
ARTYKUŁY

Krzysztof Maliszewski
Uniwersytet Śląski

Po(k)ruszyć sen – pedagogika filozoficzna jako wybuchowe poszukiwanie

Summary

DISRUPT OR MOVE THE DREAM – PHILOSOPHICAL PEDAGOGY AS EXPLOSIVE SEARCH

Philosophical thinking has no fixed location. It is constructed of tensions between different areas of culture: science, art, religion, politics, education. Therefore, in this article the philosophical pedagogy has been presented as a *point of view*, not a *discipline* with clear boundaries. The source of this perspective is the Socratic tradition, especially two of its motifs: thinking without limits and the search of the real problems. Philosophical thinking protects a background of education from becoming an ideology. It is also an effort devoted to broadening the expressivity of the sphere of education. So, we can say that philosophical pedagogy is a dynamite that disrupts some educational dreams (illusions) and simultaneously sets in motion other dreams (symbols, values).

Key words: philosophical pedagogy, Socratic tradition, explosive search, worldview, dreams.

red. Paulina Marchlik

Nie brookliński most
Lecz na drugą stronę
Głową przebić się
Przez obłądu los –
To jest dopiero coś!

Edward Stachura

Wprowadzenie: bezdomność filozofii

Myślenie filozoficzne nie ma własnego, stabilnego, uchwytne i wygodnego miejsca. Nie chodzi tylko o to, że trwają spory, czym filozofia w gruncie rzeczy jest – lokujące ją raz w dziedzinie kwestii najogólniejszych (uniwersalnych składników doświadczenia, całościowego ujmowania sensu bycia), innym razem pośród nauk szczegółowych (albo jako ich fenomenologiczny fundament, albo w postaci teorii i metodologii nauki), a jeszcze kiedy indziej w sferze światopoglądu jako dyskursywny sposób jego ekspresji. Nie kontrowersje definicyjne i wzajemne (nie)uznawanie się obozów środowiskowych istotne jest w charakterystyce nieokreśloności myślenia filozoficznego. Ważniejsza wydaje mi się wpisana w refleksyjność kulturowa transgresja. Leszek Kołakowski tłumaczył: „Filozofia ociera się o wiele różnych dziedzin życia potocznego: jednym bokiem o myślenie naukowe, innym – o sztukę, innym – o religię, innym jeszcze – o życie polityczne” (Kołakowski 2000: 39). Stałą ambicją filozofii jest być wysiłkiem poznawczym zorientowanym na prawdę – o rzeczywistości, a nie tylko ludzkich potrzebach i fantazjach, mieć coś istotnego do powiedzenia. W tym podobna jest **nauce**, tyle że – poza pewną analityczną skrajnością – nie w jej wariacie scjentyistycznym, lecz humanistycznym, niekumulatywnym, historycznie, interpretacyjnie i retorycznie (ekspresyjnie) nastawionym. I w tym upodabnia się do **sztuki**. A jako że większość jej pytań nie daje się definitywnie rozstrzygnąć i wokół spraw dla życia zasadniczych krąży (ostatecznie na *wierze filozoficznej*, chcąc nie chcąc, zawisłszy), zbliża się filozofia również do **religii**. Światopoglądowy albo – jak kto woli – terapeutyczny pierwiastek z kolei w stronę **polityki** ją przenosi, albowiem lekarstwa na bolączki świata, jakie się w jej laboratoriach tworzy, mają albo bardziej konserwatywny, albo bardziej liberalny bądź zgoła radykalny posmak. Filozofii także blisko do **pedagogiki**, skoro od antycznych szkół począwszy stawką umiłowania mądrości była *transformacja duszy* (zmiana sposobu widzenia świata i trybu istnienia w nim), a dialektyczna tradycja przekłada się na widzenie aporii wychowania oraz ujmowanie wartości w psycho-społecznych kontekstach (por. Hadot 2003; Hessen 1997a: 96; Hessen 1997b: 332).

Myślenie filozoficzne zbudowane jest z napięć między różnymi dziedzinami kultury. Jego trudno uchwytne charakter wynika z nieustannych ruchów, przesunięć, przepływów i przesilen, lokalnych ingresji i częściowych regresji w obrębie odmiennych sposobów osvajania świata. Dynamika płynnych granic wpisana jest w refleksyjność. Ani impuls poznawczy, ani ekspresyjny, ani sakralny,

ani polityczny, tym bardziej pedagogiczny nie mogą zostać usunięte ze złożonej i pozostającej w chwiejnej równowadze struktury myślenia filozoficznego bez szkody dla jego żywotności i przenikliwości.

