

W sprawie filozofii wychowania

„Najwyższa wiedza filozoficzna wyraża się jako niewiedza, która jednak nie jest tożsama z początkową niewiedzą, którą należy usunąć, lecz oznacza niewiedzę, która osiąga spełnienie na gruncie wszelkiej wiedzy i dopiero u jej granic.”

Karl Jaspers¹

1. Filozofia a rozważania o wychowaniu - krótki rys historyczny

Począwszy od starożytnej Grecji, z filozoficznej refleksji nad światem oraz pierwszymi jego przyczynami powstania i ukonstytuowania się, z refleksji nad istotą i strukturą kosmosu i miejsca w nim bytu, który JEST i „nie-bytu”, z refleksji nad możliwościami i sposobami poznawania go, rodziła się stopniowo refleksja nad człowiekiem i jego statusem we wszechświecie. Dotyczyła ona jego bytowej racji istnienia w nim, struktury i sensu bycia człowiekiem jako bytu wyodrębniającego się ze świata natury, jednocześnie w nim istniejącego. Z tej antropologicznej refleksji, która wynikała zarówno z ontologii, epistemologii, jak i metafizyki i z którymi nierozzerwalnie się łączyła, rodziła się również refleksja nad istotą i sposobami „uprawomocniania” bycia człowiekiem, czyli refleksja pedagogiczna. Różne koncepcje filozoficzne, tak jak i koncepcje religijne, odnosząc się do praktycznego wymiaru tego, o czym „mówią”, a przede wszystkim do praktycznego wymiaru istnienia człowieka, ustanawiały pewne cele wychowawcze. Określając swoiste „co” jako przedmiot swoich dociekań, koncepcje te określały zarazem zasady jego istnienia w aspekcie ontologicznym, jak i egzystencjalnym - we współczesnych znaczeniach tych słów - wskazując tym samym na specyfikę ich ujmowania. Koncepcje te dawały zatem odpowiedź na pytanie „jak” ujawniać, odkrywać prawdę czy też jak dochodzić do prawdy tego, o czym same „mówią”. Tym samym konstruowały zasady konstytuujące i regulujące w praktyce przedmiot własnych badań, wypowiadając się - w mniej lub bardziej bezpośredniej formie - również o wychowaniu człowieka. Nie jest więc obce filozofii kultury europejskiej - począwszy od myśli starożytnej - podejmowanie problematyki wychowania, ani też nie jest obce myśli pedagogicznej obecność w niej różnych podejść filozoficznych, a zatem i różnych implikacji pedagogicznych myśli filozoficznej określonych autorów, kierunków, nurtów filozoficznych.

¹ K. Jaspers, *Wjera filozoficzna wobec objawienia*, Kraków 1999, Wydawnictwo Znak, s. 610.

Również wyodrębnienie się z filozofii w XIX wieku i stopniowe konstytuowanie się pedagogiki jako samodzielnej nauki nie uwolniło refleksji pedagogicznej od filozofii.

Można zatem skonstatować, iż refleksja pedagogiczna przez całe wieki była (i jest) pochodną poglądów filozoficznych. Świadczą o tym już narodziny helleńskiej myśli pedagogicznej i jej rozkwit w czasach Peryklesa. Sofiści, Sokrates, Platon, Arystoteles wchodzili w problematykę wychowania, czyniąc z niej jeden z głównych tematów swoich filozoficznych rozważań. W ten sposób - pomimo różnic, które zachodziły pomiędzy tymi koncepcjami - powstawała swoista pedagogiczna myśl grecka, odwołująca się i zarazem tworząca tradycję *paidei*. Problematyką wychowania zajmowali się również i inni filozofowie z późniejszych epok, jak chociażby: św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu, Erazm z Rotterdamu, Hobbes, Locke, Kant, Trentowski, Heine-Wroński, Fichte, Hegel, Nietzsche, Natorp, Dewey. Stanowiły one również podstawę rozważań natury pedagogicznej dla innych.

W tym kontekście rozważań można mówić o pewnej filozofii wychowania lub też filozofii dla wychowania, a więc o filozofii stosowanej, która praktycznemu wymiarowi wychowania „przypisuje” określoną jego koncepcję wywodzącą się z rozważań filozoficznych. Chodzi zatem o aplikację bądź rekonstrukcję „pedagogicznych” implikacji określonych doktryn lub kierunków, prądów filozoficznych - zwłaszcza filozofii człowieka - czy nurtów w ich obrębie. Ważnym okazuje się tutaj sposób ujęcia samego wychowania i wszystkich jego aspektów, jak i sposób wypowiedzania się o nim, które z kolei wynikają z pewnego sposobu podejścia do stawianych problemów w szerszym ujęciu i ich rozwiązywania - dialektycznego (dialektyka platońska, heglowska, marksistowska), esencjalistycznego, idealistycznego, egzystencjalnego, fenomenologicznego, hermeneutycznego itp.

Filozofie wychowania, choć wydaje się, że powstawały w obszarze czysto teoretycznym - tak jak i sama filozofia - zawsze też były „naznaczone” przez czas i miejsce powstawania. Śledząc historię filozofii wychowania, czy też po prostu historię myśli pedagogicznej w jej chronologiczno-problemowym aspekcie, można skonstatować: każda epoka wypracowywała sobie specyficzne dla swojego „ducha” ujęcie istoty wychowania, będące „pochodną” ogólnego ducha filozofii danej epoki, czy szerzej - danego czasu. Stąd na przestrzeni stuleci powstawały różnorodne rozwiązania filozoficzne podstawowych problemów np. natury egzystencjalnej, które zarazem implikowały różnorodność rozważań o wychowaniu. Zarazem truizmem byłoby twierdzić, iż w obrębie danej epoki czy na przełomie jednej i drugiej nie dochodziło do zróżnicowania się myśli filozoficznej i związanej z nią myśli o wychowaniu. I tak przełom XIX i XX wieku to czas szczególnie charakterystyczny:

1/ zauważamy, iż w okresie tym daje się zaobserwować niezwykle zróżnicowanie filozoficznych nurtów, jak również zróżnicowanie w ich wewnętrznym obrębie, co też posiada ważne implikacje na terenie rozważań o wychowaniu - pozwala spojrzeć na nie jako na

panoramę różnorodnych, wynikających w sposób bezpośredni lub pośredni z danych filozofii rozważań o nim,

2/ eksplozja różnorodności myśli filozoficznej i jej implikacje na polu rozważań o wychowaniu wskazuje zarazem na ich organiczny związek ze sobą,

3/ sytuacja taka miała swoje szersze - odnoszące się do dynamiki ówczesnego życia i wynikających z niej różnorodnych zmian - uzasadnienie, co też wpłynęło na pojawienie się owej różnorodności rozważań o wychowaniu,

4/ zmiany te były m.in. jedną z przyczyn odchodzenia od filozofii na rzecz rozwiązań innych nauk - głównie nauk przyrodniczych i psychologicznych - pojawiło się zjawisko redukcjonizmu, które również obserwować można na terenie rozważań o wychowaniu,

