

Nauczanie myślenia. Hannah Arendt o filozofii edukacji

W moim artykule rozważam znaczenie, jakie w edukacji odgrywa kwestia nauczania myślenia, opierając się na filozoficznej koncepcji Hannah Arendt oraz przywołując pedagogiczne poglądy myślicielki. Myślenie rozumiem tu, jako autoteliczną aktywność umysłową, wyraźnie odróżnioną od działania, tj., jako namysł noszący wiele znamion refleksji filozoficznej. Przedstawioną dalej propozycję modelu edukacji dla myślenia opieram ściśle na arendtiańskich założeniach antropologicznych. Główną inspiracją tegoż modelu była sylwetka Sokratesa, jako nauczyciela myślenia, nakreślona przez Hannah Arendt w pierwszym tomie *Życia umysłu*. Stoję na stanowisku, że na gruncie filozofii Hannah Arendt, ćwiczenie myślenia musi być integralną częścią nauczania. Jednocześnie arendtiański postulat oddzielenia edukacji od polityki traktuję kompromisowo, uznając przygotowania dzieci do przyszłego funkcjonowania w sferze publicznej za dalekosiężny cel nauczania.

Edukacja w czasach kryzysu kultury

Edukację traktowała Hannah Arendt, jako pomniejszy temat swoich rozważań. Nie zmienia to jednak faktu, że problematykę tę podejmowała kilkakrotnie, wywołując z reguły kontrowersje. Arendt występowała przy tym zawsze z pozycji filozofa nie zaś pedagoga. Sama nie miała, co do tego wątpliwości. „Nie jestem z zawodu pedagożką”, pisała, „i będę tu mówić o czymś, czego w znaczeniu eksperta nie rozumiem”¹. Zawarte w jej tekstach opinie odbiegały od zapatrywań większości ówczesnych teoretyków edukacji i spotkały się z raczej krytycznym przyjęciem. To jednak, co w latach

¹ To początkowe słowa zmienionej, niemieckiej wersji tekstu; zob. H. Arendt, *Die Krise in der Erziehung*, Brema 1958, s. 5. Podobne stwierdzenie pojawia się w polskim tłumaczeniu anglojęzycznej wersji, por. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w]: taż, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 210. Prócz *Kryzysu edukacji* Hannah Arendt napisała jeszcze jeden esej dotyczący bezpośrednio problemów edukacyjnych. Był to artykuł pt. *Reflections on Little Rock*, dotyczący kwestii segregacji rasowej w amerykańskim szkolnictwie; por. *Reflections on Little Rock*, *Dissent*, vol. 6, no. 1, 1959, ss. 45-56. Artykuł spotkał się z krytycznym przyjęciem; o polemice dotyczącej kryzysu w Little Rock między Hannah Arendt a ówczesnymi teoretykami edukacji por.: J. Bohman, *The moral Costs of Political Pluralism: The Dilemmas of Difference and Equality in Arendt's „Reflections on Little Rock”*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, MIT Press, 1996, s. 55 – 60.

pięćdziesiątych wydawało się niedorzecznością, współcześnie stanowi inspirację dla wielu filozofów edukacji, którzy dostrzegają, że Hannah Arendt potrafiła w swych refleksjach spojrzeć daleko w przyszłość. Arendtowski pogląd na kształcenie cieszy się dzisiaj rosnącym zainteresowaniem, zwłaszcza wśród badaczy amerykańskich. Biorąc pod uwagę, że myślicielka za punkt wyjścia swoich rozważań przyjmowała zawsze sytuację szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych, taki stan rzeczy wydaje się w pełni zrozumiały. Należy jednak zauważyć, że omawiana problematyka warta jest uwagi także na gruncie europejskim, przede wszystkim z dwóch powodów. Po pierwsze, Hannah Arendt zauważa, że podejmowane przez nią kwestie nie są ściśle ograniczone do czasu i miejsca, jak mogłoby się wydawać. XX wiek pokazał, bowiem, „że cokolwiek możliwe jest w jednym kraju, w dającej się przewidzieć przyszłości jest równie możliwe w niemal każdym innym miejscu”². W tym kontekście można przyjąć, że kryzys amerykańskiego szkolnictwa wskazywał na zagrożenie stojące także przed systemami edukacyjnymi innych krajów. Po drugie natomiast, Europa staje współcześnie przed wieloma wyzwaniami, które w Stanach Zjednoczonych były aktualne dużo wcześniej. Chodzi tu nie tylko o problemy na polu edukacji, ale także takie kwestie, jak rosnąca liczba emigrantów i destabilizacja struktury państw narodowych, globalizacja, czy też ekspansja społeczeństwa masowego. Choć zainteresowanie edukacyjnymi esejami Hannah Arendt na gruncie europejskim dopiero się rodzi, analiza tego aspektu jej twórczości może wzbogacić perspektywę filozofii edukacji w Europie.

Szkicując poglądy Hannah Arendt na edukację, zdecydowałam skupić się na trzech podstawowych aspektach jej koncepcji: problemie zależności między dziećmi a światem, stosunku szkolnictwa do polityki oraz konserwatyzmie. Te właśnie kwestie leżą u podstaw przekonania myślicielki o współczesnym kryzysie oświaty i stanowią impuls do odpowiedzi na ten kryzys.