Niewygodny w zarządzaniu nomadyczny charakter filozofii pochodzi również stąd, że jako wyraz człowieczego zdziwienia i skargi, umysłowego zmagania się z doświadczeniem obcości świata, ludzkiej reakcji na własne niedopasowanie do zmieniającej się rzeczywistości oraz na zakłóconą homeostazę (por. Abriszewski 2013: 91–94) stanowi ona aktywność konstytutywnie niefinalną – skazaną na wciąż ponawiane problematyzacje i redeskrypcje, na permanentną dialektykę intelektualnych eskapad i powrotów myśli. Kondycja ludzka i płynność wydarzeń stanowią niewyczerpane źródło zmiennych punktów zaczepienia refleksyjności. A to uniemożliwia – na poziomie logicznym, nie psychologicznym, skoro widzimy jednostkowe i środowiskowe zaślepienia – komfort lokalizacji filozofii oparty na jednoznaczności i oczywistej przynależności do jednej tradycji.

Chciałbym tutaj przemyśleć kwestię pedagogiki filozoficznej nie jako statycznie wydzielonego pola akademickiego, ale jako *point of view*, czyli w optyce relacji metodologicznej między filozofią i pedagogiką (por. Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010), i to z wykorzystaniem kontekstu, który wydaje mi się nader ważny w perspektywie edukacji: pewnej charakterystyki tradycji sokratejskiej, w jaką zaangażowali się m.in. Karl Jaspers i Jean Brun, a jaka dziś – ze względu na jej *bezdolny* charakter – nie jest gościnnie przyjmowana w ujednoznacznionej i podzielonej na eksperckie rewiry przestrzeni wychowania.

Pedagogika filozoficzna czy filozofia wychowania?

Pedagogikę filozoficzną pojmuję jako *tryb* uprawiania pedagogiki, integrujący teoretyczny i historyczny jej wymiar (por. Sztobryn, Śliwerski 2003: 4), a przy tym transdyscyplinarny – lokujący namysł nad wychowaniem na pograniczach newralgicznych debat humanistycznych. Ponieważ chodzi o *perspektywę* (sposób widzenia, punkt przyłożenia uwagi, nastawienie do materiału), a nie osiadłą i ugruntowaną *dyscyplinę*, nie widzę potrzeby ścisłego rozgraniczania i definiowania zakresów pedagogiki filozoficznej i filozofii wychowania. Troska o koherencję i suwerenność obszaru badawczego nieuchronnie generuje gesty ekсклюzy i prędzej czy później prowadzi do usztywnienia myśli w granicach społecznego podziału pracy. Jako że sednem w obu przypadkach pozostaje bezdolne myślenie filozoficzne, różnica dotyczy raczej akcentu, rozłożenia problematyki, relacji

między tym, co znajduje się w strumieniu namysłu, a tym, co pozostaje w jego kontekstowym, nadbrzeżnym cieniu jako niezbędne tło. Ująłbym *nachylenie* tych perspektyw następująco: **filozofia wychowania** nastawiona jest na całościowe¹ ujęcie świata przez pryzmat doświadczenia wychowania (to myślenie o rozmaitych wymiarach, obszarach i pułapkach rzeczywistości z *wrażliwością pedagogiczną*, czyli z wyculeniem na przemiany, transgresje, dojrzewanie, mądrość, etyczność itd.); z kolei **pedagogika filozoficzna** orientuje się na całościowe ujęcie wychowania przez pryzmat filozoficznych wglądów w świat (to myślenie o edukacji z *wrażliwością filozoficzną*, a zatem w nieuleczalnej oscylacji między różnymi dziedzinami kultury). Gdy w jednym przypadku jądrem namysłu jest *miejsce człowieka w kosmosie*, a twórczym kontekstem *paideia*, w drugim – w centrum pozostaje *kształcenie*, a życiodajnym zapleczem staje się *kondycja ludzka*. Wszystko jest kwestią każdorazowego *ustawienia* pracy interpretacyjnej i w praktyce nie daje się łatwo kwalifikować. Nader trafnie rzecz ujął Rafał Godoń, wskazując, że nie ma wielkiego znaczenia, czy myśl jest „pedagogiczna” czy „filozoficzna”, ponieważ autentyczna refleksja żywi się nie przynależnością do dziedzinowych szufladek, ale powagą odniesienia do świata i życia (por. Godoń 2012: 222).

Poszukiwanie (samorozumienia) bez granic

Nigdy dosyć przypominania (w) pedagogice i filozofii tradycji sokratejskiej, bo chociaż ta inspiracja wydaje się banalnie oczywista, jej subwersywna moc jest dziś uruchamiana niezwykle rzadko w zbanalizowanej i antykrytycznie projektowanej edukacji. Łatwo jest zneutralizować klasyka albo rutynowym, okazjonalnym, kliszowym użyciem, albo pominięciem, z milczącym założeniem, że i tak jest znany i obecny.

