów staroceltyckich.

⁴ Niektórzy historycy sztuki, np. Emil Mâle twierdzą jednak, że posązek spalony podczas rewolucji nie mógł być starszy niż z wieku XII i że tak silne związanie wzgórza Chartres ze staroceltyckim kultem Dziewicy Matki wcale nie musiało się w tym wypadku wiązać z kultem materialnego przedmiotu. Motyw żółędzi oraz liści dębowych w koronie Dziewicy jest natomiast wyraźnie widoczny jeszcze na zachowanych siedemnastowiecznych rycinach przedstawiających *Virgo Paritura* (np. miedzioryt zmiejscowości La Roux *La Vierge de Sous-Terre* z roku 1682).

tellurycznej (pola geomagnetycznego). Podobnie jest w przypadku Katedry Wawelskiej, katedry w Kolonii, w Sienie czy Santa Maria Sopra Minerva w Rzymie.

I jeszcze kilka innych faktów stanowiących o osobliwości katedry

Oś katedry nie przebiega z zachodu na wschód (a tak z reguły wówczas budowano). Odchyła się, i to znacznie, w kierunku północno-wschodnim. Jest zorientowana na dzień przesilenia letniego: na 21 czerwca i punkt, w którym wschodzi wtedy słońce. (To było u Celtów najważniejsze święto w roku. Tak samo sytuowano sanktuaria w Stonehenge czy Karnak.). 21 czerwca przez nieoszląconą część witrażu Saint Apollinaire wpada do środka promień słońca dokładnie na białą kamienną fluzę, która jest wkomponowana w posadzkę.

W witrażach można (jeśli się wie, gdzie szukać), odnaleźć fascynującą symbolikę chrześcijaństwa ezoterycznego: np. symbole templariuszy, symbolikę świętego Grala.

Zdumiewające jest również i to, że oblicze Boga Stwórcy to w Chartres oblicze Syna, to Logos z Ewangelii świętego Jana, Chrystus w aspekcie kosmicznym.

Zresztą właściwie wszystko jest w Katedrze 'wielowymiarowe', przebogate w znaczeniu. Wniebowstąpienie Chrystusa (portal zachodni) to także rozbudzenie duszy do przeżyć mistycznych.

Katedra jest poświęcona Najświętszej Marii Pannie i świętemu Janowi Chrzcicielowi. Matka Boska uosobia misterium narodzin Dzieciątka, lecz właśnie tutaj oczywiście także misterium narodzin całego kosmosu wraz z hierarchiami anielskimi i wszystkimi królestwami świata stworzonego (portal północny). Kult 'dziewicy przy źródle', który napotkali misjonarze w sanktuarium druidów okazuje się jednym z potężnych praobrazów ludzkości o najgłębszym, uniwersalnym, międzykulturowym i międzyreligijnym znaczeniu. Jesteśmy u źródła wiecznego życia. Dziewica jaśniejąca nad wodami to *fons vitae*, Gwiazda Niebiańska, *Stella Maris*.

Śpiąca Maria (w portalu zachodnim) to w tym kontekście także nieświadoma, śpiąca i czekająca na rozbudzenie dusza człowieka. Dziewica Maria siedząca na tronie to zarazem mądrość Boża, Sofija, której nie bez powodu towarzyszą w portalu zachodnim, a także wielokrotnie na witrażach białe gołębie (obraz wyższej duchowej mądrości).

No i mamy jeszcze w Chartres najcenniejszą relikwię kultu maryjnego, tak zwaną świętą tunikę Marii, fragment szaty, którą zgodnie z przekazem Matka Boska miała na sobie w noc narodzin Dzieciątka Jezus.

Już w wieku IX, to znaczy na długo przedtem zanim zbudowano katedrę, prestiż ówczesnego wczesnochrześcijańskiego kościoła ogromnie wzrósł dzięki niezwykłemu darowi cesarza Karola II Łysego, wnuka Karola Wielkiego. Dlaczego podjęto tak zdumiewającą decyzję? Dlaczego zabrano relikwię z katedry w Akwizgranie i przewieziono do Chartres? Czy zadziałał tu *genius loci*? W każdym razie właśnie dzięki tunice Marii niesłychanie wzrósł prestiż katedry jako celu nigdy nie malejącego strumienia pielgrzymów. W 1793 roku fanatycznie antykościelni jakobini otworzyli skrzynię z relikwią w przekonaniu, że jest pusta i że dostarczy im to kolejnego dowodu 'wyrafinowanych oszust sług kościoła'. A tymczasem znaleziono w skrzyni pięciometrowy płat materiału, który wyglądał na bardzo wiekowy. Pszeor klasztoru, którego poproszono wówczas o ekspertyzę, stwierdził, że materiał musi być orientального pochodzenia i że prawdopodobnie pochodzi z pierwszego wieku naszej ery. Podczas tej profanacji zaginęła znaczna część relikwii. Niewielki fragment ocalał i nadal można go oglądać. Tego rodzaju relikwia działała z niesłychaną siłą na uczucia średniowiecznych ludzi. Przeniesienie tuniki Marii Panny do Chartres oznaczało *realne przeniesienie siły*. Cała katedra stała się w pewnym sensie szatą Marii, a zatem niezwykle istotną pomocą w procesie, który stanowił cel wędrówki pobożnego pielgrzyma: wewnętrzną przemianę, duchowe narodziny.

A drugi patron katedry, Jan Chrzciciel to wszak *Prodromos*, ten który przygotowuje drogę Panu, głosząc słowa znane również z misteriiów greckich: 'oczyść się', 'prostuj ścieżki twoje', 'poznaj samego siebie' *'gnoti seuton'*. Celem drogi człowieka jest przemiana, *metanoia*, obudzenie ducha dzięki poznaniu.

Kościoły i katedry wczesnochrześcijańskie uczestniczące w procesie setki lat trwającego stawania się, miały cel niełatwy do ogarnięcia słowem lecz potężnie odczuwany przez wszystkich uczestniczących w budowie. Budowanie było nieustannym aktem religijnym, czynem żarliwej miłości duchowej, uczestniczeniem w dziele budowania Nowego Jeruzalem. Nie tylko odbiciem, lecz rzeczywistym budowaniem w świecie ducha cząstki Nowego Jeruzalem... Arystokraci i arystokratki zaprzękali się w Chartres ramię w ramię z prostymi ludźmi do wózków wlokących materiał budowlany. I tak to trwało dziesięciolecia, stulecia całe. Katedra to owoc miłości

duchowej tysięcy ludzi takiej średniowiecznej społeczności budowlanej, to dzieło religijnej ekstazy, żarliwości... przekraczających swą intensywnością wszystko co potrafimy przeżyć, ba, nawet tylko wyobrazić sobie, że w ogóle przeżywać można...

Akademia

Zanim jednak wzniesiono gotycką katedrę, o wiele wcześniej, bo już poczynając od lat dwudziestych wieku XI istniał na wzgórzu Chartres inny niezwykle istotny dla historii naszego kontynentu ośrodek kultury duchowej – Szkoła Przyklasztorna – kuźnia myśli dociekliwej, poszukującej, kontemplującej. Aż do połowy XIII wieku, czyli przez przeszło 200 lat stanowiła ona centrum duchowe skupiające najwybitniejsze indywidualności całej Europy. Szkoła Chartres nie była uniwersytetem przypominającym późnośredniowieczne i renesansowe uczelnie w Bolonii, Paryżu czy Oxfordzie. Była to akademia w stylu słynnej Akademii Platońskiej w Atenach, ostatni, lecz za to najbardziej dojrzały, świetny owoc tradycji tam zrodzonych i kultywowanych. Podobne szkoły przyklasztorne powstawały już znacznie wcześniej w Irlandii, gdzie również na fundamencie dawnej kultury Celtów dochodziło do stopienia się mądrości chrześcijańskiej z grecką.

Szkoła ta to dziś epizod kultury wczesnego średniowiecza, zapomniany niemal doszczętnie również przez tak przecież w innych wypadkach patriotycznie napuszonych, kulturalnych Francuzów...Bo mimo zastępów historyków, historyków sztuki i teologów zajmujących się badaniem dziejów miasta i jego katedry, uderza osobliwe milczenie wokół Akademii.

W popularnych przewodnikach turystycznych wspomina się zwykle jedynie o Fulbertusie (960-1028), jako założycielu Akademii a zarazem inicjatorze budowy katedry romańskiej, poprzedniczki dzisiejszej budowli gotyckiej.

Sądząc z zachowanych dokumentów była to niezwykła indywidualność, człowiek o potężnym charyzmatycznym wpływie i szerokich horyzontach myślowych. Przez dwadzieścia lat był Fulbertus biskupem Chartres. Uważa się go za faktycznego inauguratora kultu maryjnego. Zachowało się wiele hymnów jego autorstwa ku czci Marii Panny. Fulbertus posiadał także wykształcenie medyczne i to dzięki niemu, niezależnie od siedmiu sztuk wyzwolonych można było studiować w Szkole medycyny. Uczniowie nazywali go z czułością 'naszym czcigodnym mistrzem Sokratesem'.

Fulbertus wprowadził do Szkoły Chartres element grecko-platoński. Studiowano dzieła Platona, a zwłaszcza kosmogonię przedstawioną w dialogu *Timajos* na równi z *Księgą Rodzaju*, *De divisione naturae* Johanna Eriugeny obok nauki o hierarchiach anielskich Dionizego Areopagity.⁵

Program studiów obejmował przede wszystkim siedem sztuk wyzwolonych (*septem artes liberales*). Podstawą studiów było tak zwane *trivium* (gramatyka, retoryka i dialektyka). Na wyższym stopniu studiowano *quadrivium* (obejmujące arytmetykę, geometrię, muzykę i astronomię). Studia nie miały jednak w Chartres formy wykładów, lecz przede wszystkim rozmów, dialogów, tak jak to praktykowano w starożytnych szkołach greckich. Nie było to więc gromadzenie wiedzy i abstrakcyjnych pojęć nauczanych *ex cathedra*. Chodziło przede wszystkim o kultywowaną wspólnie z nauczycielem ścieżkę rozwoju wewnętrznego, o doskonalenie moralne, rozwijanie uzdolnień duszy, ćwiczące przeżywanie tajemnic istoty ludzkiej i kosmosu. Gdy nauczyciele powierzali swą mądrość pergaminowi, pisali łacińskie poezje. Byli to poeci-filozofowie przemawiający obrazami. Obrazy te wydają się nam suchymi alegoriami. Na ludzi średniowiecza działały inaczej. Postrzegali w nich żywe, realnie istniejące jestestwa duchowe.

Najwyraźniej ujawnia się to u dwóch wielkich nauczycieli Szkoły Chartres: Bernardusa Silvestris i Alanusa ab Insulis⁶ w ich stosunku do jestestwa *Natura*. Dla nas natura jest pojęciem abstrakcyjnym. To mniej czy bardziej przypadkowa gra sił, które można opisać w kategoriach 'praw natury'. Dla nauczycieli Chartres *Natura* była rzeczywistą, zupełnie konkretną istotą, którą człowiek może spotkać medytując i kontemplując. Medytacyjny stosunek Goethego do natury jest właściwie bardzo bliski temu, co wiedzieli o niej i czego doznawali kontemplujący i medytujący nauczyciele z Chartres.

Na przykład w utworze *Anticlaudianus* Alanusa ab Insulis bogini *Natura* odgrywa zasadniczą rolę w dziele podźwignięcia popadłego w duchową dekadencję człowieka,

⁵ Dionizego Areopagitę, ucznia i przyjaciela świętego Pawła siedemnastowieczni teolodzy nazwali 'domniemanym' lub 'pseudo'. Są to jednak określenia o tyle niesłuszne, że nie chodzi o fałszerstwo, lecz o znacznie późniejsze, bo pochodzące dopiero z VI wieku zapisanie nauk głoszonych przez Areopagitę. Dzieło Areopagity było intensywnie studiowane nie tylko przez nauczycieli Szkoły Chartres, lecz jeszcze także przez Dantego Alighieri, co ujawniają karty *Boskiej Komedii*.

⁶ Alanus ab Insulis (nazywany także Alanusem z Lille) nie nauczał wprawdzie w Chartres, jednak jego dzieła wywarły decydujący wpływ na styl pracy w Akademii.

wyposażenia go w nowe, doskonalsze przymioty i wspomżenia w apokaliptycznej walce sił dobra przeciw siłom zła.

Jeśli pójdziemy tropem wskazanym przez Alanusa, dotrzemy do głębszej filozoficznej warstwy tego dzieła. Zauważymy, że temat kosmogonii, stworzenia świata i człowieka to nie tylko zwrot wstecz, ku początkowi, lecz także spojrzenie na możliwości przyszłe. Bowiem medytujący, doskonalcący się wewnętrznie człowiek to kontynuator dzieła stworzenia, współtwórca przyszłości.

Gdy z naszej – ludzi współczesnych – perspektywy przyjrzymy się temu, co powstało i rozkwitło w Chartres bez mała tysiąc lat temu jako taki właśnie niemal zapomniany ‘epizod wczesnego średniowiecza’, zaimponuje nam być może odwaga myśli granic nieznającej, próbującej ogarnąć cały kosmos, jego genezę, wszystkie jestestwa duchowe, a zarazem zdecydowanie i konsekwencja w dążeniu do samopoznania, do wewnętrznej przemiany. Makro- i mikrokosmos podają sobie ręce w sercu i umyśle dążącego do poznania człowieka. W dziele nauczycieli Akademii Chartres można dostrzec świadectwo niedogmatycznego, kosmicznie zorientowanego chrześcijaństwa, a zarazem najdojrzalszy i najpiękniejszy owoc odchodzącej epoki. To, co jeszcze w wieku XI i XII było żywym wspomnieniem greckiej, a także jeszcze hellenistycznej mądrości misterii, odchodziło aby szybko zrobić miejsce wiedzy intelektualnej, abstrakcyjnej.

Przeważająca część dzisiejszej gotyckiej katedry powstała wtedy, gdy największy rozkwit Akademii należał już do przeszłości. Mimo to po tylu wiekach katedra jest potężnym i zarazem wzruszającym pomnikiem Akademii....

Na zakończenie słowo poety (w moim przekładzie) poświęcone słynnemu kamiennemu Aniołowi zdobiącemu od strony południowej mury katedry w Chartres. Trzyma on przed sobą zegar słoneczny i uśmiecha się. Uśmiecha się do nas... Do nas, którzy nieustannie przemijamy...

Barbara Kowalewska

Amsterdam, Wielkanoc *anno Domini* 2013.

Rainer Maria Rilke

L'ange du Méridien

Pośrodku burzy co wokół mocnej katedry szaleje bez wytchnienia
i jest jak ten, co myślą niszczy, jak odwieczny duch przeczenia,
coś jakby wielka czułość nagle się pojawia,
gdy zmierzamy ku tobie, twój uśmiech to sprawia.

Aniele uśmiechnięty, figuro czująca,
o ustach wykutych z innych ust tysiąca,
czyżbyś wcale nie widział, nie dostrzegał tego,
że nasze godziny spadają z tarczy zegara słonecznego.

Bo na niej dnia godziny pełne, w równowadze głębokiej,
tak samo bogate i wszystkie dojrzałe.

Cóż ty wiesz, kamienny, o tym naszym bycie?

A może gdy w nocy tarczę zegara podajesz ciemności,
uśmiech bardziej jeszcze promienny na obliczu twym gości?

Filozofia wychowania w ujęciu John Locke'a w dzisiejszych czasach

Obecnie, kiedy sięgamy po pisma Johna Locke'a (1632-1704) tego wybitnego XVII-wiecznego angielskiego myśliciela nowożytnej Europy zauważamy, że ich treść i problematyka porażają czytelników swoją aktualnością. Chcąc przedstawić jego poglądy pedagogiczne należy uświadomić sobie warunki, w jakich się one kształtowały. Przyszło mu żyć w burzliwym okresie, w jakim wówczas znajdowała się Anglia. Rewolucja pod dowództwem lorda protektora Anglii, Irlandii i Szkocji Olivera Cromwella (1599-1658) i jego trudny okres rządów¹, przywrócenie władzy królewskiej, zmagania w wzrastającą w siłę burżuazję z władzą monarszą, spory i walki wewnętrzne, zakończone zwycięstwem burżuazji w rewolucji z 1688 roku oraz powolne kształtowanie się nowych stosunków gospodarczych oraz społeczno-politycznych zaważyły w dużej mierze nie tylko na dzieciństwie autora *Myśli o wychowaniu*, ale również mocno wpłynęły na jego losy w wieku późniejszym oraz zdecydowały o jego postawie i działalności u schyłku życia.

Rodzina oraz środowisko, w którym się wychowywał nie pozostały indyferentne na jego losy i poglądy. Pochodził z rodziny, gdzie jej członkowie zajmowali poczesne miejsce wśród mieszczaństwa angielskiego. Ojciec Johna piastował, choć niedługo, funkcję urzędnika w sądzie pokoju w Pensford. Spowodowane było to tym, iż czasy były bardzo niespokojne. Z jednej strony zaostrzyły się konflikty pomiędzy parlamentem a królem Karolem I Stuart (1600-1649) gdzie doszło do otwartej walki między zwolennikami Izby Gmin a adherentami władcy. U jego boku stanęli tzw. „Kawalerowie”, czyli przedstawiciele bogatej szlachty oraz wyznawcy Kościoła anglikańskiego². Z drugiej strony zaś w opozycji wobec Karola I oraz urzędującego

¹ H. Zins, *Historia Anglii*, Wyd. Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1979, s. 264-274.

² J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, przekł. F. Wnorowski, Wyd. Ossolineum, Wrocław-Warszawa 1959, wstęp, s. VI. „Kościół anglikański wyrósł z połączenia trzech odmiennych nurtów religijnych: z luteranizmu, gdzie

Kościół pozostali prześladowani purytanie, wywodzący się z radykalnego odłamu kalwinistów. Byli to przeważnie ubożsi posiadacze ziemi i niższe mieszczaństwo. Tak, więc rozwarstwienie społeczne ściśle łączyło się z podziałem religijnym i politycznym³.

W szeregu wojsk parlamentarnych zwanych „okrągłymi głowami” znalazł się też ojciec filozofa, który wprawdzie zabłysnął odwagą na polu walki, ale niestety utracił majątek i stanowisko⁴. Tym samym jego syn przez cały okres walk przebywał w Wrington koło Bristolu, pozostając pod opieką rodziny matki Agne Keene. Należy zauważyć, iż rodzina matki należała do wyznania purytańskiego, co wywarło istotny wpływ na kształtowanie się poglądów filozoficznych i politycznych Johna. W 1647 roku John został umieszczony w szkole Westminster, należącej wówczas do największych i najlepszych szkół angielskich. Kształciło się tam około 80 uczniów na koszt skarbu państwa⁵. Po zdaniu trudnych egzaminów z łaciny, greki oraz gramatyki myśliciel pozostał w szkole jeszcze przez długie cztery lata. Niewątpliwie miały one ogromny wpływ na formowanie się jego poglądów dotyczących kształcenia i wychowania młodzieży. Warto podkreślić, iż w szkole westminsterskiej zajęcia rozpoczynano o godzinie szóstej rano, pierwsze dwie godziny lekcji poświęcano na powtórzenie gramatyki łacińskiej i greckiej, ich rozbiór terminów oraz kontrolę wypracowań. Następną godzinę przeznaczano na przygotowanie nowych ćwiczeń, od dziewiątej do jedenastej uczniowie układali wiersze łacińskie i greckie, od jedenastej do trzynastej jedzono, po którym kazano uczniom studiować manuskrypty średniowieczne⁶.

W 1652 roku Locke rozpoczął studia w kolegium Christ Church, aby następnie ukończyć studia w Oksfordzie. Tam też pozostał i pełnił funkcję lektora języka greckiego i hebrajskiego oraz opiekuna i wychowawcy trzech młodych studentów. Tak rozpoczęła się jego praktyka pedagogiczna i studia *sensu stricte* angielskiego filozofa. Studiował pisma takich myślicieli, jak: Kartezjusz, Bacon i Hobbes. Zetknął się z ówczesną elitą

przejął wzór podporządkowania państwu, katolicyzmu, od którego przejął hierarchię kościelną i kalwinizmu, którego zachował treść dogmatyczną i liturgiczną”.

³ Tamże, s. VI. „Cechowało ich wielkie przywiązanie do swego Kościoła, nie uznającego żadnej hierarchii, toteż nie uznawali anglikanizmu z jego „papistowską” organizacją. Z ich poglądami religijnymi wiązał się również wyraźny demokratyzm, co decydowało o wrogości stosunku purytanów do panującego ustroju. Niechęć tę pogłębiały jeszcze ich surowe obyczaje, które nie godziły się z wystawnością i swobodą życia dworskiego. Spośród purytanów wywodziła się opozycja parlamentarna, z nich też składały się główne wojska parlamentu”.

⁴ Tamże, s. VII-VIII.

⁵ Tamże, s. VIII. „Locke był prawdopodobnie uczniem królewskim, a zawdzięczał to niewątpliwie poparciu Pophama”.

⁶ Tamże, s. IX.

umysłową Anglii. Duże wrażenie na Locke'u wywarł oprócz Johna Owena prezbiterianina, głoszącego hasła szeroko pojętej tolerancji i sprzeciwu wobec walk religijnych, Edward Pococke, John Wallis czy Robert Boyle, gorący zwolennik filozofii Bacona⁷. Jednakże w Oksfordzie pozostał tylko do 1665 roku, ponieważ członkostwo w kolegium Christ Church wymagało wstąpienia do stanu duchownego. Locke niestety nie odczuwał żadnego powołania, a wręcz przeciwnie coraz bardziej zaczął interesować się naukami przyrodniczymi, w tym medycyną. Niestety nie dopuszczono go do egzaminu, nadającego kwalifikacje do podjęcia praktyki lekarskiej. W tej sytuacji musiał udać się do Clewy w roli sekretarza poselstwa w 1665 roku. Do kraju powrócił rok później, gdzie odmówił wyjazdu z poselstwem do Hiszpanii i po krótkim pobycie w stronach rodzinnych, ponownie powrócił do Oksfordu. Dzięki wpływowym przyjaciołom otrzymał dekret królewski, zwalniający go od wstąpienia do stanu duchownego, zezwalając jednakże na zatrzymanie godności członka kolegium. Zaowocowało to ponownym zajęciem się studiami medycznymi oraz prowadzeniem wykładów z greki, etyki oraz filozofii moralnej⁸.

Należy podkreślić, że angielski filozof brał czynny udział w życiu umysłowym swojego kraju. Należał do Towarzystwa Królewskiego, gdzie dużo czytano i dyskutowano o istotnych problemach ówczesnej Anglii. Tam rozpoczął pracę nad jednym ze swoich najważniejszych tekstów *Rozważania o rozumie ludzkim* (*Essay Concerning Human Understanding*). Następnie wyjechał do Amsterdamu, co miało ogromne znaczenie dla całokształtu jego piśmiennictwa. Tam drukiem ukazały się m.in. *List o tolerancji* (*Epistola de Tolerantia* 1685), fragmenty *Rozważań o rozumie ludzkim* oraz powstał główny zrąb *Myśli o wychowaniu* (*Some thoughts concerning education* 1693), będących w istocie korespondencją z przyjacielem i dalekim krewnym Edwardem Clarke'm⁹. „Panie! Te myśli o wychowaniu – czytamy - które teraz idą w świat, należą z prawa do Ciebie, zostały bowiem napisane dla Ciebie. Ja osobiście byłem w ostatnim czasie pytany o radę przez tak wielu ludzi, którzy wyznają, iż nie

⁷ Tamże, s. XII-XIII.

⁸ Tamże, s. XIV-XV.

⁹ R. Aldrich, John Locke [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, przekł. Cz. Kupisiewicz, t. II, Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 207. „Clark był ziemianinem mieszkającym w Chapeley, rodzinnym hrabstwie Locke'a Somerset. Zajmował się wychowaniem swoich dzieci, zwłaszcza najstarszego syna, również Edwarda, który miał 8 lat w roku 1684, kiedy to Clarke zwrócił się do Locke'a z prośbą o porady wychowawcze”.

wiedzą jak wychowywać swoje dzieci”¹⁰. Od tej chwili zainteresowania autora *Listu o tolerancji* zwracają się ku problematyce pedagogicznej.

Jako jeden z pierwszych zwrócił szczególną uwagę na to, że ważną rolę w rozwoju intelektualnym dziecka odgrywa wychowanie fizyczne. „Zdrowy duch w zdrowym ciele oto zwięzły, lecz pełne określenie szczęśliwego stanu na tym świecie. Temu, który posiada te dwa warunki już niewiele tylko pozostaje do życzenia; ten zaś, któremu brak jednego z nich, niewiele tylko szczęścia może zyskać dzięki innym rzeczom”¹¹ – pisał Lock. Przywiązywał ogromne znaczenie do kultury fizycznej, mającej na celu dbałość o zdrowie człowieka, o poprawę jego kondycji, postawy oraz prawidłowy rozwój psychofizyczny. Młodym ludziom zalecał hartowanie organizmu, przebywanie na świeżym powietrzu, ćwiczenia, gdyż dzięki nim staną się zdrowsze i silniejsze, prostą i skromną dietę, na którą składały się m.in. owoce (jabłka, gruszki, jagody, wiśnie, agrest, truskawki), zupa mleczna, płatki owocowe, żadnego wina oraz mocnych trunków¹². Ubranie zaś nie powinno być ciasne, ani krępować ruchów. Odnosiło się to zarówno do chłopców, jak i dziewcząt. Szczegóły te obecnie mają wartość historyczną, jednak myśl przewodnia, czyli troska o zdrowie, hart ciała i ducha, pozostaje jak najbardziej aktualna. Obecnie wśród młodych ludzi panuje moda na tzw. niezdrowe odżywianie się (dania typu fast food, słodkie przekąski, chipsy, napoje gazowane) czy brak ochoty na uczestniczenie w zajęciach z wychowania fizycznego, co w konsekwencji wiąże się z poważnymi wadami rozwojowymi, takimi jak: skolioza czy skrzywienie kręgosłupa. Stąd jednym z ważniejszych zadań współczesnej szkoły stało się połączenie edukacji zdrowotnej mającej za zadanie kształtowanie u młodych ludzi nawyku dbałości o zdrowie własne i innych ludzi z wychowaniem fizycznym czy biologią.

Kolejnym istotnym problemem u angielskiego filozofa stała się kwestia wychowania moralnego. Według Locke’a celem wychowania człowieka jest takie pokierowanie jego wewnętrznym i duchowym rozwojem, aby potrafił on swoje namiętności, chęci i dążenia poddać kontroli i nakazom rozumu. „Naczelna zasada i podstawa wszelkiej cnoty i wartości leży w tym, że człowiek jest zdolny wyrzec się swych pragnień i przeciwstawić się własnym skłonnościom, a dążyć jedynie ku temu, co rozum wskazuje jako najlepsze, chociaż chęć skłania się w inną stronę”¹³ – czytamy

¹⁰ J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, przekł. F. Wnorowski, Wrocław-Kraków 1959, s. 3.

¹¹ Tamże, § 1, s. 6.

¹² Tamże, § 10-20, s. 13-19.

¹³ Tamże, § 33, s. 27.

u Locke'a. Tym samym sformułował on tezę, że rozum odgrywa istotną rolę w wewnętrznym życiu człowieka. Skoro, podkreślał filozof, rozum jest czystą niezapisaną kartą (*tabula rasa*), którą wypełnia doświadczenie, to również psychika dziecka kształtuje się w procesie wychowawczym. Czyli cnoty, jak i wady dorosłego człowieka, konstatuje dalej filozof, są rezultatem wychowania, jakie otrzymał on w młodości. Stąd stawiał on rodzicom i wychowawcom wysokie wymagania wobec dziecka. Według filozofa, rodzice i wychowawcy powinni stać się wzorem do naśladowania oraz autorytetem w swoim postępowaniu i zachowaniu. „Przykład ojca ma uczyć dziecko szacunku dla nauczyciela, tak przykład nauczyciela powinien wskazywać drogę dziecku do tych czynów, które chciałby, aby dziecko spełniło”¹⁴ – czytamy w *Myślach o wychowaniu*. Rodzina przecież stanowi najważniejszą instytucję wychowawczą, mającą na celu przekazywanie nie tylko dziedzictwa kulturowego, ale także wartości moralnych i społecznych. Dzięki kochającym rodzicom dzieci poznają otaczający je świat, uczą odróżniać się dobro od zła, kochać ludzi i przyrodę. Rozwijają własne emocje, myśli oraz działania.

Według Locke, jednym z fundamentalnych zadań wychowawcy było zaszczepić w wychowanku dobre przyzwyczajenia, zasady cnoty i mądrości. Ukształtować w nim miłość i chęć naśladowania tego, co doskonałe i godne pochwały oraz wlać mu siłę, dzielność i wytrwałość w tym dążeniu. Oprócz dobrego wychowania nauczyciel powinien odznaczać się gruntowną znajomością świata, jego dróg, upodobań, mody, oszustw i błędów swej epoki¹⁵. Miała to być osoba rozsądna, rozważna i mądra, troszczącą się o to, aby dobrze ułożyć i strzec dzieci od wszelkiego zła. Dzisiaj powiemy, iż wychowawca ma pełnić rolę przewodnika i pomagać innym ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi¹⁶. Takim mentorem dla młodych ludzi ma być właśnie nauczyciel, mający nie tylko wiedzę *stricte* merytoryczną, ale przede wszystkim wiedzę o świecie wartości, potrafiący odpowiednio postępować w każdej sytuacji i co najistotniejsze wychowujący oraz kształtujący osobowość młodego człowieka. Pracy pedagoga nie można sprowadzać wyłącznie do realizowania zadań zawodowych. Ponieważ nauczyciel uczy i wychowuje nie tylko w czasie lekcji, na boisku szkolnym, ale również w swoim miejscu zamieszkania. Wychowuje przede wszystkim i po prostu

¹⁴ Tamże, § 89, s. 79.

¹⁵ Tamże, § 94, s. 90.

¹⁶ J. Melibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980, s. 174.

samym sobą. W tym, co umie, potrafi, kim jest i jakie reprezentuje wartości. „Cała osobowość nauczyciela bowiem ujawnia się w jego mowie, zachowaniu się, w całej jego postawie, tym samym stanowi przykład i wzór dla uczniów”¹⁷.

Fundamentalnym celem, jaki powinien realizować nauczyciel – wychowawca to przede wszystkim wyzwolenie jednostki przez poznanie i mądrość, dobrą wolę i miłość oraz podbój wewnętrznej i duchowej wolności, którą osiągnąć ma indywidualna osoba¹⁸ – uważał francuski personalista Jacques Maritain. Powinien też budować i umacniać wzajemne relacje interpersonalne opierające się na dialogu. Jak mawiał Martin Buber, najistotniejsza jest relacja Ja – Ty i to, co się dzieje w sferze „pomiędzy”¹⁹. Chodzi o to, aby poprzez ten dialog rozumieć permanentną chęć dążenia przez rozmowę oraz wszelkie inne formy kontaktu osobowego do zrozumienia innych, współdziałania z nimi oraz czasami wczucia się w ich sytuację²⁰.

Locke, podobnie jak Jan Amos Komeński (1592-1670) XVII-wieczny czeski pedagog i humanista w wychowaniu dzieci zalecał baczną ich obserwację oraz zapoznanie się z funkcjonowaniem ich psychiki. „Tam, zatem kto zajmuje się dziećmi, powinien dokładnie przestudiować ich naturę i zdolności oraz zbadać za pomocą doświadczenia, w jakim się one kierunku łatwo zwracają i co im przypada do gustu; powinien obserwować, jakie są ich wrodzone zasoby, jak można je powiększyć, do czego się one nadają – czytamy u filozofa²¹. Powiązanie zatem procesu wychowawczego z dokładną znajomością psychologii rozwojowej dziecka sprawiło, że poglądy autora *Listu o tolerancji* w tej kwestii, nie straciły na swojej aktualności. Ponadto zalecał, aby od najmłodszych lat zaszczeplać w dziecku takie cechy, jak: zamiłowanie do prawdy, piękna i cnoty, łagodność, umiłowanie wszystkiego, co go otacza oraz nauczyć zapobiegać okrucieństwu. Tym samym program wychowawczy angielskiego filozofa, przeniknięty został głębokim humanitaryzmem.

Tak jak i dzisiaj w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym, zaleca się, aby w wychowywaniu najmłodszych dzieci wykorzystywać ich naturalną ciekawość oraz aktywność poznawczą. Jej najlepszym wyrazem jest zabawa, dostarczająca wielu cennych obserwacji. Dzięki niej dziecko poznaje świat holistycznie, zaspokaja

¹⁷ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Warszawa 1974, Nasza Księgarnia, s. 41.

¹⁸ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Człowiek-wychowanie-kultura*, pod red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 67.

¹⁹ M. Buber, *Wychowanie*, „Znak” 1968, nr 4, s. 448.

²⁰ J. Tarnowski, *Człowiek-dialog-wychowanie*, „Znak” 1991, nr 9, s. 73.

²¹ J. Lock, op. cit., § 66 s. 48.

indywidualne potrzeby oraz umożliwia poznanie otaczającej go rzeczywistości. Ponadto podkreślał Locke, pytania zadawane przez dziecko, należy traktować bardzo poważnie. Radził, aby chwalić je gdy okazują się mądre i bystre, a popełniane przez nie błędy prostować łagodnie, tłumacząc, a nie wyśmiewając²².

Według myśliciela, wychowanie nie może obejść się bez nagród i kar. Należy jednak pamiętać, iż niewolnicza dyscyplina wyrabia niewolnicze skłonności. Dziecko ulega i udaje wówczas posłuszeństwo, gdy boi się kija, który nad nim wisi. Tym samym ostro piętnował stosowanie kary chłosty, jako jedynej skutecznej metody wychowawczej²³. Poniża ona dziecko i rodzi w nim skrytość, zaciętość, fałsz, obłudę. Bicie dzieci oraz inne rodzaje niewolniczych i cielesnych kar to nie jest dyscyplina, twierdził myśliciel, którą należy się posługiwać w wychowywaniu tych, którzy jak chcielibyśmy, powinni być ludźmi mądrymi, dobrymi i szlachetnymi²⁴. Dalej konstatuje filozof, że dzieci są bardziej wrażliwe na pochwałę i uznanie. „Jeśli zatem ojciec pieści je i chwali, gdy postępują dobrze, a pokazuje im chłodne i obojętne oblicze, gdy robią źle, i gdy temu towarzyszy podobne zachowanie się matki i wszystkich dookoła, to w krótkim przeciągu czasu odczuwają one te różnice”²⁵ – czytamy w *Myślach o wychowaniu*. Wówczas takie zachowanie przyniesie zamierzone efekty wychowawcze i podziła lepiej niż groźby i cięgi. Albowiem skuteczną drogą w wychowaniu powinno być rozbudzenie w dziecku poczucia honoru, odpowiedzialności i wstydu za niegodne i nieetyczne postępowanie. Jeśli raz wpoisz dziecku miłość dobrego imienia i wrażliwość na wstyd i niesławę, wpoisz mu właściwą zasadę, która stale będzie działać i nakłaniać do dobrego²⁶.

Dla Locke’ego głównym priorytetem w wychowaniu było nauczanie indywidualne (edukacja domowa), prowadzone przez odpowiednio dobranego nauczyciela, czyli guwernera. Miał on być nie tylko człowiekiem mądrym i wykształconym, ale przede wszystkim swoim przykładem pozytywnie oddziaływać na młodego człowieka. Ten rodzaj edukacji, zdaniem myśliciela, ustrzeże młodego człowieka od zetknięcia się w szkole z masą chłopców, pochodzących z różnych środowisk społecznych. Jego poglądy odzwierciedlają charakterystyczne cechy kultury i wychowania dworskiego

²² Tamże, § 56-57, s. 41-42.

²³ Tamże, § 83-84, s. 74-76.

²⁴ Tamże, § 52, s. 39.

²⁵ Tamże, § 57, s. 42.

²⁶ J. Locke, *Wybór pism pedagogicznych*, opr. H. Pohoskiej, Warszawa 1948, PZWS, s. 62.

tamtejszego okresu. Obecnie psycholodzy i pedagodzy krytykują tego rodzaju nauczanie, gdyż powoduje ono brak kontaktu z grupą rówieśniczą i odrzucenia przez nią, braku zdolności do samodzielnej pracy oraz lęk przed oceną kolegów²⁷.