Kluczową kwestią dla rozważań na polu edukacji wydaje się być jej społeczna funkcja, wynikająca z roli, jaką w świecie odgrywają dzieci. Arendt wypowiada się tu bardzo jasno: wychowanie znajduje się pośród najbardziej elementarnych i niezbędnych czynności społeczeństwa³. Przekonanie to wynika zarówno z poglądów polityczno – społecznych autorki, jak i z przyjętych przez nią antropologicznych założeń dotyczących kondycji ludzkiej. Jeden z podstawowych wyznaczników tej kondycji stanowi fakt, że na

² H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 210.

³ Tamże, s. 221.

świat przychodzą ludzie⁴. Świat w rozumieniu Hannah Arendt, jest wytworem ludzi, pojawia się jedynie między nimi. Każda jednostka to niepowtarzalne indywiduum, jednocześnie nie może się on obyć bez wielości – jednego z fundamentalnych elementów ludzkiej kondycji⁵ - w tym właśnie sensie świat można nazwać wspólnym. Dziecko, „nowy”, ma w świecie szczególną pozycję. Nie tylko rozwija się, jako istota żywa, w tym przypadku człowiek, lecz wnosi też do wspólnego świata element odnowy, przemiany i rozwoju⁶. Ten właśnie potencjał, który przynosi ze sobą każdy „nowy” określa wagę jego roli. Wspólny świat wymaga odnawiania, to zaś dokonuje się przez ciągłe dochodzenie do głosu nowego pokolenia. Należy tu dodać, że dla Hannah Arendt dziecko nie jest w pełni osobą. Żeby jednak nadać właściwą rangę temu kontrowersyjnemu założeniu, myślicielka podkreśla, że jest ono człowiekiem w procesie konstytucji i ten właśnie aspekt ludzkiej kondycji dziecka uznaje za decydujący. Troska o dziecko, jako o istotę nie w pełni autonomiczną, oraz konieczność opieki nad nim, leżą u podstaw arendtiańskiego poglądu na edukację. Dzieci nie powinny być zmuszone do funkcjonowania w świecie publicznym, czyli odgrywać jakiegokolwiek roli w życiu politycznych, stanowi ono bowiem sferę właściwą tylko ludziom dojrzałym (o czym będzie mowa dalej). Jednocześnie nie mogą być zupełnie pozbawiane miejsca w świecie dorosłych, którego zadaniem jest między innymi roztaczanie opieki nad „nowymi” i czuwanie nad ich rozwojem. Stąd szczególne znaczenie przypisywane szkole. Społeczna rola, jaką pełni ona zdaniem Arendt, nie ogranicza się do przekazywania dzieciom wiedzy – jej dalekosiężny cel to przygotowanie młodych do przyszłego odnawiania wspólnego świata. Właśnie dlatego znaczenie edukacji jest kluczowe: szkoła reprezentuje świat, sama jednak jeszcze nim nie będąc. Zazwyczaj stanowi to miejsce, w którym dzieci są do niego po raz pierwszy wprowadzane, pewnego rodzaju łącznik czy przejście między prywatną sferą domu a światem⁷.

Jak zaznacza Arendt, jeden z podstawowych powodów kryzysu w edukacji to współczesne dążenie do wyemancypowania dziecka spod władzy dorosłych i zwrócenia uwagi na jego wewnętrzną naturę. Efekt daleki jest jednak od zamierzonego. W istocie

⁴ Tamże, s. 210, 221; por. także: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa 2000, s. 13.

⁵ H. Arendt, *Kondycja ludzka*, wyd. cyt., s. 11; por. także: *O kryzysie w kulturze i jego społecznej oraz politycznej doniosłości*, [w]: taż, *Między czasem minionym a przyszłym...*, wyd. cyt., s. 247. Świata nie należy utożsamiać z Ziemią, która znajduje się wśród wymienianych przez Hannah Arendt elementów kondycji ludzkiej (obok takich uwarunkowań, jak np. życie samo w sobie, śmiertelność czy wielość. Ziemia jest, by tak rzec, „światem naturalnym”, w którym budujemy nasz wspólny świat.

⁶ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 221. Wątek ten podejmuje Arendt także w drugim tomie *Życia umysłu*, w *Woli*, wywodząc koncepcję człowieka jako nowego początku z filozofii św. Augustyna; por. H. Arendt, *Wola*, przeł. R. Piłat, Warszawa 2002, s. 158 – 159.