5/ z kolei ta sytuacja miała swoje reminiscencje w ogólnej filozofii redukcjonistycznej, której korzenie można odnaleźć w historii filozofii, a która w sposób mniej lub bardziej bezpośredni implikowała sposób mówienia o wychowaniu,

6/ prowadzi to do kolejnego stwierdzenia, iż ślad filozofii odnajdujemy nawet w tych rozważaniach o wychowaniu, które same opowiadają się za zerwaniem z nią.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia można pokusić się o pewną konkluzję: otóż na filozofię (zwłaszcza filozofię człowieka) można patrzeć albo jako na podstawę i punkt wyjścia rozważań o wychowaniu, albo jako na jeden z wielu ich „elementów” - często nieświadomie zakładanych, czy wręcz odrzucanych, ale niewątpliwie istniejących. Pod pierwszym znaczeniem kryje się nie tylko ujęcie owych rozważań w kategoriach stosowanej filozofii wychowania (tak określa się np. pedagogikę Sergiusza Hessena), lecz również takie ich ujęcie, które w ogóle odsłania ich związek z daną filozofią, wyznaczającą - i to w sposób dość konkretny - ich kierunek.

Zakładam zarazem, że najbardziej znaczącą dla rozważań pedagogicznych jest filozofia człowieka. Bowiem także i dla pedagogiki - by odwołać się do tradycji *paidei* - kluczowym pytaniem - nie zawsze wprost artykułowanym - jest pytanie o człowieka. Pyta ona „kim jest człowiek?” i „kim może być?”. Ale nie pozostaje ona jedynie w zewnętrznej relacji do filozofii człowieka, tj. nie tylko „wynika” z niej, ale właśnie - podobnie jak ona - wyrasta z tego samego źródła - z problematyki bytu i bycia człowieka, czyli w istocie problematyki SENSU jego istnienia. Obie również zakładają możliwość „objaśnienia”, czy „rozjaśnienia” jego prawdy, a zatem zakładają możliwość ujawnienia „mądrości” o nim.

2. O filozofii wychowania

Gdy chce się mówić o związku filozofii człowieka z refleksją nad wychowaniem, zazwyczaj - jak to zastało w zarysie przedstawione - ma się na myśli takie systemy pedagogiczne, które zostały wypracowane przez ich autorów jako konsekwencja ich własnych

filozoficznych poglądów o człowieku, czy szerzej - jako konsekwencja ich własnej filozofii. Ich rozważania nad wychowaniem, mniej lub bardziej ujętym w kategoriach systemu, zwykło się określać jako filozofię stosowaną. Ale taka perspektywa związku filozofii człowieka z refleksją nad wychowaniem, czy też - po prostu filozofią wychowania - „*należy już raczej do przeszłości nieco bardziej odległej*” - twierdził Bogdan Suchodolski - *Natomiast nikogo z wielkich filozofów współczesnych nie interesowało przejście z ich własnej filozofii do pedagogiki. Nie zajmowali się tym ani Husserl, ani Heidegger, ani Jaspers, ani Sartre*². Nie wdając się w polemikę ze stanowiskiem Suchodolskiego, zakładam, iż o filozofii wychowania jako filozofii stosowanej można mówić także wówczas, gdy „wyprowadza się” ją z filozofii człowieka, czy w ogóle z filozofii danego myśliciela. Tak np. w kategoriach filozofii stosowanej znajdują się rozważania nad wychowaniem np. „wyprowadzone” z filozofii człowieka Karola Wojtyły³. Analogicznie, ale w nieco szerszym kontekście, przedstawia się ta kwestia w sytuacji, gdy źródłem refleksji o wychowaniu podejmowanej przez jednego lub więcej myślicieli jest filozofia człowieka danego kierunku lub nurtu. Mówimy wtedy o np. personalistycznej, egzystencjalnej, czy fenomenologicznej filozofii wychowania⁴. Ale o związku filozofii wychowania ujętej w kategoriach koncepcji z filozofią człowieka można także mówić wówczas, gdy budując ją „wychodzi się” od pewnej idei człowieka wspólnej, czy też respektowanej w mniej lub bardziej świadomy sposób, przez kilka kierunków czy nurtów filozoficznych, czy też - szerzej - różnych „wypowiedzi” o człowieku ujętych w ramy określonej koncepcji człowieka.

W uzasadnieniu tego stanowiska można odwołać się z jednej strony do hermeneutycznej „zasady” pracy nad tekstami Gadamera, która mówi, iż ważne w ich interpretacji jest nie tylko to, co one mówią wprost, ale również to, jaki kontekst interpretacyjny za sobą niosą. Z drugiej zaś - do stanowiska M. Siemka, który uważa, że współcześnie obserwuje się zanik podziału filozofii na „nurdy”, „dziedziny”, „szkoły”, „kierunki”, „filozofie czegoś” stąd jej „uprawianie” dokonuje się w sposób ponaddoktrynalny⁵.

² B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika* [w:] tenże, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 415.

Nie wydaje się, aby Suchodolski miał pełną rację wypowiadając te słowa; otóż np. K. Jaspers napisał - nie przetłumaczoną jednak na język polski - książkę pt. „*Was ist das Erziehung*”, w której swoje rozważania o wychowaniu wyprowadził, czy też oparł na własnej filozofii.

³ por. K. Wrońska, *O możliwości zbudowania teorii wychowania personalistycznego Karola Wojtyły* [w:] F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*, Kraków 1993, s. 189-195.

⁴ por. z wypowiedzią samego Suchodolskiego, który stwierdził, że próby rozważań nad wychowaniem można odnaleźć wśród uczniów wymienionych przez niego filozofów: „*Powstawały wówczas koncepcje wychowania określane jako fenomenologiczne czy egzystencjalne. Pedagogika fenomenologiczna rozwijała się pomyślnie w Holandii dzięki działalności M.J. Langevelde, /.../ oraz O. Strassera, którego fundamentalna książka pt. 'Phenomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen' (1964) ukazywała znaczenie fenomenologicznej metody dla koncepcji osobowości i jej rozwoju*”. Wśród twórców pedagogiki egzystencjalnej wymienił zaś: G.H. Kneller'a i F.H. Heinemann'a.

B. Suchodolski, *Filozofia i pedagogika...*, op. cit., s. 415.

⁵ M. Siemek, *Myśl drugiej połowy XX wieku* [w:] tenże, *Filozofia, dialektyka, rzeczywistość*, Warszawa 1982.

Stąd i refleksja filozoficzna, mając świadomość różnic w ujęciu i prezentowaniu nawet takich samych kategorii problemów, zarazem wykracza poza granice ustanowione przez te różnice. Uwaga ta dotyczy również poniższego ujęcia filozofii wychowania.