Locke zdobywszy spore doświadczenie pedagogiczno-dydaktyczne opracował własne propozycje dotyczące treści i metod nauczania. Postulował, aby nauce czytania nadawać formę zabawy, czyli od liter należy stopniowo przechodzić do sylab, a następnie do czytania łatwiejszych książek. Naukę pisania zaś zaczynać od wdrożenia dziecka do poprawnego trzymania pióra i kopiowania dużych liter. Pisanie prowadzi w naturalny sposób do rysowania, dlatego należy zwracać uwagę na perspektywę. Zalecał stenografię, jako środek pomocniczy w szybkim sporządzaniu notatek. Postulował, aby w szkole nauczano takich przedmiotów, jak: geografia, która rozbudza największe zainteresowanie dziecka, arytmetyka wprowadza zaś w świat pojęć abstrakcyjnych, astronomia, chronologia dająca zyskać doskonałą orientację w czasie oraz niektóre aspekty nauczania przyrody, którą w XVII wieku nazywano filozofią naturalną. Szczególne znaczenie przypisywał historii, ponieważ nic bardziej nie kształci ani też nie daje większej przyjemności niż historia²⁸. Zalecał teksty takich autorów, jak: Kwintusa, Wergilego, Horacego. Studiowanie historii prowadzi do zrozumienia ogólnych zasad moralnych, obowiązków obywatela wobec społeczeństwa. Program nauczania powinien też obejmować moralność, naukę tańca, szermierkę, jazdę konną, jako jedno z najlepszych ćwiczeń dla zdrowia, buchalterię, malarstwo oraz naukę rzemiosła, mianowicie ogrodnictwo lub sadownictwo i obrabianie drzewa jako cieśla, stolarz lub tokarz²⁹. Albowiem zadania te są pożyteczne i korzystne dla zdrowia. Był też zdania, że integralną częścią wychowania jest podróż do obcych krajów, gdyż daje ona możliwość poznania historii, tradycji oraz kultury danego kraju. Przynosi wiele korzyści m.in. poznanie języka oraz zaznajomienie się z ludźmi o zwyczajach różniących się nawzajem od siebie³⁰.

Nawoływał, aby w trakcie nauczania stosowano - dzisiaj powiemy – metody aktywne i aktywizujące ucznia. Gdyż intensyfikują one proces nauczania, rozwijają twórcze myślenia, uczą pracy zespołowej i budują więzi międzyludzkie. Na przykład na lekcjach geografii należało wykorzystywać mapy, globusy czy rysunki, ułatwiające

²⁷ <http://www.pppjeleniagora.pl/index.php/artykuly/64-nauczanie-indywidualne>

²⁸ Tamże, § 184, s. 186.

²⁹ Tamże, § 204, s. 207.

³⁰ Tamże, § 212, s. 213.

zapamiętywanie nazw. Z kolei na zajęciach z języków obcych nowożytnych, jak i łaciny stosować konwersację. Radził unikać suchego wkuwania reguł gramatycznych, a raczej uczyć się ich na konkretnych przykładach z życia codziennego w trakcie rozmowy. Łatwość, przystępność, zainteresowanie oto fundamentalne zasady, jakimi myśliciel, każe kierować się w nauczaniu. Szkoła, więc miała stać się miejscem przyjaznym dla ucznia. Ponadto jego marzeniem stało się wychowanie fizycznie zahartowanego, honorowego, przedsiębiorczego i dostatecznie wykształconego gentelmana. Człowieka światowego o dworskich (salonowych) manierach. Ponadto dokonał on odwrotu od tradycji scholastycznych na rzecz praktycznego utylitaryzmu³¹.

Autor *Myśli o wychowaniu*, tworząc swój program nauczania brał pod uwagę wyłącznie praktyczną działalność swoich wychowanków. Wszystko, co im proponował, miało przydać im się w życiu publicznym, jako swego rodzaju przygotowanie zawodowe. Mocno wiązał naukę z życiem. Dzisiejsza szkoła również w coraz większym stopniu kładzie nacisk na połączenie wiedzy z praktyką. Młodym ludziom proponuje się chociażby odbywanie praktyk w zakładach produkcyjnych, aby mieli możliwość powiązania teorii z praktyką. Dzięki takiemu działaniu stają się oni bardziej atrakcyjni na rynku pracy. Powoli następuje renesans szkół zawodowych, albowiem zdobycie atrakcyjnego zawodu gwarantuje otrzymanie dobrze płatnej pracy.

Pomimo tego, że Locke pisał dla mniejszości angielskiego społeczeństwa, to jednak jego idee wyłożone w *Myślach* znalazły powszechne zastosowanie nie tylko w wieku Oświecenia, ale pozostały do dnia dzisiejszego jak najbardziej aktualne. Wiele wskazówek przekazanych rodzicom w *Myślach*, jak kształtowanie pożądanych przyzwyczajęń i nawyków od wczesnych lat, zwracanie uwagi na potrzeby dziecka, posługiwanie się dla dyscyplinowania dzieci pochwałą i naganą zamiast kar cielesnych, znaczenie autorytetu rodziców – miało i ma wychowawcze znaczenie dla wszystkich warstw społecznych³². Chciał stworzyć szkołę przyjazną dla ucznia, pozbawioną nudy i atmosfery bezmyślnego przymusu.

Istotnym wydaje się też docenić miejsce angielskiego filozofa nie tylko w historii myśli pedagogicznej, ale historii myśli, jako takiej. „Jego pisma zapewniły potomności

³¹ St. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964, s. 167.

³² R. Aldrich, *John Locke*, przekł. Cz. Kupisiewicz, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, pod red. Cz. Kupisiewicz, Graf Punkt, t. 2., Warszawa 2000, s. 212. Zob.: St. Wołoszyn, *Poglądy pedagogiczne i miejsce w dziejach wychowania Johna Locke'a* [w:] *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN Warszawa 1964, s. 160-169.

znajomość tego, co dla postępu uczyniły najbardziej radykalne elementy społeczne w XVII wieku. Prace Locke'a zdominowały umysły Anglików pierwszej połowy XVIII stulecia, a jego wpływy były równie duże w Ameryce i Francji"³³.

³³ R. Aron, *John Locke*, wyd. III, Oxford, Clarendon Press, 1971 s. 302. Cyt. za: R. Aldrich, *John Locke*, przekł. Cz. Kupisiewicz, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, s. 218.

Dobro różnojedni i zło prywatności w koncepcji Bronisława F. Trentowskiego

„Tylko pierś, gdzie nie ma serca, jest zawsze spokojna!”

(B.F. Trentowski).

*„Jak długo [...] władcy nie zaczną się w mądrości kochać uczciwie i należycie,
i póki to się w jedno nie zleje – wpływ polityczny i umiłowanie mądrości [...],
tak długo nie ma sposobu, żeby zło ustało”*

(Platon)

1. Wprowadzenie

Jeżeli przyjmiemy za punkt wyjścia słowa „dobro”, „dobre” „dobry”, czyli to, co określa jakąś wartość pozytywną lub to, czemu można mu ją przypisać, jako „dobry-byt” lub „dobry-stan”, to dobrem może być dla nas wszystko, co ma jakieś znaczenie. Lecz dzisiaj dobre jest to, jutro dobre będzie tamto, które będzie lepsze (lub nie gorsze) od tego, co było. Dobre intencje mogą przerodzić się w złe wykonanie, a także odwrotnie, złe intencje w dobro. Dobra informacja może być wyrazem aktualizacji zła, zaś dobry instrument może ujawnić złego wykonawcę, zły przykład może stać się dobrą nauką, a bardzo dobry przewodnik ciepła bardzo złym ubraniem w zimie itd., itd. Czy w takim razie, to jednoznacznie wskazuje, że każde „dobro” jest tylko słowem, zatem, dlaczego mimo wszystko łatwiej udawać „dobrego” niż nim być.

O ile możemy się zgodzić, że są różne „dobra” (materialne, duchowe, estetyczne, etyczne), że mogą stanowić źródło naszych pragnień i utożsamiać się z przyjemnością, to nigdy suma tych przyjemności nie dała nikomu poczucia spełnienia. Suma przyjemności zawsze jest marnością, wobec tylko intuicyjnego rozpoznawania czegoś samoistnego, które już Sokratesowi dawało poczucie ciągłego niezadowolenia z tego, co było i jest tu i teraz. Gdyby rzeczywiście Sokrates nie miał tego poczucia (daimonion) oraz jego aktualizacji w postaci świadomej wiedzy o tym jak dobrze żyć i co w życiu jest dobre (cnotliwe, dzielne), to nie popełniłby, jak niektórzy mówią, swego „samobójstwa”, bowiem zawsze twierdził, że nikt świadomy istotnego dobra nie popełnia zła.

Wszyscy szukamy dla siebie „dobra”, lecz również możemy się mylić zwodzeni samą przyjemnością, samą intuicją, samym pragnieniem, czy samą logiką porządkowania rzeczy dobrych i złych. Możliwość błędu istnieje zawsze, lecz niweluje go nasze przeświadczenie, wiedza, umiejętności i samoświadomość niemal nieograniczonych możliwości człowieka i jego świata, które czasami jest czymś dobrym, a zawsze prowadzi do czegoś jeszcze lepszego. W ten sposób nie musimy zdefiniować „dobra” lub jakiegoś jednorodnego „zmysłu moralnego”, który umożliwi nam jego wykrycie, tym bardziej nie musimy ograniczać jego opisu do określenia czysto formalnej własności (np. „tego, co być powinno” u I. Kanta), czy też zgromadzenia naszej wiedzy o tym, co wartościowe, ponieważ „dobro” może być dynamiczną i całościowo ujętą funkcją tego, co realne i idealne, obiektywne i subiektywne.

1. Dobro, jako meta-spór przyjemności zmysłowej i umysłowej

Analizę pojęcia „dobro” możemy przeprowadzić w całościowym projekcie metafizycznym, tak, jak to zrobił Platon, ze swoją ideą „dobra najwyższego”, która określa wszelkie byty i nasze ich poznanie, bądź też tak, jak zrobił to Arystoteles, badając ludzkie doświadczenie, w którym „dobro” jest celem i przyczyną wszystkich dążeń.

W *Państwie* Platona między innymi możemy znaleźć taką oto metaforę: „czym jest Dobro w świecie myśli i przedmiotów myśli, tym jest słońce w świecie widzialnym”¹, a zatem, tylko w przypadku, gdy ludzką myśl oświecila *Idea Dobra* samego w sobie, mamy do czynienia z prawdziwym poznaniem, i „dopóki daje natchnienie ich uczynkom – ocala wszystko”, w innym razie króluje mniemanie, czyli światło odbite zmieszane z ciemnością (bezsensem, absurdem).

„Więc to, co nadaje prawdę przedmiotom poznania, a poznającemu daje moc poznawania, nazywaj *Ideą Dobrą* i myśl sobie, że ona jest przyczyną wiedzy i prawdy, gdy się staje przedmiotem poznania, i chociaż to jedno i drugie jest piękne i poznanie, i prawda, to jednak, jeśli *Dobro* będziesz uważał za coś innego i jeszcze piękniejszego od nich, będziesz uważał słusznie. A wiedzę i prawdę, podobnie jak tam światło i widzenie za coś do słońca podobnego uważać jest rzecz słuszna, ale uważać ich za samo słońce nie należy, tak i tu słusznie jest uważać te dwie rzeczy za podobne do *Dobra*, ale za *Dobro samo* uważać którąkolwiek z nich nie jest słuszne, *Dobro* należy stawiać od nich jeszcze wyżej”².

¹ Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2009, s. 215.

² Tamże

Idea *Dobra najwyższego* nie wymaga żadnych założeń jest czymś bezwarunkowym, będąc ostatecznym celem każdego bytu i każdego naszego poznania, dzięki której coś jest rozpoznawane, jako to, czym jest w swojej istocie, mimo, że nie jest możliwe bezpośrednio przełożenie naszego oglądu tej idei na wiedzę i prawdę o świecie i nas samych, tak jak niemożliwe jest bez odpowiedniego nastawienia i „oprzyrządowania” bezpośrednio patrzenie w słońce. Co oznacza, że nasze dochodzenie do *Dobra* musi odbywać się na długiej i krętej drodze, na której powinniśmy poruszać się z uważnością i cierpliwością rozpoznawania zmysłowego, a także z rozsądkiem logiki i odrobiną szaleństwa naszej twórczej wyobraźni, aż po najgłębszą intuicję rzeczy rozpoznanej przez „oczy duszy” i dalej z powrotem do tego, co dyskursywne.

„Dopiero na końcu, myślę, mógłby patrzeć w słońce; nie na jego odbicie w wodach i nie mieć go tam, gdzie ono nie jest u siebie, ale słońce samo w sobie i na swoim miejscu mógłby dojrzeć i mógłby oglądać, jakie ono jest. [...] Więc jeżeli o to chodzi, co mnie się zdaje, to zdaje mi się tak, że na szczycie świata myśli świeci idea *Dobra* i bardzo trudno ją dojrzeć, ale kto ją dojrzy, ten wymiarkuje, że ona jest dla wszystkiego przyczyną wszystkiego, co słuszne i piękne, że w świecie widzialnym pochodzi od niej światło i jego pan, a w świecie myśli ona panuje i rodzi prawdę i rozum, i że musi ją dojrzeć ten, który ma postępować rozumnie w życiu prywatnym lub publicznym”³.

Idea dobra, jako najwyższa zasada ontologiczna i epistemologiczna (uzasadniająca zarówno sens istnienia każdego bytu, jak i sens każdego poznania), stała się już przedmiotem krytyki przeprowadzonej przez Arystotelesa, który przede wszystkim miał zastrzeżenia do roli tej idei w funkcji wszechogarniającej zasady⁴. Zdaniem Arystotelesa, taka zasada nie ma żadnej ważności ontycznej⁵, a występuje jedynie w trybie pojęć refleksujących nasze doświadczenie, kiedy staje się zasadą czegoś lub z uwagi na coś. Zatem nie chodzi o poznanie samej zasady, lecz o poznanie rzeczy poprzez określoną zasadę, jako narzędzia pojęciowego naszej refleksji.

³ Tamże, s. 223-224.

⁴ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2007, s. 83-86.

⁵ Arystoteles nic nie wiedział w tym czasie o sile samospełniającej się przepowiedni, która w istocie, choć nierealna, to wcale nie znaczy, że jej efekt też staje się nierealny. Dzisiaj nawet zauważamy, iż całkowicie absurdalna idea znajduje realne potwierdzenie w myśleniu i działaniu człowieka, a wiara czasami wyprzedza rozum, nawet tych najlepiej wykształconych. Zatem wbrew Arystotelesowi nadal aktualne jest twierdzenie Platona: „Więc mówię, że to, co posiada jakąkolwiek możliwość – czy to żeby zmienić cokolwiek dowolnej natury, czy też żeby doznać choćby czegoś najdrobniejszego pod wpływem czegoś najdrobniejszego, i to choćby tylko raz jeden – że to wszystko istotnie istnieje”. Platon, *Sofista, Polityk*, tłum. W. Witwicki, Kęty 2002, s. 48.

„Nie będzie też samo dobro dobrem w wyższej mierze dlatego, że jest wieczne, skoro przecież to, co trwa długo, nie jest też bielsze, aniżeli to, co trwa tylko jeden dzień. [...] A więc dobro nie jest niczym wspólnym [ani] podpadającym pod jedną ideę. [...] Jeśli bowiem nawet istnieje jakieś jedno dobro, które może być orzekane o wszystkim, co dobre, lub może posiadać byt odrębny samo w sobie, to jasne, że człowiek nie mógłby go osiągnąć przez swoje działanie ani posiąść; te zaś właśnie cechy musi posiadać to, czego obecnie szukamy”⁶.

Z dzisiejszej perspektywy można się zgodzić z Arystotelesem, że Platon niepotrzebnie rozdzielał tak radykalnie (dualistycznie) świat idei od świata zmysłowego⁷, lecz jednocześnie sam niezbyt wyraźnie ustosunkował się do tego, że samoistne idee nie potrzebują uzasadnienia (np. „trójkąt równoramienny” nie tylko nie zależy od naszego „widzimisień”, lecz jak dzisiaj wiemy nie jest możliwy jego realny byt, w sensie istnienia w czasoprzestrzeni idei absolutnej „trójkątności” i „równoramienności”, której odbicie, jak słusznie twierdził Platon, ma charakter aproksymatywny), zaś to, co zmysłowe potrzebuje jakiejś wiążącej zasady, stąd idee (przedmioty idealne takie jak np. „trójkąt równoramienny”) mają ważność bezwarunkową, podczas gdy przedmioty realne mają jedynie ważność warunkową.

Oczywiście to nie wyklucza jakiegoś obszaru wspólnego świata wbrew Platonowi i Arystotelesowi, w którym „niewidzialna fizyka” jest jednocześnie swoistą metafizyką. W tym sensie, zarówno przedmioty realne, jak i przedmioty idealne nie muszą być samodzielne (posiadać wyraźnie zarysowany obszar autonomiczności), a jednocześnie mogą być autonomiczne „na granicy”, ponieważ te pierwsze muszą się urzeczywistnić w czymś innym (w swoim przedmiocie ogólnym), a te drugie dla swego urzeczywistnienia potrzebują istot jednostkowych. Dlatego mimo wszystko idea jest czymś jednym i takim samym, które może się podobnie urzeczywistniać tu i teraz w wszystkich przedmiotach realnych, podczas gdy te ostatnie mogą się urzeczywistnić tylko w tym samym konkretnym przedmiocie.

Dlatego idea „dobra” może się „istoczyć” (za B.F. Trentowskim) wielokrotnie i tak samo, ale „dobro” jednostkowe może istnieć tylko w swoim przedmiocie, stąd paradoksalnie słowo „dobry” może mieć wiele różnych, a nawet przeciwnych znaczeń, a jednocześnie może być czyś ogólnym. Jednak taki paradoks musiał być

⁶ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, „op. cit.”, s. 85-86.

⁷ „Sokrates [...] nie oddzielał ogółów od bytów jednostkowych, i postąpił słusznie, nie oddzielając ich” Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1984, s. 361.

wykluczony z sylogistyki najzdolniejszego ucznia Platona, który nie do końca zrozumiał, w jaki sposób dochodzimy do zasady konstytuującej treściowo (nie tylko formalnie) to wyrażenie. Platonowi nie chodziło tylko o „dobro moralne”, które jest możliwe do urzeczywistnienia w ludzkim działaniu, ale o „ideę dobra” rozumianą jako najwyższą zasadę metafizyczną, która ma uzasadniać nie tylko nasze działanie, lecz przede wszystkim całość istnienia, jako miary wszelkiego bycia dobrym (w tym oczywiście dobrego działania). Sama odpowiedź na pytanie: „Dobre, dla kogo?, czy też „Dobre, do czego?” tutaj nie wystarczy, ponieważ dzisiaj wiemy, iż każdy realny przedmiot jest *in statu nascendi*, a przez to istnieje nieograniczona możliwość bycia dobrym w perspektywie aktualizacji pełni sensu (wbrew Arystotelesowi np. woda nie jest prostym bytem, a istnieje dzisiaj wiele teorii struktury wody, nie tylko struktury dwóch pierwiastków, ale istnieje kilkadziesiąt odmian H₂O, stąd raczej za Platonem możemy powiedzieć, iż woda w realnym świecie może być w nieskończoność bardziej „wodnista”, czyli jednocześnie jeszcze bardziej dobra i prawdziwa⁸, nie mówiąc już, że złoto w praktyce może być zawsze bardziej czystym złotem, a człowiek może być zawsze bardziej ludzki).

Z tego względu arystotelesowska krytyka metafizyki „dobra” nie tyle pozbywa się samej idei z gry o rzeczywistość, ile unieważnia istotę rzeczywistej gry, jako niezdolnej do wytworzenia koniecznego sądu⁹, przy czym autor sylogistycznej konsekwencji, sam

⁸ Dlatego „dobra woda” jest dla wszystkich istot żywych zmysłowym bytem jakoś wyodrębnionym od innych (niemożliwym, jako byt prosty i praktycznie niemożliwym, jako wyodrębniona całość), a jednocześnie nieosiągalną wartością bycia czystą wodą, stąd dla jednych pożądana jest, jako „woda słodka”, dla innych „woda słona”. Oczywiście te ostatnie byty, które nazywamy „wodą”, zawierają najwięcej wody, lecz właśnie relacje i proporcje do innych bytów określają to, czy jest przyjemna, czy nieprzyjemna. Chociaż nie zawsze zbiór bytów dobrych z osobna, będzie tworzył dobrą całość i odwrotnie, nie każdy zbiór bytów szkodliwych z osobna będzie tworzył złą całość. Decydujące dla tego, co nazwiemy tu dobrostanem będzie miało funkcjonalne połączenie tego, co naturalne, źródłowe, szlachetne samo w sobie (czyste, niezmaćcone niczym innym, czyli jakieś odizolowane H₂O), również tego, co pożyteczne (płynne, stałe, zmineralizowane, wydestylowane itd.), a także czasami przyjemne (ciepłe, zimne, słodkie, kwaśne itd.). Abstrahuję tu od sytuacji człowieka przebywającego kilka dni na pustyni bez wody, dla którego każdy płyn zawierający choćby śladowe ilości wody będzie „dobrem najwyższym”. Nie wyciągając jakiś daleko idących wniosków, można nawet powiedzieć, iż tylko w sytuacjach ekstremalnych mamy na ogół jedyną sposobność zweryfikować, co tak naprawdę w życiu jest wartościowe, a więc to, że nie tyle coś „jest dobre”, lecz, że w ogóle jest dostępnym dobrem. Warto również zauważyć, iż osiągnięcie sto procent „wody z wody” jest teoretycznie możliwe, ale w stosunku do człowieka ta analogia jest całkowicie absurdalna, ponieważ człowieka nie możemy sprowadzić do jakiegoś projektu chemicznego.

⁹ Współczesna próba logiki „niearystotelesowskiej” (dynamicznej, komplementarnej, paradoksalnej) w odróżnieniu od logiki Arystotelesa nie tyle pragnie pluralizmu ontologicznego i epistemologicznego, co jedynie rozgraniczenia znaczenia tautologicznego określonego trwałością słowa, od znaczenia tożsamości określonej trwałością właściwości danej rzeczy (do której to tożsamości możemy się jedynie przybliżać). Stwierdzenie, że *to, co jest, jest*, w tym kontekście będzie tylko postulatem, w rzeczywistości *to, co jest, staje się*, bowiem przedmiot nie jest identyczny we wszystkich ujęciach, przekraczając doświadczenie, mimo, że to ostatnie było jego źródłem. O ile logika Arystotelesa pokazuje nam, że pewne rodzaje zdań

nie do końca jest konsekwentny, ponieważ na szczycie hierarchii celów umieścił cel, który był przedmiotem dążeń sam w sobie, jako cel ostateczny, w imię, którego były podejmowane wszystkie działania, a który nazwał „dobrem najwyższym”. Zbliżając się w ten sposób do tezy Platona (przedstawionej w *Filebie*), że „najwyższe dobro” nie powstaje ani w życiu zgodnym z zasadami rozumu, ani w życiu poświęconym zaspakajaniu swoich pragnień, lecz w splocie rozumu i pragnienia, gdzie mimo wszystko rozum przewodzi pragnieniom. Tym samym najbardziej pożądane dobro nie wynika z jakiegoś odkrycia „złotego środka”, a jeszcze bardziej z odkrycia jakiejś jednej zasady typu „albo-albo”, lecz z odkrycia złożonej struktury tego zadania i możliwości jego swobodnego wypełnienia, zaś zło z jego redukcji do pragnienia lub nadużycia apodyktycznego rozumu.

2. Dobro wyboru i zło redukcji

To ostatnie ma miejsce wtedy, gdy człowiek działa tylko w zgodzie ze swoją bezwładną egoistyczną potrzebą zaspakajania swoich pragnień, bądź też tylko w zgodzie ze swym władczym i apodyktycznym rozumem, a nie zgodnie z odpowiedzialnym ograniczeniem swojej wolności, w którym refleksja chłodzi ochotę i odwrotnie, ochota rozgrzewa zimny rozum. „Ograniczona samowolność” jest paradoksalnie rzeczywistą wolnością, która nie występuje w opozycji do konieczności, lecz jedynie jest przeciwieństwem wszelkiego konwencjonalnego przymusu. Dlatego zgadzam się tu z Henri Bergsonem, że sam rozum wszystko paraliżuje, stąd takie pojęcia, jak „dobro”, „wolność” wydają się w jego wydaniu bardziej prawdziwe, niż to, do czego się odnoszą, choć jednocześnie trudno się z nim zgodzić, iż intuicja dobra i wolności ma tutaj panować nad rozumem. Wolność nie jest dobrem, które człowiek po prostu posiada, lecz

występujących osobno są „prawdziwe”, o tyle „logika komplementarna” pokazuje nam, że przestają być „prawdziwe” w połączeniu, gdy zawierają przynajmniej dwa opisy swojej dziedziny przedmiotowej, dotyczące tego samego uniwersum, a jednocześnie połączone w jeden opis prowadzą do sprzeczności. Co nie znaczy, że źródłem sprzeczności jest podejście komplementarne, lecz to, że komplementarność właśnie ujawnia mniej lub bardziej wyraźnie określoną nieporadność arystotelesowskiej logiki i semantyki. Co może oznaczać, iż opisy komplementarne mogą, ale nie muszą być związane ze sobą w ten sposób, że jeden stanowi negację drugiego, lecz, że dopiero w przypadku ogólnym przeczą sobie wyprowadzone z nich wnioski. Przykładowo zdania „X jest częstką” i „X jest falą” nie stanowią swoich zaprzeczeń, jednak w przypadku, gdy przyjmujemy, że tu i teraz tylko pierwsze zdanie jest prawdziwe, to zgodnie z klasyczną logiką musimy przyjąć, iż drugie jest fałszywe. Dlatego, że logika Arystotelesa nie potrafi wydobyć życiodajnej istoty sprzeczności, bowiem wymagana jest znajomość semantyki języka używanego w tych zdaniach, czyli w tym przypadku wzajemnego stosunku zakresów orzeczników „częstka” i „fala”. Taką wiedzą jednak logika nie dysponuje, dlatego sama z siebie nie może doprowadzić do wyłonienia istoty zaistniałej sprzeczności.

jest podstawowym zadaniem, wzywającym do ciągłego wznoszenia się ponad rozum i ponad ochotę, gdzie „bycie wolnym” jest wyznacznikiem rzeczywistego „bycia dobrym”, a jednocześnie „bycie dobrym” oznacza rzeczywiste „bycie wolnym”.

Możemy w tym miejscu zrozumieć tezę Friedricha W.J. Schellinga, że: „Jeśli zło polega na sporze dwu zasad, to dobro może polegać tylko na ich zupełnej zgodzie”¹⁰. Chociaż warto na marginesie zauważyć, iż sam autor tego cytatu, w jednej fazie swojej twórczości, przyjmował, zaproponowany przez Platona splot rozumu i pragnienia, pod przywództwem tego pierwszego, a w innej fazie, pod przywództwem tego drugiego.

Taka teza nie przekreśla tego, że spór może mieć charakter większego lub mniejszego zła, w którym mniejsze zło może być czymś lepszym, a zgoda może mieć charakter mniejszego lub większego dobra, w którym mniejsze dobro może być czymś gorszym. W tym sensie do istoty wolności nie tylko należy możliwość wyboru między dobrem a złem¹¹, ale między mniejszym a większym złem i między mniejszym i większym dobrem.

Bezpośrednio do pojęcia „dobra” oraz „wolności” wpisanych w „żywą całość” Schellinga, nawiązuje w swojej bogatej twórczości Bronisław F. Trentowski, który jednak inaczej stawia akcenty i w sposób oryginalny rezygnuje z ujęcia metanarracyjnego, jako statycznej syntezy dwóch zasad, ponieważ u tego ostatniego „dynamiczna całość” nie wymaga, ani jakiegoś przywództwa, ani absolutnej zgody, ani tym bardziej eliminacji różnicy, ale „swobodnej oscylacji”. Stąd „spór” nie musi mieć tylko konotacji negatywnych, lecz może być integralnym elementem w poszukiwaniu „dobra istotnego”, w podobnym znaczeniu, jak „wieczny spór” materii i ducha Heraklita, także „zgoda” nie musi być uspołniona i pozbawiona napięcia międzybiegunowego w postaci wyboru, czy też hipostazy, ale może być czymś na kształt „jedności

¹⁰ F.W.J. Schelling, *Filozoficzne badania nad istotą ludzkiej wolności i sprawami z tym związanymi*, tłum. B. Baran, Kraków 1990, s. 99.

¹¹ F. W. J. Schelling przyjmował, że pierwiastkiem świata i prajednią materii i ducha jest Absolut, jako najwyższe Dobro, znajdujące się wszędzie i przenikające wszystko, będące podstawą całego istnienia. A objawem jego jest tworzenie realnego świata, którego człowieczeństwo jest ostatecznym celem, i w którym uzyskuje najwyższy stan świadomości. Materia i duch, realizm i idealizm, pragnienie i rozum znajdują się wobec siebie w opozycji, lecz w porządku bezwzględny są sobie zupełnie równe, są jednakowo uprzywilejowanymi biegunami całego istnienia, a ich schematem jest A = A. Ujmując jednak rzecz względnie – pragnienie idzie przed rozumem. W każdym bycie znajdujemy dwa pierwiastki: esencjonalny, dążący do zjednoczenia z Absolutem i egzystencjalny, szukający własnego indywidualnego bytu i wolności. Pierwszy nazywa światłością, drugi – ciemnością. Człowiek, w którym dominuje pierwiastek światłości (rozumu), jednoczy się z boską umysłowością i staje się dobry, ten, który idzie za pierwiastkiem ciemności (pragnienia) wyrzeka się tej jedności i zgody i staje się zły. F.W.J. Schelling, *System idealizmu transcendentnego. O historii nowszej filozofii*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1979.

przeciwieństw” Mikołaja z Kuzy, oznaczając mniejsze lub większe wychylenie między realizmem a idealizmem, rozumem i pragnieniem. Taka dwoistość (a nie bezwzględna jedność, czy dualizm) uświadamia nam fakt, iż w każdej sytuacji życiowej stoimy w obliczu nieredukowalnych biegunów: dobra i jego braku, zagrożenia i szansy, pożytku i szlachetności itd., a każda jednostka porusza się zawsze w całym splocie tych dynamicznych relacji w proporcjach dostosowanych do wieku i przedmiotu poznania.

„Jak możliwość przejścia i możliwość nieprzejścia stoją w nieskończonej potędze w równowadze, tak w środku ich znajduje się koniecznie wolne skłanianie się, raz na tę, inny raz na drugą stronę, **wolna oscylacja** [podkreślenie – W.A.], wolne rozstrzyganie się, czyli wolność wyboru. Tym sposobem otrzymujemy w nieskończonej potędze bytu trzy potęgi. W pierwszej zachodzi stosunek do bytu bezpośredni, w drugiej zaś pośredni, bo dopiero za cofnięciem się pierwszej nastąpić mogący. Tak tedy mamy: 1. skłonność do bytu, 2. skłonność do nicestwa, 3. wolne chwanie się między bytem a nicestwem. Chwanie się to, nim jakiegokolwiek przejście nastąpi, nie różni się bynajmniej od bezpośredniej potęgi, którą są obie przeciwne skłonności, stać się może atoli wtedy jedynie rzeczywistością, kiedy te w byt przejdą”¹².

Oznacza to, że byt możliwy jest do zidentyfikowania jedynie poprzez odwołanie się do jego negacji – którą Trentowski niezbyt szczęśliwie nazywa „nicestwem”, jako, że „nic”, „niebyt” nie daje się stopniować, natomiast „możliwość innobytu” owszem – niemniej najważniejsze jest tutaj to, że obie strony oscylacji, są nieodłącznymi częściami „bytu-myśli”¹³, którego „istnienie jest zorganizowanym, żywym systemem”, zawierającym w sobie nie tylko „jednię” wynikającą z bytu i jego negacji, prowadzącą wprost do systemu trychotomicznego, za którym ostatecznie opowiedział się Trentowski (choć na szczęście niekonsekwentnie), bowiem w *Chowannie* pojawia się „różnojednia” tego, co „było” i „jest” i jednocześnie, tego, co się „staje” i „będzie”.

Trentowski zdawał sobie sprawę, że zarówno dyktatura przedmiotu gloryfikująca absolut materii i zmysłu, jak i dyktatura podmiotu afirmująca absolut ducha i umysłu, a zatem bezwzględna rekonstrukcja bytu, jak i jego konstrukcja (nawet

¹² B. F. Trentowski, *Stosunek filozofii do cybernetyki oraz wybór pism filozoficznych z lat 1842-1845*, Warszawa 1974, s. 502.

¹³ Takie podejście jest zdecydowanie inne, niż zaproponował to Georg W.F. Hegel, czyniąc myśl pierwotną w stosunku do bytu. Istotą bytu i myśli było u niego to samo ogólne pojęcie, które miało tą samą logiczną naturę, zaś do takiej syntezy doszedł w ten sposób, że wyróżnił w pojęciu formę i treść. Pytając o treść danego pojęcia, uznał, że z treścią określonego pojęcia wiąże się treść pojęcia przeciwnego. W konsekwencji stwierdził, iż byt i niebyt (nicność) różnią się, co do formy, ale nie, co do istoty treści. Wobec tego myśl była rzeczywistością, a rzeczywistość myślą, zaś zrozumienie ogólnej istoty rzeczy oznaczało jednocześnie zrozumienie zasady istnienia świata realnego.

obiektywizowana w interpodmiotowym dyskursie), nie jest najlepszym sposobem zbliżenia się do rzeczywistości, również ogłoszona przez przedstawicieli „wielkich systemów” (Schelling, Hegel) absolutna jedność przedmiotu i podmiotu nie w pełni go zadowalała. Zatem nie zgadzał się ani z tezą, że rzecz jest całkowicie zależna od naszego sposobu myślenia, ani, że nasze myślenie jest całkowicie zależne od rzeczy. Nie zgadzał się również na jakiś absolutny pluralizm bytowy, jak i na jakąś absolutną syntezę rzeczy i myśli¹⁴, dlatego w jego koncepcji byt i myśl nie tworzą ani bezwzględnej jedności, ani bezwzględnej różnicy, lecz zawsze dynamiczną całość, którą nazywał „różnojednią”, „kojarznią”, „całością”, „jaźnią”, „mysłem”, „miotem”, czyli oscylującym (w absolutnie niepowtarzalnych relacjach i proporcjach tego, co materialne i duchowe oraz zmysłowe i umysłowe) „istnieniem”.

Dlatego krytykował zarówno zredukowany do materii pseudo-realizm, jak i zredukowany do ducha pseudo-idealizm, domagając się rehabilitacji „duchowej materii” („somatycznego ducha”) Heraklita, bądź też „jedności przeciwieństw” Mikołaja z Kuzy, czyli ontologiczno-epistemologicznej „różnojedni”, w której pierwiastek esencjalny zakłada i dookreśla pierwiastek egzystencjalny i odwrotnie, a każda jednostronność prowadzi do zwyrodnienia epistemicznego, etycznego lub estetycznego. Chociaż proporcje tej „różnojedni” mogą w różnych okresach życia człowieka w filogenezie i ontogenezie przybierać różny kształt, to niezmienna jest „wolna oscylacja” między bytem a myślą, idealizmem a realizmem, przedmiotem i podmiotem.

Tym samym Trentowski tworzy zupełnie oryginalną koncepcję „różnojedni Dobra”. W której zło nie tylko nie jest odrębnym bytem, jak również nie jest zwykłą „ujemnią” (brakiem, prywatą przyjętą za Św. Augustynem) dobra pełnego, lecz brakiem wolnej oscylacji między możliwością jego wypełnienia a aktem jego spełnienia, między „dobrem twierdzącym” (dobrobyt realny) a „dobrem przeczącym” (dobrobyt idealny).

¹⁴ Warto tu zauważyć, iż w cieniu „absolutnej syntezy” Hegla mamy (rzadko interpretowaną) wersję „dynamicznej syntezy”, którą zaproponowali niezależnie od siebie Pierre J. Proudhon i Bronisław F. Trentowski, gdzie antynomiczne bieguny bytu i myśli nie tylko nie znajdują ostatecznego rozwiązania, lecz tak samo jak przeciwstawne bieguny ogniwa elektrycznego są przyczyną ruchu, życia i postępu. Obaj twierdzili, że zagadnienie tezy i antytezy nie polega na ich zlaniu się w jedno, co byłoby ich śmiercią, ale na ich „nieprzerwanie niestałej” równowadze („oscylacji prostującej układ”), zmieniającej się wraz z samym rozwojem człowieka i społeczeństwa. Sprzeczności tkwiące w rozwoju, nie prowadzą w ten sposób do rozwiązania za pomocą jakiegoś metarozumu strukturyzującego całość, lecz tylko za pomocą „wolnej woli” utrzymującej nieustannie „chwijną równowagę” między zantagonizowanymi biegunami. Warunkiem każdego rozwoju jest nie tyle ruch diachroniczny (negacja znosząca swoją poprzedniczkę), ile ruch synchroniczno-diachroniczny zachowujący różnicę i oscylację znaczeń, który w swym wahadłowym ruchu jest tylko odmłodzeniem tradycji, gdzie pozornie przeciwstawne znaczenia, opierają się w gruncie rzeczy na zawsze jednakowych, choć z różnych stron widzianych podstawach.

W rzeczy samej każde osobno aktualizowane dobro twierdzące i dobro przeczące nie jest istotnym (możliwie pełnym) dobrem, ale jest czymś gorszym, zredukowanym, czyli czymś złym. Dlatego każda jednostronność ograniczona tylko do tego, co tylko możliwe lub tylko realne, tylko zmysłowe lub tylko umysłowe, tylko użyteczne lub tylko szlachetne, niezauważająca braku innej możliwości dobra dookreślającego dobro częściowe, w stosunku do dobra możliwe pełnego, jest czymś złym.