⁷ Tamże, s. 218, 222 – 225.

dziecko pozbawione zostało podstawowych warunków prawidłowego rozwoju oraz opieki ze strony dorosłych mieszkańców świata⁸. Uważam, że takie podejście do kwestii emancypacji dzieci prowadzi pośrednio do chyba najbardziej kontrowersyjnego punktu prezentowanych tu poglądów na edukację, mianowicie do jej całkowitego oddzielenia od sfery polityki⁹. Wyraźny podział tych obszarów wynika z wyodrębnienia przez Arendt trzech dziedzin ludzkiego funkcjonowania: tego, co publiczne, społeczne i prywatne. Pozostawiając na razie to, co prywatne i społeczne, należy zwrócić szczególną uwagę na właściwości, które charakteryzują sferę publiczną i decydują o konieczności oddzielenia jej od edukacji. Głównym wyróżnikiem obszaru publicznego jest działanie. Ponieważ „publiczny” znaczy tu najczęściej tyle, co „polityczny”, chodzi o aktywność tego właśnie rodzaju na rzecz ludzkiej wspólnoty i dzielonego z nią świata. W tym obszarze ludzkiej egzystencji panuje zasada równości, inaczej niż w sferze wychowania i nauczania, gdzie, zdaniem Arendt, mamy do czynienia z naturalną przewagą dorosłych nad dziećmi, zatem ze zdecydowaną nierównością¹⁰. Tak ostry podział tych dwóch obszarów ludzkiego życia oznacza, że wszelkie próby mieszania edukacji i polityki prowadzą nieuchronnie do kryzysu tej pierwszej, naruszając najbardziej elementarne warunki rozwoju dziecka. Wprowadzanie elementów i zasad jednego z tych obszarów funkcjonowania społecznego do drugiego ma zresztą zgubne skutki także dla polityki. W jej ramach słowo „edukacja” oznacza w istocie przymus bez użycia siły. Dorosły jest bowiem już ukształtowaną osobą, ktokolwiek zaś „zamierza wychowywać dorosłych, chce w istocie być ich kuratorem i nie dopuszczać do działalności politycznej”¹¹. Jednocześnie „polityczne bitwy” nie mogą rozgrywać się „na szkolnym boisku”¹², jako, że edukacja przestaje wówczas pełnić swoje podstawowe funkcje.

Zaryzykowałabym twierdzenie, że możliwym źródłem niechęci filozofki do łączenia polityki i szkolnictwa wydają się być doświadczenie totalitarnego ustroju nazistowskich Niemiec, gdzie wszystkie sfery życia, łącznie z oświatą, podporządkowane były jednej politycznej ideologii¹³. Choć oparty na silnych antropologicznych i teoretyczno-społecznych założeniach, ten punkt edukacyjnej teorii Hannah Arendt

⁸ Tamże, s. 223 – 224.

⁹ Tamże, s. 231.

¹⁰ Tamże, s. 225 – 227. Tłumacze *Kryzysu edukacji* używają w tym kontekście terminu „socjalny”, termin „społeczny” użyty przez tłumaczkę *Kondycji ludzkiej* wydaje się jednak zřeczniejszy, dlatego używam właśnie jego dla potrzeb tego tekstu.

¹¹ Tamże, s. 213.

¹² H. Arendt, *Reflections on Little Rock*, wyd. cyt., s. 50.

¹³ O edukacji totalitarnej w nazistowskich Niemczech por. G. L. Gutek, *podstawy edukacji*, przeł. A. Kacmajor, Sulak, Gdańsk 2003, s. 246 – 254.

wydawał się zawsze najbardziej kontrowersyjnym, jest też najczęściej podważany przez interpretatorów jej myśli.

Trzecim wyznacznikiem arendtjańskiego poglądu na edukację jest konserwatyzm. W swym tradycyjnym rozumieniu, stanowisko to, w ramach którego zakłada się, że zwyczaje, wartości i instytucje, które sprawdziły się w przeszłości, warte są utrzymania, jest niezgodne z podstawowymi założeniami filozofii Hannah Arendt. Fundamentalną kwestią stanowi dla niej postulat, że świat musi podlegać ciągłej odnowie, jeżeli ma uniknąć śmiertelności swoich twórców. Arendt godzi jednak te dwie sprzeczności: „Konserwatyzm, rozumiany jako zachowawczość, należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem jest zawsze pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym. Nawet ogólna odpowiedzialność za świat, jaką w ten sposób się przyjmuje, zakłada oczywiście postawę konserwatywną. Jest to jednak właściwe tylko w dziedzinie edukacji [...]. W polityce postawa konserwatywna [...] może prowadzić tylko do destrukcji, ponieważ świat, jako ogół i w swych szczegółach, jest nieodwołalnie skazany na niszczące działanie czasu, jeśli ludzie nie są zdecydowani by interweniować, zmieniać, tworzyć nowe”¹⁴. Przywołuję ten obszerny cytat, aby pokazać, że „konserwacja”, czyli zachowanie świata, ma tutaj bardzo szczególne znaczenie. To kwestia, by tak rzec, metodologiczna: chodzi o przyjęcie dla potrzeb edukacyjnych pewnego obrazu świata, który przedstawia się dzieciom tak, aby dać im punkt odniesienia dla przyszłego funkcjonowania we wspólnej wszystkim ludziom przestrzeni. Podstawową kwestią jest zgodność tego obrazu ze stanem faktycznym: nauczyciel musi pokazywać dzieciom „świat taki, jakim on jest” – w przeciwnym razie nie da im żadnego punktu odniesienia. Kluczową rolę odgrywa przy tym autorytet nauczyciela. Przedstawiając dzieciom świat taki, jakim jest, nauczyciel, w imieniu wszystkich jego dorosłych mieszkańców, bierze zań odpowiedzialność.¹⁵ Swym autorytetem daje uczniom oparcie – pełni niejako rolę przewodnika po wspólnym świecie, przedstawiając pewien jego obraz. Jednocześnie obraz ten nie obowiązuje w dziedzinie publicznej, gdzie pierwszoplanową rolę odgrywa działanie ze swoim odnawiającym potencjałem. „Stary świat” nie stanowi nienaruszalnego wzoru ani fundamentu, na którym stawia się nowe konstrukcje, zachowując jednak poprzednią formę. Jest on punktem odniesienia, dającym pewien

¹⁴ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 228.