Dla mnie duch sokratejski roziskrza się w ujęciu Jaspersa. Niemiecki filozof o Sokratesie pisał tak: „Wychowanie nie jest dla niego przypadkowym procesem wywołanym przez wiedzącego w niewiedzącym, ale jest żywiołem, w którym jednostki, dochodząc wspólnie do prawdy, osiągają samopoznanie”. I dalej: „Mówi tym samym, że poznanie każdy musi osiągnąć sam z siebie; nie można go przekazać tak jak towar – można je tylko obudzić”. I dodawał: „Myślenie

¹ Chodzi, rzecz jasna, o *całość* nie w sumarycznym znaczeniu, lecz w dialektycznym – rozumianą jako złożona i napięta sensowna konstelacja.

sokratejskie to myślenie bez granic, ukierunkowane na poszukiwanie prawdy, stykające się z nią jedynie w postaci świadomej niewiedzy, oparte na wierze, iż prawda i rzeczywistość objawią się w rzetelnym myśleniu” (Jaspers 2000: 7, 10, 33). Istotne wydaje mi się uchwycenie przez Jaspersa edukacji sokratejskiej jako **żywiolu** – a więc nie jako kwestii organizacyjnej, tylko jako nieopanowanej substancji życia – pośrodku którego **chobre myślenie** w postaci nieustannie ponawianych zamachów hermeneutycznego koła **oświeconej niewiedzy** przedziera się w trybie *dia-logos* przez kolejne zasłony społecznych mniemań ku **epifanii rzeczywistości**, czego powodzenie uzależnione jest od **przebudzenia i samo-dzielności** ucznia.

Jaspers akcentował *poszukiwawczy* charakter filozofii: „Greckie słowo «filozof» (*philosophos*) powstało w opozycji do terminu *sophos* i oznacza tego, kto kocha poznanie (istotę) w odróżnieniu od tego, kto posiadał rezultaty poznania i nazywa siebie «wiedzącym». To znaczenie zachowało się do dziś: szukanie, a nie posiadanie prawdy stanowi istotę filozofii, istotę jakże często zdradzaną na rzecz dogmatyzmu, czyli wiedzy wypowiedzianej w twierdzeniach, ostatecznej i zupełnej, mogącej być przedmiotem nauczania. Filozofia oznacza bycie w drodze. Jej pytania są istotniejsze od odpowiedzi, a każda odpowiedź przemienia się w nowe pytanie” (Jaspers 2004: 8). Lech Witkowski własne rozumienie filozofii wpisywał w strategię *penetrowania* całej humanistyki – także poza akademią – w ramach postawy otwierania się na kulturę (por. Witkowski 2003). Z kolei Monika Jaworska-Witkowska z *przeszukiwania* uczyniła medium humanistyki pedagogiki, ostrzegając jednocześnie przed zawartą w metodologicznych cięciach tendencją do jego pozorowania: „(P)oszukiwaniu, nastawionemu na konkretny, uprzednio ustalony cel, zdarza się *oszukiwać* autora projektu, *oszukiwać* sens, przykrawając interpretację do wymogów teleologicznych, *oszukiwać* rozsądek badawczy, przedmiot badań [...], a tym samym zdarza się pomijać potencjalne znaczące «perły» ukryte w symbolice i znakach kultury” (Jaworska-Witkowska 2009: 290).

Edukacja, która będzie myślana jedynie lub przede wszystkim z zewnętrznej społeczno-politycznej perspektywy jako biurokratyczna procedura służąca alokacji siły roboczej oraz wytwarzaniu lojalności grupowej, gubi ten *wędrowny* i *pytajny* charakter kształcenia sokratejskiego, zapoznaje jego *żywiolowość* sięgającą w najważniejsze, najczulsze, najsubtelniejsze i najkruchsze sprawy życia. Kształcenie – o ile ma wydobyć Sokratesa z niemoty sztandarowego, ignorowanego, martwego klasyka i dać współczesnym szansę formowania się w konfrontacji z jego znaczącym głosem – musi być **skoncentrowane** nie na zadaniach

rynkowych czy doktrynalnych (mogących stanowić co najwyżej korygujący dodatek), lecz na generowaniu przestrzeni subwersywnego myślenia, dialogicznej konfrontacji stanowisk (*efekcie pogranicza*), aksjologicznych i intelektualnych przebudzeniach do samodzielnych poszukiwań i autorozpoznań, próbach artykulacji *niewyraźnego*.