W tym sensie można powiedzieć oczywiście, że jeśli czasoprzestrzennie nie ma nic absolutnego, to wszystko jest złe, ale też możemy powiedzieć, iż w stosunku do absolutu, istnieje coś bardzo blisko, dostatecznie blisko, niedostatecznie blisko, a nawet bardzo daleko, które to istnienie nie tylko nie ma nic wspólnego z naturą rzeczy, lecz nawet jej zdecydowanie zaprzecza. Nie mówiąc już, że będzie zawsze istniało jakieś „zło niczyje” wynikające z wyjątkowo nieszczęśliwego usytuowania bytu jednostkowego w koincydencji zdarzeń (np. choroba, kataklizm), jednak jest ono marginesem na tle zła, w którym pojawia się „brak świadomości braku”, w którym chcemy błędzić odbijając się od bieguna do bieguna naszego poznania, bo brakuje nam wiary, cierpliwości, troski, roztropności, umiarkowania, czy czasami odwagi i bezinteresowności naszej woli czynienia „dobra istotnego”.

3. W kierunku Dobra istotnego

Wizja dobra zaproponowana przez Trentowskiego daleka była od swoistej równowagi i spójności zasad, bowiem zawsze tam, gdzie wzrastała intensyfikacja ogólnej idei, tam malała możliwość swobodnej ekstensyfikacji i odwrotnie. Mówiąc inaczej, dyskomfort tej ambiwalencji (oscylacji równoważnych wartości) wymagał porzucenia myśli o wyborze lub hipostazie i skupienia się na jednoczesnym oglądzie całości, w którym z taką samą determinacją uwzględniamy potrzebę ekstensyfikacji i intensyfikacji, użyteczności i szlachetności, zachowania i poświęcenia. Takie respektowanie jedności przeciwieństw – być może bardzo niewygodne dla „radosnej twórczości” podmiotu apodyktycznie wtłaczającego przedmiot w przygotowaną „z góry” formę, jak i dla prostego odtwarzania przedmiotu, w którym podmiot jest jedynie kopią „lustrzanego odbicia” – jest konieczne, bo tylko tak otwiera się na wyzwania sytuacji niezredukowanej, którą Trentowski nazywał „Rzeczywistością”.

„Rzeczywisty człowiek wie, że jest półszatanem i półaniołem, że mu przeto surowość równie jak miękkość, kara i przebaczenie, bicz i lutnia potrzebne; wie, że żyje na ziemi, a ta jest piekłem i niebem w wiecznym sporze i w wiecznym przymierzu; pielęgnuje zatem realność i idealność z równą miłością i zdobywa w końcu kraj nowy Kolumba: Rzeczywistość”¹⁵.

Jak widzimy „rzeczywistość” nie jest tożsama u tego autora z „realnością”, bowiem realność jest tylko częścią rzeczywistości, czyli jej istnieniem stworzonym (*existentia cerata*), będącym w łączności z siłą stwórczą (*existentia creatrix*), której najwyższą znaną nam formą rozwoju jest człowiek, będący zarazem stworzonym i stwarzającym, „stniejącym” i istniejącym, nie na zasadzie „albo-albo”, przyczyniając się w ten sposób do szerzenia zła, lecz na zasadzie „jedności przeciwieństw”, które tylko tak odkrywa w labiryncie istoty i istnienia „najwyższe dobro”. Zatem „człowiek rzeczywisty” jest człowiekiem „dobrym istotnie” i *vice versa*, który swobodnie oscyluje i w zbliżony sposób kieruje się w swoim życiu wiarą i wiedzą, surowością zasad i łagodnością środków ich aktualizacji.

„Bóg, jako źródło święte wszelkiej naturalnej i moralnej doskonałości, jako stność¹⁶ bezwzględna w strzeni i wieczności jest bezwarunkowym Dobrem; nie może zatem ani źle czynić, ani być pierwszą złego na ziemi przyczyną; człowiek zaś jest, jako nie Bóg sam, ale bóstwo ziemskie, czyli jako istność względna w przestrzeni i czasie, zawarowanym Dobrem; ma zatem, będąc zwłaszcza wolnej woli dzierżycielem – chociaż jest w swej istoty jądrze bóstwem, chociaż w swej boskiej naturze jest Dobrem – wrodzoną skłonność do Złego i jest twórcą Złego na ziemi. Chcąc więc wychowańca twego należycie ukształcić, czyli chcąc jego bóstwo *in potentia* przemienić w bóstwo *in actu*, staraj się zawarowane Dobre jego natury czynić coraz bezwarunkowniejszym, coraz więcej nieograniczonym, czynić boskim, istnym Dobrem. Boskie i ludzkie Dobro ma zarówno pożytek i szlachetność za swe organiczne połowice. Że zaś Złe nie jest przeczeniem Dobrego, ale jego ograniczeniem, czyli, mówiąc właściwie, jego ujemnią, lub też z łacińska, nie jest negacją, ale prywacją [*privatio* – uwolnienie, wyrzeczenie – W.A.]; ma zatem, równie jak Dobre, pożytek i szlachetność za połowice swoje. Pożytek i szlachetność w przyjacielskim sojuszu są Dobrem; pożytek i szlachetność w nieprzyjacielskim rozbracie są Złem. Jedno [tu, jako „jedność przeciwieństw” – W.A.] mamy Dobre, dwa [osobno, dualistycznie – W.A.] Złe. Pożytek w samotnym ostępie jest twierdzącym; szlachetność w samotnym ostępie przeczącym Złem. Twierdzące Złe jest moralnym szatanem, przeczące Złe moralnym aniołem”¹⁷.

¹⁵ B. F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. I, Wrocław 1970, s. 111.

¹⁶ Wyjaśnienie tego neologizmu, jak i innych znajdzie czytelnik w słowniku B. F. Trentowski, *Chowanna (Myśli wybrane)*, oprac. W. Andrukowicz, Kraków 2010, s. 185-192.

¹⁷ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, *op. cit.*, s. 71-72.

Zdaniem Trentowskiego, dobro, podobnie, jak u Platona, jest nie tylko „dobrem moralnym”, które jest możliwe do urzeczywistnienia w ludzkim działaniu, ale przede wszystkim „ideą dobra” rozumianą, jako najwyższa zasada metafizyczna, która ma uzasadniać nie tylko nasze działanie, lecz przede wszystkim całość istnienia, jako miary wszelkiego bycia dobrym (w tym oczywiście dobrego działania), zaś zło jest wynikiem braku „dobra istotnego”, czyli efektem rozbicia (dualizmu) jaźni na rozum i pragnienie, na ciało i duszę, na moralność i szczęście, na różnicę i jedność. Jednym słowem jest swoistym rodzajem schizofrenii w działaniu człowieka, który neguje istotę „realizmu idealistycznego”, bądź „idealizmu realistycznego”, jest pożytkiem bez szlachetności, lub szlachetnością bez pożytku (nieszlachetnym pożytkiem lub niepożyteczną szlachetnością).

Same przyjemności zmysłowe się nie kumulują i są przez to ulotne, same przyjemności duchowe wymagają wyrzeczeń i mogą być złudne dla naszej egzystencji, dopiero w trudnej jedności (jako funkcji, a nie sumy takich, czy innych przyjemności) tego, co zmysłowe i duchowe staje się człowiek trwale dobry. Jednak dobro nie pojawia się samoistnie z zaświatów, lecz tworzone jest w meandrach oscylacji tego, co pożyteczne i szlachetne, nie jedynie w sensie użytecznym i moralnym, lecz także w sensie pragnienia najwyższego dobra i stania się bytem najwyższej próby. Zło rodzi się w sytuacji, gdy człowiek goni za pożytkiem (prywatnym, partykularnym), a jednocześnie „szlachetność depcze nogami”, bądź odwrotnie, goni za szlachetną utopią (nierealnym marzeniem, złudzeniem), a równocześnie pożytek odkłada na później, który czasami nigdy nie nadchodzi.

Biorąc pod uwagę pewne uproszczenia Trentowskiego (sprowadzające wszystko do jednej pary oscylacji), można oczywiście rozszerzyć te wahania człowieka: niepożyteczna przyjemność – nieprzyjemny pożytek, niepożyteczna przyjemność – nieprzyjemna szlachetność, przyjemny pożytek – nieprzyjemna szlachetność, nieprzyjemny pożytek – przyjemna szlachetność, przyjemny pożytek – przyjemna szlachetność, które mogą mieć większe pretensje zarówno do dwoistości przedmiotu, jak i dwoistości podmiotu. Ważniejsze jednak jest to, że niezależnie od ilości par i biegunów tej oscylacji, Trentowski docenia jej znaczenie dla pełnego rozwoju każdego człowieka, którego natura jest potencjalnie dobra, lecz w „żywostanie” jest ciągłą oscylacją między zachowywaniem dobra jednostkowego i poświęcaniem się dla dobra

ogólnego¹⁸. Chociaż nie zawsze przyjemności zmysłowe dają szczęście w dłuższej perspektywie, a często ich przepełnienie przynosi apatię i znużenie, zaś „zasługi” dla innych niosą często brak drobnych przyjemności tu i teraz, lecz w zamian dostajemy antycypowany stan szczęśliwości, który może być silnym motorem nie tylko dla naszego życia.

Możliwość czynienia dobra i zła jest warunkiem naszej natury, szczególnie naszej rzeczywistej wolności. „Bez Złego, które jest drogą do Dobrego, nie byłoby Dobrego na ziemi”¹⁹. „Gdybyśmy zgrzeszyć nie mogli, byłibyśmy nie ludźmi, ale zwierzętami”²⁰. Zło jednak nie ma tu nic wspólnego z koncepcją manicheizmu²¹, lecz zawsze jest złem dla podmiotu różnorodnie widzącego, myślącego, odczuwającego, wpisanego w czasoprzestrzenną i lokalną koincydentalność rzeczy oraz w strukturalną złożoność jaźni, bądź jest złem podmiotu zagubionego w tym, co widoczne i niewidoczne, świadome i nie-świa-dome, wieczne i skończone, doskonałe i zepsute.

„Złe jest silnym pierścieniem niewidzialnego węża dusiciela, który od pierwszej chwili życia naszego nas ściska; jest ograniczeniem bóstwa naszego przestrzeni i czasem, walką z niedoskonałością, znojem niezmiernym punktu matematycznego w żywostanie i wielkich istności przestworzach, którym jesteśmy, pragnącego rozdać się aż do nieograniczonej kuli doskonałości boskiej; jest skupieniem

¹⁸ Możemy tutaj znaleźć podobne stwierdzenie u Hegla: „Obie wyżej wymienione strony, [które miały to do siebie,] że dobro ujmowane od każdej z nich [z osobna] stawało się abstrakcją, nie są już [od siebie] oddzielone, lecz w walce i dzięki walce dobro założone jest jednocześnie na oba sposoby. Ale świadomość cnotliwa przystępuje do walki przeciw biegowi świata jako przeciwko czemuś przeciwstawnemu dobru; tym [zaś], co on jej w tej walce oferuje, jest ogólność nie jako ogólność tylko abstrakcyjna, lecz jako ożywiona przez indywidualność i coś istniejącego dla innego, czyli jako ożywiona przez indywidualność i coś istniejącego dla innego, czyli jako rzeczywiste dobro. Tam więc, gdzie cnota dobiera się do biegu świata, natrafia zawsze na takie miejsce, które są egzystencją samego dobra, [dobra,] które jako [był] sam w sobie biegu świata jest nieodłącznie wplecione we wszystkie jego zjawiska i w jego rzeczywistości ma również swoje istnienie; bieg świata jest więc dla cnoty czymś, czego nie wolno jej zranić [*unverwundbar*]. Takimi właśnie egzystencjami dobra, a więc stosunkami nietykalnymi, są wszystkie momenty, które sama cnota miałaby w tej walce [*daran*] wystawiać w sobie [na niebezpieczeństwo] i poświęcać. Dlatego walka może być tylko oscylowaniem między zachowywaniem i poświęceniem”. G. W. F. Hegel *Fenomenologia ducha*, tłum. Ś. F. Nowicki, Warszawa 2002, s. 252-253.

¹⁹ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, t.1, *op. cit.*, s. 89.

²⁰ Tamże, s. 94.

²¹ Istotą manicheizmu jest radykalny dualizm ontologiczny, sprowadzający się do tezy, że istnieją dwa wrogie wobec siebie praelementy rzeczywistości: Dobro (Światło) i Zło (Ciemność), a dualizm ontologiczny rozciąga się na antropologię i etykę. Dusza podąża za Światłem i jest dobra, ciało zaś podąża za Ciemnością i jest z natury złe. Zbawienie duszy polega na przewyciężeniu ciemnego, materialnego i zmysłowego elementu ludzkiej natury, natomiast upadek człowieka związany jest ze zwycięstwem ciała nad duszą.

wszechmocy w marne ziarenko żyjącego orzecha; jest utrudnieniem naszej spójni z Bogiem, co właśnie Złem przyrodzonym, pierwotnym, dziewiczym, lub też grzechem pierworodnym się zowie”²².

Oczywiście Trentowski inaczej rozumie pojęcie „grzechu pierworodnego” nie, jako winy człowieka, lecz wynikającego z sytuacji, w której człowiek jest niejako od swego początku w filogenezie i ontogenezie skazany na wieczny brak i wieczne doskonalenie. Jednym słowem człowiek jest z natury istotą grzeszną i pełną niedoskonałości, a jednocześnie przepełnioną pragnieniem wolności i bycia doskonałym. W tym sensie jest jakby zawieszony między możliwością a niemożliwością i sięganie po niemożliwe jest jego zanurzeniem się w boskości. Tak się dzieje, ponieważ dobro przychodzi nie tylko z przeszłości, ale także z przyszłości, a zło jest „meteorom teraźniejszości”, „dokuczliwym niczym”, bądź, jak pisał współcześnie Józef Tischner, jest „nieszczęsnym darem wolności”²³, to znaczy wolności, w której mimo wszystko: „Uczucie egzystencjalnej goryczy ma głębokie korzenie”²⁴.

„Dobre jest; Złego nie ma i być nie może. Nasza Ludzka natura jest dobra, i to bez warunku. Złe nie jest przedmiotem umysłowości i prawdziwego myślenia; ale jest przedmiotem krótkiego wzroku człowieczego rozumu [tu zmysłu – W.A.], jest zjawiskiem w umiejętności, które zowie się fatamorgana w naturze, jest czczym dymem kurzącym się z pustej głowy komina. Kto o Złem, jakby o rzeczy istotnej, rozprawia, ten nie zajrzał w głębokości prawdziwego Bytu i bierze Pozór za Byt, obrót Słońca koło Ziemi za obrót Ziemi koło osi; ten nie wie, co myśli, nie wie, co mówi i uczy. [...] Jak duch i natura, jak byt i nicstwo tak są Dobre i Złe tylko we względnej różni rzeczami innymi, w bezwzględnej zaś jedni rzeczą zupełnie tąż samą; tylko dla wszystko ostrą umiejętności anatomiczną brzytwą rozpruwającego rozumu, rzeczami różnymi, dla umysłu zaś, w którego oku ducha wszystkie różnice znikają, rzeczą jedną. Nie rozum, ale umysł zagłębia w tajnie głębokie świętej prawdy i patrzy w serca kryształ tej niewidzialnej bogini; nie rozum, ale umysł podnosi tutaj głos i rzecz rozstrzyga. Złe zaś jest ułudą krótkowidzącego i jedynie królem zmysłowości będącego rozumu; jest znikomym meteorom, przesądem, niczym”²⁵.

Niedostatek umiejętności refleksyjnego oglądu nad istotą ludzkiego losu, który nie musi wynikać z jakiegoś fatum, lecz jedynie ze zderzeń różnych trajektorii zdeterminowanych zjawisk, które same w sobie nie są ani złe, ani dobre, natomiast nasza w nich obecność może być dla nas szczęśliwa lub nieszczęśliwa. Nie mówiąc już, że „brak świadomości braku”, czyli „wyrodzenie się umysłowości” prowadzi do

²² B. F. Trentowski, *Chowanna...*, t. 1, *op. cit.*, s. 95.

²³ J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1993.

²⁴ J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*, Kraków 1992, s. 181.

²⁵ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, t. 1, *op. cit.*, s. 87.

nieprzyjemnych niespodzianek i postrzegania zła, jako bytu, podczas gdy jest to zło dla nas. Wskazując tym samym, przynajmniej na dwa rodzaje zła²⁶.

Dobry środek może realizować zły cel (jednostronny) i odwrotnie, zły środek może realizować dobry cel: „Nieszczęście nasze jest najdoskonalszą akademią”. Człowiek, który dopuszcza się zła nie reprezentuje całej swojej natury (cielesno-duchowej), reprezentuje jedynie jednostronnie swoje ciało (stając się podobnym do zwierzęcia, które mimo wszystko nie ma wyboru) lub tylko swego ducha (stając się demonem zła, terrorystą narzucającym swój punkt widzenia). Tylko dobro jest rzeczywistym celem (paradoksalnym) każdego (oczywiście zdrowego psychicznie i społecznie człowieka), zło jest tylko półśrodkiem. „Kto działa mądrze, działa dobrze”. Lecz bez złego, jako braku, który musi pojawić się na drodze do dobrego, nie byłoby żadnego doskonalenia. Każde zepsucie służy też naprawie, niezależnie, czy jest cielesne, czy duchowe, zmysłowe, czy umysłowe.

„Umysł i rozum [tu w znaczeniu rozumu empirycznego, zmysłu – W.A.] są odwiecznymi wrogami. Umysł ogłasza Złe nedorzeczą, pozorem, marzeniem, rozum znajduje wiele Złego na świecie i musi koniecznie uznać je rzeczywistością [...]. Ale tym sposobem tworzą się dwa stronnictwa: stronnictwo wiary i stronnictwo myślenia. Jedno uważa ludzką naturę za zepsutą i chce dziecię przez wykorzenienie w nim Złego do Dobrego prowadzić; drugie oświadcza, że ludzka natura jest dobra i że człowieka li przez pielęgnowanie i rozwikłanie dobrej w nim natury wychowywać należy; pierwsze utrzymuje, że Złe miało początek, drugie zaś, że Złe jest niczym, a zatem żadnego początku mieć nie mogło. Oba te stronnictwa nienawidzą się wzajem i wieczny bój z sobą wiodą, oba mają równie słuszość, jak i niesłuszość, ponieważ to i owo jest jednostronnością. Tylko w styczni przeciwieństw, tylko w spójni bojujących stron, tylko w sojuszu dwu przeciwnych prawdziwej umiejętności czynników leży prawda i rzeczywistość”²⁷.

Trentowski chce nam tu powiedzieć, że tak samo, jak wiara wobec nauki nie musi mieć charakteru ontycznie antagonistycznego, tak samo dobro wobec zła. U podstaw rozwiązania przez niego problemu dobra i zła, nie leży ani punkt widzenia jednostronnie „metafizyczny”, ani jednostronnie „fizyczny”, lecz dynamicznie zjednoczony. Zło nie stanowi jakiejś przeciwstawnej dobru (bytowi) zasady i ontologicznie jej równorzędnej, tym samym jakiejś formy dualizmu bytowego, ale także nie jest innobytem (pozorem). Problem zła widziany jest w perspektywie możliwości człowieka, w tym jego

²⁶ „Więc pokazuje się, że istnieją w duszy te dwa rodzaje zła. Jeden z nich szerokie koła nazywają złym charakterem, a to jest najoczywistej choroba duszy. [...] A drugi rodzaj nazywają niewiedzą, ale nie chcą się zgodzić, że to jest zło, które tylko w duszy powstaje”. Platon, *Sofista, Polityk... op. cit.*, s. 23.

²⁷ Tamże, s. 90.

odpowiedzialności za zepsucie i doskonalenie siebie i świata. W tej perspektywie zło jest wprowadzie pewną negatywnością, niezrealizowaniem dobra, ale dzięki świadomości owej możliwości i odpowiedzialności za rozwój „pełnego dobra”, otrzymuje pewien wymiar „realny”. Staje się tym, co sprzeciwia się rzeczywistej możliwości rozwoju, nie jest nieobecnością dobra, ale właśnie świadkiem jego mniej lub bardziej wyraźnej obecności. Chociaż, jak mówi Trentowski, zło jest drogą (środkiem) do dobra, to jeszcze nie znaczy, że jest czymś pozytywnym (w sensie ontologicznym), dobro nie może wyłonić się ze zła, bo jego w istocie nie ma (zresztą absolutny plus i absolutny minus musiałyby się unicestwić). Zatem zło istnieje przede wszystkim w naszej ludzkiej świadomości, jako odczuwanie bólu, smutku, czy złości, jednak owe sygnały mają właśnie za zadanie uświadomienie i zniwelowanie braku, który jest „negatywną” stroną dobra, spełniającą „pozytywnie” owo zapośredniczenie dobra. Przełamanie tej ambiwalencji daje właśnie koncepcja oscylacyjnej różnojedni. Bez tej świadomości człowiek jest poza dobrem i złem, a nawet stał się człowiekiem, gdy zyskał tę świadomość.

„Stworzenie przeto jest względną bezwzględnością, warunkową bezwarunkowością, czyli zawarowanym Bogiem, bóstwem. (...) Zawarowane i ograniczone bóstwo jest i nie jest bóstwem; zawarowane i ograniczone Dobre jest Dobrem i Złem. Człowiek tedy jest zawarowanym i ograniczonym Dobrem, co jest Dobrem i Złem zarazem, ma więc równie skłonność do Dobrego, jak do Złego”²⁸.

Ów brak zaktualizowanej absolutnej doskonałości (jej warunkowość i ograniczenie) jest istotą naszego życia, bodźcem do pracy nad sobą, przekształcenia naszej istoty *in potentia* w istotę *in actu*. Gdyby jego dobro było bezwzględnym i bezwarunkowym dobrem, nie byłoby żadnego powodu do rozwoju i doskonalenia. Rozwiązanie nie leży po żadnej stronie tej dynamicznej gry przeciwieństw, lecz w oscylacyjnej „spójni swych walczących z sobą połowic”.

„Złe jest jedynie skutkiem koniecznym objawienia się Dobrego; warunkiem bezwarunkowości przechodzącej w przestrzeń i czas; ograniczeniem nieograniczoności oddychać życiem ziemskim poczynającej i w jednostce, albo raczej w jednej swej całości, równie jak słońce w jednym promieniu zamkniętej; (...). Złe nie panuje zatem w stni, ale w istni; nie w Bogu-człowieku, ale, jeśli rzecz ściśle weźmiesz, w bóstwie-człowieku, nie w wiecznej naszej, ale w naszej czasowej sobistości i jaźni. Złe jest Dobrem spętany na ziemi jak pegaz niebiański rumakiem spętany na łące. Bóg sam jest Dobrem

²⁸ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, t. 1, *op. cit.*, s. 91.

nieograniczonym; Bóg w człowieku Dobrem ograniczonym, a zatem Dobrem w masce żelaznej Złego. Złe nie jest Boga efektem, ale defektem; nie jest zdrowiem, ale chorobą; nie jest wolnością, ale niewolą; nie jest Dobrem istotnym, ale Dobrego istotnego Ujemnią w całej naturze rozlaną, będącą warunkiem nieodzownym jawu i życia. Złe nie jest przeczeniem Dobrego, jak to spekulacja uważa, i dlatego je innobytem, czyli zmysłowym pozorem ogłasza, ale jest Dobrego ograniczeniem, oberżnięciem; nie jest jego samodzielnym wrogiem sąsiadem, nie jest mocarstwem kraj jaki zdobywającym, ale nieprzyjacielem domowym, zdrajcą własnego kraju, trucizną, w rozłodze naszej się rodzącą; Złe nie jest Złem, ale niedoskonałym Dobrem. Złoczyńca nie jest szatanem, lecz niedobrym człowiekiem, co upadł i stał się zwierzem”²⁹.

Zło jest tylko możliwością ograniczania i prywacji dobra, a możliwość ta może stać się „niemożnością przez dobre wychowanie, naukę i oświatę, przez podniesienie naszej jaźni” do rangi naszego bóstwa *in potentia*. Naszym celem jest dobro „nieograniczone”, zaś dobro ograniczone jest „pochopem wiodącym nas do naszego przeznaczenia”, a zatem środkiem do naszego celu. W tym sensie nie tylko człowiek, ale praktycznie każda rzecz jest w swojej potencji nieograniczona, ogranicza jedynie ją przestrzeń i czas. Dlatego dobro jest dwoiste: „jedno jak doskonałość fizyczna i teleologiczna w każdym utworze natury, drugie jako doskonałość w wolnej woli użyciu”³⁰. To ostatnie charakterystyczne jest tylko dla człowieka. Dla którego zło jest „matnią, w której bóstwo nasze splątane”, a dobro jest za bardzo „nieoznaczone, za niedokładne, za rozległe”. Z jednej strony, dobre może być to, co jest użyteczne, co jest środkiem do każdego celu, z drugiej strony, może być nim sam cel szlachetny. Zdaniem Trentowskiego, istotne dobro nie leży ani w samym pożytku, ani w samym celu, lecz w „spójni” i „przymierzu realności z idealnością”. Stąd „dobro istotne”:

„Jest szlachetnym pożytkiem, jako środek do działania, lub też pożyteczną szlachetnością, jako cel działania. W środku przeważa pożytek, w celu szlachetność, bo to jest rzeczy naturą; przecież pożytek ten ma być szlachetny, a szlachetność ta pożyteczna. Dlatego też w moralności naszej ma być równie środek, jak cel dobry, tj. pożytecznie-szlachetny. Do tego pojęcia istnego Dobrego każdy przyjść musi, kto na smugach etyki usiłuje zjednoczyć praktykę z teorią i zostać panem **żywej syntezy** [podkreślenie – W.A.], kto stroni od Martwego Morza odrąbanej myśli realności i od błędnych ogników odosobnionej w wysokim eterze idealności; kto kocha przedwieczną, odwieczną i wieczną Rzeczywistość”³¹.

²⁹ Tamże, s. 92.

³⁰ Tamże, s. 94.

³¹ Tamże, s. 98.

Według Trentowskiego, człowiek przez swoje działanie może zmieniać świat i siebie samego na lepsze, jeśli zostanie „panem żywej syntezy” a nie niewolnikiem swojego ciała lub swojego ducha. Osiągnie to jednak tylko wtedy, gdy zachowa choćby „chwijną równowagę” między zachowaniem siebie a ucieczką od siebie, między „zabijaniem czasu” a jego twórczym i dobrym „wypełnieniem”³². Gdy całą uwagę skoncentruje nie tylko na działaniu ekstraspekcyjnym, by zapomnieć o sobie, by nie czuć dramatu nieuchronnego przemijania, zwłaszcza, gdy usiłuje zamknąć (ukryć) siebie w swym dziele (za którym czasami nie nadąża). Bądź też, gdy całą uwagę koncentruje na działaniu introspekcyjnym, by zapomnieć o tragicznej walce z oporem „materii”. Wtedy zamiast „myślenia urzeczowionego”, czy jakby powiedział Michaił Bachtin „myślenia uczestniczącego”, prym wiedzy przedmiot myślenia lub podmiot myślenia, zamiast aktywności „podmiotowo-przedmiotowej” do głosu dochodzi „czysta” aktywność przedmiotowa (rzeczowa, szukająca tylko realnego pożytku) lub aktywność podmiotowa (myślowa, szukająca tylko idealistycznej szlachetności).

4. Szlachetny pożytek

Zdaniem Trentowskiego, możemy działać w sposób dobry „istotnie i pełnie” lub możemy działać w sposób dobry-pożytecznie tylko dla jednostki lub wąskiej grupy interesów, a jednocześnie zły-szlachetnie dla człowieka w ogóle, i odwrotnie, w sposób dobry-szlachetnie dla całej ludzkości (Trentowski nazywał to „anielską wścieklizną”), a zły-pożytecznie dla konkretnej jednostki, która nie rozumie, nie może lub nie chce w tym działaniu partycypować. Te cztery przypadki są tylko „półdobrem”, czyli w rzeczywistości czymś gorszym od „dobra pełnego”, które mogą być odbierane, jako zło. „Dobro istotne” jest pożytkiem i szlachetnością „w jedni, złe w rozdwojeniu”. Brak

³² Warto przytoczyć tu myśl Romana Ingardena: „Pogrążony w czasie, do siebie jako do istoty niepodległej czasowi wiecznie tęskniący człowiek czuje się zagrożony przemijaniem i niewiadomą nicością jutra. Nie uświadamiając sobie tego, chce uciec od siebie, o sobie samym zapomnieć. Stara się nie wiedzieć, że nieuchronnie przemija, że z każdą chwilą kończy się jak wypalający się żar. <<Zabija czas>>: wynajduje zajęcia, którymi by <<wypełnił>> czas, i całą uwagę swą koncentruje na robocie, bez której mógłby się obejść. By nie czuć się osamotniony i obcy na świecie, stwarza sobie fikcję obowiązku wobec czegoś, czego właściwie nie ma, co jest nieważne, ale co sam sobie wytworzył i czemu – nie przyznając się do tego – nadaje pozór doniosłości i istnienia. Odłogiem pozostawia samego siebie, by służyć czemuś innemu. Zamiast być przez pozostanie przy sobie, przez uchwycenie siebie w każdym bólu i w każdej radości, i w każdym wysiłku i zwycięstwie, zatracą się bezpowrotnie. Nie wie, jak wiele traci. Myśli, że buduje świat dokoła siebie i siebie w tym świecie, a tymczasem tłumi tylko własny lęk przed grożącą mu pustką. I przez to tym bardziej już dziś pustką się staje”. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 65.66.

pełnego dobra, tworzy miejsce dla zła, które może przybierać zarówno szaty praktycznej ekstensyfikacji (szatana), jak i teoretycznej intensyfikacji (anioła)³³.

„Pożytek odosobniony jest szatanem, jest nasieniem Złego na smugach jaźni niewinnej, z którego z czasem urodzić się może obfite żniwo dla starego ludzkości kumotra Belzebuba. Odwieczną przeciwnicą i nieprzyjaciółką pożytku jest odosobniona szlachetność. (...) Ponieważ ona jest przeciwnicą i nieprzyjaciółką pożytku, ponieważ sądzono, że Złe i Dobre są nie stosunkiem ujemności, ale przeciwieństwem, ponieważ więc, uznawszy pożytek za Złe, szlachetność pokazała się Dobrem. Był to naturalny skok z jednej ostateczności w drugą, ale nie było jeszcze prawdą. Szlachetność jest, równie jak pożytek, rzeczą dobrą, gdyż oboje są równie koniecznymi, wiecznymi i uprzywilejowanymi czynnikami Dobrego; odosobniona szlachetność jednak jest, jako i pożytek odosobniony, rzeczą złą, bo jest Dobrem jednostronnym, Dobrem, iż tak rzeknę, bez ciała; pożytek jest Dobrem twierdzącym, a szlachetność Dobrem przeczącym, zaczem ani on, ani ona Dobrem rzeczywistym, a więc Złem”³⁴.

Pożytek, czyni z nas człowieka realnego, uganiającego się za potrzebami materialnymi, szlachetność, czyni z nas człowieka idealnego, dążącego do realizacji potrzeb duchowych. Zły jest czyn, nawet najbardziej pożyteczny dla nas, gdy nie tylko nie jest zgodny z potrzebami innych, ale na dodatek depczący potrzeby innych lub odwrotnie, gdy jest pożyteczny dla jednych, a niszczący dla drugih. „Zły jest czyn, nawet najszlachetniejszy, skoro ani bliźniemu, ani nam niepożyteczny”³⁵. Jeden i drugi nie kieruje się wolną wolą, ale jedynie samowolnością, jeden i drugi jest „półdobrem”. Pierwszy ma „wszystkie wady szatana” drugi „wszystkie wady anioła”. „Anioł jest równie niebezpieczny jak szatan! (...) Na tożsamości anioła z szatanem, przy

³³ Nasuwa się tu pewna analogia z rozróżnioną, przez Karola Wojtyłę, instynktowną dynamiką natury i dynamiką samostanowienia osoby. Jak pisze, życie ludzkie charakteryzuje się ciągłym napięciem pomiędzy wolą stawania się lepszym (szlachetniejszym), a potencjalnością ciała (tym, co tylko pożyteczne, czy też użyteczne). W każdy akt chcenia jest wpisana „gotowość wychodzenia ku dobru”. Dokonując wyborów, człowiek czasami wybiera dobro pozorne, a rezygnuje z wysiłku sięgania po „dobro prawdziwe”. Gdyby rozstrzygnięcie tego dylematu miało jedynie charakter myślowy, to moglibyśmy to jedynie nazwać błędem, ponieważ jednak włącza się w nie akt naszej woli, to mamy do czynienia ze „złem moralnym”, czyli jakimś unicestwieniem możliwości realizacji dobra prawdziwego. Zdaniem K. Wojtyły nie wystarczy myśleć, o tym, co chcę zrobić, trzeba jeszcze dokładnie rozpoznać przedmiot naszego działania i rozsądzić, co zawiera jego „zewnętrzny wymiar” wobec człowieka (materialny) i „wewnętrzny” (duchowy), będący jego przeżyciem. W takim akcie poznania-sądzenia ujawnia się szczególnie stosunek podmiotu do przedmiotu (transcendentny i przeżywany), chociaż zawsze poprzedza go akt rozstrzygania. Człowiek może znajdować pożytek i szlachetność zarówno w podmiocie, jak i przedmiocie, a czynem pieczętuje swe odkrycie prawdziwego dobra. Sama wola człowieka nie może być rozumiana, jako wystarczająca „zdolność do chcenia” przedmiotu, a powinna być „zdolnością do samodzielnego odpowiadania na ich wartość”, z którą łączy się odpowiedzialność. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne*, Londyn 1964.

³⁴ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, t. 1, *op. cit.*, s. 568.

³⁵ Tamże, s. 569.

całym ich przeciwieństwie, pokazuje się z najłatwiejszej strony nasza Różnojednia”³⁶. Różnojednia pożytku i szlachetności jest u Trentowskiego nie tylko związana z bardzo ważnym pojęciem „człowieka rzeczywistego”, ale także z pojęciem „mysłu”.

„Człowiek rzeczywisty jest etycznym szatanem i etycznym aniołem w jednej harmonii i osobie; kocha równie pożytek, jak i szlachetność, a więc Dobre istotne, ma równie rozum [tu zmysł – W.A.], jak i umysł, zaczem myśł [jako różnojednia zmysłu i umysłu – W.A.]; widzi przeto prawdę nie tylko w krainach poznania, ale i na smugach czynności. Będąc człowiekiem realnym i idealnym od razu, umie on wszędzie jednoczyć ziemię z niebem i tym sposobem zapewniać innym oraz sobie prawdziwą szczęśliwość, umie zastosować się do wszelkich okoliczności, wnet otrzymać nad nimi berło panowania i nadać im należyty kierunek. Jego wola zgadza się zawsze z wolą Boga i ludzi, dlatego też towarzyszy jej wszechstronność. Ledwie rzekł słowo, już przekonał, serca i myśli zdobył, cały lud ma za sobą, bo przez jego usta wymówiło się to jedynie, co ciemną i niewyraźną chęcią wszystkich było. Cześć ogólna otacza go dookoła i jest jego gwardią przyboczną; władza nad światem ciśnie się gwałtem w jego ręce, chociaż jej nie szuka; lecz nic dziwnego, za mądrością prawdziwą idzie cześć i władza. Jest to Perykles na większą lub mniejszą skalę. Zrób przeto jaźń działającą twego wychowawcy rzeczywistym człowiekiem i nadaj jej myśł do stniejącej i istniejącej rzeczywistości”³⁷.

Jest to optymistyczna (choć nie utopijna) koncepcja „mysłu”, w tym „mysłu moralnego” swego rodzaju bóstwa-człowieka, który do końca nie jest nigdy „etycznym szatanem”, ani „etycznym aniołem”, ale obydwoma w różnojedni. Ważne jest to, że w przestrzeni między „ziemią” a „niebem” nie pojawia się albo „człowiek-szatan”, albo „człowiek-anioł”, lecz zawsze jest to bardziej „szatan” lub bardziej „anioł”. I, co najbardziej istotne, przewaga jakiegoś czynnika rozwojowego nie wykluczała przeciwnego, a o jego dominacji decydują proporcje. Człowiek rzeczywisty rozwija się i formuje zarówno w „krainach poznania, ale i na smugach czynności” (nie powinno być sporu, zdaniem Trentowskiego, między zwolennikami kształcenia poprzez treści i poprzez czynności, poprzez poznanie i poprzez przeżycie). Kierunek poszukiwań i dążeń do rozwoju człowieka rzeczywistego nadają przeciwstawne, choć w gruncie rzeczy niesprzeczne znaczenia: tego, co „stnieje” i tego, co istnieje. W pierwszym przypadku możemy mówić o „czystej” możliwości rozwoju człowieka (*in potentia*), którego znaczenie ma charakter transcendentálny, w drugim przypadku będzie to odpowiedź na realną (*in actu*) ludzką codzienność życia, której znaczenie ma charakter egzystencjalny. Rzeczywisty człowiek, znaczy nieutożsamiany ani z tym, co realne, ani

³⁶ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, s. 581.