Na związek filozofii człowieka z filozofią wychowania można także spojrzeć jako na związek dwóch filozofii ujętych komplementarnie. Wówczas filozofia wychowania będzie rozumiana jako: po pierwsze „zestaw” różnych filozofii wychowania zogniskowanych lub też nie wokół głównych problemów wychowania i/lub w aspekcie czasowym (por. m.in. z historią myśli pedagogicznej czy też historią doktryn pedagogicznych, współczesną myślą pedagogiczną, często zamiennie określaną właśnie jako współczesna filozofia wychowania⁶) i po drugie - jako globalizacja zagadnień dotyczących fundamentalnych, lecz nie ostatecznych kwestii wychowania a wynikających z przyjęcia idei człowieka w najszerszym znaczeniu lub z przyjęcia określonej idei człowieka, np. idei człowieka jako bytu działającego w świecie wartości⁷. Tak rozumiana filozofia wychowania daje (może dać) globalne i całościowe spojrzenie na wychowanie, na jego istotę i znaczenie dla człowieka. Nie oznacza to jednak, że spojrzenie to jest jedynie prawdziwe. Zważywszy bowiem na współczesną sytuację, w której podkreśla się, że o wychowaniu można mówić w wielu językach, tzn. np. w języku psychologii, socjologii, etyki, polityki, ekonomii itp., czy też w języku wiedzy naukowej, filozoficznej, potocznej, publicystycznej, w języku mitycznym i religijnym, w języku sztuki, filozofię wychowania jako wiedzę ujmuje się w kategoriach „wiedzy pierwszej”, czy też podstawowej, która ze względu na swą „filozoficzną naturę” nie posiada statusu stałości i pewności⁸. Istotą filozofii wychowania w powyższym ujęciu jest to, iż główne zagadnienia są (mogą być) przez nią rozpatrywane komplementarnie, pokonując drogę od krytycyzmu do konstruktywizmu⁹.

Choć krytycyzm stanowi wyznacznik rozwoju filozofii w ogóle, to nie zawsze plasuje się na pierwszym miejscu i nie zawsze też jego zakres sięga „porządku” aktualnego stanu danej kultury i społeczeństwa, czy też - w szerokim tego słowa znaczeniu - świata i człowieka, a zatem i wychowania. Nie kwestionuje się wówczas danego porządku świata, lecz np. spiera się o zasady konstytuujące go, jak miało to miejsce np. w znanym z historii filozofii sporze o uniwersalia w chrześcijańskiej filozofii scholastycznej. Ujawnienie się krytycyzmu dokonuje się bowiem w sytuacji, w której dotychczasowy sens tego, co jest - powiedzmy - dotychczasowy

⁶ Por. S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000; S. Sztobryn, M. Świtka red., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939. Parerga*, Gdańsk 2006.

⁷ Taka perspektywa rozumienia filozofii wychowania nie wyklucza aspektu historycznego, lecz go w sobie zawiera.

⁸ por. J. Rutkowiak, *Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994, s. 88-95.

⁹ por. J. Gnitecki, *Możliwość uprawiania pedagogiki ogólnej jako teorii krytycznej i metateorii* [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja - terażniejszość - nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 159-175.

sens człowieka i wychowania - „załamuje się”. Na terenie filozofii wychowania głównym celem tegoż krytycyzmu będzie wówczas zdemaskowanie wszelkich deformacji tegoż sensu, poddanie pod dyskusję wszelkich, przyjętych odgórnie, spekulacji uzasadniających - odwołując się do filozofii Jacquesa Derridy - dotychczasowych „ukrytych sensów i znaczeń” wychowania, tak w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym¹⁰. Chodzi zatem - jak podaje Marian Nowak - o weryfikację „/.../ stereotypów, przesądów kulturalnych, światopoglądów, poglądu na życie, na etykę, na politykę, na religię, które mają swoje później konsekwencje w praktyce wychowania i w koncepcjach pedagogicznych”¹¹. W ten sposób filozofia wychowania sama „chroni się” przed przyjęciem zdeformowanych z jednej strony, zaś z drugiej - nierealistycznych, nie odnoszących się do istoty bycia konkretnego człowieka w jego podstawowych wymiarach ujęć wychowania. Ale podjęcie refleksji krytycznej nad tym, co JEST, to dopiero pierwszy krok na drodze, która określa istotę każdej filozofii, również filozofii wychowania.

Podstawowym bowiem zadaniem filozofii wychowania, określającym jej istotę, jest przede wszystkim poszukiwanie, czy też odsłanianie SENSU wychowania „wbudowanego” w SENS ludzkiej egzystencji. To poszukiwanie ma również wymiar perspektywiczny i określa się poprzez to, co jest możliwe. Chodzi o to, że poszukując SENSU wychowania filozofia ta zarazem ów sens „projektuje”, określając np. jego główne wartości i cele, wskazując zarazem na jego kategorie ontologiczno-egzystencjalne, które zarazem ów sens konstytuują. W tym kontekście jawi się ona jako rodzaj konstruktywnej inwencji, mającej moc zmieniania tego, co już JEST.

Jeżeli przyjmiemy z jednej strony, że człowiek jest pewną CAŁOŚCIĄ, a z drugiej - że istotą komplementarnej filozofii wychowania jest globalizacja fundamentalnych kwestii, odbywająca się na drodze od krytycyzmu do konstruktywizmu, to można ją również ująć w kategoriach środka przewyższającego cząstkowość, jednoaspektowość, jak również redukcjonizm wszelkich wypowiedzi o człowieku i wychowaniu. W tym kontekście - jak zauważa Nowak - prowadzi ona raczej do MĄDROŚCI o wychowaniu, niż do wiedzy o nim¹².

Bez względu na to, czy będziemy mówić o filozofii człowieka jako o komplementarnej filozofii wychowania, czy też jako o tej, która wyrasta z określonego kierunku, nurtu filozoficznego i daje się ująć np. jako monistyczna, fenomenologiczna, egzystencjalna, racjonalistyczna, spirytualistyczna itp., czy też w ogóle jako o rodzaju

¹⁰ W. Mackiewicz, *Postmodernizm* [w:] tenże, *Filozofia współczesna w zarysie*, Warszawa 1994, s. 250-252 oraz: A. Miś, *Dekonstrukcjonizm Jacquesa Derridy* [w:] tenże, *Filozofia współczesna. Główne nurty*, Warszawa 1995, s. 206-216.

¹¹ M. Nowak, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości...*, op. cit., s. 125.