¹⁵ Tamże, s. 225. W tym miejscu Arendt zaznacza też, że nikt, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci, ani być dopuszczony do udziału w ich wychowywaniu.

umowny obraz *status quo* oraz wiedzę niezbędną, aby skutecznie i w oparciu o pewne podstawy odnawiać nasz wspólny świat.

Myślenie a edukacja

Hannah Arendt formułuje swoje stanowisko w kwestii nauczania w opozycji do Johna Dewey'a – filozofa edukacji, którego koncepcja wywarła olbrzymi wpływ na kształt amerykańskiej edukacji. Filozofka jest bardzo daleka od definiowania myślenia w taki sposób, w jaki robi to Dewey: jako dokładnego i zamierzonego ustalenie związków między tym, co się robi, a konsekwencjami tego, czy też związków wydarzenia z tym, co może nastąpić, ale jeszcze się nie stało¹⁶. W tym ujęciu myśl ma czysto użytkowe znaczenie, służy jedynie ustalaniu związków przyczynowych między faktami a ich antycypowanymi następstwami. Dewey znosi też opozycję, której Arendt bezkompromisowo broniła, a mianowicie rozdział myślenia i działania. John Dewey zauważa: „Myślenie, nie związane ze wzrostem wydajności w działaniu i z nauczeniem się czegoś więcej o nas samych i o świecie, w którym żyjemy, jest wadliwe jako myśl”¹⁷. Należy jednak podkreślić, że owo uczenie się czegoś więcej o świecie i nas samych oznacza wyłącznie śledzenie związków przyczynowych między teraźniejszymi lub przeszłymi a przyszłymi wydarzeniami, nie zaś refleksję egzystencjalną w tradycyjnym rozumieniu. Dewey uważa, że wszelkie myślenie musi być ściśle związane z działaniem, a oddzielanie tych dwóch kategorii jest sztucznym rozdwarzaniem całościowego doświadczenia ludzkiego, mającym swe źródła w spekulatywnej filozofii minionych wieków¹⁸.

Arendtiańskie myślenie, jako wycofywanie się ze świata ma całkowicie odmienny charakter niż koncepcja Dewey'a i bazuje na tradycyjnym filozoficznym podziale między myśleniem a działaniem. Dokładne określenie, czym było dla Arendt myślenie, nastrocza wielu problemów. Zdaniem Elizabeth Meade, Hannah Arendt proponuje wysoce specjalistyczną definicję myślenia. Jest ono, po wykluczeniu większości kognitywnych aktywności, jakie tradycyjnie mu przypisywano, wewnętrznym dialogiem z samym sobą, który opisany zostaje, jako relacja „dwa w jednym”. Podczas myślenia, bowiem podmiot zostaje rozdwojony, co umożliwia prowadzenie bezdźwięcznego dialogu między „ja” i

¹⁶ Por. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przeł. Z. Bastgen, Książka i Wiedza 1963, s. 159, 163.

¹⁷ Tamże, s. 165.

¹⁸ Tamże, s. 174, 151 – 164 *passim*.

„mną”¹⁹. Do wątku tego powrócę w dalszej części artykułu, teraz zaznaczając tylko, że w sposobie, w jaki Arendt rozważała myślenie, daje się uchwycić trzy ważne momenty, pominięte w przywołanej wyżej definicji. Po pierwsze, myślenie jest procesem, który „towarzyszy życiu i samo jest niematerialną kwintesencją życia; a skoro życie jest procesem, to jego istota może tkwić tylko w rzeczywistym procesie myślenia, nie zaś w trwałych wynikach lub określonych myślach”²⁰. Po drugie, Hannah Arendt określa myślenie, jako wycofywanie się ze świata, co oznacza, że myślący podmiot porzuca sferę zjawisk, a także towarzystwo innych ludzi. Myślenie z konieczności oznacza samotność, pozwalającą na zainicjowanie dialogu z samym sobą²¹. Zarysowuje się tu podstawowy kontrast między refleksją a działaniem, które, zdaniem Arendt, może mieć miejsce tylko pośród innych.²² Po trzecie wreszcie, myślenie ma destrukcyjny charakter: postawione jest w opozycji do przyjętych z góry sądów, frazesów, banalnych określeń, oraz standardowych kodeksów działania. Niszcząca siła refleksji „nieuchronnie wywiera destrukcyjny wpływ na wszystkie ustalone kryteria, wartości, miary dobra i zła, jednym słowem, na wszystkie zwyczaje i reguły działania w moralności i etyce”²³. Jej moc jest, więc destruktywna i stanowi poważne niebezpieczeństwo dla każdego *status quo* – w tym sensie zakłóca codzienną egzystencję człowieka, wytrącając go z rutyny bezrefleksyjnego działania.