³⁷ Tamże, s. 582.

z tym, co idealne, a jednocześnie kojarzący w sobie coś z realności i idealności.
U człowieka rzeczywistego:

„Realność ma idealność zazdrosną swą siostrzycą, która budzi nas tam natychmiast do działania, gdzie owa się sadowi i na zdobytym runie złotym odpocząć zamierza. (...) Pożytek trzyma cię przy ziemi; szlachetność porywa cię skrzydłem anioła i unosi do nieba. Mimo tego szlachetność przecie, jako pierworód etyczny i gwiazda polarna naszego działania nam przyświecająca, nie spycha pożytku z ubrylantowanego tronu i nie zdoła go zdusić swymi anielsko-dziewiczymi paluszkami; wznosi zatem tron własny obok niego i sadowi się w jego sąsiedztwie. Jakoż pożytek panuje na ziemi i szlachetność panuje na ziemi; on nasz król, ona królowa; on Ciałem, ona Psychą moralności. Są to dwa wiecznie z sobą walczące państwa działania ludzkiego. Szlachetność więc jest jedynie przeczącym Dobrem, jest przeciw twierdzącemu Dobru, tj. przeciw pożytkowi, bojującym, a przeto drugim Dobrem, albo raczej drugą istnego Dobrego połowicą, jest Dobrem spekulacyjnej etyki Niemców, Dobrem zaś rzeczywistym nie jest i być nie może”³⁸.

„Przeczące Dobro” jest złem, jak analogiczne „twierdzące Dobro”, z tego względu człowiek rzeczywisty nie może, a raczej nie powinien posługiwać się ani samym ciałem, ani samą duszą, „ale obojgiem w jedni, czyli jaźnią”. „Dobre istne” jest „szlachetnym pożytkiem, jako środek do działania, lub też pożyteczną szlachetnością, jako cel działania”. W środkach do celu przeważa to, co pożyteczne, a w samym celu działania przeważa to, co szlachetne, bowiem, cokolwiek robimy (poza przypadkami patologicznymi³⁹), robimy z myślą rozmnożenia dobra, a nie jego unicestwienia. Jeśli jakiś pożytek nie jest szlachetny, to upodobniamy się do zwierząt, bądź „służalców mamony”, a jeśli jakaś szlachetność nie jest pożyteczna, „ten jest szaleńcem”, bądź „terrorystą”, aczkolwiek nie może być lepszego, a przez to innego i nowego, bez odrobiny szaleństwa i apodyktyczności.

³⁸ Tamże, s. 97-98.

³⁹ Trentowski wyróżnia także taki rodzaj zła, w którym człowiek zatarł w sobie człowieczeństwo. „Kto np. o pożytek, ani o szlachetność nie pyta, ale morduje innych dlatego jedynie, aby mordował; (...) nie z nienawiści ku ludzkości, ale z dzikiej, piekielnej uciechy, ten jest Złem, o którym tu mowa. (...) Złe takie nie znajduje się przeto wśród ludzkości i jeżeli kto z nas wpadł w jego szpony i przestał być człowiekiem zupełnie, jest albo szalonym i rozum jego pomieszany, albo też dostał ciężkiej chwilowej gorączki, która przecież przeminie. Bóstwa swego (jaźni – W. A.) nikt w sobie, nawet i smołą piekielną, wypalić, ani sumienia swego ostrą Lucypera osłą aż do dna wyskrobać nie zdoła. Złe to nie należy tedy do rodzajów naszego Złego, ponieważ nie jest Rzeczywistością, ale myślą oderwaną, nie ujemnią Dobrego, ale jego całkowitym przeczeniem, nie nieistotą, ale istotą, a więc drugim Bogiem dualizmu, marą znikomą”. Tamże, t. I, s. 103-104.

„Człowiek samego pożytku popełnia grzech przeciw umysłowi w moralności myśle, a człowiek samej szlachetności grzeszy przeciw rozumowi w moralności myśle; obadwa tedy obrażają prawdziwy **mysł moralny** [podkreślenie W.A.]. [...] Wszelkie stworzenie np. jest w swej doskonałości pożyteczną szlachetnością. [...] W tej wielkiej względu bezwzględni jest nawet wróg mój moim bratem”⁴⁰.

Dobry czyn jest tu wynikiem nie tyle ostrego konfliktu: realność – idealność, pożytek – szlachetność, w którym zgodnie z logiką lub estetyką, „głosem rozumu” lub „głosem serca” wygrywa jedno lub drugie, lecz jest wynikiem kojarzenia, gdzie zawsze zachowane jest jedno i drugie. Każda sytuacja zewnętrznego lub wewnętrznego zauważenia braku (realności lub idealności, pożytku lub szlachetności, przeżycia lub poznania), jest bezpośrednio identyfikowana z czynnikiem sprawczym rozwoju, prowadzącym do rozważenia za i przeciw (estetycznie i logicznie, zmysłowo i umysłowo), by w konsekwencji stworzyć „żywą syntezę” (zmysłowe przeżycie – umysłowe przebudzenie – myślową przemianę).

W inny sposób ten sam dynamizm rozwojowy Trentowski przedstawia w triadzie: wola – przedsięwzięcie – wykonanie. Wola i przedsięwzięcie jest dialogowym „rozważaniem za i przeciw”, „gorących pragnień” i „zimnego prawdopodobieństwa”, czy „ludzkość przez to zyska lub straci”, a jednocześnie musi być, w tym element ryzyka („szatańskiej podpowiedzi”), iż mimo wszystko warto poszukać czegoś lepszego, nawet narażając się na pewien dyskomfort popełnienia jakiegoś błędu (ten jedynie nie popełnia błędów, kto nic nie robi).

„Nie dość jest mieć cel pewien, trzeba mieć także i środki do tego celu wiodące. Bądź zawsze świadomym tego rzeczywiście, czego pragniesz; trzymaj przecież nade wszystko środek silnie w twojej dłoni. Kto ma środki wyborne, np. wysokie urodzenie, pieniądze, potęgę [tu władzę – W.A.] itp., ale nie zna swego celu, jest bydlęciem; kto mając cel, działa, a nie pyta o środki, jest szaleńcem i nie dopnie celu. [...] Cel twój ma być pożyteczną szlachetnością, środek twój szlachetnym pożytkiem; jeden i drugi rzeczywiście dobrym. Działaj nie jak anioł jednostronny, ani jak szatan, ale jak Bóg sam. Działając głupio, nie bosko, niegodnie ciebie, skoro ci się rzecz nie udała. Znaj siebie samego, znaj innych i umiej rządzić twym światem!”⁴¹

„Dobre działanie” (pożytecznie-szlachetne) wymaga nie tylko znajomości siebie, lecz znajomości potrzeb i możliwości innych, a przede wszystkim rozeznania w możliwościach wynikających z samego procesu myślenia i działania kulturowego.

⁴⁰ Tamże, s. 99.

⁴¹ Tamże, s. 99-100.

Zatem nie wystarczy wiedzieć, co było i, co ma być, ale należy potraktować „aktualność” nie jedynie, jako środek do osiągnięcia „wyższych celów”, lecz jako cel sam w sobie, a „przyszłość” nie jedynie, jako sam cel, lecz także, jako środek. W takim ujęciu ani cele nie uświęcają środków, ani środki nie uświęcają celów. Mimo, że monizm „dobra ogólnego” kusi swą jednoczącą siłą, to brak odniesienia do konkretnej egzystencji, konkretnych ludzi, nie uszczęśliwi ich samą potencją szczęśliwej przyszłości. Taki cel spełni swe oczekiwania, gdy nie naruszymy realnej oscylacji między środkami a celem. Gdy uszanujemy prawo do godności każdego człowieka, która *nota bene* nie musi być w sprzeczności z poszanowaniem dobra ogólnego. W takim rozwoju „szlachetność jest mu celem, a pożytek środkiem”, chociaż tak samo cel ma być pożyteczny, jak i jego środek szlachetny. Nie powinniśmy, zdaniem Trentowskiego, ani działać bez celu, ani bez środków. Mając cel (wolę i wizję działania), szukamy dopiero środków do jego realizacji i bez pewnych (realnych) środków nie przystępujemy do realizacji określonego czynu⁴².

Oscylacyjna zmiana stosunku między celem a środkiem⁴³ (gdy np. ujemną wartość środka rekompensuje dodatnia wartość celu lub odwrotnie), łączy się z pewną ambiwalencją zachowań człowieka, jednak, gdy nasze działanie pozbawiamy tej oscylacji, a cel odniesie zwycięstwo nad środkiem (jak np. w przypadku długoletniego nakłaniania do działań, które mogą przynieść pożytek dopiero w jakiejś nieokreślonej przyszłości, chociaż tu i teraz nie czujemy żadnej wartości z tego domniemanego pożytku), to działanie pozbawione atrakcyjności środka (zakładając nawet samą

⁴² Analogiczną tezę znajdziemy u Hegla: „Prawdziwym bytem człowieka jest raczej jego czyn; w nim właśnie indywidualność jest rzeczywista i jest on tym, co znosi to, co mniemane, w obu jego aspektach [- wewnętrznym i zewnętrznym]. Po pierwsze, znosi to, co przedstawia się w działaniu raczej jako negatywna istota, która istnieje tylko o tyle, o ile znosi byt. Następnie, czyn znosi niewyraźność mniemania również w odniesieniu do samoświadomej indywidualności, która w mniemaniu jest indywidualnością nieskończenie określoną i [w nieskończoność] dającą się określać. W dokonanym czynie ta zła nieskończoność ulega unicestwieniu. Czyn jest czymś w sposób prosty określonym, ogólnym i dającym się zawrzeć w pewnej abstrakcji [*ein... in einer Abstraktion zu Befassendes*]; jest morderstwem, kradzieżą albo dobrodziejstwem, odważnym czynem itd. i można o nim powiedzieć, czym on jest. Czyn jest tym a tym i jego byt jest nie tylko znakiem, lecz rzeczą samą. Czyn jest tym a tym, a indywidualny człowiek jest tym, czym jest czyn; w prostocie tego oto bytu indywidualny człowiek jest dla innych istniejącą ogólną istotą i przestaje być czymś tylko mniemanym. G. W. F. Hegel, *op. cit.*, s. 215-216.

⁴³ Jak stwierdza Stanisław Ossowski, czasami „zmiana stosunku między celem i środkiem jest po prostu wynikiem tego, że praktykowanie pewnej czynności odsłoniło nam jej uroki, które zresztą nie musiały wcale wyrugować wartości pierwotnego celu, tylko zepchnęły ją na drugie miejsce. Kiedy indziej przemiana taka ma za sobą bardziej skomplikowany proces. Może być wynikiem długotrwałego zaabsorbowania środkami do celu; zaabsorbowanie takie wytwarza u nas nowe nawyki, a przyjemność, jaką znajdujemy w odnoszeniu sukcesów, może nam opromienić to, co było tylko środkiem, gdy cel jest bardzo odległy, uczymy się cieszyć powodzeniem w stosunku do tego, co stanowiło tylko środek, zwłaszcza, gdy na ów środek skierowane są wszystkie nasze wysiłki”. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 2000, s. 85.

atrakcyjność celu) przestaje przyciągać (nawet jeśli go uznajemy i rozumiemy, to przestajemy go osobiście odczuwać i pragnąć). A im bliżej momentu spożytkowania nagromadzonego „duchowego kapitału”, tym mniej mamy ochotę na jego wydanie, bowiem funkcjonują jedynie nawyki „gromadzenia”, a nie nawyki użycia. To samo zresztą się staje w przypadku, gdy atrakcyjność środka zaczyna przerastać atrakcyjność celu⁴⁴, gdy sam proces działania, przygasza odpowiedź na pytanie: „Dlaczego to robimy?”, które traktujemy nie tylko, jako zło konieczne, jako coś nieatrakcyjne, a nawet dyskomfortowe. Podczas, gdy „dobre działanie” (rzeczywiste) wymaga ciągłego ograniczania tego, co atrakcyjne i repulsyjne.

W ten sposób zarówno materialistyczna postawa wobec świata i innych ludzi, która jest zdaniem Trentowskiego, dobrem empirycznym, swoistym „półdobrem” wobec dobra pełnego, czyli względnym złem, jako jednostronnym skupieniem się na środkach, jak i idealistyczna postawa, która jest tylko dobrem („półdobrem”) metafizycznym, i równie względnym złem, jako skupionym jedynie na samym celu, nie wchodzi w zakres „mysłu moralnego”. Jedną postawę nazywa „moralnym szatanem”, drugą „moralnym aniołem”, a różnica między dobrem a złem polega tu na „stopniu odosobnienia Szlachetności od Pożytku”, „moralnego anioła” od „moralnego szatana”, zaś „zbieżność przeciwieństw” zawsze trudna, a nawet dramatyczna przejawia się w postawie „moralnego bóstwa-człowieka”.

„Anioł żyje dla samego celu, albo raczej dla czystego, niepożytecznego celu i jest odosobnionym celem; szatan zaś żyje dla samego środka, albo raczej dla czystego, nieszlachetnego środka i jest odosobnionym środkiem, a przeto także zwierzem. Dobre rozszczepia się tak w Złem dwojakim, tj. w pożytku i szlachetności, jak żywostan w dwu swych pierwiastkach, tj. bycie i nicestwie, skoro umiera. Czym śmierć w istnieniu, tym Złe w działaniu. [...] Wychowaj człowieka nie do samego pożytku, ani do samej szlachetności, ale do obojga spółem, skoro go prawdziwie do Dobrego wychować pragniesz. Ani szatanem, ani aniołem masz zrobić twego wychowańca, ale człowiekiem [...]. Szatan jest półczłowiekiem, anioł podobnież; jeden i drugi w swoim rodzaju. Człowiek zaś jest szatanem i aniołem w jedni; dlatego też zemsta i litość, gniew i przebaczenie, okrucieństwo i wspaniałomyślność są jego atomami”⁴⁵.

Ten fragment tekstu zasługuje na wyjątkowe zainteresowanie, zwłaszcza, wobec sentymentalnych koncepcji bezwzględnie dobrej lub złej natury człowieka. Trentowski

⁴⁴ Zdaniem S. Ossowskiego, „ćwicząc się w zajmowaniu postawy niezbędnej do uprawiania tego, co stanowiło tylko środek, możemy się oduczyć zajmowania przeciwnej postawy, takiej, przy której przeżywa się atrakcyjność celu”. Tamże, s. 86.

⁴⁵ B. F. Trentowski, *Chowanna...*, op. cit., s. 103-104.

wyraźnie daje nam do zrozumienia, że „Złe nie siedzi w naszej istocie, jest jej rzeczą obcą”, a w człowieku nie ma nic absolutnego „prócz wątpliwości zostania dobrym”. Zatem zarówno egoizm, jak i altruizm nie są stałymi elementami naszej osobowości. Należy, jego zdaniem, odrzucić zarówno tezę, iż człowiek jest samą „dobrocią” i wystarczy rozwinąć, odtworzyć w nim gotowy projekt życia, bowiem istnieje zasadnicza różnica między bezwarunkowym odtworzeniem, a „twórczym odtworzeniem”, między możliwością bycia dobrym a jego aktualizacją. Tak samo należy odrzucić tezę, iż „istotne dobro” jest poza człowiekiem i możemy je szukać tylko w obszarze kultury. Samorealizacja⁴⁶ i samotranscendencja, genetyka i socjalizacja są przeciwnymi, choć komplementarnymi aspektami przejawiania się strukturalnie złożonej natury człowieka, której relacyjności i proporcji nie możemy w pełni wyjaśnić, ani sytuacyjnie zastosować. Trentowski tym samym odrzuca wszelkie abstrakcyjne, czyli zredukowane koncepcje wykluczające złożoność samego pojęcia dobra, które zawsze i w każdych warunkach wymaga swego dookreślenia i dopełnienia⁴⁷.

6. Fenomenologia myśłu moralnego

Swoista fenomenologia „myśłu moralnego” Trentowskiego, nawet, jeśli nie jest pewnym i skutecznym narzędziem odkrywania „dobra istotnego”, bowiem nie wynika bynajmniej z prostego kumulowania różnych jego części (pożytku i szlachetności, realności i idealności, obiektywności i subiektywności), tym bardziej nie dąży do całości sterylnie homogenicznej, jest zawsze funkcją zmysłu i umysłu etycznego. „Myśł moralny” jest „całością żywą”, dynamiczną, otwartą na wszystkie formy racjonalności,

⁴⁶ „Ideał nieskrępowanej jednostkowej samorealizacji poprzez edukację nieuchronnie bowiem grozi kulturową i społeczną nieprzewidywalnością i, co więcej, zakłóceniem usankcjonowanego porządku. Z drugiej jednak strony, edukacja, jako reprodukcja kultury niesie ryzyko stagnacji, hegemonii i konwencjonalizmu, nawet jeśli daje obietnicę zmniejszenia niepewności. Odnalezienie drogi pośród tej antynomicznej pary nie przychodzi łatwo, zwłaszcza w czasach gwałtownych zmian” J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 100.

⁴⁷ „Ileż by dał każdy wychowawca, aby młodzieńca manifestującego szatańskie zadatki przeobrazić w usposobienie anielskiej natury. Na dodatek, mamy tu świadomość (jakże rzadką i dziś), że szlachetnie motywowane odrzucenie zła wymaga jednocześnie umiejętności odrzucenia zła skrajności, w jakie to odrzucenie może popaść. Zło napiętnowane wymaga dopełnienia o rozpoznanie groźby zła samego napiętnowania, tam gdzie sama ta niewinna i wzniosła szlachetność staje się rozpasana”. L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 62. „Jakaż to niewygodna dla moralistów i kapitalna współcześnie teza, że dobro chcąc być prawdziwym dobrem, niezagrożonym popadnięciem w swoje przeciwieństwo musi umieć się samoograniczać. Jakżeż to niewygodna – także dla wściekłych krytyków postmodernizmu, celujących w jego kojarzeniu z rzekomo niebezpieczną pochwałą ambiwalencji – okoliczność, że trzeba aż myślenia reprezentującego w XIX wieku paradygmat ambiwalencji, niezależnie od braku samego terminu, aby kłaść zręby nowoczesnej myśli aksjologicznej, bijącej na głowę wielu współczesnych pysznych obrońców nowoczesności jak i moralności, w ich wariantach pozostających daleko w tyle za Trentowskim”. Tamże, s. 63.

w tym intuicję i wiarę, w odróżnieniu od „całości martwej” statycznej, zamkniętej dla jakichkolwiek przejść i konfliktów poznawczych i moralnych. Kluczem dla zrozumienia „mysłu moralnego” jest zjawisko napięcia (częstotliwość przejść) i napięcia (siły konfliktu) oscylacyjnego między tym, co ekstraspekcyjne i introspekcyjne, percepcyjne i recepcyjne, realne i idealne, obiektywne i subiektywne, odtwórcze i twórcze itd., w każdym przypadku przekraczając granicę kumulacji na rzecz funkcji.

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

Fenomenologia „mysłu moralnego” nie jest fenomenologią ducha absolutnego, czy też absolutnej samowiedzy, bowiem wskazuje na beznadziejność wszelkich prób utożsamiania ogólnej idei z jednostkowym egzemplarzem rzeczy, tym samym na bezzasadność wszelkiej metanarracji pouczającej rzeczywistość. Zamiast całości rozpatrywanej z punktu widzenia „podmiotu” lub „przedmiotu” jest całością współistnienia tożsamości i różnicy, wyrażanej ich własnymi językami. Dwoistość „mysłu moralnego” odsłania nam oczywiście pewien brak, który zagraża tożsamości, a na pewno usuwa idę samowystarczalności, nigdy jednak nie jest to totalny brak, tym bardziej totalna samowystarczalność. W ten sposób pewien brak i pewna samowystarczalność z powodzeniem koegzystują w procesie autokreacji „dobra istotnego”. Nie ma tu dylematu typu „albo-albo”, jedynie paralelizm i układ proporcjonalny.

Fenomenologia „mysłu moralnego” nie powala absolutną konsekwencją, ale i nie powala absolutną niekonsekwencją⁴⁸. Trentowski mówi nam tu, że to nie spójność

⁴⁸ Jeśli weźmiemy pod uwagę tezę Leszka Kołakowskiego, iż „dążenie do zupełnej konsekwencji kończy się samonegacją”, to również niekonsekwencja może wchodzić w zakres zachowań racjonalnych. „W świecie, w którym działamy, sprzeczności nie są do pogodzenia; pogodzone, nie są już światem, w którym działamy, ale światem, który umarł i wobec którego nie musimy już zajmować stanowiska praktycznego;

i ścisłość rodzi pełne znaczenie, ale właśnie różnica między ścisłością a nieścisłością. Dobro nie tyle ogranicza zło, ile brak biegunowego napięcia między logiką konwencjonalnego prawa a intuicją prawości (tego, co słuszne wobec autotelicznej wartości życia). Absolutna konsekwencja logiki prawa wyklucza wszelką „świadomość braku”, „mądrość niewiedzy”, która jest tu zupełnie czymś innym, niż „brak świadomości braku”, bowiem ten ostatni brak nadużywa naszą wolność, natomiast ten pierwszy jest strażnikiem naszej odpowiedzialnej wolności, dając możliwość „miotania się” między biegunami „milczącego pragnienia” i „mówiącego rozumu”. „Uświadomiony brak” jest tu jednocześnie odniesieniem siebie do innego i dzięki temu stworzeniem możliwości przejścia do walki z sobą, do własnego ograniczenia dowolności i względnego zjednoczenia z innym.

Zauważona przez Trentowskiego, dwoistość i oscylacyjność ludzkiej egzystencji, postawiła go przed niezwykle próbą pogodzenia ze sobą obiektywizmu i subiektywizmu, realizmu i idealizmu, właśnie nie przez wybór „albo-albo”, ani przez hipostazę, ale przez „różnojednię”, w której przeciwstawne aspekty nie miały charakteru fundamentalnie samodzielnego. Człowiek w ten sposób w żadnym wypadku nie mógł się znaleźć w centrum bytu, ani w centrum samych myśli („jedność absolutna” przypominałoby człowieka unoszącego się do góry, poprzez złapanie się za własne włosy), a został skazany na ciągłe miotanie się między obiektywnością a subiektywnością, bytem a myślą, stając zawsze w jakimś punkcie „ewolucyjnego” lub „inwolucyjnego” dookreślenia „dobra istotnego”. Gdzie „rozwiązanie ostateczne” było tylko hipotezą możliwości, które aktualizują się praktycznie w nieskończoność.

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

sprzeczności ścigają nas, to znaczy, o ile w świecie wartości jesteśmy czynni, to znaczy, o ile jesteśmy po prostu”. L. Kołakowski, *Pochwała niekonsekwencji*, „Twórczość” 1958, nr 9, s. 158. Możemy też powiedzieć za tym autorem, iż ludzkie myślenie i działanie jest „nałogowo strukturalistyczne”, dając możliwość zrozumienia czegokolwiek tylko w ramach opozycji, gdzie identyfikujemy daną rzecz jedynie na tle tego, czym ona nie jest. L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Warszawa 2003.

tu i teraz, staje się i będzie, a każda samowolność myśli jest monitorowana nieuchronnością sekwencji zjawisk realnego przeżycia bytu.

W czasoprzestrzeni nie pozostaje nam nic innego, jak wolne balansowanie „od-do”, w splotach dylematów, paradoksów i sporów. Przy czym ambiwalencja naszego „mysłu moralnego” polega nie tylko na zdeklarowanej synchronii dobra i zła, lecz również na diachronii zmieniającej owe proporcje, chociażby w procesach wynikających z nadmiernego zaufania prawu i ogólnym normom społecznym bez próby zbliżenia się do rzeczy samej w sobie i w efekcie niewykorzystania prawa do oporu, czy też „obywatelskiego nieposłuszeństwa”, a z drugiej strony, z nadmiernego braku zaufania do prawa i norm skutkującego powiększeniem się obszaru bezwładnej samowolności.

Owa ambiwalencja nie tylko, że nie czyni z nas istoty bezradnej i przypadkowo wrzucanej w świat bezwzględnej aprioryczności lub aposterioryczności, lecz buduje istotę, która jednocześnie potrafi uchwycić się jakiejś idei rzeczy (nawet, jeśli w określonej perspektywie czasu może okazać się fałszywa) i faktu jej istnienia (nawet, jeśli czasami jest tylko złudzeniem bytu) i co najważniejsze potrafi nieprzerwanie przechodzić od tego, co „jest” do tego, co „może lub powinno być” i odwrotnie. Wprawdzie człowiek domaga się jakiegoś „pojednania stron”, lecz tak naprawdę ciągle stoi „na skraju światów”⁴⁹. Oznacza to, że odchodząc od jednego, nie przechodzi na stronę drugiego, by się z nim całkowicie utożsamić, lecz staje się tożsamością paradoksalną, tego, z czego wychodzi i tego, do czego dąży⁵⁰. Człowiek nigdy do końca nie jest tym, czym był, lub tym, czym jest tu i teraz, a nawet tym, czym się staje, czy tym, czym będzie, jest zawsze komplementarnym złożeniem tego, czym był, jest tu i teraz, staje się i będzie.

Fenomenologia „mysłu moralnego” opiera się, z jednej strony, na fundamencie dwoistości (a nie dualizmu), tworzącej sprzężoną strukturę, wymagającą całościowego

⁴⁹ „Człowiek bowiem – jako jednostka konkretna – stoi na krawędzi dwóch światów: świat społeczny jednoczy się w nim ze światem natury; pierwszy rozszerza jego indywidualność na cały ogrom różnorodności ludzkiej, ukazując pod nieskończone zmiennymi postaciami tożsamość istoty myślącej; drugi zaś, zwiężając tę indywidualność do świadomości uczucia organicznego, narzuca jej swoje zróżniczkowanie zjawiskowe, swoją ograniczoność obiektu uwarunkowanego przyczynowością, zmianami w czasie i przestrzeni. E. Abramowski, *Filozofia społeczna. Wybór pism*, Warszawa 1965, s. 160. Podobnie stwierdza Roman Ingarden: „Na skraju dwu światów: jednego, z którego wyrasta i który przerasta największym wysiłkiem swego ducha, i drugiego, do którego się zbliża w najcenniejszych swych wytworach, stoi człowiek, w żadnym z nich naprawdę nie będąc <<w domu>>”. R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1973, s. 39.

⁵⁰ Jak zauważa Bogdan Suchodolski, „człowiek jest istotą wewnętrznie sprzeczną, to znaczy, iż każda z właściwości, jakie posiada, bywa zaprzeczana przez właściwość przeciwną”. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 12.

rozpatrzenia wszystkich relacji, z drugiej strony, na fundamencie otwartej całości (zawsze niedoskonałej, pękniętej), w której rozwój jednego jej komponentu (przedmiotu) rzutuje (miot) na rozwój drugiego (podmiotu) i *vice versa*, budując coś na kształt dynamicznej syntezy (przedmiotowo-podmiotowej). Podstawową formułą tej żywej syntezy „mysłu moralnego” jest względna relacyjność tych komponentów, w całym wachlarzu wzajemnego dookreślenia, by wobec przedmiotu podmiot mógł być tym, co go określa i odwrotnie. Podmiot nie tylko nie może tu istnieć inaczej niż przez dookreślenie przedmiotu, lecz jednocześnie, jako dookreślający sam wskazuje na przedmiot.

Jednym słowem „mysł moralny” jest zdolnością oscylowania (miotania) między przedmiotem a podmiotem, a także tym, co jest przedmiotowo lub podmiotowo immanentne lub transcendentne, tym samym, dzięki niemu istotna jest funkcja (wobec niemożliwości określenia początku i kierunku tej oscylacji) a nie kumulacja tej dynamicznej całości. Dlatego dualizm jest niczym innym, jak tylko formalnym, a nie bytowym rozerwaniem tej struktury, podobnie jak monizm jej tylko formalnie uspołnionym zjednoczeniem. A to, co dla jednych jest obiektem pogardy, a dla innych obiektem afirmacji, u Trentowskiego jest „rzeczą graniczną”, z całym inwentarzem wzajemnych dookreśleń.

5. Zakończenie

Mimo, że już w starożytności zauważono, iż człowiek realizuje się na granicy „dobra możliwego” i „dobra aktualnego”, „dobra pożytecznego” i „dobra szlachetnego” zawsze pod przywództwem zmysłów lub przywództwem umysłu, to dopiero Trentowski postawił tezę, że dobro nie może być realizowane pod jakimkolwiek przywództwem, lecz w wolnej oscylacji (wolnej nie tyle od konieczności, co od konwencjonalnego przymusu) między odpowiedzią na dwa równorzędne pytania (nie licząc praktycznie na to, iż kiedyś dostaniemy na nie wyraźną odpowiedź): Dlaczego musimy trzymać się kurczowo naszych zmysłów, które bezwładnie starają się podtrzymać nasze istnienie, nic nie informując nas o istocie Dobra? Dlaczego musimy bezwzględnie kierować się naszym umysłem, bez odkrywania innego w sobie i siebie w innych?

Postawienie tych pytań wiąże się nie tylko z napięciem poznawczym, lecz z dużo bardziej bolesnym i niewygodnym napięciem etycznym, między korpusem

doświadczenia dobra osobistego a doświadczenia dobra innych (w tym pokoleń), oferując nam splot aporii, jednak zdaniem Trentowskiego brak jednoznacznej odpowiedzi, a nawet jawna sprzeczność, nie tylko, że nie musi być katastrofą, lecz wielką szansą na ciągłe poszukiwanie „najwyższego dobra”, które nazwał „tęsknotą za Absolutem”, realizowaną w „różnojedni” tego, co zmysłowe i umysłowe, realne i idealne.

Priorytety antropologiczne filozofii dydaktyki

Rzeczywistość współczesnego świata wyznacza szybki rozwój technologii informacyjnych, komputerowych, sieciowych oraz innych. Techniczne i technologiczne innowacje wskazują na bezprecedensowe zmiany, które miały wpływ na wszystkie sfery życia publicznego i bezpośrednio na samego człowieka - jego styl życia, wartości i priorytety, orientacje światopoglądowe, cielesność. Powstały one w życiu człowieka niczym Janus o dwu twarzach, który w jednej dłoni oferuje mu szereg nadludzkich zdolności, możliwości, odczuć, drugą natomiast - niszczy znajomy „grunt” jego istnienia, budzi napięcia we współdziałaniu z przyrodą, społeczeństwem, wreszcie z samym sobą, sieje niestabilność moralną, nihilizm etc.

W warunkach współczesnych zmian cywilizacyjnych człowiek gubi zrozumiałe wcześniej pojęcia i horyzonty wszechświata, na których budował swoje istnienie, przebywa w stanie liminalności, w sytuacji kryzysu w kulturze, kiedy to stałe i stabilne już zanikło, a nowe jeszcze nie okrzepło. Przyzwyczajony do stabilności i porządku odczuwa kryzys samoidentyfikacji, coraz bardziej traci kontrolę nad wszystkimi dyskursami, przestaje mieścić się w dobrze zdefiniowanych granicach systemów semantycznych, a więc pojawia się jako „jednostka wędrowna” (G. Deleuze), samodzielnie budując własną ścieżkę rozwoju osobistego w odpowiedzi na realia czasu. Staje się zakładnikiem świata, który stworzył, co chwilę borykając się z realiami przyszłości i okazując zbyt małe zdolności adaptacyjne w warunkach szybko zmieniającego się życia.

W przestrzeni współczesności tworzy się nowa tożsamość jednostki, jako "możliwości bytu" (S. Kierkegaard). Jest ona zdeterminowana wyłącznie przez samą siebie, faktycznie otwartą na świat i rozumianą jako projekt (J-P. Sartre), jak wysiłek aby być sobą. Jej istnienie to świadome poszukiwanie własnej osobowości poprzez nieustanne tworzenie i przymierzanie nowych obrazów, ale także umiejętność pozbycia się ich i wyboru innych, w zależności od zmiany sytuacji czy kontekstu istnienia. Tworzenie i zmiany obrazu samego siebie przez jednostkę amerykański psychiatra Robert J. Lifton opisuje jako "proteanizm". Porównuje on współczesnego człowieka do mitycznego starożytnego greckiego boga Proteusza, który wciąż zmienia swój obraz i jest w stanie go utrzymać jedynie w niewoli. Przyczyną zjawiska "proteanizmu",

według tego myśliciela, stała się rewolucja w środkach masowego przekazu, która doprowadziła do ciągłej wymiany dobrami kultury, wzajemnego przenikania się różnych kultur, możliwości natychmiastowego rozpowszechniania zasobów informacyjnych itp.¹

Informacyjno-komunikacyjny sposób rozwoju społeczeństwa wymaga pojawienia się ludzkiej osobowości nowego formatu, zdolnej do postrzegania i rozumienia świata w całej jego zmienności i nieprzewidywalności. Taka jednostka myśli, widzi, rozumie i postrzega świat nieliniowo, starając się poznać i zrozumieć całą różnorodność i złożoność życia. Jej działalność nabiera zasadniczo nieliniowego, innowacyjnego charakteru. Od aktywnego sprawczego podmiotu epoki modernizmu, który agresywnie podporządkowywał sobie świat, zmienia ona kierunek swojej działalności w stronę kreatywnego, komunikatywnego konstruowania aktywnych nieliniowych środowisk złożonych realności. W obecnej sytuacji społeczno-kulturalnej odbywa się tworzenie nowego typu człowieka - człowieka złożonego (Homo Complexus), który charakteryzuje się nie tylko nowym sposobem myślenia, ale także nowymi odczuciami, nową intuicją, nowymi adekwatnymi sposobami postrzegania siebie i otaczającego świata. Archetypem jego życia i działania staje się wynalazczość. Taka osoba traktuje świat jako sferę poznawczej i praktycznej nieokreśloności, którą należy przezwyciężyć. Buduje ona trajektorię swego życia i sukcesu, aktywnie poznaje świat, nie zatrzymując się na jakiejś konkretnej pozycji. Priorytetowe kierunki jej działalności to poszukiwanie i wdrażanie form kultury współmiernych do wyzwań nowoczesności, podtrzymywanie równowagi w dynamicznym i zmieniającym się świecie. Mogą one zostać zrealizowane jednak jedynie w przypadku, gdy człowiek stworzy całościowy obraz samego siebie oraz świata, w którym żyje.

O złożoności człowieka świadczy potencjalna różnorodność ludzkich obrazów, odzwierciedlających specyfikę ludzkich zachowań i konkretnych reakcji psychicznych w różnych sytuacjach społecznych interakcji. W różnych przejawach aktywności poznawczej jednostka oprócz umysłowej wykorzystuje również sferę emocjonalną, zmysłową, cielesną itp. Jej egzystencjalna istota wyraża się i funkcjonuje kompleksowo i jest postrzegana kompleksowo. Właśnie na ten fakt zwraca uwagę S. Baley. Uczony badał indywidualny rozwój psychiki pod kątem związanych z wiekiem zmian w psychofizycznej ontogenezie, wskazując na uwarunkowanie psychicznych procesów fizjologicznymi. Jego zdaniem, osobowość jako organiczna jednostka psychiczna nie jest dana jako gotowa, a powstaje w ciągu całego życia. Stale się ona rozwija

¹ R. J. Baley, *The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation*, New York 1999, s. 38.

i przekształca, wpływa na środowisko i zmienia się pod jego wpływem². Jest to swego rodzaju pojednanie wewnętrznego świata człowieka i zewnętrznej obiektywnej rzeczywistości, które prowadzi do nowej wizji, rozumienia, przeżywania i odczuwania świata zewnętrznego, opisuje jego przyszłe horyzonty rozwojowe.

Złożoność jej egzystencjalnej istoty polega nie tylko na wielości fizycznych, fizjologicznych, umysłowych, mentalnych, emocjonalnych, intelektualnych właściwości, ale także na istnieniu nie zawsze oczywistych relacji między nimi. Całe bogactwo ludzkiej natury i jej przejawów jest splecione, połączone w pewną całość, jedność, która właśnie stanowi ludzką tkaninę, tworzy świat ludzkiej egzystencji, czyli związek między jednostką i wielością. Człowiek jest z natury zindywidualizowaną wielością oraz niepowtarzalną różnorodnością, czymś w rodzaju „punktu wielowymiarowej projekcji, który nosi w sobie Kosmos”³. Jest więc istotą wielowymiarową i całościową, a nie bezosobowym epistemologiczno-racjonalistycznym obiektem. Tak więc, w kontekście powyższych rozważań interesująco i znacząco przedstawiają się idee przedstawicieli nurtu podnoszącego wagę cielesności. Badacze proponują odejście od podziału na umysł i ciało, albowiem właśnie ta dwoistość nie pozwala patrzeć na człowieka jak na integralny, złożony organizm i prowadzi do jego podziału, dzielenia, kruszenia się itp. Zaniedbanie i błędna ocena fizyczności może prowadzić do niepełnych, powierzchownych, a nawet błędnych wywodów i wniosków.

Holistyczne powiązanie „umysł - ciało” powinno być analizowane niedualistycznie. Osobowość nie jest pozbawiona cech mentalno-fizycznych. Procesy myślenia zachodzą w organizmie, są więc uwarunkowane fizjologicznie. Nie tylko mózg, ale ciało jest źródłem pomysłów, myśli i działań. Oto więc niektóre działania wywołują u nas rumieniec lub bladość, powodują drżenie ciała lub mocniejsze bicie serca. Żyjemy, myślimy, czujemy naszymi ciałami, a zwłaszcza tymi ich częściami, które składają się na system nerwowy i mózg. Fizyczność określa parametry percepcji człowieka przez innego człowieka. Zatem, ludzkie ciało nie jest postrzegane jako mechaniczne urządzenie, a jak sfera uczuciowa. Pomimo zwierzęcej natury jest ono symbolem ludzkiej wartości. Poszanowanie godności ludzkiego ciała jest istotną częścią naszej powagi do osobowości. Należy zauważyć, że jeszcze tradycja filozofii Wschodu zakładała harmonię ciała i ducha. Duchowy, psychiczny, umysłowy rozwój człowieka dopełniały ćwiczenia fizyczne takie jak: ćwiczenia oddechowe, sztuki walki, joga i wiele innych.