Sokratejska edukacja daje się pomyśleć tylko w postaci twórczych spotkań kulturowych i seminaryjnych dialogów w małych grupach, gdzie nie chodzi o żadne mierzalne „efekty” nauczania, tylko sens wspólnie spędzanego i nasyconego merytorycznie i relacyjnie czasu. Tymczasem polityka oświatowa, i to w skali globalnej, preferuje w edukacji korzyści krótkoterminowe (kompetencje pozwalające konkurować na aktualnej scenie rynku) oraz kryteria łatwo weryfikowalne (liczbowe, natychmiastowo obserwowalne, jednoznaczne). Elektryzowanie wyobraźni i rebelia krytycznego myślenia zastępowane są instruktażem przyuczającym do testowych egzaminów, ze szkodą – której rozmiarów nawet nie ogarniamy – dla jednostkowych zdolności autoartykulacji, odporności na manipulację i demokratycznego obywatelstwa (por. Nussbaum 2016).

Pedagogika filozoficzna, nasycając namysł nad wychowaniem tradycją sokratejską, okazuje się refleksją wywrotową (*sic!*) dla współczesnych wyobrażeń o edukacji. *Myślenie bez granic* Sokratesa-Jaspersa zmienia radykalnie poziom odniesień do kształcenia: z socjalizacji na duchowość (poziom kulturowo-egzystencjalny), co ma oczywiście daleko idące konsekwencje także dla jakości uspołecznienia. Słynna sentencja Heraklita – wpisująca się w *wędrowną* tradycję filozoficzną – mówi: „Nawet gdybyś przewędrował wszystkie ścieżki, nie odkryjesz granic duszy – tak głęboki jest jej *logos*” (Heraklit z Efezu 2005: 12). Ci, którzy zastanawiają się nad *be z m i a r e m* ducha (zarówno przepastną biblioteką kultury, jak i niezliczonymi niuansami wrażliwości ludzkiej) inaczej projektują życie społeczne niż ci, których letarg zatrzymał w doraźnych granicach. Tadeusz Sławek w komentarzu do poezji Georga Trakla przenikliwie określił duszę jako *proces nieustannego tracenia granic* i pokazał, jak istotne jest wewnętrzne doświadczenie rozpadu w tożsamościowym rozwoju jednostki, a także w *innej* (mniej „imperialnej”) polityce: „Zarówno indywiduum, jak i wspólnota muszą zaznać owego «opuszczenia» oznaczającego radykalne nadwątlenie pewności siebie oraz swoich indywidualnych i zbiorowych granic”. Wtedy dopiero ucisza się „głośny dyskurs gotowych odpowiedzi i zideologizowanych rozwiązań” (Sławek 2011: 165).

Poszukiwanie (problemów) naprawę

Zdanie, które robi na mnie piorunujące wrażenie, gdy rozmyślam o tradycji sokratejskiej, zawdzięczam francuskiemu filozofowi Jeanowi Brunowi: „W rzeczy samej, proces Sokratesa zdaje się być czymś więcej niż jednorazowym wydarzeniem historycznym; proces Sokratesa jest procesem wytoczonym niczym nieskrępowanej myśli, która poza gnuśną codziennością poszukuje prawdziwych problemów” (Brun 1999: 34). Zostawmy już nawet intrygujący – niemal Kafkowski – motyw rozprawy z tym, kto myśli, albo z myślą samą i związany z tym kontekst kłopotów, jakie na człowieka sprowadza autentyczne kształcenie. Skoncentrujmy uwagę na *poszukiwaniu* prawdziwych problemów.

Pedagogika filozoficzna, która czerpie z tego sokratejskiego zasobu, stanowi antidotum na jedno z najpoważniejszych zagrożeń związanych z wychowaniem – proces ideologizacji. Transfer norm, konwencji społecznych, idei niesie w sobie nieuchronnie niebezpieczeństwo uaktywnienia *wirów* czy *termitów redukcji* (por. Kundera 2004: 22). Dysponujemy w tej kwestii znakomitą analizą Sergiusza Hessena. Pokazał w *O sprzecznościach i jedności wychowania* naturalną tendencję światopoglądu do przeistaczania się – a właściwie degenerowania – w ideologię, czyli zamknięty system przekonań, nastawiony nie na uniwersalizację (pełnię prawdy), lecz na władzę (fizyczne panowanie, przymusowe uznanie). W ideologii zakorzenienie i odrębność stają się „partyjnością”, a wybór aksjologiczny – „tendencyjnością”. Ktoś pochwycony w taki *wir* nie tylko przeciwstawia się innym punktom widzenia, ale w ogóle odmawia wzięcia pod uwagę problematyki, jaką one niosą – upraszcza sobie świat wedle własnych odczuć i zamieszkuje w wygodnej (dla siebie) iluzji.