Jaką rolę tak rozumiane myślenie miałyby odgrywać w edukacji? Hannah Arendt wskazuje, że dzieci nie potrafią rozumnie rozmawiać z grupą swych rówieśników, właśnie z racji tego, że są dziećmi²⁴. Nasuwa się tu zatem poważny problem: w życiu dorosłym dzieci muszą przecież być rozumne. Aktywność polityczna oraz, tak ważne dla filozofii Arendt, „odnawianie naszego wspólnego świata” nie mogą obyć się bez myślenia. Możliwe rozwiązanie tego problemu analizuje w ramach modelu edukacji dla myślenia.

Zatrzymać się i pomyśleć, czyli model edukacji dla myślenia

¹⁹ E. M. Meade, *The Commodification of Values*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 121; Arendt H., *Myślenie*, s. 248.

²⁰ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 256. Arendt zauważa tu, że myślenie to nie przywilej nielicznych, ale zdolność stale obecna u każdego. Życie bez myślenia jest co prawda możliwe, ale traci swą istotę, stając się podobne egzystencji lunatyka

²¹ Richard J. Bernstein zaznacza, że powodem, dla którego Arendt tak akcentuje tę konieczność jest jej zainteresowanie totalitaryzmem. Ustrój totalitarny uniemożliwia myślenie eliminując samą możliwość samotności; por. Richard J. Bernstein, *Arendt on Thinking*, [w]: D. Villa (red.), *The Cambridge Companion to Hannah Arendt*, Cambridge University Press 2000, s. 281.

²² Tamże, s. 221, 263.

²³ Tamże, s. 235; por. także: tamże, s. 37; H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 210.

²⁴ H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 217.

Proponuję, zatem rozpatrzyć pytanie o rolę, jaką według Hannah Arendt myślenie odgrywać ma w edukacji. Arendt wskazuje, że dzieci nie potrafią rozumnie rozmawiać z grupą swych rówieśników. Jak ma się jednak odbyć przejście od stanu dzieciństwa do dorosłości, skoro właściwa życiu dorosłemu aktywność polityczna oraz odnawianie naszego wspólnego świata nie mogą odbywać się bezrefleksyjnie? Odpowiedź kryje się w arendtańskim rozumieniu myślenia. Jak zaznacza filozofka, wywiera ono destrukcyjny wpływ na wszystkie zwyczaje oraz reguły działania w moralności i etyce. Wprowadza niepewność w odniesieniu do tego, co wydawało się oczywiste, kiedy angażowaliśmy się w działanie bez refleksji.²⁵ Myślenie jest, więc niebezpieczne, burzy ustalony porządek, prowokuje drastyczne zmiany i przynosi zwątpienie w to, co wcześniej było pewne. Myślenie jest rewolucyjne. W polityce znacznie poważniejsze zagrożenie stanowi jednak niemyślenie. Chociaż brak refleksji chroni ludzi przed trudami zastanawiania się nad każdym czynem, przyzwyczajają ich do automatycznego odwoływania się do powszechnie przyjętych w danym społeczeństwie zasad²⁶. Efektem tego jest przyzwyczajanie się nie tylko do konkretnych reguł, które nie są nigdy kwestionowane, ale do posiadania reguł w ogóle. Niebezpieczeństwo kryjące się w takiej sytuacji jest niebagatelne: ludzie gotowi są podporządkować się jakimkolwiek normom, pod warunkiem, że będą one powszechnie uznane. W tym mechanizmie to, co indywidualne, podporządkowane zostaje ogólnym zasadom. Arendt przywołuje przykłady takiego zastąpienia starych systemów polityczno – moralnych nowymi: łatwość, z jaką przyjęto zmiany w faszystowskich Niemczech i stalinowskiej Rosji świadczy o tym, że ich wprowadzanie odbyło się tak, jakby w tym czasie „wszyscy spali”²⁷. Wprowadzanie przemian i postulowana przez Arendt odnowa naszego wspólnego świata, wymagają, zatem refleksji. Przeprowadzone, a przede wszystkim przyjmowane, bezkrytycznie narażają świat na takie zmiany, które zupełnie nagle odwracać mogą podstawowe zasady panującej moralności. Przygotowywanie dzieci, które w przyszłości mają być odnowicielami świata, do myślenia, wydaje się więc nieodzowne. Owo przygotowanie zaś, jak się wydaje, powinno odbywać się w ramach procesu edukacyjnego.

W kontekście problemu nauczania myślenia, przyjęcie założenia, że pośrednim, a zarazem ostatecznym, celem edukacji jest przygotowanie młodych do życia

²⁵ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 235.

²⁶ Arendt H., *Thinking*, Londyn 1977, s. 177. Fragment ten referuję na podstawie oryginału *Myślenia*, polskie tłumaczenie zawiera, bowiem istotny błąd.