² S. Baley, *Osobowość*, Lwów 1939, Licealna Biblioteczka Filozoficzna t. 5, s. 28.

³ Morin E, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 1999, s. 52.

Ważną rolę w rozwoju wewnętrznego potencjału człowieka złożonego oraz formowaniu jego osobowości odgrywa środowisko edukacyjne. Jest ono wytworem kulturowego i cywilizacyjnego rozwoju społeczeństwa i jednocześnie, twórcą nowych realiów społecznych. W zasadzie właśnie ono, odpowiadając na impulsy epoki, prowadzi społeczeństwa do nowych przemian, nakreśla horyzonty dalszego rozwoju. To w sferze oświaty powstaje kapitał ludzki, jakoś którego określa możliwości i perspektywy rozwoju społeczeństwa w przyszłości. Fakt ten jest szczególnie istotny w dzisiejszych warunkach, kiedy innowacje społeczne stały się ciągłe, mało przewidywalne, rychłe. W takich okolicznościach, edukacja znajduje się w stałym poszukiwaniu podstaw światopoglądowych, nowych pomysłów i sposobów jak na rozwój własny tak i na rozwój społeczeństwa oraz człowieka. W systemie społecznym dziedzina edukacji publicznej przestaje funkcjonować na peryferiach, uzyskując rangę priorytetu, co jeszcze znacznie aktualizuje potrzebę jej filozoficznej refleksji jako zintegrowanego systemu przekazywania i tworzenia doświadczeń kulturowych ludzkości i rodzi potrzebę kształtowania nowego kierunku badań – filozofii edukacji.

Na Ukrainie ten kierunek badań zaczął tworzyć się w drugiej połowie lat 90-ch XX wieku. Centrum badań problematyki filozofii edukacji jest Instytut Szkolnictwa Wyższego Ukrainy. Problemy filozofii edukacji regularnie pojawiają się na łamach czasopism, takich jak „Szkolnictwo wyższe na Ukrainie”, „Filozofia praktyczna”, „Filozofia edukacji”. W Polsce tego typu badania miały inną nazwę – pedagogika filozoficzna. Jak stwierdza jeden z przedstawicieli tego nurtu - S. Sztobryn, do pomyślnego rozwoju pedagogiki filozoficznej przyczynia się skuteczna praca katedr i innych instytucji, na uniwersytetach, a także Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej⁴. Pod patronatem Towarzystwa publikowane są badania naukowe, odbywają się konferencje, od 2006 roku wychodzi czasopismo „Pedagogika filozoficzna on-line”.

Zrozumienie problemów współczesnej edukacji, według S. Sztobryna jest możliwe nie tylko pod warunkiem uwzględnienia aktualnych tendencji, strategii rozwoju globalnego oraz miejsca człowieka w nim, ale odwołanie się do tradycji, do przemyślenia dziedzictwa intelektualnego przeszłości⁵. Przykładem niech będzie zwrócenie uwagi na twórczość myślicieli przeszłości i przemyślenie tego ze względu na zainteresowania w czasach obecnych na stronach „Filozofii wychowania w XX wieku”.

Oczywiście, że filozofia edukacji i pedagogika filozoficzna różnią się między sobą podejściem konceptualnym do badań, wyszukiwaniem form organizacji wiedzy naukowej itp. To może zostać przedmiotem osobnego badania. Łączy te kierunki to, że

⁴ S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Sztobryn-Bochomulska red., *Filozofia wychowania w XX wieku*, Łódź 2010, s. 4.

⁵ Tamże, s. 5.

one przejawiają się poprzez refleksję naukowo-filozoficzną zwróconą ku edukacji, cele, wartości, metody i organizację procesu edukacyjnego oraz zasady jego funkcjonowania w ontologicznych, prakseologicznych, antropologicznych, aksjologicznych i epistemologicznych aspektach. Ich cechą charakterystyczną jest interdyscyplinarność badań akumulowanie osiągnięć różnych dyscyplin, w tym - psychologii, socjologii, pedagogiki, fizjologii, filozofii, antropologii, lingwistyki, etyki, estetyki itd. Równocześnie w ich strukturze pojawiają się różnorodne kierunki badań, w tym: historia filozofii oświaty, filozofia zarządzania oświatą, filozofia wychowania, filozofia dydaktyki, itp.

W szczególności filozofia dydaktyki ma na celu teoretyczno-światopoglądową analizę zagadnień związanych z działaniami edukacyjnymi (ich celów, treści, organizacji, metod i narzędzi) i stanowi refleksję nad problemami i osiągnięciami w dziedzinie praktyk edukacyjnych w celu nakreślenia perspektywy ich rozwoju i funkcjonowania w kontekście wyzwań epoki. Tak więc, w kontekście współczesnego rozwoju społecznego i kulturowego, konceptualizacja tego obszaru badań uwarunkowana jest poszukiwaniem najlepszych metod i sposobów prowadzenia interakcji edukacyjnej, zbliżeniem programów nauczania do potrzeb i wymagań współczesności, tworzeniem odpowiednich algorytmów wyszukiwania informacji oraz umiejętności samodzielnego tworzenia własnych dynamicznych całościowych konfiguracji wiedzy zbudowanych z poszczególnych bloków informacji itp. Przemysłu wymaga również organizacja, treści, formy i metody nauczania, które są bezpośrednio związane z pojmowaniem miejsca i roli człowieka w świecie, społeczeństwie i kulturze. Konceptualizacja tego kierunku badań jest obecna w filozofii dydaktyki. W obecnym opracowaniu zwrócono uwagę wyłącznie na jej priorytety antropologiczne.

Wprowadzenie produkcji maszynowej oraz mechanizacji pracy w dobie społeczeństwa industrialnego zrodziło potrzebę istnienia „człowieka-wytwórcy”, który posiadałby umiejętność obsługi zasobów technicznych i produkcyjnych. Wykonywał on, wespół z innymi, zadania skonstruowane według konkretnego wzoru lub wyraźnie opisanego algorytmu. Dlatego działania edukacyjne przypominały fabryczny system linii produkcyjnych, który przetwarzał surowce (osobowość ucznia) i produkował typowy dla epoki wzorzec osobowy. W oświacie dominowała rutyna. Po zdobyciu wykształcenia młodzi ludzie nadal wykonywali w życiu społecznym typowe dla nich funkcje i role, bowiem życie i działalność w szkole bardzo przypominały współżycie w społeczeństwie. Zasoby wiedzy zdobytej w placówce oświatowej jednostka mogła z powodzeniem wykorzystywać w działalności zawodowej i codziennej praktyce przez całe swoje życie. Z jednej strony, taka oświata gwarantowała człowiekowi stabilność i sukces przez całe

życie, z drugiej strony, przesycona racjonalnym, logiko-konceptualnym, autorytarnym stylem myślenia ograniczała inicjatywę poznawczą uczestników procesu edukacyjnego. Proces edukacyjny był traktowany jako działalność ściśle regulowana, stała, przewidywalna. Jednostka brała udział w procesie edukacyjnym jako obiekt ze ściśle zaplanowanymi funkcjami. Jej złożona egzystencjalna natura była praktycznie wyniesiona poza proces edukacyjny. Jednak taki deterministyczny charakter edukacji nie tylko ujednolica człowieka, deformuje jego indywidualną osobowość, podciągając ją pod pewien standard. Proces edukacyjny zrodzony w łonie społeczeństwa industrialnego nie daje również jednostce umiejętności reagowania na zachodzące jak w kalejdoskopie zmiany w społeczeństwie, odnajdywania odpowiedzi na wyzwania współczesności.

Nowoczesne społeczne egzystencje wywołują konieczność wypracowania nowego paradygmatu edukacji, który zapewnia wykorzystanie wieloaspektowego potencjału złożonej natury człowieka, kształtowania w nim cech badawczych, innowacyjnych, a także gotowości do akceptacji nowego i kreacji nowych rozwiązań. W edukacji odbywa się przejście od nauczania do oświaty. Zasoby oświaty dostarczają człowiekowi nowych strategii i kompetencji życiowych. Człowiek jest pojmowany nie jako proste "odzwierciedlenie" świata, natomiast otrzymuje zdolność tworzenia z pasją siebie i otaczającego świata, istnieje w świecie, a świat w nim.

W dziedzinie edukacji rozważane jest nowe podejście oraz odmienne zasady konceptualne, powstaje na porządku dziennym zadanie poszukiwania nowoczesnych strategii myślenia, analizowane są rezultaty praktyk edukacyjnych, skuteczności środków przekazywania wiedzy. Na pierwszy plan wychodzi zadanie przygotowania ludzi do samodzielnego zdobywania wiedzy, poszukiwania nowych informacji, wykształcenia potrzeby kształcenia ustawicznego. W edukacji tworzy się kapitał ludzki, jakość którego określa możliwości i perspektywy rozwoju społeczeństwa w przyszłości. Koncentracja na przyszłości zmienia rolę edukacji w życiu społecznym. Z depozytariusza i transлятора dorobku kulturowego pokoleń edukacja przemienia się w warsztat, w którym odbywa się wykształcanie człowieka posiadającego cechy innowacyjne, z innowacyjnym spojrzeniem na świat i innowacyjnym typem myślenia. Edukacja coraz bardziej koncentruje się na rozwijaniu zdolności jednostki do nauki. Sytuacja przemian cywilizacyjnych wymaga radykalnej zmiany w podstawowych elementach procesu edukacyjnego. Kierunkiem strategicznym oraz celem współczesnej edukacji powinno stać się rozbudzanie w człowieku potencjału twórczego, jego zdolności do akceptacji nowego i generacji nowych pomysłów, kształtowanie innowacyjnych cech osobowości.

Człowiek złożony (Homo Complexus) – to jednostka twórcza, która stale przewyższa granice swego bytu, nabywa nowych cech oraz odkrywa nowe aspekty swojego życia. Poprzez twórczość wyraża własną osobowość, objawia całą swą złożoną duchowo-cieleśną naturę.

Przy czym twórczość pozwala jednostce nie tylko zademonstrować własną złożoną immanentną naturę, ale także produkuje nowe wymiary i cechy ludzkiej natury, wykazuje zdolność do zaoferowania oryginalnych, nieprzewidywalnych wersji jej rozwoju. Przechodzi z niebytu do bytu, wydostaje się „na powierzchnię”, objawia się z ukrycia wcześniej nie poznany potencjał człowieka. Ten proces jest niezakończony, ponieważ system, zjawisko uzyskując oznaki statyczności, traci zdolność dalszego rozwoju. Utrata zdolności do produkowania nowego sprawia, że staje się on zamknięty, jasny i prosty. Jeśli proste – to całościowe, jasne, idealne i oczywiste, to złożone – częściowe, powiązane, pochodne, poprzepłatanne. Złożone właśnie dlatego zachowuje swą złożoną naturę, iż na zawsze pozostaje do końca niezidentyfikowane, kryje w sobie tajemnicę, niezrealizowany potencjał twórczy. Możliwość zmiany i tworzenia nowych konfiguracji zarówno jej własnego rozwoju i rozwoju świata otrzymuje ona dzięki wewnętrznemu potencjałowi samego systemu ze względu na jego zdolność do ciągłego tworzenia nowych i oryginalnych nieprzewidywalnych relacji, utrzymywania plastyczności i dynamiczności. Z powodu ciągłego dynamicznego odtwarzania i tworzenia nie zanika stabilność konstytuowanej całości, przeciwnie, dynamika, proces zapewniają tę stabilność, zachowanie jej złożonej natury.

Zjawisko złożoności jest związane z procesualnością, która zapewnia przyróżw nowych znaczeń i aspektów pojmowania. Tak więc, jedną z podstawowych cech złożonej natury jest ruch i przemiana. Jeśli złożoność pozbawić dynamiki, nabiera ona oznak prostego i zrozumiałego, czyli poznanego. I. Dobronravova podkreśla, że złożoność nie jest rozumiana jako zbiór, połączenie pewnych elementów w jedną całość, a jako zdolność istniejących elementów do tworzenia nowych konfiguracji i uzyskiwania nowych właściwości badanego zjawiska lub obiektu⁶.

Uczona uważa, że całość nie składa się z części jak z kostek, a w procesie swojego rozwoju formuje swój skład, swoje części z istniejących elementów środowiska. Całość tworzy się z części w procesie swojego powstawania, rozwoju. Zrozumieć złożone zjawiska lub zdarzenia można tylko przy zaniechaniu myślenia liniowego. Dla zrozumienia istoty związku, według niej, konieczne jest zastosowanie metodologicznych

⁶ I. Dobronravova, *Complexity as a Process* [online], Vienna, [dostęp: 2012.09.09], Book of Abstract. Bertalanffy Center for the Study of Systems Science. EMCSR. European Meeting on Cybernetics and Systems Research, s. 31, Dostępny w Internecie: <http://emcsr-conference.org>

zasad myślenia nieliniowego, kompleksowego. Takie myślenie, według I. Dobronravovej, może realizować paradoksalne stwierdzenia: te same przyczyny mogą prowadzić do różnych następstw, różne przyczyny mogą powodować takie same skutki, małe przyczyny mogą spowodować poważne konsekwencje, niektóre przyczyny mogą powodować nieoczekiwane rezultaty⁷. Jedność i integralność w różnorodności to nie tylko oznaka konkretnej rzeczy, ale całokształt różnorodności jej relacji ze światem. Aby osiągnąć cel, człowiek musi rozwinąć w sobie zdolność do alternatywnego, probabilistycznego i globalnego myślenia, które skłania ku wielowektorowym programom wyboru. W rzeczy samej takie podejście pozwala przewyciężyć jednowymiarowe postrzeganie i rozumienie świata (Herbert Marcuse), które stale nakłada pewne standardy, a człowiek traktowany jest jako przedmiot manipulacji ze strony instytucji społecznych.

Twórczy potencjał człowieka złożonego może zostać zrealizowany w procesie przejścia do nowego, innowacyjnego myślenia, sens i funkcjonalne charakterystyki którego opisano w pojęciu "złożonego myślenia" E. Morena, "globalnego myślenia" E. Laszlo, "transwersalnego rozumu" W. Welscha i innych. Takie myślenie postrzega świat i człowieka jako złożone całościowe struktury, które są w stałym związku, ruchu i samo-przemianach. Przedstawia ono edukację jako otwarty system wiedzy, który posiada nie tylko element racjonalny, ale także aspekty emocjonalne, refleksyjne, mitologiczne albowiem jest on powiązany z osobistymi przekonaniem i zainteresowaniami uczniów. Szuka innowacyjnego myślenia jest sztuką życia, która obejmuje nie tylko właściwe wykorzystanie logiki oraz zasad dedukcji i indukcji, ale także argumentacji, umiejętności prowadzenia otwartego i konstruktywnego dialogu, który produkuje nowe znaczenia i konfiguracje wiedzy. To przyczynia się do pokonania granic, które istnieją w racjonalnym typie myślenia. W zasadzie takie myślenie jest pomostem pomiędzy różnymi typami racjonalności. L. Gorbunova pojmuje takie myślenie, które może pokonać granice i zbudować przejście między różnymi typami racjonalności, posiada zdolność spoglądania na inną stronę paradygmatycznych barier jako transwersalne⁸. Wnikając w sedno problemu, identyfikując oczywiste i wiadome, takie myślenie wykracza poza wąską dyscyplinarność, analizuje związek między różnymi aspektami problemu, biorąc pod uwagę różne opinie i poglądy. Jego potencjał heurystyczny, według L. Gorbunovej, polega na uznaniu domyślnych powiązań oraz potencjalnych przemian, co pozwala uniknąć zarówno tyranii i rygoru w myśleniu, jak

⁷ Tamże, s. 31

⁸ L. Gorbunova, *Transversality of Complex Thinking* [online], Vienna, [dostęp: 2012.09.09], Book of Abstract. Bertalanffy Center for the Study of Systems Science. EMCSR. European Meeting on Cybernetics and Systems Research, s. 46, Dostępny w Internecie: <http://emcsr-conference.org>

i anarchii, bowiem w trybie transversalnego myślenia unika się pozycji absolutnej heterogeniczności i niewspółmierności⁹. Transwersalność innowacyjnego myślenia nie jest przeciwieństwem jego postaci racjonalnej, odwrotnie, wskazuje luki w racjonalnym myśleniu, aby tym samym przyczynić się do jego dalszego rozwoju. Innowacyjne myślenie zakłada własną niedoskonałość, nie neguje wątpliwości, zasila się wręcz istnieniem wątpliwości, bowiem to właśnie one zawierają wytyczne dla kolejnych poszukiwań sensów i pojęć. Opisując zasady takiego myślenia, E. Knyazeva zwraca uwagę na jego otwarty charakter, możliwość powiązania go z priorytetami życia i systemem wartości osoby, która poznaje¹⁰. Podczas nauczania odbywa się proces narodzin wiedzy immanentnie powiązany z wrodzoną naturą uczących się. Otwartość, interdyscyplinarność, kreatywność wymaga jednoczesnego rozpatrzenia zagadnień, które są przedmiotem nauczania, uwzględnienia punktów widzenia na różnych fenomenalnych poziomach wyjaśniania, które są związane z różnymi dyskursywnymi i dyscyplinarnymi perspektywami. Według I. Predborskiej taka oświata jest transfenomenalną w swej naturze, transdyscyplinarną pod względem poznania, transdyskursywną odnośnie treści¹¹.

Taka edukacja jest „systemowym krokiem w nieznane” (P. Drucker). Opiera się ona nie na organizacji naszej wiedzy, a na organizacji naszego braku wiedzy. Budowanie edukacji na podstawie wielowymiarowej, złożonej natury człowieka jest nie tylko prawdziwie ludzkie, ale także obiecujące w realiach współczesnego świata. Uczyć się myśleć innowacyjnie oznacza myśleć alternatywnie, uwzględniając złożoność i wielowymiarowość przedmiotu poznania oraz złożoność i całościowość ludzkiej natury.

W tym przypadku podstawę metodologiczną stanowi koncepcja trzech poziomów edukacji filozofa i psychologa G. Batesona. Pierwszym etapem edukacji jest reprodukcja, ponieważ obejmuje przekazywanie pewnej wiedzy teoretycznej, którą uczestnicy oddziaływań edukacyjnych mają do zapamiętania. Poziom ten jest uzupełniony przez poziom drugi, który obejmuje nabywanie umiejętności wyszukiwania informacji, umiejętności odnajdywania się w różnych sytuacjach, tworzenia pewnych sytuacji zadaniowych. Jednak ten poziom edukacji zachowuje swój potencjał wartościowy oraz znaczenie, pod warunkiem, że świat, dla którego zostały nabyte nawyki i umiejętności myślenia i poznawania, zachowuje stabilność. W warunkach kardynalnych przemian

⁹ Tamże, s. 46.

¹⁰ H. Knyazeva, *Complex Thinking: Methodological, Managerial and Ethical Aspects*, [online], Vienna, [dostęp: 2012.09.09], Book of Abstract. Bertalanffy Center for the Study of Systems Science. EMCSR. European Meeting on Cybernetics and Systems Research, s. 47, Dostępny w Internecie: <http://emcsr-conference.org>

¹¹ I. Predborska, *Paradigm of Homo Complexus as a Challenge to the Contemporary Education*, [online], Vienna, [dostęp: 2012.09.09], Book of Abstract. Bertalanffy Center for the Study of Systems Science. EMCSR. European Meeting on Cybernetics and Systems Research, s. 43, Dostępny w Internecie: <http://emcsr-conference.org>

społecznych i kulturowych, taka wiedza traci wartość i wydajność. Od uczestników edukacyjnych interakcji są wymagane umiejętności pozbywania się stereotypowych zasad, unikania rutynowych wzorów, koncentracji na osobistej wizji danego problemu i kreatywnym podejściu do jego rozwiązywania.

Odpowiednio, trzeci poziomu edukacji w teorii G. Batesona przewiduje edukację jako „nauczanie przeuczania się”, czyli nabycie umiejętności zmieniania zestawu tych sposobów konstruowania zadań i znaczeń, które uczący się przyswoili sobie podczas pierwszego i drugiego etapu kształcenia. Rozwój i realizacja twórczego potencjału jednostki, energii życiowej, którą człowiek posiada od natury staje się podstawą procesu edukacyjnego. Coraz bardziej koncentruje się on na kształtowaniu zdolności do nauki, czyli nauczaniu uczenia się, a także nauczaniu przeuczania się tj. zmieniania konfiguracji nabytej wiedzy w zależności od społecznych i kulturowych przemian epoki.

Nauczanie to umiejętność połączenia i tworzenia nowej konfiguracji nie tylko z nieznanymi elementami, ale także dobrze znanych; przewyższając stereotypową uporządkowaną jedność i powodując chaos, tworzy się nową jedność. W procesie kształcenia człowiek określa jedynie kontekst nie sprowadzając istoty wszystkiego wyłącznie do poszczególnych jego części, o ile domyśla się jakimi one być powinny. Edukacja jest postrzegana jako zdolność do łączenia elementów doświadczenia, do interpretacji istoty części w kontekście pojmowania całości. Nie przewiduje ona mechanicznego, reproduktywnego wchłaniania, a odbywa się w formie tworzenia przestrzeni nowych możliwości działania. W związku z tym, u podstaw metodyk nauczania, które będą w stanie rozwijać twórczy potencjał jednostki, budować światopoglądową harmonię między człowiekiem a otaczającym go światem na zasadach nieliniowości i złożoności, produkować kreatywne pomysły, powinny ujawnić swoją wartość: „chaotyzacja” myślenia, łamanie stereotypów oraz kreowanie nowych horyzontów poszukiwań, uświadomienie pozytywnej roli zapominania (należy zapomnieć, aby wynajdywać i tworzyć), trenowanie percepcyjnego myślenia (konstruowanie obrazów myślowych oraz skutecznych metafor, tworzenie wizji całościowych).

Konfiguracja wiedzy przedstawia się jako pewien cykl, całość (Gestalt), której nie można sprowadzić do jednego znaczenia, lecz wręcz zachęca ona do nowej refleksji. Aby zilustrować opisane powyżej wytyczne możemy posłużyć się przykładem zastosowania metody "burzy mózgów" (Brainstorming) i synektyki w działalności edukacyjnej. Techniki te opierają się na teorii psychoanalizy Zygmunta Freuda, zgodnie z którą kontrolowana świadomość jest jedynie cienką warstwą pokrywającą niekontrolowaną

nieświadomość, w której kipią emocje, pragnienia, uczucia i tak dalej. Metody "burzy mózgów" i synektyki pomagają im uwolnić się w formie spontanicznych pomysłów, koncepcji, skojarzeń i dlatego są przydatne na etapie poszukiwań i tworzenia nowych informacji.

Działalność edukacyjna przedstawia się jako zorientowana na osobowość i pozwalająca człowiekowi zrozumieć świat całościowo, nierozdrobniony, za pomocą metod, które pozwalają jednostce bezkonfliktowo "być" i równocześnie "kształtować się". Przykładem może być metoda uczenia skojarzeniowego "zygzak" (G. Schaefer), metoda psychokorekcyjna «Creative power» (I. Ershova-Babenko). Są one oparte na rozumieniu psychiki człowieka, jako złożonego systemu. Metody te nie są postrzegane jako określony a priori kierunek, ale jak wyznaczanie tego kierunku. Nie stanowią one konkretnego algorytmu, a określają ogólny program badań i działań. Metody te rozpatrywane są jako zasadniczy kierunek poszukiwań, to, co uczy nas uczyć się. Działania edukacyjne coraz bardziej koncentrują się na rozwijaniu zdolności do uczenia się. U ich podstaw leży zainteresowanie, inicjatywa, wolność.

Podsumowując, teoretyczna i światopoglądowa analiza problemów działań edukacyjnych spowodowana została współczesnymi przemianami społeczno-kulturowymi. Świat, który coraz bardziej demonstruje swoją niestabilność, zmienność i złożoność, wymaga od człowieka zaangażowania do procesów poznawczych oraz do rozumienia swego wewnętrznego świata i otaczającej rzeczywistości całego potencjału jego złożonej i wielowymiarowej immanentnej natury. Przebudowuje ona swoją działalność w kierunku kreatywnego i komunikatywnego kształtowania rzeczywistości i samej siebie. Pojmowanie człowieka i świata jako zjawisk złożonych i nieprzewidywalnych prowadzi do restrukturyzacji obecnego systemu edukacji na jakościowo nowym poziomie. Przemyslenia na nowo wymagają metody i formy kształcenia, ich organizacja i treść, zjawiska które są bezpośrednio związane z rozumieniem miejsca i roli człowieka w świecie, społeczeństwie i kulturze. Rzeczywistość współczesnego świata wymaga poszukiwania optymalnych metod edukacyjnej interakcji, przystosowania programów nauczania od potrzeb i wymagań współczesności, tworzenia odpowiednich algorytmów do wyszukiwania informacji, umiejętności tworzenia własnych dynamicznych całościowych konfiguracji wiedzy z poszczególnych bloków informacji itp. Proces nauczania skonstruowany jest jako otwarte środowisko rozwojowe, w którym człowiek odkrywa własną kreatywność, zachowując swoją indywidualność. Proces poznawczy pojawia jako proces samopoznania, samodzielnego kształtowania się jednostki i świata, w którym ona się znajduje. W działalności

edukacyjnej metody nakreślają ogólne zasady poszukiwań, twórczości, interpretacji informacji na temat świata i obecnych w nim ludzi. Działania edukacyjne coraz bardziej koncentrują się na rozwijaniu zdolności do uczenia się. Edukacja jest postrzegana jako stymulowanie współpracy z samym sobą i innymi. Dzięki dostosowaniu kierunku procesu edukacyjnego do potrzeb uczniów, pielęgnowaniu ich wewnętrznego, twórczego potencjału, nauczanie pozbędzie się wyobcowania i abstrakcji. W tych warunkach sfera edukacji powróci do rozumienia człowieka jako pewnej monady, będącej jednością czegoś wyjątkowego i неповtarzalnego.

Pathology in secondary and higher education -neglected areas

Introduction

The rapid technological development of telecommunications, media and industry gives rise to new social and economic conditions, which schools and universities have to take into account in defining their roles. Institutions specializing in the development and training of young people should therefore redefine their objectives and tools, which until now have not encountered much opposition within the ranks of new generations of students. It is not, however, IT solutions that will effect change, but the ever so remote and not yet fully understood aspects of self-education. Nowadays, young people acquire computer skills intuitively and adaptively thanks to their constant contact with new technologies. There are, however, such areas of education, where lack of prior planning, implementation and coordination on the side of educational institutions will carry much more long-term damage, than underdeveloped IT skills.

A new approach to pedagogy

Let me ask the reader a few intriguing questions at a time, when our institution of education is gradually but constantly deteriorating. Should schools and colleges give students an idea of how to find their place in the job market? Should the knowledge they convey be relevant for life and work or for school? Should university provide information or skills? Does the contemporary job market still need a plethora of people possessing impractical knowledge? Or maybe university education does not help in preparing the prospective employee for future work? If the answer to the last question is affirmative, one may ask oneself then what is higher education for (since it does not prepare nor guarantee work) and why do young people choose to study in that case?

The problem of Polish education at every level is not that it does not prepare one for life in specific ways (i.e. that secondary school does not teach how to fill out a tax declaration, or that college does not teach how to find a job), but that it does not teach

something that is useful anytime and anywhere-i.e. learning, acquiring new skills and knowledge. School and university does not teach how to learn, but only how to remember. This is definitely not enough in our rapidly developing world. Worse still, these institutions are not able to help the young job seeker to find a job nor do they support the market in developing new specializations, since it fails to create ones itself.

What should education be enriched with for it to be able to provide the minimum universal knowledge, which has the capacity for creating a new quality of social and economic life? The answer is emotional intelligence, financial intelligence and teleology.

The objectives of the theory of education

The basic objectives of the theory of education include: analysis of psychosocial factors, designing educational and self-educational activity and formulating educational objectives¹. We can assign the missing element of education, which has appeared as a result of the evolution of other scientific disciplines having a significant impact on human development, to each of the above-mentioned factors. The constituents of psychosocial factors can be correlated with problems relating to emotional intelligence. Poor educational and self-educational activity can be attributed to a lack of educational and financial intelligence, whereas the formulation of educational objectives to their corresponding teleology, or rather lack of it in our educational system. The order in which the author has made the division is very important, because without the fundamentals it is difficult to go any further.

Let us try, therefore, to develop on the legitimacy of their interconnections and their key role in the development of a young person. Let's discuss emotional intelligence first.

Emotional intelligence

It is no surprise that the current rate with which communication media are developing promotes a deterioration of psychosocial relations. Self-expression and active participation in a community is becoming increasingly hard to come by due to a wide variety of other means of communication such as online messengers. People are able to spend a lot more time learning how to operate their new home theater system

¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 4-6.

than on fixing their social and emotional relations, which are fundamental to a healthy social system both in the areas of life and work. A strong emotional backbone is essential for the further development of a person, which has been presented on numerous occasions by David Goleman in his book "Emotional Intelligence"².

Based on how well developed one's social intelligence is, we can divide people into two groups i.e. those who are inner-directed and outer-directed. The first feel they are masters of their domain, are confident in their actions, beliefs and feelings, while the latter feel helpless, trapped and manipulated by life.

Taking control of life begins with one's own thoughts and emotions, which people have actual control over, the rest is only an outcome i.e. taking action or remaining passive. The Polish film *Suicide room*³ cleverly depicted how contemporary young people can't cope with their emotions and how their lack of control leads to pathological social behaviours that are manifested on social networks.

Emotional intelligence, besides the social and emotional aspects that go along with it, also carries another very important element, namely that of cognitive subjectivity, which takes a prominent position in psychology research of today. The foundations of cognitive subjectivity have been created by George Berkeley, an Irish philosopher and bishop. He noticed that people are in fact given only two things, that is stimuli and the ideas or beliefs they generate. If someone provided us with specific stimuli regardless of the real characteristics of an object, we would not be able to tell that the object is different than what we have been suggested it is. In other words, things are not completely what they are in an objective sense, but only an imagining and what we would like them to be⁴. Many modern psychologists, among others Janusz Czapieński, sets this psychological dependency out based on the analogy of "terrain" and "map". Terrain is an objectivity which has been with us since the moment we were born, and include things like the Earth, the air, the solar system, gravity. The existence of these things is hard to question. The concept of the map, which basically involves adding meaning or materiality to an object, develops in a completely subjective way in each separate individual psycho-reality, whose emotional value and importance exceeds, modifies and often annuls the meaning of the more objective features.

² D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2012, s. 4-20.

³ *Sala samobójców*, reżyseria, scenariusz J. Komasa.

⁴ G. Berkeley, *Traktat o zasadach ludzkiego poznania*, przeł. Janusz Salamon, Kraków 2005, s. 30-34.

We can perceive the life and development of every human being from two emotional levels, i.e. a positive and negative one. The development of these relations and their consequences has already been described by Arthur Schopenhauer. Today's popular science literature gives increasingly more frequent mention of positive thinking⁵, or rather the tendency of an individual to manifest one, i.e. gloomy or cheerful, prevailing form of personality. Schopenhauer divided the human character into two types, that is a gloomy and cheerful character⁶. The relation between the two is, according to the philosopher, perceivable based on the level of sensitivity to pleasant and unpleasant sensations, which an individual experiences.

By making this constructive distinction, Schopenhauer tries to show us a well-known psychological issue: that of a "glass which is half full or half empty". This is how he formulates the concept: "If a sad personality is successful in nine out of ten attempts, he will not rejoice but worry about the one failed attempt. The cheerful personality however, will be the exact opposite, that is manifest joy at the one successful attempt⁷. Schopenhauer tries to prove that these two extreme approaches are the foundation of our good or bad mood, of the development of our personality, our action or inaction. Bad fate as such, good luck or misfortune have always been present in the life of every human being, while the approach to a specific situation in two different ways makes has the potential of turning things completely around.

The last of the components, which is closely associated with emotional intelligence are expectations. Expectations have a powerful, unperceivable impact on people and situations, they initiate such behaviour, which we anticipate to be correct in the future or at any given time. Psychology distinguishes between four types of expectations which have an impact on the evolution of the nature of a person. The first are the expectations of the parents. They constitute permanently formulated patterns of conscience, responsibility, trust, etc. The second type constitutes expectations of the surrounding environment and the employer. The third type constitutes the expectations of our surrounding environment. The last type are the expectations we have towards ourselves and they constitute the most powerful reflection of our actions and our understanding of

⁵ T. Kopczyński, *Współczesne tendencje ku szczęściu a filozofia Artura Schopenhauera*, [w:] *Człowiek ponowoczesny wobec wyzwań globalizacji – studium interdyscyplinarne*, red. A. Wąsiński, Bielsko-Biała 2008, s. 319-329. Zob. L. Anolli, *Optymizm*, Poznań 2008.

⁶ A. Schopenhauer, *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*, t. I, przeł. J. Garewicz, Warszawa 2002, s. 408.

⁷ A. Schopenhauer, *W poszukiwaniu mądrości...*, t. I, s. 409

what we are capable of⁸ David Goleman invariably argues that in order to develop other forms of our intelligence such as linguistic intelligence, logical and mathematical intelligence, visual and spatial intelligence, musical intelligence, kinesthetic intelligence or interpersonal intelligence, emotional competencies are key.

Financial intelligence

An old Jewish proverb says: *It is not worth living for money, but you need money to live*. It's difficult not to appreciate the triviality of the entire proverb. The above can be paraphrased by another proverb: *not many remember that money cannot be a means in itself but a means to an end*. One of the biggest flaws of our educational system is the lack of financial education in schools. Schools do have the subject *entrepreneurship fundamentals*, but it teaches neither the right skills nor behaviors and even worse, good financial habits e.g. saving. Teachers seem to believe that money has the features of a quasi-religion or is similar to a cult, and they believe that the love of money is the root of all evil. In part, this is true as is any generalization, but lacking elementary knowledge of financial mechanisms sooner or later leads to pathology such as debt adjustment through loan consolidation, which is much more harmful⁹.

If we take a closer look into the assumption that money is bad, then we can conclude that love of money in itself is not a good thing, but lack of it is the source of much evil in society. What is bad is hard work and the inability to make enough money to maintain a family. Arguing with people we love about money is bad too, such as is engaging in immoral and criminal activity in order to gain money. Money in itself is not bad. Money is only a means of payment.

The lack of financial education in our system of education is definitely a serious shortcoming. In today's world, financial education is absolutely essential in order to survive, regardless of whether we are rich, poor, intelligent or not. We currently live in an information age. The problem of our era is that we are surrounded by an excess of information. There is too much of it whichever way we look¹⁰.

Financial education plays an important role in helping us make the right financial decisions in the deluge of financial proposals surrounding us. Without this knowledge,

⁸ B. Tracy, *Maksimum osiągnięć*, tłum. W. Biliński, Warszawa 2008, s. 49-51.

⁹ R. Kiyosaki, *Bogaty ojciec biedny ojciec*, Warszawa 2010.

¹⁰ R. Kiyosaki, *Mądre bogate dziecko*, Warszawa 2010.

young people are encouraged into buying cars and treat them as one of their assets. They often also save money, unaware that cash is for many years now only a piece of paper with no coverage, unlike the situation years ago, i.e. when the value of money was reflected in the value of precious metals, such as gold and silver. Young people do not know the difference between good and bad debt either. They are also unable to understand why the rich, despite making more money, pay lower taxes. Lacking sound financial knowledge, people wait for advice on their financial issues. Most financial experts say that the best thing to do is to work hard, save money and put it in lousy bank deposits or open investment fund accounts. Like lemmings, who without criticism follow their leader, these people jump off the cliff into financial instability in the hope that *things are going to be alright*. The problem of financial education also involves finding the right balance between one's own life philosophy of *being and having*, which is, however, a topic for a separate discussion. Young people are overwhelmed by the present day culture of *having it all right here right now* and as a result are easy prey for banks, which provide for immediate pleasure at the price of interest rates paid over a long period of time.

Teleology of education

Teleology has a rich tradition if not the oldest in all of philosophical history. It is without a doubt that humans live for a purpose. Everything that happens in life from birth until death has a general or detailed purpose, and even when it seems to us that there isn't one, it is deeply hidden and only after some time does it sometimes become noticeable. Ninety percent of our actions are done for a purpose. Women care about their appearance to impress males. The latter, on the other hand, try to achieve good social standing to impress their future partners. We buy cars to travel more comfortably, we study in the hope of a better job. Focusing on objectives and purpose is a feature of all prominent people. One of Seneca's old maxims reads: *If one does not know to which port one is sailing, no wind is favourable*. It's impossible to know if you are going in the right direction not knowing where you are going in the first place.