Tylko filozofia (refleksyjność) może człowieka uchronić przed pułapką światopoglądowej mieszanki samooszustwa i woli mocy, opracowując pojęciowo intuicje i otwierając je na pytania, jakie rodzą się w ramach innych stanowisk. Filozofia, która zawsze jest *aporetyką* (uprzytamnianiem sobie trudności i sprzeczności), odbiera naszym przekonaniom statyczność i ekskluzywizm, pozbawia nas poczucia pewności, wybija z niewzruszonego mniemania o znajomości rzeczy. Z tego powodu wydaje się niektórym, że także uniemożliwia skuteczne działanie (niesłusznie, jak sądzę, lecz to kwestia na inne rozważania). Świat *zamknięty* wydaje się bezpieczny dla aktywności, która nie musi uwzględniać zdziwień, wątpliwości, świadomości niewiedzy, ledwie uchwytnych niuansów etc. Tymczasem myślenie filozoficzne – poprzez swój poszukujący charakter – zaciera ostre krawędzie każdego punktu widzenia, problematyzuje, wpro-

wadza napotkane kwestie w dialog, odnawia światopoglądowe napięcie między impulsem zakotwiczonego w osobowości i lokalnej kulturze przeżycia (napięrającego na natychmiastowe przekucie w czyn) a dążeniem do uniwersalnej i w pojęciach uchwyconej prawdy (uwzględniającej istotę i złożoność spraw, niedostępnej bez krytycznego dystansu).

Dzięki studiom Hessena nad światopoglądem widzimy, jak łatwo jest bez filozofii – nie jako profesji akademickiej, tylko w sensie wysiłku „poszukiwania prawdziwych problemów” – podstawić w miejsce kształcenia: propagandę, indoktrynację, reklamę, innymi słowy – podszytą wolą władzy zamkniętą formę rozumowania. Pedagogika jako namysł nad wychowaniem – chcąc nie chcąc – uwikłana jest w światopoglądowe przesądzenia swoich twórców i odnosi się do rzeczywistości edukacyjnej zanurzonej w światopoglądowej atmosferze epoki, i albo wchodzi w tryb filozoficzny (refleksyjny), albo z wolna osuwa się w lej ideologii: „Jeśli pragnie ona przewyciężyć swe światopoglądowe uzależnienie, może uczynić to tylko z pomocą samoświadomości, refleksji, z pomocą tego, co Platon nazwał *logon didonai* («zdawać sprawę») i w czym widział istotne zadanie filozofii («dialektyki»). Im bardziej drogą przejęcia problematyki obcych stanowisk pedagogika teoretyczna wzbogaca określając ją światopogląd, im bardziej stara się zrozumieć głębie życia duchowego i powstrzymuje się od przedwczesnych rozwiązań, tym bardziej dzięki temu rozszerza swój duchowy widnokrąg i tym bardziej staje się pedagogiką filozoficzną. Ale jeśli nawet tego nie czyni i jeśli stara się ochronić swój światopogląd przed wtargnięciem problematyki życia duchowego, to nawet i w tym wypadku porzuca stanowisko wyłącznie światopoglądowe. Wtedy bowiem zjawia się ideologia, która opanowuje pedagogikę i odbierając teorii kształcenia jej filozoficzny charakter, nadaje jej piętno dogmatyzmu” (Hessen 1997a: 63).

Pedagogika filozoficzna – w optyce, którą tu proponuję – to nie jedno z wielu poletek czy po prostu jedna z licznych „metod”, jakie mamy do dyspozycji, gdy chcemy eksplorować rzeczywistość edukacji, lecz minimalny warunek zabezpieczania pedagogiki przed ideologizacją dyskursu i tym samym utrzymania jej adekwatnego odniesienia do złożoności świata, zamiast *nie-filozoficznego* popadania w sny „gnuśnej codzienności”. W tym znaczeniu niezależnie od paradygmatu, w jakim pedagog lokuje swoje projekty badawcze, ostatecznie liczy się refleksyjność, do jakiej jest zdolny, przenikliwość wniosków, jakie wyprowadza, skarby kulturowe, które odnalazł i przedkłada czytelnikowi, ukryte mechanizmy albo założenia, które na światło wyprowadza, *prawdziwe problemy*, które potrafi wskazać pod powierzchnią powszechnie wiadomych mniemań.

Nie można się zwolnić – podając alibi zajmowania się inną subdyscypliną albo posługiwania inną metodologią – z optyki pedagogiki filozoficznej pod groźbą ideologizacji własnego dyskursu, czyli utraty słuchu na zróżnicowanie i napięcia sił w rzeczywistości. W tym sensie rację miał – przynajmniej w odniesieniu do humanistyki – Stefan Wołoszyn, gdy pisał: „Nie ma wiedzy i poglądów naukowych bez prześwietlającego je pierwiastka filozoficznego; co więcej, żywość i doniosłość problematyki filozoficznej w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej [...] świadczy o żywotności i wadze danej nauki. Jest świadectwem tego, że dana nauka widzi, stawia i stara się rozwiązywać zagadnienia istotne i ważne tak dla poznania, jak i dla bytu oraz praktyki życiowej człowieka” (Wołoszyn 1998: 171–172).