¹² ibidem, s. 120.

konstruktywnej inwencji, zauważa się jej pewną charakterystyczną cechę. Otóż, tak jak filozofia człowieka, tak i filozofia wychowania zawsze jest nastawiona na to, by zebrać w jednym paradygmacie „objaśnienie” - w ujęciu Martin Heideggera, czy też „rozjaśnienie”, jak to z kolei określał Karl Jaspers - tego, co wchodzi w pewien horyzont problematyki człowieka i wychowania. Ukazuje tym samym pewien sposób istnienia „rzeczywistości” wychowania - tak w warstwie teoretycznej, jak i praktycznej. Bowiem zawsze chodzi jej o jakieś „hic et nunc” wychowania - jego „tu i teraz” - z tej płaszczyzny wychodzi i do niej też dąży. Oznacza to zarazem niemożność pominięcia w mówieniu o wychowaniu jego „tu i teraz” i porównania go z czymś innym - tym, co „wcześniej” i/lub z tym, co „później”, czyli z tym, co jest dopiero możliwe, a co jawi się jako „pomyślana” rzeczywistość. Z jednej strony chodzi tu o porównanie z tym, co powiedziano już o wychowaniu, z drugiej zaś o porównanie wychowania jako „dziejącej się” obecnie rzeczywistości z jej pewną koncepcją ujętą z kolei w kategoriach projektu. W tym kontekście rozważań zarówno wtedy, kiedy mówimy o wychowaniu jako o pewnej rzeczywistości, czy też o samej myśli o wychowaniu jako pewnej rzeczywistości, zawsze też ukazujemy pewien sposób istnienia tegoż wychowania, jak i mówienia o nim. Sposób ów jest w istocie „tendencją całościującą”, czyli dążnością w określonym kierunku, jak i zarazem samym tym kierunkiem rzeczywistości wychowania oraz mówienia o nim. I choć jest pewną całością, to - jak podkreśla Giuseppe Flores d'Arcais - „*tendencja*’ oznacza raczej niezaktualizowanie, a nie utopijność czy tym bardziej absurdalność i sprzeczność. Jest to filozofowanie jako napięcie, jako wędrówka, a nie jako posiadanie /.../”¹³. Ta perspektywa rozważań pozwala zarazem utożsamić tendencję z ideą wychowania, która zawiera w sobie i jednocześnie wyraża ideę człowieka.

Filozofia człowieka - bez względu na to, jak będziemy ją ujmować - z jednej strony „uwarunkowana” jest ogólną ideą człowieka, z drugiej - każda „wypowiedź” o człowieku jest konsekwencją przyjęcia konkretnej idei. I właśnie ten fakt określa również sposób mówienia o samym wychowaniu. Czym w istocie jest idea?

Trudności definicyjne idei:

„*Pojęcia tym się zazwyczaj charakteryzują, że dają się względnie łatwo zdefiniować, idee natomiast zawsze pozostają trochę nieokreślone. One są raczej wzorami rzeczy niż wyrazem ich faktycznego stanu*”¹⁴. W cytacie tym podkreślona została bardzo istotna kwestia dotycząca samej istoty idei, a mianowicie: niemożność określenia idei w kategoriach „ostatecznych definicji”. Ten brak określoności wskazuje zarazem na „otwartość” idei, czyli na taki jej charakter, który wyklucza ujmowanie jej w kategoriach dogmatycznych,

¹³ G.F. d'Arcais, *Personalistyczna filozofia człowieka jako osoby ludzkiej* [w:] F. Adamski (red.), *Poza kryzysem...*, op. cit., s. 21.

¹⁴ J. Tischner za: J. Szacki, *Dylematy idei dobra wspólnego* [w:] tenże, *Dylematy historiografii idei...*, op. cit., s. 436.

zamkniętych „konstruktów”. Zarazem idea, będąc wyrażeniem „czegoś”, czyli będąc określonym „konstruktem”, odnosi się właśnie nie tyle do faktycznego stanu rzeczy, lecz raczej do jego stanu postulatywnego, możliwościowego, czy też idealnego. Idea jako „konstrukt”, charakteryzujący się otwartością, jest jednocześnie „wzorem”, którego istota nie polega na naśladownictwie (wówczas mówić należałoby o ideale a nie o idei), lecz na tym, że organizuje on świat doświadczeń - jeśli chodzi o konkretnego człowieka - świat pojęć, rzeczy itp. - dzięki któremu dochodzi do tej organizacji.

Ponadto idea posiada pewną ogólność, a co za tym idzie właśnie otwartość, o której była już mowa, wielość i różnorodność we wspólnym centrum. Owa wielość i różnorodność idei wynika z tego, że nie ma ostatecznie jednej, w pełni prawomocnej idei, lecz istnieje wiele możliwych wersji jednej idei¹⁵. Idea ujęta jako „wzór” może „przemówić” niemal do każdego - nie jest też ograniczona czasem ani przestrzenią, nie zamyka się też w ramach jednej tradycji (czy też formacji) intelektualnej. Chociaż nie jest wykluczone, że do jej np. opracowania w najwyższym stopniu szczegółowości i precyzji może dojść właśnie w obrębie określonej tradycji, choć z drugiej strony sam ten fakt nie implikuje zarazem jej „popularności” czy konieczności jej „powszechności”. W tym kontekście rozważań ideą jako pewnym „konstruktem”, „wzorem” może być określona filozofia człowieka. Jest to jednak dopiero jeden kontekst znaczeniowy idei.

Powiedziałam, że idea człowieka „warunkowała” i „wyznaczała” różne wypowiedzi o człowieku. W tym stwierdzeniu ujawnia się drugi kontekst znaczeniowy idei, który pozwala na jej określenie w kategoriach zasady wyznaczającej kierunek poszukiwań PRAWDY o człowieku.

Zgodnie z koncepcją idei Sergiusza Hessena, na którą się tutaj powołuję, zasada jako taka ma charakter statyczny, jest swoistą „matrycą” - „formą”, która obejmuje, podporządkowuje sobie dynamiczną rzeczywistość¹⁶. Posiadając zaś charakter aprioryczny, a zarazem porządkujący i syntetyzujący „badany przedmiot”, jednocześnie nadaje mu określony kształt. Jest zatem taką zasadą, która nie konstruuje „przedmiotu badanego”, lecz odkrywa „reguły”, według których należy go szukać - poznawać. W tym znaczeniu posiada ona przede wszystkim wymiar metodologiczny - jest drogą dochodzenia do ZROZUMIENIA „przedmiotu badanego”. Jest swoistym narzędziem, dzięki któremu możliwe jest takie porządkowanie i syntetyzowanie „przedmiotu badanego”, w efekcie czego ów przedmiot

¹⁵ por. z wypowiedzią J. Szackiego na temat teorii i idei „dobra wspólnego”: *„Rzecznicy chrześcijańskiej nauki społecznej mówią wręcz o ‘teorii dobra wspólnego’ lub nawet o ‘naukowym’ jej pojmowaniu. Dla mnie owa ‘teoria’, której źródłem są teksty św. Tomasza z Akwinu, będzie tylko jedną z możliwych wersji idei dobra wspólnego”* (podkreślenie A.W.).

J. Szacki, *Dylematy idei...*, op. cit., s. 436.

¹⁶ Z taką koncepcją formy spotykamy się już u Arystotelesa;

por. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Warszawa 1983, s. 112.

zostaje w szczególności sposób określony. Wyznacza ona zakres, czy też możliwy horyzont wypowiedzi.