In a famous study carried out by American students in 1952 at Yale University, it was demonstrated how important it is to keep a record of your goals and to plan them. The students were then asked if they had written down their future goals. It was found that only 3% of the graduates kept note of their goals, 13 percent had goals, but did not

write them down, while 83 percent did not have any goals set at all. After 20 years, it was discovered that the 3 percent of those who kept note of their goals had more money than the remaining 97 percent taken together¹¹. The experiment was repeated numerous times at other universities. Every person has an automatic drive to achieve one's own goals and aspirations. The problem is that you need to have goals and aspirations to start with.

The development of information and communication technologies and, in particular, the Internet, which makes it possible to easily organize courses and training (step by step type courses) moves the focus away from school information t developing skills and competencies related to the labour market¹². The most important competence in the learning process is the ability to seek practical knowledge on one's own, followed by the ability to plan one's own development as well as short- and long-term goals. New developments in the process of communication provide fantastic opportunities for the accomplishment of self-development goals. Establishing goals also involves the very important aspect of critical thinking, without which the setting and designing of goals would not make much sense since it is crucial to optimizing our actions. With the overwhelming amounts of information that surround us, it has become relevant not only to '*know how*', but above all to '*know-where*'. Critical thinking combined with an ability to access the right kind of practical knowledge will open new doors in our personal development.

Summary

The development of industry and technology has generated unprecedented amounts of information and has modified the world to such an extent that reinvention of the educational reality is an absolute necessity. School has always been underfunded and has found it difficult to keep up with the changing economic realities. Recent years have given us much longed for research on emotions (*neuro science*), communication technology (IT) and cognitive science. Ignoring the need to introduce new developments is like ignoring a very important part in the life of the contemporary student and human being. Further disregard of schools towards issues related to emotional intelligence,

¹¹ B. Tracy, *Maksimum osiągnięcie*, tłum. W. Biliński, Warszawa 2008, s. 56-60.

¹² G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2003, s. 3-5.

financial intelligence and teleology will only deepen the already existing gap between these two worlds.

Teoria implikacji konwersacyjnej w koncepcji Herberta Paula Grice'a

Komunikowanie się jest czynnością nierozzerwalnie związaną z naturą istot żywych. Trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie w jakiegokolwiek komórce społecznej bez umiejętności komunikacji, a w tym bez rozmowy. Jak wyrażalibyśmy nasze – często skomplikowane – uczucia, przekazywali swoje potrzeby, czy dawali upust swym obawom bez zdolności skierowania swej wypowiedzi do drugiego człowieka? Uznając konwersację za coś niezmiernie istotnego, brytyjski filozof języka – Herbert Paul Grice (1913 – 1988) – postanowił poświęcić jej jedną ze swoich prac, a mianowicie *Logikę a konwersację*, zajmując się w niej koncepcją implikacji konwersacyjnej.

Swoje rozważania myśliciel rozpoczyna od krótkiego rysu konfliktu, jaki miał miejsce na gruncie logiki filozoficznej między dwoma rywalizującymi ugrupowaniami: formalistami i antyformalistami. Mimo znacznych rozbieżności w swych stanowiskach intelektualnych, zarówno jedni, jak i drudzy byli jednak zgodni, co do tego, że istnieje rozdzźwięk między „[...] znaczeniem, co najmniej niektórych sposobów tak zwanych wyrażen formalnych [negacji, koniunkcji, alternatywy, kwantyfikacji ogólnej i kwantyfikacji egzystencjalnej] a znaczeniem wyrażen języka naturalnego, traktowanych jako ich odpowiedniki, takich jak: „nie”, „i”, „lub”, „jeżeli, to”, „wszystkie”, „niektóre” [...]”¹. Takowe założenie jest – według Grice’a – błędem. Za źródło owej pomyłki traktuje on „[...] niewzięcie pod uwagę natury i znaczenia zasad rządzących konwersacją [...]”².

Ogólne warunki wszelkiej konwersacji rozważa na następującym przykładzie: „[...] Załóżmy, że A i B rozmawiają o swym wspólnym znajomym C, pracującym obecnie w banku. A pyta B, jak C radzi sobie w pracy, B zaś odpowiada: „O, sądzę, że całkiem dobrze: lubi swoich kolegów i jak dotąd nie trafił do więzienia” [...]”³. Owa ilustracja prowadzi nas do wprowadzenia rozróżnienia między „tym, co powiedziane” a „tym, co implikowane”. Wiąże się to z założeniem, iż to, co mówiący miał na myśli niekoniecznie

¹ H. P. Grice, *Logika a konwersacja* [w:] Stanosz B. [red.], *Język w świetle nauki*, Warszawa 1980, s. 91.

² Tamże, s. 93.

³ Tamże, s. 93–94.

równe jest temu, co mówiący powiedział. Inaczej rzecz ujmując, znaczenie nadawane przez osobę mówiącą nie jest równe znaczeniu zdania.

Proponowany przez Grice'a program zakłada zatem zredukowanie znaczenia zdania do znaczeń nadawanych przez osoby mówiące (te ostatnie stanowią natomiast ich redukcję do skomplikowanych stanów psychicznych – głównie intencji). Zdanie: „To jest piękne i zielone” jest w ten sposób zdaniem niepełnym. Żeby je zrozumieć, należy wiedzieć na co mówiący wskazuje. W sytuacji, gdy wypowiadająca się osoba – mówiąc „To jest piękne i zielone”, wskazuje na połyskujący szmaragdowy pierścień – wszystko staje się dla nas jasne.

Owo stwierdzenie implikuje zasadniczy wniosek. Mianowicie, że to ludzkie praktyki nadają wyrażeniom znaczenie konwencjonalne. Znaczenie jest określone przez zespół poszczególnych aktów komunikacyjnych. Mówiąc innymi słowy, ważne jest nie to, co osoba wypowiadająca mówi, lecz do czego używa ona wypowiadanych wyrażen.

Niewątpliwie koncepcja Grice'a zakłada, że **mówienie jest** niczym innym, jak **uwolnieniem celowego zachowania** (należało by w tym miejscu zaznaczyć, iż pewne zachowania są właściwe, zaś inne nie). Ponadto mówienie stanowi niejako akt współpracy między partnerami rozmowy. Stąd też za nadrzędną zasadę komunikacji uważa Grice kooperację.

Zasada kooperacji to – krótko mówiąc – **założenie, że nadawca wypowiedzi stosuje się do zasad racjonalnej współpracy w toku komunikowania się z nami.** Stanowi ona – obok treści wypowiedzi – podstawę wyciąganych przez nas wniosków. Wszyscy (jak mam nadzieję) staramy się, aby nasze wypowiedzi były maksymalnie efektywne. Próbujemy nadawać treści i formie naszego komunikatu stosowny kształt, tak, aby inni zrozumieli go z odpowiednią dokładnością (nie wkładając w to zbędnego wysiłku oraz nie tracąc cennego czasu). Ponadto po każdym naszym aktualnym (jak i potencjalnym) rozmówcy spodziewamy się przestrzegania tego schematu – domyślając się jednocześnie, że odpowiednio ułożone przez niego, z myślą o maksymalnej efektywności komunikacji, wypowiedzi są prawdziwe. Aby lepiej zrozumieć zasadę kooperacji warto odwołać się do przykładu. Weźmy pod uwagę hipotetyczną sytuację, w której udajemy się do sekretariatu Instytutu Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego i pytamy, co trzeba zrobić, aby mieć formalnie ustalony temat pracy magisterskiej. Otrzymujemy następującą odpowiedź:

„Należy poprosić promotora pracy magisterskiej o wysłanie na adres e-mailowy sekretariatu Instytutu Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego wiadomość z tytułem pracy magisterskiej, przyporządkowanym do jej autora”.

Słyszając następujące sformułowanie, możemy wyciągnąć kilka istotnych wniosków. Dwa pierwsze – być może trywialne – łączą się z tym, że wypowiedziane przez sekretarkę zdanie jest zdaniem prawdziwym, oraz że stanowi ono odpowiedź na nasze pytanie. Ponadto wnioskujemy także, iż wiadomość e-mailowa, wysłana przez naszego promotora stanowi nie tylko warunek konieczny – bez jej wysłania temat naszej pracy nie zostanie formalnie przyjęty – ale także wystarczający – nie jesteśmy dodatkowo zobligowani do przedłożenia jakiegokolwiek podania. Wyciągane przez nas wnioski oparte są właśnie na założeniu, iż udzielający nam informacji rozmówca współpracuje z nami: mówiąc prawdę, dostarczając nam dokładnie tej informacji, której nam trzeba oraz czyniąc to w taki sposób, który pozwoli nam na dokładne zrozumienie.

Wracając do naszego przykładu, odpowiedź typu: „Coraz mniej studentów przystępuje do egzaminu magisterskiego. Należy gdzieś wysłać e-mail” zawierałaby informację zbędną oraz stanowiłaby niedostateczne źródło informacji dla nas istotnej. Natomiast wypowiedź typu „Musisz być albo mężczyzną, albo kobietą, mieć promotora płci żeńskiej lub płci męskiej, a on lub ona musi na adres e-mailowy (rymujący się ze słowem „mebel”) sekretariatu Instytutu Filozofii Uniwersytetu Łódzkiego wysłać wiadomość z tytułem pracy magisterskiej, przyporządkowanym do jej autora” wprawdzie zawiera niezbędną dla nas informację, ale jednocześnie ujmuje ją w niepotrzebnie skomplikowaną formę: nie dość, że za długą, to zawierającą wtrącenia niezwiązane z tematem. Raczej nikt nie spodziewa się uzyskania tego typu odpowiedzi.

Sformułowana przez Grice’a zasada kooperacji brzmi następująco: *„wnoś swój wkład do konwersacji tak, jak tego w danym jej stadium wymaga przyjęty cel, czy kierunek wymiany słów, w której bierzesz udział”*⁴. Możemy ująć ją również w formę poniższego nakazu:

Niech twoja wypowiedź wnosi do konwersacji taki wkład, jakiego się oczekuje na danym etapie z punktu widzenia celu wymiany zdań, w której uczestniczysz.

⁴ Tamże, s. 96.

Owa ogólna zasada, oznaczona przez Grice'a skrótem „ZK”⁵, rozkłada się na bardziej szczegółowe kategorie:

- **Maksymę Jakości** – Nie wygłaszaj poglądów, które według ciebie są fałszywe, ani nawet poglądów, dla których nie masz dostatecznego uzasadnienia:

- **Formuła I.** : „*Nie mów tego o czym jesteś przekonany, że nie jest prawdą*”⁶;

- **Formuła II.** : „*Nie mów tego, do stwierdzenia czego nie masz dostatecznych podstaw*”⁷;

- **Maksymę Ilości** – Nie udzielaj ani więcej, ani mniej informacji, niż to jest konieczne:

- **Formuła I.** : Niech twój wkład w konwersację zawiera tyle informacji, ile jej trzeba (dla aktualnych celów wymiany);

- **Formuła II.** : Niech twój wkład nie zawiera więcej informacji, niż trzeba.

- **Maksymę Stosunku** (w literaturze określanej także mianem Maksymy Istotności, czy też Maksymy Relewancji) – Nie wypowiadaj sądów irrelevantnych, nie dotyczących tematu konwersacji;

- **Maksymę Sposobu** – Mów w sposób zrozumiały, unikaj niejasności i wieloznaczności; mów w sposób uporządkowany:

- **Formuła I.** : „*Unikaj niejasnych sformułowań*”⁸;

- **Formuła II.** : „*Unikaj wieloznaczności*”⁹;

- **Formuła III.** : „*Bądź zwięzły (unikaj zbędnej rozwlekłości wypowiedzi)*”¹⁰;

- **Formuła IV.** : „*Mów w sposób uporządkowany*”¹¹.

W myśl koncepcji Grice'a występują dwa sposoby wykorzystywania powyższych maksym:

⁵ Tamże.

⁶ Tamże, s. 97.

⁷ Tamże.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

- Wyciąganie z wypowiedzi mniej lub bardziej pewnych wniosków – dzięki wysunięciu założenia, iż osoba wysyłająca dany komunikat stosuje się do powyższych kategorii;

- Zasygnalizowanie odbiorcy dezyderatu pogłębionej i niestandardowej interpretacji tego, co zostało powiedziane – poprzez ostentacyjne łamanie maksym (tak zwaną eksploatację).

Chociaż wydaje się, że sama zasada kooperacji faktycznie jest stosowana w przeważającej ilości przypadków – trudno jest wszakże wyobrazić sobie konwersację wyzbytą współpracy (byłby to raczej ciąg nic nieznaczących monologów) – postępowanie w zgodzie ze wszystkimi czterema maksymami w praktyce okazuje się rzeczą niezbyt prostą. Wszakże chcąc je wcielić w życie w całości, uczynilibyśmy nasze kontakty nie tylko schematycznymi, ale też niezmiernie nudnymi. Dlatego też Grice zezwala na **eksploatację reguł**. Konieczne jest jednak, aby podkreślić, iż **eksploatacja owa jest dopuszczalna jedynie wówczas, gdy obydwie ze stron dialogu są tego świadome i wyrażają na ów zabieg zgodę**. Zatem eksploatacja reguł możliwa jest o tyle, o ile nie burzy zasady kooperacji.

Tok powyższych rozważań prowadzi nas do naczelnego pojęcia omawianej koncepcji, a mianowicie do pojęcia „**implikatury konwersacyjnej**”. Opierając się na poczynionym już rozróżnieniu między „tym, co powiedziane” a „tym, co implikowane”, można wywnioskować, iż „**znaczenie implikowane**” to **niedosłowny i niekonwencjonalny sens pewnych wypowiedzi**. Należałoby w tym miejscu zaznaczyć, że konieczne jest rozróżnienie implikatury konwersacyjnej zarówno od presupowanego znaczenia wypowiedzi, jak i od takiego, które jest generowane i rozumiane w ramach kodu językowego. Implikację konwersacyjną można też zdefiniować jako wniosek wyciągany przez odbiorcę wypowiedzi na podstawie jej treści (przy jednoczesnym założeniu, że nadawca stosuje się do zasad racjonalnej współpracy). Ważne jest, aby implikowanie konwersacyjne było stwierdzane rozumowo. Wszakże, gdyby było intuicyjne, wyłoniłaby się też jego konwencjonalność.

Sygnałem pojawienia się implikatury jest ostentacyjne naruszenie reguły konwersacyjnej przez jednego z uczestników dialogu, na przykład Maksymy Jakości (dochodzi wówczas do powstania metafory, ironii, litotesu, hiperboli), czy też Maksymy Sposobu (powstaje wtedy wypowiedź wieloznaczna).

Wypowiedź, wyłaniając się z reguł konwersacji – jeżeli jest taka intencjonalnie, a nie stanowi to wynik pomyłki lub nieporozumienia – niesie za sobą szczególne aluzyjne znaczenie, które odbiorca komunikatu powinien potrafić rozszyfrować. Przykładowo wymiana zdań:

Kasia: „Chciałabym wyjechać na Wyspy Kanaryjskie.”

Ola: „A ja chciałabym gwiazdkę z nieba.”

Pociąga za sobą komunikat o marzeniu (co najmniej) trudnym do zrealizowania. W następnej kolejności należałoby bliżej przyjrzeć się istotnym celom implikowania konwersacyjnego. Istotne, że **aby stwierdzić, iż implikowanie takie ma miejsce, trzeba założyć, iż strony dialogu stosują się przynajmniej do Zasady Kooperacji.** Przyjmuje się w ten sposób, że w przypadkach, w których Zasada Współpracy nie jest respektowana, implikowanie konwersacyjne zostaje uchylone. Ponadto implikatura konwersacyjna może cechować się tak zwaną nieodłącznością. Mówiąc może nieco bardziej klarownie, z niektórymi ze zwyczajowych – czy też potocznych wypowiedzi – implikatura pozostaje w trwałym związku. Implikacja nie stanowi składnika konwencjonalnego znaczenia wyrażenia oraz nie jest ona wyrażana za pomocą tego, co zostało powiedziane, a wyłącznie za pomocą takiego a nie innego sposobu wypowiedzenia.

Wspomniałam, że Grice wyróżnił cztery naczelną reguły konwersacyjne. Teraz postaram się je pokrótce scharakteryzować oraz podać przykłady ich pozornego i faktycznego łamania. Zgodnie z przyjętym porządkiem, zacznę od Maksymy Jakości.

Maksyma Jakości dotyczy zgodności wypowiedzi z prawdą; nie mówienia tego, co uznaje się za fałszywe lub tego, czego nie można potwierdzić; braku wątpliwości, co do informacji. Nakazuje ona uczestnikom konwersacji głosić to, co według własnego rozeznania uważają za prawdę. Implikatury generowane są za pośrednictwem wnioskowania o następującym schemacie:

Osoba X mówi, że α .

Osoba X stosuje się do Maksymy Jakości.

Wniosek: Osoba X uważa α za prawdę.

Zależnie od okoliczności, wyciągnięty wniosek może – choć nie musi – posłużyć za przesłankę dalszego rozumowania. Zastanówmy się nad następującym przykładem. przysł Załóżmy, że przysłowiowy Jaś wypowiada następujące zdanie: „Byłem dzisiaj

w szkole". Kiedy słyszymy to stwierdzenie, to oczywiście wnioskujemy z tego – na mocy Maksymy Jakości – że: „Jaś uważa, że był dzisiaj w szkole”. Jeżeli oprócz tego sądzymy, że Jaś wolny jest od poważniejszych schorzeń natury psychicznej, z naszego wniosku możemy wyprowadzić kolejny: „Jaś był dzisiaj w szkole”.

Oczywiście sprawy przybrałyby zupełnie inny obrót, gdyby Jaś zakomunikował całkiem poważnie coś, co my uważamy za fałszywe lub przynajmniej mało prawdopodobne (jak na przykład „Jutro wygram 5 000 000 złotych Toto – Lotka”). Wówczas wniosek, że Jaś wierzy w to, co powiedział, zamknąłby całe rozumowanie.

Odnosić należy, iż żywiołowo czynione założenie, że wypowiedzi innych osób odpowiadają ich przekonaniom, umożliwia – paradoksalnie – kłamstwo. W tym wypadku jako kłamcę postrzegamy jednostkę, która zrywa współpracę, nie stosując się do Maksymy Jakości.

W przeciwieństwie do implikatur generowanych przez pozostałe maksymy, tych, powstałych z Maksymy Jakości, nadawca nie może odwołać tak, aby nie popaść jednocześnie w pragmatyczną sprzeczność. Przykładowo stwierdzenie: „Grałam wczoraj w *Tekkena 6*, ale w to nie wierzę” czyni wrażenie rażącej niedorzeczności. Mamy głęboko zakorzenione przekonanie, że ludzie wierzą w to, co na serio mówią.

Maksyma Ilości nakazuje dostarczać ilość informacji, odpowiadającą potrzebom danego etapu rozmowy. Stosujący się do niej nadawca podaje zatem informację pełną i pozbawioną jakichkolwiek dodatków. Gdy znajomy komunikuje: „Wiesz, moja młodsza siostrzyczka przewróciła się podczas jazdy na łyżworolkach i podarła sobie spódniczkę”, to możemy się domyślić, że „Dziewczynce nic poważnego się nie przytrafiło”, w przeciwnym wypadku kolega zawarłby taką informację w komunikacie. Kiedy słyszymy, że „Niektórzy studenci z pierwszej grupy zdali egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”, to wnioskujemy, że „Nie wszyscy studenci z pierwszej grupy zdali egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”, albo przynajmniej, iż „Mówiącemu nie jest wiadomo, aby wszyscy studenci z pierwszej grupy zdali egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”.

Powody takiej interpretacji są dla nas intuicyjnie jasne. Gdyby nasz rozmówca wiedział, że wszyscy zdali egzamin, to nie użyłby przytoczonego komunikatu, ani też sformułowania: „Większość studentów z pierwszej grupy zdała egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”, czy też stwierdzenia: „Co najmniej połowa studentów

z pierwszej grupy zdała egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”, ponieważ komunikaty te, choć prawdziwe, byłyby informacyjnie niepełne.

Wydobycie pewnych implikatur, określanych mianem **implikatur skalarnych**, ułatwia zrozumienie pojęcia skali lingwistycznej. Skala taka powstaje poprzez uszeregowanie wyrażen tego samego typu gramatycznego wedle ich malejącej informacyjności. Przykładowo, tworzą ją wyrażenia: „wszyscy – większość – niektórzy”, gdyż: z wszyscy wynika większość, ale nie na odwrót (wszakże z większości nie mogą wynikać wszyscy); z większości wynika niektórzy, ale nie na odwrót (wszakże z niektórzy nie może wynikać większość). Dokładniej rzecz ujmując, stosunek wynikania dotyczy zdań, w których jedno z tych wyrażen zastąpiono drugim. Rozważmy to na wspomnianym już przykładzie: „Wszyscy studenci z pierwszej grupy zdali egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”; „Większość studentów z pierwszej grupy zdała egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”; „Niektórzy studenci z pierwszej grupy zdali egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego”. Widoczne jest chyba, że z pierwszego zdania wynika drugie, ale z drugiego nie wynika pierwsze. Analogicznie, z drugiego zdania wynika trzecie, ale z trzeciego nie wynika drugie. Możemy to sprowadzić do poniższych implikacji:

$$. \forall \alpha \rightarrow \exists \alpha ; \exists \alpha \nrightarrow \forall \alpha .$$

Ogólna zasada jest następująca: użycie znaczenia słabszego tworzy implikaturę przeczącą zdaniu, w którym użyto w tym miejscu wyrażenia mocniejszego. Podstawą zasady wyodrębnienia implikatur skalarnych jest zawarte w Maksymie Ilości żądanie maksymalnej informatywności wypowiedzi. Jeśli prawdą na jakiś temat jest α , ale na ten sam temat prawdą jest β , które jest bardziej informatywne, to należy powiedzieć β , a nie α .

Kolejnym rodzajem implikatur wydobywanych mocą Maksymy Ilości są **implikatury zdań złożonych**. Użycie zdania takiego jak: „X mówi/sądzi/twierdzi/przekonuje, że α ” implikuje, iż nadawca nie jest przekonany o prawdziwości α . Przykładowo, autorka zdania: „Zuza próbuje przekonać wykładowcę, że Agata nigdy nie ściągała na kolokwium”, implikuje swoją wypowiedzią, że nie ma ona przekonania, iż „Agata nigdy nie ściągała na kolokwium”. W tym wypadku zdanie postaci „Jeśli α to β ” implikuje, że nadawca nie jest przekonany ani o α , ani o $\sim\alpha$; ani o β , ani o $\sim\beta$. Takie same implikatury mają zdania „ α lub β ”; „ α wtedy i tylko wtedy, gdy β ”.

Warto zaznaczyć, że wszystkie implikatury, wynikające z Maksymy Ilości są odwoływalne: „Niektórzy studenci z pierwszej grupy zdali egzamin z profilaktyki niedostosowania społecznego, a właściwie wszyscy”.

Maksyma Relacji stanowi nakaz mówienia na taki temat, który wyznaczony jest kontekstem (czy to sytuacyjnym, czy to językowym). Założenie o przestrzeganiu tej maksymy pozwala nam zinterpretować następujący komunikat:

„Kamila kupiła dwa metry barwionego jedwabiu.

Zamierza uszyć sobie nową sukienkę.”

Odnajdujemy tu wyraźne podstawy, aby wysunąć wniosek, że zakupienie przez Kamilę jedwabiu pozostaje w przyczynowym związku z zamiarem uszycia sobie nowej sukienki.

Podobnie, często umieszczana w nekrologach informacja typu:

„Zmarła Kownacka. Od lat zmagiła się z ciężką chorobą”,

daje nam materiał do wysnucia domysłu, jakoby owa ciężka choroba, z jaką od lat zmagiła się Kownacka, stanowiła bezpośrednią przyczynę jej śmierci.

Maksyma Relacji poucza nas o tym, abyśmy w każdej wypowiedzi naszego rozmówcy doszukiwali się jakiegoś związku z tematem rozmowy, nawet jeżeli na pierwszy rzut oka takowego powiązania nie widać. W przykładowym dialogu:

Jurek: „Muszę pilnie do toalety”.

Marek: „Za tamtym rogiem jest dom mojego kolegi”.

wypowiedź Marka daje dość jasną wskazówkę, że w domu jego kolegi Jurek będzie mógł załatwić swoją potrzebę.

Podobnie w dialogu dwóch koleżanek z grupy:

Ilona: „Która jest godzina?”

Marta: „Za pół godziny zaczynają się zajęcia z pedagogiki społecznej”, komunikat Marty zawiera informację, pozwalającą na wywnioskowanie aktualnej godziny.

Oto jeszcze inny przykład:

Ania: „Smakuje Ci spaghetti?”

Grzesiek: „Moja mama dodaje mniej chilli do sosu”.

Siła maksymy relacji jest na tyle duża, że trudno powiedzieć coś oderwanego od tematu, co nie uruchomiłoby natychmiastowego mechanizmu poszukiwania związku wypowiedzi z głównym wątkiem rozmowy.

W myśl **Maksymy Sposobu** swoje przekazy językowe budujemy tak, aby przedstawić swoje myśli w sposób na tyle jasny, prosty, jednoznaczny i uporządkowany, na ile to jest możliwe. W ten sposób unikamy, przykładowo, konstrukcji tak wieloznacznych, jak następująca:

„W maju nikt nie dostał piątki”.

Staramy się swoim komunikatom nadać zwięzłość. Bez wyraźnego powodu nie powiem wszakże:

„Wypiłam około 100 mililitrów czterdziestoprocentowego roztworu wodnego
alkoholu etylowego na bazie kukurydzy”,

ale raczej ujmę informację w taką formę:

„Wypiłam setkę whisky”.

Maksyma Sposobu generuje implikatury głównie przez to, że komunikaty językowe odbieramy jako konwencjonalnie uporządkowane. Mówiąc o dwóch lub więcej zdarzeniach, zawsze wymieniamy je w jakimś porządku: chronologicznym, przyczynowym, ważnościowym i tak dalej. Zatem zdanie:

„Roksana wstała i wzięła prysznic”

niesie inną implikaturę niż zdanie:

„Roksana wzięła prysznic i wstała”.

Kiedy natomiast zestawimy takie oto zdania: „Na stole stało ciasto brzoskwiniowe i w całym pokoju pachniało” oraz „W całym pokoju pachniało i na stole stało ciasto brzoskwiniowe”, to zauważymy, iż pierwsze z nich sugeruje, że przyczyną unoszącego się w pomieszczeniu aromatu jest smakowity deser, drugie zaś zdaje się tę sugestię odsuwać.

Warto zaznaczyć, iż kiedy mówimy „ α lub β ”, to zdanie α jest z reguły tym, które uznajemy za bardziej prawdopodobne. Spodziewamy się także, że osoba informująca nas, iż:

„Odległość z Instytutu Filozofii do Wydziału Nauk o Wychowaniu wynosi około
jednego kilometra”

znajduje się raczej w Instytucie Filozofii niż na Wydziale Nauk o Wychowaniu.

Wedle Maksymy Sposobu mówca powinien zatem używać takich środków wyrazu, które są odbiorcy dostępne. Chodzi tu zarówno o wystarczająco głośną artykulację, jak i o nie stosowanie słów i wyrażeń, których słuchacz najzwyczajniej nie rozumie z uwagi na pewien brak wiedzy lub możliwości technicznych.

Omówione powyżej podstawowe **reguły komunikacyjne możemy w różnorodny sposób łamać:**

- poprzez niestosowanie się do którejś z nich;
- poprzez otwarte wypowiadanie się przeciwko danej maksymie lub w ogóle Zasadzie Kooperacji w sytuacji, gdy jest się zobowiązanym do zatajenia prawdy swoim zawodem (na przykład zawód lekarza);
- w przypadku znalezienia się w sytuacji konfliktowej, na przykład nie możność uczynienia zadość Maksymie Ilości bez naruszenia Maksymy Jakości.

Do **naruszenia Maksymy Jakości** niewątpliwie dochodzi w przypadku poniższego dialogu:

Kasia: „Gdzie są moje notatki?”

Zosia: „Jacek był dziś rano w Twoim pokoju”.

Kasia zadaje pytanie, którego znaczenie literalne jest identyczne ze znaczeniem sugerowanym. Odpowiedź Zosi, podczas gdy wydaje się nie dotyczyć tematu, stanowi jednocześnie wypowiedź nie wprost.

Maksyma Jakości zostaje naruszona także w sytuacji stosowania w swoich wypowiedziach pewnych figur retorycznych. Są to:

- Metafora (gr. *Μεταφορά* – przeniesienie) – sprowadzająca się do zmiany znaczenia użytych w wyrażeniu słów, uzyskanej na skutek ich specyficznego znaczeniowego zestawienia. Przykładowo – wyrażamy się metaforycznie, gdy sytuację, w której długo się nie widzieliśmy z bliską nam osobą, kwitujemy stwierdzeniem: „me serce tęsknotą dzwoni”;
- Litotes (inaczej litoty, gr. *Λιτότης* – prostota, skromność) – stanowiąca zastąpienie określenia jego zaprzeczonym przeciwieństwem, na przykład na coś brzydkiego możemy powiedzieć „niepiękny”. Litota sprowadza się także do pomniejszenia jakiegoś zjawiska, czy też jakiejś rzeczy, poprzez odpowiedni dobór słów, wyrażeń. Przykładowo, gdy – w sytuacji, kiedy ktoś w ataku szału

porozbijał wszystkie naczynia w naszej kuchni – mówimy: „Zachował się trochę nieodpowiedzialnie”¹²;

• Ironia (gr. *Εἰρωνεία* – udawanie głupszego) – będąca przeciwieństwem między dosłownym a zamierzonym przez autora, właściwym sensem wypowiedzi. Warto zaznaczyć, że ironii często towarzyszą odpowiednie: intonacja oraz mimika („drwiący uśmiech”, „uniesiona brew”). W sytuacji, gdy mąż – dowiadując się, iż jego żona uczestniczyła w „stłuczce”, prowadząc ich nowy samochód – mówi: „Kobiety są doprawdy świetnymi kierowcami!” możemy być pewni, iż ironizuje.

• Hiperbola (gr. *Υπερβολή* – przesada) – stanowiąca wyrażenie, w którym opisywana rzeczywistość zostaje celowo przejawskrawiona. Słuchając *Love me tender* Presley’a, w chwili zachwyty możemy użyć hiperboli: „Elvis wiecznie żywy!”;

• Metonimia (gr. *Μετωνυμία* – przezwanie) – sprowadzająca się do zastępowania w wypowiedzi nazwy rzeczy, o którą chodzi, nazwą rzeczy pozostającej z nią w mniej lub bardziej ścisłym związku fizycznym, logicznym, językowym lub kulturowym. Przykładowo, gdy – oddając się lekturze tekstu *O obrocie sfer niebieskich* – mówimy koleżance „Właśnie czytam Kopernika”, konstruujemy metonimię przyczyny; Szczególną odmianą metonimii jest synekdocha (gr. *Συνεκδοχή* – ogarnianie), powstała przez zastąpienie wyrażenia o znaczeniu ogólniejszym wyrażeniem mniej ogólnym (i odwrotnie). Przykładem zastosowania synekdochy jest określenie naszego nieszczęśliwego kolegi mianem „chodzącego nieszczęścia”.

O **złamaniu Maksymy Ilości** możemy mówić w przypadku poniższego dialogu:

Sebastian: „Kończy mi się benzyna”

Bartek: „Gdzieś na ulicy Polnej jest warsztat, który jest pewnie otwarty i tam mechanik ma zapewne jakąś benzynę, którą za odpowiednią cenę być może odsprzeda”,

zaś **Maksymę Relacji narusza** następująca wymiana zdań:

Sławek: „Aktualnie Krzysiek nie spotyka się z żadną dziewczyną”

Marika: „Ha, ostatnio często bywa w Strykowie”.

Maksymę Sposobu złamiemy, gdy obserwując na Euro 2012 mecz „biało – czerwonych”, w sytuacji, gdy bramkarz nie pełni swej funkcji należycie,

¹² Tamże, s. 107.

zakomunikujemy naszemu przyjacielowi, że: „Osoba drepcząca systematycznie przy bramce naszej drużyny podjęła szereg heroicznych, choć nieudanych prób złapania piłki lecącej w sam środek siatki!”. Do naruszenia owej Maksymy dochodzi także w przypadku konstruowania, tak zwanych wypowiedzi wieloznacznych. Możemy mówić o wieloznaczności potencjalnej, czego doskonały przykład stanowi użycie słowa „zamek”. Mówimy wszakże o „zamkach na piasku” (jak w słynnej piosence Lady Pank), „zamkach szyfrowych” (w które są wyposażone sejfy bankowe), „zamkach baśniowych” (jak ten, w którym uwięziona była Śpiąca Królewna) czy „zamkach błyskawicznych” (bez których żadna zimowa kurtka się nie obejdzie). Kolejny typ to wieloznaczność aktualna. Dzieli się ona na:

- Wieloznaczność kontekstu wypowiedzi. Mówimy tutaj o amfibologii (inaczej amfibolii, gr. *Ἀμφιβολία* – dwuznaczność; na przykład w zdaniu: „Zwiedziłam miejscowość koleżanki, która jest bardzo przywiązana do tradycji” możemy zastanawiać się nad tym kto jest przywiązany do tradycji – koleżanka czy miejscowość), wieloznaczności spowodowanej użyciem wyrażenia potencjalnie wieloznacznego (na przykład w zdaniu: „Gdy w ogródku piwnym oddawałam się smakowaniu kolorowego drinka, zaczął padać deszcz – po chwili wyjęłam parasolkę” nie wiadomo czy podmiot wyciągnął parasolkę z drinka, czy taką normalnych rozmiarów) oraz niedopowiedzeniem (na przykład opuszczenie w definicji zakresu nazwy – „Zakres nazwy to zbiór desygnatów” – wyrażenia „wszystkich”);

- Wieloznaczność w kontekście, czego najlepszym wzorem jest ekwiwokacja (łac. *aequus* – równy oraz *vocare* – nazywać), która zachodzi gdy: pewne wyrażenie potencjalnie wieloznaczne w danej wypowiedzi występuje, co najmniej, dwukrotnie, lub gdy przynajmniej w dwóch miejscach wypowiedzi wyrażenie wieloznaczne użyte jest w różnych znaczeniach, albo kiedy wypowiedź zakłada, że jej element wieloznaczny posiada to samo znaczenie przy każdym użyciu. Przykład może być następujący: „*Antygona była zobowiązana słuchać Kreona i wiedziała o tym, jednak świadomie go nie posłuchała. Jednakże, ktoś, kto będąc zobowiązanym czynić coś, świadomie tego nie czyni, postępuje*”

*wbrew własnemu sumieniu. Zatem Antygona świadomie nie słuchając Kreona, postąpiła wbrew własnemu sumieniu*¹³.

Koncepcja implikacji konwersacyjnej Grice'a spotkała się rzecz jasna z pewną linią oporu. Postulując, że znaczenie nadawane przez osobę mówiącą nie wymaga rzeczywistych słuchaczy, oponenti sprzeciwiali się temu, że Grice wymagał nie tylko „publiczności”, ale także bardzo konkretnych zamiarów wobec tej „publiczności”. Na ów zarzut odpowiadał on następująco: słuchacze mogą być możliwi, wyobrażeni; mówiący musi mieć intencję, że „gdyby była publiczność, to...”. Zarzucano też teorii implikacji konwersacyjnej, że jest za mało wymagająca. Przykładowo, gdy pięcioletni Janek odpowiada „Blablabla”, komunikując tym samym, że pytanie zadane przez jego mamę, uważa za dosyć głupie, to – mimo iż kryteriom Grice'a sytuacja ta czyni zadość – mały Janek nie miał na myśli nic w sensie konwencjonalnym. Owa krytyka nie zaprzecza jednak bardzo ważnemu faktowi. Mianowicie, że ten wieloletni wykładowca na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley poczynił ogromny wkład w rozwój pragmatyki oraz sprawił tym samym, iż na język spojrzano z nowszej, nieco świeższej perspektywy.

¹³ Szymanek K., *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa 2001, s. 128.

Fenomenologia ojcostwa

Kilka refleksji o rzeczach, o których się nawet filozofom nie śniło

To, co znane, nie jest jeszcze dlatego, że znane, czymś poznany.

Hegel, „Fenomenologia ducha”

Pytanie o sens ojcostwa należy do kategorii pytań najtrudniejszych. Jest to pytanie o to, co niemal wszystkim jawi się jako oczywiste, choć takim nie jest. Dziś sądzę, że dla mężczyzny ojcostwo jest koniecznością. Czym jest ojcostwo?

Przed kilkoma laty Gazeta Wyborcza rozpoczęła kampanię społeczną pod hasłem *Powrót taty*. Akcja ta zbiegła się w czasie z początkiem mojego ojcostwa: sześć lat temu przyszedł na świat mój pierwszy syn. Ta okoliczność wywołała moje żywe zainteresowanie prezentowanymi na łamach gazety tekstami, opiniami i świadectwami dotyczącymi ojcostwa. Ogólny przekaz był niewesoły: oto przeżywamy poważny kryzys ojcostwa, w polskiej rodzinie ojciec jest nieobecny, pozbawiony umiejętności i chęci uczestniczenia w życiu swoich dzieci, polskiej rodzinie niezbędna jest więc narodowa terapia. Perspektywa wydawała mi się dość przygnębiająca, gdyż według wielu ekspertów ów brak zdolności pełnienia funkcji ojcowskich jest przekazywany w międzypokoleniowym transferze, gdzie następne pokolenia ojców są dotknięte i upośledzone, już na starcie usytuowane na gorszej pozycji.