Nie chodzi jednak tylko o to, że filozofia stanowi, jak to nader trafnie ujął Sławomir Sztobryn, „niepokój pedagogiki” (por. Sztobryn 2003: 34), czyli że perspektywa pedagogiki filozoficznej chroni namysł nad wychowaniem i praktykę edukacji przed: skostnieniem w nadmiernej pewności siebie; uzurpacjami rozumu, na przykład w postaci – opisywanego przez Kołakowskiego – „racjonalizmu-pozytywizmu” jako ideologii życia umysłowego zwalniającej ze studiowania wszystkiego, co zostaje arbitralnie uznane za mętne czy niesprawdzalne (por. Kołakowski 2002: 226–227); zawłaszczeniem dyskursu i działania edukacyjnego przez programy polityczne, wyznaniowe albo gospodarcze – rzecz również w tym, że filozoficzność oznacza rozeznawanie się w całości egzystencji, czyli poszukiwanie *prawdziwych problemów*.

Bogdan Suchodolski podkreślał, że w wychowaniu szczególnie ważne jest dorastanie do zadań życiowych oraz umiejętność dostrzegania w warunkach aktualnych tego, co potencjalne – szans, możliwości, zmian: „Problem, co człowiek może osiągnąć i jakim może się stać, jest więc – przynajmniej w pewnym stopniu – problemem tego, jakim jest w głębszym sensie tego słowa. Postawa pedagoga – zarówno poznawcza, jak i aktywna – jest właśnie postawą szukania tej głębszej warstwy w osobowości wychowanka, ujawniającej się najczęściej w toku zaangażowania go w nowe i ważne zadania” (Suchodolski 1966: 342). Polski pedagog w przytoczonym tekście sceptycznie odnosił się do metod badawczych skoncentrowanych na rejestracji aktualnego stanu rzeczy – podkreślał, że ankiety, a nawet wywiady i testy sięgają najczęściej tylko „powierzchni” osobowości człowieka, ujawniają deklaracje i przeciętne ludzkie cechy, a nie to, co może się zdarzyć w chwilach próby i pośród istotnych wydarzeń życia. Pomijając już fakt, że ten punkt widzenia kojarzył się Suchodolskiemu – chyba tylko mocą perwersyjnego snu albo publikacyjnego wyrachowania – ze stylem

życia w krajach socjalistycznych, trzeba przyznać, że tkwi w nim istotny ślad sokratejskiej *paidei*. Pedagogika filozoficzna to optyka nastawiona na *pełnię* człowieczeństwa (sensowną, istotną, złożoną całość życia), a nie jedynie na jakiś jego fragment (np. życie zawodowe), to perspektywa *głębinowa*, a nie *powierzchniowa* – **rozpatruje wychowanie w kontekście kondycji ludzkiej, czyli tego, kim człowiek jest i może być wobec ważnych wyzwań egzystencjalnych, a nie tylko lokalnych norm socjalizacji.**

Nie o to chodzi, że, na przykład, kwestia rynku pracy – w przeciwieństwie, dajmy na to, do mądrości Shakespeare’a – nie jest „prawdziwym problemem” (bo jest wystarczająco dotkliwa, by „wywrócić” życie), ale o to, że nagminnie rozważamy ten problem ideologicznie, zamykając go w doktrynie adaptacji do doraźnych wymogów, a nie potrafimy ująć go w filozoficznej perspektywie – mówiąc Heideggerem – *właściwej biedy*. Nie widzimy problemu pracy przez pryzmat lęków, powołania, relacji międzyludzkich, emancypacji od lokalnych zniewoleń, poszerzania wyobraźni, wypracowywania alternatyw, koncepcji szczęścia, etyczności, poznawania siebie, obywatelstwa, dostępu do kultury itd. Sokratejskim *prawdziwym problemem* jest wielowymiarowe życie, a nie jakaś społeczna iluzja, znieczulająca na egzystencjalne pytania i czyniąca z jednostek zakładników „tu i teraz”. Pisał Henryk Elzenberg: „W otaczających nas ludziach trzeba umieć odnajdywać życie prawdziwe pod powłoką wszystkiego, co w nich jest konwencją, tępotą, jednostajnością. Owszem, to są marionetki i automaty: ale nie tylko” (Elzenberg 1963: 198). I dodawał, określając tym samym w sposób kapitalny pedagogiczną perspektywę: „[...] osobowość ma stopnie; zawsze też jest na nią jakiś zadatek. Obowiązkiem, czy raczej mądrością, czy może uczciwością zwyczajną patrzącego z zewnątrz jest widzieć ten zadatek, w nieprzebudzonych przeczuwać przebudzenie, u śpiących umieć dostrzec to, co i we śnie jest życiem” (tamże: 206).