Z powyższych rozważań wynika, iż z jednej strony np. idea człowieka jako bytu ukierunkowanego na wartości wynikająca z filozofii człowieka Maxa Schelera jest jednym z możliwych jej ujęć. Z drugiej strony - i ten właśnie kontekst jest dla odniesień filozofii człowieka do rozważań nad wychowaniem szczególnie istotny - wyznacza drogę mówienia o człowieku. Zatem filozofia człowieka - bądź jako konkretna koncepcja człowieka autorstwa jednego myśliciela, bądź jako filozofia człowieka danego kierunku, nurtu, bądź też jako komplementarna filozofia (w znaczeniach wcześniej przedstawionych) - ujawniając PRAWDĘ o człowieku wyraża ją jako pewną ideę człowieka, wyznacza sposób patrzenia na wychowanie, pytanie o nie, jak i jego rozumienie¹⁷. Filozofia człowieka określa horyzont możliwej refleksji (możliwych refleksji) o wychowaniu poszukującej tego, co dlań fundamentalne, a co zarazem ujawnia własną problematyczność. Wychowanie jawi się zatem - by użyć określenia Nowaka - jako rzeczywiste zdarzenie „wymowne i znaczące”, jako „fakt kategorialny”¹⁸. To zaś oznacza, że tym, o co się pyta i czego się poszukuje jest SENS wychowania - to, czym JEST wychowanie i DLACZEGO w ogóle JEST.

Jeżeli „punktem wyjścia” refleksji o wychowaniu - w najszerszym jej aspekcie jako filozofii wychowania - jest pytanie o jego SENS, a „punktem dojścia” wypowiedź o SENSIE, to właśnie jako wypowiedź wydobywa to, co jest podstawowe i znaczące w wychowaniu, co stanowi jego istotę, mając na uwadze fakt, że jest ono zawsze udziałem człowieka. Jednocześnie zakładając, że mowa jest o wielości wypowiedzi, które konstytuują się w obszarze ogólnej idei człowieka, można zadać pytanie: „dlaczego w ogóle pyta się o wychowanie?”. W odpowiedzi na to pytanie sięgnijmy do znaczenia greckiej *paidei*, którą w języku łacińskim przetłumaczono jako *humanitas*. Oznaczała ona w najszerszym znaczeniu „organiczny rozwój duchowego życia narodu”, była zarazem procesem wychowania, jak i jego ostatecznym rezultatem – kulturą.¹⁹ Określała również nie tylko duchową formację człowieka kształtowaną pod wpływem całokształtu kultury - wewnętrzny kodeks moralny, afirmację kultury i tradycji, jak i dążenie duszy do wyzwolenia w kierunku najwyższego dobra, ale

¹⁷ Potwierdzenie tego stanowiska odnajdujemy w historii filozofii;

por. „Przypomnieliśmy tu teorie i doktryny bardzo różne, a mimo to wszystkie połączone takim samym sposobem ‘formułowania’: zasada jest kosmiczna lub kosmiczno-teologiczna, obiektywna, racjonalna, ordo ordinans. A człowiek - jako natura naturata - nie ma innej możliwości jak podporządkować się jej, włączyć się w nią. Świadectwem tego jest cała pedagogika dyscyplinarystyczna - w obiektywnym i subiektywnym sensie tego pojęcia - i trwa ona zasadniczo aż do początków naszego wieku. /.../ wszystko to stało się jednym ciągiem idei i - co z pewnych względów jest jeszcze ważniejsze - pewnego zwyczaju wychowawczego, który choć chciał zwrócić się do człowieka jako twórcy własnego losu, to w rzeczywistości ujmował go jedynie, albo przeważnie, jako jakiegoś mikro, które musi zostać odniesione do makro”.

G.F. d'Arcais, *Personalistyczna filozofia człowieka...*, op. cit., s. 26.

¹⁸ M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki ogólnej ku nowym wyzwaniom dla badań nad podstawami edukacji* [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna...*, op. cit., s. 112.

¹⁹ W. Jaeger, *Paideia*, Warszawa 1964, T. II, s. 118-119, także s. 202.

również zawierała w sobie najwyższy ideał tegoż kształtowania - ideał człowieczeństwa. Zatem w centrum *paidei* znajdował się człowiek i jego człowieczeństwo, czyli to, co najpełniej go określa jako właśnie człowieka.

Powracając do powyższego pytania, można powiedzieć, iż dlatego pytamy o wychowanie, ponieważ pytamy zawsze o człowieka. Zaś szukając sensu wychowania, odnosimy się wprost (winniśmy się odnosić) do ujawniającej się najbardziej fundamentalnej PRAWDY o człowieku, do tego, co stanowi fundamentalny SENS istnienia człowieka w jego wymiarze ontologicznym i egzystencjalnym. Nowak twierdzi, że pytanie o to, jakie są podstawowe kategorie w pedagogice i edukacji może brzmieć: „/.../ *jakie jest podstawowe wymaganie, jaki jest podstawowy warunek, który pozwoliłby na to, aby człowiek w swoim sposobie egzystencji, zanurzeniu w rzeczywistości życia, był człowiekiem? Co jest najbardziej istotne, ważne i potrzebne dla naprawdę ludzkiej egzystencji?*”²⁰ Opierając się na powyższych rozważaniach można założyć, że najbardziej pierwotnym SENSEM wychowania - bo wyrastającym z TROSKI o człowieka, ujawniającej się już w pytaniu o niego - jest odpowiedzialność za PRAWDĘ o człowieku, o jego człowieczeństwie.

W tym też kontekście rozważań każda wypowiedź o wychowaniu nie może być usprawiedliwieniem pewnej praktyki społecznej, orientacji światopoglądowej, interesów społeczno-politycznych i ekonomicznych, lecz powinna, szukając sensu wychowania, przede wszystkim „chronić” PRAWDĘ człowieka, czyli chronić jego człowieczeństwo²¹. Prawda ta, jako ujawnienie istoty bycia człowiekiem w jego ontologicznym i egzystencjalnym wymiarze, wyznacza i określa specyfikę rozumienia wychowania w ogóle, będąc zarazem podstawową kategorią tegoż rozumienia. Tak zakreślona perspektywa podejścia do wychowania zachowuje priorytet wobec tych jego ujęć, w których podstawową jego istotą, wyrażającą się przede wszystkim pod postacią celów, jest zachowanie ciągłości życia społecznego lub kulturowego, adaptacji do niego itp. i/lub doskonalenie człowieka wynikające z jego niedoskonałości, czyli budowanie tego „/.../ *o czym myśli się, że jeszcze tego nie było, a warto żeby było i to było właśnie takie, jakie pragniemy, by było*”²². Perspektywa rozumienia wychowania wiernego PRAWDZIE człowieka nie wyklucza ich jednak, lecz „zawiera w sobie”, przy czym zostają one „prześwietlone” przez to, co właśnie stanowi samą istotę tegoż wychowania. Znosi ona również jeden z głównych dylematów rozważań nad wychowaniem: czy dać pierwszeństwo dla

²⁰ M. Nowak, *Od tradycyjnej pedagogiki...*, op. cit., s. 120. (podkreślenie A.W.)