Pomimo tej diagnozy dało się zauważyć, że większość głosów w dyskusji wpisywało się w spór o ideę ojcostwa – tracąc z oczu samo ojcostwo. Mnie zaś nie interesuje spór o definicje i znaczenie pojęć. Myślę, że jeśli chcemy zrozumieć ojcostwo, musimy przyjrzeć się temu, co tym słowem opisujemy, musimy *wrócić do rzeczy samej*. Do tej rzeczywistości mamy dostęp jedynie poprzez doświadczenie ojcostwa. Samo zrozumienie ojcostwa nie jest niezbędne, aby być ojcem, lecz aby zrozumieć ojcostwo, trzeba doświadczyć ojcostwa. Doświadczyć i poprzez refleksję odsłonić jego sens.

Greckie słowo *aletheia* (prawda) zawiera intuicję, że prawda jest czymś, co niegdyś było zasłonięte, ukryte, lecz zostało odkryte, odsłonięte. Stąd często tłumaczy się je jako

„nieskrytość”. Prawda ojcostwa skrywa się w doświadczeniu bycia ojcem. To doświadczenie mówi, daje do myślenia, lecz aby zrozumieć tę mowę potrzebny jest wysiłek refleksji. To właśnie nazywam fenomenologią ojcostwa.

Ojcostwo nie jest doświadczeniem zarezerwowanym jedynie dla tych, co posiadają dzieci, gdyż sens ojcostwa sięga dużo głębiej niż biologicznie ograniczone znaczenie słowa „ojciec”. Można mnożyć przykłady pięknie przeżytego ojcostwa tych, którzy wychowywali nie swoje (w sensie biologicznym) dzieci, o których możemy prawdziwie powiedzieć, że są naszymi ojcami. Wydaje się jednak, że wszystkie te doświadczenia są przejawami tej samej rzeczywistości. Być może biologiczne ojcostwo wzmacnia doświadczenie ojcowskiej więzi, przez co jest ono bardziej naoczne, wyraźne, bardziej dosłowne. Ojcostwo duchowe jest raczej tajemnicą, jest otoczone przesłoną doświadczenia mistycznego, religijnego, dlatego jego rozpoznanie jest dużo trudniejsze.

Zanim zostałem ojcem, miałem swoje wyobrażenia na temat tego, co wiąże się z rolą ojca. Rzeczywistość jednak jest dużo bogatsza od naszych wyobrażeń, zazwyczaj pozostajemy w stanie głębokiego zdziwienia wywołanego konfrontacją naszych myśli i oczekiwań z tym, co faktyczne. Według Platona zdziwienie jest bardzo filozoficznym uczuciem i nie miłuje prawdziwie mądrości ten, kto nie potrafi się dziwić. Jako tata-filozof z satysfakcją dochodzę do wniosku, że dzieje mojego ojcostwa to pasmo nieustannych zdziwień, pośród których wyróżniłbym trzy fundamentalne doświadczenia. Ciężko jest znaleźć odpowiednie słowa, które oddadzą naturę splotów wrażeń, uczuć, myśli i zdarzeń, jednak dla potrzeb tej opowieści nazwałem je poszerzaniem serca, dialektyką uczuć i budowaniem domu.

Poszerzanie serca

Każde ojcostwo jest poprzedzone relacją z Nią. Gdy na świecie pojawia się Ono, przestrzeń wzajemności zaczyna się komplikować. Wkładanie struktur powiązań odbywa się stopniowo. Ona obecności nowej osoby doświadcza wcześniej i głębiej, ona już przeczuwa tę nową relację, już w niej jest. W jego świadomości ta obecność rodzi się powoli. Nowoczesne technologie USG pozwalają na uczestniczenie ojca w tej pierwszej fazie kontaktów z dzieckiem, gdy jest ono jeszcze w łonie matki. Jednak dla ojca to dopiero pierwszy krzyk dziecka, jego pierwsze jeszcze niewiele widzące spojrzenie, chwycenie za palec, przytulenie, jest tym momentem uświadomienia sobie, że oto jest nowy człowiek. Wtedy już nie ma złudzeń, że relacja Ja-Ona pozostanie nienaruszona

w swej niezmienności i trwałości. Ono wchodzi w tę relację z całym bagażem następstw i konsekwencji. I próżne jest tłumaczenie sobie, że przecież miłość do Niej, a miłość do dziecka to są dwie różne miłości. W rzeczywistości dziecko staje w samym środku relacji, która nas łączy, my to już nie nas dwoje, ale troje. Dziecko nie jest poza naszą miłością, jest w niej, jest jej integralną częścią i jej owocem.

I dzieje się rzecz przedziwna – nagle poszerza się serce mężczyzny, które powinno pomieścić nie tylko miłość do niej, ale też miłość do dziecka. Czy oznacza to, że musi dzielić miłość między Nią a dzieckiem? Czy niesie to konieczność ograniczenia miłości do niej? Otóż miłość jest jedynym pośród tego, co istnieje, co dzieląc się i udzielając się innym, nic nie traci. Przeciwnie – im bardziej się dzieli, tym bardziej jest miłością. Dlatego nie ma górnego kresu miłości, miłość jest bezgraniczna, jest prawdziwym *apeironem*. Ojcostwo jest doświadczeniem miłości na wyższym poziomie, będąc ojcem masz szansę wznieść się na wyżyny możliwości obdarowania innych miłością.

Dialektyka uczuć

W doświadczeniu ojcostwa najbardziej zaskakujące dla mężczyzny jest to, co dzieje się z jego sferą emocjonalną. Bywa on zdumiony tym, co przeżywa. Oto wraz z pojawieniem się dziecka mężczyzna doznaje rozmaitych wzruszeń i poruszeń serca, doświadcza całej palety emocji, których dotąd nie przeczuwał, nawet nie podejrzewał, że one istnieją. Wraz z poszerzeniem serca dokonuje się poszerzanie skali emocji, które stają się udziałem doświadczeń ojca. Ta nowa gama uczuć ma swoje bieguny: negatywny i pozytywny, które stają się dominantami emocjonalnych wrażeń ojca. Przeżywane emocje rozciągają się pomiędzy lękiem i radością, nawzajem się uzupełniają, przenikają, tworząc emocjonalną aurę przeżyć ojcowskich.

Lęk jest czymś, czego mężczyzna się wstydzi, stara się go ukryć, wśród mężczyzn o lęku się nie rozmawia. Nie oznacza to, że prawdziwy mężczyzna lęku nie zna. Zazwyczaj lęk mężczyzny wiąże się z realnym zagrożeniem, z konkretnym jego źródłem. Lęk ojca jest czymś nowym, pojawia się jako stale towarzysząca emocja, niezwiązana z żadnym konkretnym zagrożeniem, jest czymś potencjalnym, czymś co nie istnieje, ale może zaistnieć, dlatego straszy. Potencjalność zagrożenia nie oznacza wcale, że lęk jest słabiej odczuwalny. Przeciwnie – przez swoją nieokreśloność lęk ten bywa paraliżujący: przeczuwające, czyhające nieszczęście jak choroba lub śmierć dziecka, choroba lub śmierć własna, która odbierze mi radość przebywania z dzieckiem, lęk przed

niespełnieniem się w swoim ojcostwie, lęk przed odpowiedzialnością za dziecko. Odpowiedzialność dopiero w ojcostwie przybiera bardzo konkretną postać, bardzo realnie – mentalnie i fizycznie – odczuwalny ciężar. Dopiero teraz wiesz, co to znaczy być za kogoś odpowiedzialnym.

Drugim biegunem skali ojcowskich uczuć jest radość. Jest to onieśmielająca radość kontaktu z dzieckiem. Radość pierwszy raz usłyszanego „tato”. I tak jak w przypadku lęku, radość ojcowska jest radością, jakiej nigdy wcześniej mężczyzna nie doświadczał. Nie ma ona wiele wspólnego z radością, frajdą opartą głównie na przyjemności. Ta nowa radość onieśmiela i wzrusza, bo wiąże się ze świadomością wielkich rzeczy, których jesteś świadkiem. Oto słyszysz „tato” i wiesz, że twoje życie nierozdzielnie związało się z czyimś życiem, nagle wiesz, że przekraczasz granice swego męskiego egoizmu, że na twoich oczach i z twoim udziałem rozwija się nowe życie, życie nowego człowieka. Nagle zauważasz ogromną szansę: możesz być dobrym ojcem. Ogarnia cię radość.

Budowanie domu

Trzecim elementem doświadczenia ojcostwa jest wychowanie, które jest budowaniem domu. Dom, jak mawiał Ks. Tischner, jest miejscem rozstania. Każdy kolejny dzień przybliża nas do rozstania z dzieckiem, które pójdzie swoją drogą. Istotę wychowawczej troski ojca dobrze oddaje jedno z dawnych chińskich przysłów: „Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł”. Dom jest miejscem zakorzenienia. Zakorzenienie może przybrać postać podobną do zakorzenienia drzewa: silny i głęboko w ziemi osadzony korzeń pozwala drzewu przetrwać niejedną burzę. Jednak jest to zakorzenienie ograniczające, uniemożliwiające wszelki ruch, zatrzymujące w jednym miejscu. Zakorzenienie, o które chodziłoby w wychowaniu powinno przypominać rzekę. Rzeka ma swoje źródło, ono nadaje rzece tożsamość, zasila nieustannie jej bieg i nurt. Jednocześnie pozwala rzece odpłynąć. Właśnie zakorzenienie na sposób rzeki łączy w sobie ta dwa, trudne do połączenia elementy: korzenie i skrzydła.

Budowanie domu przez ojca to tworzenie miejsca i czasu wzrostu dziecka, to proces umacniania więzi, zapuszczania korzeni, przy jednoczesnym przygotowaniu do odejścia, do wędrówki w życie. Doświadczenie ojcostwa polega w dużej mierze na stopniowym uświadamianiu sobie odrębności i autonomii dziecka. Dziecko nie jest moje, tutaj kategoria własności jest całkowicie nieprzydatna. Dziecko, aby się rozwinąć,

potrzebuje wolności, zadaniem ojca jest nauczyć go tej wolności. Na tym polega trudna sztuka wychowania, budowania domu, w którym dziecko nauczy się wędrować.

W naszej kulturze są głęboko zakorzenione dwa archetypy wędrówki: wędrówka Odysa oraz wędrówka Abrahama. Odyseusz wraca do domu, który jest ideą pamięci. Podróż do tego, co jest mu znane, co niegdyś przeżył i zapamiętał. To podróż do samego siebie. Dlatego ci, których spotyka na drodze, stają się przeszkodą w tej podróży. Zupełnie inaczej wędruje Abraham. Źródłem tej wędrówki jest słowo, obietnica oraz zaufanie i wiara w Tego, który daje słowo. To podróż do ziemi obiecanej, wędrówka człowieka otwartego na to, co będzie, podróż ku „pamięci przyszłości”, ku nadziei. Dlatego każdy napotkany człowiek jest znakiem, wskazówką, wysłańcem Tego, który daje słowo. Tak wędrować może tylko ktoś, kto doświadczył miłości i wierności. Tak wędrują ludzie nadziei. Miejsmem tego doświadczenia jest dom.

Według Księdza Tischnera wychowanie to praca nad nadzieją, dlatego wychowują jedynie ci, co mają nadzieję. Bycie ojcem oznacza bycie ojcem nadziei swego dziecka. Będąc powiernikiem nadziei swojego dziecka oraz powierzając dziecku swoją nadzieję, stajesz się ojcem człowieczeństwa twojego dziecka. Dom to miejsce powierzania sobie nawzajem nadziei, to miejsce doświadczenia zaufania i wierności danym obietnicom. Z takiego domu wychodzą ludzie nadziei. I budują nowe domy. Te metaforyczne domy zastawiają niekiedy na ziemi ślady – domy materialne. Każdy dom jest znakiem mniej lub bardziej udanego ojcostwa.

Ojcostwo to nie tylko rola, to nie jest jakieś specjalne zadanie, funkcja, czy to naturalna czy społeczna. Ojcostwo jest drogą, procesem przekraczania samego siebie, transcendencji, wychodzenia z ciasnych ram swojego męskiego egocentryzmu. Ten ruch wyjścia oddaje jedno słowo: miłość. Dlatego sądzę, że dla mężczyzny ojcostwo jest koniecznością. Dziecięca intuicja bywa nieomylna. Jedno z dzieci, zapytane o to, czym jest ojcostwo, z rozbijającą szczerością, i pewnie nieświadomie zawartej w tej wypowiedzi prawdy, odpowiedziało: „Jeśli nie jesteś ojcem, to pozostaje ci albo wujostwo, albo dziadostwo...”.

Opisywane wyżej elementy doświadczenia ojcostwa są w rzeczywistości opisem tego samego cudownego procesu rozwoju męskiej miłości, widzianego z różnych perspektyw. Czymże jest poszerzenie serca, jeśli nie właśnie doskonaleniem w miłości? Czymże jest dialektyka uczuć, lęku i radości, jeśli nie doświadczeniem paradoksalnej

natury miłości, tej miłości, która wedle Platońskiej przypowieści jest jednością nawzajem znoszących się przeciwieństw: dostatku i biedy? Czymże jest budowanie domu, jeśli nie świadectwem miłości? Dom to miejsce doświadczenia zaufania i wierności, a zaufanie i wierność to towarzyszek MIŁOŚCI. Razem tworzą cnoty boskie.

Ta boskość jest tu nieprzypadkowa. Ojcostwo, które ma przecież boski rodowód, jest powołaniem, wezwaniem do jedności z Tym, który jest Ojcem wszystkich.

Boskość ojcostwa (albo Ojcostwo Boga?) jest znakiem, że w nasze życie wkracza Miłość, która przenosi nas w inny wymiar, która zaprasza nas do przekraczania granic naszego człowieczeństwa, do wejścia w inną, poza-ludzką rzeczywistość, rzeczywistość, o której nawet filozofowie nie śnili.

HISTORYCZNY KOMPONENT FILOZOFII WYCHOWANIA. ZNACZENIE I KONSEKWENCJE¹

W Polsce badania w zakresie filozofii wychowania mają relatywnie dość długą historię². Nabrały szczególnego znaczenia w okresie międzywojennym, niemal zaniknęły w dobie dominacji pedagogiki marksistowskiej³, a po przełomie 1989 roku ponownie nabierają coraz większego znaczenia. Te zmieniające się konteksty społeczno-polityczne oraz kulturowe każą patrzeć na tą subdyscyplinę nie tylko pod kątem związków ze współczesnymi orientacjami filozoficznymi, ale także wymagają analiz historycznych, które wskażą kierunek ewolucji zmian, jakie dokonują się w myśleniu pedagogicznym. Zdaniem J. Górniewicza związek między pedagogiką i filozofią jest asymetryczny, tzn. pedagogika nie może obyć się bez filozofii, gdy ta druga raczej marginalnie sięga po osiągnięcia pedagogiki. Ten rozdźwięk wydaje się jeszcze większy, gdy porównamy historiografię filozofii i historiografię pedagogiki, ponieważ ta pierwsza ma niezwykle długą i bogatą tradycję, a historia wychowania jest relatywnie młoda i konstruowana w przeważającej mierze w oparciu o dzieje oświaty, które bez wątpienia posiadają aspekt filozoficzny, ale systematyczne zainteresowanie pedagogiką historyczną i filozoficzną jest znacznie młodsze⁴. W połowie XIX wieku K. Mager zwracał uwagę na zjawisko obecne jeszcze współcześnie, a mianowicie twierdził, że tzw. systematyczna pedagogika, którą wówczas można by uznać za synonim filozofii wychowania, nie

¹ Tekst został pierwotnie opublikowany w języku angielskim w B. Kudláčová, A. Rajský (eds.), *Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspektíve*, Trnava 2014, s. 39-49.

² Bliższe informacje na ten temat znajdują się w serii wydawniczej „Pedagogika Filozoficzna”.

³ K. Kotłowski, *Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestoleciu Polski Ludowej*, „Acta Universitatis Lodzensis” 1976, seria I, z. 14. Tekst zamieszczony w repozytorium <http://www.pedagogika-filozoficzna.eu/images/repozytorium/kotlowski.pdf>

⁴ Trudno jednak zgodzić się z Górniewiczem, gdy ten dyskurs filozoficzny o wychowaniu charakteryzuje trzema kryteriami – a) wysokim poziomem teoretyczności, b) ogólnością sądów, c) **ahistorycznością**. Trzeciego kryterium nie spełnia ani filozofia, ani filozofia wychowania, każda bowiem nawet najbardziej uniwersalna teza jest nacechowana historycznym kontekstem podejmowanych idei i technik narracyjnych. Por. J. Górniewicz, *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad „Krytyką rozumu pedagogicznego”*, [w:] T. Hejnica-Bezwińska, *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz 1995, s. 90.

ma żadnej historii, a z kolei narracja historyczna jest pozbawiona zasad, tzn. jest skrajnie idiograficzna i nie uzewnętrznia syntetycznego pierwiastka filozoficznego⁵. Wynika z tego, że poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co łączy pedagogikę historyczną z pedagogiką filozoficzną jest problemem najzupełniej współczesnym i nie mającym jednoznacznej wykładni. Poza tym, przynajmniej w obszarze polskiej filozofii wychowania, nie wypracowano dotąd paradygmatu badań pedagogicznych uprawianych w kontekście historyczno-filozoficznym. Prekursorem badań łączących pedagogikę historyczną z filozofią wychowania był w Polsce Z. Kukulski, jednak poza K. Sośnickim i B. Nawroczyńskim trudno wskazać na szersze grono uczonych świadomie eksponujących związek między obydwoma obszarami⁶.

Istnieją przynajmniej dwie formy obecności wątków historycznych we współczesnych narracjach, w tym także z zakresu filozofii wychowania. Po pierwsze narracja może być konstruowana w oparciu o metodologię badań stricte historycznych i wówczas aspekt historyczny będzie czymś więcej niż tylko kontekstem, lub narracja może zawierać opis wybranych zjawisk z przeszłości, które są ilustracją określonego problemu, ale nie stanowią one o treści całości wypowiedzi. Jeśli filozofia wychowania jest jakąś postacią uogólnienia, syntezy myśli pedagogicznej, to nie może ona dotyczyć sztucznie wypreparowanej teraźniejszości, lecz zawsze obejmuje określony interwał czasu⁷. Mylą się więc tzw. teoretycy, którzy są przekonani, że nie wchodzą na grunt badań historycznych. Czynią to, aczkolwiek nie w pełni świadomie i w związku z tym nie w pełni poprawnie. Kultura powstaje i trwa w czasie stąd każda postać badania jej przejawów nie może abstrahować od kontekstu historycznego. Ciekawą diagnozę konsekwencji takiej pozornie ahistorycznej postawy prezentuje mało znany tekst T. Adorno. Twierdzi on, że „połowiczność kształcenia jest przeja-

⁵ Przywołuję K. Magera za Z. Kukulskim, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923, s. 82- 83. Należy podkreślić, że idiografizm jest obciążony pewnym istotnym brakiem polegającym na tym, że niezwykle trudno dokonać selekcji faktów, których znaczenie dla narracji wydaje się identyczne.

⁶ Do tej nielicznej społeczności zaliczyłbym A. Smołalskiego, autora *Paradygmatów i historiozofii pedagogiki*, Wrocław 2009 oraz własną syntezę *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000.

⁷ W innej pracy usiłowałem uzasadnić przekonanie, że pojęcie teraźniejszości jest pewnym konstruktem językowym, bowiem dynamika rzeczywistości powoduje, że mamy raczej do czynienia z płynnym stykaniem się przeszłości i przyszłości. Por. S. Sztobryn, *Trwałość i zmienność idei pedagogicznych w dziejach*, „Edukacja Alternatywna” 2003, s. 7-16. W podobny sposób została odczytana myśl E. Blocha – „każdy człowiek dąży do czegoś w bliskiej lub dalekiej przyszłości, przeszłość pojawia się dopiero później jako <już-nie>, a autentycznej teraźniejszości w ogóle <jeszcze-nie-ma>”. Por. J. Kosian, *Ernst Bloch i sprawa wartości utopii*, [w:] Z. Kude-rowicz red., *Filozofia współczesna*, t. 2, Warszawa 1983, s. 335.

wem słabości wobec czasu, wobec pamięci, dzięki którym jedynie dochodziła do świadomości synteza doświadczeń, stanowiąca niegdyś sens pojęcia kształcenia”⁸.

Formułowanie jakiegokolwiek tezy o wychowywaniu człowieka zawiera *implicite* określone założenia antropologiczne, na podstawie których wnioskujemy czy praktyka wychowania ma sens, cel, określone formy itp. Człowiek jako gatunek i człowiek jako jednostka jest zanurzony w potoku historii, który najczęściej go porywa swoim nurtem, rzadko pozwala się ujarzmić. Historyczność człowieka i historyczność wytworzonej przez niego kultury są granicami wewnątrz których mogą być konstruowane określone filozofie wychowania. Inne uzasadnienie dla niezbywalnej obecności kontekstu historycznego w filozofii wychowania znajdziemy w poglądach M. Foucaulta, gdy dowodzi, że „poszczególne wersje racjonalności, podobnie jak poszczególne wersje prawdy o świecie przeważają nad wersjami konkurencyjnymi wyłącznie z powodu takich, a nie innych właściwości konkretnych warunków i okoliczności”⁹.

Konieczne jest więc poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o historyczne przemiany istoty filozofii wychowania i historyczną zmienność jej zakresów problemowych. Jeśli zgodzić się z A. Smołalskim na taką historiozofię pedagogiki, która m.in. miałaby unaocznić przenikanie w dziejach pewnych wspólnych dla różnych czasów idei i form myślenia o edukacji, czy historycznie ukształtowanych paradygmatów, czy wreszcie współczesną recepcję i syntezę ogólnoludzkiej myśli pedagogicznej, to oczywistym się staje konieczność podjęcia tego problemu z wykorzystaniem metodologii nauk historycznych. Stawiamy więc pytanie o to, jak w czasie zmieniał się związek między refleksją i praktyką pedagogiczną a filozofią w ogóle i filozofią wychowania w szczególności. Wśród historyków nie ma jednomyślności co do rozumienia procesu historycznego, stąd i w historiozofii pedagogiki ten problem staje się ważnym przedmiotem namysłu. Człowiek wytwarza dzieje i dialektycznie jest ich tworem. Świat ludzki bez historii nie jest możliwy, przynajmniej w tradycji śródziemnomorskiej. Historyczność jest więc niezbywalnym atrybutem filozoficzności, a one razem stanowią *limes* pedagogiki. Skoro uznaliśmy, że filozofia i historia są ze sobą splecione, a z drugiej strony wiemy, że nie ma jednej historii, lecz są jej najróżniejsze wersje wynikają-

⁸ T. W. Adorno, *Teoria kształcenia połowicznego*, [w:] Z. Kuderowicz red., *Filozofia współczesna*, t. 2, Warszawa 1983, s. 315.

⁹ Cytuję za Z. Melosik, *Racjonalność pedagogiki konserwatywnej*, [w:] T. Hejnica-Bezwińska, *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz 1995, s. 55

ce z rozwoju samej dyscypliny, a jeszcze bardziej z rozwoju jej metody, to musimy przyjrzeć się dawnej i współczesnej metodologii tej dyscypliny, aby uświadomić sobie w jakim stopniu metodologia historii wywiera wpływ na dawną i współczesną filozofię wychowania¹⁰.

Dla pedagoga ważna jest historyczna samowiedza jego dyscypliny. Czy historia wychowania uprawiana w Polsce jest rzeczywiście samowiedzą pedagogiki, to osobny i trudny problem do rozwiązania, dyskutowany zresztą od okresu międzywojennego. Ale z formalnego punktu widzenia ważne jest to, czy i jak pojawianie się nowych subdyscyplin w ramach tej nauki odciska się na jakości koncepcji konstruowanych w orbicie filozofii wychowania. Analogicznie rzecz się ma z relacją historia filozofii i filozofia wychowania. Wreszcie należy wskazać na praktykę badań potwierdzoną licznymi publikacjami, że w Polsce filozofowie wychowania właściwie wszyscy uwzględniają komponent historyczny w swoich opracowaniach¹¹. Zakres problemowy dyscypliny na ogół jest prezentowany w opracowaniach podręcznikowych, warto więc sięgnąć po miarodajny tekst w 4 tomie Pedagogiki pod red. B. Śliwerskiego¹². Otóż najogólniejszy wniosek, jaki da się wynieść z lektury tego opracowania sprowadza się do tezy, że przez pedagogikę filozoficzną można rozumieć albo pewien typ pedagogiki dydaktycznie spetryfikowany i paradoksalnie sugerujący, że może być inna – nie-filozoficzna pedagogika, albo- w rozumieniu L. Witkowskiego właściwy - iż **pedagogika jest ze swej natury filozoficzna**, co oznacza, że filozoficzne problematyzowanie zagadnień pedagogicznych jest naturalną metodą pracy badawczej (i dydaktycznej, jak niegdyś sugerował Hessen) każdego pedagoga. Epistemologia, aksjologia czy antropologia występują w każdej koncepcji pedagogicznej jako jej mniej czy bardziej świadome składniki, a w związku z tym L. Witkowski proponuje, aby patrzeć na pedagogikę jako dyscyplinę **me-**

¹⁰ Por. *Zakończenie polemiczne*, [w:] S. Sztobryn, J. Semków red., *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*, Kraków 2006, s. 213-219.

¹¹ To wkraczanie na teren historii myśli pedagogicznej zyskuje różne oceny, ale jest powszechne. Dał temu wyraz także L. Witkowski w emocjonalnej polemice z bliżej nieokreśloną „rozpasaną arogancją” w czytaniu i pisanu historii myśli pedagogicznej. Tekst miałby konstruktywną wartość, gdyby odnosił się źródłowo i jednoznacznie do wszystkich negatywnych zjawisk, które Autor piętnuje. Por. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*, Kraków 2013, s. 31-34.

¹² Swoją drogą to paradoksalne, że pedagogikę filozoficzną prezentuje w podręczniku zaciekle przeciwnik tego typu syntetycznych publikacji. L. Witkowski, *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką, a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] B. Śliwerski red. *Pedagogika t. 4*, Gdańsk 2010, s. 1-43.

tahumanistyczną¹³. Takie określenie sytuuje jednoznacznie również komponent historyczny w badaniach pedagogicznych.

Kolejny problem, jaki stawiamy dotyczy wzajemnych sprzężeń między historią i jej filozofią, a dokonującym się w czasie rozwoju pedagogiki jako nauki, której niezbywalnym składnikiem jest jej historiografia. Pewien pogląd na historiozofię pedagogiki daje rozprawa A. Smołalskiego. Pojęcie to traktuje on jako element opisu historycznie ujawniających się paradygmatów, natomiast odcina się od apriorycznych konstrukcji historiozoficznych, z pozycji których miałyby być owe paradygmaty rozpoznane. Daje temu wyraz we wskazaniu pojęć synonimicznych jak: „studium paradygmatyczne pedagogiki”, „filozofia dziejów pedagogiki”, „filozoficzne studium pedagogiki z historią wychowania”¹⁴. Filozofia – jeśli dobrze odczytuję tu intencję A. Smołalskiego - pełni funkcję tygła, gromadzącego w jednym miejscu ostraki historii, nie ma jednak funkcji wyjaśniającej istotę czy sens tychże dziejów. Posługując się tą samą metaforą – filozofia nie rekonstruuje całości naczynia, które rozpadło się na skorupy. Tymczasem w moim przekonaniu filozoficzność odniesiona do pedagogiki i jej historii jest narzędziem konstruującym reguły sensu pozwalającym wydobyć z chaosu dziejów elementy relatywnie trwałe, zawierające takie zbiory wartości, które są zrozumiałe i cenne dla tego, kto rekonstruuje historię pedagogiki. B. Skarga spointowała tą myśl, mówiąc że „myśl ludzka w swej pracy posłuszna jest ogólnym regułom, które służą do uporządkowania wypowiedzi. Wypowiedź posiada własną logikę nie dającą się sprowadzić do reguł logiki formalnej, przecież decydującą o jej sensowności”¹⁵. Reguły sensu mają walor hermeneutyczny, a on sam spełnia według B. Skargi pięć warunków: a) sens jest uporządkowany, b) sens jest powiązany z naszą pamięcią, mnogością sensów w jakąś spójną całość, c) sens integruje się z tą całością, d) sens powstaje w długim procesie namysłu, e) sens jest zawsze otwarty, choć zawsze jest dostępny tylko poprzez pryzmat historycznego i kulturowego oglądu rzeczywistości¹⁶. Historiozofia buduje swoiste supersystemy, które różnią się

¹³ Tamże, s. 8. Podobną propozycję zgłosiłem w pracy, której rusztowanie kategoriale było oparte na koncepcji metahistorii. Por. S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000. W kontekście antropologii jednoznaczne stanowisko prezentuje Ch. Wulf, który twierdzi, że „antropologia może być sensownie uprawiana tylko jako historyczna antropologia”. Ch. Wulf, *Wprowadzenie do historyczno-pedagogicznej antropologii*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin w Warszawie” 2010-2011, z. 5-6, s. 15.

¹⁴ A. Smołalski, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009, s. 11.

¹⁵ B. Skarga, *Granice historyczności*, Warszawa 1989, s. 156.

¹⁶ Tamże, s. 168.

od empirycznie, faktograficznie zorientowanej historiografii. Mamy do czynienia z myśleniem systemowym, integralnym, konstruującym jakiś porządek kultury, z myśleniem odniesionym do wyabstrahowanych reguł sensu i w tym sensie ponadczasowych, możliwych do uchwycenia jedynie na drodze pracy umysłu, tymczasem historiografia filozofii wychowania budowana jest na poziomie empirycznym, temporalnym, rekonstruującym zastany, obserwowalny porządek kultury, z wyraźnie obecnym pytaniem o rozwój, zmienność, ewolucję. Te dwa porządki nie przystają do siebie, ich stosunek do tego, co uznają za rzeczywiste oraz do kategorii czasu jest odmienny, ale nie oznacza to, iż są sobie obce¹⁷. Wręcz przeciwnie, wzajemnie się uzupełniają, na co jednoznacznie zwraca uwagę P. Sorokin. „Integralne podejście Sorokina to [...] przykład ponaddyscyplinarnego rozwiązania problemu statusu kultury, a także połączenia płaszczyzny historycznej (czystego opisu) z płaszczyzną teoretyczno-filozoficzną, systemową”¹⁸. Przywołanie tu Sorokina wydaje się ważne ze względu na jego hiperkrytyczną diagnozę XX-wiecznej nauki, która w jego opinii nie wyszła poza ramy stworzone przez poprzedników. Jedyna więc możliwa droga do dokonania autentycznego, a nie pozorowanego przełomu musi wieść przez twórczą dyskusję z przeszłością, co także oznacza, że filozofia wychowania, która eksponuje sens określonych idei pedagogicznych nie może obyć się bez tego horyzontu historycznego. A ten pozwala uchwycić ciągłość lub zerwania, nawroty i rekonstrukcje dokonujące się w czasie i przestrzeni. Można tą myśl wyrazić jeszcze inaczej – historiografia filozofii wychowania jest swoistym narzędziem porządkowania określonych koncepcji systematycznych, dzięki czemu widoczne stają się filiacje i „przechodzenie” jednego systemu w drugi. Dobrą ilustracją tego zjawiska jest oscylacja koncepcji wokół wspólnego rdzenia np. u Rousseau, Kanta i Pestalozziego. Analityczny punkt widzenia historiografa stymuluje lub determinuje syntetyzującą pracę systematyka.

¹⁷ Problem interpretacji tego, co rzeczywiste w obszarze historiografii pedagogicznej prezentuję w pracy: *Rzeczywiste i nierzeczywiste w edukacji w kontekście narracji historycznej*, [w:] S. Sztobryn, K. Kamiński red., Seria: Rzeczywistość edukacyjna t. 1, Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne, Łódź 2013, s. 15-24.

¹⁸ Cz. Gryko, *Historiozofia na uwięzi historiografii. Casus: teoria systemów Pitirima A. Sorokina*, [w:] J. Bańka, *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995, s. 137. Gryko przytacza tu poglądy Sorokina sprzed ponad półwiecza, które szczególnie współcześnie brzmią jak swoiste memento, bowiem żaden z „grzechów” ówczesnej nauki nie zaniknął, a niektóre przyjęły wręcz gigantyczne rozmiary, np. „kompleks odkrywcości”, „Ubezpieczeniowe Towarzystwo Wzajemnego Poklepywania się”, „biznesmen nauki”, „tępy żargon”.

Różnice między filozofią wychowania i jej historiografią wzmacniają potrzebę integracji obu dziedzin badań naukowych.

Myśl systematyczna¹⁹	Myśl historyczna
1. Cel badania – pierwsze zasady	1. Cel badania – epoka
2. Stawiane pytania - spekulatywne	2. Stawiane pytania – historyczne, empiryczne (o fakty, motywy)
3. Rola filozofa systematyka – twórca, pomysłodawca	3. Rola filozofa historyka – poszukiwacz, tropiciel śladów, doksograf
4. Systematyk występuje z pozycji ahistorycznej	4. Historyk występuje z pozycji aktualnego sposobu myślenia
5. Systematyk bada pytania	5. Historyk bada odpowiedzi
6. Systematyk buduje obrazy świata	6. Historyk klasyfikuje obrazy świata

Brak komponentu historycznego odbiera badaniom systematycznym podstawę źródłową, stają się one irrealne i mogą na skutek swej abstrakcyjności w ogóle nie przystawać do rzeczywistości. Ale nie jest lepiej z analizami historycznymi, które pozbawione idei, wokół której konstruowana jest narracja, sprowadzają się do chaotycznego zapisu faktów o tendencji do nieskończonego uszczegółowiania.

Specyfika filozofii wychowania wyraża się m. in. w tym, że wewnętrznie koherentna, systematyczna konstrukcja jakiejś teorii, która tzw. czystej filozofii mogłaby wystarczyć, tu jawi się jako niebezpiecznie ograniczona. Brak lub słaby związek z opisem rzeczywistości edukacyjnej, abstrahowanie od wydobywania prawdy, jaką niesie historyczny rozwój myślenia i praktyki pedagogicznej może być przyczyną uznania danej koncepcji za bezwartościową. W związku z tym powtórzę niegdyś wypowiedzianą opinię, że filozofia jest niepokojem pedagogiki, zmusza ją bowiem do ciągłego rewaloryzowania swoich tez, ale jednocześnie ta filozofia wychowania musi sięgać do historii pedagogiki, jako dostępnej, zobiektywizowanej wykładni zjawisk, które przeminęły, a które chce objąć swoją syntezą. Apoteigma-

¹⁹ Cytuję w wersji skróconej za M. Niemczuk, *Antynomie myśli systematycznej i historycznej w uprawianiu filozofii*, [w:] J. Bańka, *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995, s. 41.

tycznie można wyrazić tą myśl tak: co w pedagogice jest filozoficzne, jest również z natury rzeczy historyczne.

Wydaje się, że odrodzenie nauk humanistycznych dokonane przez twórców tzw. przełomu antypozytywistycznego przygotowało grunt pod pedagogikę historyczną, która w postaci embrionalnej była obecna w pracy W. Diltheya *O możliwości istnienia powszechnie obowiązującej nauki pedagogicznej*. W dziele tym stwierdził, że zasadnicze dla pedagogiki zagadnienia takie, jak ideał życia, czy zasady moralne są nasycone nie tylko filozoficzną, ale także historyczną treścią²⁰. Dla pedagogiki, jej filozofia i historia są wektorami - wertykalnym i horyzontalnym, usunięcie lub redukcja któregoś z nich musi się odbić niekorzystnie na teoriach pedagogicznych, a w konsekwencji także na praktyce pedagogicznej. Ze współczesnego punktu widzenia historiografia odniesiona szczególnie do historii doktryn i myśli pedagogicznej nie może być ateoretyczna (co utożsamiałbym w tym miejscu z rezygnacją z filozoficznego osadzenia problemu), ponieważ jej przedmiotem są mocno osadzone w historycznym kontekście określone teoretyczne koncepcje pedagogiczne, które w swej formie i treściach odwołują się do określonych przesłanek filozoficznych.