Poszukiwanie (artykulacji) we mgle

Pedagogika filozoficzna jako poszukiwanie oznacza także nieustanne zmaganie się z niezrozumiałością i pogmatwaniem spraw. I nie chodzi jedynie o klarowne formułowanie tego, co z początku jest ciemne, a co trzeba uporządkować i ubrać w definicje, aby stało się jasne, wiadome i pewne, ale także o wypracowywanie pozycji wobec tajemnic i niuansów, czyli konfrontację

z tym, co się przeniknąć do końca nie daje, do czego mamy dostęp tylko aproksymacyjny, okrężny, aluzyjny, z *ukosa*. W humanistyce ważne jest, aby – jak to wyraził Paul de Man – „nie skrywać swojego niezrozumienia za parawanem komunalów” (cyt. za: Markowski 2013: 41). Filozoficzność to tropienie i językowe opracowywanie imponderabiliów ciemnego nurtu życia.

W tym sensie pedagogika filozoficzna jest trybem myślenia, w którym nie tyle aplikuje się treści z zakresu historii filozofii do problematyki wychowania, ile raczej – z możliwym, oczywiście, wykorzystaniem tych treści – poszukuje się przenikliwego, dogłębnego, uwzględniającego dynamikę, złożoność, zniuansowanie i nieuchwytność rzeczywistości wyrazu dla tego, co *wychowawcze*. A taki wysiłek nie daje gotowych, zamkniętych odpowiedzi, nie oferuje ani eleganckiego systemu twierdzeń, ani łatwych instrukcji – niczego, w czym można „zamieszkać”. Tadeusz Sławek pisał: „Myśl niegotowa, myśl formująca się, zatem pozbawiona jakiegokolwiek systemowej postaci, myśl nie-foremna, myśl jakby jeszcze nie-myśląca – oto stawka dociekania filozofa” (Sławek 2009: 29).

Na tym polega właśnie kłopot z próbami „unaukowienia” myślenia filozoficznego, czyli sprowadzenia go na płaszczyznę redukcyjnie pojmowanej precyzji języka (jednoznaczności). O ile służy to komunikacji uprzedmiotowionych efektów rozumowania, o tyle też utrudnia transgraniczny ruch myśli pozwalający wyłaniać ukryte, nieuświadomione, nowe składniki doświadczenia. Charles Taylor pokazał, jak dwudziestowieczna sztuka – a możemy rozszerzyć rzecz na całą humanistykę i filozofię – odkryła, że istotne kwestie życiowe nie dają się rozjaśnić bez osobistego rezonansu, zaangażowania autorskiego doświadczenia, co – z kolei – wcale nie oznacza popadania w psychologiczny subiektywizm, tylko uruchomienie kulturowego wysiłku poszukiwania *słowa* przefiltrowanego przez jednostkową wrażliwość. W modernistycznej poezji i refleksji nastąpiło wysubtelnienie języka, który przestał być opisowy *explicite*, a zaczął przebijać się do głębi i ujawniać ukryte wymiary świata poprzez generowanie napięć między obrazami (metaforami) i między pojęciami (por. Taylor 2001: 772–958). Biorąc pod uwagę ten *nie-gotowy*, źródłowy, poszukujący i dialektyczny charakter myślenia, przedzierającego się przez mgławicowe osady życia, za istotną uważam uwagę Pauliny Sosnowskiej dotyczącą filozofii wychowania: „Nie może zatem dogmatycznie samoograniczyć się do czegoś, co nasi antenaci zwykli byli uznawać za sprawy edukacji [...], lecz musi sama krytycznie wyznaczyć dziedzinę tych spraw w nowy – wywrotowy właśnie sposób” (Sosnowska 2009: 12).

Pedagogika filozoficzna – tak jak proponuję ją tu rozumieć – to poszerzanie wyrażalności sfery wychowania.

Zakończenie: dynamit i sen

Jedna z ciemnych iskier Heraklita głosi: „Czuwający mają świat wspólny, śpiący są odwrócenii do swych osobnych światów” (Heraklit z Efezu 2005: 23). Możliwa interpretacja tej sentencji wskazuje, że ci, którzy nie troszczą się o krytyczną weryfikację własnych światopoglądowych intuicji i doktrynalnych przekonań, tracą kontakt z rzeczywistością – wyłączają się ze wspólnoty *czuwających* i popadają w *senne iluzje*, nieraz zmuszając innych do uczestnictwa we własnym koszmarze (por. Michalski 1999). Pedagogika filozoficzna to ten tryb zajmowania się sprawami edukacji, który uruchamia krytyczny (dystansujący, subwersywny) wymiar myślenia. Niezależnie od tego, czy będziemy myślenie pojmowali w ramach tradycji sokratejskiej jako dialogiczny ruch rozwiewający nawyki i odnawiający pojęcia, czy w kantowskiej perspektywie powszechnego punktu widzenia na gruncie wolności politycznej i wewnętrznej niezależności od skłonności, interesu i funkcji, czy też za Heideggerem jako nasłuchiwanie i oczekiwanie epifanii bycia (por. Sosnowska 2015: 366–385), liczy się to *poszukiwawcze* nachylenie, które pozwala na ujmowanie wychowania w pełnym – a to znaczy niezredukowanym do socjalizacji i stale niespełnionym, otwartym, dynamicznym – wymiarze.