²⁷ Arendt H., *Myślenie*, s. 238 – 239. Arendt zaznacza przy tym, że sprawność, z jaką w powojennych Niemczech przeprowadzono proces denazyfikacji nie powinna nas wcale pocieszać, ponieważ w gruncie rzeczy mamy do czynienia z tym samym zjawiskiem.

obywatelskiego, pociąga za sobą potrzebę bliższego przyjrzenia się wpływowi, jaki refleksyjność wywiera na sferę publiczną. Jak pokazują przeprowadzone analizy, z punktu widzenia świata, myślenie pełni problematyczną rolę. Jego niszczący potencjał zawsze zagraża aktualnemu *status quo*, kwestionując zastane normy i reguły postępowania.

Z drugiej jednak strony, destrukcyjna siła myślenia ma też pozytywną stronę: oznacza oczyszczenie pola dla sądenia, a w konsekwencji także działania. Tej kwestii warto przyjrzeć się nieco bliżej. Związek myślenia z działaniem nie jest bezpośredni. Nie byłoby to zresztą możliwe w przypadku dwóch aktywności, z których jedna odbywa się zawsze pośród innych ludzi, druga zaś polega na wycofywaniu się ze świata. Biorąc jednak pod uwagę, że „u Arendt wszystkie drogi prowadzą do działania”²⁸, pośrednio zasadnicze znaczenie dla niego ma także myślenie. Wiąże się to z, jak ją nazywa Hannah Arendt, najbardziej polityczną z ludzkich zdolności: sądeniem. Sprawność tę myślicielka łączy przede wszystkim z Kantem i definiuje, jako umiejętność „ogłędania danej rzeczy nie tylko z własnego punktu widzenia, ale i z perspektywy wszystkich obecnych”, dodając, że „wydawanie sądu może być jedną z fundamentalnych zdolności człowieka, jako istoty politycznej, ponieważ pozwala mu orientować się w dziedzinie spraw publicznych we wspólnym świecie”²⁹. Zauważa także, że tradycyjnie od czasów greckich istnieje zasadnicza różnica między takim rodzajem osądu, łączonym ze zdrowym rozsądkiem, a mądrością filozofa. Pierwsza sprawność odnosi się, bowiem do kwestii politycznych, podczas gdy druga jest czysto spekulatywna i nieustannie przekracza zdroworozsądkowe kategorie³⁰. Z tego punktu widzenia dostrzec można przede wszystkim różnicę między myśleniem a sądeniem, obie zdolności wydają się mieć ze sobą niewiele wspólnego.

W innym miejscu jednak Hannah Arendt pisze, że sądenie to „zdolność osądzania zjawisk indywidualnych bez podporządkowania ich ogólnym zasadom, które mogą być nauczane i przyswajane, aż przekształcą się w nawyki i mogą zostać zastąpione przez inne zasady i nawyki”³¹. Jako podstawa aktywności politycznej,

²⁸ J. Kohn, *Evil and Plurality*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 157.

²⁹ H. Arendt, *O kryzysie w kulturze...*, wyd. cyt., s. 260 – 261. Zdolność sądenia miała być tematem ostatniego tomu cyklu *Życie umysłu*, którego Hannah Arendt nie zdążyła już dokończyć. Z tego względu jej koncepcja sądenia pozostaje przedmiotem spekulacji; por. J. Kohn, *Evil and Plurality*, wyd. cyt., s. 155, S. Smith, *Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron?*, [w]: M. Gordon (red.), *Hannah Arendt and Education. Renewing our Common World*, Westview Press 2001, s. 67 – 68.

³⁰ H. Arendt, *O kryzysie w kulturze...*, wyd. cyt., s. 260.

³¹ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 258.

sądzenie dotyczy zawsze tego, co jednostkowe, opiera się na możliwości orzekania o czymś, że jest piękne, dobre etc. Jego związek z myśleniem jest jednak bardzo ścisły: sądzenie urzeczywistnia myślenie, uobecnia je w świecie³². Z pomocą tej zdolności myślenie zostaje na powrót wprowadzone do świata, z którego myślący podmiot musiał się wycofać. Powstaje kwestia, na czym miałyby polegać owo uobecnianie myślenia w świecie. Odpowiadając na to pytanie, Albrecht Wellmer odwołuje się do destruktywnej siły drzemiącej, zdaniem Arendt, w myśleniu. Myślenie, poprzedzając sądzenie, oczyszczałoby dla niego grunt, usuwając przeszkody w postaci przesądów, generalizacji czy obiegowych reguł. Wolna od tych utrudnień, zdolność sądzenia mogłaby być w pełni wykorzystywana³³. Biorąc pod uwagę takie ujęcie, myślenie miałyby pośrednią, ale niezwykle ważną rolę w aktywności politycznej. Umożliwiłoby mianowicie przekroczenie starego porządku i wprowadzanie tego, co nowe, a zatem warunkowałoby działanie u samych jego podstaw.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na niezwykle znacząca zbieżność, jaką zauważyć można w sposobie ujmowania przez Hannah Arendt roli myślenia oraz roli nowych: także dzieci wnoszą do świata element odnowy, mają rewolucyjny potencjał. Sam fakt narodzin równa się przyjściu na świat kogoś reprezentującego coś radykalnie nowego³⁴. Ponieważ intencją Arendt nie jest fundowanie świata dzieci, urzeczywistnianie odnawiającego potencjału musi odbywać się dopiero w dorosłym życiu, w ramach działania w sferze publicznej. Logiczną konsekwencją, więc wydaje się potrzeba rozwijania w młodych inklinacji do używania zdolności myślenia. Tylko wyposażenie ich w odpowiednie narzędzia umożliwi działanie poparte właściwym osądem, a co za tym idzie, zapewni zachowanie w istnieniu wspólnego świata. Opór wobec wkładu myślenia w politykę może wystąpić jedynie ze strony przedstawicieli istniejącego porządku, w długofalowej perspektywie jednak refleksja musi stanowić podstawę publicznego działania.