²¹ W szerszym kontekście rozważań F. Adamski podkreśla, że tylko ta pedagogika przeżywa kryzys swej tożsamości, która nie jest osadzona na „właściwej” filozofii wychowania (tzn. której centrum stanowi wolność człowieka), a zatem ta - jego zdaniem - która nie odsłania przed człowiekiem - wychowankiem prawdy o nim, redukując go tylko do jakiegoś jednego wymiaru jego istnienia i uprzedmiotawiając go.

F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej* [w:] tenże, *Poza kryzysem...*, op. cit., s. 10; również [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości...*, op. cit., s. 116.

²² W. Mikołajewicz, *Ku pedagogice przyszłości - filozoficzne źródła nadziei* [w:] S. Sarnowski (red.), *Krytyka rozumu...*, op. cit., s. 113.

essere (być) człowieka jako niepowtarzalnego indywiduum czy też dla człowieka jako funkcjonariusza wybranych idei kulturowych, społecznych, politycznych itp.²³. Perspektywa ta zarazem stanowczo wyklucza wszelkie deterministyczne wypowiedzi o wychowaniu, które - „wyprowadzone” z określonych koncepcji człowieka określającego się i „rozwijającego się” przez np. determinantę społeczeństwa - odnajdują jego sens w przysposabianiu człowieka do wymogów społeczeństwa w celu podtrzymywania i rozwijania jego struktury²⁴. W tym też przejawia się podstawowy SENS - WARTOŚĆ wychowania określonego powyższą perspektywą.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż nie jest to PRAWDA dana w całości i raz na zawsze w pełni ujawniona przez np. jakąś filozofię, jakiś kierunek filozoficzny. Każda np. koncepcja człowieka, czy szerzej idea człowieka i „wyrastająca” w jej horyzoncie koncepcja wychowania - jako i wytwór człowieka - jest „krytykowna”, tzn. nigdy nie jest absolutnie doskonałą, odkrywającą całość PRAWDY o człowieku²⁵. Ponieważ pierwotnym źródłem każdej takiej wypowiedzi jest pytanie, należące do kategorii „pytań pierwszych”, a stawiane przede wszystkim „w” i „wobec” określonych czasowo-przestrzennych okoliczności, to prawda ujawniająca się w niej jest również wyznaczona przez te okoliczności i do nich się odnosi. Ale jej prawdziwość i odpowiedniość leży nie w obszarze „logicznej zgodności” z tymi okolicznościami, lecz w ogóle w wierności człowiekowi, który - by użyć określenia chociażby Heideggera, Sartre’a, czy Jaspersa - został w nie „rzucony”. Dlatego mówiąc, że dana idea człowieka jest „wpisana” w horyzont rozumienia wychowania i je konstytuuje, mam na uwadze to, że nie ona sama jest podstawowym elementem i punktem odniesienia tegoż rozumienia, lecz właśnie konkretny, „tu i teraz” istniejący człowiek, a określający się w swym człowieczeństwie przez tę ideę.

Z powyższych rozważań wynika, iż istnieje prawda filozofii człowieka, która jest niezbędną podstawą prawdy filozofii wychowania, czy też w ogóle refleksji o wychowaniu. Prawda ta stanowi zarazem główną „oś”, wokół której ogniskuje się ujawniający się poprzez wypowiedź o wychowaniu jego sens. Nie ulega też wątpliwości, że nie jest to prawda dana w całości i na zawsze jakiemuś kierunkowi filozofii, czy też filozofii jako pewnej komplementarnej teorii. Wszelka bowiem prawda o człowieku, jak i o wychowaniu staje się nieludzka. Zadanie filozofii człowieka, w jej relacji do filozofii wychowania, polegałoby zatem na dążeniu do rozumienia człowieka - jego struktury jako określonego bytu, a zatem i podstawowych fenomenów jego istnienia, określającego się w kategoriach istnienia

²³ por. M. Nowak, *Główne nurty współczesnej filozofii wychowania* [w:] *Kultura i Edukacja* 1993 nr 2, s. 15.

Problem ten ma szerszy kontekst, odnaleźć go można m.in. w rozważaniach M. Bubera i E. Fromma.

²⁴ por. np. z materialistyczną koncepcją człowieka i wychowania „w wydaniu” prezentowanym przez ostatnie dziesięciolecie w krajach obozu socjalistycznego.

²⁵ por. M. Nowak, *Główne nurty..*, op. cit., s. 26.

człowieczego, czyli - w szerszym kontekście - istnienia sensownego. Tym samym podkreśla się konieczność osadzenia rozważań o wychowaniu przede wszystkim w filozofii człowieka jako nieustającej i wciąż ponawiającej swe poszukiwania prawdy o człowieku. Bo czym mogą być wszelkie rozważania o wychowaniu, jeśli mówią o wielu kwestiach - o tym jakie ma być wychowanie - aby tylko nie o tym, co dla człowieka jako człowieka istotne, czyli o tym jaki jest sens rozwijania w nim jego własnego człowieczeństwa? Zarazem rozważania o człowieku i o wychowaniu każdorazowo osadzone są w kontekście czasowo-przestrzennym, a o ich znaczeniu można mówić wówczas, gdy nie tyle potrafią odpowiadać na problemy ujawniające się w tym kontekście, ile szukać ich rozwiązań nie „tracąc z oczu” najgłębszego sensu bycia człowiekiem.