Aliści sen to nie tylko figura wiru redukcji czy ideologicznego zamknięcia, ale także marzenia, mitu, nadwyżki semantycznej i aksjologicznej, jaką można w szczelinach sformatowanej codzienności dostrzec. *I still have a dream...* Leszek Kołakowski pokazał szereg *nie-funkcjonalnych* (z perspektywy czysto pragmatycznej) intuicji oraz przekonań, z którymi myślenie filozoficzne się mierzy – na przykład, że istnieje różnica między *jednostką* jako przedstawicielem gatunku a *osobą* jako wartością samą w sobie; że potrzeba zaspokojenia seksualnego nie jest tym samym, co miłość erotyczna; że wiedza to nie tylko narzędzie adaptacji do środowiska, ale także zdobywanie prawdy; że śmierć oprócz aspektu naturalnego ma również wymiar gwałtu, który w sensu godzi; że człowiecze siedziby nie stanowią jedynie schronienia przed deszczem i wiatrem, lecz są *domami* w znaczeniu życia duchowego przyobleczonego itd. W tej optyce praca filozoficzna to „przedłużenie mitologicznego dziedzictwa ludzkości” (Kołakowski 2014: 117). Lapidarnie i trafnie sformułował rzecz Elzenberg: „Filozofia to dynamit do rozsadzania empirii” (Elzenberg 1963: 352). Dopiero wybuchowe poszukiwanie otwiera oczy na rozległość sensu i wartości wychowania, uwalniając kształcenie z okowów zmarniałych praktyk i nielotnych wyobrażeń.

Oto jak widzę w tym kontekście zadanie pedagogiki filozoficznej: trzeba po(k)ruszyć sny edukacji – w dialektycznej operacji obudzić i ożywić najwartościowsze widma z zasobów kultury, aby potem krytycznie zderzać je z sobą i z zasadą rzeczywistości, w nadziei, że w tym ruchu bez granic odsłonimy prawdziwe problemy. I to jest dopiero coś.

Bibliografia

- Abriszewski K. 2013. *Kulturowe funkcje filozofowania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Brun J. 1999. *Sokrates*, tłum. H. Igalson-Tygielska, Prószyński i S-ka SA, Warszawa.
- Elzenberg H. 1963. *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Godoń R. 2012. *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Hadot P. 2003. *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, tłum. P. Domański, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Heraklit z Efezu. 2005. *Zdania*, tłum. A. Czerniawski, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Hessen S. 1997a. *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Hessen S. 1997b. *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Jaspers K. 2000. *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*, tłum. P. Bentkowski, R. Flaszak, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Jaspers K. 2004. *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. A. Wołkowicz, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Jaworska-Witkowska M. 2009. *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L. 2010. *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kołakowski L. 2000. *Zakresowe i funkcjonalne rozumienie filozofii*, [w:] tegoż, *Kultura i fetysze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kołakowski L. 2002. *Nieracjonalności racjonalizmu*, [w:] tegoż, *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*, t. 2, Wydawnictwo Puls, Londyn.
- Kołakowski L. 2014. *Niepewność epoki demokracji*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Kundera M. 2004. *Sztuka powieści. Esej*, tłum. M. Bieńczyk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Markowski M.P. 2013. *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków.
- Michalski C. 1999. *Strach przed zaślnięciem*, [w:] tegoż, *Ćwiczenia z bezstronności*, Wydawnictwo ARCANA, Kraków.

- Nussbaum M.C. 2016. *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.
- Sławek T. 2009. *Ujmować. Henry David Thoreau i wspólnota świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Sławek T. 2011. *Kim jesteśmy? Fragmenty do poezji Georga Trakla*, Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA, Katowice.
- Sosnowska P. 2009. *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Sosnowska P. 2015. *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Universitas, Kraków.
- Suchodolski B. 1966. *Filozofia i antropologia*, [w:] *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, red. B. Suchodolski, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Sztobryn S. 2003. *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje*, „Colloquia Communia”, nr 2 (75), specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*.
- Sztobryn S., Śliwerski B. 2003. *Wstęp*, [w:] *Idee pedagogiki filozoficznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Taylor C. 2001. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Witkowski L. 2003. *«Filozoficzność» w kształceniu pedagogów jako otwieranie (się) na humanistykę*, „Colloquia Communia”, nr 2 (75), specjalny: *Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*.
- Wołoszyn S. 1998. *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Strzelec, Kielce.