W historii filozofii pojawia się przykład takiego właśnie oporu polityków wobec myślenia. Mowa tu, jak łatwo odgadnąć, o procesie i skazaniu Sokratesa. Postać filozofa pełni ważną rolę w rozważaniach przedstawionych w pierwszym tomie *Życia umysłu, Myśleniu*, za jej pośrednictwem ukazane zostaje praktyczne znaczenie refleksji dla

³² Tamże.

³³ A. Wellmer, *Hannah Arendt on Judgement*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 34. Propozycję edukacji dla sądzenia przedstawia Stacy Smith w cytowanym tu już artykule *Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron?*.

³⁴ Arendt H., *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 225.

świata. Nie bez przyczyny Hannah Arendt wybiera właśnie jego: był myślicielem „nieprofesjonalnym”, łączącym w sobie dwie namiętności – myślenie i działanie. Nie oznaczało to jednak gotowości do budowania na bazie własnych poglądów teoretycznych standardów działania, ale gotowość do swobodnego przechodzenia z jednego obszaru do drugiego i aktywności na obydwu polach. Filozof pozostawał zawsze „obywatelem wśród obywateli”³⁵. Prezentując jego metodę filozofowania, myślicielka zaznacza, że Sokrates nie głosił mądrości, nie przekazywał wiedzy i, wbrew powszechnym mniemaniom, nie nauczał cnoty. Jedyne, co mógł ćwiczyć w swoich uczniach to umiejętność myślenia³⁶. Stosowana przez niego metoda dialogiczna stanowiła swego rodzaju analog refleksyjności. Myślenie rozumiał, jako dialog między „ja” i „mną”: „Nieprawdaż, myśl i zdanie to jedno i to samo. Tylko, że wewnętrzna rozmowa duszy samej ze sobą, odbywająca się bez głosu – to się u nas nazywa myślą”³⁷. Rzeczywiste rozmowy Sokratesa z innymi Ateńczykami stanowiły swego rodzaju przeniesienie owego procesu do świata, między ludzi. Prowadzone na ateńskiej agorze, dyskusje te zakłócały codzienną rutynę działania interlokutorów filozofa, zmuszając ich do zatrzymania się i pomyślenia.³⁸ Sokrates nie był nauczycielem w sensie osoby przekazującej wiedzę, był nim jednak w innym znaczeniu. Poprzez dialog wspomagał swych rozmówców w dążeniu do prawdy, a tym samym otwierał perspektywy dla ich rozwoju. Nauczał myślenia zamiast przekazywać gotowe rozwiązania. To ostatnie zresztą byłoby niemożliwe z uwagi na pozycję, jaką zajmował względem swoich rozmówców, zawsze akcentując swoją niewiedzę. Arendtiański nauczyciel, pełniąc rolę autorytetu, nie może w tym względzie podążać za przykładem Sokratesa. Może natomiast, a nawet musi, wybrać sokratejską drogę dla wypełnienia swojego najważniejszego zadania: pokazania młodemu światu takiego, jakim jest. Jak wspomniałam już wcześniej, zasadniczy problem, który pojawia się w związku z tym przedsięwzięciem, ma związek z faktem, że świat cały czas się zmienia. W tym kontekście, jak pokazały wcześniejsze rozważania, rolą nauczyciela nie jest przekonywanie uczniów do zaakceptowania jakiejś konkretnej wizji świata, ale pokazanie im różnorodności możliwych sposobów jego doświadczania. Wspomaga on w ten sposób ich samodzielność oraz chroni indywidualny potencjał każdego dziecka, umożliwiając tym samym jego przyszłą realizację w obszarze publicznym.

³⁵ Tamże, s. 226.

³⁶ Tamże, s. 331 – 332, 334.

³⁷ Platon, *Sofista*, 263 E.

³⁸ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 236; por. także: D. R. Villa, *The Banality of Philosophy: Hannah Arendt on Heidegger and Eichmann*, [w]: L. May, J. Kohn (red.), *Hannah Arendt Twenty Years Later*, wyd. cyt., s. 185.