3. Kilka uwag końcowych - filozofia wychowania a/i pedagogika filozoficzna

Powyższe rozważania koncentrowały się nie tyle na wskazaniu miejsca filozofii w pedagogice, ile na próbie interpretacji tego, co przywykliśmy określać mianem „filozofia wychowania”. Filozofia – kojarzona zazwyczaj (i słusznie) z namysłem nad czymś – wyznacza w tym przypadku przede wszystkim sposób (sposoby) rozważań nad takim jej przedmiotem (o ile filozofii – jak zauważa np. Heidegger czy Jaspers - można w ogóle wyznaczyć jakiś przedmiot), który mieści się w określonej sferze rzeczywistości. Tę rzeczywistość (wychowanie) – umownie przyjmując jej rozumienie – określają relacje międzyludzkie, jak również relacje do samego siebie (tzw. samowychowanie), mające miejsce w określonej przestrzeni i czasie, i zazwyczaj mające charakter intencjonalny – mniej lub bardziej uświadamiany. Nie jest moim zamiarem podejmowanie rozważań o tym, jak owe relacje można rozumieć, a zatem czym one są, jaka jest ich istota, czemu służą i czy w ogóle mają czemuś/komuś służyć itp. Natomiast chciałabym podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, jak można rozumieć pedagogikę filozoficzną, zakładając z góry, że posiada ona szerszy zakres konotacyjny od filozofii wychowania. Określenie pedagogiki - i w tym miejscu świadomie zawieszam rozważania nad ujęciem jej w kategoriach nauki – jest wiele. Mówi się o np. pedagogice wieku dziecięcego, pedagogice społecznej, pedagogice radykalnego humanizmu, pedagogice ogólnej, pedagogice rodziny, pedagogice niedyrektywnej. Kryteriów podziału pedagogiki „jako takiej” na określone pedagogiki jest wiele, wystarczy chociażby odwołać się do klasyfikacji nauk (nauk?) pedagogicznych opracowanej przez Teresę Hejnicką-Bezwińską. Nie kontynuując dalszych dywagacji na ten temat, nie interesuje mnie status pedagogiki filozoficznej w tym arsenale różnych „pedagogik”, ale to, czym ona jest, a w istocie rzeczy, jak rozumieć jej określenie: „filozoficzna”? Rezygnuję – być może popełniając kardynalny błąd – z poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czym jest pedagogika. Nie chcę w tym miejscu ani przywoływać głosów w gorącej dyskusji prowadzonej na ten temat w latach

dziewięćdziesiątych, ani opowiadać się za którymś z nich. Przyjmuję natomiast – ze względu na jej status społeczno-historyczny, tzn. jej obecność jako pewnej dziedziny wiedzy i praktyki – że jej przedmiotem zainteresowań jest różnie rozumiane i ze względu na różne interesy interpretowane wychowanie, które przynależy do sfery faktów, ale i do sfery możliwości. Z drugiej strony jej przedmiotem zainteresowań jest ona sama. Być może określenie filozoficzna odnosi się przede wszystkim do sposobu (sposobów) przedstawiania owych obszarów zainteresowań – zainteresowań wychowaniem i samą sobą, tj. sobą jako pedagogiką. A może określenie „filozoficzna” wskazuje ponadto – albo przede wszystkim – na sposób (sposoby) oglądu, poznania, rozumienia i interpretacji (by odwołać się chociażby do propozycji hermeneutycznej) sposobu (sposobów) owych „realizacji” owych zainteresowań i jej teoretycznych i praktycznych „przedstawień”. A być może określenie „filozoficzna” wskazuje na pedagogikę poszukującą – odwołując się przede wszystkim do takiego rozumienia samej filozofii, które wskazując na jej istotę - „umiłowanie mądrości”, określa ją w kategoriach poszukującej, odnajdującej i ponownie poszukującej i ponownie odnajdującej mądrości o czymś. W przypadku pedagogiki filozoficznej byłoby to – jak wcześniej umownie został określony obszar jej zainteresowań - poszukiwanie mądrości o wychowaniu i o niej samej. Pytanie, jakie w tym miejscu pojawia się, brzmi: czy jest sens pytać o wychowanie i pedagogikę i poszukiwać odpowiedzi? Traktując filozofię wychowania i pedagogikę filozoficzną w kategoriach wiedzy podstawowej – tak jak ujmował filozofię Karl Jaspers – która „rozjaśnia dzięki krytycznemu rozróżnieniu tam, dokąd nie sięgają dostatecznie zdefiniowane pojęcia”, możliwa odpowiedź na powyższe pytania brzmiałaby: pytanie o sens w istocie rzeczy jest przejawem wiary, jednym z wielu innych i w żadnym razie nie jedynym²⁶. Wiary w sensowność tego, o co pytamy. Próby odpowiedzi to ujawnianie i interpretowanie sensu/senów. Natomiast pozostawiam następujące pytania otwartymi: po co pedagogika filozoficzna ma poszukiwać owej mądrości? Dla kogo ma poszukiwać?

Na zakończenie, biorąc pod uwagę potraktowanie filozofii człowieka i filozofii wychowania, jak i pedagogiki filozoficznej jako zawsze możliwych „wypowiedzi”, chcę poczynić kilka uwag „ku pamięci”.

Pamiętać o tym, by dbać o świeżość ich obrazu – czyli o tym, by filozofowanie nie „zmatowiało”, nawet jeśli będzie wyrażało się pod postacią szeroko rozumianej erudycji.

Karl Jaspers o współczesnej jemu filozofii pisał tak: *„Filozofia zniknęła z oczu. Dlaczego? Ponieważ w swym zapomnieniu nie wywiązuje się ze swego zadania. Nie rozjaśnia już spraw, którymi żyje człowiek, zaniedbuje myślenie, które mocą tego rozjaśniania, daje życiu fundament. Dzieje się tak, gdy filozofia zbacza w kierunku czystej rzeczowości rzekomej*

²⁶ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., s. 150 i 184.

wiedzy przedmiotowej, gdy stacza się w beztreściowe dyskusje, których nie ma końca. /.../ Myślenie filozofującego człowieka nie wypływa już z totalnego przejęcia. Traci moc zobowiązania. /.../ Przystaje być filozofią”²⁷.

Trawestując powyższe słowa na grunt moich rozważań, chcę powiedzieć, że zarówno filozofia wychowania, jak i pedagogika filozoficzna, zachowa swoją świeżość i moc pobudzania do własnych refleksji, jeśli będą „kroczyć drogą” ku odpowiedziom („czarny scenariusz – ku odpowiedzi) nie zapominając o „wejściu na drogę” ku szukaniu odpowiedzi w liczbie mnogiej. Celowo użyłam pojęcia „droga”. Implikuje ona pewien ruch, którego początek rozpoczyna – tak, jak o tym pisał również M. Heidegger, H. G. Gadamer – pewne zdziwienie czymś, „pytajność” o coś, co nawet jest nam „jakoś” znane, ale końca owego poznania czegoś nie jesteśmy z góry wyznaczyć. Takie działanie jest tym, co samo z siebie nie może zostać zamknięte, ani też nie dąży do ostatecznego zamknięcia – powiedzmy nie dąży do doktrynalności. Czy zatem – by odwołać się do powszechnego frazeologizmu – uprawiając w ten sposób filozofię wychowania, czy też pedagogikę filozoficzną, nie wkładamy „kija w mrowisko”? Kto chce ciągle pytać i pytać i szukać, odnajdywać, ponownie czemuś się dziwić i ... Czym jest pedagogika (czytaj: pedagogika filozoficzna), jeśli nie daje mi oparcia w moim myśleniu i działaniu? A dlaczego właśnie to ma dać? Sama przecież jest (ma być, może dobrze by było, aby była) „w drodze” i to stanowi jej specyfikę, jeśli ma być „czymś” dla drugiego człowieka o drugim człowieku, jak i o nim samym (mam na myśli np. pedagoga-teoretyka, praktyka, przyszłego pedagoga).