Korzystając z jedynej jak dotąd opracowania historiozofii pedagogiki A. Smołalskiego możemy wskazać powiązania, jakie według niego występują między filozofią i historiografią pedagogiczną. Smołalski nazwał to zakresem rzeczowym historiozofii pedagogiki. Mieszczą się tu trzy podstawowe obszary rozpisane przez tego Autora na szereg zagadnień szczegółowych. **Zaliczył do historiozofii pedagogiki zagadnienia o charakterze ontologicznym, gnoseologicznym oraz metodologicznym.** Nie wymieniam za nim bogatej listy pytań badawczych mieszczących się w tych trzech zakresach natomiast istotna jest z punktu widzenia postawionego tu problemu ostateczna konkluzja do jakiej doszedł A. Smołalski – „Elementy historiozofii można dostrzec we wszystkich kolejnych ujmowaniach historii: w opowieściach mitologicznych, w opowieściach biblijnych, w traktowaniu historii jako nauczycielki życia przez dostarczanie krzepiających przykładów, jako rejestratorki poszczególnych wydarzeń (tzw. rejestracja faktualna i memoratywna), jako opatrnościowy nadzór i opiekę nad światem, jako racjonalną interpretację dziejów, jako świadka ciągłego postępu w dziejach ludzkości, jako sędziego nad przeszłością i mentora terażniejszości, jako zestaw

²⁰ W. Dilthey, *O możliwości istnienia powszechnie obowiązującej nauki pedagogicznej*, [w:] *Kleine Pädagogische Texte*, Hrsg. E. Blochmann, H. Nohl, E. Weniger t. 1-5, Langensalza-Berlin-Leipzig 1930.

prawidłowości dziejowych, wreszcie jako podstawę przewidywania przyszłości”²¹. Obecność historiozofii w tych zróżnicowanych ujęciach będzie tak, jak one także niejednolita, tak jak nieidentyczne jest myślenie mitologiczne i naukowe. Na tej podstawie należy uznać, że w badaniach pedagogicznych pierwiastek filozoficzny (generalizujący, systemowy) współwystępuje z pierwiastkiem historycznym (opisowym, indywidualizującym). Filozofia wychowania nie zbuduje żadnego sensownego systemu, ani nawet nie dokona pogłębionej interpretacji jakiegoś obszaru badawczego, jeśli unieważni w tym procesie namysł historyczny. Czy będzie to namysł stymulowany rusztowaniem kategorialnym L. Witkowskiego, czy historiozofią P. Sorokina, to kwestia wtórna nie zmieniająca formalnej więzi pedagogiki, filozofii i historii.

Powiązanie filozofii wychowania z komponentem historycznym w pedagogice prowadzi nas do postawienia pytania o to, jak poszczególne obszary historii wychowania są nasycone refleksją filozoficzną i jaki wpływ ma ich dorobek na aktualnie konstruowane filozofie wychowania. Podział historiografii pedagogicznej, jaki zaproponowałem obejmuje cztery obszary, teraz dodałbym element **piąty - historiozofię pedagogiki**²². Te subdyscypliny to: historia oświaty, historia kultury, historia myśli pedagogicznej i historia historiografii pedagogicznej. Wydaje się, że jeśli nawet nie można zbudować układu hierarchicznego tych subdyscyplin uwzględniając stan nasycenia filozofią, to z pewnością nie można jej wyrugować z każdej z nich.

Jeśli zgodzimy się na stanowisko L. Witkowskiego, że w istocie refleksja pedagogiczna jest tożsama z filozoficzną, to musimy przyjąć – i tak, jak sędzę czynił Hessen, że historiografia pedagogiczna jest w jakimś stopniu zbieżna historią filozofii. Z takim jednak reducyjnym podejściem do pedagogiki nie zgadza się J. Górniewicz, który co prawda nie podważa faktu, iż pedagogika czerpie z filozofii, ale uważa, że brak w tej relacji pedagogika-filozofia symetrii, co także ma swoje odzwierciedlenie w historiografii filozofii wychowania²³. Jak dotąd jedyną pracą z zakresu polskiej historii filozofii, która zawiera celowo wprowadzony dział historii filozofii wychowania jest już dość odległa w czasie dwutomowa

²¹ A. Smolański, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009, s. 22.

²² S. Sztobryn, *Historia wychowania*, [w:] B. Śliwerski red., *Pedagogika* t. 1, Gdańsk 2006, s. 2.

²³ J. Górniewicz, *Dyskurs filozoficzny a dyskurs pedagogiczny o wychowaniu. Na marginesie rozważań nad „Krytyką rozumu pedagogicznego”*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska, *Racjonalność pedagogiki*, Bydgoszcz 1995, s. 92.

praca Wiktora Wąsika²⁴. Stanowisko Górniewicza sprzed dwudziestu lat wydaje się interesujące dla diagnozy postawionego tu problemu choćby z tej racji, że rozwój badań i ich instytucjonalizacji poszedł innym torem. Jego zdaniem przeideologizowana pedagogika powojenna nie powinna pójść w kierunku pedagogiki przefilozofowanej, lecz świadomie i z umiarem czerpać z dyskursu filozoficznego. Zagrożona jest jej autonomia, bowiem Górniewicz co prawda nie wprost, ale definiuje filozofię wychowania jako składnik tzw. czystej filozofii. Ta zaś uległa decentracji (negacja uniwersalności filozofii i absolutyzacji prawdy). Na skutek istotnych różnic między filozofią i pedagogiką pojawia się postulat podjęty w tej narracji – „pedagogika musi na nowo przededefiniować swój stosunek do przeszłości własnej i związków z filozofią w przeszłości”²⁵.

We współczesnej polskiej pedagogice – obserwując jej rozwój w XX i XXI wieku - mamy do czynienia z wieloma odmianami uprawiania filozofii wychowania i niejednoznacznym stosunkiem środowiska do tej subdyscypliny. Jedni redukują filozofię wychowania do czystej filozofii, inni widzą w niej zagrożenie dla autonomii pedagogiki jako nauki, jeszcze inni filozofię wychowania redukują do pedagogiki ogólnej. Powstał chaos pojęć i klasyfikacji odbijający się także echem w programach kształcenia pedagogicznego. Komponent historyczny filozofii wychowania zazwyczaj albo umyka, jest bowiem przyjmowany jako oczywistość, albo jest bagatelizowany jako nieistotny. Tymczasem parafrazując postawę filozofów trzeba stwierdzić, że tak, jak uprawianie historii filozofii jest jednocześnie filozofowaniem, tak uprawianie filozofii wychowania nie może obyć się bez sięgania do jej dziejów.

²⁴ W. Wąsik, *Historia filozofii polskiej*, t. 1, Warszawa 1958; tenże, t. 2, Warszawa 1966.

²⁵ J. Górniewicz, op. cit., s. 94-95. Rozwiązania, jakie proponuje mieszczą się jednak między dwiema skrajnościami – albo utrata autonomii na rzecz filozofii, albo getto pedagogiczne, w którym wątki filozoficzne są nadal obecne, ale generalizacje teoretyczne miałyby być wolne od „aprobaty” przedstawicieli innych dyscyplin. Wydaje się, że współczesna wieloparadygmatyczność, pluralizm prawdy, narracyjność, badania pogranicza łagodzą lub nawet znoszą powyższą aporię.

[rec.] Marcin Wasilewski,
Protagoras z Abdery -sofista i wychowawca.
Studium z historii filozofii wychowania,
Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 269

Uwagi ogólne

Praca Marcina Wasilewskiego *Protagoras z Abdery – sofista i wychowawca. Studium z historii filozofii wychowania* stanowi pierwsze w Polsce tak obszerne i całościowe opracowanie poglądów Protagorasa z Abdery. Wyjątkowość pracy Wasilewskiego nie tylko wyraża się w podjętym temacie, ale także w benedyktyńskiej pracy Autora, który dokonał zebrania wszystkich antycznych świadectw dotyczących Protagorasa. Chociażby tylko z tego powodu jego książka zasługuje na stałe miejsce w kanonie najważniejszych prac dotyczących starożytności.

Niniejsza rozprawa stanowi twórcze rozwinięcie wcześniejszej pracy M. Wasilewskiego *Paideutyka Protagorasa i Platona* (Poznań 2007)¹. Wasilewski słusznie zauważa, że sofisci dokonali przewrotu kopernikańskiego nie tylko w filozofii presokratejskiej, ale ich poglądy stanowią kamień milowy w dziejach europejskiej edukacji. Wykorzystując zmiany polityczno-kulturowe zachodzące w V wieku przed Chrystusem nie tylko w ateńskim *polis*, zaproponowali egalitarny model edukacji, oparty na kulturze słowa (retoryka) oraz szeroko rozumianej humanistyce. Zakres ich zainteresowań nie obejmował tylko filozofii, ale także retorykę, erystykę, gramatykę, poezję, muzykę, matematykę, prawo, politykę, filozofię religii i oczywiście edukację. To właśnie oni zauważyli wyjątkowość człowieka, jego podmiotowość i godność, w konsekwencji zmieniając cel nauki i sztuki, które odtąd miały praktycznie służyć człowiekowi i jego potrzebom. Czy można zatem uznać sofistów za twórców greckiej *paidei*? Bez wątplenia zasługują oni na takie miano, ponieważ jak wskazuje W. Jaeger

¹ Zob. rec.: M. Krasnodębski, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna” 5-6 (2013-2014) 12-13, s. 269-275.

– *paideia* to świadome udoskonalenie człowieka, zamierzające do jego najpełniejszego i integralnego rozwoju, opartego na *kalokagathii*². Sofiści wprowadzając dostępność i powszechność edukacji (wcześniej przywilej ten dotyczył tylko dzieci arystokracji), podkreślili uniwersalny wymiar *paidei*. Podzielali oni przekonanie, że każdy z ludzi dzięki niej może w pełni rozwinąć swoją duchowo-fizyczną potencjalność, a następnie wykorzystać ją twórczo na płaszczyźnie osobistej a równocześnie z korzyścią dla *polis*. Grecki ideał *kalokagathii* (od *kalós kai agathós* lub *kalós agathós*, czyli dobry i piękny) to wskazanie na znaczenie cnót moralnych i dobra godziwego w życiu i wychowaniu człowieka. *Kalokagathia* ma moralny charakter, dlatego Arystoteles określa ją jako zwieńczenie wszystkich cnót³.

Jak zauważył jeden z twórców polskiej historii filozofii – Stefan Swieżawski – „(...) celem sofistów nie była czysta praca naukowa. W centrum ich zainteresowań był kontakt z żywym człowiekiem”⁴. W moim przekonaniu, ich zasługą jest podjęcie problemu „uprawy intelektu” oraz wkład w rozwój edukacji na poziomie *trivium*. Zasługą Protagorasa i sofistów jest zwrócenie uwagi na antropologię oraz na filozofię praktyczną, w tym filozofię społeczną, filozofię polityki. Stąd nie można nie zgodzić się z główną tezą pracy *Protagoras – sofista i wychowawca*, że Protagoras z Abdery odegrał zasadniczą rolę w kształtowaniu refleksji o wychowaniu człowieka (s. 16). Należy tylko żałować, że „(...) sofiści są dla nas (niestety) tak nieuchwytni, jak ich (zaginione) dzieła” (s. 115). Praca dra M. Wasilewskiego na pewno przybliży nas do Protagorasa i jego dzieła, stanowiąc najpełniejsze i całościowe opracowanie poglądów tego Sofisty.

Struktura pracy i jej zawartość

Recenzowana praca składa się z dwóch części (pierwsza: *Między Abderą i Sycylią*, s. 75-120; druga: *Sophia Protagorasa*, s. 121-233), *Wstępu* (s. 15-74, składającego się z dwóch Prolegomen: I – *Kwestie metodologiczne*; II – *Kim jest sofista*) oraz *Zakończenia* (*Protagoras jako nauczyciel i wychowawca*). Pracę zamyka bardzo bogaty i wyczerpujący wykaz literatury cytowanej – źródeł oraz opracowań (s. 241-254). Dodatkowo praca została opatrzona pomocnymi indeksami: źródeł, autorów i postaci historycznych oraz

² Por. W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001.

³ Por. Arystoteles, *Etyka eudemejska*, tłum. W. Wróblewski, Warszawa 1996, 1248 b – 1249 b. Zob. też: M. Krasnodębski, *Integralna antropologia wychowania*, Białystok 2013, s. 155-157.

⁴ Cyt. S. Swieżawski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa-Wrocław 2000, s. 60.

autorów nowożytnych. W książce znajdziemy również krótkie streszczenie w j. angielskim (s. 239) oraz spis treści w tym języku (s. 9-10).

Pierwsza Prolegomena zgodnie z wymogami stawianymi przed rozprawą naukową została poświęcona uzasadnieniu przedmiotu badań, jego znaczenia, celowi oraz metodzie badań. Autor pracy dużo miejsca poświęcił na przedstawienie stanu badań nad osobą i dziełem Protagorasa z Abdery (s. 17-31). Omawia on nie tylko najnowsze polskie i zagraniczne opracowania, ale również opracowania starsze, nawet z przełomu XIX i XX wieku. Dr Wasilewski jako doświadczony badacz dziejów idei ma świadomość, że rozwój wiedzy humanistycznej nie jest analogiczny do rozwoju współczesnej techniki. Niekiedy starsze opracowania – niczym wino – okazują się bardzo wartościowe w pracy badawczej. Na płaszczyźnie założeń metodologicznych Marcin Wasilewski dystansuje się od postmodernistycznej i neomarksistowskiej koncepcji historii filozofii (s. 31-32), podążając metodologicznym szlakiem przetartym przez opracowania naukowe S. Sztobryna (s. 15 i nn). Wydaje się, że dr Wasilewski przyjmuje pozytywistyczną koncepcję historii filozofii oraz koncepcję historii filozofii francuskiej szkoły Annales. W konsekwencji daje on pierwszeństwo filologii przed filozofią, mając świadomość, że „w części opracowań [innych autorów – uzup. MK] przyjmuje się, że uprawianie historii filozofii wymaga uprawiania filozofii” (s. 38)⁵. Autor książki *Protagoras – sofista i wychowawca* postuluje potrzebę podjęcia badań źródłowych nad zachowanymi antycznymi świadectwami dotyczącymi Protagorasa. Wiele z nich po raz pierwszy przekłada z klasycznej greki i łaciny na język polski. Jego przekłady oceniam jako fachowe i bardzo wartościowe. Źródła bibliograficzno-doksograficzne są wyczerpujące, to znaczy obejmują wszystkie zachowane i znane nam fragmenty. Jak już pisałem, zebranie ich w jednym opracowaniu stanowi zasługę Wasilewskiego i jest owocem niełatwych kwerend bibliotecznych.

Prolegomena druga dotyczy najważniejszych zagadnień starożytnej filozofii i kultury (jak wiadomo, nie tylko etymologicznie jest ono związane z filozofią) – mądrości i mędrca. Są one związane z rozumieniem sofistyki i samego sofisty. Choć już Platon zauważył, że trudno jest określić kim jest sofista (za Wasilewskim, s. 49), w recenzowanej pracy znajdujemy wykład rozumienia tego terminu od czasów wczesnoklasycznych do epoki Cesarstwa oraz w filozofii Hegla i w czasach

⁵ Należy dodać, że przedstawiciele tej koncepcji filozofii stoją na stanowisku, że byt wyznacza metody uprawiania filozofii. Zob. M. Gogacz, *Metody metafizyki*, „Studia Philosophiae Christianae” 23 (1987) 2, s. 45-64.

współczesnych. Za sofistów uważano nie tylko filozofujących retorów i nauczycieli gramatyki (był nim prawdopodobnie sam Protagoras) i poetów, ale także muzyków, komediantów i tancerzy (s. 73). Prolegomena ta jest bardzo istotna w konstrukcji całej pracy, ponieważ stanowi podstawę do zrozumienia ruchu sofistów.

W części *Między Abderą i Sycylią* M. Wasilewski w dziewięciu podrozdziałach z archeologiczną precyzją opracowuje życiorys Protagorasa: miejsce i czas narodzin, młodość i edukację, następnie pierwszy pobyt w Atenach i relacje Protagorasa z Peryklosem, pobyt w Turoi i na Sycylii, drugi pobyt w Atenach, oskarżenie o „bezbożność” oraz okoliczności śmierci.

Część druga poświęcona *Sophii Protagorasa* stanowi najważniejszy treściowo rozdział. Czytelnik zapoznaje się w nim z pismami Protagorasa, które dr Wasilewski zestawiał według następujących zagadnień: o zapasach; o bogach; o rzeczach na ziemi i na niebie; o poznawaniu i bycie; o prawach oraz o *polis*. Dodatkowo Autor recenzowanej książki zestawia interpretacje najważniejszych znawców tych dzieł Sofisty z Abder. Rozdział ten swoją zawartością góruje nad pozostałymi częściami pracy. Jest on najobszerniejszy (liczy blisko 100 stron, czyli po odliczeniu spisu treści, bibliografii i indeksów, stanowi prawie połowę opracowania). Znajdujemy tu *implicite* Wasilewskiego interpretację protagorejskiej *paidei*. Dr Wasilewski w tym rozdziale pokazuje bogactwo i specyfikę *paidei* Sofisty z Abder, doskonale analizując ją w kulturowo-historycznym kontekście epoki.

Najważniejsze aporie pracy

Po lekturze pracy M. Wasilewskiego nasuwa się kilka następujących aporii:

- a) Czy sofista jest filozofem?
- b) Czy sofista jest mędrce?
- c) Czy sofista jest rzemieślnikiem?
- d) Czy antropologia *homo mensura* nie wprowadza subiektywizmu i relatywizmu?
- e) Czy przy badaniu historii filozofii wychowania nie należałoby zastosować gilsonowskiej koncepcji historii filozofii i jej metod?

Ad. a) Niektórzy uczeni (S. Swieżawski, J. Gajda-Krynicka) stoją na stanowisku, że sofistów – pomimo ich zasług na polu filozofii – nie można uznać za filozofów. Zadaniem

filozofii jest poszukiwanie prawdy o rzeczywistości, zaś celem sofistyki był sukces, przekładający się na praktykę życia, powodzenie. Na tej płaszczyźnie sofisci wydają się być bliżsi współczesnemu modelowi edukacji, nastawionemu na użyteczność i skuteczność, niż paradoksalnie – starożytnemu. Filozofia w starożytności była nieustannym poszukiwaniem tego, co sprawia, że rzeczywistość jest taka jaka jest. Dlatego Ciceron przytaczając anegdotę na temat powstania filozofii podaje, że Pitagoras uznał konieczność odsunięcia się filozofa od normalnego toku ludzkich spraw⁶. Podobno Tales sprzedał swoje dobrze prosperujące „przedsiębiorstwo” produkujące oliwę, ponieważ uznał, że ta działalność przeszkadza mu uprawianiu filozofii. Filozof musi bowiem nabyć dystansu do otaczającej go rzeczywistości i nabyć sprawności jej kontemplacji (*contemplatio rerum*), to znaczy rozpoznania i wskazania przyczyn. Może dlatego sofisci spotkali się z tak ostrą i zdecydowaną powszechną krytyką starożytnych filozofów. Nie mieścili się oni bowiem ani w platońskiej ani arystotelesowskiej wizji uprawiania filozofii.

Ad. b) Stagiryta odróżnia mądrość teoretyczną (*sophia*) od mądrości praktycznej, czyli roztropności (*phronesis*). Mędrce jest zatem ten, kto posiada mądrość pierwszego rodzaju. Jest to znajomość nie tylko wiedzy o sprawach ludzkich, ale i boskich. Mędrzec zatem: 1) zna pierwsze zasady i przyczyny; 2) posiada wiedzę ogólną na temat rzeczywistości i panujących w niej praw (jest to wiedza teoretyczna, w przeciwieństwie do wiedzy praktyczno-wytwórczej, która jest partykularna); 3) poznaje to, co człowiekowi jest trudno poznać (czyli posiada gruntowną wiedzę); 4) przewodzi i rozwiązuje spory; 5) posiada wiedzę dla niej samej, a nie dla korzyści z niej płynącej⁷. Arystoteles wyklucza wykorzystywanie wiedzy w celach marketingowych czy propagandowo-politycznych, a taki właśnie charakter miała protagorejska *paideia*. Być może europejska kultura musiała „dojrzeć” do propozycji sofistów, co nastąpiło dopiero za pośrednictwem filozofii Hegla. Chyba należy przyznać rację W. Jaegerowi w jego argumentacji dotyczącej powodu słabego zainteresowania dorobkiem sofistów w starożytności (s. 123). Ich poglądy korespondowały z hegeliańskim systemem opartym na neoplatońskim procesualizmie, w którym byt jest tożsamy z niebytem. Za pośrednictwem tego filozofującego protestanckiego teologa (jak wiadomo Hegel

⁶ Zob. Ciceron, *Rozmowy tuskulańskie*, tłum. J. Śmigaj, Warszawa 1961, V, 2, 7-9.

⁷ Por. Arystoteles, *Metafizyka*, opr. M. Krąpiec, A. Maryniarczyk na podstawie tłum. T. Żeleźnika, Lublin 1996, 982 a 5 – 983 a 25.

z wykształcenia był teologiem), sofisci wywarli niezaprzeczalny wpływ na filozofię i edukację XIX i XX w.

Arystotelesa rozumienie mędrca jest ściśle powiązane z jego koncepcją aktu i możliwości i ujęciem człowieka jako bytu duchowo-cieleśnego. Człowiek ujęty jako „miara wszystkich rzeczy”, nie może aktualizować swojej potencjalności, ponieważ jest już miarą wszystkiego. Ponadto antropologia Protagorasa jest materialistyczna, poznanie w niej ograniczało się do poziomu zmysłowego, co sytuuje ją na „marginesie” ówczesnej refleksji o człowieku i jego poznaniu. W filozofii klasycznej (posługuję się rozumieniem tego terminu w ujęciu S. Swieżawskiego) posiadanie duszy było czymś oczywistym, w przeciwieństwie do ciała. Nawet stoicy w swoim materializmie, nie pozbawili człowieka jego pierwiastka duchowego⁸. Materializm w starożytnej i średniowiecznej filozofii należał do rzadkości, stąd mogła też wpływać „niechęć” do sofistów.

Ad. c) Jeżeli w czasach Protagorasa rzemieślnicy (w tym wybitni artyści) i lekarze pobierali opłatę za swoją pracę, to dlaczego Platon protestował przeciwko odpłatnemu nauczaniu? Wydaje się, że powód leży w samym rozumieniu szkoły jako wspólnoty nauczających i nauczanych, obecny w starożytności do czasów Cesarstwa, a następnie obecny w XII w. sporach pomiędzy zakonami żebraczymi a pozostałymi profesorami uniwersytetu paryskiego. Nauczanie było rozumiane jako działalność uprawiana jedynie w grono przyjaciół (zob. Akademia, Likeion i Ogród)⁹. Nie można było zajmować się nim odpłatnie, ponieważ ta szlachetna działalność w oczach współczesnych, w ten sposób była redukowana do roli *teche* i rzemiosła, które wówczas były zarezerwowane dla niewolników, lub nieuprzywilejowanych grup społecznych. Znany jest stosunek starożytnych do niewolnictwa (np. Arystoteles). Upłynęło sporo czasu zanim wykształceni Grecy odrzucili swoje rasistowskie poglądy i niewolnik Epiktet mógł zostać uznany za filozofa. Człowiekowi wolnemu nie godziło się pobierać opłaty za wykonywaną pracę, w tym tak szlachetną jak nauczanie (wiedzy przypisywano wówczas boski charakter).

Ad. d) Kolejną aporią jest ograniczenie protegorejskiej *homo mensura*. Jak wcześniej zaznaczyłem to w recenzji książki *Paideutika Protagorasa i Platona*: „zasada *homo mensura* niesie jednak konsekwencję, że to sam człowiek będąc miarą

⁸ Zob. M. Krasnodębski, *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa 2011.

⁹ Tamże.

wszystkiego, jest sam dla siebie ostatecznym kryterium w poznaniu i postępowaniu. W ten sposób nie ma różnicy pomiędzy bytem i niebytem, prawdą i fałszem. Pojawia się niebezpieczeństwo subiektywizmu i relatywizmu, przed czym przestrzegali już Platon¹⁰ i Arystoteles¹¹. Prowadzi to do pragmatyzmu moralnego i utylitaryzmu oraz etyki sytuacyjnej, w której dobrem moralnym jest to, co jest akceptowane w danej sytuacji¹². Tak ujęty problem odróżnia *aretologię* Sofisty z Abdery od nauki o cnocie w ujęciu sokratejsko-platońskim pomimo, że łączy ich wspólne przekonanie, że cnota jest wiedzą. Protagorasa można więc uznać za protoplastę postmodernizmu z jej rekonstrukcyjną i redukcjonistyczną antropologią¹³. Wydaje się, że tak ujęta koncepcja człowieka prowadzi do subiektywizmu, ponieważ człowiek będący miarą wszystkiego, jest również i ostatecznym kryterium dla samego siebie. Oddajmy głos przytoczonemu przed dra M. Wasilewskiego Arystotelesowi (s. 188): „Podobny temu jest pogląd Protagorasa. Powiada on, bowiem, że człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, a to oznacza tyle, że co się komu wydaje, to z całą pewnością jest i w rzeczywistości. Jeżeli tak, to wynika, że to samo jest i nie jest, że to samo jest dobre i złe i że podobnie prawdziwe są wszystkie przeciwstawne wypowiedzi, jako że częstokroć jednym wydaje się coś piękne, innym zaś nie, a miarą jest to, co się komu wydaje”¹⁴.

Ad. e). Stoję na stanowisku, że historyk filozofii wychowania musi być przede wszystkim filozofem¹⁵. Francuski mediewista É. Gilson wyróżnił: 1) historię tekstów filozoficznych, 2) historię doktryn filozoficznych oraz 3) właściwą historię filozofii. Historia tekstów filozoficznych wiąże się z krytycznym przygotowaniem wydań tekstów filozoficznych. Już na tym poziomie konieczna jest znajomość filozofii, zawartej w tekstach, w celu ich opracowania edytorskiego. Historia doktryn filozoficznych polega na ustaleniu filozoficznych poglądów autora badanego tekstu. Nie jest jednak interpretacją tych poglądów, lecz ich rekonstrukcją. Właściwa historia filozofii jest ujęciem istoty filozoficznego zagadnienia bez pominięciem ich historycznych

¹⁰ Por. Platon, *Teajtet*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1993, 152 a.

¹¹ Por. Arystoteles, *Metafizyka*, dz. cyt., 1062 b 13.

¹² Por. Platon, *Teajtet*, dz. cyt., 166 d.

¹³ Cyt. rec. M. Krasnodębski, „Zeszyty Naukowe...”, dz. cyt., s. 274.

¹⁴ Cyt. Arystoteles, *Metafizyka*, dz. cyt., 1062 b.

¹⁵ Nie zwalnia to go z obowiązku posiadania innej specjalistycznej wiedzy. Więcej na temat relacji historii filozofii i filozofii wychowania piszę w artykule *Historia filozofii jako warsztat pracy filozofa wychowania*, „Paidagogos - časopis pro pedagogiku v souvislostech”, Olomouc 2014, w druku. W niniejszym opracowaniu powtarzam najważniejsze tezy zawarte w tym tekście.

uwarunkowań¹⁶. Etap ten Gilson określił mianem „czysto filozoficznej historii filozofii”. Na tym etapie bada się zgodność danej koncepcji bytu z realną rzeczywistością, stąd powiązanie właściwej historii filozofii z metafizyką, czyli filozofią bytu¹⁷.

M. Gogacz pod wpływem E. Gilsona¹⁸ ujęcia historii filozofii, przyjmuje że historyk filozofii musi być faktycznie filozofem (metafizykiem), ponieważ bada on konsekwencje koncepcji filozoficznych. Stąd historia filozofii: „stanowi naukę, która bada przede wszystkim faktyczne konsekwencje twierdzeń filozoficznych. Przez konsekwencje należy tu rozumieć to, co wynika z przyjętych wcześniej założeń. Historia filozofii bierze pod uwagę tak twierdzenia jak i ich faktyczne następstwa, ważne dla niej jest jednak głównie to, co rozwija się w rezultacie przyjęcia określonych punktów wyjścia, samo więc przekształcenie się przyjmowanych wizji bytu i wynikających z tego skutków. Faktyczne konsekwencje, to nie znaczy wszystkie, lecz te, które rzeczywiście pojawiły się w dziejach myśli filozoficznej. Należy dodać, że ważne tu jest odróżnienie historii kultury umysłowej i historii filozofii, która stanowi część kultury umysłowej, jej podstawowy zrąb i punkt wyjścia”¹⁹.

Jak podkreśla M. Gogacz we współczesnej kulturze dominuje kilka koncepcji historii filozofii (pozytywistyczna, intuicjonistyczna, fragmentarystyczna, kulturowa, erudycyjno-pozytywistyczna), ale nie badają one właśnie konsekwencji twierdzeń filozoficznych, lecz prezentują one werbalne i redukcjonistyczne (w tym filologiczne) rozumienie historii filozofii²⁰. Takie ujęcie historii filozofii wprowadza niebezpieczeństwo ograniczenia się filozofa do preferowanego przez niego jednego nurtu filozofii, który on osobiście ceni. Gogacz w przeciwieństwie do S. Swieżawskiego czy W. Tatarkiewicza uważa, że historyk filozofii jest przede wszystkim filozofem, a następnie dopiero filologiem czy historykiem. Reasumując chciałbym przywołać stanowisko M. Zembrzuskiego i A. Andrzejuka na temat Gogacza ujęcia historia filozofii: „Historia filozofii jest nauką, która z perspektywy filozofii jest jej subdyscyplina i nauką pomocniczą. Z perspektywy historii jest dyscypliną analizującą fragment kultury umysłowej, jednak z perspektywy metodologicznej – należy to podkreślić – posiada swój

¹⁶ Zob. E. Gilson, *Jedność doświadczenia filozoficznego*, tłum. Z. Wrzeszcz, Warszawa 2001.

¹⁷ Por. A. M. Nowik, *Metodologia historii filozofii w ujęciu wybranych tomistów*, „Rocznik Tomistyczny” 2012, nr 1, s. 173-176.

¹⁸ Mieczysław Gogacz w latach 1957-1958 studiował w Toronto pod kierunkiem Gilsona.

¹⁹ Cyt., M. Gogacz, *W sprawie koncepcji historii filozofii* [przedruk], w: M. Gogacz, *Historia filozofii w poszukiwaniu realizmu: Opera Philosophorum Medii Aevi. Textus et Studia*, t. 10, opr. M. Zembrzusi, A. Andrzejuk, Warszawa 2011, s. 27.

²⁰ Por. tamże.

przedmiot oraz specyficzne metody. Jej przedmiotem materialnym są teksty filozoficzne, natomiast przedmiot formalny sprowadza się do identyfikowania w nich problemów filozoficznych przy uwzględnieniu metod analizy i identyfikacji tekstu stosowanych zasadniczo w naukach humanistycznych. Historia filozofii przez M. Gogacza będzie określona właśnie przez przedmiot formalny, jakim są problemy filozoficzne, ich zależność od siebie, źródła i konsekwencje wyrażone przez konkretnych filozofów”²¹.

Jak rozumieć konsekwencje filozoficzne wyrażone przez konkretnych filozofów? Jest to nie tylko rozumienie twierdzeń filozoficznych i wskazania na ich zgodność z realną rzeczywistością, ale na konsekwencje filozoficzne wyrażają się w pokazaniu jak poglądy filozoficzne oddziaływały i kształtowały rozumienia innych osób i samą kulturę. Na przykład: jak idealne ujęcie państwa Platona kształtowało utopijne rozumienie myślicieli Renesansu, a następnie wpłynęło na XIX i XX myślenie społeczne. Historyk filozofii może wykazać również, że współczesna fenomenologia sięga do neoplatonizmu oraz średniowiecznej filozofii Jana Dunska Szkota. Historyk filozofii musi nie tylko znać źródłowe poglądy Arystotelesa, Plotyna, Tomasza, Kanta, czy Heideggera, ale musi wskazać na przykład jak filozofia neoplatońska oddziałuje na współczesną mu kulturę. Problem ten ma oczywiście swoje przełożenie na płaszczyźnie pedagogiki. W filozoficznych koncepcjach znajdujemy przesłanki do pedagogicznej teorii i praktyki. Należy badać powiązania badanych autorów (filozofów i pedagogów) z innymi autorami, szkołami i epokami oraz wskazywać na konsekwencje z tego wynikające. Ustaleniu tych konsekwencji i zależności służy tzw. „kwestionariusz filozoficzny” zwanym też „kwestionariuszem metafizycznym”²². Jego najważniejsze reguły można streścić w kilku punktach:

- 1) Historyk filozofii musi rozpoznać koncepcję filozofii wyrażoną lub założoną przez badanego autora;
- 2) Ustala on sposób uzyskanych przez autora odpowiedzi, na przykład wskazując na platoński relacjonizm lub arystotelesowski substancjalizm;
- 3) Wykrywa monistyczny, dualistyczny lub pluralistyczny charakter odpowiedzi filozoficznych (problematyka tzw. „kluczy” filozoficznych)²³;

²¹ Cyt., M. Zembruski, A. Andrzejuk, *Mieczysław Gogacz jako historyk filozofii*, w: M. Gogacz, *Historia filozofii w poszukiwaniu realizmu*, dz. cyt., s. 17.

²² Więcej na ten temat zob. u Stefana Swieżawskiego: *Zagadnienie historii filozofii*, Warszawa 2005.

²³ Zob. wywiad z M. Gogaczem: *Trzeba wrócić do realistycznej metafizyki*, w: *Rozmowy o filozofii*, red. A. Zieliński, M. Bagiński, J. Wojtysiak, Lublin 1996.

4) Odczytuje metody zastosowane przez autora (np. dialektyka, apofatyka, analogia, metoda identyfikacji) oraz wskazuje, czy odnoszą się one do porządku pojęć (znaczenie) czy do porządku bytów (oznaczanie);

5) Ustalić czy autor prowadzi badania z perspektywy istnienia bytu realnego, a może z innej perspektywy;

6) Czy autor nie myli ujęcia bytu z samym bytem.

Do kwestionariusza M. Gogacz²⁴ dodaje, że jest on zespołem pytań, które należy postawić badanemu autorowi. Gogacz przyjmując metodę identyfikacji bytu²⁵ zaleca:

1) Ustalenie znaczenia terminów, którymi posługuje się badany autor;

2) Przełożenie tych terminów na współczesną terminologię, tak aby nie zniekształcić ich znaczenia, ale oddać ich znaczenie w ujęciu badanego autora;

3) Ustalić rozumienie filozofii bytu danego autora, gdyż to właśnie od niej należy rozumieć samą filozofię. Nie jest to łatwym zadaniem. Należy uważać, aby nie przypisać autorowi poglądów, których faktycznie on nie reprezentował. Historyk filozofii musi zdobyć się na najwyższy poziom profesjonalizmu i obiektywizmu, odrzucając własne uprzedzenia, stereotypy i niechęć do badanego autora.

W ten sposób historia filozofii wychowania zostaje osadzona w złożeniach filozoficznych, stając się jedną z dziedzin filozoficznych. Refleksja nad wychowaniem jest ściślej związana z realną rzeczywistością, którą bada filozofia bytu, co w moim przekonaniu przekłada się na sukces wychowawczy i edukacyjny.

Uwagi krytyczne

Książka *Protagoras z Abdery – sofista i wychowawca* jest bardzo cenna i potrzebna. Jednak wydaje się, że zbyt mało miejsca Autor poświęcił w niej na zestawienie pedagogicznych poglądów Protagorasa. Na kartach pracy dra Wasilewskiego (np. s. 151, 186-187, 204 i innych) znajdujemy właśnie protagorejską *paideę*. Autor powinien zadać sobie trud napisania jeszcze jednego rozdziału, w którym przedstawiłby swoją interpretację pedagogicznych poglądów tego Sofisty. Rozdział (*vel* część) ten mógłby nosić tytuł, którym opatrzone *Zakończenie: Protagoras jako nauczyciel i wychowawca*.

²⁴ M. Gogacz, *O pojęciu i metodzie historii filozofii* [przedruk], w: M. Gogacz, *Historia filozofii w poszukiwaniu realizmu*, dz. cyt., s. 34.

²⁵ M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 159.

Ogromna erudycja i znajomość tematu, którą zaprezentował M. Wasilewski, może niekiedy utrudnić odbiór i zrozumienie przesłania samego autora, posiłkującego się opiniami wielu wybitnych specjalistów. Stąd sędzę, że to bardzo bogate studium historyczno-heurystyczne, byłoby pełniejsze, gdy zostało uzupełnione o ten dodatkowy rozdział – do czego gorąco zachęcam autora przy kolejnym wydaniu tego dzieła.

Wydaje się, że doprecyzowania wymaga omówiona powyżej kwestia koncepcji i metody historii filozofii. Zachęcam dra Wasilewskiego do „wejścia” na płaszczyznę refleksji, która otwiera przed badaczem dziejów wychowania – filozofia bytu.

Ponadto w pracy nie zastosowano klasycznej zasady w miarę równego podziału rozdziałów pracy.

Podsumowanie

Sformułowane powyżej uwagi i aporie stanowią próbę doprecyzowania zaproponowanych przez Wasilewskiego rozważań. Nie umniejszają one wartości recenzowanej pracy. Na zakończenie należy dodać, że praca M. Wasilewskiego jest napisana poprawnym i przystępnym j. polskim, co bardzo ułatwia lekturę, tak specjalistycznego dzieła.

Polecam ją pedagogom, filozofom, historykom i filologom oraz tym wszystkim, którym bliska jest idea historii filozofii wychowania i oczywiście *paideia* samego Protagorasa. Dla tych ostatnich powinna to być lektura obowiązkowa. Kończąc recenzję pragnę pogratulować dr. Marcinowi Wasilewskiego tego ważnego i cennego opracowania, wzbogacającego nasze rozumienie filozofii wychowania i *paidei* Protagorasa.

REPOZYTORIUM