W świetle powyższych rozważań, nauczanie myślenia w znaczeniu sokratejskim polegałoby na przejściu od dialogu między dwiema osobami do dialogu wewnętrznego, który prowadzi „ja” ze „mną”. Włączając w tę koncepcję wszystkie wymagania arendtiańskiego spojrzenia na edukację, pojawia się wątpliwość, czy wyrabianie w dzieciach zmysłu krytycznego nie stoi w sprzeczności z postulatem autorytetu nauczycielskiego. Problem ten pojawia się jednak tylko wtedy, kiedy autorytet brany jest w rozumieniu tradycyjnych konserwatystów oraz przy pominięciu założenia, że odnawiający potencjał młodego ma realizować się nie w okresie dzieciństwa, ale w dorosłym życiu obywatelskim. Nie chodzi o namawianie uczniów do negowania i krytykowania wszystkiego, co ich otacza, ale przystosowanie do używania zdolności niezbędnej „w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja”³⁹.

W tym kontekście nasuwa się także przywołana przez Arendt opinia Arystotelesa, zaliczającego „bezdomność” do wielkich zalet filozoficznego sposobu życia. Myśliciel, w przeciwieństwie do polityka, nie potrzebuje określonego miejsca, żeby poświęcać się właściwej sobie aktywności. Myślenie nie jest przypisane do żadnego kraju ani miasta, a filozofowie kochają owo „nigdzie” tak, jakby to był kraj⁴⁰. Nauczanie myślenia nadaje więc szczególną wartość politycznemu przygotowaniu człowieka, może on bowiem być aktywnym obywatelem nie tylko tego państwa, którego prawa znał i aprobował od dziecka, ale także każdego innego, jeżeli zechce opuścić rodzinne strony. Również w przypadku zmiany ustroju nie pozostanie bezradnym, biernym widzem, ale posiadał będzie potencjał do dalszego działania oraz współtworzenia i krytycznego odnawiania przestrzeni publicznej, w której żyje.

Chcąc sformułować definicję arendtiańskiego nauczania myślenia, warto odwołać się do passusu, w którym filozofka wyznacza praktyczne konsekwencje użycia refleksji: wobec zdewaluowania wszystkich uznanych za niewątpliwe reguł postępowania, „praktycznie myślenie znaczy tyle, że ilekroć napotykasz w życiu jakieś trudności, to za każdym razem musisz zastanowić się nad nimi na nowo”⁴¹. Nauczanie myślenia będzie oznaczało obudzenie w młodych zdolności do każdorazowego zastanowienia się nad rozwiązaniem trudności, przed którymi staną oddając się działaniu.

³⁹ Arendt H., *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 231.

⁴⁰ Tamże, s. 264 – 265.

⁴¹ Arendt H., *Myślenie*, wyd. cyt., s. 238.

Korzyści wpływające z nauczania myślenia to przede wszystkim wykształcenie umiejętności oczyszczania pola dla sądenia, co z kolei umożliwia odpowiedzialne działania w obszarze publicznym. Co równie ważne, krytyczne podejście do powszechnie uznawanych reguł postępowania chroni obywateli przed, by tak rzec, totalitaryzmem norm i zabezpiecza szanse każdego człowieka na swobodny rozwój i urzeczywistnienie potencjału, który wnosi on do świata.

Przedstawiona propozycja modelu edukacji dla myślenia opiera się na próbie pogodzenia wątku sokratejskiego w filozofii Hannah Arendt oraz jej poglądów na kondycję edukacji. Jak w każdej tego typu syntezie, także w tym projekcie konieczne okazały się kompromisy. Zamysłem było tu nie stworzenie nienaruszalnego wzoru dla działalności edukacyjnej, ale wskazanie na pewne możliwości, jakich w tym zakresie dostarcza myśl Arendt.

Wprowadzenie nauczania myślenia do praktyki edukacyjnej może stanowić próbę przezwyciężenia kryzysu we współczesnej kulturze. Łącząc w sobie dwa elementy: przygotowanie do świadomego działania w obszarze publicznym oraz ćwiczenie w refleksyjności, pełniłoby ono niebagatelną rolę w kształceniu młodych. Przede wszystkim, pozwalałoby na zapewnienie światu w przyszłości kompetentnych odnowicieli, ale także, poprzez wzmacnianie indywidualności jednostki, jako istoty refleksyjnej (oraz autorefleksyjnej), przeciwdziałałoby rozprzestrzenianiu się społeczeństwa masowego.

Nastawiona na nauczanie myślenia, edukacja byłaby tym obszarem, w którym, jak pisała Hannah Arendt, „decydujemy, czy dostatecznie kochamy świat, by przyjąć zań odpowiedzialność, a tym samym uchronić go przed zniszczeniem” oraz „czy kochamy nasze dzieci na tyle [...] by nie wytrącać im z rąk szansy przedsięwzięcia czegoś nowego”⁴², ale także nauczyć je, aby pośród zgiełku współczesnego świata, wśród ludzi pochłoniętych bezrefleksyjnym działaniem, potrafiły, jak chciała Arendt, zatrzymać się i pomyśleć⁴³.

⁴² H. Arendt, *Kryzys edukacji*, wyd. cyt., s. 232.

⁴³ H. Arendt, *Myślenie*, wyd. cyt., s. 236.