W tym miejscu chciałabym poczynić pewną dygresję, odwołując się do tzw. myśli Wschodu i cytując słowa holenderskiego filozofa i badacza religii Marcela Messinga, ale pozostawiając je bez komentarza: „*Dlaczego iść swoją drogą, kiedy Życie nie zna dróg. Dlaczego szukać drogi, jeśli życie jest bez drogi? /.../ Czy każda droga nie prowadziła wcześniej czy później w gąszcz opinii, jeśli się jej nie opuściło w odpowiednim czasie? Czy prawda zna drogi, jeśli jest wszędzie obecna?*”²⁸

Jeśli zaś założymy, że ma „wprowadzić” w poznanie filozoficzne i „prowadzić” jej adresata, to może dobrze by było pamiętać co o tym poznaniu pisał M. Heidegger w kontekście swoich rozważań o byciu Bycia: „*W przypadku zapoznania filozoficznego wraz z pierwszym krokiem zaczyna się przemiana rozumiejącego człowieka /.../. Osobliwość myślenia filozofii polega na tym, że w poznaniu filozoficznym za każdym razem wszystko*

²⁷ Tenże, s. 121. (Podkreślenie A.W)

²⁸ M. Messing, *Las wtajemniczenia. Powieść o mistycznym wtajemniczeniu*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, ENETEIA, s. 48. (Podkreślenie A.W.)

*równocześnie się przesuwa: bycie człowieka w jego stanie w prawdzie, sama prawda, a wraz z nią odniesienie do Bycia*²⁹.

Dlatego też sama filozofia kostnieje, jeśli sama zamyka się w kategoriach doktrynalności, chociaż „*Popiół doktryn ciągle może w sobie kryć iskrę*”³⁰. Może być inspiracją do dalszych poszukiwań. Niemniej jednak, jeśli – by użyć języka metaforycznego – sama zakłada płaszcz doktryny, by ochronić się przed wiatrem i zimnem, wówczas nie jest w stanie zauważyć, że przechadza się w nim nawet latem. Raz założony – pozostaje na niej. Odwołam się tutaj ponownie do wypowiedzi K. Jaspersa: „*/.../ filozofowanie ulega ograniczającemu przez nie samo wypaczeniu, gdy mowa rozjaśniania naszej podstawowej egzystencji przeobraża się w wypowiedzi o byciu*”³¹.

O filozofii i jej charakterze, który sprawia, że ją samą nie możemy potraktować w kategoriach jednoznaczności Martin Heidegger tak się wypowiadał:

„Filozofia jest bezużyteczną, a jednak panującą wiedzą.

Filozofia jest pełnym obawy, lecz rzadkim zapytywaniem o prawdę Bycia.

Filozofia jest gruntowaniem prawdy przy jednoczesnym niedostatku tego, co prawdziwe.

Filozofia jest wolą powrotu do początków dziejów, a tym samym wolą wyjścia poza siebie.

/.../

Filozofia zawsze jest początkiem i wymaga przewyciężenia samej siebie.

Filozofia może sięgać daleko i na pozór zanikać.”³²

Filozofia wychowania i pedagogika filozoficzna jako pewien „ruch myślenia”, może okazać się myśleniem nieskutecznym i rozczarowującym. Jest wieloznaczna i zarazem każda wypowiedź filozoficzna nie wyczerpuje się w rzeczowo wyrażonej treści. Ale jest to odczytanie filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej po uprzednim przerażeniu się – nazwijmy to – „*ich niepewną racją bytu przy jednoczesnym ukierunkowaniu się nas samych na odnalezienie własnego poczucia pewności*”. W tym miejscu proponuję ponownie odwołać się do stanowiska K. Jaspersa, który – podobnie jak w tej kwestii wypowiadał się Heidegger - mówi i dwóch biegunach filozofowania, traktując je jako źródłową wolę wiedzy (czytaj: mądrości). „*Filozofia /.../ chce osiąść wiedzę i przewycięża to, co posiadała, przez radykalne kwestionowanie. Dąży ku przedmiotom jako temu, co obiektywne, i jest zarazem pozbawiona znaczenia bez rzeczywistości egzystencji, dla której drogowskazami w istnieniu są właśnie owe przedmioty. Jeśli dążymy do zdefiniowania filozofii podkreślając jedną ze stron tych przeciwieństw, to*

²⁹ M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii (Z wydarzenia)*, Kraków 1996, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, s. 21.

³⁰ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., 164.

³¹ Ibidem, s. 163.

³² M. Heidegger, *Przyczynki do filozofii...* s. 41-42.

*jednostronność takiej strategii sprawia, że pozostaje nam martwa filozofia będąca dogmatyką. Filozofia jest prawdziwa tylko jako ruch pomiędzy tymi biegunami*³³.

Natomiast mając na uwadze pytanie o adresata filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej, nasuwają się w tym miejscu dalsze pytania: co można zrobić, by namysł nad tym, co zwie się pedagogiką i jej przedmiotem zainteresowań mógł ukazywać, wskazywać, rozjaśniać różne jej i jego sensy, a tym samym wprowadzać na drogę osobistego namysłu np. praktyków czy też przysłych pedagogów? Co można zrobić, aby potencjalny „adresat” owego namysłu nie uważał, że tylko dzięki poznaniu teoretycznemu może mieć to, „/.../ *co staje się rzeczywiste jedynie dzięki jego działaniu wewnętrznemu i zewnętrznemu*”?³⁴ Dokonując w tym miejscu trawestacji tradycyjnego pojęcia kultury wg Cyncerona na grunt niniejszych rozważań, stawiam pytania o kulturę filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej. Jak „uprawiać”, a zatem jak troszczyć się, czy też dbać o „uprawę” filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej, by nie zatraciły one swej istoty, o której powyżej pisałam, i by przede wszystkim wprowadzały na drogę osobistych poszukiwań i budowania tożsamości (świadomości) pedagoga. Tradycyjnie – teoretyka i praktyka, o ile w tym miejscu słuszne jest przypomnienie o takiej diasporze. W powyższym kontekście rozważań pedagogikę filozoficzną i filozofię wychowania można określić jako narzędzie rozszerzające naszą świadomość na każdy z możliwych wymiarów wychowania, pedagogiki i nas samych, ale, jako narzędzie, samo pozostające czymś niezamkniętym.

„Filozofia nie tworzy wprawdzie rzeczywistości, by ją dać cierpiącym jej niedostatek. Ale filozofujący, myśląc swą istotą, dąży nieprzerwanie naprzód, by ujrzeć rzeczywistość i stać się samemu rzeczywistym.”

„Filozofia ma sens nie jako dzieło myśli, lecz jako praktyka i jako sposób myślenia”

Karl Jaspers³⁵

³³ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, Warszawa 1990, PIW, s. 293.

³⁴ K. Jaspers, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., s. 610.

³⁵ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji...*, op. cit., s. 128 oraz tenże, *Wiara filozoficzna...*, op. cit., s. 570.